

ВОЗНЮК О.В.

РОЗВИТОК
ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА
В УМОВАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА



ВОЗНЮК О.В.

**РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА
В УМОВАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

**Житомир
Вид-во ЖДУ Імені Івана Франка
2013**

УДК 371.2 (09)
ББК 11.122
В64

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 2 від 27 вересня 2013 року)*

НАУКОВИЙ РЕДАКТОР:

О.А. Дубасенюк, доктор педагогічних наук, професор

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Васянович Г. П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділом Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України;

Козловець М.А., доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Смагін І. І., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

В64 **О.В. Вознюк**

Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – 614 с.

ISBN 978-966-485-151-7

У монографії на основі системного аналізу та універсальної теоретико-методологічної схеми, яка реалізує рух думки від всезагального до особливого, а від нього до одиничного, обґрунтовується розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. Репрезентується концепція особистості як трансцендентальної сутності. Розглядаються історико-соціетальні засади українського народу та його сучасна цивілізаційна роль.

Адресується науковцям, викладачам, студентам вищих навчальних закладів.

**УДК 371.2 (09)
ББК 11.122**

ISBN 978-966-485-151-7

© Вознюк О.В, 2013

З М І С Т

| | |
|---|-----|
| Вступ | 5 |
| Розділ I. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін | 13 |
| 1.1. Обґрунтування змісту рівнів методології дослідження | 13 |
| 1.2. Філософський рівень дослідження проблематики розвитку особистості педагога | 16 |
| 1.3. Загальнонаукова методологія дослідження | 18 |
| 1.4. Особливості використання конкретно-наукової дослідницької методології | 28 |
| 1.5. Аналіз базових понять дослідження | 33 |
| Висновки до розділу I | 57 |
| Розділ II. Цивілізаційні зміни та їх освітні наслідки | 59 |
| 2.1. Сутність цивілізаційних змін у сучасну епоху | 59 |
| 2.2. Парадигмальні тенденції розвитку освіти й особистості педагога в контексті цивілізаційних змін | 67 |
| 2.3. Особливості освітньо-педагогічної кризи | 91 |
| 2.4. Розвиток педагога як громадянина-патріота у сфері соціальних рис українського етносу | 104 |
| Висновки до розділу II | 110 |
| Розділ III. Особистість педагога як наукова проблема | 112 |
| 3.1. Дослідження особистості у вітчизняних та зарубіжних джерелах: історія та сучасність | 112 |
| 3.2. Теоретичні засади вивчення особистості та її розвитку | 132 |
| 3.3. Предметна сфера вітчизняних та зарубіжних дисертаційних досліджень особистості вчителя | 141 |
| 3.4. Погляд на особистість учителя крізь призму його професійно важливих особистісних якостей | 146 |
| Висновки до розділу III | 172 |
| Розділ IV. Концепція розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін | 175 |
| 4.1. Обґрунтування авторської концепції особистості педагога | 175 |
| 4.2. Проектування та побудова інтегральної моделі особистості педагога | 202 |
| 4.3. Евристичний потенціал аналізу цивілізаційних змін щодо виявлення закономірностей розвитку педагога | 238 |
| 4.4. Концептуальна модель розвитку особистості педагога | 268 |
| Висновки до розділу IV | 273 |
| Розділ V. Організація дослідно-експериментальної роботи | 276 |
| 5.1. Особливості добору діагностичного інструментарію для вивчення розвитку особистості педагога | 276 |
| 5.2. Науково-методична система та методика розвитку особистості педагога | 287 |
| 5.3. Хід педагогічного експерименту | 298 |
| 5.4. Обговорення результатів апробації ефективності науково-методичної системи розвитку особистості педагога | 300 |
| Висновки до розділу V | 313 |
| Загальні висновки | 315 |

| | |
|--|-----|
| Додатки | 320 |
| Додаток А Головні аспекти нової парадигми науки..... | 320 |
| Додаток Б Універсальна парадигма розвитку як теоретико-методологічна засада розвитку особистості..... | 334 |
| Додаток В Обґрунтування тріадного пояснювального принципу | 377 |
| Додаток Г Наукові підходи до аналізу проблемного поля дослідження..... | 391 |
| Додаток Д Вітчизняна історична лінія дефініцій особистості в персоналіях та їх думках, складена В.В. Рибалкою | 394 |
| Додаток Д І Головні напрями та принципи вивчення проблеми цивілізації як такої..... | 396 |
| Додаток Е Концепція психофрактальної сутності соціумів | 405 |
| Додаток Є Ноосферний підхід до організації психолого-педагогічного середовища..... | 411 |
| Додаток Ж Сучасні педагогічні міфи..... | 419 |
| Додаток З Особливості духовності українського етносу та його геополітична роль | 434 |
| Додаток К Компетентнісно-рольова концепція формування особистості вчителя | 450 |
| Додаток Л Класифікації теорій особистості..... | 454 |
| Додаток М Дисертаційні роботи науковців України, ближнього та дальнього зарубіжжя, присвячені проблемі особистості педагога, та їх аналіз..... | 457 |
| Додаток Н Загальнопедагогічні принципи | 482 |
| Додаток П Обґрунтування концепції особистості як трансцендентальної сутності..... | 484 |
| Додаток Р Проблема множинності параметрів особистості..... | 511 |
| Додаток С Системно-фрактальна модель педагога | 515 |
| Додаток Т Фундаментальна структура людини..... | 527 |
| Додаток У Зіставлення фундаментальних компонентів особистості педагога з деякими диференціальними побудовами | 530 |
| Додаток Ф Особистість педагога-новатора..... | 536 |
| Додаток Х Анкети пілотного обстеження педагогів | 539 |
| Додаток Ц Діагностичний інструментарій вивчення особистості педагога | 555 |
| Додаток Ч Три концептуальні підходи до обґрунтування та опису механізмів розвитку особистості педагога..... | 567 |
| Додаток Ш Концептуальні елементи науково-методичної системи розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін | 586 |
| Анотації | 612 |

ВСТУП

Актуальність та доцільність дослідження. Наша цивілізація входить у якісно новий інформаційний стан, що супроводжується докорінними цивілізаційно-парадигмальними змінами в науці як формі суспільної свідомості та, відповідно, у системі сучасної освіти. Це позначається на трансформації педагогічних ідей та теорій щодо головної рушійної сили освіти – особистості педагога як професіонала та особистості.

В освітніх документах – Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній програмі "Вчитель" – визначається завдання з формування особистості вчителя відповідно до сучасних глобалізаційних процесів, які висувають нові вимоги до особистості вчителя, зумовлені суттєвим підвищенням якості освітніх послуг, інтенсифікацією інформаційних процесів, входженням людства в еру інформаційної цивілізації, що виявляє нові форми функціонування та засвоєння знань й шляхів їх моніторингу. За нових умов докорінно трансформуються особистісні параметри вчителя епохи холодної війни, тоталітарних режимів та панування знаннєвоцентричної освітньої парадигми. Нині вчитель перестає бути головним джерелом знань, значно підвищуються вимоги до його особистісних рис.

Відповідно, досить актуальним постає завдання побудови узагальненої і збагаченої концептуальної моделі особистості педагога, одним із шляхів досягнення чого є аналіз процесу розвитку особистості педагога у період цивілізаційних та парадигмальних освітніх змін, які зумовлюють нові вимоги до особистості педагога.

Загалом, можна говорити про шість концептуальних засад, у площині яких зазначена наукова проблема виявляється актуальною та вимагає поглибленого дослідження.

1. Загальноцивілізаційні засади актуальності дослідження зумовлюються *соціальним замовленням сучасного суспільства на компетентного фахівця* та впливають із процесів докорінної зміни соціально-економічного і соціокультурного ландшафту сучасної людської цивілізації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, створює ситуацію, коли науково-технологічна інформація швидко застаріває. Це вимагає відповідної спрямованості системи професійної підготовки на фундаменталізацію й універсалізацію знань, на їх міждисциплінарний характер, на формування у майбутніх фахівців здатності використовувати ці знання в умовах швидких змін у сфері сучасних виробничих і освітніх технологій. *У цьому контексті особливої значущості набуває особистісний сенс діяльності, самосвідомість людини, її Я-концепція та самовизначення і самореалізація у професійній сфері, перехід від прагматично-техногенної орієнтації сучасної цивілізації до людиномірних орієнтирів її розвитку.*

2. Діально-особистісні засади актуальності дослідження зумовлюються входженням людства в еру інформаційного стану, що докорінно змінює сучасні умови навчання і виховання в системі сучасної освіти, значно підвищуючи роль педагога, його особистості як інтегрального новоутворення, що постає метою розвитку і системнотвірним началом людини. Саме сьогодні стає найбільш зрозумілою загальновідома педагогічна сентенція К. Д. Ушинського: *тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер*. Відтак, актуальним предметом дослідження педагогічної науки зараз постає педагог не тільки як фахівець, але й як особистість. При цьому оскільки сучасний педагог в силу інформаційного потоку перестав бути єдиним джерелом інформації для учнів, на перше місце у навчально-виховному процесі висувається не його якості як носія та трансформатора знань, а особистісні морально-психологічні якості.

3. Системно-наукові засади актуальності дослідження зумовлюються тим, що сучасна наука як форма суспільної свідомості і прикладна галузь перетворення життя увійшла в критичний період свого розвитку. Останнє позначається на зміні наукової парадигми пізнання та освоєння світу, що, у свою чергу, актуалізує розвиток комплексних наукових досліджень, які зосереджуються на феномені цілісності як фундаментального об'єкту та одночасно методологічного принципу дослідження світу. У зв'язку з цим потужний розвиток отримують комплексні дослідження. Стає зрозумілим, що тільки на їх ґрунті можна здійснити складні наукові проекти, переобтяжені, в силу інформаційного буму, фактологічною і теоретичною інформацією, експоненційний розвиток якої зумовлюється не тільки зростанням кількості нових знань, значним розширенням нових об'єктів пізнання, але й багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації: уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Відтак, найбільшої ефективності і конструктивності набувають дослідження, які *інтегрують різні дослідницькі напрями та об'єднуються в єдине узагальнююче дослідницьке поле факти, теорії, наукові підходи з різних галузей сучасного знання.*

Аналіз державних освітніх документів України ("Про освіту", "Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті" та ін.) дозволяє диференціювати *три глобальні напрями педагогічного дослідження, пов'язані із трьома загальними цілями освіти*. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток: *1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; 2) громадянина як патріотичного суб'єкта; 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності*. Ці орієнтири відповідають і імперативам цивілізаційних змін українського суспільства: гаслами Першої помаранчевої революції в Україні (2004 р.) були порядність,

професіоналізм та патріотизм.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цілісного формування трьох її аспектів передбачає цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу, коли формування *особистості, громадянина і фахівця* мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної сфер людини.

У *“Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”* йдеться про мету громадянського виховання, яка полягає у формуванні “свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини, з притаманними їй особистісними якостями, з рисами характеру, світоглядом і способом мислення, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні”¹.

Зазначене дослідницьке завдання можна пояснити розумінням освітньої мети В.О. Сластьоніним і В.С. Ільїним (1990 р.), які розуміють головну мету професійної підготовки у вищому синтезі особистісної позиції і професійних знань і вмінь. У зв'язку з цим Є.О. Клімов (1995 р.), розглядаючи поняття “професія”, виділяє як найважливішу ознаку професіоналу адекватну систему ціннісних уявлень, вимоги професії і здатність суб'єкта інтегрувати їх у своїй свідомості.

Тому евристичним та перспективним можна вважати такий комплексний напрям сучасного психолого-педагогічного та, взагалі, гуманітарного, дослідження, присвяченого вивченню феномена *громадянського розвитку особистості професіонала*, що передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному полі трьох цілей розвитку людини у системі освіти.

4. Розвивально-професіографічні засади актуальності та доцільності дослідження проблеми розвитку особистості педагога зумовлюються загальнонауковими закономірностями розвитку людини, розвиток особистості якої здійснюється протягом неперервного становлення педагога-професіонала, що відбувається у системі **1)** середньої – спеціальної та **2)** вищої освіти, **3)** у період подальшої трудової діяльності, яка включає як саморозвиток педагога, так і його самовдосконалення у системі перепідготовки та додаткової професійної освіти, що окреслює андрагогічний аспект розвитку особистості педагога. При цьому саме на третій період розвитку професійних якостей педагога припадає остаточне формування його особистості як фахівця, коли кількісні зміни діалектичним чином трансформуються в якісні. Відтак, розвиток особистості педагога в його найбільш суттєвих аспектах здійснюється на третьому підсумковому етапі становлення педагога-професіонала, що вимагає відповідного поглибленого дослідження.

5. Освітньо-середовищні засади виявляють зміну соціально-педагогічного середовища, появу Малої академії наук, освітніх закладів нового типу, значно зросла кількість профільних класів, що потребує вчителя нового ґатунку, здатного працювати за нових умов.

6. Парадигмальні засади доцільності та актуальності дослідження зумовлюються зазначеною вище докорінною загальноцивілізаційною трансформацією сучасного життя, яке знаменується кризою сучасної системи освіти і є складовою глобальної цивілізаційної кризи, що значною мірою зумовлена вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідок цього явища проявляється у фрагментарності бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної і екологічної кризи, на девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Науковці зазначають, що нині під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах. Тому кризу сучасної освіти можна назвати кризою розмаїтості, яка пов'язана передусім з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли проблематичною залишається сама місія і призначення педагога. Відтак, ціннісно-сміслова неузгодженість, невизначеність у виборі цілей і засобів розв'язання проблем освіти його суб'єктами, їх позиційні розбіжності пов'язані, у свою чергу, з основами побудови і розуміння освіти. До цих засад відносяться педагогічні (освітні) парадигми, що зумовлюють сутність освіти як суспільного інституту. Таким чином, головною характеристикою сучасної освіти є вичерпаність основної педагогічної парадигми, і, як наслідок, зміна педагогічної парадигми, що виявляє парадигмальне різноманіття або поліпарадигмальність.

Науковці стверджують: сучасна педагогічна наука і школа в Україні перебувають в кризовому стані, що впливає на переосмислення теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одного боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні

¹ Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагог. газета. – 2000. – №6(72), червень. – 6 с. – С. 3-5.

процеси, що відбуваються в освітньому просторі України.

У зв'язку з цим доречно говорити про появу нових гуманітарно та професійно орієнтовних парадигм освіти, нових освітніх напрямів, новітніх прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки, які актуалізувалися у контексті цивілізаційних трансформацій, та спричинили декларацію десятків нових освітніх парадигм.

Процес становлення нових освітніх парадигм, що зумовлює нові вимоги до особистості педагога-професіонала, відбуваються за умов докорінних цивілізаційних змін, які знаменують собою різного роду кризи. Проблема кризи як головного показника епохи цивілізаційних змін, стає однією з ключових проблем гуманітарного знання й порушується у величезній кількості робіт значної кількості вчених, починаючи з кінця XIX століття. Так, Ф. Ніцше відзначав кризу християнської моралі, Р. Генон – кризу сучасного світу в цілому, О. Шпенглер – кризу європейської культури, А. Швейцер – кризу світогляду, А. Тойнбі – кризу західноєвропейської християнської цивілізації. Загалом, аналіз проблем, пов'язаних із цивілізаційним розвитком містяться у працях зарубіжних (А. Тойнбі, Г. Маркузе, Д. Белла, Х. Ортега-і-Гассета, Е. Тоффлера, К. Ясперса), та вітчизняних учених (В. П. Андрущенко, М. О. Бердяєва, В. І. Вернадського, В. Г. Кременя, М. М. Моїсєєва, П. О. Сорокіна, В. С. Стьопіна та ін.).

Особливе місце у зазначеному парадигмально-цивілізаційному зрушенні відіграла парадигма системного мислення, становлення якої можна прослідкувати у розвитку проблемного поля, відображеного в монографіях В. І. Вернадського *"Вчення про біосферу і її поступовий перехід в ноосферу"* (1893–1918), А. А. Богданова *"Тектологія. Загальна організаційна наука"* (1913–1929), Н. Д. Кондратьєва *"Великі цикли кон'юнктури і теорія передбачення"* (1922–1926), П. О. Сорокіна *"Соціальна і культурна динаміка"* (1939) та ін.

Суттєво, що універсальним проблемним полем нових освітніх парадигм є **проблема розвитку особистості**, яка, своєю чергою, визначається певною метою, що спрямовує та організує цей розвиток. Якщо найбільш істотною й універсальною властивістю світу в цілому і кожного його окремого елементу є рух, зміна, розвиток, то розвиток людини виступає її фундаментальною характеристикою, системотвірним чинником, що визначає інші людські властивості й особливості.

Як вважають Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, А. В. Петровський, В. А. Петровський, В. О. Татенко, метою розвитку людини постає особистість. Поняття "особистість" використовується у науковій літературі в багатьох значеннях, а сама особистість є найбільш складним предметом дослідження стосовно з'ясування її сутності.

Відтак, проблема особистості, яка постає такою, що визначає парадигмальні напрями дослідження різнобічних проблем сучасної науки, є у центрі уваги **вітчизняних** (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, І. Д. Бех, Л. І. Божович, Г. П. Васянович, В. І. Вернадський, Л. С. Виготський, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, О. Р. Лурія, А. С. Макаренко, С. Д. Максименко, В. С. Мерлін, В. О. Моляко, В. Ф. Моргун, В. М. Мясіщев, Н. Г. Ничкало, О. О. Потебня, А. В. Петровський, В. А. Петровський, К. К. Платонов, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн, В. О. Сухомлинський, Д. Н. Узнадзе, К. Д. Ушинський та ін.) та **зарубіжних** (Т. Нейлор, К. Юнг, Р. Лейнг, Ф. Перлз, К. Роджерс, Е. Фромм, Г. Олпорт, А. Адлер, Е. Кречмер, В. Франкл, А. Менегетті, К. Левін, З. Фройд, В. Джеймс, А. Бандура, А. Маслоу, Дж. Роттер, Е. Берн, С. Гроф, Г. Айзенк, Е. Муньє, Е. Еріксон, Р. Ассаджолі та ін.) науковців.

Можна виокремити множину наукових підходів до проблеми **розвитку особистості**, які пов'язані з такими концептуально-теоретичними психолого-педагогічними напрямами розвитку особистості, як теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже; стадіальна теорія Е. Еріксона; культурно-історична теорія Л. С. Виготського; теорія морального розвитку Л. Колберга; теорія розвитку в гуманістичній психології А. Маслоу, К. Роджерса; діяльнісний підхід до розвитку, теорія поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, С. Л. Леонтьєв, Н. Ф. Талізін, Д. Б. Єльконін та ін.); теорія особистості як суб'єкта праці (Б. Г. Ананьєв, Е. О. Климов, С. Я. Батишев, Ф. Е. Зеєр, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, В. Д. Шадриков та ін.), як професіонала (О. М. Бандурка, С. П. Бочарова, А. К. Маркова, Ю. К. Стрелков, В. С. Медведєв, Г. В. Попова та ін.); концепція гетерохронного системогенеза П. К. Анохіна; теорія критичних періодів (І. С. Кон, Е. Еріксон та ін.) та ін.

Розвиток людини, її особистості постає важливою практичною і світоглядною проблемою, яка особливо гостро стоїть нині перед людством, що увійшло до третього тисячоліття своєї історії. Проблеми розвитку особистості, зокрема й педагога, у контексті кризових змін розвитку сучасної цивілізації постають вельми актуальними. Різні аспекти цієї проблеми досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Н. В. Абашкіна, В. Ю. Биков, Ю. Я. Бобало, Г. П. Васянович, П. М. Воловик, Р. С. Гуревич, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, Я. Г. Камінецький, О. Е. Коваленко, Н. Г. Ничкало, Т. Нейлор, Л. П. Пуховська, Л. М. Романишина, В. К. Сидоренко, С. О. Сисоєва, М. І. Сметанський, І. В. Табачек, І. Хейстер, П. А. Яковичин, Т. С. Яценко та ін.).

У науковій літературі знаходить висвітлення низка проблем розвитку особистості вчителя: формування особистості майбутнього вчителя ((Б. Ф. Баєв, Ф. М. Гоноболін, Л. В. Долинська, М. І. Дьяченко, І. О. Кандибович, А. Й. Капська, Є. О. Климов, Я. Л. Коломенський, Н. В. Кузьміна, М. В. Левченко,

С.Д.Максименко, О.Г.Мороз, Д.Ф.Ніколенко, Л.М.Проколієнко, В.А.Семиченко, О.В.Скрипченко, В.О.Сластьонін, Н.В.Чепелєва, Т.С.Яценко та ін.); розвиток особистості як суб'єкта професійної діяльності (С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн, В.Д.Шадриков), становлення особистості як професіонала (О.М.Бандурка, С.П.Бочарова, А.К.Маркова, Ю.К.Стрелков, В.С.Медведев, Г.В.Попова, Е.А.Клімов та ін.); формування готовності особистості до професійної діяльності (К.О.Абульханова-Славська, Г.О.Балл, А.В.Брушлинський, С.Я.Батишев, О.М.Леонт'єв, Я.Л.Коломинський, Н.Л.Коломинський, В.В.Чебишева та ін.), особистісно-професійний розвиток і саморозвиток фахівців (Б.Г.Ананьєв, С.Я.Батишев, Л.С.Виготський, Б.Г.Гершунський, В.П.Зинченко, О.М.Леонт'єв, Н.Г.Ничкало, К.Роджерс, С.Л.Рубінштейн, М.М.Скаткін, Е.Е.Симаюк, В.І.Слободчиков, Е.Фромм, Е.Ф.Зеєр, Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін, А.А.Вербицький та ін.); типологічний підхід у вивченні особистості вчителя (А.К.Маркова, В.Ф.Моргун та ін.); проблеми адаптації особистості, зокрема й вчителя, до соціальних змін, що спостерігаються в умовах соціальної нестабільності (Г.О.Балл, М.Й.Варій, Л.Г.Дикая, О.А.Донченко, Г.В.Ложкін, Д.І.Фельдштейн та ін.), проблеми особистісної ідентичності педагога (Н.В.Антонова, В.А.Орлов, М.Н.Рубінштейн та ін.)

Важливим є реалізація міждисциплінарного підходу до проблеми особистості вчителя у роботах філософів (В.Г.Афанасьєва, В.С.Біблера, Є.В.Ільєнкова, В.А.Лекторського, О.А.Феофанової, Ю.О.Шрейдера), соціологів (А.І.Тимуш) та ін.

Загалом, можна також говорити про розробку теорії особистості у працях таких вітчизняних персонологів, як І.М.Сеченов, К.Д.Ушинський, О.О.Потебня, І.П.Павлов, М.М.Ланге, І.Ф.Сікорський, В.М.Бехтерев, О.Ф.Лазурський, Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонт'єв, Б.Г.Ананьєв, П.Я.Гальперін, Г.С.Костюк, Б.Ф.Ломов, О.М.Ткаченко, В.А.Роменець, В.В.Рибалка та ін.

Важливими постають і дисертаційні роботи психолого-педагогічного циклу, присвячені вивченню особистості вчителя (А.І.Анцибор, С.В.Денисюк, Н.Ю.Зубанова, Л.І.Іванцев, Н.В.Кічук, Л.І.Котляр, Н.С.Мартинович, Г.Ю.Микитюк, Л.О.Михайлова, З.М.Мірошник, Л.Ю.Москальова, Т.Ю.Осіпова, Л.Р.Пелех, Н.В.Перегончук, О.М.Погребняк, Н.Г.Рожкова, С.А.Саяпіна, О.Г.Солодухова, Р.Ф.Суровцева, І.В.Табачек, М.В.Ткаченко, Т.М.Ткачова, В.Ф.Хомич, С.Я.Черніков, О.Є.Чуба, Т.М.Яблонська, Г.В.Яківчук, С.В.Яремчук та ін.).

Зазначені напрями психолого-педагогічних досліджень засвідчують про надзвичайну актуальність проблем професійної освіти у контексті розвитку особистості. У цьому аспекті доцільно відзначити теоретичну необхідність інтеграції існуючих парадигмальних напрямів розвитку особистості педагога.

Відзначимо низку існуючих суперечностей між належним та дійсним, тобто між традиційними підходами до розвитку особистості педагога та новими підходами, що спираються на принципи міждисциплінарного синтезу та інтегративного підходу, а саме, суперечності між:

- прискоренням темпів розвитку суспільства і здатністю освіти готувати фахівців до діяльності за умов мінливого інформаційно-технологічного середовища;
- системою освіти, вибудованої відповідно до ідеалів і норм класичної науки, і відкритою моделлю освіти, зміст якої має бути багатограним й варіативним;
- швидкими змінами виробничих і освітніх технологій і недостатніми навчальними ресурсами сучасної освіти, неспроможної повною мірою поспівати за цими змінами;
- вимогами суспільства до особистості педагога і недостатнім рівнем розвитку його особистісних та професійних якостей;
- потребою у створенні інноваційно-розвивального професійного середовища і недостатнім рівнем науково-методичного забезпечення цього середовища;
- змістом духовних цінностей особистості педагога та соціально-педагогічними формами їх реалізації;
- об'єктивною необхідністю високого рівня творчої діяльності педагога і неможливістю соціально-економічних умов їх забезпечення.

Відтак, сучасна педагогічна наука у всьому розмаїтті її парадигмальних напрямів й підходів до аналізу проблеми розвитку особистості педагога-професіонала має бути спрямована на фундаментальне розв'язання суперечностей, які виникають у процесі формування особистості суб'єктів навчальної діяльності.

Мета і завдання дослідження полягає у обґрунтуванні теоретико-методологічних засад розвитку особистості педагога в умовах сучасних цивілізаційних змін, в розробленні та експериментальній перевірці концептуальної моделі та науково-методичної системи розвитку особистості педагога в післядипломній освіті.

Об'єктом дослідження є розвиток особистості педагога у процесі цивілізаційного поступу людства.

Предмет дослідження – теоретико-методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах сучасних цивілізаційних змін.

Відповідно до об'єкту та предмету визначено наступні **завдання дослідження**:

1. Сформулювати та реалізувати методологічний базис дослідження проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.
2. Проаналізувати категоріально-поняттєвий апарат проблеми розвитку особистості педагога

3. Дослідити цивілізаційні зміни та тенденції розвитку освіти й особистості педагога.
4. Вивчити стан дослідження зазначеної проблеми, проаналізувати провідні теорії та концепції розвитку особистості на концептуальному та міждисциплінарному рівнях.
5. Окреслити концепцію особистості педагога в контексті цивілізаційних трансформацій.
6. Обґрунтувати інтегральну модель особистості педагога та побудувати концептуальну модель його розвитку в умовах цивілізаційних змін.
7. Розробити та експериментально перевірити концептуальну модель та науково-методичну систему розвитку особистості педагога в післядипломній освіті.

Хронологічні межі окреслюються періодом найбільш драматичних та наріжних цивілізаційних змін на історичному ландшафті розвитку людської цивілізації – 80-ті роки XX – початок XXI століття.

Концепція дослідження. Ключова ідея дослідження полягає в тому, що кризові цивілізаційні зміни докорінно змінюють роль педагога у сучасному суспільстві, коли особливої актуальності набуває положення, що *"тільки особистість може навчити і виховати особистість"*. За таких умов особливого значення набувають особистісні якості педагога-фахівця. При цьому докорінні парадигмальні трансформації, які відбуваються на сучасному науковому ландшафті, спричиняють певну зміну основ теоретико-методологічної бази системи психолого-педагогічних наук, які починають орієнтуватися на комплексні дослідження. Це позначається на потребі у комплексному вивченні розвитку людини у контексті освітньої траєкторії, що передбачає комплексний аналіз закономірностей та механізмів цілісного розвитку людини як фахівця, особистості і громадянина.

За таких умов особистість розуміється як мета розвитку людини, що сполучає всі її характеристики на рівні особистісних новоутворень – нових інтегральних якостей, в сфері яких решта характеристик людини утримується, висловлюючись мовою філософії, у "знятому" стані. Відтак, особистість як вершина розвитку людини постає системною властивістю цілого, до якого не зводяться решта якостей цього цілого. У цьому зв'язку суттєвим принципом постає твердження, що особистість педагога не вміщує, наприклад, професійно-педагогічні якості, але реалізує особистісний потенціал цих якостей.

При цьому розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін буде здійснюватися більш успішно за умов: наукової розробки його теоретико-методологічних засад (які спричиняють цілісний комплекс відповідних дослідницьких завдань) на основі врахування цивілізаційно-парадигмальних кризових трансформацій, які докорінно змінюють соціальну роль і функції педагога та вимагають поглибленого аналізу умов та механізмів розвитку його особистості; розробки концепції особистості педагога як трансцендентальної сутності та методики розвитку особистості в умовах цивілізаційних змін.

Методи дослідження. Для реалізації основних завдань дослідження на різних його етапах було використано систему теоретичних, емпіричних і статистичних методів, а саме: *теоретичний* системний, об'єктний та предметний аналіз, синтез, порівняння та зіставлення – для концептуалізації філософської та психолого-педагогічної наукової літератури, вивчення нормативно-правових документів в галузі освіти, словників, енциклопедій, Інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертацій, досвіду роботи вчителів-практиків, провідних учених з теоретичних та методичних засад формування особистості педагога в умовах цивілізаційних змін; *хронологічний* – для з'ясування ґносеологічних та історичних меж дослідження, виявлення періодичних взаємозв'язків у процесі визначення предмету дослідження; *моделювання та технологічне проектування* – обґрунтування методики розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін; *узагальнення* – для опрацювання та інтерпретації необхідної документації, продуктів дослідно-пошукової та практичної діяльності педагогів; *обсерваційні* (тестування, анкетування, інтерв'ювання, бесіди, пряме і непряме педагогічне спостереження, самоспостереження) – для побудови психолого-педагогічного портрета сучасного педагога та виявлення чинників розвитку його особистості в умовах цивілізаційних змін; *педагогічний експеримент* – для визначення якісних і кількісних показників на кожному етапі дослідження та перевірки ефективності методики розвитку особистості педагога; *математичної статистики* – для перевірки ефективності впровадження в освітній процес теоретичних та практичних здобутків автора.

Методологічною основою дослідження є провідні положення теорії пізнання та її основні принципи (історизму, системності, об'єктивності, взаємозумовленості та взаємозв'язку); теоретичні уявлення про організацію освітнього процесу; діалектичний зв'язок явищ об'єктивної й суб'єктивної дійсності, єдність свідомості та діяльності у процесі формування особистості, зв'язок теорії та практики у розумінні світу, принцип трансформації суспільних цінностей в особистісні надбання. Дослідження також базується на філософському положенні про соціальну сутність людини, про свободу вибору як вираження морально-духовного ядра особистості; про формування особистості в єдності пізнання, спілкування і діяльності, про діалектичні принципи професійного розвитку особистості. До методологічних основ дослідження належать також і авторські розробки – універсальна парадигма розвитку, логіко-евристична педагогіка та ін.

Теоретичну основу дослідження становлять: положення наукових праць з проблем педагогіки, психології, психофізіології, психофізики, професіографії, праксеології, медицини, філософії, соціології, культурології, релігієзнавства, міфології, антропології, акмеології, екології; положення та провідні ідеї

системно-структурного підходу до аналізу педагогічних явищ (В. Г. Афанасьєв, Л. Барталанфі, І. В. Блауберг, Н. В. Кузьміна, К. К. Платонов, В. М. Садовський, А. І. Уйомов, Ю. Г. Юдін та ін.); філософські концепції цілісності (В. В. Кизима, І. З. Цехмістро та ін.); теорії освітніх систем та їх розвитку (А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, В. П. Безпалько, Б. С. Гершунський, С. У. Гончаренко); концепції функціонування та розвитку освітніх систем в умовах глобалізації та цивілізаційних трансформацій (В. П. Андрущенко, Г. П. Васянович, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. С. Лутай, П. Г. Щедровицький); особистісно орієнтована парадигма освіти (І. Д. Бех, В. М. Доній, В. Г. Кремень, С. І. Подмазін, О. В. Сухомлинська та ін.); теоретичні підходи до вивчення особистості як активного суб'єкта навчально-професійної діяльності (Г. О. Балл, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, Г. В. Ложкін, В. А. Семиченко, С. Л. Рубінштейн, та ін.); концептуальні ідеї щодо сутності і структури активної позиції особистості (Л. І. Божович, В. І. Войтко, В. М. Мясіщев, Б. Д. Паригін, С. Л. Рубінштейн та ін.); концепції щодо співвідношення особистого та соціального (О. Г. Мороз, Н. Г. Ничкало, В. О. Сластьонін, Л. Ф. Спінін та ін.); психолого-педагогічні теорії особистості та її розвитку в процесі діяльності (Б. Г. Анан'єв, Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, Г. І. Щукіна та ін.); теоретичні положення креативної педагогіки (В. О. Моляко, Ю. З. Гільбух, С. О. Сисоєва та ін.); концепції розвитку творчого стилю діяльності педагога (О. Є. Антонова, В. О. Кан-Калік, Н. Д. Нікандров, Н. Ю. Посталюк, М. М. Потапшик та ін.); дослідження особистісно-професійного розвитку і саморозвитку фахівців (Б. Г. Анан'єв, С. Я. Батищев, Л. С. Виготський, В. П. Зинченко, О. М. Леонт'єв, К. Роджерс, М. М. Скоткін, Е. Е. Симаюк, В. І. Слободчиков, Е. Ф. Зеєр, Н. В. Кузьміна, А. А. Вербицький та ін.); теорії формування особистості в різних педагогічних системах (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.); теорії розвитку професійно-освітньої галузі в умовах неперервної освіти (П. Бертальген, Х. Дейва, А. Делсон, Р. Кідд, З. Фор, Т. Хюген, Н. В. Абашкіна, Г. О. Балл, С. У. Гончаренко, С. Квятковські, В. І. Луговий, Н. Г. Ничкало, В. А. Семиченко, Л. П. Пуховська, К. Чарнецькі та ін.); теорії професійної діяльності вчителя (Н. М. Бібік, Н. В. Бордовська, П. М. Воловик, Н. В. Гузій, О. А. Дубасенюк, В. Т. Лозовецька, Н. Є. Мойсеюк, С. О. Мусатов, О. М. Пехота, І. П. Підласий, А. О. Реан, О. Я. Савченко, М. М. Фіцула та ін.); принципи дистанційної професійної освіти (В. Ю. Биков, М. І. Михальченко, Л. О. Лещенко, П. В. Стефаненко та ін.); дослідження проблем післядипломної освіти педагогічних працівників (В. І. Бондар, І. П. Жерносець, Е. Еріксон, Д. Корріган, М. Ю. Красовицький, С. В. Крисюк, А. І. Кузьмінський, В. І. Маслов, Л. Міллер, В. В. Олійник, Н. Г. Протасова, Т. І. Сущенко, П. В. Худоминський, М. Хаберман та ін.); підходи до розвитку професійно значущих якостей особистості педагога (Є. С. Барбіна, В. П. Безпалько, Т. А. Ільїна, М. С. Каган, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. О. Сластьонін, Г. С. Сухобська та ін.), до структури професійно-педагогічної діяльності (Ю. Н. Кулуткін, Н. Б. Новік, О. С. Смірнова та ін.), до професійної адаптації й морально-правової відповідальності вчителя (Г. П. Васянович, О. Г. Мороз, Є. М. Павлютенков, Р. І. Хмелюк та ін.); основні положення андрагогіки (М. Ноулз, П. Джарвіс, Р. Сміт; О. А. Дубасенюк, Л. Б. Лукьянова, А. О. Деркач, С. І. Змейов, Н. В. Кузьміна, Л. Є. Орбан, Л. Турос та ін.).

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що у монографії *вперше* обґрунтовано: принцип методологічних площин (суб'єктно-інструментальної та об'єктно-системної) щодо їх використання у процесі наукового дослідження, а саме, аналізі базових категорій проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін; логіко-евристичну методологію отримання нового знання щодо розвитку особистості педагога; системну редукцію з використанням універсальної філософської моделі буття як засобу визначення особистісних якостей педагога; інтегральний підхід до розвитку особистості педагога, який включає розвиток трьох аспектів педагога – особистості, фахівця та громадянина, що передбачає розгляд особистісних, професійних, громадянських аспектів педагога; інтегральну модель педагога, що базуються на авторській концепції особистості як трансцендентальної сутності; педагогічний зміст особистості вчителя у контексті розвитку педагогічних формацій; закономірності розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін, які базуються на універсальній парадигмі розвитку; концептуальну модель розвитку особистості педагога; систему діагностичного інструментарію вивчення розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін; механізм саморозвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін; науково-методичну систему та методику розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін; *уточнено*: базові поняття дослідження та психолого-педагогічні механізми розвитку особистості, зокрема й педагога; *подальшого розвитку набули*: міждисциплінарний принцип дослідження педагогічних феноменів; система психолого-педагогічного знання; андрагогічна теорія; система найважливіших рушійних сил, суперечностей і тенденцій розвитку особистості педагога, які мають прогностичну спрямованість; комплексна система розвитку педагога як в умовах цивілізаційних змін, так і на континуумі траєкторії професійного становлення та розвитку; педагогічна міфологія.

Практичне значення дослідження полягає у вдосконаленні процесу розвитку особистості педагога, у розробці методики розвитку особистості педагога, інтегративних курсів щодо практичних, теоретичних та

методичних засад розвитку особистості педагога; результати дослідження можна використати у системі післядипломної педагогічної освіти для розвитку особистості педагогів у процесі їх професійного становлення та системі неперервної освіти; висновки та результати дослідження можна також використовувати у педагогічних навчальних закладах для викладання спецкурсів і спецсеминарів, а також для підготовки матеріалів і завдань для виробничих практик студентів старших курсів.

Результати дослідження знайшли своє відображення у доповідях на *міжнародних наукових конференціях*: "Інвайронментальна наука і технологія" (Греція, 1999), "Людина і космос" (Житомир, 1999), "Психолого-педагогічні та економічні проблеми гуманізації навчально-виховного процесу в закладах освіти" (Рівне, 2002), "Іван Огієнко і розвиток освіти, науки, культури" (Київ-Житомир, 2002), "Духовно-моральний розвиток особистості у багатокультурному слов'янському просторі" (Ростов-на-Дону, 2003), "Формування професійної майстерності вчителя в умовах ступеневої освіти" (Київ-Житомир, 2003), "Молодь в умовах нової соціальної перспективи" (Житомир, 2004), "Сучасні проблеми екологічної психології" (Київ, 2005), "Наука і освіта 2005" (Дніпропетровськ, 2005), "Акмеологія – наука ХХІ століття" (Київ, 2005), "Інновації у вищій освіті: проблеми та перспективи" (Кременець, 2007), "Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном" (Горлівка, 2007), "Педагогічна система Антона Макаренка: історія, реалії і перспективи" (Житомир, 2008); "Парадигма Творення в сучасній науці: на шляху до інтегрованого світогляду" (Острог, 2008); "Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи" (Львів, 2009), "Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи" (Чернівці, 2009), "Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи" (Хмельницький, 2009), "Проблеми университетского образования. Компетентностный подход в образовании" (Тольятти, 2009), "Духовна культура особистості: креативні освітні технології" (Вінниця, 2009 – 2013), "Історичні уроки голокосту та міжнаціональні відносини" (до 70-річчя початку другої світової Війни)" (Житомир, 2010), "Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти" (Варшава-Краків, 2010), "Еліта, обдарованість, людиноцентризм" (Київ, 2010), "Еліта і обдарованість: точки перетину" (Київ, 2010), "Світоглядний вибір і майбутнє науки та освіти в ХХІ столітті" (Київ, 2010), "Освітні парадигми та підготовка вчителя" (Варшава-Краків, 2010). "Оновлення змісту професійної освіти майбутніх педагогів ДНЗ і ЗОШ І ступеня: парадигми ХХІ сторіччя (Івано-Франківськ-Берегове, 2011), "Розвиток особистості та професіоналізму фахівця в системі неперервної освіти в контексті викликів ХХІ ст." (Чернівці, 2011), "ХХ століття – етнонаціональний вимір та проблеми Голокосту" (Житомир, 2011), "Проективна активність викладача у формуванні духовно-моральної культури молоді ХХІ століття" (Вінниця, 2011), "Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття" (Черкаси, 2011), "Оновлення змісту професійної освіти майбутніх педагогів ДНЗ і ЗОШ І ступеня: парадигми ХХІ сторіччя" (Івано-Франківськ-Берегове, 2011), "Январские педагогические чтения: стратегии развития педагогической науки и образования в ХХІ веке: проблемы, перспективы" (Симферополь, 2011); "Практическая психология образования ХХІ века: проблемы и перспективы. Духовно-нравственное воспитание в образовательном пространстве России" (Коломна, 2012), "Тиждень освіти дорослих в Україні: "Освіта дорослих єднає усі покоління", (Київ-Чорнобиль-Житомир, 2012), "Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи" (Київ-Житомир, 2012), "Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької" (Київ, 2012), "Человек и общество: на рубеже тысячелетий" (Воронеж, 2012), "Духовные основы русской культуры: изучение и преподавание в высшей и средней школе" (Москва, 2012), "Подготовка учителя к инновационной деятельности как механизм обновления педагогического образования в условиях реализации Болонского процесса" (Семипалатинск, 2012). "Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців мистецької освіти" (Бердянськ, 2013), "Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог" (Київ, 2013), Міжнародні соціально-педагогічні читання, присвячені 125-річчю Антона Семеновича Макаренка "Воспитание человека – дело счастливое и посильное" (Москва, 2013), II Міжнародний конгрес "Інноваційні технології та підходи до діагностики обдарованості: світовий досвід" (Київ, 2013), "Інформаційно-освітній простір: технологічні концепти формування і розвитку" (Київ, 2013), V Науковий форум "Польща-Україна" (Краків, 2013), X Міжнародна науково-методична конференція "Креативні технології морального і патріотичного виховання молоді як основа успішного розвитку особистості" (Вінниця, 2013). "Інформаційно-освітній простір: технологічні концепти формування і розвитку" (Київ, 2013); "Освіта дорослих у контексті сталого розвитку" (Київ, 2014), "Актуальные проблемы педагогической теории и практики" (Москва-Воронеж, 2012 – 2013), "Культурологічні та патріотичні аспекти формування духовності майбутнього фахівця" (Бар, 2014), "Сучасне філософське антропологічне знання в контексті викликів доби: дев'яті Шинкаруківські читання" (Київ, 2014), "Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах" (Житомир, 2014), "Наукова еліта у розвитку держав" (Київ, 2014); Міжнародний освітній конгрес (Київ, 2014);

Міжнародний форум "Європейський Союз – Україна: освіта дорослих" (Київ, 2014); *всеукраїнських*: "Шкільна екологічна освіта: проблеми та шляхи розв'язання" (Київ, 2001); "Василь Сухомлинський і сучасність: Батьківська педагогіка" (Тернопіль, 2002), "Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем" (Житомир, 2003), "Взаємодія школи та громадських екологічних організацій у вихованні ціннісного ставлення школярів до природи" (Харків, 2003); "Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді" (Київ, 2002, 2004), "Національна освіта у контексті творчості А.С. Макаренка" (Житомир, 2003), "Синергетика як інтегративна галузь знань" (Житомир, 2004); "На шляху до синтезу філософії, релігії і науки" (Львів, 2009), "Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи" (Тернопіль, 2009), "Моніторинг якості освіти: теорія та практика" (Київ, 2009), "Стратегія інноваційного розвитку обдарованості системі проектування виховного процесу" (Київ, 2010), "Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз" (Київ, 2010), "Вікові особливості формування інтелекту" (Київ, 2011), "Теорія і практика креативного навчання обдарованих дітей" (Київ, 2011), "Особистісні інтелектуальні якості обдарованого учня у підлітковому віці" (Київ, 2011), "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії" (Житомир, 2011), "Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура" (Київ, 2011), "Вікові особливості формування інтелекту" (Київ, 2011), "Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді" (Житомир, Київ, 2011). "Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітніх галузей)" (Київ, 2011), "Синергетика і творчість" (Київ, 2011), "Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи" (Житомир, 2011), "Освіта обдарованої та талановитої молоді – національна проблема" (Київ, 2011), "Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованості особистості учня" (Івано-Франківськ, 2012), "Підготовка обдарованих учнів до дослідницької діяльності" (Київ, 2012), "Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку" (Житомир, 2012), "Проблеми сучасного підручника" (Київ, 2012), "Фундаменталізація змісту освіти як соціально-педагогічна проблема" (Київ, 2012), "Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти ХХІ століття" (Суми, 2013), "Гуманітарні інновації, їх особливості та роль в сучасному житті суспільства" (Київ, 2013), "Творчість як спосіб пізнання дійсності: синергетична парадигма" (Київ, 2013), "Навчально-дослідницька діяльність дітей: особливості організації, психолого-дидактичний супровід, досвід роботи, перспективи" (Київ-Кіровоград, 2013), "Створення науково-методичних засад формування у дітей навчально-дослідницьких умінь" (Київ-Черкаси-Кіровоград, 2013), "Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива" (Київ, 2013), "Соціально-економічний розвиток держав: досвід та перспективи" (Київ, 2014); *у регіональних і всеукраїнській круглих столах та семінарах*: "Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз" (Київ, 2010), "Структура обдарованості у віковому вимірі" (Київ, 2010), "Інтелект і особистість", "Структура особистості дитини у віковому вимірі" (Київ, 2010), "Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості" (Київ, 2011), III Міжнародний семінар "Духовно-моральний аспект в технологізації навчально-виховного процесу в рамках реалізації Болонської конвенції" (Вінниця, 2011), "Проективна активність викладача у формуванні духовно-моральної культури молоді ХХІ століття" (Вінниця, 2011), "Інтелектуальна, академічна та творча обдарованість: спільне та відмінне" (Київ, 2011), "Особистісні інтелектуальні якості обдарованого учня у підлітковому віці" (Київ, 2011), "Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітніх галузей)" (Київ, 2011), "Світоглядні та методологічні принципи креативності в освітній системі сьогодення" (Житомир, 2012), "Вальдорфська педагогіка: світоглядно-методологічні основи, досвід і перспективи впровадження в Україні" (Житомир, 2012), "Інноваційна діяльність педагогів загальноосвітніх закладів" (Житомир, 2012), "Професійно-особистісний розвиток педагога" (Житомир, 2012), "Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомирщини" (Житомир, 2012), "Актуальні проблеми професійної освіти: теорія і практика" (Бар, 2012), "Акмеологічні засади особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу" (Радомишль, 2012), "Інноваційна діяльність як провідний чинник професійного розвитку педагога загальноосвітньої школи" (Коростень, 2012), "Акмеологічна технологія успішного виховання, навчання і розвитку суб'єктів освітнього процесу" (Новоград-Волинський, 2012), "Компетентнісно-орієнтований підхід у процесі навчання і виховання" (Житомир, 2013), "Книга у професійному і творчому становленні майбутнього фахівця" (Житомир, 2013), "Інформаційно-психологічні аспекти кіберсоціалізації людини" (Житомир, 2013), "Особистісний розвиток дорослої людини в системі неперервної освіти" (Житомир, 2013), "Гуманізація педагогічної взаємодії у творчості Василя Сухомлинського" (Житомир, 2013), "Розвиток творчого потенціалу особистості в інноваційному освітньому середовищі" (Київ, 2013), "Інформаційно-психологічна безпека особистості як теоретична і практична проблема" (Житомир, 2014).

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

1.1. Обґрунтування змісту рівнів методології дослідження

Дослідження процесу розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін виявляє потребу у вивченні теоретичних та розробці методологічних і практичних напрямів цього дослідження.

У сучасній науці термін "*теорія*" ("наукова теорія") використовується для системно-наукового узагальнення емпіричних явищ, здійснене за науковим методом відповідно до певної *методології* (від "метод" і "логія") як вчення про структуру, логічну організацію, методи та засоби мислення та діяльності². Методологія – це також тип раціонально-рефлексивної свідомості, спрямований на вивчення, вдосконалення та конструювання методів у різних сферах духовної та практичної діяльності; при цьому в сфері загальної методології методолог вивчає і конститує "закони" мислення і діяльності як такі³, диференціюючи дескриптивну (описову) методологію (про структуру наукового знання та закономірності наукового пізнання) та нормативну (прескриптивну) методологію (спрямовану на регуляцію наукової діяльності)⁴.

Зазначимо, що теза про неоднорідність методології наукового дослідження, про диференціацію різних рівнів методологічного аналізу одними з перших висунули П.В. Копнін, Г.П. Щедровицький, Є.Г. Юдіна, В.О.Лекторський, В.С.Швирев⁵ та В.М.Садовський⁶.

Одна з найбільш чітких концепцій рівнів методології належить Є. Г. Юдіну, який розрізняє *чотири таких рівні*⁷. Зміст *першого, вищого, рівня* філософської методології складають загальні принципи пізнання і категоріальний лад науки в цілому. Методологічні функції тут виконує вся система філософського знання. *Другий рівень* – загальнонаукова методологія. Це рівень змістових загальнонаукових концепцій, які впливають на всі або на досить велику сукупність наукових дисциплін. *Третій рівень* – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів досліджень і процедур, що застосовуються в тій або іншій спеціальній науковій дисципліні. Конкретно-наукова методологія включає в себе як проблеми, специфічні для наукового пізнання в певній предметній галузі, так і питання, висунуті на більш "високих" рівнях методології, такі, як, наприклад, проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях. *Четвертий рівень* методології утворюють методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання однакового і достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після якої він входить в масив отриманого знання. На цьому рівні ми маємо справу з високоспеціалізованим методологічним знанням, яке в силу притаманних йому функцій безпосередньої регламентації наукової діяльності завжди носить чітко виражений нормативний характер.

Такий розподіл цілком логічний, оскільки він відповідає головним видам науково-пізнавальної діяльності – *філософському, науковому, практичному*.

Всі рівні методології утворюють систему, в межах якої між ними існує певна ієрархія. При цьому філософський рівень виступає як змістова підстава будь-якого методологічного знання, яке межує з "верхнім" граничним метафізичним рівнем осягнення буття людиною. Четвертий рівень також постає граничним, оскільки він є, фактично, не методологічним, а *методичним* (за Є.Г. Юдін⁸). Рівні методології у теоретичному наближенні можна вважати такими, які певним

² Рузавин Г.И. Методология научного исследования: Учеб. Пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 287 с.

³ Методология: вчера, сегодня, завтра. В 3-х тт. ред.-сост. Крылов Г.Г., Хромченко М.С. – М.: Изд-во Школы Культурной Политики, 2005. – 1431 с.

⁴ Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. – Волгоград: Перемена, 2001. – 323 с. – С. 44.

⁵ Швырев В.С. Научное познание как деятельность. – М.: Политиздат, 1989. – 232 с.; Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. – М.: Наука, 1980. – 359 с.

⁶ Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

⁷ Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, – 1978. – 391 с. – С. 41-45.

⁸ Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: УРСС, 1977. – 444 с.; Марков К.В. Методологические основы современного воспитательного процесса // Актуальные проблемы педагогической теории и практики : материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова. – Выпуск 30. – Москва: Наука: информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 147-169.

чином відповідають трьом змістово-масштабним рівням дослідження світу – загальному, особливому і одиничному

Зазначимо, що **одиничне, особливе, загальне** (всезагальне) – логіко-філософські категорії, що виражають об'єктивні зв'язки світу, а також етапи їх пізнання. Ці категорії формуються в ході розвитку практично-пізнавальної діяльності, коли кожен об'єкт, що пізнається, постає перед людиною спочатку як дещо одиничне. Проте вже елементарна практика виявляє повторювальні ознаки низки об'єктів, що дозволяє об'єднувати їх у певні класи. Загальні риси, властиві деяким об'єктам, які належать до певного класу, виступають як особливе. Інші, які виявляються у всіх без винятку представників цього класу, розглядаються як загальне. Таким чином, одиничне фіксує якісну визначеність предмета, його індивідуальність, своєрідність, просторову і часову визначеність. Лише порівнюючи два предмета, явища між собою, можна виявити своєрідність кожного з них, досягнути одиничне. Загальне виражає, по-перше, деяку властивість, що повторюється у всіх явищах, ознаку, властиву предметам даного класу (абстрактно-загальне), по-друге, закон існування і розвитку всіх одиничних явищ (конкретно-загальне). Одиничне і загальне діалектично взаємопов'язані і переходять одне в одне: для того щоб знайти спільне між двома предметами, не можна обмежитися їх порівнянням один з одним, необхідно включити їх в більш широку систему зв'язків.

Відтак, можна говорити про **методологічний базис дослідження проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін**, який вміщує дві методологічні площини – **суб'єктно-інструментальну** (чотири розглянуті методологічні рівні, що реалізуються певні дослідницькі парадигми філософії і науки як форм суспільної свідомості та виявляють суб'єктно-інструментальний характер, оскільки слугують певними інструментами пізнання) та **об'єктно-системну** (масштабні рівні дослідження – загальний, особливий, одиничний, у сфері яких об'єкт дослідження розглядається у трьох масштабах, котрі дозволяють вивчати об'єкт як прояв загального, особливого та одиничного):



Рис. 1.1. Методологічний базис дослідження проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін

Рух дослідження при цьому слід дедуктивним чином здійснювати від загального до особливого, а від нього – до одиничного, коли "ідеальна динамічна теорія має бути централізованою, тобто всі часткові закономірності повинні у ній виводитися з одного центрального принципу"⁹.

Розробка предметного поля нашого дослідження передбачає, по-перше, вивчення та узагальнення відповідних теорій (зокрема й теорій особистості педагога), і, по-друге, визначення та

⁹ Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г. А. Голицын, В. М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с. – С. 10.

обґрунтування методології як певної парадигми наукового дослідження, завдяки якій ми будемо проводити як це узагальнення, так і експериментальну роботу. У першому розділі розробляються та обґрунтовуються саме методологічні (парадигмально-пізнавальні) основи нашого дослідження, оскільки за сучасних умов спостерігається стрімка зміна класичної наукової парадигми на нову постнекласичну парадигму, яка значно розширює обрій та інструменти наукового пізнання. При цьому педагогічна наука характеризується поліпарадигмальністю у зв'язку із появою множини педагогічних парадигм, кожна з яких спирається на свою методологічну базу.

Це зумовило два напрями розробки методологічних засад нашого дослідження – **традиційний та авторський**.

Традиційні **методологічні засади** нашого дослідження охоплюють діалектичні основи пізнання педагогічної дійсності, положення про єдність свідомості і діяльності, теорії і практики; відповідні парадигмальні положення класичної та постнекласичної науки; сучасні дослідження у галузі наукової методології; наукові підходи; нормативна база сучасної освіти. Для нас важливим постає й категорія **методологічного концепту**, який відображає взаємодію загальнонаукових підходів та конкретно-наукової методології до вирішення дослідницьких завдань. У зв'язку з тим, що методологія визначає теоретичний аспект проведення наукового дослідження, до традиційних **теоретичних засад** нашого дослідження відносяться концепції, ідеї, результати наукових досліджень, теорії і наукова спадщина прогресивних вчених-педагогів (від педагогів-класиків до сучасних педагогів-новаторів); це також система науково-педагогічних категорій, понять, дефініцій, що розкривають сутність досліджуваної проблеми та слугують як наукові основи розвитку особистості педагога.

До **авторських методологічних засад** відносяться авторські методологічні розробки (див. таблиця 1.1), які, у свою чергу, дозволили обґрунтувати авторські теоретичні розробки, до найбільш суттєвої з яких відносяться авторська концепція особистості.

Подамо зміст кожного з методологічних рівнів.

Таблиця 1.1.

Змістове наповнення методологічних рівнів

| <i>МЕТОДОЛОГІЧНИЙ РІВЕНЬ</i> | <i>ТРАДИЦІЙНИЙ ЗМІСТ</i> | <i>АВТОРСЬКІ РОЗРОБКИ</i> |
|---------------------------------------|--|---|
| <i>Філософська методологія</i> | Діалектичні основи пізнання педагогічної дійсності, положення про єдність свідомості і діяльності, теорії і практики; відповідні парадигмальні положення класичної та постнекласичної науки; сучасні дослідження у галузі наукової методології, зокрема, методологічні принципи об'єктивності, всебічності, конкретності, історизму, суперечності та ін. | Три рівня знань, три стратегії пізнання світу, зокрема й педагогічної реальності; сучасні постнекласичні аспекти пізнання та освоєння дійсності, логіко-евристична педагогіка. |
| <i>Загальнонаукова методологія</i> | Системно-синергетичний, парадигмальний, смислоцентризований, цивілізаційно-середовищний, філософсько-антропологічний наукові підходи | Універсальна парадигма розвитку; тріадна модель розвитку світу в цілому, та його аспектів зокрема; тріадний методологічний принцип структуралізації предметів та явищ Всесвіту. |
| <i>Конкретно наукова методологія</i> | Культурологічний, компетентнісний, суб'єкт-суб'єктний та ін. наукові підходи | Три глобальні цілі розвитку людини та, зокрема й освіти. |
| <i>Методика і техніка дослідження</i> | Нормативна база сучасної освіти, методи психолого-педагогічного дослідження | Системно-методологічний спосіб визначення базових категорій дослідження |

Розглянемо зміст рівнів методології стосовно завдань.

1.2. Філософський рівень дослідження проблематики розвитку особистості педагога

Філософський рівень визначає гносеологічні принципи отримання нових знань у процесі пізнання людиною самої себе (зокрема й особистості педагога) та світу (зокрема, педагогічної дійсності), яке реалізується завдяки трьом **магістральним способам осягнення буття людиною**, за Ю.А.Урманцевим – чуттєвим (правопівкульовим), раціональним (лівопівкульовим) та медитативним (що поєднує пізнавальні стратегії півкуль головного мозку людини)¹⁰, котрі, у свою чергу, відповідають як **трьом типам етичних норм** П.О.Сорокіна – ідеациональним (надчуттєвим), чуттєвим та ідеалістичним (як синтезом двох останніх)¹¹, так і **трьом шляхам пізнання**, за Ф.Беконем, який писав про 1) "шлях павука" (здобуття істини із чистої свідомості), 2) "шлях мурахи" (вузький емпіризм, збір роз'єднаних фактів без їх концептуального узагальнення) та 3) "шлях бджоли" (синтез обох шляхів, здібностей досвіду та розсудку, чуттєвого та раціонального)¹².

Три зазначені стратегії пізнання у системі логіко-філософських досліджень співвідносяться з трьома типами знань – **аналітичним (логічним), синтетичним (емпіричним) і інтуїтивним (апріорним)**, що корелюють з трьома типами логік:

1) **логікою доведення** – лінійний рух думки, який оперує індукцією (рух думки від одиничного до загального), дедукцією (рух думки від загального до одиничного) та втілюється у дискретно-цифровому типі комп'ютерів;

2) **логікою визначення** – континуальний рух думки, який користується традицією (мислення за аналогією, коли засновки і висновки є однакового ступеня загальності, тобто це рух думки – від одиничного до одиничного, від загального до загального, від часткового до часткового) та втілюється у континуально-аналоговому типі комп'ютерів,

3) **парадоксально-діалектичною, "нечіткою" логікою** – цілісно-тоталлогічний рух думки, який оперує **інсайтами** (інтуїціями) та втілюється у квантовому типі комп'ютерів: йдеться про обчислювальний прилад, що використовує атоми у якості процесора та пам'яті і працює на значно вищих швидкостях, ніж сучасні комп'ютери; принцип роботи квантового комп'ютера заснований на обертанні електронів або атомних ядер синхронним чином у протилежних напрямках, що можна використовувати як програмуючий принцип; унікальність квантового комп'ютера полягає в тому, що частки, які обертаються, виявляють ефект суперпозиції, тобто взаємного накладення і можливості обертання в протилежних напрямках одночасно: тут дві протилежні інформаційні позиції можуть існувати одночасно, тобто один квантовий біт може приймати два протилежних значення одночасно, що відповідає такій парадоксальній людській властивості, як дипластія (здатності поєднувати в одному мислительному контексті протилежні й суперечливі феномени), що постає головним механізмом людського мислення, котре оперує двома протилежними когнітивними стратегіями – право- та лівопівкульовою.

При цьому цей процес можна пов'язати зі "створенням різних щаблів позараціонального знання: імпліцитного, інтуїтивного, автоматизованого, трансцендентного, а також з утворенням **інтегрованого знання** в суб'єктів навчання"¹³, що виявляє нові вимоги до особистості вчителя як транслятора цього цього типу знання.

Зазначена тріадна диференціація дозволяє дійти висновку про наявність **трьох діалектичним чином взаємопов'язаних типів знання** і одночасно **стратегій їх генерації й здобування** – 1) *художньо-гуманітарного (багатозначного)*, 3) *природничо-математичного (однозначного)* та 3) *філософсько-релігійного (парадоксально-діалектичного)*.

Інтеграція зазначених знань реалізується саме завдяки діяльності вчителя, який як предметник, транслює ці типи знань у системі освіти.

Що стосується психолого-педагогічного знання, то воно постає достатньо інтегративним та

¹⁰ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

¹¹ Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

¹² Бэкон Ф. Новый органон / Фрэнсис Бэкон; Пер. с латин. и англ. Б. Цируле; Вступ. ст. В. Зарина. – Рига: Звайгзне, 1989. – 315 с.

¹³ Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс "История образования и педагогической мысли". – М: УРАО, 2002. – 464 с. – С. 48-51.

реалізує всі три зазначених типи знань не тільки тому, що розвиток людини як головне завдання освітньої сфери потребує залучення всіх форм суспільної свідомості, але й тому, що вчителі-предметники навчають всім трьома типам знань. Відтак, психолого-педагогічне знання постає принципово міждисциплінарним, що потребує збагачення сучасного психолого-педагогічного знання знаннями з інших предметних галузей¹⁴.

Для з'ясування місця та ролі сучасного гуманітарного знання у системі суспільної свідомості слід залучити **універсальний теоретико-методологічний принцип**, що базується на **універсальній парадигмі розвитку**, яку ми розробляємо. Зазначена парадигма також виявляє тріадний характер, оскільки у її розумінні будь-який розвиток реалізується як 1) **лінійна**, 2) **циклічна** та 3) **симультанно-креаціоністська** сутності.

Лінійно-циклічна модель розвитку, яка в цілому відповідає науковій парадигмі, реалізується у відомих діалектичних схемах, що складають основу універсальної парадигми розвитку (про неї йдеться у наступному параграфі, де йдеться про загальнонаукову методологію): теза → антитеза → синтез; тотожність → відмінність (протилежність) → нова тотожність; єдине → множинне → ціле; симетрія → асиметрія → їх синтез.

Залучення зазначеної діалектичної схеми до розуміння розглянутих гностичних стратегій пізнання світу людиною (що означає **поєднання першого і другого рівня методологій**, тобто філософської і загальнонаукової методології) дозволяє виявити **ДІАЛЕКТИЧНИЙ РУХ ТИПІВ ЗНАННЯ І СТРАТЕГІЙ ЇХ ГЕНЕРАЦІЇ** – від художньо-гуманітарного (багатозначного) до природничо-математичного (однозначного), а від нього до філософсько-релігійного (парадоксально-діалектичного) знання, що є поверненням до першого типу знання, але на більш вищому рівні розвитку.

Наведена діалектична схема, у певному сенсі, реалізується у **трьох етапах розвитку науки** як форми суспільної свідомості: **синтетичному**, що здобуває багатозначний смисловий контекст пізнання Всесвіту, **аналітичному**, що здобуває однозначний контекст такого пізнання, і знову **синтетичному**, де інтегруються досягнення перших двох. Цей висновок підтверджується аналізом сучасного стану світової науки, який переконує в тому, що нині наука як форма суспільної свідомості вийшла на новий, синтетично-синергетичний етап свого розвитку, що характеризується створенням інтеграційного, комплексного, синтетичного знання, завдяки новим міждисциплінарним напрямам (синергетика, хронобіологія, екологія, системогенетика, соціобіологія і ін.), у площині яких активно ведеться пошук нової наукової парадигми, на основі якої має сформуватися нова холістична загальнонаукова картина світу, яку має засвоїти сучасний вчитель.

Відтак, сучасний етап розвитку людської цивілізації, як і розвитку суспільної свідомості та її форм, котрий можна назвати **ТОТАЛЛОГІЧНИМ** (В.В.Кізіма), актуалізує **синтез художньо-гуманітарного та природничо-математичного знання**, що виявляє своєрідний ренесанс гуманітарних практик осягнення світу, процес синтезу нечіткої багатозначної гуманітарної рефлексії і чіткого однозначного природничо-математичного знання.

Це, у свою чергу, **докорінно змінює традиційну наукову парадигму** (див. **Додаток А**, де розглядається процес цієї зміни), **традиційні (класичні) критерії отримання наукового знання**, що знаменує утвердження нової наукової парадигми, яка характеризується, перш за все, **новими нормами і критеріями верифікації і отримання знання, зокрема й щодо сутності особистості педагога**, оскільки, як пише Луїс Ортега, "наука здатна вивчати тільки відтворювальні явища, а принцип винятковості в Мегакосмосі передбачає унікальність багатьох перетинів Усесвіту: як у руслі гармонії (творчий акт, одкровення, картина, вірш), так і в середовищі хаосу (сновидіння, хвиля моря, руйнування каменя). Неповторність – важливий атрибут буття. Відмінність символу від знаку оголює проблеми мови, яка не може бути єдиною для опису феномена і ноумена"¹⁵.

Відповідно до нової наукової парадигми докорінно змінюються норми та критерії наукової раціональності, що передбачає розробку нетрадиційних шляхів отримання нового знання. Один із ефективних таких шляхів реалізується у межах **логіко-евристичної методології отримання**

¹⁴ Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 400 с. – С. 134.

¹⁵ Ортега Л. Предверие манускрипта // Мартынов А.В. Исповедимый путь. – М.: Прометей, 1990. – С. 3-4.

нового знання, яку ми розробляємо та використовуємо у процесі аналізу розвитку особистості педагога (**додаток А**).

Проаналізовані принципи пізнання реалізуються у контексті традиційних та інноваційних форм організації інформації (знань) у системі неперервної професійно-педагогічної освіти як основи проведення наукового дослідження в її межах для отримання конкретних результатів щодо з'ясування особливостей розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін (**додаток А**).

1.3. Загальнонаукова методологія дослідження

Загальнонаукова методологія дослідження, що реалізується у площині **універсальної парадигми розвитку**, яку ми розробляємо, постає одним із ефективних теоретико-методологічних інструментів пізнання особливостей розвитку особистості, зокрема й особистості педагога.

Стисло розглянемо обґрунтування **універсальної парадигми розвитку**, яка узагальнює погляди на категорію розвитку, зокрема й розвитку особистості педагога (більш повне обґрунтування універсальної парадигми розвитку подане у **Додатку Б**) та виражає універсальну схему будь-якого руху, зміни, один з виявів котрої ілюструється “законом паралелізму”, який сформулював К. Кільмайер і який Е. Геккель назвав “біогенетичним законом. Цей закон втілюється в “явищі періодичного повторення подібних геоморфологічних ситуацій”¹⁶. У психології сформульований принцип гетерохронності біологічного, психологічного та соціального розвитку особистості¹⁷.

Основна характеристика світу, в якому ми живемо, – його двоїстість, роздільність на праве та ліве, світле та темне, добро та зло... Загальна дихотомія, бінарне членування явищ і предметів нашого світу – чи не єдина його особливість, котру важко заперечити. Дуалістичність є концептуальною основою кожного руху, зміни, розвитку, оскільки дуалізм відбиває стани нерівності, невідповідності, неоднаковості, протиріччя, що передбачає взаємовплив, взаємодію, рух як результат та спосіб реалізації цих станів. Дуалізм відображає джерело руху та розвитку – боротьбу протилежностей. У найбільш загальному, схематичному вигляді ця боротьба простежується у формі розвитку діалектичного протиріччя “в самій сутності всіх предметів”, яке проходить наступні фази свого розвитку: тотожність, відмінність, протилежність¹⁸ нова тотожність.

Таким чином, ми маємо процес розчленування (порушення) стану цілісності (тотожності протилежностей) предметів та явищ у їх розвитку і, в кінцевому підсумку, поновлення даної цілісності на більш високому еволюційному витку. Ця гегелівська схема цілком діалектична. Гранично просто вона ілюструється висловом Г.В. Плеханова, який зазначав, що *будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але оскільки нове, протилежне першому, явище також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою*¹⁹.

Ця схема розвитку діалектичного протиріччя, яка фіксує повторювану (циклічну) зміну двох протилежних станів – цілісності та дискретності – універсальна. Як писав П. К. Анохін, “з широкої біологічної точки зору, як і з точки зору філософського аналізу ролі просторово-часової структури світу, рух матерії за послідовними ритмічно повторюваними фазами є універсальним законом, що визначає основну організацію живих істот на нашій планеті”²⁰.

Універсальна схема розвитку найбільш чітко відображається у сфері діалектики **симетрії-асиметрії**, що є однією із загальних категорій природознавства та філософії. Дані різних наук свідчать, що явище симетрії-асиметрії набуває рис основоположної теоретичної ідеї²¹. Принцип симетрії-асиметрії виявляє все більше значення з розвитком науки, яка констатує, що одночасно з ускладненням процесів природи все більшою мірою проявляється асиметрія. При цьому в

¹⁶ Явление периодической повторяемости сходных геоморфологических ситуаций / Степанов И.Н., Сабитова Н.И., Поветухина З.Ф., Деева Н.Ф., Пейдо Л. // ДАН СССР. – 1982. – Т. 262. – № 5. – С. 1217–1219.

¹⁷ Анцыферова Л. Н. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 426–467.

¹⁸ Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с. – С. 391.

¹⁹ Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с. – С. 693.

²⁰ Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с. – С. 14–15.

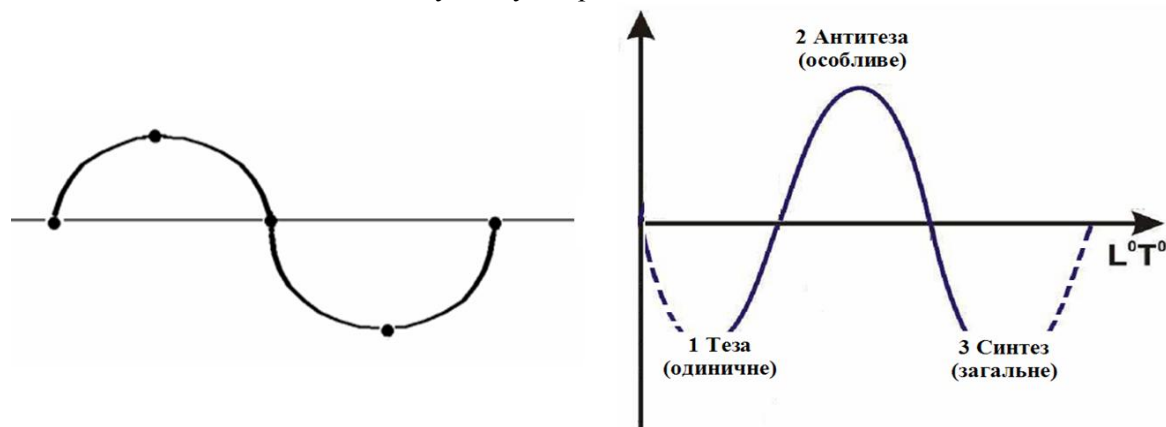
²¹ Жог В. И. Единство симметрии и асимметрии в научном познании // Философские науки. – 1984. – № 4. – С. 39–48.

становленні ідеї симетрії-асиметрії відіграли роль дослідження в сфері кристалографії, фізиці, хімії, математиці, біології.

Симетрію в найбільш загальному наближеному вигляді можна визначити як співрозмірність, організованість, однорідність, тотожність, цілісність, циклічність, простоту, а асиметрію – як безлад, неоднорідність, непропорційність, множинність, лінійність, складність в організації тих чи інших систем. При цьому асиметрія не виключає також і елементи симетрії, коли множинно-неоднорідне середовище з неорганізованого стану здатна переходити в організований, а структурні розбіжності між його елементами нівелюються за рахунок їх функціонально-системного узгодження в процесі взаємодії.

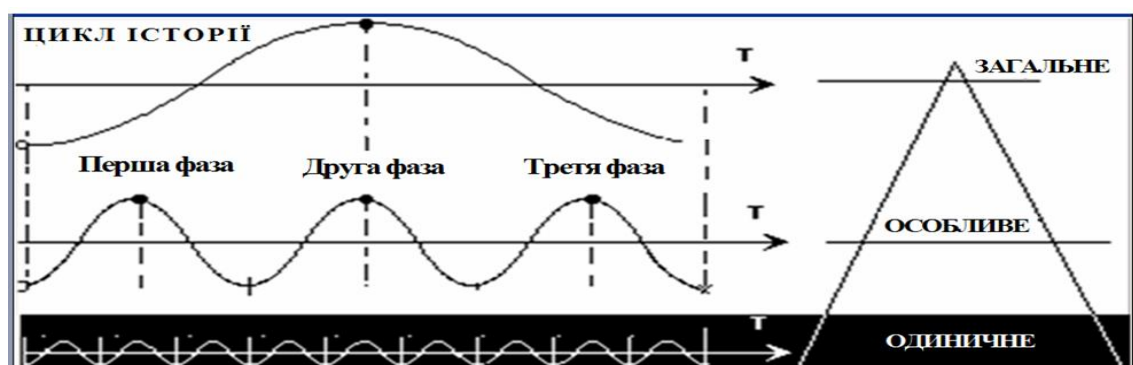
Схему розвитку діалектичного протиріччя можна записати наступним чином: тотожність (дещо єдине, симетричне), розбіжність (контрарність, процес розчленування єдиного, порушення симетрії), протилежність (контрадикторність, дещо множинне, асиметричне). Таким чином, ми маємо два взаємодіючих стани: симетрію (тотожність протилежностей) та асиметрію (розбіжність та полярність протилежностей: як вказує Гегель, протиріччя та протилежність є, по суті, єдиним моментом, а контрарне можна визначити як контрадикторне.

Тріадна модель руху *постає універсальною моделлю реальності*, фундаментальною характеристикою якої постає рух, зміна, що здійснюється принципово як коливально-хвилястий процес, аналіз якого на рівні найпростішої синусоїдальної моделі руху як тріадної сутності дозволяє побудувати "універсальну мову", котра, на думку академіка Л.І.Мандельштама, дозволяє синтезувати універсальні знання²²:



1.2. Синусоїдальні моделі руху

Розглянуті моделі реалізуються у феномені фрактально-голограмної вкладки різних історичних циклів розвитку різних предметів та явищ та їх відповідності методологічним рівням аналізу дійсності (загальному, особливому та одиничному):



1.3. Ілюстрація феномену фрактально-голограмної вкладки різних циклів розвитку, за М.М. Александровим

²² Мандельштам Л.И. Лекции по теории колебаний / Л.И. Мандельштам. – М.: Наука, 1972. – 470 с.

Важливо, що **фундаментальний механізм розвитку** розуміється як діалектичний процес підйому на більш високий рівень певних якостей предмета, що розвивається. При цьому, відповідно до діалектичного закону заперечення заперечення, цей предмет у процесі розвитку одночасно стає іншим, але в певному сенсі залишається одним й тим самим: старе при цьому не просто відкидається чи знищується, але, висловлюючись мовою філософії, "знімається", коли позитивні його боки, моменти зберігаються в новій більш довершеній якості у площині нової цілісності²³.

Зміст універсальної парадигми розвитку реалізується відображений в сфері вищих психічних процесів людини, а саме на рівні взаємодій **півкуль головного мозку**, що функціонально доповнюють і послідовно змінюють одна одну в процесі їх роботи. Права півкуля функціонує в аналоговому, симетричному, "синхронічному" режимі, відображаючи світ за принципом "все у всьому", зближуючись з циклічним детермінізмом і співвідносячись з таким видом матерії, як поле, що характеризується властивістю континуальності. Ліва ж півкуля, навпаки, працює в дискретному, "діахронічному", лінійному "просторі" психіки людини, зближуючись з принципом лінійного детермінізму і співвідносячись з таким видом матерії, як речовина, якій притаманна властивість дискретності.

Взаємний перехід симетрії та асиметрії, циклічно-континуальних та дискретно-лінійних зв'язків та відносин, який формує спіраль розвитку, простежується на рівні живих систем, в котрих з одного боку існує процес лінійного проходження окремих станів організмів, процес зміни форм життя в ланцюгу еволюційного розвитку, а з іншого боку, – спостерігається явище циклічності, самодостатності, саморозвитку, коли організм виявляється здатним до самопородження та самодетермінації²⁴.

Взаємний перехід симетрії та асиметрії, простого та складного є універсальним принципом життя: "Існує всезагальний біологічний принцип розвитку, відповідно до якого чим вищий рівень розвитку організації функцій, тим більше виявляється їх диференціація і розподіл між різними системами"²⁵, тим вищий рівень функціональних асиметрій має місце в тій чи іншій істоті. Даний принцип дає можливість побудувати "синтетичну теорію еволюції" (неодарвінізм)²⁶.

Взаємне обертання симетрії та асиметрії фіксується на рівні фундаментальних процесів організму – **анаболізму** (асиміляції, побудови симетрії організму) і протилежного процесу – **катаболізму** (дисиміляції), які співвідносяться з ерготропними та трофотропними фізіологічними функціями, з активністю симпатичного та парасимпатичного відділів нервової системи²⁷.

Взаємодія симетрії та асиметрії реалізується на рівні всього організму, який, за словами В. В. Бунака, є ніби два рано диференційованих вздовж вертикальної осі напівіндивіди, правий та лівий, які розвиваються сумісно²⁸. У більш специфічному вигляді ця взаємодія пролежується у сфері функціональної асиметрії півкуль головного мозку, де відбиваються вищі психічні функції людей та тварин. *В онто- і філогенезі живих істот спостерігається поступове зростання асиметрії півкуль, рух від симетрії до асиметрії, найбільший вияв якої досягається у зрілому віці. Потім, при старінні, півкульова асиметрія поступово нівелюється*²⁹. Те, що розвиток йде від правої до лівої півкулі підтверджується і фактом: ліва півкуля має деяку перевагу в швидкості ембріонального розвитку³⁰.

Цей процес реалізується у ході розвитку людини, яка перетинає так звані точки біфуркації (сенситивні періоди), де вона виявляється нестійкою та чутливою до впливу зовнішнього середовища. Можна говорити про три таких періоди: *теза*: в віці 2–3 та 7 років

²³ Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с. – С. 471, 619.

²⁴ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.; Sheldrake R. The Sense of Being Stared At: and other aspects of the extended mind, New York, NY: Crown Publishers, 2003.; Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

²⁵ Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с. – С. 170.

²⁶ Грин Н., Стаут У., Тейлор Д. Биология в 3-х т. Т. 3. – М.: Мир, 1990–1993. – 376 с. – С. 263.

²⁷ Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – 224 с. – С. 49, 68–69.

²⁸ Бунак В. В. О морфологических особенностях одно- и двойцевых близнецов // Русский евгенический журнал, № 4, 1926. – С. 21–51.; Бунак В. В. Происхождение речи по данным антропологии // Труды этнографии АН СССР (новая серия), 19, 1961.; Бунак В. В. Речь и интеллект, стадии их развития в антропогенезе // Труды Института этнографии АН СССР (новая серия), 92, 1966. – С. 497–547.; Бунак В. В. Род Ното, его возникновение и последующая эволюция. – М.: Наука. 1980. – 328 с.

²⁹ Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с. – С. 23.

³⁰ Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 75–90.

(парапубертатний), *антитеза*: від 12 років (пубертатний), *синтез*: у похилому віці (клімаксічний)³¹.

Суттєво, що права півкуля, яка функціонально є більш прадавньою, ніж ліва, виявляє більшу генетичну обумовленість на відміну від лівої. Праву півкулю при цьому можна співвіднести з інстинктивно-підсвідомою стороною психічної діяльності³². Ліву півкулю, яка характеризується вербально-логічною стратегією обробки інформації, слід зіставити з особистісно-свідомим аспектом психіки, тому що, як показали дослідження О. Р. Лурія³³, люди, котрі не володіють повною мірою абстрактним (вербальним, лівопівкульовим) мисленням, виявляють неспроможність аналізувати якості своєї особистості і, певно, їх не мають.

Таким чином, можна припустити, що еволюція людини як в онто-, так і філогенезі проходить від її інстинктивно-підсвідомого правопівкульового до особистісно-свідомого лівопівкульового аспекту. *На рівні матерії цей рух відбивається у вигляді розвитку Всесвіту від його польового (потенційно-ймовірнісного) до речовинного (актуально-дійсного) аспекту, від мікросвіту до макросвіту, а від нього до їх синтезу.*

Крім цього, право- і лівопівкульові функції, що диференціюються за ознаками статевого диморфізму, є своєрідним психосоматичним фокусом (вищим психічним регулятором) людського організму, оскільки співвідносяться з такими сторонами людини, як механізм цілеутворення та механізм пошуку (вибору) засобів досягнення мети, емпатія та рефлексія, екстраверсія та інтроверсія, довільна та мимовільна сфери психічної діяльності, перша та друга сигнальна системи, сила та слабкість, лабільність та інертність, збудження та гальмування нервових процесів, фази сну, ерготропні та трофотропні функції організму та ін.³⁴ Психічні процеси, які залежать від правої півкулі, включають в себе сенсорні асиметрії, а процеси, що залежать від лівої півкулі, співвідносяться з руховими асиметріями³⁵.

У межах феномену взаємного обертання симетрії та асиметрії можна аналізувати *теорію поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперина*, яка розглядає механізм взаємного переходу внутрішньої та зовнішньої сторін психічної діяльності в процесі онтогенетичного розвитку, та інші подібні теорії³⁶. Вищевикладена закономірність формування розумових навичок, що розглядається в контексті діяльнісного підходу, є універсальною, вона відповідає загальнолюдським, етноспецифічним закономірностям, таким, як формування цілепокладаючих механізмів як в межах окремого індивіду, так і всього суспільства³⁷.

До подібного смислового ряду відноситься й спостереження А.А. Гладишева та Л. І. Конча, котрі показали, що "приросту функціональних можливостей передують періоди стрибкоподібного приросту соматичних ознак"³⁸.

Треба відмітити погляди Х. Вернера, який виділяє функціональні та структурні зміни у процесі розумового розвитку, що полягають у переході від синкретичності до дискретності, від дифузності до виразності, від ригідності до гнучкості, від лабільності до стабільності.

Д. Б. Ельконін показав³⁹, що через певні проміжки часу у процесі розвитку індивіда має місце чергування фаз мотиваційно-потребної та операційно-технічної сфер особистості, коли за діяльністю по орієнтації у системі відношень (що можна співвіднести з правопівкульовою психікою) слідує діяльність, в якій спостерігається орієнтація у способах використання предметів (лівопівкульова психіка). У процесі життєдіяльності людини ми спостерігаємо також і чергування фаз активності симпатичної та парасимпатичної гілок вегетативної нервової системи⁴⁰.

Не лише процес формування умовних рефлексів, що пов'язаний з замикаючою функцією

³¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1994. – 479 с.

³² Спрингер С., Дейч Т. Левый мозг, правый мозг. – М.: Мир, 1983. – 256 с.

³³ Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.

³⁴ Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с. – С. 44-138.

³⁵ Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 50-51.

³⁶ Павленко В. Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 53–60.

³⁷ Павленко В. Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий. – С. 57-59.

³⁸ Шапошникова В. И. Биоритмы – часы здоровья. – М.: Сов. спорт, 1991. – 63 с. – С. 55.

³⁹ Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 9–20.

⁴⁰ Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – 224 с. – С. 68–69.

нервової системи, не лише процес асоціювання (як “послідовний ряд рефлексів, у якому кінець кожного, котрий передує, зливається з початком наступного у часі), але й функціональний акт людини виявляє “обертання” циклічного та лінійного детермінізму, взаємного чергування протилежних фаз активності психіки. Так перший і останній (п’ятий) вузли поведінкового акту (аферентний синтез та оборотна аферентація), згідно з Н.К. Анохіним, по суті замикаються.

Взаємне обертання симетрії та асиметрії простежується і на *рівні координації свідомого й безсвідомого аспектів психіки*, які здатні переходити один в одного, коли знання трансформуються у навички. Як пише С. Л. Рубінштейн, будь-яка свідомо дія в результаті вправ автоматизується, набуває якостей навички, перестає усвідомлюватись та бути дією, якщо за дією розуміється акт, що спрямований на мету, котра усвідомлюється. Таким чином, знання як дійова, діахронічна, телеологічна категорія здатні перетворюватися у навик, “згорнуту”, швидко протікаючу і не фіксовану поелементно дію (синтетичну, цілісну категорію), через повторювані дії (вправи), які є синхронно-циклічним явищем. Далі навик трансформується у сфері нового знання, яке набувається в результаті науково-практичного осягнення світу. Таким чином, в кінцевому підсумку ми маємо процес інтеграції знань та навичок, перцепції та рефлексії, сплав автоматично-мимовільної та неавтоматично-довільної типів активності людини.

Загалом, можна говорити про *"біогенетичний закон розвитку"*, який концептуально узгоджує біологічну і психічну, онто- і філогенетичну траєкторії людського розвитку, що можна бачити у концепції В. Штерна, який вважав, що людський індивід в перші місяці дитячого періоду, з переважанням нижчих відчуттів, з неосмисленим рефлексорним і імпульсним існуванням знаходиться на стадії ссавця; у друге півріччя, розвинувши діяльність хапання і різнобічного наслідування, він досягає розвитку вищого ссавця – мавп і на другому році, опанувавши вертикальною ходою і мовою, – елементарного людського стану. У перші 5 років гри і казок він знаходиться на ступені первісних народів. Потім відбувається вступ до школи, більш напружена інтеграція в соціальне ціле, з певними обов'язками, – онтогенетична паралель вступу людини в культуру з її державними і економічними організаціями. У перші шкільні роки простий зміст античного і старозавітного світу є найбільш адекватним дитячому духу; середні роки носять риси фанатизму християнської культури, і лише в періоді зрілості досягається духовна диференціація, що відповідає стану культури нового часу⁴¹. Відповідно, достатньо часто пубертатний вік називали "віком освіти". Аналогічну схему репрезентує Е. Хатчисон. Ще далі йде С. Холл, який пояснює, наприклад, побоювання води у дитини ремінісценціями про перехід в еволюційному ряду від водних до наземних тварин, що входить у контекст "атавістичної теорії розвитку дитини", яка будується С. Холлом на гри подібними аналогіями⁴². Своєрідне заломлення аналогічних ідей в дидактиці являє теорія культурних ступенів, розроблена в педагогічній системі І. Гербарта. Ця теорія вимагала, щоб послідовність кроків у навчанні відповідала послідовності етапів історичного розвитку культури.

Підаючи критиці ці теорії, С.Л. Рубінштейн писав, що питання про закономірну стадіальність розвитку зберігає для нас всю свою значущість, але ступені, або стадії, розвитку перестають бути для нас замкнутими самодостатніми формальними структурами, оскільки вони пов'язуються з певними зовнішніми умовами, які потрібні кожній даній стадії розвитку і які через це її зумовлюють. Тому включення цих умов визначає хід розвитку не всупереч, а саме через стадіальні закономірності внутрішнього розвитку⁴³.

У цілому можна зробити важливий висновок, що відповідає нещодавно відкритому факту: *в соціально-психологічному житті суспільства спостерігаються періодичні процеси – коливання між пануванням настроїв, типових для лівої (20–25 років) і правої (20–25 років) півкуль*⁴⁴.

⁴¹ Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / А.В.Брушлинский и др. (ред. кол.); М.И. Шпильрейн, Т.А.Ребеко (пер. с нем.); РАН, Ин-т психологии / В. Штерн. – М.: Наука, 1998. – 336 с.; Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / А.П. Болтунов (авториз. пер. с нем.) / В. Штерн. – СПб.: Союз, 1997. – 128 с.

⁴² Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. / С. Холл. – СПб.: Изд-во газеты "Школа и жизнь", 1913. – 90 с.; Холл С. Эволюция и воспитание чувства природы у детей. Пер.с англ. Под ред. Л.Г. Оршанского- 2-е изд. / С. Холл. – Петроград : Изд-во "Школа и жизнь", 1920. – 32 с.

⁴³ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 712 с.

⁴⁴ Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

Вищевикладені роздуми, згідно з нашим глибоким переконанням, дають змогу зробити висновок про існування універсальної парадигми розвитку, в межах якої матеріальне й ідеальне, живе і неживе, соціометричний та антропометричний підходи до аналізу світу, індивідуальне і соціальне... виявляються методологічно ізоморфними, що збагачує аргументи на користь філософського принципу єдності світу.

Універсальна парадигма розвитку, яку ми розробляємо, постає *важливим методологічним підґрунтям, узагальнюючим принципом аналізу багатограних феноменів нашого світу*, універсальним методологічним принципом, згідно з яким розвиток будь-якого предмета чи явища є інваріантним, тобто перебігає по універсальним фазам і реалізує універсальні, тобто загальні для всіх предметів і явищ принципи, що дозволяє проводити узагальнення у тих чи інших системах знань, теоретичних побудовах.

Такий підхід дозволяє, наприклад, розв'язати фундаментальну *проблему класифікації видів діяльності*. Теорія діяльності вітчизняної психолого-педагогічної школи виділяє декілька видів діяльності. Відповідно, можна говорити про розуміння онтогенетичної траєкторії діяльності: гра → навчання → праця (О.М. Леонтьєв). Загалом, виокремлюють такі види діяльності, як гра, навчання, пізнання, мислення, праця, спілкування, мовлення, життєво-практична діяльність та ін. (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв й ін.).

Відтак, актуальним є завдання класифікувати види діяльності та диференціювати найбільш фундаментальні з них, оскільки мислення, спілкування, навчання, пізнання присутні у грі та праці наскрізним чином. Саме універсальна парадигма розвитку дозволяє зрозуміти, що діяльність як діалектична категорія виявляє три етапи саморозгортання: *гра* (діяльність, яка не спрямована на досягнення прагматичних цілей та існує заради себе як *суб'єкт-суб'єктний* феномен) → *праця* (цілеспрямована діяльність, спрямована на досягнення певних прагматичних цілей, що виявляє *суб'єкт-об'єктний* інструментальний характер) → *творчість* (діяльність, яка повторює гру, але на вищому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри – спонтанної, самодетермінованої активності, так і праці – активності, яка виявляє певний практичний результат). Як писав В.О.Сухомлинський, "без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості". Такий же процес спостерігається у контексті розвитку праці та дозвілля⁴⁵.

Відтак, якщо гра постає *процесуальною* категорією, а діяльність – *продуктивною*, то творчість поєднує процес та результат, коли, відповідно до Е. Фромма, критерієм творчості постає не якість результату, а характеристики і процеси, що активізують творчу продуктивність.

Зазначена діалектична схема (теза – антитеза – синтез) відповідає принципу вікової періодизації Д.Б.Ельконіна як зміни провідної діяльності:

Таблиця 1.2.

Вікова періодизації, за Д.Б.Ельконіним, відповідно до розвитку провідної діяльності

| <i>Віковий період</i> | <i>Провідна діяльність</i> | <i>Система стосунків</i> | <i>Діалектична стадія</i> |
|-----------------------|---------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Вік немовляти | Спілкування з дорослими | Людина-людина | Теза |
| Раннє дитинство | Предметна діяльність | Людина-предмет | Антитеза |
| Дошкільний вік | Гра | Людина-людина | Синтез |
| Молод. шкільний вік | Навчальна діяльність | Людина-предмет | Теза |
| Підлітковий вік | Спілкування з однолітками | Людина-людина | Антитеза |
| Юність | Навчально-професійна діяльність | Людина-предмет | Синтез |

Гра та творчість постають спонтанною активністю, умовою для якої, як пише Е. Фромм, є визнання цілісності особистості, коли різні сфери її життя сполучаються в єдине ціле. При цьому

⁴⁵ Аргайл М. Психологія щастя: Пер. с англ. / Общ. ред и вступ ст. М.В. Кларина. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с. – С. 133.; Thomas K. Work and leisure in pre-industrial society // Past and Present. – № 23. – P. 145-159.; Pahl R.E. Divisions of labour. – Oxford: Basil Blackwell, 1984.

головна складова такої спонтанності, як вважає Е. Фромм, – це любов, яка передбачає не розчинення людського "Я" в іншій людині і не володіння нею. Любов має бути добровільним союзом з оточуючим світом на основі збереження своєї особистості. Саме у цій полярності і полягає динамічний характер любові: вона зростає з прагнення подолати окремість і веде до єднання, але не знищує індивідуальності.

При цьому іншою частиною спонтанності постає праця, але не вимушена діяльність з метою позбавитися самотності і не така дія на природу, при якій людина, з одного боку, панує над нею, а з іншого – приклоняється перед нею і поневолюється продуктами власної праці. Праця має бути творчістю, що сполучає людину з природою в акті творіння. Таким чином, спонтанність, затверджуючи індивідуальність особистості, в той же час сполучає її з людьми і природою. Основна суперечність, властива свободі, – народження індивідуальності і біль самотності – вирішується спонтанністю всього життя людини.

Відтак, як пише Е. Фромм, у акті спонтанної діяльності індивід поєднується зі світом. Але його особистість не тільки зберігається, вона стає сильнішою, оскільки особистість є сильною через те, що вона є діяльною, коли привласнення певних об'єктів, маніпулювання ними теж не підсилюють особистість: якщо ми щось використовуємо, воно не стає нашим тільки тому, що ми його використовуємо. Нашим є тільки те, з чим ми істинно пов'язані своєю творчою діяльністю. Звідси випливає орієнтальний висновок, що важливою є сама діяльність, а не її результат. У нашому суспільстві, як пише Е. Фромм, прийнятим є протилежне переконання: ми виробляємо цінності не для задоволення конкретних потреб, а для абстрактної мети продати свій товар; ми переконані, що можемо купити будь-які матеріальні або духовні блага і ці блага стануть нашими без творчого зусилля, пов'язаного з ними. Так само наші особисті якості і плоди наших зусиль ми розглядаємо як товар, який можна продати за гроші, за престиж або владу. При цьому центр тяжіння зміщується із задоволення творчою діяльністю на вартість готової продукції; і людина втрачає єдине задоволення, при якому могла б відчувати справжнє щастя, – насолоду процесом творчості. Людина, таким чином, як пише Е. Фромм, полює за примарою, за ілюзорним щастям на ім'я Успіх, який кожного разу залишає її розчарованою.

Висновок Е. Фромма такий: якщо індивід реалізує своє "Я" в спонтанній активності і таким чином пов'язує себе зі світом, то він вже не самотній: індивід і навколишній світ стають частинами єдиного цілого: людина займає своє законне місце в цьому світі, і тому зникають сумніви щодо сенсу життя. Ці сумніви виникають з її ізольованості, зі скутості життя; якщо людина може жити не примушено, не автоматично, а спонтанно, то сумніви зникають. Людина усвідомлює себе як активну творчу особистість і розуміє, що у життя є лише один сенс – саме життя ⁴⁶.

Цей висновок має великі освітні наслідки, оскільки спрямовує розвиток людини на досягнення творчого рівня життєвої активності та допомагає з'ясувати сутнісні ознаки творчості, яка як надситуативна, спонтанна сутність постає парадоксальним феноменом, що виявляється у контексті синергетичного механізму реалізації руху та розвитку.

Відтак, *становлення й розвиток особистості* також розглядається дослідниками як процес зміни трьох фаз – адаптації, індивідуалізації, інтеграції⁴⁷. Тут адаптація реалізується як інтегративний процес, індивідуалізація – як процес розщеплення соціальної цілісності, а інтеграція – як повторення початкової фази, але на більш високому рівні розвитку.

У зв'язку з цим відзначимо, що, як писав Л.С.Виготський, в дитячому віці свідомість дитини характеризується недиференційованістю і несамотійністю психічних функцій, що є у зазначений період залежні від сприйняття, в контексті якого вони і діють (пам'ять у формі пізнання; мислення у формі афективно забарвлених вражень, в яких ще не диференціюються предмети навколишнього світу; емоції немовляти тривають лише до тих пір, поки подразник, що їх викликає, знаходиться в полі сприйняття). Потім, у процесі онтогенезу на зміну сприйняттю послідовно розвиваються інші психічні функції, спочатку пам'ять, потім мислення. При цьому функція, що виокремлюється, у певному сенсі підпорядковує собі інші функції, визначаючи як характер інтеграції, яка розгортається у цьому віці, так і системну будівлю дитячої свідомості.

⁴⁶ Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с. - С. 217-219.

⁴⁷ Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности Текст. / М. – Воронеж, 2006. – 512 с.; Анциферова, Л.И. Личность как развивающаяся система // Психология формирования и развития личности / Л.И. Анциферова. – М., 2001. – С. 3-11.

Отже, як писав Л.І. Божович, "Формування особистості має йти таким чином, щоб пізнавальні та афективні процеси, а тим самим і процеси, контрольовані і неконтрольовані свідомістю, виступали б у деякому гармонійному відношенні один до одного. Отже, є підстави вважати, що формування особистості не може характеризуватися незалежним розвитком якоїсь однієї її сторони – раціональної, вольової або емоційною. Особистість – це дійсно вища інтегративна система, деяка непорушна цілісність"⁴⁸.

Відтак, *індивідуально-особистісна динаміка* набуває такої схеми. Як пише М. І. Стеблін-Каменський, "процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості "Я" і не-"Я" до все більш чіткого протиставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному – це, звичайно, і є генеральна лінія розвитку людської свідомості"⁴⁹.

Проведений аналіз дозволяє не тільки сформулювати триадну модель розвитку багатьох явищ (див. **додаток Б**), але й виокремити закономірності розвитку цих явищ та провести узагальнення в певних предметних площинах.

Наведемо розроблені нами деякі моделі розвитку.

Таблиця 1.3.

Триадні моделі розвитку

| <i>ФЕНОМЕН, ЩО РОЗВИВАЄТЬСЯ</i> | <i>ПЕРШИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ – ТЕЗА</i> | <i>ДРУГИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ – АНТИТЕЗА</i> | <i>ТРЕТІЙ ЕТАП РОЗВИТКУ – СИНТЕЗ</i> |
|--|---|--|--|
| <i>АРИСТОТЕЛІВСЬКА ДІАЛЕКТИКА</i> | енергія | можливість | ентелехія |
| <i>РОЗВИТОК ЛОГІКИ У КОНТЕКСТІ ПІВКУЛЬОВОЇ ДИНАМІКИ</i> | Права півкуля, багатозначна парадоксальна логіка древніх, що поєднує буття і мислення | Ліва півкуля, однозначна, класична (абстрактно-логічна) логіка | Півкульовий синтез, парадоксальна (діалектична, багатозначна, "сутінкова" й ін) холістична логіка, в якій сполучаються гносеологія, логіка і онтологія (А.А.Зінов'єв) |
| <i>ЕТАПИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ</i> | Чуттєво-конкретний | Абстрактно-логічний | Духовно-конкретний |
| <i>ЕТАПИ РОЗВИТКУ НАУКИ ЯК ФОРМИ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ</i> | Синтетичний, який видобуває багатозначний смисловий контекст | Аналітичний, який видобуває однозначний смисловий контекст. | Синтетичний (парадоксальний), на якому інтегруються досягнення перших двох етапів |
| <i>РОЗВИТОК ІНДИВІДА (за Д.Б. Ельконіним)</i> | Мотиваційна сфера, діяльність з орієнтації в системі відносин | Операційно-технічна сфера, діяльність з орієнтації у способах використання предметів | Інтегральна, творча діяльність людини |
| <i>РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО САМОСВІДОМОГО ПОЧАТКУ</i> | Злиття людини і космосу на рівні внутрішньоутробного (ембріонального) розвитку. | Формування людського "Я" як особистісного принципу волі і самосвідомості. | Трансценденція "Я", подолання буттєвої сфери, злиття з Абсолютом |
| <i>РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО НАЧАЛА ЛЮДИНИ</i> | Розвиток особистісного начала проходить від людини як цілісної соборної людської істоти примітивних спільнот (де внутрішнє і зовнішнє є в силу феномена психізації дійсності єдиним цілим) до | індивіду, представнику соціумів нового часу, а від нього до | особистості – цілісної людської істоти, інтегрованої в своє соціо-космопланетарне оточення, яке інтегрує людину як представника Homo sapiens і індивіда як володаря унікальної індивідуальності: тут має місце застосування філософської методології, коли в процесі аналізу ми розглядаємо такі аспекти Homo sapiens, як одиничне (особистість), особливе (індивідуум) і загальне (людина). |

⁴⁸ Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна ; изд-е 2-е, стереотипное. – М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с. – С. 16.; Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С.23-24.

⁴⁹ Стеблін-Каменський М. І. Миф. – М., 1976. – 256 с. – С. 90-95.; Шавенков А.А. Дуалистичність структури личности и ее духовность: Монография. – Н.Новгород: НГПУ, 2004. – 107 с.

| | | | |
|---|---|---|---|
| <i>РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЛЮДИНИ</i> | На першому етапі цього процесу виявляється стан обдарованості, що характеризується функціями правої півкулі головного мозку, які актуалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, високу афективно-перцептивну сензитивність, що є ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, який на | другому етапі свого розвитку повинен сублімуватися в лівопівкульові інтелектуальні (аналітичні, абстрактно-логічні) форми психічної діяльності. | На третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психо-фізіологічну базу для творчого (парадоксального, діалектичного) мислення та освоєння дійсності. Таким чином, півкульова динаміка (відомо, що права півкуля в генетичному відношенні є більш древньою, ніж ліва) недвозначно говорить нам про генетичну та структурну субординації розглянутих категорій |
| <i>СОЦІОГЕНЕЗА</i> | Цілісний симетричний стан суспільства, що оперує міфологічним мисленням; рівномірний розподіл соціального багатства і влади, єдність дозвілля та праці, виробництва і споживання, переважно матриархальна гендерна матриця суспільного ладу. | Стан соціально-економічної стратифікації, поляризація багатства і влади, дозвілля та праці, виробництва і споживання, зниження рівня соціальної синергії, переважно патріархальна гендерна матриця. | Відновлення стану соціальної симетрії, підвищення соціальної синергії, рівномірний розподіл влади і багатства на новому виткові розвитку, синтез матриархального і патріархального гендерних принципів організації соціуму. |
| <i>РОЗВИТОК ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ</i> | У примітивних спільнотах превалювало виховання, а навчання реалізовувалося у формах технологій соціальної ініціації. | У сучасних спільнотах на перший план виходить навчання як комплекс спеціалізованих технологій, що реалізуються в навчальних закладах. | У суспільстві недалекого майбутнього виховання (а точніше – синтез виховання і навчання) знову превалює, в той час як навчання в силу розвитку суттєвості резонансних освітніх методів відсувається на задній план. |

Розроблені методологічні засади постали як інструментальним, так і прогностичним засобом проведення дослідження, оскільки дозволили побудувати узагальнену схему розвитку реальності, у тому числі соціально-педагогічної дійсності:

Таблиця 1.4

Узагальнена схема розвитку реальності

| <i>Етапність розвитку</i> | ТЕЗА | АНТИТЕЗА | СИНТЕЗ |
|-----------------------------|--------------------------------|---|---|
| <i>Форми буття матерії</i> | простір | рух | час |
| <i>Іпостасі Абсолюту</i> | Бог-Отець | Бог-Син | Бог-Дух |
| <i>Методологічні начала</i> | принцип цілісності | принцип розвитку | принцип самоподібності |
| <i>Типи цивілізацій</i> | примітивні соціуми | традиційні соціуми | інформаційні соціуми |
| <i>Етапи дорослості</i> | дитина | доросла людини | зріла людина |
| <i>Орієнтація у світі</i> | ставлення до інших | діяльність | ставлення до себе |
| <i>Модуси людини</i> | громадянин | фахівець | особистість |
| <i>Форми діяльності</i> | гра (процес) | праця (продукт) | творчість (процес + продукт) |
| <i>Розвиток індивіда</i> | мотиваційна сфера | операційна сфера | інтегральна, творча сфера |
| <i>Форми взаємодії</i> | суб'єкт – суб'єкт | суб'єкт – об'єкт | суб'єкт–об'єкт–суб'єкт |
| <i>Субстрат ВНД</i> | права півкуля | ліва півкуля | півкульовий синтез |
| <i>Етапи пізнання</i> | чуттєво-конкретний | абстрактно-логічний | духовно-конкретний |
| <i>Механізми пізнання</i> | традукція | індукція/ дедукція | інсайт |
| <i>Шляхи пізнання</i> | ірраціональний | раціональний | медитативний |
| <i>Форми освіти</i> | виховання | навчання | виховання+навчання |
| <i>Форми впливу</i> | ініціюючий | формувальний | творчий |
| <i>Ролі вчителя</i> | вчитель-священик | вчитель-фахівець | вчитель-особистість |
| <i>Розвиток особистості</i> | емпатія-любов ціль-цінність | самосвідомість-рефлексія воля-діяльність | творчість-божественність свобода-трансцендентність |

Зазначене дозволяє скласти загальне уявлення щодо розвитку особистості педагога відповідно до універсальної парадигми розвитку та конкретизувати цей процес щодо його особливостей за умов цивілізаційних змін.

Загальнонауковий методологічний рівень також передбачає використання низки *наукових підходів*. Розглянемо деякі з них (більш повний опис наукових підходів подається у *додатку Г*).

Філософсько-антропологічний підхід базується на рефлексивній тенденції до аналізу педагогічної дійсності, яка вивчається із залученням комплексу людинознавчих дисциплін. Зазначений підхід знаменує собою переорієнтацію педагогічної парадигми від знаннєвих орієнтирів освіти на людиномірні цінності навчально-виховного процесу, що приводить до суттєвих наслідків у царині наукового пізнання. Як вважає В.С. Стьопін, ми увійшли в епоху, яка характеризується *людиномірністю*, коли знання древніх філософів про людину як міру всіх речей починає рефлексуватися на більш високому рівні розвитку людського суспільства, а людина синергійним чином прагне інтегруватися у навколишній світ⁵⁰. Потреба в реалізації зазначеної людиномірної тенденції розвитку суспільної реальності знайшла відбиток у формах суспільної свідомості, де феномен синергійного цілого знайшов рефлексію та практичне втілення в новітніх комплексних міждисциплінарних напрямках наукового дослідження – екології, хронобіології, синергетиці тощо.

Цивілізаційно-середовищний підхід вимагає врахування умов природи та організації середовища (суспільного, освітнього, групового, інформаційного та ін.) з метою ефективного й оптимального впливу його чинників на формування особистості вихованця. Такий підхід передбачає розгляд педагогічних процесів як цивілізаційних явищ, тобто дозволяє аналізувати педагогічну дійсність як прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку людської цивілізації. Відтак, зазначений підхід залучає у предметне поле дослідження закони та особливості соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблеми.

Системно-синергетичний підхід відображає взаємозв'язок, взаємообумовленість, універсальні синергетичні закономірності розвитку предметів та явищ Всесвіту як системних утворень, що орієнтує дослідника до розкриття цілісності об'єктів та системно-синергетичних механізмів їх взаємодії й існування, до виявлення розмаїття типів зв'язків складного об'єкту та редукування їх у єдину теоретичну картину, відповідно до процедури теоретичної редукції, спрощення, що як метод наукового освоєння дійсності відповідає основному принципу системного аналізу: на думку Ю.А. Черняка, системний аналіз – “це засіб боротьби зі складністю, засіб пошуку простого у складному”⁵¹, при цьому, як зазначає У. Ешбі, “теорія систем має будуватися на методі спрощення і, по суті, бути наукою спрощення... в майбутньому теоретик систем повинен стати експертом зі спрощення”⁵². Як писав Я.А. Коменський, “істина може бути тільки єдиною і простою; помилка ж може мати тисячу видів”⁵³.

Парадигмальний підхід дозволяє орієнтувати дослідника на певну пізнавальну парадигму, яка постає певною світоглядною “матрицею”, що поєднує погляди на наукову реальність, котра досліджується; це також певні концептуальні рамки науки, які постають початками теоретичних побудов. Отже, наукова парадигма містить у собі засадничі передумови, методи дослідження, які введено в науковий обіг у рамках тієї або іншої науки, а також уявлення вчених про засоби розв'язання наукових проблем. Розвиток будь-якої галузі знань являє собою послідовну зміну наукових парадигм, у ході чого відбувається перегляд базових теоретичних понять. Відтак, парадигма – наукова система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організується дослідницька практика вчених у даній галузі знань у певний історичний період⁵⁴. Загалом, парадигма – “*те, що зумовлює характер прояву, маніфестації, залишаючись поза проявом*”. У найширшому сенсі, це початковий зразок, матриця, аналогія⁵⁵, яка виступає не прямо, але через свої прояви, зумовлюючи їх структуру. Парадигма – це не проявлена сама по

⁵⁰ Стьопін В.С. Теоретическое знание / В. С. Стьопін. – М.: “Прогресс-Традиция”, 2000. – 744 с. – С. 5-12.

⁵¹ Черняк Ю.А. Простота сложного / Ю.А. Черняк. – М.: Знание, 1975. – 234 с. – С. 51.

⁵² Эшби У. Несколько замечаний / У. Эшби // Общая теория систем. – М.: Мир, 1966. – С. 135-177.; Халле М. О роли простоты в лингвистических описаниях / М. Халле // Новое в лингвистике, вып. 4. – М., 1965. – С. 34-47.

⁵³ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в двух томах / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 486 с.; Т. 2. – 576 с. – Т.1. – С. 483.

⁵⁴ Енциклопедія освіти / Академія пед.наук України; гол.ред. В.Г. Кремень – К.: ЮРІНКОНТІТЕР, 2008. – 1040 с. – С. 421.

⁵⁵ “Аналогія є єдиним можливим посередником між видимим і невидимим, між кінцевим та нескінченним... Аналогія є останнім словом науки і першим віри... Гармонія полягає в рівновазі, а рівновага складається з аналогії протилежностей” – Еліфас Леві

собі і невіддатлива прямій рефлексії *структуральна реальність, яка, завжди залишаючись за кадром, встановлює базові, фундаментальні пропорції людського мислення і буття*.

Смислоцентрований підхід⁵⁶ орієнтує дослідника на розкриття певного сенсу як у процесі проведення наукового дослідження, так і у межах освітнього процесу, що постає основою особистісного росту, оскільки дійсність, що оточує людину, несе в собі її потенціальні сенси і за певних умов, при появі певних чинників, починає розширювати та ущільнювати її смислові утворення, насичуючи сенсом її свідомість та особистісні складові⁵⁷.

Зазначимо, що **філософсько-антропологічний** підхід передбачає вивчення особистості педагога з погляду його належності до виду *Homo sapiens*; **цивілізаційно-середовищний** підхід дозволяє вивчати особистість педагога за умов конкретних цивілізацій, у тому числі й освітніх; **системно-синергетичний** підхід дозволяє здійснити систематизацію процесу та результатів дослідження, екстраполювати його на рівень певних педагогічних парадигм (**парадигмальний** підхід) та досягти при цьому певного психолого-педагогічного сенсу (**смислоцентрований** підхід).

1.4. Особливості використання конкретно-наукової дослідницької методології

У законі України "Про освіту" зазначається: "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями"⁵⁸. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" наголошується, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства"⁵⁹.

Відповідно, можна диференціювати **три глобальні цілі освіти** у контексті триєдиного розвитку: 1) *гармонійна особистість як суб'єкт суспільно-особистісних цінностей*; 2) *громадянин як патріотичний суб'єкт*; 3) *компетентний фахівець як суб'єкт діяльності*.

Цей висновок відповідає трьом аспектам сучасної ідеології педагогічної спільноти: 1) духовність і порядність; 2) професіоналізм, 3) патріотизм, громадянськість⁶⁰.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цього триєдиного формування трьох її аспектів передбачає *цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу*, коли формування *особистості, фахівця і громадянина* мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу особистісної, ціннісної і діяльнісної життєвих сфер людини, які реалізуються у трьох способах пізнання і освоєння дійсності людиною та людством взагалі – *гносеології, праксеології та аксіології*, котрі, у свою чергу, корелюють із трьома фундаментальними аспектами перетворення людини – *освітою, навчанням та вихованням*.

Це відповідає соціальному замовленню суспільства, основні елементи якого, як довели М.М. Скаткін, І.Я. Лернер, В.В. Краєвський та ін. полягають в організації передачі соціального досвіду, а саме: 1) знання про природу, людину, техніку, 2) досвід способів діяльності (навички, уміння) та 3) творчої діяльності, 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, своєї діяльності. Відповідно, Г.К. Селевко розробив три аспекти горизонтальної структури педагогічних технологій: науковий, процесуально-діяльнісний та формалізовано-описовий (deskriptivний).

⁵⁶ Абакумова І.В. Смысловая дидактика: новая интерпретация классических понятий / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко // Северо-кавказский психологический вестник. – 2005. – № 3. – С. 229-238.

⁵⁷ Абакумова І.В. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова. – Ростов н/Д: Изд РГУ, 2006. – 256 с.

⁵⁸ Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с. – С. 3-4.

⁵⁹ Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с. – С. 4.5.

⁶⁰ Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 29-31.

Професійна самосвідомість педагога також розуміється як тріадна сутність, оскільки передбачає усвідомлення вчителем себе у професійній діяльності, педагогічному спілкуванні і своїй особистості⁶¹.

Суттєво, що зазначений **фундаментальний тріадний методологічний принцип** диференціації реальності, який ми розробляємо⁶² (див. *Додаток В*), відповідає компетентнісному підходу до формування загальноєвропейського освітнянського простору, відповідно до якого формування професійної компетентності майбутнього педагога здійснюється за трьома напрямками (фахова підготовка, методологічна культура, педагогічна творчість), що співвідносяться з узагальненою класифікацією моделей сучасного фахівця, яка, відповідно до А.А. Сбруєвої, включає 1) модель діяльності, 2) модель професійних характеристик, 3) модель розвитку⁶³.

Виходячи з викладеного вище можна диференціювати **три глобальні педагогічні цілі розвитку людини** (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами колективного наукового пошуку – генератором ідей, ерудитом, критиком): **гносеологічну** – формування особистості через освіту як цілісну систему; **праксеологічну** – формування фахівця через навчання; **аксіологічну** – формування духовно-моральної патріотичної особистості через виховання.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про те, що **еталонною освітньою системою, яка відповідає еталонному ж освітньо-розвивальному середовищу, постає така система, яка інтегрально-комплексним чином реалізує зазначену вище триєдину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Таким чином, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою має бути така холістична парадигма, котра виражає (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок.**

Отже, можна говорити про певні наукові підходи, використання яких у процесі дослідження процесу розвитку особистості педагога, дозволяють досягти цієї мети. Відповідно до нашої фрактально-голограмної диференціації наукових підходів⁶⁴, ми переформулювали та поєднали деякі з них. Відтак, дослідження розвитку особистості педагога передбачає залучання низки наукових підходів. Розглянемо найголовніші з них (решта наукових підходів подано у *Додатку Г*).

Особистісно орієнтований та суб'єкт-суб'єктний підходи – це, на нашу думку, комплексний науковий підхід, який передбачає, з одного боку, орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості педагога, а з іншого, – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна (реципроктна, гармонійна) взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу. Теорія і практика зазначеного підходу знаходить висвітлення у дослідженнях відомих психологів – К.О.Альбуханової-Славської, О.Г.Асмолова, І.Д. Беха, В.В.Давидова, В.О.Моляко, Л.М.Проколієнко, В.В.Століна, І.С.Якиманської та інших. У 70-90-тих роках ХХ століття питання необхідності використання особистісного підходу в психології та педагогіці неодноразово піднімалися у працях І.Д. Беха, І.С.Кона, А.В.Петровського, В.О.Сухомлинського, Б.О.Феодоришина та ін. На сучасному етапі розвитку світова наука пов'язує з розробкою зазначеного підходу праці таких зарубіжних учених, як К.Гольдштейн, А.Маслоу, Дж.Олпорт, К.Роджерс, Р.Мей, Е.Фром, К.Хорні, В.Франкл, Р.Бернс та інших, а також вітчизняних – Г.С.Сковорода, К.Д.Ушинський, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, Ш.О.Амонашвілі, І.Д.Бех, І.А.Зязюн та ін.

Загалом, особистісно орієнтований підхід розглядається як наріжний психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуально-теоретико-методологічних уявлень, цільових установок, методико-

⁶¹ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под.ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 320. – С. 410.

⁶² Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк А. В. Человеческая личность как трансцендентальная сущность (постнеклассический контекст) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17792, 18.12.2012; Вознюк А.В. О трансцендентальной природе человеческого "Я" как целостности / А. В. Вознюк // Totallogy-XXI. Постнеклассичні дослідження / ЦГО НАН України. – К., 2002. – Вип. 7. – С. 233-252. ; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

⁶³ Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка / А.А. Сбруева. – Суми: Університетська книга, 2005. – 320 с. – С. 159.

⁶⁴ Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с. – С. 132-142.

психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, що забезпечують глибинне і цілісне розуміння, пізнання особистості всіх учасників навчально-виховного процесу. При цьому у контексті гуманістичного виховання та гуманізації відносин всіх суб'єктів освітнього процесу його можна характеризувати послідовним ставленням педагога до особистості вихованця як відповідального суб'єкта власного розвитку. Відтак, зазначений підхід є базовою ціннісною орієнтацією педагога на розвиток особистості вихованця, що зумовлює стратегію навчально-виховної взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин.

У зв'язку із комплексним характером особистісного підходу науковці розробляють шляхи реалізації педагогічного впливу шляхом переходу до особистісного підходу від інших підходів: "особистісно-соціально-діяльнісного підходу" (О.В.Барабанщиков і М.Ф.Феденко), "принципу діяльнісно-особистісного підходу" (В.І.Андрєєв), "особистісно-діяльнісного підходу" (І.О.Зимня), "системного особистісно-діяльнісного підходу" (Л.М.Деркач), "індивідуально-особистісного підходу" (О.Я.Савченко). При цьому особистісно-діяльнісний підхід (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Н.Ф.Талізіна) передбачає засвоєння змісту історичного досвіду людей не прямим шляхом передачі відповідної інформації, а в процесі людської активності, спрямованості на предмети і явища оточуючого світу, кристалізовані розвитком людської культури.

Акме-цільовий (розвивальний, стратегічно-орієнтований) підхід орієнтує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у процесі всебічного розвитку особистості. Відтак, цей підхід спрямовує учасників освітнього процесу на досягнення певних цілей, на відміну від процесуального підходу, який орієнтує їх на процес як даність, як перманентну самодостатню сутність: "рух – все, мета – ніщо"; подібним чином на Сході зустрічається орієнтація на процес діяльності, а не на отримання її плодів.

Отже, цей підхід націлює діяльність педагога на досягнення рівня педагогічної майстерності, яка реалізується в творчій діяльності та синергійній цілісності людини стосовно її професійного становлення. Зазначимо, що як синергетика, так і акмеологія покликана створити науковий апарат, який би дозволив адекватно обирати проблему ефективного розвитку і становлення людини в усій сукупності її якостей, виявляючи методологічну проблему ліквідації термінологічних дискусій і об'єднання понятійного апарата психології, медицини і педагогіки в єдиному акмеологічному тезаурусі, ставиться завдання об'єднання й упорядкування дескриптивного апарату економіки, етики, етнології, соціології, психології і педагогіки з урахуванням соціогенезу⁶⁵.

При цьому акмеологія, що вивчає *акме* людини (вищий прояв її професійного, особистісного самовираження та самоствердження), орієнтується на формування гармонійної людини, де досягається повнота буття в рамках індивідуального стану⁶⁶. При цьому стан *акме* є атрибутом гармонійної, творчої, самоактуалізованої особистості, що як цілісна істота виявляє гармонійне узгодження всіх духовно-практичних вимірів людської особистості, котрі становлять її життєву повноту. Це визначання *акме* людини дозволяє сформулювати головний принцип формування компетентного фахівця, відповідно до якого всі його аспекти постають у єдності та становлять *компетентність як системну якість*, що формується на шляху розвитку всіх головних особистісних аспектів фахівця, всіх його здібностей, оскільки психологічною основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності чи "базальний чинник обдарованості"⁶⁷.

Суттєво, що зазначений підхід реалізується у синергетичному принципі «*талант – синтез талантів*», що передбачає потребу в багатогранному фахівці-педагогові, формування якого вимагає формування цілісної гармонійної особистості. Це реалізується через самонавчання та навчання впродовж життя. Такий цілісний контекст професійного розвитку педагога реалізує мету його особистісно-професійного становлення. Евристичним і перспективним можна вважати такий комплексний напрям сучасного психолого-педагогічного та загалом гуманітарного дослідження, як

⁶⁵ Зайцев В. В. Проблемы развития акмеологического образования // Проблемы развития системы акмеологических наук / В. В. Зайцев, А. М. Зимичев. – СПб. : Изд. СПАА, 1996. – С. 53–106.

⁶⁶ Проблемы развития системы акмеологических наук / под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева. – СПб. : Изд. СПАА, 1996. – 268 с. – С. 164.

⁶⁷ Моляко В. О. Психологічна екологія таланту // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. У 3-х т. Т. 2. / В. О. Моляко. – К. : ШАПН України, 1993. – С. 200–206.; Чудновский В. Э. Одаренность: дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с. – С. 26.

професійний розвиток особистості, який передбачає психолого-педагогічну програму дослідження феномена громадянського розвитку особистості професіонала, що передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному полі трьох цілей розвитку людини у системі освіти.

Суб'єктний підхід (що конкретизує певні аспекти суб'єкт-суб'єктового підходу) передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників. Цей підхід передбачає аналіз проблеми людини як суб'єкта (діяльності, життєдіяльності, життєтворчості), що здатен цілеспрямовано реформувати об'єктивну дійсність і здійснювати творчий саморозвиток.⁶⁸

Аналіз суб'єктної природи людини, реалізований у наукових школах Б.Г.Ананьєва та С.Л.Рубінштейна, дозволяє досягти розуміння суб'єкта як втілення якісно своєрідного способу самоорганізації, саморегуляції, узгодження зовнішніх і внутрішніх умов активності. При цьому А.В.Брушлінський визначає суб'єкт як людину на вищому рівні активності, цілісності (системності), автономності, це творець своєї історії, вершитель власного життєвого шляху. У зв'язку з цим важливими постають феномени суб'єктності: компоненти суб'єктного досвіду (О.К.Осницький), механізми суб'єктності (В.О.Татенко), внутрішні передумови та зовнішні прояви суб'єктності (О.В.Волкова), закономірності розвитку суб'єктності в онтогенезі (К.О.Абульханова-Славська, С.Д.Максименко, В.В.Селіванов, В.О.Татенко), основні атрибутивні характеристики суб'єктності (В.А.Петровський).

Вкрай важливими постають результати дослідження людини як суб'єкта життєтворчості (В.А.Роменець), психологічна сутність вчинку (С.Д.Максименко), особистість як суб'єкт життєвого шляху у контексті взаємозв'язків активності, свідомості та особистісної організації часу (К.О.Абульханова-Славська), континуально-генетична концепція психічного розвитку та положення про його недиз'юнктивність (А.В.Брушлінський), філо- та онтогенетичне становлення суб'єкта (Л.І.Анциферова, Є.І.Ісаєв, С.Д.Максименко, В.І.Слободчиков, В.В.Селіванов, І.С.Якиманська та ін.).

У площині концепції життєтворчої активності особистості, суб'єктність (як усвідомлюваність активності, тобто рефлексія, можливість реалізації в пристосувальному, тобто адаптація, або креативному, тобто творчості, пізнання, напрямках, спрямованість на самопізнання та саморозвиток) постає системною характеристикою особистості, а її провідними властивостями виявляються: цілісність виявлення активності у взаємодії зі світом, свідомий характер діяльності, самосвідомість та відповідальність як наслідок свободи вибору⁶⁹.

За такого підходу процес життєтворчості розглядається як цілісна реалізація всіх потенціалів особистості як творця та громадянина, коли під життєтворчою активністю розуміється особливий, інтегральний вид активності особистості, що складає симультанну єдність її адаптивного, продуктивного, суб'єктного та пізнавального типів, і характеризується цілісністю виявлення на предметному, когнітивному, соціальному й духовному рівнях прояву. Відтак, життєтворча активність суб'єкта розуміється як активність суб'єкта життєтворчості, який свідомо реалізує цільовий або смисловий аспект цілісного буття відповідно до власного творчого задуму, як сполучна ланка, за допомогою якої через рефлексію і самосвідомість здійснюється взаємозв'язок між процесами адаптації й творчості на рівні самореалізації (саморозвитку, самоактуалізації) як кінцевої мети адаптаційних процесів, з одного боку, та творчості як інтегральної характеристики життєвої активності – з іншого⁷⁰. Це, у свою чергу, відповідає процесу індивідуалізації, за К.Юнгом, як внутрішньо особистісний процес **об'єднання різних елементів особистості навколо сутності**, який досягається свідомими зусиллями та підтримується виключно індивідуальною (внутрішньою) мотивацією. Результатом процесу індивідуалізації є завершеність і цілісність особистості, яка при цьому характеризується високим рівнем інтеграції, цілісності, самореалізації, розвитку, свідомості й самоконтролю, станом розширеної свідомості й почуттям єдності зі світом. К. Юнг пише про

⁶⁸ Бабак К. В. Суб'єктний вимір професійного розвитку особистості // К.В.Бабак Український науковий журнал Освіта регіону: політологія психологія комунікації. – 2010. – № 1. – С. 102-108.

⁶⁹ Ямницький В. Психологія життєтворчої активності особистості: Монографія. – Одеса: СВД Черкасов М.П., Рівне: РДГУ, 2004. – 360 с. – С. 99-104.; Ямницький В. Життєтворча активність особистості: процесуально-динамічні особливості // Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України "Наука й освіта". – № 2-3. – Одеса, 2003. – С. 81-85.

⁷⁰ Бабак К. В. Суб'єктний вимір професійного розвитку особистості // К.В.Бабак Український науковий журнал Освіта регіону: політологія психологія комунікації. – 2010. – № 1. – С. 102-108.

умови досягнення індивідуалізації, серед яких – добре психічне здоров'я, надзвичайно сильне Его, здатність витримувати сильні випробування та навантаження, різнобічна обдарованість, високий рівень освіти, багато вільного часу, глибокі та неогоїстичні стосунки з іншими людьми⁷¹

Можна говорити про дихотомію "суб'єктний – об'єктний". При "об'єктній" орієнтації життєдіяльність людини детермінується переважно зовнішніми ситуаціями як її об'єктами. Джерело життєдіяльності за таким підходом знаходиться поза нею. При цьому людина несвідомо (або напівусвідомлено) локалізує себе в таких ситуаціях (а з боку стороннього спостерігача здається, що випадково потрапляє в них), коли вона змушена змінюватися, розвиватися вже внутрішньо. Це – доля "людини зовнішньої". При "суб'єктній" орієнтації для людини характерна свідомо робота над собою, наприклад, зі звертанням до релігії, або до психотехнічних прийомів, або того або іншого різновиду самоаналізу. Це – доля "людини внутрішньої". При цьому в осіб із суб'єктною й об'єктною орієнтаціями внутрішня картина життєдіяльності суттєво відрізняється. У цілому, суб'єктно-орієнтовані люди характеризуються більш широким колом життєвих переживань (це, в першу чергу, переживання подій індивідуально-психічного типу і подій, що відносяться до змін фізичного середовища). Особи із суб'єктною орієнтацією відрізняються великою "вагою" подій сфер "батьківська родина", "місце проживання", "Я", "спілкування", "робота". Об'єктно-орієнтованим людям більш властиво будувати своє майбутнє з урахуванням негативного життєвого досвіду. Серед часових параметрів у суб'єктно-орієнтованих людей є більшим середній час антиципації радісних подій, що характеризує їх більш широкую тимчасову перспективу щодо радісних змін свого життя⁷².

Нормативно-аксіологічний підхід розглядає педагогічний процес з точки зору його відповідності певним нормативним критеріям суспільства, його нинішнім основам, особливостям його соціального замовлення та полягає в необхідності осмислити всю систему відношень "людина-суспільство-природа" для проєкції її основних характеристик на процес реалізації освітніх завдань. У цілому аксіологічний підхід ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напряму наукових досліджень, які стосуються аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їх відповідність чи невідповідність потребам індивіда та суспільства, його морально-ціннісним імперативам.

Культурологічний підхід визначається сукупністю методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти і педагогіки, через призму системоутворювальних культурологічних понять ("культура", "культурні зразки", "норми", "цінності", "побут", "спосіб життя", "культурна діяльність", "полікультурність", "транскulturність", "інтеркультурність" та ін.). Загалом, метою культурологічної освіти стає людина культури, змістом – культура як середовище, а культуротворчість – спосіб розвитку людини в культурі.

Рефлексивний підхід – спрямовує освітню систему та процес розвитку педагога на актуалізацію розвивальних педагогічних ситуацій, що розвивають рефлексію (самосвідомість, Я-концепцію) учасників освітнього процесу. Зазначений підхід виявляє феномен унікальності людської особистості, її творчий, надситуативний, самодетермінований характер (кожне управління потребує інформації про об'єкт, а при самоуправлінні це має бути інформація суб'єкта про самого себе, тобто самосвідомість), парадокс трансцендування людського "Я" від світу, що реалізується в площині аналізу концепції надситуативної активності, де виокремлюється два аспекти життєвої активності людини – адаптивної та неадаптивної. При цьому адаптивна активність полягає в пристосуванні до ситуації (вона близька до потребового рівня детермінації поведінки та діяльності). Щодо неадаптивної активності (*трансфінитності*), то вона пов'язана із впливом суб'єкта на ситуацію (принцип самодетермінації), де людина виявляється носієм "вільної причинності", що реалізується у процесі творчої діяльності (В.А.Петровський). Відтак, тісно пов'язаним з внутрішньою мотивацією та надситуативною активністю є феномен творчої діяльності. Д. Б. Богоявленська виявила особливу творчу активність, яка не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети та

⁷¹ Гордієнко В., Копець Л. Психологія особистості в біографія, подіях, портретах: Навч. посіб. – К.: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2007. – 304 с. – С. 98.

⁷² Коржова Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта деятельности : автореф. диссертации на соискание научной степени док. психолог. наук : спец. – 19.00.01 / Е.Ю. Коржова. – Санкт-Петербург, 2002. – 43 с.

високим рівнем творчості⁷³.

Відтак, *особистісно орієнтований та суб'єкт-суб'єктний* підходи реалізують особистісний сенс розвитку педагога, освітню суб'єкт-суб'єктну стратегію реалізації цього розвитку, орієнтованого на певну мету (*акме-цільовий* підхід), що передбачає розгляд педагога як суб'єкта життєдіяльності і життєтворчості (*суб'єктний* підхід), скерованої та змотивованої певними цінностями (*нормативно-аксіологічний* підхід) у контексті культурно-історичного розвитку суспільства (*культурологічний* підхід), результатом чого постає розвиток самосвідомості педагога (*рефлексивний* підхід) як наріжного аспекту його особистості, що постає принципово творчої істотою.

1.5. Аналіз базових понять дослідження

Четвертий методологічний рівень визначає методику і техніку дослідження конкретного предметного поля. Відтак, четвертий методологічний рівень визначає конкретні шляхи та засоби реалізації дослідницьких завдань – як теоретичні, так і практично-експериментальні. У першому розділі зупинимося на теоретичному аспекті методики і техніки дослідження, яке стосується *базових категорій дослідження*.

Історія розвитку науки і філософії як форм суспільної свідомості доводить, що *розвиток* є універсальною характеристикою Всесвіту. Відповідно, розвиток людини є сутнісним змістом її існування. Школа ж постає головним соціальним інститутом, який найбільш повно реалізує принцип розвитку людини, оскільки школа здійснює селекцію, акумуляцію і трансляцію культурно-цивілізаційних цінностей людства від покоління до покоління, формуючи і розвиваючи носіїв цих цінностей упродовж всього життя, оскільки професійно-особистісний розвиток людського індивіда – це безперервний освітній процес.

Філософський енциклопедичний словник визначає його як закономірну зміну матерії та свідомості, як поступальний рух, перехід від одного стану до іншого⁷⁴. У великому енциклопедичному словнику розвиток визначається як спрямована, закономірна зміна об'єкта (системи), в результаті якої виникає новий його якісний стан, змінюється структура⁷⁵. У спеціальній науковій літературі вирізняються три основних тлумачення розвитку: як перехід можливості в дійсність; як розуміння руху взагалі; як виникнення нового, коли розвиток ототожнюється з прогресом, хоча він буває й регресивним. Крім того, розвиток відбувається еволюційним (реформаторським) та революційним (радикальним) шляхом, наслідком чого є докорінні зміни.

Зазначені визначення розвитку віддзеркалюють процесуальний складник останнього, відбивають його динаміку як об'єктивного процесу. Загалом, розвиток підпорядкований дії певних законів, котрі розкривають його рушійні сили та внутрішній механізм, що дає підставу для висновку про здатність кожного окремого об'єкта (системи) до саморозвитку, внаслідок чого відбувається зміна його структури. Остання постає певним взаємозв'язком, взаєморозташування складових частин, будовою об'єкта як сукупністю його стійких зв'язків, що забезпечує збереження основних властивостей за різних зовнішніх і внутрішніх змін⁷⁶.

Отже, розвиток – не лише як процес зміни структури об'єкта, але й зміна способу його функціонування⁷⁷, яке постає процесом виконання системою певних функцій, котрі, у свою чергу, розподіляються на активні (ті, що реалізуються в даний момент) та пасивні (потенційні), базові та другорядні, загальні та спеціальні, внутрішні і зовнішні. Поява нових функцій приводить до появи нових зв'язків між елементами об'єкта, зміни його властивостей.

У словнику з педагогіки "розвиток" трактується як:

1. Філософська категорія, яка виражає процес руху, змін цілісних систем. До найбільш характерних рис розвитку відносять: виникнення якісно нового об'єкту (чи його стану), спрямованість, незворотність, закономірність, єдність кількісних та якісних змін, взаємозв'язок

⁷³ Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.

⁷⁴ Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 1997. – 576 с. – С. 382

⁷⁵ Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: БРЭ, 1997. – 1456 с. – С. 991

⁷⁶ Большой энциклопедический словарь. – С. 1157.

⁷⁷ Захарченко В. І. Основні аспекти дослідження промислових територіальних систем // Укр. геогр. журн. – 2002. – № 3. – С. 30-37

прогресу та регресу, циклічність, розвиток у часі. Розвиток – універсальна та фундаментальна якість буття, яка складає спеціальний предмет дослідження діалектики – вчення про розвиток. Оскільки основним джерелом розвитку є внутрішні протиріччя, то такий процес, по суті, є саморозвитком (саморухом).

2. Цілеспрямоване накопичення інформації з наступним її впорядкуванням, структуруванням. Цілеспрямоване збирання, семантичний відбір та інтегрування цінної інформації на основі відображення є умовою виникнення нової організації, нової структури. Рушійною силою розвитку є цілеспрямована боротьба протилежностей – позитивної та негативної сторін процесу⁷⁸.

3. Розвиток також розуміється як зміна будь-якої системи, що супроводжується закріпленням і накопиченням попередніх її станів, у зв'язку з чим виникає певна заданість, визначеність напрямку подальших змін відносно попередніх⁷⁹.

Загалом, під розвитком можна розуміти якісну зміну складу, зв'язків (тобто структури) і функціонування системи, чи, коротко, будь-яку якісну зміну системи. Кількісна зміна складу і взаємозв'язків системи виражає поняття "ріст" і його темпи (отже, ріст не слід ототожнювати з розвитком, що характерно для багатьох економістів). При цьому, розвиток може йти як по лінії прогресу, так і регресу, і виражатися в еволюційній чи революційній формі. Революція в теоріях самоорганізації отримала назву стрибка, фазового чи переходу катастрофи.

Загалом, усе різноманіття поглядів на розвиток можна репрезентувати в вигляді чотирьох підходів. *Перший* пов'язує розвиток з реалізацією нових цілей, цілеспрямованих змін. *Другий* – розглядає його як процес адаптації до навколишнього середовища. *Третій* – підмінює розвиток його джерелом – протиріччями у надрах системних утворень. *Четвертий* – ототожнює розвиток з однією з його ліній – прогресом, чи ускладненням систем, або однієї з його форм – еволюцією⁸⁰.

Відповідно, найбільш істотним *джерелом розвитку* виступають такі види протиріччя між: **1)** функцією і метою системи; протиріччя між потребами системи в ресурсах і можливістю їхнього задоволення; **2)** кількістю, що змінюється, і колишньою якістю (яке здобуває максимальну гостроту в районі точки біфуркації); **3)** старим і новим; **4)** прагненням до порядку і хаосом (причому чим далі зайшло їхнє протистояння, тим вище ступінь організованості системи, і навпаки; це протиріччя грає тим більше важливу роль, що відноситься до незмінних навіть частково, у тому числі й у точці біфуркації, оскільки упорядкованість нової структури обумовлена породженням ще більшої неупорядкованості); **5)** прагненням системи до встановлення стійкого стану і засобами його досягнення: останні служать змінам у розвитку системи, неминуче приводячи її в стан нестійкості (це відбувається в такий спосіб: система адаптується до середовища і внаслідок цього стає більш чуйною до флуктуацій, посилення флуктуації викликає нестійкість, за якої впливає стрибок); **6)** цілями системи і цілями її компонентів; **7)** процесами функціонування і розвитку: хоча для того щоб розвиватися, система повинна функціонувати і не може функціонувати, не розвиваючись, у точці біфуркації вони вступають у гостре протиріччя, оскільки інтереси розвитку і саме існування системи вимагає зміни її якості, в результаті відбувається ламання функціональних процесів, а в еволюційний період процеси функціонування стримують розвиток, згладжуючи флуктуації; **8)** функціонуванням і структурою: в еволюційний період процеси функціонування більш пластичні, ніж структура системи, але їхня зміна, в інтересах системи, наштовхується на твердість незмінної структури; у момент стрибка структура змінюється дуже швидко, а функціонування відстає.

Суттєво, що більшість протиріч системи в еволюційний період тільки згладжуються – зовнішнім ентропійним тенденціям і протиріччям тут протистоїть адаптація, а внутрішнім – функціонування ("робота") вищої системи.

Парадигма розвитку включає такі традиційні та сучасні його *аспекти*: гелелевська діалектика як метод концептуалізації універсального діалектичного принципу розвитку; глобальний еволюціонізм (лінійний принцип розвитку); креаціонізм; циклічна парадигма розвитку; синтетична еволюція (А.І.Субетто та ін); творча еволюція (А. Бергсон та ін); системогенетика (А.І.Субетто та ін); концепція універсальної історії (А.П. Назаретян); психофракціальна еволюція

⁷⁸ Педагогический энциклопедический словарь: около 3000 статей / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол. : М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. – С. 315.

⁷⁹ Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батыша. – Т.3. – М.: АЛЮ, 1999. – 488 с. – С. 20.

⁸⁰ Синергетика економічних систем : навч. посібник / І. Г. Грабар, Є. І. Хомаківський, О. В. Вознюк, Л. Ю. Возна. – Житомир, 2003. – 244 с.

соціумів (О.А. Донченко); ритмокаскадна модель розвитку (В.Г.Буданов); загальний періодичний закон В.М. Сафронова в біології і в інших гомологічних об'єкт-системах; принцип масштабної подібності об'єктів у Всесвіті С.І. Сухоноса, а також деякі інші аспекти⁸¹.

Спираючись на дослідження П. Куртца, який концептуалізував генезу наукового оформлення поняття розвитку (що передбачає чотири парадигми – *предмодерністську, модерністську, постмодерністську і пост-постмодерністську*⁸²), Н.А. Сегеда на основі застосування ретроспективно-аналітичного методу до вивчення культурних смислів становлення поняття “розвитку” та його еволюції як категорії в історії філософського знання, подає такі основні *моделі дефініції розвитку*: “у *предмодерні* (з середини 1 тис. до н.е. до ХІ століття) – космологічна, теологічна, автономістична; у *модерні* (ХV-перша пол. ХХ ст.) – раціоналістична, трансперсонально-моністична, морально-етична, спіралеподібна прогресистська, ідеалістична, діалектична, еволюціоністська, імперсоналістична, діалектично-матеріалістична, соціо-центрована, суспільно-еволюційна, градуалістична, феноменологічна, прагматична, антиметафізична, аксіологічно-вітальна, екзистенційна, варіативна, гуманітарно-гуманістична, культурно-соціальна, дискретно-моністична, морально-етична, ідеалістично-праксеологічна, гуманістично-моністична, еволюційно-теологічна, антропоцентрована, діалектично-градуалістична, холістська модель розвитку людини і всесвіту; у *неомодерні* (новітня філософія і пост-постмодерн, ХХ-ХХІ ст.) – хронотопна (континуальна просторово-часова), творчо-еволюційна, сингулярна (нестійко рівноважна), системно-динамічна, трансперсонально-синергетична, системно-еволюційна, комплексно-еволюційна”⁸³.

К.Чарнецькі у докторській дисертації “Психологія професійного розвитку особистості” (1998 р.) виокремлює такі допоміжні вирази й терміни щодо розвитку, як “проста лінія”, “спіраль”, “горизонтальний розвиток”, “вертикальний розвиток”, “прогресивний розвиток”, “регресивний розвиток”, “удосконалення структури”, “удосконалення функції”, “кільця ланцюга”, “спрямований процес”; розвиток “загальний”, “частковий”, “анаболічний”, “катаболічний”, “кількісний”, “якісний”, “вузький”, “широкий”, “багатосторонній”, “всебічний”, “обмежений”⁸⁴.

Відповідно до *джерел та механізмів розвитку* можна говорити про розмаїття концепцій та теорій розвитку живої речовини. Розглянемо головні з них⁸⁵.

Дарвінізм – теорія, відповідно до якої еволюція живих форм йде шляхом природних механізмів – спадковості, мінливості, природного добору.

Номогенез – теорія, що у 1922 році висунув академік Л.С. Берг (який протиставляв її дарвінізму), відповідно до якої еволюція організмів здійснюється не на основі природного добору, а на основі певних внутрішніх закономірностей, які спрямовані у бік ускладнення морфологічної організації живої природи.

Ортогенез (“орто” – прямий) – концепція розвитку живої природи, яка виходить з того, що еволюція організмів відбувається у суворо визначеному природою напрямку. Всі зміни живих форм відбуваються за не багатьма суворо визначеним природою організму напрямками і передаються у спадок. Сучасний напрям ортогенеза – номогенез.

⁸¹ Вознюк А.В. Концептуалізація холистической педагогической парадигмы // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16396, 27.02.2011; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.; Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012.; Вознюк А.В. Универсальная синергетическая парадигма развития: выводы и перспективы // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17681, 08.10.2012.

⁸² Куртц П. Гуманизм и скептицизм – парадигмы культуры третьего тысячелетия // Здравый смысл, 2000. – № 17. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://humanism.al.ru/ru/>

⁸³ Сегеда Н. А. Теоретичні і методичні засади професійного розвитку викладача музичного мистецтва в системі безперервної педагогічної освіти: Дис... док.пед.наук. – 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталя Анатоліївна Сегеда. – Київ, 2012. – 542 с. – С. 23-24; Балашов Л. Е. Новая метафизика. (Категориальная картина мира или Основы категориальной логики) / Лев Евдокимович Балашов. – М., 2003 – 868 с. –

Режим доступа http://1.iesod.z8.ru/nehudlit/self0019/290107_balashov.rar; Jantsch E. The self-organizing Universe: Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution / E. Jantsch. – Oxford; New York: Pergamum Press, 1980. – 343 p.

⁸⁴ Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості [Текст]: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Казимеж Чарнецькі; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 456 с.

⁸⁵ Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с. – С. 115.

Сальтаціонізм – заперечує роль природного добору, надає вирішальне значення в еволюції випадковим явищам, що призводять до різких "стрибоподібних" змін.

Пунктуалізм – теорія переривчастої рівноваги, згідно з якою періоди швидких і суттєвих еволюційних змін змінюються періодами стабільного існування. Пунктуалізм не еквівалентний сальтаціонізму, оскільки не заперечує безперервності еволюційного розвитку.

Автогенез ("авто" – сам) – загальна назва концепцій, які виходять з того, що еволюція живої природи незалежна від зовнішніх умов і спрямовується і регулюється якимись внутрішніми нематеріальними чинниками. Автогенез близький до віталізму ("віта" – життя) , сукупності ідеалістичних течій в біології, що пояснюють життєві явища дією присутнього в організмах особливого нематеріального початку, життєвої сили, душі, ентелехії ("ентелес" – досконалий). У філософії Аристотеля цілеспрямованість – це рушійна сила всього і вся, у віталістів – особливе нематеріальне начало, спрямовуюче розвиток організмів.

Ектогенез ("екто" – поза) – концепція розгляду історичного розвитку живої природи як процесу прямого пристосування організмів до середовища існування і простого підсумовування змін, що здобуваються організмами під впливом чинників середовища. Ектогенез заперечує природний добір.

Механоламаркізм – окремий випадок ектогенеза, напрям неоламаркізма, який перебільшує формоутворювальну роль зовнішніх чинників і фактично заперечує роль природного добору в еволюції.

Епігенеза ("епі" – після, "генеза" – народження) – висунута у XVII-XVIII ст. теорія зародкового розвитку, згідно з якою новоутворення органів ембріона відбувається поступово з безструктурної маси зиготи. Епігенетична теорія еволюції склалася у суперечках з преформізмом, прихильники якого припускали наявність у зародка готових зачатків всіх органів.

Автопоезис – концепція, розроблена у 1970-і рр. чилійськими нейробіологами У. Матурано і Ф. Варелою з метою опису феномена життя як явища, властивого відкритим, що самовідновлюються системам⁸⁶. Слово автопоезис (autopoiesis) походить від грецьких слів *autos* – "саме" і *poiesis* – "побудова". Незважаючи на суто біологічну спрямованість теорії автопоезиса, вона має перспективну міждисциплінарну методологію. Формальне визначення концепції: автопоетична система організована (визначена як єдність) як мережа процесів виробництва (трансформації і руйнування), що складається з компонентів, які виробляють компоненти, що: (1) взаємодіючи і змінюючись, регенерують і реалізують мережу процесів (відносин), які їх виробляють; і (2) конституюють систему як деяку єдність у просторі, в якому ці компоненти існують, задаючи топологічну область своїх реалізацій мереж як такої.

Теорія морфічного резонансу (формуючої причинності) Р. Шелдрейка та А.Г.Гурвича. Цю теорію можна пояснити міркуваннями Г. Хакена, який, розглядаючи проблему морфогенезу, ставить питання: звідки спочатку недиференційовані клітини знають, де і яким чином диференціюватися? Адже, як засвідчують експерименти, такого роду інформація не міститься в окремих клітинах із самого початку (наприклад, через ДНК). Відповідь полягає в тому, що клітини витягають зазначену інформацію від навколишніх кліток, зі свого положення в клітинній тканині. Так, в експериментах, зроблених на ембріонах, клітки з центральної частини вола після пересадження в головний відділ розвивалися в око⁸⁷. "Здобувати інформацію зі свого положення" – це і дає можливість здійснювати співвіднесення свого розвитку з розвитком цілого, а не окремих лише частин, тобто брати участь у процесі самодетермінації організму, яка у Р. Шелдрейка

⁸⁶ Матурана У., Варела Ф. Древо познания: Биологические корни человеческого понимания / Пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.; Матурана У. Биология познания. Перевод с английского Ю. М. Мешенина. Язык и интеллект. Сб. / Пер. с англ. и нем. / Сост. и вступ. ст. В. В. Петрова / У. Матурана. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 416 с.; Матурана У. Древо познания. Перевод с англ. Ю.А. Данилова / У. Матурана, Ф. Варела. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.; Maturana H. Autopoiesis // Autopoiesis: A theory of living organization. – New York: North Holland, 1981.; Maturana H. R. and Valera F. J. Autopoiesis and Cognition. London, Boston, Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1980.; Лавренчук Е. А. Аутопоезис социальных сетей в интернет-пространстве // Дис... канд. философ. наук. – Специальность – 09.00.11 – Социальная философия / Лавренчук Егор Александрович. – М., 2011. – 186 с.; Лавренчук Е.А. Аутопоезис. // Электронный философский журнал Vox. Выпуск 11 (декабрь 2011).

⁸⁷ Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : Пер. с англ. / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с. - С. 34.

називається "формуальною причинністю" ⁸⁸.

При цьому можна говорити про *низку умовляючих сценаріїв розвитку*, який можна розуміти як лінійний, так і циклічний, як еволюційний, так і креаціоністський, як стаціонарний, так і вибухово-сингулярний, як спіральний, так і фрактально-голограмний, як процес від потенційно-можливого до актуально-дійсного, так і навпаки – від дійсності до можливості, як від минулого до майбутнього, так і від майбутнього до майбутнього, і більше того – від майбутнього до минулого ⁸⁹ (у релятивістській, зокрема в квантовій фізиці, іноді говорять про хвилі майбутнього, які проникають у сьогодення, про імовірнісні функції елементарних часток, коли їх локалізація постає ймовірнісною характеристикою; у контексті езотеричного напрямку "трансерфінг реальності" розглядається можливість впливу на минуле з метою його перебудови і перетворення; крім того, в деяких сучасних підходах до розуміння феномену реінкарнації процес переродження реалізується не тільки в майбутньому, але і в минулому, коли будь-яка точка на просторово-часовому континуумі є однаково доступною, що підтверджується і несиловими ефектами квантових систем), як фазово-резонансний процес, здійснюваний у точках біфуркації, так і як становлення, коли розвиток розуміється як такий, що відбувається від того, що є, до того, що стає (тобто від теперішнього до теперішнього) ⁹⁰.

У сучасних роботах *психолого-педагогічного характеру* розвиток зазвичай розуміється як такий, що охоплює ті зміни, які відбуваються в мисленні, поведінці людини як результат біологічних процесів організму і впливів оточуючого середовища. Тут розвиток виступає процесом, кожній стадії якого притаманні риси фізичного розвитку, власна структура психічної діяльності, власні особливості внутрішніх зв'язків психічних процесів і властивостей особистості, її взаємозв'язків з навколишнім середовищем ⁹¹, коли розвиток може також розумітися як процес внутрішніх, послідовних кількісних та якісних змін фізичних та духовних сил людини, як розгортання власного життєвого потенціалу людини – її задатків, обдарувать – під впливом навколишнього соціоприродного середовища.

Слід підкреслити, що розвиток (прогресивний) людини – це процес фізичної і психічної зміни індивіда в часі, що передбачає вдосконалення, перехід у будь-яких його властивостях і параметрах від меншого до більшого, від простого до складного, від нижчого до вищого. Цей процес постає багатограним та складним. Так, К.Чарнецькі виокремлює такі аспекти розвитку людини: особистісний, біологічний, розумовий, почуттєвий, соціальний, моральний, культурний, психомоторний, фізичний, естетичний, еротичний, політичний, професійний ⁹².

У зв'язку з цим важливими постає *психологічний аспект розвитку людини*, який трактується у контексті розуміння того, що домінує в психічному розвитку людини: біологічне; психічне чи соціальне; рівномірний і нерівномірний перебіг розвитку; він стабільний чи мінливий; чи є сензитивні періоди в розвитку, чи розвиток є розгортанням "повного потенціалу". Відтак, можна виділити такі глобальні аспекти проблеми психології розвитку, як питання про те, які чинники домінують в психічному розвитку. П.А.М'ясоїд узагальнює ці чинники у такий спосіб ⁹³:

⁸⁸ Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

⁸⁹ Князева Е.Н., Курдюмов С.П.. Основания синергетики. – СПб.: Алетея, 2002. – 414 с.; Московский А.В., Мирзалис И.В. Сознание и физический мир // Парапсихология и психофизика. – 1993. – №4. – С.3-30.

⁹⁰ Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк А.В. Процесс достижения акме как фазовое (критическое) явление: постановка проблемы // Акмеология 2011. Методологические и методические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Из-во НУ "Центр стратегических исследований", 2011. – С. 57-65.; Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк А. В. Человеческая личность как трансцендентальная сущность (постнеклассический контекст) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17792, 18.12.2012; Вознюк А. В. Структура личности как трансцендентальной сущности // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17805, 25.12.2012; Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.

⁹¹ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. Школа, 1989. – 460 с.

⁹² Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості / Казимеж Чарнецькі / Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 456 с.

⁹³ М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навчальний посібник – К.: Вища школа. 2000 – 479 с.

Таблиця 1.5

Теорії психічного розвитку та їх головні параметри

| ТЕОРІЯ | ПАРАМЕТРИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ | | | | | |
|---|--|---|--------------|---------------|--|----------------------|
| | Хід | Чинник | Джерело | Форма | Специфіка | Рухлива сила |
| З.Фрейд, Е.Еріксон, Б.Скіннер, А.Бандура, Ж.Піаже | Соціалізація: від індивідуального до соціального | Біологічні і соціальні | В людині | Пристосування | Відповідність онтогенезу філогенезу | Поєднання чинників |
| Л.С.Виготський | Розвиток вищих психічних функцій: від соціального до індивідуального | Морфо-фізіологічні особливості мозку. Спілкування | Поза людиною | Привласнення | Підпорядкування суспільно-історичним законам | Навчальна діяльність |

Відповідно до цього можна говорити про "визначальні смисли" трактування феномену розвитку в провідних психологічних підходах: психо-генетичний (розвиток психіки людини в онтогенезі); екзистенційно-гуманістичний (розвиток особистості як рух до особистісної зрілості, процес зростання "Я"-людини, реалізації творчого потенціалу); культурно-історичний (процеси розвитку зумовлені внутрішніми суперечностями та їх гармонізацією); суб'єктно-діяльнісний (розвиток зумовлений вибором діяльнісно-перетворювального способу буття); історико-еволюційний (розвиток є багатовекторним, багатоваріантним, складаноорганізованим, непередбачуваним, неоднозначним і нелінійним процесом гармонізації біо-онто-соціогенеза); емерджентно-еволюційний (людина є відкритою системою, яка у першу чергу розглядається як процес набуття нею якісно нових, "емерджентних" властивостей); трансцендентний (сутність розвитку полягає у розширенні обріїв індивіда, "проникненні" його меж зовні і вглибину)⁹⁴.

Щодо *педагогічного аспекту розвитку людини*, то він з'ясовується відповідно до генези становлення педагогічних смислів ідеї розвитку людини в основних освітніх системах, яку простежила В.А.Сегеда:

Таблиця 1.6

Генеза становлення педагогічних ідеї розвитку людини в освітніх системах⁹⁵

| Назва освітньої системи | Педагогічний смисл ідеї розвитку людини як соціокультурного явища |
|-------------------------|--|
| Теоцентристська | Мета виховання пов'язана із служінням Богові, формуванням відповідних до теологічних ідеалів рис особистості |
| Природовідповідна | Цілісний розвиток людини відповідно до її природних нахилів, здібностей, вікових властивостей |
| Соціоцентрична | Ідеологічно або соціально керований розвиток людини в системі освіти (відповідно до статусу закладів, нормування поведінки, зовнішнього вигляду); основними структурологічними поняттями такої моделі виступають стандарт, норма, етапність і логіка розвитку, технологізованість, адаптованість, прогнозованість у часі і спрямованість |
| Ринково-орієнтована | Зростання складності виробничих процесів зумовлює зміни у професійній діяльності, професійних ролях і змісті підвищення кваліфікаційних вимог, що визначає ціле покладання розвитку засобами професії |
| Антропоцентрична | Самоактуалізація, саморозвиток, самовтілення, самовиявлення, самореалізація, самовіднайдення, розвиток, самість, спонтанність, незалежність, свобода – складові антропоцентричної ідеї в освіті, де викладач виконує роль партнера, котрий рухається разом зі студентом у пошуках істини, пізнанні себе |
| Холістична | Гармонійний розвиток людини як цілісність безперервної освіти, навчання і виховання, індивідуальної програми розвитку відповідно до цивілізаційних, культурних, особистісних цінностей |
| Людиноцентрована | Розвиток самодостатньої особистості через масштабну демократизацію освітніх процесів на тлі історичних і глобалізаційних явищ |
| Гуманістично-гуманітра | Розвиток духовності як найвищого ступеня моральної свідомості, людяності, виявом чого є симптомокомплекс якості людини, що визначає її ставлення до інших людей у діях і вчинках |

⁹⁴ Сегеда Н. А. Теоретичні і методичні засади професійного розвитку викладача музичного мистецтва в системі безперервної педагогічної освіти : Дис... док.пед.наук. – 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталя Анатоліївна Сегеда. – Київ, 2012. – 542 с. – С. 28-29.

⁹⁵ Сегеда Н. А. Теоретичні і методичні засади професійного розвитку викладача музичного мистецтва в системі безперервної педагогічної освіти. – С. 31.

Зазначені освітні системи так чи інакше реалізуються три глобальні освітні цілі, спрямовані на розвиток гармонійної **особистості** (антропоцентрична, людиноцентрована системи), компетентного фахівця (ринково-орієнтована, природновідповідна системи), **громадянина-патріота** (соціоцентрична, гуманістично-гуманітарна системи), що у єдності та цілісності реалізуються у таких освітніх системах, як холістична та геоцентрична, що поєднуються зазначені цілі та системи в єдине ціле.

Розвиток особистості можна аналізувати на основі різних теоретико-методологічних підходів (що відповідають зазначеним вище освітнім системам): природничонаукового, експериментально-дослідного, гуманістичного (А. Комбе, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), проведінціалістського (М.О. Бердяєв, В.С. Соловйов та ін.), трансформаційного (К.В. Корсак), креативного, інтеграційного⁹⁶, реалізаційно-професійного (Е.Ф.Зеєр), людиноцентрованого (В.П. Андрущенко, В.Г.Кремінь та ін.) та ін.

Розвиток особистості відбувається згідно загальним філософським діалектичним законам та закономірностям, а саме:

- **Іманентність**: здатність до розвитку закладена в людині природою, це невід'ємна властивість особистості.

- **Незворотність**: стани, які пройде індивід у своєму розвитку, незворотні.

- **Біогенність**: психічний розвиток особистості багато в чому визначається біологічним механізмом спадковості, що виявляється у вікових та індивідуальних якостях. Закономірності психічного розвитку єдині для всіх дітей одного вікового періоду; індивідуальні варіації не виходять за межі вікових меж.

- **Соціогенність**: соціальне середовище, де відбувається розвиток людини, здійснює визначальний вплив на формування особистості. Навчання і виховання розглядаються як способи привласнення уречевлених у культурі і суспільно-історично заданих здібностей.

- **Психогенність**: особистість – саморегульована і самоврядувальна система (процес розвитку психіки схильний до регуляції і управління з боку самої особистості).

- **Домінантність**: спрямованість і зміст розвитку людини підкоряються домінанті – тимчасово пануючому в психіці функціональному утворенню.

- **Індивідуальність**: особистість є унікальним явищем, що відрізняється індивідуальним набором якостей і власним варіантом розвитку (не існує однакових людей).

- **Стадійність**: у цілісному процесі психічного розвитку виділяються якісно певні стадії (етапи, періоди), що дозволяють будувати вікову періодизацію психічного розвитку; розвиток особистості підкоряється загальному закону циклічності, зазнаючи стадії зародження, зростання, кульмінації, занепаду і вмирання.

- **Нерівномірність** (нелінійність): індивід унікальний, кожна особистість розвивається в своєму темпі, зазнаючи випадково розподілені в часі прискорення (спонтанність) і суперечності зростання (кризове становище).

- **Сензитивність**: фізичний вік індивіда визначає кількісні (обмеженість) і якісні (сензитивність) можливості психічного розвитку; важливо освоювати певний культурний зміст, найбільш сприятливий, сензитивний для цього періоду і будувати цей процес на основі природних можливостей нервової системи дитини.

- **Діяльнісний принцип**: рушійною силою психічного розвитку є власна діяльність дитини, в якій вона під керівництвом дорослого відтворює і привласнює людські якості і здібності, що історично склалися⁹⁷.

Зазначені закони та закономірності відповідають розробленим нами **компонентам особистості людини**, зокрема й педагога (про що мова піде у подальшому). Подамо ці компоненти, які реалізуються такі процеси, що відповідають зазначеним законам та закономірностям розвитку:

1. Самосвідомість та рефлексія (*індивідуальність*).

⁹⁶ Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

⁹⁷ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 2. – 816 с. – С. 56-57.

2. Цілеспрямованість та сенсовірність – спрямованість на певну цінність (*стадійність, нерівномірність, незворотність*).

3. Здатність до самодетермінації, переборення причинно-наслідкових зв'язків соціоприродного середовища (*іманентність*).

4. Здатність до волевиявлення (*домінантність, психогенність*).

5. Здатність до діяльності, творчості (*діяльнісний принцип*).

6. Здатність до інтеграції у навколишній соціальний світ (*соціогенність, сензитивність, біогенність*).

Відповідно до *реалізаційно-професійного визначення особистості* Е.Ф.Зеєра, її розвиток – це об'єктивний процес становлення і збагачення фізичних і духовних сил людини, які забезпечують реалізацію її внутрішнього потенціалу, сутності і призначення у процесі зміни індивіда в результаті його соціалізації⁹⁸.

На *діалектичному аспекті розвитку* наполягав Л.С. Виготський, який зазначав, що розвиток особистості складним комплексним інволюційно-еволюційним поступальним рухом, у процесі якого відбуваються прогресивні та регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в людині⁹⁹.

Якщо В.А. Петровський наголошує на тому, що розвиток особистості – це її саморух, що відбувається "у внутрішньому просторі особистості" – просторі її зв'язків з іншими людьми¹⁰⁰, то Л.І.Анциферова, відстоюючи *екзистенційний аспект розвитку*, стверджує, що він постає основним способом існування особистості, соціальне і психічне становлення якої не обмежується певними відрізками часу, коли цей розвиток набуває прогресивно-регресивної незворотності, нерівномірності, процес збереження попереднього в новому за допомогою механізму, який забезпечує єдність змін і збереження¹⁰¹.

Відтак, феномен особистісного розвитку в цілому розглядають як процес переходу від одного якісного стану особистості до іншого, вищого, а суттєві ознаки поняття "розвиватися" розкривають його зв'язок із самореалізацією, самоактуалізацією і означають "розгортатися", "розвертатися", "досягти значного ступеня вияву", ставати розумово, духовно вищим, кращим, досконалішим, сходити на вищий щабель, досягти високого рівня у чомусь. Цієї ж думки дотримуються О.Ф. Лазурський¹⁰² і А. Маслоу¹⁰³, які вважають, що сутність розвитку полягає в прагненні людини якомога повніше розкривати і реалізовувати власний життєвий потенціал у процесі своєї життєдіяльності. У трактуванні К. Юнга та А. Адлера самоактуалізація означає кінцеву мету розвитку особистості, досягнення нею єдності на основі якнайповнішої диференціації та інтеграції різних її граней¹⁰⁴.

Суттєво, що цей розвиток не зупиняється протягом життя людини, змінюється тільки напрям, інтенсивність, характер та якість. Тому можна говорити про такі загальні характеристики розвитку, як незворотність, прогрес/регрес, нерівномірність, збереження попереднього в новому, єдність зміни та збереження.

Є.В. Шорохова пов'язує розвиток та повноцінне функціонування особистості з актуалізацією її потенцій, з гармонійним поєднанням якостей різних рівнів особистісної організації – нейродинамічного, психодинамічного, особистісних якостей людини¹⁰⁵. В.С. Мерлін показав, що у

⁹⁸ Зеєр Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера / Э.Ф.Зеер. – Свердловск: Узд-во Урал.ун-та, 1988. – 116 с. – С. 66.

⁹⁹ Виготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Виготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с. – С. 349.

¹⁰⁰ Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – 480 с. – С. 448.

¹⁰¹ Анциферова Л.И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии / Л.И.Анциферова // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 57-117.; Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – № 1. – С. 3-18.; Анциферова Л.И. Психология повседневности, жизненный мир личности и "техники" ее бытия // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. – № 2. – С. 8-17.; Анциферова Л.И. Системный подход к изучению и формированию личности // Проблемы психологии личности. М.: ИП АН СССР, – 1982. – С. 140-147.

¹⁰² Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах / А.Ф. Лазурский; Рос. АН, Ин-т психологи. – М.: Просвещение, 1995. – 271 с.; Лазурский А.Ф. Классификация личностей. – 3-е изд. – Л.: Госиздат, 1924. – 290 с.

¹⁰³ Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с

¹⁰⁴ Гордієнко В., Копець Л. Психологія особистості в біографії, подіях, портретах: Навч. посіб. – К.: Вид.дім."Києво-Могилянська академія", 2007. – 304 с. – С. 244.

¹⁰⁵ Шорохова Е.В. Некоторые аспекты социально-психологических знаний // Психология личности и образ жизни. – М.: Педагогика, 1987. – С. 8-10.

ході онтогенетичного розвитку поступово нівелюються неузгодженість між індивідуальними якостями різних рівнів, коли вищі структури починають компенсаторним чином впливати на нижчі¹⁰⁶. Б.С. Братусь розуміє під нормальним розвитком особистості такий, який приводить до набуття родової сутності. Цей процес реалізується, на думку Б.С. Братуся, відповідно до нормальних критеріїв: ставлення до іншої людини як самоцінної істоти, що втілює в собі нескінченні потенції роду "людина", здатність до децентрації (трансценденції), самовіддачі, любові як способів реалізації цього ставлення; творчий характер діяльності; потребу у позитивній свободі; здатність до волевиявлення, самопроекування майбутнього; віра у здійснення наміченого; внутрішня відповідальність перед собою та іншими, майбутніми поколіннями; здатність набуття наскрізного загального сенсу свого життя¹⁰⁷.

В.Г.Ананьєв, О.Г.Асмолов, С.К.Бондирєва, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Д.І.Фельдштейн та ін. дослідники з проблем психології особистості наголошують на багатофакторності і багатовимірності процесу розвитку особистості, яка розгортається у як у певних *просторах*, наприклад у "просторі дитинства" (Д.І.Фельдштейн), "освітньому просторі" (С.К.Бондирєва), "професійному просторі" (Е.Ф.Зеєр), так і у певних вікових періодах, які визначають такі змістові вектори, як *психосексуальний* (З.Фрейд), *психосоціальний* (Е.Еріксон), *діяльнісний* (Д.Б.Ельконін), *соціалізаційний* (Н.Д.Столяренко), *духовний* (Гегель) розвиток.

Зміна (розвиток) особистості у процесі освоєння світу професій та професійної діяльності відображається у поняттях "**професійне становлення**", "**професійний розвиток**", що характеризують індивідуально своєрідний шлях (траєкторію) особистості з початку формування уявлень про професії і професійних намірів до завершення професійної біографії¹⁰⁸.

Аналіз наукової літератури дає змогу виділити два способи виявлення структури особистісного і професійного розвитку. Перший стосується структури особистісного і професійного розвитку як певних рівнів (ступенів) процесу розвитку. Одним із прикладів такого підходу є підхід В.І.Слободчикова й Е.І.Ісаєва, які розглядають особистісний розвиток насамперед "як процес розвитку на ступені, які й визначають структуру цього процесу: 1) особистісне (цілісне), 2) індивідуальне (одичинно-унікальне) і 3) універсальне (родове) буття людини, передумовою й основою яких "є душевне життя людини, його суб'єктивність"¹⁰⁹. Подібним є підхід, відповідно до якого розвиток особистості диференціюється на рівні, які пов'язуються із соціальною позицією людини, а сам розвиток особистості відбувається в процесі діяльності¹¹⁰.

Б.С.Братусь також виділяє рівні розвитку особистості, але вже на іншій підставі, а саме залежно від домінуючого "способу ставлення до інших людей і відповідно до самого себе"¹¹¹.

Подібний підхід характерний для А.Маслоу, який виокремлює рівні особистісного розвитку, розуміючи їх як рух людини до досягнення стану самоактуалізації, відповідно до ієрархії потреб. Автор пише, що для досягнення самоактуалізації слід навчитися прислуховуватися до досвіду свого організму й довіряти йому, позаяк він володіє "біологічною мудрістю"; робити життєві вибори у напрямку особистісного зростання; не боятися своїх переживань; прийняти відповідальність за своє життя; бути сміливим, не боятися життєвих змін в умовах невизначеності; прагнути до досконалості у своїй справі; мати досвід пікових переживань; усвідомлювати свої здібності, своє призначення, відмовитися від психологічних захистів¹¹².

Суттєвим є розгляд самоактуалізації через призму процесу індивідуалізації К.Юнга, який

¹⁰⁶ Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.

¹⁰⁷ Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Знание, 1988. – 301 с.

¹⁰⁸ Зеєр Э.Ф., Симанюк Э.Ж. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с. – С. 16. Погрібна В.Л. Соціологія професіоналізму: монографія / В.Л.Погрібна. – К.: Алеута: КНТ : ЦУЛ, 2008. – 336 с. – С. 260.

¹⁰⁹ Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

¹¹⁰ Кузовкин В.В. Теоретико-методологические проблемы личностного роста студентов / В.В.Кузовкин // Инновации в образовании. – 2001. – № 1. – С. 103–121.

¹¹¹ Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М., 1994. – 187 с.

¹¹² Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу, пер. с англ. Г. А. Балла (общ.ред.). – М.: Смысл, 1999. – 425 с.; Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия / Ред.-сост.: Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 655 с.; Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Педагогика, 1983. – 286 с.

писав, що особистість, котра розвивається у напрямку самореалізації, досягає інтеграції та врівноважує різні елементи в структурі особистості. Відтак, ця особистість стає *індивідною*, тобто досягає розвитку своєї Самості через інтеграцію всіх аспектів структури особистості. І саме цей процес, за К.Юнгом, має назву *індивідуації*, у ході якого Самість (сутність) стає в центрі особистості, а особистість досягає самореалізації – стан, який, як вважав К. Юнг, досягають лише окремі люди. Загалом, індивідуована особистість стає більш інтегрованою, набуває високого рівня свідомості (так званої розширеної свідомості), почуття єдності зі світом і достатнього контролю над своєю поведінкою. При цьому для того щоб стати індивідуованою, особистість має бути талановитою, освіченою і мати достатньо вільного часу (умовами досягнення індивідуації є: добре психічне здоров'я, надзвичайно сильне Его, здатність витримати сильні випробування та навантаження, різнобічна обдарованість, високий рівень освіти, багато вільного часу, розвинуті глибокі та неогоїстичні стосунки з іншими людьми). Загалом, індивідуація – комплексне та складне особистісне завдання, для здійснення якого людина має бути психічно здоровою, щоб свідомо спрямовувати процес розвитку та інтеграції. Крім того, для досягнення індивідуації потрібно надзвичайно сильне Его з тим, щоб сприймати і долати всі випробування та можливі зміни. Важливо, що індивідуація не визначається завдяки досягненням та соціальному визнанню, оскільки *результатом зазначеного процесу є завершеність і цілісність особистості, а не маніфестована досконалість чи переваги над іншими людьми в соціальних змаганнях за статус, престиж, славу.*

Відтак, індивідуація – це внутрішньо особистісний процес, що підтримується індивідуальною мотивацією, однак важливою умовою для її здійснення є розвиток глибоких та неогоїстичних стосунків з іншими людьми. Це також процес об'єднання різних елементів особистості навколо сутності, який досягається свідомими зусиллями та підтримується виключно індивідуальною мотивацією. Результатом процесу індивідуації є завершеність і цілісність особистості. Індивідуована особистість характеризується: високим рівнем інтеграції та цілісності; високим рівнем самореалізації та розвитку; високим рівнем свідомості й самоконтролю; станом розширеної свідомості і почуттям єдності зі світом¹¹³.

Загалом, аналізований процес індивідуації, схожий із процесом самореалізації, що здійснюється у контексті ієрархії потреб, які, за А. Маслоу, містить такі рівні (від нижчого до вищого): 1) фізіологічні потреби (спрага, голод тощо); 2) потреба безпеки (довгострокове виживання і стабільність); 3) потреба належати до якоїсь спільноти, бути сприйнятим; 4) потреба в самоповазі (значення, компетентність); 5) потреба самоактуалізації (реалізація потенціалу). При цьому існує необхідність задоволення потреб, які знаходяться на нижчих щаблях ієрархії, для того, щоб мотивуючими стали потреби, які розміщені вище у наведеній ієрархії¹¹⁴.

Інший спосіб опису структури особистісного і професійного розвитку полягає у виділенні "наскрізних" структуротвірних його характеристик, які закономірно присутні на будь-якій стадії процесу розвитку особистості. Слід виділити дві можливі ситуації: 1) педагогом чи психологом задаються умови особистісного розвитку, які не складають його структури; 2) задаються такі механізми, які одночасно є умовами особистісного розвитку і складають його структуру¹¹⁵.

Відтак, "зіставлення двох підходів у розгляді структури особистісного і професійного розвитку свідчить про наступне. Перший спосіб, подаючи ступеневу структуру особистісного розвитку, вимагає виявлення й опису механізмів сходження студента (майбутнього фахівця) цими ступенями, переходу його з одного рівня на інший. Другий спосіб, вказуючи на ці механізми, передбачає виявлення якісних змін, що відбуваються в процесі особистісного і професійного розвитку, описом яких займається перший спосіб. При цьому перший спосіб на практиці може більше використовуватися для діагностики рівня розвитку особистості, тоді як другий – для організації процесу особистісного і професійного розвитку, побудови відповідних тренінгів і

¹¹³ Гордієнко В., Копець Л. Психологія особистості в біографії, подіях, портретах: Навч. посіб. – К.: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2007. – 304 с. – С. 98-99

¹¹⁴ Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; [пер. с англ. Т. Гутмана, Н. Мухиной; послесл. Е. П. Ильина]. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 351 с.; Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-118.; Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.; Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.

¹¹⁵ Попелюшко Р. Особистісно-професійний розвиток в системі фахової підготовки майбутнього практичного психолога / Р. Попелюшко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 367-371. – С. 369.

програм. Як перший, так і другий є надзвичайно важливими. Однак, виходячи з наявної ситуації у вищій школі, актуалізується завдання організації процесу особистісного розвитку, органічного залучення до підготовки фахівців-професіоналів таких складових і умов, які б сприяли його здійсненню"¹¹⁶.

Суттєво, що у майже всіх дослідженнях розвиток пов'язується з діяльністю (навчання, професійна підготовка) і розглядається таким, що залежить від її особливостей. Відтак, "професійний розвиток – це зростання, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та вмінь, активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, яке приводить до принципово нового його устрою та способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії"¹¹⁷. Цей процес є тривалим¹¹⁸, він окреслює розвиток особистості з початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності та включає конструювання засобів оволодіння операційною стороною діяльності, які своїм змістом формують мотиви цього процесу, а також комплекс заходів, спрямованих на усвідомлення суб'єктом навчально-професійної і власне професійної діяльності та соціальної значущості своєї професії"¹¹⁹.

Щодо **визначення особистості**, для нас вкрай важливим постає узагальнення, що провів В.В.Рибалка (провідний персонуолог України), який класифікував більш ніж 40 наукових визначень особистості вітчизняними філософами, психологами, педагогами, та здійснив ортономічний (аналіз прямих значень атрибутів, які зустрічаються у визначеннях), контентно-частотний (аналіз частоти вживання атрибутів) і антиномічний (вивчення протилежних ознак атрибутів) аналіз їх змісту.

В.В.Рибалка зазначає, що на період з кінця ХІХ до початку ХХІ століття. формувалися вітчизняні теорії особистості, кількість яких сягає більш ніж 40¹²⁰. Цікаво, що Г. Оллпорт нарахував більше 50 визначень особистості у сфері західної психологічної думки.

Загалом, можна виокремити такі визначення особистості, як *біосоціальні й біофізичні* (підкреслюють в особистості природне начало), *визначення-омнібуси* (вказують на всі істотні сторони, характеристики індивіда), *інтегральні дефініції* (роблять акцент на системно-організаційній функції особистості – те, що організовує, впорядковує і погоджує різноманітні форми індивідуальної поведінки), *регулятивістські визначення* (абсолютизують функцію регуляції індивідуальної поведінки), *субстанційні визначення* (характеризують особистість через дослідження її сутності – так звані субстанційні особливості). При цьому "слід констатувати, що дефініція особистості в сучасній психології є вкрай парадоксальною. З одного боку, наявні тлумачення особистості як чогось таємничого, "світобудовного", мікрокосмічного, що містить у

¹¹⁶ Попелюшко Р. Особистісно-професійний розвиток в системі фахової підготовки майбутнього практичного психолога / Р. Попелюшко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 367–371. – С. 369.

¹¹⁷ Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – С. 316.

¹¹⁸ Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф.Зеер. Свердловск: Изд-во Урал, ун-та, 1988. – 120 с.

¹¹⁹ Попелюшко Р. Особистісно-професійний розвиток в системі фахової підготовки майбутнього практичного психолога / Р. Попелюшко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 367–371. – С. 369.

¹²⁰ Викторов П.П. Учение о личности как нервно-психическом организме. Выпуск первый. – Москва: Изд. К.Т.Солдатенкова, 1887. – 180 с.; Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека / Александр Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.; Бaley С. Особистість / Бібліотека ліцейна філософічна. – Т.5. – Львів, 1939. – 36 с. (Польською мовою); Васянович Г.П., Онищенко В.Д. Ноологія особистості: Навчальний посібник для студентів і викладачів. – Львів: «Сполом», 2007. – 312 с.; Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. – К.: Интерпресс: ЛТД, 2007. – 312 с.; Запорожец А.В. Психология: Учебник для дошкольных педагогических училищ. Изд-е третье. – М.: Просвещение, 1965. – 240 с.; Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.; Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика. 1988. – 304 с. – С. 76-85.; Кремень В.Г.Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г.Кремень. – 2-е вид. – К.: Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.; Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості: Підручник. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.; Маноха І.П. Психологія потаємного «Я». – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.; Моргун В.Ф., І.Г.Тітов. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2009. – 464 с.; Основи соціальної психології: Навчальний посібник / О.А.Донченко, М.М.Слюсаревський, В.О.Татенко, Н.В.Хазратова та ін.; За ред. М.М.Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2008. – 496 с.; Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.; Рыбалка В.В. Психология чести и достоинства личности: культурологические и аксиологические аспекты: научно-методическое пособие / В.В.Рыбалка. – Одесса.: «Интерпринт», 2010. – 414 с.; Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості. – К.: Марич, 2009. – 232 с.

собі та актуалізує лише індивідуально особливе, з іншого – особистість визначається через типовий опис її характеристик, що опосередковуються суспільними відносинами. Крім того, інтеграції існуючих визначень особистості не сприяють розрізнені дослідження розбіжних особистісних сфер та їх інтерпретація"¹²¹.

В.В. Рибалка вважає, що визначення особистості постають стислими вихідними думками про сутність особистості, що входять до складу теорій особистості персонулогів – науковців, що досліджуються феномен особистості людини. При цьому В.В. Рибалка показує вітчизняну "історичну лінію дефініцій особистості в персоналіях та їх думках" (*Додаток Д*).

Виділення атрибутівних понять у визначеннях особистості дозволило В.В. Рибалці скласти їх рейтинговий частотний список, коловні атрибути якого такі: соціальність, творчість, людяність, самість, тобто "Я", духовність, культурність, життєвість, індивідуальність, цінність, розвинутість, діяльність, відносність (ставленнєвість), суб'єктність, нормативність, вершинність, здатність до оволодіння, засвоєння світу, свідомість, історичність, організованість, психологічність, унікальність, об'єктність, якісність, наявність специфічних властивостей, вчинковість, динамічність, колективність, світоглядність (наявність поглядів, принципів, переконань), системність...

Це дозволило В.В.Рибалці дійти певних **висновків**.

1. Починаючи з атрибута "*системність*" значно збільшується кількість атрибутів, а сам їх перелік охоплює "прогресивно зростаючу в перспективі майже до безкінечності кількість ознак особистості, до яких підключається фактично весь тезаурус вітчизняних теорій особистості, що стоять за представленими визначеннями, а їх, як ми вже вказували, нараховується більше 40. У цьому знаходить підтвердження думка С.Д.Максименка та його колег про ортономічність, доповнюваність і безкінечність особистості"¹²². Адже саме вона виступає суб'єктом творчості, в тому числі і творення нею усього культурно-історичного "всесвітнього словника" понять, яке кінець-кінцем рефлексивно характеризує саму "соборну особистість", починаючи з історично першої людини-особистості ("соборної особистості" в історичному плані), що створила в умовах суспільства і для суспільства перші поняття – як перші креативні прояви особистості у наступному безкінечному ланцюгу таких особистісних творінь, в контексті якого з часом з'являється і сукупна формула особистості"¹²³.

При цьому, як зазначає В.В. Рибалка, зазначений континуум вербальної структури особистості фактично включає весь словник людства.

2. Як зазначає В.В. Рибалка, "наявність на першому місці у переліку поняття **соціального (соціальності)** особистості пояснює актуальність процесу соціалізації, принаймні у вузькому сенсі цього терміну. Повний же список атрибутів визначення особистості свідчить про необхідність значного розширення значення терміну соціалізації і поступового включення до нього наступних атрибутівних ознак. Ураховуючи рейтингові місця цих ознак особистості, можна стверджувати, що процес її соціалізації виступає як **творчий** процес, як процес **гуманізації, самосоціалізації, як одухотворення, окультурення життєвої** основи **індивіда**, як **аксіологічний** процес набуття людиною цінності тощо. Соціалізація в умовах розвинутого суспільства спирається на самовплив з боку самої особистості, тобто для її методологічного осягнення необхідний саме **суспільно-особистісний підхід**".

3. В.В. Рибалка виявив антиномічність визначень особистості, коли у теоретичних визначеннях особистості, відповідно до принципу антиномічності, так само як і в "живій" особистості, співіснують полярні, амбівалентні атрибути з наявними або знятими суперечностями, що також важливо як для теоретичної, так і практичної психології.

Зазначений висновок має колосальні наслідки для наукового напрямку формування особистості, оскільки, як довели психологічні дослідження, творчі особистості характеризуються **діалектичними** – амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями та складають систему множини талантів"¹²⁴. Відтак, як зазначає М. Чихуєнтміхалін"¹²⁵, креативні особистості характеризуються взаємовиключаючими особливостями: 1. Творчі особистості володіють, з одного боку, великою фізичною

¹²¹ Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя / Табачек Ірина Володимирівна // Дис... канд.філософ.наук. – 09.00.10 – філософія освіти. ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 173 с. – С. 37.

¹²² Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості: Підручник. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.

¹²³ Рибалка В.В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / Валентин Рибалка. – К.: Шк. світ, 2010. – 128 с.

¹²⁴ Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.

¹²⁵ Csikszentmihalyi M. Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention / M. Csikszentmihalyi. – N. Y.: Harper Perennial, 1997.

енергією, а і іншого – вони часто знаходяться в стані спокою та відпочинку. 2. Вони одночасно як сурові, так і наївні. 3. В їх особистості сполучаються грайливість, легковажність та дисципліна, відповідальність, та безвідповідальність. 4. У них фантазія та реалістичність сполучаються. 5. Вони проявляють себе як одночасно екстраверти та інтроверти. 6. Вони скромні та горді одночасно. 7. Вони проявляють одночасно бунтарський дух та консерватизм. 8. Відкритість та чутливість креативних людей часто приводить до переживання, страждання і болю. З іншого боку вони прагнуть отримувати задоволення від життя. 9. Креативні особистості мають найвищу силу свого "Я", що корелює з високим рівнем патології, коли творчі особистості є більш психопатологічними, психотичними, ніж звичайні люди¹²⁶.

4. В.В. Рибалка обґрунтовує певний алгоритм психолого-педагогічної роботи спеціаліста з особистістю людини, який "має враховувати і спиратися на її *Соціальність – Творчість – Людяність – Самість ("Я") – Духовність – Культуральність – Життєвість – Індивідуальність – Цінність – Розвинутість – Діяльність – Відносність – Суб'єктність – Формальність – Вершинність – Здатність до оволодіння світом – Свідомість – Історичність – Організованість – Психологічність – Унікальність – Об'єктність – Якісність – Наявність специфічних властивостей – Вчинковість – Динамічність – Колективність – Світглядність – Системність – тощо....*

Тобто процес соціалізації носить безкінечний характер, його здійснення може бути лише запущене, спрямоване і стимульоване суспільними зусиллями, але здійснюватися далі самою особистістю та її об'єднаннями з іншими особистостями на засадах самовизначення і самоздійснення в умовах суспільного людського життя, орієнтованого на цінність особистості тощо. Нормативна суспільна соціалізація і творча самосоціалізація особистості утворюють два крила єдиного неперервного процесу одухотворення людини, зупинка в якому може призвести до ресоціалізації, до регресу особистості, до її деперсоналізації. Ми не говоримо тут про явище свідомої десоціалізації в екстремальних соціальних, економічних, політичних, психологічних умовах, які вимагають окремого розгляду... наведена атрибутивна формула особистості в практичному сенсі виступає як план роботи з людиною як особистістю! Відповідно до цього практичний психолог має сприймати свого клієнта в контексті соціальності, креативності, людяності, самості, духовності, культуральності, життєвості, індивідуальності, цінності тощо... Соціальний педагог – формувати, доформовувати, переформовувати у свого учня соціальність, креативність, людяність, самість, духовність, культуральність, життєвість, індивідуальність, цінність тощо... Роботодавець, знаючи продуктивні можливості особистості, має підбирати персонал свого підприємства, після проходження тестів, в ході профорієнтаційної бесіди з кандидатом і його стажування на основі особистої перевірки його відповідності критеріям соціальності, креативності, людяності, самості, духовності, культуральності, життєвості, індивідуальності, цінності тощо... Для конкретизації цієї узагальненої формули можна повернутися до її попередніх стадій, до самих визначень особистості, до теорій особистості..."¹²⁷.

5. Проведений аналіз дозволив В.В.Рибалці виявити головні певну послідовність дій психолога і соціолога у роботі з людиною як особистістю: 1) формування вихідної інтелектуальної мотиваційно-сислової установки на сприйняття і розуміння людини як особистості в усій її змістовній і динамічній складності, ієрархічності та суперечливості; 2) урахування сукупної формули особистості як змістовного інформаційно-пізнавального еталону, ідеалу; 3) здійснення цілеформувального етапу, як етапу формування мети і завдання персонологічної мислительної (інтелектуальної) діяльності, який утворюють найбільш актуальні специфічні антиномії конкретної особистості, відповідно до яких визначаються її суперечності як основа формулювання проблеми і завдань роботи психолога в тій чи іншій сфері теоретичної та практичної діяльності; 4) операційно-результативний етап, який складається з підбору та використання адекватних психологічних та евристичних мислительних (інтелектуальних) операцій, стратегіальних способів розв'язання, зняття суперечностей-антиномій в людській особистості; 5) емоційно-почуттєвий етап, в ході якого закріплюються засобами емоційного інтелекту позитивні результати і відкидається негативний досвід здійснення персонологічної мислительної діяльності психолога.

У зв'язку з цим для нас важливими постають **закономірності розвитку та формування особистості**, прийняті в системі психолого-педагогічного знання, де до **закономірностей формування особистості** виховання відносяться: провідна роль суспільних умов; залежність розвитку особистості від характеру і змісту навчально-пізнавальної діяльності; взаємозумовленість внутрішніх психічних чинників і зовнішніх впливів; спадкоємність і послідовність з урахуванням

¹²⁶ Eysenck H.J. The Structure of Human Personality / H.J. Eysenck. – London, New-York, 1953. – P. 2.; Eysenck H.J. Genius. The natural history of creativity / H.J. Eysenck. – Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995. – 478 p.; Barron F. Creative person and creative process / F. Barron. – N. Y.: Holt Rhinehart & Winson, 1969.

¹²⁷ Рибалка В. В. Структура особистості як концептуальна основа практичної роботи психологів і педагогів з розвитку самореалізації обдарованої молоді // Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару "Структура обдарованості у віковому вимірі", 20 жовтня 2010 р. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2010. – С. 178-187.

вікових індивідуально-психічних особливостей; цілісність формування особистості; залежність цього процесу від характеру взаємостосунків і спілкування, духовної атмосфери в учнівському колективі; залежність від якості навчально-виховної роботи вихователя тощо. До **закономірностей розвитку особистості** відносять такі положення: розвиток особистості має спадковий, нерівномірний та інтегративний характер; особистість вихованця розвивається під впливом соціального середовища; особистість вихованця розвивається під комплексним впливом всіх факторів її формування; особистість формується в діяльності; зміна особистості вихованця вимагає зміни ставлення до неї¹²⁸.

Важливою є й **закономірність професійного розвитку особистості**, яку вперше виявлено Б. Г. Ананьєвим і його співробітниками у ході аналізу чинників системно-структурних змін професійно важливих якостей у процесі становлення фахівців з вищою освітою, який фіксує **підвищення рівня кореляційних зв'язків між професійно важливими якостями особистості фахівця**¹²⁹.

Тобто у **процесі розвитку особистості педагога спостерігається інтеграція його професійно важливих якостей, що відбувається на основі вищих – морально-духовних ціннісно-світоглядних аспектів особистості**.

Цей висновок відповідає загальній закономірності структурно-системного розвитку особистості, яка стосується ролі такого системотвірного чинника і механізму у зміні особистісної структури, як **узагальнення**. Експериментально було показано, що більш високі рівні в структурній моделі особистості охоплюють властивості, які володіють і більш високим рівнем узагальнення, тобто диференційовано охоплюють відносно більш широкі умови життєдіяльності людини. Як приклад таких різних умов можна назвати оцінювання студентами не тільки власних особистісних властивостей, але і властивостей інших студентів своєї навчальної групи¹³⁰.

Цей процес стосується загальної закономірності психічного розвитку людини: Л.С.Виготський на основі даних, отриманих не тільки теоретичним, а й експериментальним шляхом, висунув і обґрунтував положення, відповідно до якого у ході психічного розвитку первісно існуючі найпростіші ("натуральні") психічні процеси і функції (сприйняття, пам'ять, мислення та ін.), вступаючи у складні взаємини, перетворюються на якісно нові функціональні системи, специфічні тільки для людини, зокрема й особистості (мовне мислення, логічну пам'ять, категоріальне сприйняття та ін.) Ці **вищі психічні функції за своїм походженням і внутрішньою будовою являють собою особливі міжфункціональні системні новоутворення**. Виникнувши у процесі розвитку, вони стають нерозкладними на складові і не зводяться до них (так само як воду не можна розкласти на водень і кисень, не втративши властивості води, так не можна розкласти і логічну пам'ять на пам'ять плюс мислення), виявляючи системний ефект цілого.

Відтак, **особистість являє собою єдине ціле**, де кожна якість нерозривно пов'язана з іншими, і тому кожна риса особистості набуває свого суспільного значення залежно від її співвідношення з іншими рисами. Наприклад, наполегливість як вміння тривало переслідувати мету, долаючи труднощі і перешкоди, має позитивне значення тільки в поєднанні з високими моральними почуттями, розвиненим почуттям колективізму. Зовсім інший зміст ця риса буде мати, якщо вона пов'язана з сильно розвиненими егоїстичними потребами, з прагненням домогтися особистого благополуччя, нехтуючи інтересами колективу, інших людей¹³¹.

Отже, **особистість – це системна властивість цілого**, яка "панує" над елементами цього цілого: як пише Л.І.Божович, особистість – це людина, яка досягла певного, досить високого рівня свого психічного розвитку; і найістотніша її характеристика полягає в тому, що вона дійсно стає особистістю, коли здатна панувати над випадковостями і змінювати обставини життя у відповідності зі своїми цілями і завданнями; вона здатна також свідомо керувати і собою¹³².

¹²⁸ Ягулов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

¹²⁹ Ананьев Б. Г. О взаимосвязях в развитии способностей и характера // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. М., 1956. – С. 93-97.

¹³⁰ Коссов Б. Б. Личность: теория, диагностика и развитие. М., 2000. – 240 с.

¹³¹ Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976. – 304 с.

¹³² Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна ; изд-е 2-е, стереотипное. – М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

Такий підхід дозволяє говорити про особистість як надситуативну, *трансцендентальну сутність*, оскільки, "наше свідоме "я" у більшості випадків занурене у неперервний потік змістів свідомості, воно "зникає", коли ми засинаємо, знаходимося під дією наркозу чи непритомні, і знову "з'являється", коли ми приходимо до тями. Усе це змушує припустити, що за цим свідомим "я" є якийсь постійний центр, з якого воно "повертається" у поле свідомості, тобто припустити існування справжнього "Я" (внутрішнього, духовного, трансцендентованого за межі свідомості та розуму)... Релігії, філософські системи, кращі досягнення митців, – усе це пошуки символів трансцендентного та форм його збереження"¹³³.

Аналіз категорії "*особистість вчителя*" передбачає, перш за все, з'ясування диференціації синонімічних понять. Зазначимо, що поняття "вчитель" та "педагог" ми вживаємо як синоніми, хоча і розуміємо, що діяльність педагога має більш широкий зміст, якщо дотримуватися традиційного визначення педагога [грец. *paidagōgos*, букв. провідник дитини] як людини, що професійно займається викладацькою та виховною роботою.

За класифікацією, запропонованою Є.О. Клімовим, педагогічна професія відноситься до групи професій "людина-людина". Однак педагогічну професію з низки інших виокремлюють, насамперед, за способом мислення її представників, підвищеного почуття обов'язку і відповідальності. У зв'язку з цим педагогічна професія стоїть особі, виділяючись в окрему групу. Головна її відмінність від інших професій типу "людина-людина" полягає в тому, що вона відноситься як до класу перетворювальних, так і до класу керуючих професій одночасно. Маючи за мету своєї діяльності становлення і перетворення особистості, педагог покликаний керувати процесом її інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку, формування її духовного світу.

Відтак, можна говорити про три аспекти зазначеної професії, які зазначаються у Концепції національного виховання: "Педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій воно довіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє"¹³⁴.

Якщо взяти до уваги тріадну мету сучасної освіти, та тріадний пояснювальний принцип, то можна стверджувати, що кожна з освітніх цілей реалізована окремою іпостассю: *розвиток гармонійної особистості здійснюється педагогом, формування компетентного фахівця – вчителем, а виховання громадянина-патріота – вихователем*. Більш повно цю тезу буде розкрито у подальшому.

У зв'язку з формуванням та розвитком особистості особливо важливим постають дослідження науковців, спрямовані на з'ясування сутності революцій як кризових феноменів людської цивілізації як головного механізму становлення особистості педагога. Одним з перших, хто запропонує *цивілізаційний підхід до аналізу історичних подій*, був вітчизняний вчений М.Я. Данилевський (XIX ст.). Цей підхід досліджувався і розвивався як вітчизняними (В.І. Татищев, М.П. Погодін, П.Я. Чаадаєв, А.С. Хомяков, Н.Г. Чернишевський, К.Н. Леонтьєв, Г.В. Плеханов, М.М. Ковалевський, Н.Д. Кондратьєв, П.О. Сорокін, Л.М. Гумільов та ін.), так і іноземними дослідниками (Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, Г. Спенсер, Г. Гегель, К. Маркс, Л. Морган, М. Вебер, Е. Дюргейм, О. Шпенглер, Дж. Тойнбі, Й. Хейзенга, С. Хантінгтон та ін.), які стояли на "плечах гігантів" – Геродота, Полібія, Тита Лівія, Платона, Аристотеля, Лукреція Кара, бл. Августина, Аль-Біруні та ін. (Більш повно *головні напрями та принципи вивчення проблеми цивілізації як такої* подано у *додатку Д 1*).

Сучасні вітчизняні дослідники цивілізаційних змін: Є.Б. Черняк, Б.С. Єрасов, М.М. Моїсєєв, Ю.В. Яковець, Б.М. Кузик, В.І. Хачатурян, І.В. Бестужев-Лада, А.А. Зінов'єв, С.І. Сухонос, І.Б. Орлов, О.С. Панарін, В.С. Стьопін та ін.¹³⁵.

Як пише А.І.Сухонос, нині загальної теорії цивілізацій досі не існує. Так, наприклад, М.Я. Данилевський виділяв 11-13 цивілізацій, О. Шпенглер – 8-9, А.Дж. Тойнбі – спочатку 21 цивілізацію, потім – 13, С. Хантінгтон – 7-8.

Природно, що якщо навіть один історик коливається в точному визначенні кількості цивілізацій і в часових межах їх існування, якщо у різних авторів в результаті аналізу однієї і тієї ж історії людства виявляються різні цивілізації, це свідчить про те, що цивілізаційний підхід ще дуже молодий і вимагає подальшого розвитку¹³⁶.

Існує багато *визначень цивілізацій*. Так, у XX ст. С. Хантінгтон писав, що цивілізація являє собою певну культурну сутність, релігійну спільноту. Поселення, регіони, етнічні групи, народи, релігійні громади – всі вони

¹³³ Заброцький М. М. Іван Огієнко та проблеми педагогічної психології // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002. – Вип 9. – С. 63–65.

¹³⁴ Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – 123 с. – С. 23.

¹³⁵ Кузык Б.Н., Яковец Ю.В. Цивилизации: теория, история, диалог, будущее / Б.Н. Кузык, Ю.В. Яковец; Авт. вступ. ст. А.Д. Некипелов. – М.: Институт экономических стратегий. – Т. III: Северное Причерноморье – пространство взаимодействия цивилизаций / Б.Н. Кузык, Ю.В. Яковец; Науч. ред., авт. предисл. В.И. Гуляев. – М.: Институт экономических стратегий, 2008. – 908 с.

¹³⁶ Сухонос С.И. Эстафета цивилизаций / С.И. Сухонос. – Москва: Экономика, 2011. – 503 с. – С. 26.

володіють особливою культурою, відображають різні рівні культурної неоднорідності. Таким чином, С. Хантингтон визначає цивілізацію як культурну спільність найвищого рангу, як найширший рівень культурної ідентичності людей; наступний щабель становить вже те, що відрізняє рід людський від інших видів живих істот: "Ми можемо визначити цивілізацію як культурну спільноту найвищого порядку, як найширший рівень культурної ідентичності людей. Наступну сходинку складає вже те, що відрізняє рід людський від інших видів живих істот. Цивілізації визначаються наявністю спільних рис об'єктивного порядку, таких як мова, історія, релігія, звичаї, інститути, а також суб'єктивною самоідентифікацією людей"¹³⁷.

О. Шпенглер у книзі *"Занепад Європи"* (1918) відкинув загальноприйнятну періодизацію історії на "Стародавній світ – Середні віки – Новий час", запропонувавши погляд на світову історію як на низку незалежних одна від одної культур, які перетинають, подібно живим організмам, періоди зародження, становлення та вмирання. Прямуючи за цим висновком А. Тойнбі у праці *"Осягнення історії"* (1934-1961) розділив історію людства на ряд локальних цивілізацій, що мають однакову внутрішню схему розвитку. Сучасні дослідники розглядають низку таких локальних цивілізацій, серед яких західноєвропейська, латиноамериканська, океанічна, російська та ін.¹³⁸.

Як бачимо, тут йдеться не про цілісну людську цивілізацію, а про локальні цивілізації (можна виокремити найбільш поширений набір якостей локальної цивілізації: спільність геополітичних умов, щира мовна спільність, єдність та близькість економічного та політичного ладу, культура, релігія, менталітет), що і становить проблему визначення цивілізації як такої, оскільки "Найважливіше утруднення щодо вирішення проблеми цивілізаційного самовизначення – в обмеженості сучасних уявлень про цивілізації, які не дозволяють на науковій основі виокремити ті країни і народи, які безперечно могли б бути визначені як особливі цивілізації. Методологічно поки не вдалося ясно сформулювати теоретичну основу альтернативи *"цивілізація – нецивілізація"*"¹³⁹.

Л. І. Семенникова вважає, що російська (слав'янська) цивілізація, яка відрізняється як від Заходу, так і від Сходу, складає особливий світ – Євразію, – вводить укрупнену одиницю аналізу – тип життєдіяльності (інакше – тип цивілізації), за яким диференціюються такі ознаки цивілізації¹⁴⁰, як спільність фундаментальних основ ментальності (тут поняття "ментальності" переважно тлумачиться як світоглядно-психологічна настанова до діяльності, що, на наш погляд, переважно ототожнюється з поняттям "національний характер"); спільність і взаємозв'язок історико-політичної долі та економічного розвитку; взаємопереплетення культур; наявність сфери спільних інтересів та спільних завдань з точки зору перспектив розвитку.

В. М. Лукашевич розглядає цивілізацію *"...як якісну специфіку кожного із крупномасштабних суспільств, які виявили себе в світовій історії або присутні в ній донині, з притаманним їм розмаїттям соціального і духовного життя, їх базовими цінностями та принципами життєбудови"*¹⁴¹.

Ю. В. Яковець обґрунтовує свій погляд на цивілізаційний підхід з використанням теорії циклічної динаміки Н. Д. Кондратьєва (*"Великі цикли кон'юнктури і теорія передбачення"*, 1922–1926), що дозволило йому визначити цивілізацію як певну стадію в циклічному розвитку суспільства в цілісності її складових елементів та чинників (спільність культури, релігійних поглядів, світогляду, історичної долі, території, економічного, технологічного і соціально-політичного просторів¹⁴²) та сформулювати основні положення теорії локальних цивілізацій: 1) основною структурнотвірною ознакою локальної цивілізації є спільність духовного світу та історичної долі; 2) структура локальної цивілізації має ядро (народ), яке найбільш повно виражає риси та особливості цивілізації, так і периферію; 3) локальні цивілізації можуть бути багатоетнічними (поліетнічними) та гібридними, наприклад радянська цивілізація; 4) в географічному розрізі локальні цивілізації можуть бути розташовані компактно на одній території або розпорошені по континентах; 5) у геополітичному плані вони можуть бути репрезентовані або однією державою, або декількома взаємопов'язаними державами на сусідніх територіях, що нерідко викликає ворожнечу між ними¹⁴³.

Б. С. Єрасов у монографії *"Цивілізації: Універсалії і самотність"* дає різні підходи до вивчення цивілізації та актуалізує проблематику цивілізаційних досліджень, що дозволяє сформулювати чинники

¹³⁷ Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? / С. Хантингтон // Полит. исследования. – 1994. – № 1. – С. 33–47. – С. 34.

¹³⁸ Кузык Б. Н., Яковец Ю. В. Цивилизации : теория, история, диалог, будущее : в 2 т. / Б. Н. Кузык, Ю. В. Яковец; авт. вступ. ст. А. Д. Некепелов. – М. : Институт экономических стратегий, 2006. – Т. II: Будущее цивилизаций и гецивилизационные измерения. – 648 с. – С. 8.

¹³⁹ Ахиезер А. С. Россия : критика исторического опыта (Социокультурная динамика России) / А. С. Ахиезер. – 2-е изд., перераб. и доп. – Новосибирск : "Сибирский хронограф", 1997. – Т. 1. : От прошлого к будущему. – 804 с. – С. 217.

¹⁴⁰ Семенникова Л. И. Россия в мировом сообществе цивилизаций : [учебное пособие для вузов]. – 3-е изд., перераб. и доп. – Брянск : Курсив, 1999. – 558 с. – С. 21.

¹⁴¹ Лукашевич В. М. Глобалистика : [учебное пособие] / В. М. Лукашевич. – Л. : "Новый свет – 2000", 2004. – 392 с. – С. 50.

¹⁴² Яковец Ю. В. Циклы. Кризисы. Прогнозы / Ю. В. Яковец. – М. : Наука, 1999. – 448 с. – С. 396.

¹⁴³ Яковец Ю. В. Циклы. Кризисы. Прогнозы / Ю. В. Яковец. – М. : Наука, 1999. – 448 с. – С. 396–397.; Сравнительное изучение цивилизаций : хрестоматия : [учебное пособие для студентов вузов] / сост. ред. и вступ. ст. Б. С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 556 с.

цивілізаційної ідентичності, які забезпечують устрій і функціонування цивілізацій: місто, роль праці та соціальні структури, коли під цивілізацією розуміється будь-яке достатньо складне суспільство, яке характеризується **урбаністичним ладом** – міський спосіб життя, розподіл праці, утворення ринку та розподілу суспільства на класи¹⁴⁴.

О. С. Ахїєзера у праці "*Росія: критика історичного досвіду*" доходить висновку, що Росія як "розколота цивілізація" – це дві цивілізації, які **фантастично сплетені в тілі однієї країни** та поєднують докапіталістичний та капіталістичний суспільно-економічний лад¹⁴⁵.

М. М. Моїсєєв у монографії "*Доля цивілізації. Шлях розуму*" акцентує увагу на вирішальній ролі **духовного світу** в формуванні і життєдіяльності цивілізацій¹⁴⁶, що актуалізує проблему коеволюції людини і природного середовища¹⁴⁷, виявляючи, як зазначає В. С. Стьопін, людиномірність сучасної історичної доби¹⁴⁸.

Б. М. Кузик і Ю. В. Яковець у монографії "*Цивілізації: теорія, історія, діалог, майбутнє*" відзначають, що на сучасному етапі розвитку людства кристалізувалася загальнолюдська, всесвітня, глобальна цивілізація, котра виражає єдність людського роду (К. Ясперс), що об'єднує світові цивілізації, що виявляють перебіг фаз формування і розвитку глобальної цивілізації, яка включає множини локальних цивілізацій – великі спільноти людей, етносів і народів, що об'єднані **соціокультурними цінностями, історичними долями, економічними і геополітичними інтересами**¹⁴⁹.

У дисертації Г. П. Прокоф'євої "*Становлення категорії "Цивілізація" як універсальної одиниці аналізу історичного процесу*" цивілізація розуміється як соціокультурна спільність з притаманною їй сукупністю соціально-економічних, технологічних, культурних, духовних, організаційних характеристик. Вона вбирає все значуще, досягнуте за весь період існування і діяльності людства, фіксує ступінь освоєння природи і рівень соціального прогресу, рівень матеріальної і духовної культури, досягнутий в даний час.

При цьому "Цивілізація як об'єкт дослідження виявляє себе через складні і різноманітні сутності, і вона не може бути зведена до їх простої суми. Цивілізацію можна уявити як деяку цілісність, засновану на стійких принципах суспільного розвитку, на які орієнтована більшість її компонентів. Такими стійкими принципами виступають духовно-ціннісні орієнтири, в межах яких формується ідея підтримки життєдіяльності суспільства. Саме тому, розглядаючи цивілізацію як об'єкт дослідження, ми повинні виявити той комплекс природних, етичних та інших компонентів, які утворюють регіональне, локальне і національну своєрідність певних соціальних організмів"¹⁵⁰.

Виходячи з такого трактування цивілізації, вона може розумітися:

- як якісно новий, усвідомлений рівень розвитку суспільства, що характеризується відчуженням суб'єкта і суспільства від природного середовища;
- як самобутній тип суспільства, що розвивається на основі духовно-ціннісних орієнтирів, формування яких залежить від сформованого в суспільстві типу технології;
- цивілізація виникає на основі "соціального стереотипу", сформованого і закріпленого у свідомості того чи іншого суспільства;
- духовний ідеал є сенсовісним, провідним і визначальним елементом форми суспільної свідомості в цивілізованому суспільстві.

В цілому, жива віра в усталені цінності, які постійно визнаються як справжні, постійно підтримувані і затверджені – ось у чому полягає глибинна сутність цивілізації, що проходить через всі її зміни; такою є її "онтологічний принцип"¹⁵¹.

При цьому розвиток історичного процесу в XX – початку ХІІ столітті виявив таку нову якість людської цивілізації, як всесвітність, коли сучасні цивілізації знаходяться в жорсткій взаємопов'язаності, взаємовпливові, взаємозалежності, коли існує певна міжцивілізаційна координата на глобальному рівні в

¹⁴⁴ Ерасов Б. С. Цивилизации : универсалии и самобытность / Б. С. Ерасов; [отв. ред. Н. Н. Зарубина]. – М. : Наука, 2002. – 524 с.

¹⁴⁵ Ахїєзер А. С. Россия : критика исторического опыта (Социокультурная динамика России) / А. С. Ахїєзер. – 2-е изд., перераб. и доп. – Новосибирск : "Сибирский хронограф", 1997. – Т. 1. : От прошлого к будущему. – 804 с. – С. 785.

¹⁴⁶ Моїсєєв Н. Н. Судьба цивилизаций. Путь раз ума / Н. Н. Моїсєєв. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 224 с. – С. 42.

¹⁴⁷ Моїсєєв Н. Н. Универсальный эволюционизм (Позиция и следствия) // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 3-28.; Моїсєєв Н. Н. Логика динамических систем и развитие природы и общества / Н. Н. Моїсєєв // Вопросы философии. – 1999. – № 4. – С. 4-9.

¹⁴⁸ Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : "Прогресс-Традиция", 2000. – 744 с. – С. 5-12.

¹⁴⁹ Кузык Б. Н., Яковец Ю. В. Цивилизации : теория, история, диалог, будущее : в 2 т. / Б. Н. Кузык, Ю. В. Яковец; авт. вступ. ст. А. Д. Некепелов. – М. : Институт экономических стратегий, 2006. – Т. II: Будущее цивилизаций и гецивилизационные измерения. – 648 с. – С. 23-26.

¹⁵⁰ Прокоф'єва Г. П. Становление категории "Цивилизация" как универсальной единицы анализа исторического процесса / Галина Петровна Прокоф'єва // Дис. канд. философ. наук. – 09.00.11. – Хабаровск, 2001. – 141 с. – С. 4-5.

¹⁵¹ Калло Э. Культурное наследие как основа цивилизации // Сравнительное изучение цивилизаций: Хрестоматия / Ерасов Б. С. – М., 1998. – С. 83.; Callot E. Civilisation et civilisations: Recherches d'une philosophie de la culture. – Р., 1954. – Р. 114, 128.; Швейцер, А. Об этических основаниях цивилизации // Сравнительное изучение цивилизаций: Хрестоматия / Ерасов Б. С. – М., 1998. – С. 84-86; Schweitzer A. Kulturphilosophie. Verfall und wieder aufbau der Kultur. Munchen, 1926. Bd. I. – S. 24.

сфері світової цивілізації, яка синтезує досягнення у всіх сферах життєдіяльності, які реалізують інтереси всього людства.

Ю. М. Пахомов, С. Б. Кримський, Ю. В. Павленко у монографії *"Цивілізаційні моделі сучасності та їх історичні корені"* аналізують цивілізаційну історію у синхронному і діахронному планах і визначають **три основних її ступені**: ранні цивілізації (до "осьового часу"), традиційні цивілізації і, нарешті, стадії, що почалися в Європі з Відродження і Реформації й охопили, завдяки західній експансії, увесь світ, – глобальної цивілізації¹⁵².

М. І. Михальченко у монографії *"Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи"* у розділі *"Українська цивілізація як історичний феномен"* висловлює погляд, відповідно до якого існує багато класифікацій типів цивілізації в межах світової цивілізації відповідно до низки критеріїв. Так, поряд із нібито дихотомічною типологізацією "буржуазна цивілізація – комуністична цивілізація" існують глобальні, регіональні, осередкові цивілізації. М. І. Михальченко розглядає Україну у контексті лімітрофного (**проміжного**, граничного, суміжного, порубіжного) стану як етнічну і політичну цивілізацію, як "міст" між Заходом і Сходом, "санітарний кордон" між НАТО і Росією, "міжцивілізаційний простір" між європейською і євразійською культурою¹⁵³.

Відтак, **поняття "цивілізація"**¹⁵⁴ **передбачає синхронічно-діахронічну (статичну і динамічну) єдність людської спільноти (нації) у часі, просторі, системі цінностей, історичній пам'яті, релігійній доктрині, соціально-економічному ладі, державно-національній формі самовизначення, структурі соцієтальних рис**¹⁵⁵, **стабілізаційно-комфортних умовах існування (цивілізація як соціокультурне та соціально-економічне життєве середовище), що реалізує розподіл праці та техногенний характер функціонування цивілізації.**

У своєму поступальному русі локальні цивілізації змінюють одна одну, проходячи через революції (цивілізаційні зміни), виявляючи циклічну природу змін, про що свідчать події XX-XXI століття, коли процес планетарної глобалізації супроводжується одночасним процесом часткової або навіть повної (СРСР, Югославія, Чехословачія) локалізації колишніх держав. У цьому зв'язку для нас особливо важливим постає **психофрактальна концепція історичного розвитку цивілізацій** О.А.Донченко (див. **додаток Е**).

Зазначений процес як загальне за рівні особливому реалізується у довгохвильових коливаннях економічної кон'юнктури, що відповідають виникненню і зміні технологічних укладів:

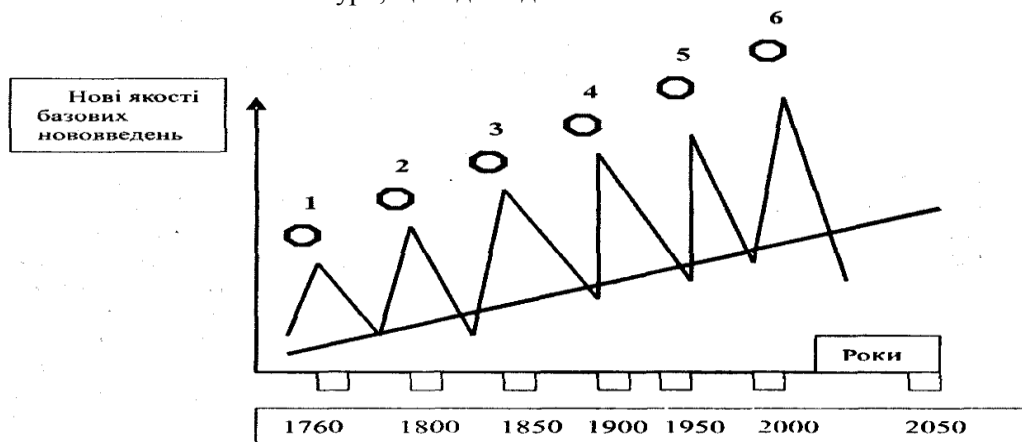


Рис. 1.4. Довгохвильові коливання економічної кон'юнктури, що відповідають виникненню і зміні технологічних укладів: 1 – пара, 2 – залізничні колії; 3 – електроенергетика (нафта, газ, автомобілебудування); 4 – електроніка; 5 – біотехнологія і мікропроцесори; 6 – субелектронна технологія (нанотехнології).

При цьому "життєві цикли всіх економічних об'єктів, процесів і систем мають одну і ту ж

¹⁵² Цивилизационные модели современности и их исторические корни / [Ю. Н. Пахомов, С. Б. Крымский, Ю. В. Павленко и др.]; НАН Украина под ред. Ю. Н. Пахомова. – К. : Наук. думка, 2002. – 632 с. – С. 6.

¹⁵³ Михальченко М. І. Україна як нова історична реальність : запасний гравець Європи. /М. І. Михальченко. – Дрогобич : ВФ "Відродження", 2004. – 488 с. – С. 302, 307.

¹⁵⁴ Сравнительное изучение цивилизаций : хрестоматия : [учебное пособие для студентов вузов] / сост. ред. и вступ. ст. Б. С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 556 с.

¹⁵⁵ Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.

теоретичну базу: будь-який життєвий цикл розпочинається із зародження, проходить стадії росту, зрілості, згасання, занепаду. Аналогічну динаміку і структуру життєвого циклу мають численні об'єкти наукової діяльності: банки, комерційні та технологічні підприємства, нова техніка та техніка, нові товари та послуги"¹⁵⁶. Більш повно про циклічність космосоціопланетарних процесів можна прочитати у наших монографіях, де йдеться про універсальну парадигму розвитку й циклічності, яку ми розробляємо (див. *Додаток Б*).

Загалом, як пише С.І. Сухонос, досліджуючи *соціально-історичний механізм розвитку цивілізацій*, "Розвиток людства йшов поперемінно, то на Заході, то на Сході. Образно кажучи, людство йшло, крокуючи то лівою, то правою ногою. Той факт, що останній крок робиться зараз саме Заходом, не повинен затуляти від нас іншого факту – попередній крок був зроблений Сходом (Індія і Арабський Схід). А ціна кожного кроку для всього руху рівноцінна. Не будь попереднього східного кроку, Європа не змогла б зробити свій західний крок, у неї не було б ні Відродження, ані наступного її бурхливого розвитку. І цей попередній цивілізаційний імпульс зі Сходу дав величезні досягнення для всього людства – досягнення, які західна цивілізація в наш час абсолютно незаслужено применшує і замовчує ... в історії розвитку кожного імпульсу ми спостерігаємо одну й ту ж закономірність. Починається імпульс завжди всередині однієї культури в результаті потужного підйому національного духу, а закінчується тим, що сила цього імпульсу розливається на просторах нової імперії і стає гранично інтернаціональною ... При цьому історія засвідчує, що новий імпульс ніколи не виникав повторно в культурі, яка раніше вже дала світові такий же за значимістю імпульс. Щоразу новий імпульс виникав у новому місці Землі, і при цьому буквально на п'ятачку невеликій території, яка раніше ніколи ще не давала аналогічного імпульсу. Це спостереження дозволяє припустити, що у кожного типу ландшафту Землі є, образно кажучи, своє фокальне місце, з якого може виплеснутися пасіонарна енергія поновлення людської культури тільки один раз"¹⁵⁷.

Нині стає зрозумілим, що черговий крок цивілізаційного руху має зробити Схід, точніше, та сфера цивілізаційного ландшафту нашої планети, яка об'єднує Схід і Захід, тобто слов'янська цивілізація. Тим більше, що нині весь незахідний світ у цілому усвідомлює, що, незважаючи на успіхи в технології, копіювати сліпо спосіб життя Заходу зовсім необов'язково й навіть небезпечно. Про цей дрейф від принципів ліберальної демократії і західного способу життя, який називають девестернізацією, заговорили в останні десятиліття провідні публіцисти світу.

Зазначену тенденцію девестернізації в Азії, в арабському світі і в Латинській Америці відзначають сьогодні і Ф. Фукуяма, і С. Хантінгтон, і Е. Тоффлер¹⁵⁸.

С. Хантінгтон починаючи з 70-х років минулого століття пише про появу багатопольярного світу, в якому на політичну арену виходять 7-8 різних за своїм культурним сприйняттям світу цивілізацій. Таким чином, ідея відмінності цивілізацій всередині однієї загальної Цивілізації, висловлена вперше М.Я.Данилевським ще в XIX ст.¹⁵⁹, набуває сьогодні не просто теоретичної ваги, але і політичної сили. Самі лідери провідної західної цивілізації відзначають цю тенденцію як найяскравіший чинник на політичній карті світу в XXI ст.

У середині XX століття історики та філософи поставили XX століттю діагноз "стагнуючої" епохи, яка в кінці XX – початку XXI століття увійшла у кризу постмодерну – кризу "кінця історії", як і "кінця філософії", "кінця науки", коли з'явилося поняття "постісторії" як етапу переходу до наступної, нової епохи. Це знайшло відображення у *парадигмі "кінця історії"*, яка знайшла відображення у книгах "Повстання мас" Х. Ортегі-і-Гассета, "Занепад Європи" О.Шпенглера, "Кінець нового часу" Р. Гвардіні, "Парадокси кризової свідомості" Т. Ю.Сидоріної, "Кінець історії" Ф. Фукуями. На думку останнього на нинішньому історичному

¹⁵⁶ Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник : Вид. 2-ге, допов. / Д.В. Чернілевський, О.С. Антонова, Л.В. Барановська, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк, В.І. Захарченко, І.М. Козловська, Ю.М. Козловський, К.О. Кольченко, М.І. Лазарев, Г.Ф. Нікуліна, В.О. Подоляк, Л.В. Сліпчишина, О.В. Столяренко, М.І. Томчук, В.В. Шевченко, Н.В. Якса / За ред. професора Д.В. Чернілевського. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с. – С. 16.

¹⁵⁷ Сухонос С.І. Естафета цивілізацій / С.І. Сухонос. – Москва: Экономика, 2011. – 503 с. – С. 17.

¹⁵⁸ Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. М.: АСТ: Ермак, 2005. – 588 с.; Тоффлер Э. Футуришок. – СПб.: Лань, 1997. – 435 с.; Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М.: АСТ, 2003. – 603 с.

¹⁵⁹ Данилевский, Н.Я. Россия и Европа: взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому / Н.Я. Данилевский; Вступ. статья А.А. Галактионова, Н.Н. Страхова. СПб.: Глаголь: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1995. – 513 с.

етапі вирішені практично всі фундаментальні проблеми, котрими опікувалося людство протягом доби "історії", коли "ідеологічна революція" завершилась перемогою ліберальної ідеології, а тому зникло протистояння ідеологій як основного змісту "історії" Нового часу: "У постісторичному періоді немає ні мистецтва, ні філософії; є лише ретельно збережений музей людської історії"¹⁶⁰.

Цей процес у С.Хантінгтона набуває характеру "зіткнення цивілізацій", "цивілізаційного розлому" між мусульмансько-конфуціанським блоком цивілізації та Заходом, що відбувається у сфері базових загальноцивілізаційних цінностей (демократія, права і свободи людини та ін.) та виявляє цивілізаційний плюралізм сучасного людства як зібрання декількох головних цивілізацій: китайської, японської, індуїстської, ісламської, західної і православної.

У зв'язку з цим виявляється протилежна тенденція до цивілізаційного (національного) фундаменталізму, яку президент Ірану М. Хатамі у книзі "Іслам, діалог та громадянське суспільство"¹⁶¹ висловлює таким чином: "Перед нами стоять дві цивілізації людства, одна з них має глибокі корені в нашому суспільстві, інша привнесена ззовні і, в якійсь мірі, нав'язана нам"¹⁶².

У зв'язку з цим можна виокремити основні **концепції трансформаційних процесів сучасної цивілізації**: *інформаційне суспільство* (Ю.Хаяші, Т. Умесао, 1961), *економіка знань* (Ф. Махлуп, 1962), *технологічне суспільство* (Ж.Еллюля, 1964), *комп'ютеризоване суспільство* (І.Мартін, А.Норман, 1970), *нове індустріальне суспільство* (Дж.Гелбрейт, 1967-1978), *постіндустріальне суспільство* (Д. Белл, 1971), *суперіндустріальне суспільство* (Е. Тоффлер, 1971), *індустріально-технологічне суспільство* (Г. Юнеску, 1976), *інформаційна економіка* (М. Порат, 1977), *мережева економіка* (А. Нагурней, 1993), *інтернет-економіка* (Н. Негропonte, 1995), *нематеріальна економіка* (Д. Куа, 1999), *інформаційна епоха* (М. Кастельс, 1996)¹⁶³.

Зазначені концепції мають спільний аспект, оскільки в них постулюється новий суспільний устрій – **інформаційне** (постіндустріальне – ноосферне, за В.І.Вернадським; трансцендентальна комунікативна спільнота, за К.-О.Апелем та ін.¹⁶⁴.) **суспільство**, що має забезпечити процес комп'ютеризації, який дає людям доступ до надійних джерел інформації, позбавляє їх від рутинної роботи, забезпечує високий рівень автоматизації виробництва, де акумулюються знання в інтересах

¹⁶⁰ Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. М.: АСТ: Ермак, 2005. – 588 с.

¹⁶¹ Семенникова Л. И. Россия в мировом сообществе цивилизаций : [учебное пособие для вузов]. – 3-е изд., перераб. и доп. – Брянск : Курсив, 1999. – 558 с.

¹⁶² Хатами М. Ислам, диалог и гражданское общество / М. Хатами. – М. : РОСПЭН, 2001. – 220 с. – С. 175.

¹⁶³ Рейман Л. Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 3-14.; Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США: пер. с англ. И.И.Дюмулена и др. / вступ. статья Г.В.Полуниной, ред.Е.И.Розенталя. – 1962. – 402 с.; Martin I., Norman A. The Computerized Society. – N V., 1970. – 456 p.; Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М.: Academia, 2004. – 944 с.; Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество. – М.: Транзиткнига, 2004. – 602 с.; Мильнер Б.З. Управление знаниями в современной экономике: науч. докл. – М.: Институт экономики РАН. – 2008. – 76 с.; Kelly K. New rules for the New Economy. Ten Radical Strategies for a Connected World. – N.Y., 1998. – 150 p.; Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.; Nagurney A. Network Economics: A Variational Inequality Approach, second revised edition - Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1999.

¹⁶⁴ Так, на тлі ноосферного руху розвиток отримують чисельні соціально-філософські напрями, такі як **трансгуманізм** (англ. *transhumanism*) – світогляд, в основі якого лежить припущення, що людина не є останньою ланкою еволюції, а значить, може удосконалюватися до нескінченності (у 1998 році філософи Нік Бостром та Девід Пірс зі США заснували Всесвітню асоціацію транс гуманістів), **техногайянізм** (від "techno" – технологія і "gaian" – Гейя, тобто Земля) – одна з течій захисників природи та поновлення її екологічного стану. У зв'язку з цим наведемо міркування О.Дугіна про конструювання історії у рамках ліберальної моделі будови соціуму: "Але я хочу сказати, що ліберали мають свою власну ідеологічну модель, свою систему цінностей. Вона піддається раціональному розкриттю... у лібералів... є своя не те що правда, своя логіка. Вони вважають, що найвищою цінністю є індивід, позбавлений всіх форм колективної ідентичності. Ліберали бувають різні. Але чесний, розумний ліберал вважає так (такі теж є), що найвищою цінністю є індивідуум, позбавлений всіх форм колективної ідентичності. Який конкретно ідентичності? Расової – звідси антирасизм лібералів. Національної – звідси космополітизм лібералів. Атеїстичний або таких, що обирає релігію довільно – звідси антиклерикалізм лібералів. Гендерний, бо не можна бути чоловіком і жінкою поодиночці. Жінки – це ціла група жінок (колективна ідентичність). Чоловіки – це теж колективна ідентичність. Отже, гендерна свобода вибору статі є частиною ліберальної ідеології – політичної ідеології. Ще буде одна цікава річ, але це вже на майбутнє – ліберали підходять до цього з точки зору трансгуманізму. Справа в тому, що людина – це теж колективна ідентичність, тому свобода індивідуума від людських якостей є наступним і останнім кроком у розвитку ліберальної ідеології. Поки це ще прожект у сфері науково-фантастичної, а боротьба за гендер вже не науково-фантастична (зверніть увагу) – це вже поле сьогоденних баталій сучасної Європи. Це вже на порядку денному самих основних процесів у політиці, які відбуваються у світі – гендерна проблематика. Двадцять років тому ми б сміялися над цим, а сьогодні це вже зовсім не смішно" (http://poznnavatelnoe.tv/dugin_construct_history).

соціальної стабільності та управління інноваціями та змінами.

Інформаційне суспільство ("*постлюдське*", "*людиномашинне*", "*глобалістичне*" та ін.) – це також економічна реальність, в якій поширення інформації породжує нові види діяльності, товарів і технологій, де інформація використовується як економічний ресурс; це також суспільний устрій, основним чинником розвитку якого визнається створення і використання індустрії інформації; це постіндустріальне суспільство, що характеризується різкою зміною і підвищенням ролі і значення інформаційних технологій, суспільство, в якому інформація і рівень її використання кардинальним чином впливає на економічний розвиток та соціокультурні зміни: в економічній сфері – інформація перетворюється на товар, в соціальній – вона постає головним чинником розвитку суспільства.

Але не тільки інформаційний чинник постає характеристикою інформаційного суспільства. М.П. Лещенко за допомогою аналізу сутнісних ознак цього суспільства, виявлених у працях філософів, соціологів, культурологів, окреслює такі його характеристики, як квазіанархічне поширення інформаційних потоків; центризм комунікацій в економіці й соціальному житті; наявність рефлексивних співсоціумів; безпрецедентна рухливість, плинність стосунків, форм, основ; відрив від об'єктивних основ реальності; перенесення активності людей у світ суб'єктивного, віртуального, в сферу гри¹⁶⁵.

Цивілізаційних рух здійснюється через **кризи і революції**. Так, традиційно виокремлюються *чотири наукових революції*: XVII століття – початок XVIII століття – становлення класичної ("механістичної") науки. Кінець XVIII століття – початок XIX століття спостерігається становлення немеханістичних картини світу, що сприяє розвитку дисциплінарних наук. Кінець XIX століття – початок XX – неklasична наука, яка поглиблює немеханістичне розуміння світу. З початку XX – постнекласична наука, в ракурсі якої світ виявляє парадоксальні властивості, оскільки починає інтерпретуватися з позиції релятивізму і логіки квантової фізики.

А. І. Фурсов постулює **три фундаментальні цивілізаційні кризи**:

1) Біоресурсна криза верхнього палеоліту, коли кам'яний вік трансформувалася в примітивні соціуми (12 і більше тис. років до н.е.) – ускладнюється структура суспільства, входить у вживання символіка та ритуали, реалізується групова ідентичність. Ця криза привела до неолітичної революції (5-8 тис. років до н.е.) – революційного перевороту у виробництві, пов'язаного з переходом від привласнювального до виробничого господарства, що створило передумови для формування ранньокласового суспільства.

2) Криза пізньої античності, коли вся верхівка античної цивілізації була зметена варварами. Відзначимо, що цій кризі передував момент "осьового часу" (термін К. Ясперса, який відносив цей момент до 500-800 років до н.е.) – період в історії людської цивілізації, під час якого на зміну міфологічному світогляду прийшло раціональне, філософське, що створило передумови для формування того типу людини, яка існує понині. Революція "осьового часу", яка передбачає докорінне переосмислення людиною існуючих до цього норм, звичаїв і традицій

3) Криза пізнього феодалізму, коли колишні синьйори (феодалі) трансформувалися в капіталістів, що супроводжувалося зміною суспільно-економічних формацій (XV-XVI століття)¹⁶⁶.

Глобальна (системна) криза сьогодення, відповідно до універсальної парадигми розвитку, передбачає повернення людства до першої (біоресурсної) кризи, але на більш вищому рівні розвитку, що пов'язано із глобальними екологічними викликами людству.

Загалом, якщо здійснювати феноменологічний аналіз категорії "**розвиток**" у контексті трьох методологічних площин, то на рівні **загального** він постає універсальною властивістю світу в цілому ("мегарозвиток"), на рівні **особливого** – як розвиток одного з аспектів цього світу ("макророзвиток"), а на рівні **одиночного** – як розвиток конкретного елементу цього аспекту ("мікророзвиток"). При цьому диференціація масштабу розгляду розвитку окремого явища залежить від нижчого рівня – одиночного. Так, якщо предметом дослідження постає "розвиток особистості педагога", що реалізується у контексті методологічного рівня "одиночне", то на

¹⁶⁵ Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: Навч.-метод. посібник / М.П.Лещенко. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. 1. – 304 с. – С. 7-8.

¹⁶⁶ Фурсов А.И. Операция "Прогресс" // Космополис. – Москва, 2003/2004. – № 4 (6). – С. 23-43.; Фурсов Андрей Геополитические игры США. Экономические модели будущего Взаимоотношения России и Европы", 2011 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://planeta.moy.su/blog...3-21426>

рівні особливого маємо аналізувати розвиток педагога як людини, як представника людської цивілізації. На рівні ж загального маємо розглядати розвиток педагога як представника Усесвіту.

Однак слід зазначити, що такий розподіл постає дещо умовною акцією, що залежить від мети дослідника. Так, розвиток педагога як особистості на рівні особливого можна подати як розвиток педагога у контексті його професійного становлення, а на рівні загального – як розвиток педагога як представника людської цивілізації.

Якщо аналізувати категорію "розвиток" як структурний феномен, то він виявляє такі аспекти:

На рівні загального розвиток предмету характеризується як цілісний цикл розвитку та існування цього предмету.

На рівні особливого – це перехід одного стану предмету, що розвивається, в інший (наприклад, стану молодості людини у стан її зрілості) стан у рамках цілісного циклу існування предмету.

На рівні одиничного – це точка (як бифуркаційний процес), в якій здійснюється перехід предмету з одного стану в інший, що виявляє *критично-фазовий, революційний* характер цього процесу, що відповідає цивілізаційним змінам як процесу, що характеризує перехід людства від традиційного до інформаційного цивілізаційного стану.



Рис. 1.5. Методологічні рівні аналізу категорії розвитку як структурного феномену

Відповідно, на рівні загального розгляд *розвитку особистості педагога* в контексті сучасних цивілізаційних змін (що охоплюють декілька поколінь) передбачає розвиток його особистості у площині повного життєвого циклу педагога в рамках освітнього маршруту (у контексті неперервної освіти). На рівні особливого – це розвиток (актуалізація) компонентів особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. На рівні одиничного – розвиток особистості педагога у рамках системи післядипломної педагогічної освіти – відповідного педагогічного експерименту.

Можна також говорити і про *розвиток особистості педагога у контексті цивілізаційного поступу людства*, що розширює масштаб дослідження, який буде передбачати такі методологічні рівні: на рівні загального – це розвиток особистості педагога у площині основних цивілізаційних етапів людства, які переломлюються у сфері педагогічних формацій та цивілізацій. На рівні особливого та одиничного розвиток особистості педагога передбачає, власне, перебіг цього процесу у рамках сучасних цивілізаційних змін, які супроводжують трансформацію традиційної цивілізації у інформаційну, що реалізується й сфері *педагогічної реальності* – всієї сукупності явищ, подій, процесів, станів, переживань, які проявляються у теоретичному, практичному, духовному досвіді людства в результаті реалізації педагогічних цілей, інтенцій, сенсів¹⁶⁷.

Відтак, ми провели дослідження базових категорій, яке у системно-методологічному вигляді набувають такого вигляду (таблиця 1.7):

¹⁶⁷ Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2001. – 288 с. – С. 9.

Таблиця 1.7

Системно-методологічний спосіб визначення базових категорій дослідження

| МЕТОДО-ЛОГІЧНІ ПЛОЩИНИ | ДЕФІНІЦІЇ ГОЛОВНИХ КАТЕГОРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ | | | | |
|------------------------|--|---|---|--|---|
| | Розвиток | Цивілізація | Цивілізаційні зміни | Педагог / учитель | Особистість |
| Загальне | Фундаментальний спосіб існування матерії й її форм і видів (часу, простору, руху, речовини, поля) як перехід можливості в дійсність, як процес виникнення нового. Закономірна зміна матерії та свідомості, циклічний прогресивно-регресивний революційно-еволюційний рух предметів у часі і просторі. Повний цикл існування предмету, що розвивається. | Соціокультурна лагуна існування людей у космопланетарному середовищі, яка забезпечує стабілізаційно-комфортні умови існування в техногенному просторі людства. Тип життєдіяльності соціумів як спільність фундаментальних основ культури і ментальності, соціальної психіки, національного характеру, історичної долі, перспектив розвитку. | Глобальні космопланетарні геокліматичні зміни, які призводять до зміни суспільно-економічних формацій. Еволюційні цивілізаційні трансформації, які супроводжуються зникненням старих і появою нових цивілізацій | Універсальний чинник, принцип та механізм розвитку і вдосконалення людей | Спосіб та результат трансценденції як переборення меж космосоціо-природного середовища та виходу у сферу духовного, абсолютного буття, що актуалізує вільну творчу, самосвідому сутність. Магістральна мета розвитку людини – ідентична тільки собі, неповторна, вільна (самодетермінована), творча, усвідомлююча, духовна сутність |
| Особливе | Перехід предмету, що розвивається, від одного стану до іншого, що приводить до його якісної функціонально-системної зміни | Якісна специфіка кожного із великомасштабних суспільств, які виявили себе в світовій історії або присутні в ній донині, з притаманними їм базовими цінностями та принципами життєбудови, що реалізується через спільність культури, релігійних поглядів, світогляду, території, економічного, технологічного і соціально-політичного просторів, геополітичних умов, щирю мовну спорідність, менталітет. | Конкретні цивілізаційні зміни станів розвитку соціумів, що реалізують їх ментальність, соціальну психіку та інші характеристики | Той, хто бере участь у становленні і перетворенні особистості людини та покликаний спрямовувати й керувати процесом її інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку, формування її духовного світу, транслятор соціокультурних цінностей і способів діяльності та перетворення реальності. | Психічне новоутворення, принцип суб'єктності людської істоти, психосоціальний центр людини, системна властивість цілого – людини як складної цілісної соціобіологічної сутності, здатної до рефлексії, пізнання, діяльності |
| Одиничне | Точка (як бифуркаційний процес), в якій здійснюється перехід предмету з одного стану в інший, що виявляє критично-фазовий характер цього процесу. | Перехідна стадія у розвитку суспільства в цілісності її складових елементів та чинників. | Революційні кризи, які змінюють головні параметри функціонування локальних цивілізацій | Суб'єкт змін та самозмін, довірена особа суспільства, якій воно довіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє", людина, яка здійснює соціалізацію вихованців та професійно займається викладацькою і виховною роботою та характеризується підвищеним почуттям обов'язку і відповідальності. | Соціалізаційний чинник розвитку людини, соціально-рольовий координатор людини як соціальної істоти, що відіграє низку соціальних ролей |

Зазначений спосіб визначення базових категорій дослідження дає можливість не тільки пояснити ці категорії у просторі методологічних площин, але й через поєднання цих визначень

дати інтегральні визначення та репрезентувати їх комбінації. Покажемо це більш докладно.

Інтегральне визначення категорії **розвитку** сполучає три його визначення у межах методологічних рівнів, коли розвиток може розумітися як фундаментальний спосіб існування матерії й її форм і видів, як перехід можливості в дійсність, як процес виникнення нового, як закономірна зміна матерії та свідомості, поступальний рух, перехід від одного стану до іншого, як прогресивно-регресивний революційно-еволюційний рух предметів у часі і просторі, що приводить до їх якісної функціонально-системної зміни, як бифуркаційна кризова точка, в якій здійснюється перехід предмету з одного стану в інший

При цьому **цивілізаційні зміни** визначено як глобальні космопланетарні геокліматичні зміни, які призводять до зміни суспільно-економічних формацій, як еволюційні цивілізаційні трансформації, які супроводжуються зникненням старих і появою нових цивілізацій, як революційні кризи, які змінюють головні параметри функціонування локальних цивілізацій.

Особистість може розумітися як спосіб та результат трансцендентації як переборення меж космосоціо-природного середовища та виходу у сферу духовного, абсолютного буття, що актуалізує вільну творчу, самосвідому сутність. Це також магістральна мета розвитку людини – ідентична тільки собі, неповторна, вільна (самодетермінована), творча, усвідомлююча, духовна сутність, що на рівні людського організму реалізується як психічне новоутворення, психосоціальний центр людини, системна властивість цілого людини (як складної цілісної соціобіологічної сутності, здатної до рефлексії, пізнання, діяльності), як принцип суб'єктності людської істоти, соціалізаційний чинник її розвитку, соціально-рольовий координатор людини як соціальної істоти, що відіграє низку соціальних ролей.

Педагог (учитель) може розумітися як універсальний принцип та механізм розвитку і вдосконалення людей, як уособлення розвивального чинника соціоприродної реальності, транслятор соціокультурних цінностей і способів діяльності та перетворення реальності, як суб'єкт змін та самозмін, той, хто бере участь у становленні і перетворенні особистості людини, хто покликаний спрямовувати й керувати процесом її інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку, формування її духовного світу, як "довірена особа суспільства, якій воно довіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє", людина, яка здійснює соціалізацію вихованців та професійно займається викладацькою і виховною роботою та характеризується підвищеним почуттям обов'язку і відповідальності.

Через комбінації репрезентованих у таблиці 1.7. визначень можна дати визначення складних категорій, таких, як **"особистість педагога"**, що потребує не простого поєднання двох категорій – "особистість" та "педагог", але їх поняттєвий синтез через процедуру системної редукції та виокремлення головних аспектів цих категорій. При цьому, зрозуміло, що в категорії "особистість педагога", стрижневим аспектом постає поняття "педагога", в яке інтегрується поняття "особистість".

Відтак, **особистість педагога** – це ідентичний тільки собі, неповторний, вільний (самодетермінований), творчий, усвідомлюючий, духовний транслятор соціокультурних цінностей і способів діяльності та трансформації реальності, тобто людина, яка здійснює соціалізацію вихованців та професійно займається викладацькою і виховною роботою й характеризується підвищеним почуттям обов'язку і відповідальності, суб'єкт змін та самозмін, той, хто бере участь у становленні і перетворенні особистості вихованців та покликана керувати процесом їх інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку, формування їх духовного світу.

Визначення більш складних понять, таких як **"розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін"**, потребує поняттєвого синтезу всіх поданих категорій. Відтак, **розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін** – це поступальний, прогресивний процес зміни педагога (ідентичний тільки собі, неповторний, вільний, самодетермінований, творчий, усвідомлюючий, духовний транслятор соціокультурних цінностей і способів діяльності та перетворення реальності, тобто людина, яка здійснює соціалізацію вихованців та професійно займається викладацькою і виховною роботою й характеризується підвищеним почуттям обов'язку і відповідальності) в кризових умовах докорінної трансформації людської цивілізації – її переходу в якісно новий й більш довершений соціоприродний стан, що передбачає уособлення педагогом цього стану та його відповідну реалізацію у системі освіти.

Висновки до розділу I

1. Сформульовано методологічний базис дослідження проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін, який вміщує дві методологічні площини – суб'єктно-інструментальну (чотири методологічні рівні, які реалізуються певні дослідницькі методи, виявляючи суб'єктно-інструментальний характер – філософська, загальнонаукова, конкретно-наукова методологія, методика і техніка дослідження) та об'єктно-системну (три масштабних рівня дослідження – загальний, особливий, одиничний).

2. Застосування філософської методології, яка визначає гносеологічні принципи отримання нових знань у процесі пізнання людиною самої себе та світу, дозволило визначити діалектичний рух типів знання і стратегій їх генерації – від художньо-гуманітарного (багатозначного) до природничо-математичного (однозначного), а від нього до філософсько-релігійного (парадоксально-діалектичного) знання, що є поверненням до першого типу знання, але на більш вищому рівні розвитку. Це дозволило з'ясувати, що, по-перше, сучасний етап розвитку людської цивілізації, як і розвитку суспільної свідомості та її форм, котрий можна назвати тоталлогічним, актуалізує синтез художньо-гуманітарного та природничо-математичного знання, що виявляє своєрідний ренесанс гуманітарних практик осягнення світу, процес синтезу нечіткої багатозначної гуманітарної рефлексії і чіткого однозначного природничо-математичного знання, що реалізує перехід від класичної до постнекласичної наукової парадигми. По-друге, це позначається на нових нормах і критеріях верифікації і отримання знання (відмова від абсолютизації емпіричних методів; визнання науковим не тільки верифікованого знання, підтвердженого емпіричним досвідом або досвідом емпіричних досліджень; легалізація інтуїції і здорового глузду дослідника; визнання правомірності побудови інтерпретуючих моделей на основі інтуїції; можливість узагальнень на основі інтерпретації і вивчення окремих випадків і фактів; націленість на розширення обріїв пізнання через показ властивості знанню подвійності, а не взаємовиключного характеру інтерпретацій).

Зазначене дозволило обґрунтувати комплексну логіко-евристичну педагогіку – новий напрям педагогічної науки, яка, оперуючи науковими фактами, взятими із різних галузей науки на основі принципам міждисциплінарності й евристичності та завдяки логіко-математичному розгортанню думки, може вибудовувати різні фактологічні причинно-наслідкові ланцюжки та конфігурації, завдяки яким можна отримувати принципово нові педагогічні факти та висновки. Комплексна логіко-евристична педагогіка використовує як класичні логічні засоби отримання нового знання, так і евристичні методи, сполучаючи абстрактно-логічну (однозначну, вузькодисциплінарну) та інтуїтивно-евристичну (багатозначну, міждисциплінарну) стратегії пізнання світу, що відповідає сучасним тенденціям розвитку наукового знання, який потребує залучення міждисциплінарних комплексних досліджень, що виявляють феномен наукових відкриттів, здійснюваних на стиках наукових напрямів, виявляючи міждисциплінарний гносеологічний ресурс, що відповідає креативній педагогіці як психолого-педагогічному напрямку, котрий орієнтується на творчі, багатозначні й багатобічні (міждисциплінарні) засоби пізнання світу в цілому і педагогічної реальності зокрема.

Розглянуто як універсальний тріадний пояснювальний принцип реальності, так і три інноваційних напрями щодо вирішення актуальної проблеми сучасної організації знань у системі неперервної професійно-педагогічної освіти, що постають провідним чинником розвитку особистості педагога (наукова й предметна інтеграція знань; концептнофреймове структурування інформації; фундаменталізація освіти та знань), що дозволило дійти висновку про необхідність залучення междисциплінарних фундаментальних філософсько-наукових сенсів, вироблених людством, для реалізації завдань дослідження розвитку педагога в умовах цивілізаційних змін.

3. Застосування загальнонаукової методології дозволило залучити у якості дослідницького інструментарію універсальну парадигму розвитку, яка концептуалізує універсальну діалектичну схему розвитку предметів і явищ природи, що дозволяє розв'язати багато складних психолого-педагогічних проблем.

У зв'язку з цим розглянуто низку наукових підходів, серед яких філософсько-антропологічний підхід передбачає вивчення особистості педагога з погляду його належності до виду *Homo sapiens*; цивілізаційно-середовищний підхід дозволяє вивчати особистість педагога за умовах конкретних цивілізацій, у тому числі й освітніх; системно-синергетичний підхід дозволяє

здійснити систематизацію процесу та результатів дослідження, екстраполювати його на рівень певних педагогічних парадигм (парадигмальний підхід) та досягти при цьому певного психолого-педагогічного сенсу (сміслоцентрований підхід).

4. Залучення конкретно-наукової методології дозволило як розглянути сучасні наукові підходи до аналізу предметного поля дослідження, так і диференціювати три глобальні цілі освіти у контексті триєдиного розвитку: 1) гармонійна особистість як суб'єкт суспільно-особистісних цінностей; 2) громадянин як патріотичний суб'єкт; 3) компетентний фахівець як суб'єкт діяльності. Це дозволяє дійти висновку про те, що цілісний розвиток людини у контексті цього триєдиного формування трьох її аспектів передбачає цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу, коли формування особистості, фахівця і громадянина мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу особистісної, ціннісної і діяльнісної життєвих сфер людини, які реалізуються у трьох способах пізнання і освоєння дійсності людиною та людством взагалі – гносеології, праксеології та аксіології, котрі, у свою чергу, корелюють із трьома фундаментальними аспектами перетворення людини – освітою, навчанням та вихованням.

У зв'язку з цим розглянуто особистісно орієнтований та суб'єкт-суб'єктний підходи, які реалізують особистісний сенс розвитку педагога, освітню суб'єкт-суб'єктну стратегію реалізації цього розвитку, орієнтованого на певну мету (акме-цільовий підхід), що передбачає розгляд педагога як суб'єкта життєдіяльності і життєтворчості (суб'єктний підхід), скерованої та змотивованої певними цінностями (нормативно-аксіологічний підхід) у контексті культурно-історичного розвитку суспільства (культурологічний підхід), результатом чого постає розвиток самосвідомості педагога (рефлексивний підхід) як наріжного аспекту його особистості, що постає принципово творчої сутністю.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про те, що еталонною освітньою системою, яка відповідає еталонному ж освітньо-розвивальному середовищу, постає така система, яка інтегрально-комплексним чином реалізує зазначену вище триєдину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Таким чином, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою має бути така холістична парадигма, котра виражає (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок.

5. Методика і техніка дослідження дозволила розглянути базові категорії ("розвиток", "цивілізація", "цивілізаційні зміни", "педагог", "вчитель", "особистість"), аналіз яких проводився у контексті концептуалізованого методологічного базису, що дозволило дати дефініції базових категорій у контексті методологічних площин як окремо, так і у їх поєднанні шляхом поняттєвого синтезу цих категорій. Це дозволило розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін визначити як поступальний, прогресивний процес зміни педагога (ідентичний тільки собі, неповторний, вільний, самодетермінований, творчий, усвідомлюючий, духовний ретранслятор соціокультурних цінностей і способів діяльності та перетворення реальності, тобто людина, яка здійснює соціалізацію вихованців та професійно займається викладацькою і виховною роботою й характеризується підвищеним почуттям обов'язку і відповідальності) в кризових умовах докорінної трансформації людської цивілізації – її переходу у якісно новий й більш довершений соціоприродний стан, що передбачає уособлення педагогом цього стану та його відповідну реалізацію у системі освіти.

РОЗДІЛ II. ЦИВІЛІЗАЦІЙНІ ЗМІНИ ТА ЇХ ОСВІТНІ НАСЛІДКИ

2.1. Сутність цивілізаційних змін у сучасну епоху

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє стверджувати, що основним протиріччям нинішньої цивілізації є протиріччя між *Цілим* і *частиною*, яке реалізується як протиріччя між цілісним і фрагментарним способами культурно-цивілізаційного, науково-технологічного та духовно-світоглядного пізнання і освоєння людиною самої себе і свого космопланетарного оточення.

Це фундаментальне протиріччя виражає сутність системної кризи нашої цивілізації, що визначається епохальними цивілізаційними викликами і загрозами, з якими зіткнулося людство в кінці XX – на початку XXI століття. Ці виклики мають колосальні загальнопланетарні наслідки та докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людства та, взагалі, цивілізаційний ландшафт нашої планети. Про зміст, сутність та наслідки такого критичного стану людської цивілізації, яка вступила в *еру інформаційного суспільства*, йдеться у книзі А. Тоффлера "Шок майбутнього" (1974 р.), у доповідях Римського Клубу: "Межі зростання" (1973 р.), "Людство в зворотному пункті" (1977 р.); "Про новий міжнародний устрій" (1978 р.), у праці А. Печчеї "Майбутнє в наших руках" (1988 р.) та ін.

Людство на межі 80-х-90-х років XX століття увійшло в якісно нову стадію розвитку глобальної екологічної кризи, яка проявилася з 50-років XX століття, – в першу фазу "Глобальної Екологічної Катастрофи". Минулі 20-25 років засвідчили, що незважаючи на стратегію сталого розвитку (Конференція ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро у 1992 році ("Ріо-92"), на якій були прийняті важливі документи щодо стратегії сталого розвитку, в тому числі "Порядок денний на XXI століття", Саміт глав держав в Йоганнесбурзі в 2002 році ("Ріо +10"), Саміт глав держав у Ріо-де-Жанейро в 2012 році ("Ріо +20"), негативний сценарій екологічного розвитку людства зберігається, процеси першої фази "Глобальної Екологічної Катастрофи" розвиваються і поглиблюються і загрожують перерости за песимістичним сценарієм у колапс саморуйнування вже в 2025±5 році, а точка "неповернення", коли екологічна загибель стає невідворотною, може бути перейдена в період з 2030 по 2050 рр.¹⁶⁸

Системна загальнопланетарна криза складається з таких субкриз, як еколого-біологічна, космокліматична, соціально-економічна, виробничо-технологічна, морально-ціннісна (духовно-світоглядна, екзистенційно-сміслова), антропо-демографічна, науково-філософська, інформаційно-інтелектуальна, освітньо-педагогічна.

Зазначені субкризи реалізуються протягом значного історичного періоду, коли Ф. Ніцше акцентував увагу на кризі християнської моралі, Р. Генон – на кризі сучасного світу в цілому, А. Швейцер – на кризі світогляду, А. Тойнбі – на кризі західноєвропейської християнської цивілізації, О. Шпенглер – на кризі європейської культури. Більш того, цивілізація, відповідно до цього мислителя, *постає принципово кризовою сутністю*, оскільки вона є своєрідним історичним етапом виродження культури. У той час як деякі дослідники повністю ототожнюють культуру і цивілізацію (така точка зору зародилася ще в епоху Просвітництва, коли Вольтер, А. Тюрго розглядали культуру перш за все як розвиток Розуму, а "культурність", "цивілізованість" нації чи країни протиставлялося "дикунству" і "варварству" первісних народів). О. Шпенглер вважав, що культура – це реалізація найкращого в людині, а цивілізація реалізується тільки у сфері стандартизованого масового виробництва. Відтак, цивілізація – це вища стадія культури, на якій відбувається її остаточний занепад, а культура – це цивілізація, яка не досягла своєї зрілості. На думку О. Шпенглера, який диференціював вісім культур, кожна з них проходить низку стадій і, вмираючи, перетворюється на цивілізацію. Цей кризовий процес супроводжується занепадом творчості, героїчних діянь, коли

¹⁶⁸ Субетто А.И. Парадигмальная революция в теоретическом базисе экономической науки в Эпоху Великого Эволюционного Перелома // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18285, 29.10.2013

справжнє мистецтво виявляється непотрібним, тріумфує механічна робота.

Наведені субкризи сьогодення складають *системну цивілізаційну кризу*, котра може отримати як *позитивні* (перехідний революційний етап до нового, більш довершеного цивілізаційного ладу), так і *негативні* (глобальна гуманітарна катастрофа) наслідки для людства.

Позитивні наслідки системної цивілізаційної кризи супроводжується поглибленням міждисциплінарних досліджень сучасної науки, формуванням нової постнекласичної холістичної наукової та педагогічної парадигми, спрямованої на осягнення світу як *Цілого*, в якому фрактально-голограмним чином поєднуються в органічну тотальність мікро- та макрокосм, що дозволяє досягти синтезу наукового-теоретичної та релігійно-міфологічної, раціональної та ірраціональної стратегій пізнання світу, інтеграції науки і релігії як форм суспільної свідомості, розвинути в людині цілісне світобачення, розуміння своєї божественної природи, почуття відповідальності щодо подій, які відбуваються у космопланетарному середовищі, збагнути шляхи досягнення індивідуальної та соборної гармонії і щастя.

Негативні наслідки цивілізаційної кризи для людства полягають в тому, що воно входить у критичну фазу своєї еволюції та занепокоєне тривожними передчуттями глобальної катастрофи, чи “екологічного апокаліпсису”, який на тлі різкої та докорінної зміни планетарного клімату сприймається релігійною свідомістю як “кінець світу”. Підкреслюється, що “символізм Другого пришествя пов’язаний не лише з іудейсько-християнською релігією. Антропологи, історики, богослови виявили паралельні поняття в ісламі, буддизмі, зороастризмі, а також у культурах “третього світу” Бразилії та Африки”¹⁶⁹. Буддисти очікують Мایтрейю, спасителя людства, що з’явиться у Калі-Юга (залізний вік), християни чекають на друге пришествя, іудеї – на перше, зороастрийці очікують Сошіюша, мусульмани – Мунтазара, китайці – Мітоло, китайці-буддисти – Міле, японці – Міроку, індуси – Калка Аватару... Численні пророки минулого й сьогодення закликають нас “бути готовими до події божественного гатунку та величезного значення, події, яка насувається з наростаючою швидкістю. Грізні оракули провіщують, що терміни вже вичерпані”¹⁷⁰.

Вивчаючи різні цикли людства, можна констатувати, що багато циклів збігаються у 2015 році. Це час нового циклу розширення Сонячної системи, а, можливо, й галактики, коли Юпітер почне перетворюватись на зірку, а Земля – набуде стану Юпітера, оскільки зоряні системи як пульсаційні сутності завжди проходять у своєму розвитку критичні періоди. Дослідження засвідчують: трансмутаційний розвиток речовини планети Земля супроводжується прискоренням тектонічних процесів, ростом їх інтенсивності, появою вибухових процесів. Деякі геологи вважають, що планета Земля знаходиться на останньому етапі планетарно-геологічної еволюції, коли “вичерпуються точкові групи симетрії у мінеральному світі... Тривалість кожного (тектонічного) етапу на 50 млн. років коротше попереднього, а останній етап не скорочується на цю величину. У результаті подальше зменшення тривалості неможливе... Іншими словами, сучасна доба виявляється поворотним пунктом геологічної, і, мабуть, біологічної історії Землі”¹⁷¹.

Відомо, що період прецесії земної осі, за час якого вона звершує повний оберт, складає близько 26 тисяч років, що є астрономічною “добою” планети Земля. Відомо і те, що на порозі другого тисячоліття нашої ери чергова астрономічна “доба” земної історії виявляє перехідний момент. Не виключено, що о цю пору на Землі буде відбуватися дещо незвичайне, про що Біблія оповідає як про “кінець світу”¹⁷².

Як пише М.М. Палтишев, за даними *Об’єднаного інституту геології, геофізики і мінералогії* (2001 р.), *природа знаходиться у незвичайному стані – стані переходу в нову якість клімату і біосфери*. З абсолютно неясних причин припинилося накопичення вуглекислого газу і метану (на які списували “парниковий ефект”) в атмосфері Землі. Фіксується різке зростання рівня приземного озону. Одночасно на Сонці відбувається процес надзвичайної важливості: наростає інтенсивність короткохвильової частини видимого світу і ультрафіолетового випромінювання (Сонце біліє!) Змінився і сейсмічний режим планети: джерела землетрусів піднялися з великих (300-700 км.) і середніх (50-300 км.) глибин у верхню частину земної кори (менше 50 км.).

¹⁶⁹ Нэсбитт Д. Что ждет нас в 90-е годы. Метатенденции, год 2000 / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М.: Республика, 1992. – 415 с. – С. 313.

¹⁷⁰ Генон Р. Царь мира / Р. Генон // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 129–135.

¹⁷¹ Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с. – С. 23, 139.

¹⁷² Фрисселл Б. В этой книге нет ни слова правды, но именно так все и происходит / Б. Фрисселл. – К.: София, 1997. – 192 с.

Збільшення кількості і розширення географії мілкофокусних землетрусів повністю змінює характер геодинамічних процесів. Слід зазначити і серйозні видозміни електромагнітного каркаса Землі. Швидко знижується напруженість магнітного диполя Землі і зростає напруженість світових магнітних аномалій (Східносибірської і Бразильської). Надходять повідомлення про розширення полярних щілин у магнітному полі, через які проникають могутні потоки космічної плазми. У результаті відбувається різке потеплення територій за Полярним колом (на 9-10° у рік). Учені відзначають: якщо раніше процес переполюсовки – міграції Північного полюса на Південний – складав 16 см у рік, то зараз він досягає 36 км. у рік. Відбувається докорінне перетворення кліматичної машини Землі, катастрофічними темпами змінюється кількість і якість живих видів, зростає електромагнітна потужність земної магнітосфери, не виключена можливість появи небесного світила через трансформації Юпітера, магнітосфера якого за десяток років зросла майже в два рази, у зірку. Відбувається перетворення Місяця на живий в геологічному відношенні об'єкт Сонячної системи – з атмосферою, магнітосферою, швидким обертанням. Кліматичні зміни на Землі видно вже неозброєним оком: Антарктида змінює свою конфігурацію, вічні льоди моря Роса розколюються на айсберги і тануть, стрімко зростає рівень води в Каспійському морі, в багатьох містах піднялися ґрунтові води, зростає рівень катастрофічних злив та шквалів. За останні 50 років у декілька разів збільшилась геокліматична активність Землі. Постають питання: Як же виживати в цьому житті? Як навчати і виховувати дітей? Які знання їм необхідні? Які принципи мають стати підґрунтям сучасної освіти, якщо й езотеричні, і наукові знання, накопичені людством, сьогодні прийшли до одного і того ж висновку – Земля переходить у новий якісний стан, і тому люди, які не зможуть відповісти суворим викликам планетарної історії, будуть втрачені. Придатність людини до нового життя оцінюватиметься не в кілограмах, грошах і владі, а в емоційній, інтелектуальній і вольовій потужності, що гармонізується еволюційними вимогами. Свідома праця і свідоме страждання – ось шлях порятунку у наш архіскладний час ¹⁷³.

Психологи, які досліджують динаміку статевої відносин, де ступінь статевої диференціації виявляє рівень розвитку соціумів (коли статево-рольова диференціація у психолого-соціальному відношенні зменшується, це свідчить про критичний стан еволюції соціуму), доходять висновку про зменшення психологічної диференціації статей ¹⁷⁴.

Не тільки релігійний, астрономічний, психологічний, але й історичний аналіз сучасної епохи переконує в тому, що людство як цілісний організм увійшло у критичний стан. Як зазначає І.М. Д'яконов, у наш час феномен глобального прискорення історичного розвитку стає особливо помітним. 1 млн. років в палеоліті виявляється еквівалентним 40 рокам в наш час, тобто, по суті, життю одного покоління. Від появи *Homo sapiens* до кінця першої первісної фази розвитку людства минуло не більше ніж 30 тис. років. Друга первіснообщинна фаза тривала приблизно 7 тис. років. Третя фаза (рання давність) продовжувалась близько 2 тис. років, а четверта (імперська давність) – 1,5 тис. років. П'ята фаза (середньовіччя) тривала вже близько 1 тис. років. Шоста (абсолютистська постсередньовічна) нараховує приблизно 300 років. Сьома капіталістична фаза продовжувалась не набагато більше ста років. Нарешті тривалість восьмої фази (посткапіталістичної) поки що неможливо точно визначити. Нанесені на графік ці вісім фаз складаються в експоненціальний розвиток, котрий передбачає перехід до вертикальної лінії, або, точніше, до точки так званої "сінгулярності". Вертикальна лінія на графіку рівнозначна переходу в безкінечність. Щодо історії, то це поняття "безкінечності" втрачає сенс, адже подальші фази історичного розвитку, постійно прискорюючись, зміняться за роки, місяці, тижні, дні, години, секунди. Якщо не передбачити катастрофи, пише І.М. Д'яконов, тоді, очевидно, треба очікувати втручання якихось нових рушійних сил, що змінять ці графіки ¹⁷⁵.

¹⁷³ Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтышев. – К. : Изд Еше О.М., 2000. – 116 с. – С 106-109.

¹⁷⁴ Геодакян В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека / В.А. Геодакян // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 171–189.; Русалов В.М. Индивидуальность человека и проблема развития задатков / В.М. Русалов // Наука о человеке. – М.: Наука, 1990. – С. 119–129.; Русалов В.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований / В.М. Русалов // Психологический журнал. – Т. 12. – 1991. – № 5. – С. 3–17.

¹⁷⁵ Д'яконов И.М. Пути истории. От древнейшего человека до наших дней / И.М. Д'яконов. – М., 1994. – 400 с. – С. 352-353. "Як один з прикладів, що ілюструють зміни швидкості інформаційних процесів, можливо навести швидкість зміни уявлення про матерію. Від першого уявлення про матерію, що зафіксовано культурою у VI ст. до н. е., до виникнення другого уявлення інтервал становить приблизно 2300 років, від другого до третього – близько 230 років, тобто 10:1, і т. д. До кінця XX ст. було запропоноване 6-те уявлення про матерію. Таким чином, прискорення в середньому становить 10 000:1 за період 2 600 років.

Математична модель зростання населення Землі, з якої випливає поява так званого “часу загострення”, демонструє, що чисельність населення Землі прямує до нескінченності у міру наближення до 2025 року. Останній визначається як момент “загострення” розвитку людської цивілізації¹⁷⁶, що здатен викликати до життя найнесподіваніші події, описати котрі наука ще неспроможна.

А.Н. Петров у книзі "Ключ до надсвідомості" зазначає, що передові країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, в якому пріоритетне значення має не вироблення речовини й енергії, а створення нових інформаційних технологій. Але чим далі вони просуваються у своєму розвитку, тим більш залежними ставали від свого породження... Вже повсюдно людина стає не управителем і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям... Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й обстановку життя, але і сам спосіб сприйняття світу. Нині починають підтверджуватися побоювання філософів про те, що успіх технічних наук породив стан, коли до сутності людини стали відносити тільки те, що в принципі піддається математичному і технічному моделюванню¹⁷⁷.

Максим Калашников підкреслює: "ми стаємо свідками кризи виду "людина розумна", коли владу на Землі прагне захопити нова форма життя. Формуються величезні інформаційні суб'єкти, мережеві надістоти, які називаються големами. В них люди виступають як клітини одного супермозку, його нейронами. І чим більш примітивними стають люди, тим для големів краще. Кліткам супермозків або деталям біологічних мережевих комп'ютерів не потрібно бути складними. Це навіть шкідливо для големів. Неважливо, що самі люди при цьому щиро вважають себе вільним: насправді все інакше. Зверніть увагу, як гіпертрофовано розвивається все, що стосується зв'язку і телекомунікацій, зберігання і передачі інформації: Інтернет, сотовий зв'язок, супутникові канали, телебачення. Големи будують свої тіла, підсилюють зв'язність людей-нейронів. На шкоду всьому іншому! В останні сорок років науково-технічний прогрес потворно викривився і подекуди просто затупцювався на місці. Здається, ці тварюки не приймають космічної експансії, революції в енергетиці, справжнього прориву в медицині, житловій справі. Їм потрібна груба економіка нафти і газу. Або "винаходи", що зводяться до нескінченного поліпшення давніх розробок..."¹⁷⁸.

Зазначені висновки найбільш драматично втілюються у *конспіратології* – науки про змову деяких керівних кіл планети Земля ("тіньового уряду", "масонів", "корпоракратії", "глобальної олігархії", "рептилоїдної влади прибульців" та ін.), яка немов би прагне створити "суспільство тотального контролю", "електронний концтабір", розділити планету на країни "золотого мільярду" та інші держави.

Перехід нашої планети в еру інформаційного постіндустріального суспільства тягне за собою принципові якісні зміни людської цивілізації, які реалізують загальну закономірність функціонування та розпаду цивілізацій. Можна говорити про певну закономірність зазнаєного процесу, яка виявляється завдяки *універсальній парадигмі розвитку*, що фіксує три стадії розвитку будь-якого феномену: тезу – антитезу – синтез. Відтак, людська цивілізація проходить три етапи розвитку: (1) цілісний симетричний стан суспільства, що оперує міфологічним мисленням; рівномірний розподіл соціального багатства і влади, єдність дозволів та праці, виробництва і споживання, переважно матриархальна гендерна матриця суспільного ладу; (2) стан соціально-економічної стратифікації, поляризація багатства і влади, дозволів та праці, виробництва і споживання, зниження рівня соціальної синергії, переважно патріархальна гендерна матриця; (3) відновлення стану соціальної симетрії, підвищення соціальної синергії, рівномірний розподіл влади і багатства на новому виткові розвитку, синтез матриархального і патріархального гендерних принципів організації соціуму.

Перехід до третьої стадії розвитку сучасної цивілізації, свідками чого ми всі є, спостерігається як процес її морального занепаду, коли діяльність соціальних інституцій зазнає

Примітно, що за 2 300 років відбулася одна зміна уявлень, а за останні 300 років – п'ять змін уявлень". – Ершова-Бабенко І. В. Особенности времени. Какие они? // Психосинергетические стратегии человеческой деятельности (концептуальная модель) : монография / И. В. Ершова-Бабенко. – Винница, 2005. – С. 32-33.

¹⁷⁶ Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – М.: Наука, 1997. – 285 с.; Капица С.П. Феноменологическая теория роста населения Земли / С.П. Капица // УФН, 1996. – Т. 166. – М. – С. 67–79.

¹⁷⁷ Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.

¹⁷⁸ Калашников М. Сверхчеловек говорит по-русски / М. Калашников, Р. Русов. – М.: АСТ, 2006. – 640 с. – С. 3-6.

певного спотворення, коли вкрай нерівномірний розбоділ багатства та влади призводить до критичних соціально-економічних та геокліматичних проблем.

Цей висновок певним чином ілюструються численними феноменами соціального життя: сьогодні вже не можна сказати, що у всі часи дорослі люди критикували молодих людей приблизно однаковим чином. Сьогоднішні молоді люди сильно відрізняються від своїх молодих попередників минулих часів. Влада, багатства, інтелектуально-моральний потенціал у світі істотно поляризуються, коли з одного боку має місце нечуваний феномен – “діти індиго”, а з іншого, моральні засади молодих докорінно змінилися. Якщо 50-100 років тому такі слова, як “хабарник”, “непорядна людина” та ін. сприймалися молодими людьми як образа, то зараз сприймаються як образа такі слова, як “лох”, “дурень”. Газета “*US Today*” опублікувала низку головних проблем, які хвилювали педагогічне товариство американської школи в 40-х і 80-х роках ХХ століття. У 40-х роках це: розмови на уроках, жування гумки, шум, біготня коридорами, погане шиккування перед заняттями, невідповідна одежа, бруд, то у 80-х роках це – наркоманія, алкоголізм, вагітність, суїцид, зґвалтування, пограбування, хуліганство.

На цьому тлі виявляється й більш серйозна проблема, про яку повідомляє В.М. Жуковський, педагог-науковець і священник: “Гендерна політика у тому розумінні, в якому нам її сьогодні нав’язують із Заходу, – це небезпека для традиційних сімейних цінностей, суть якої ми ще до кінця не усвідомили. Бачте, зло завжди прикривається благими намірами, спекулює на низьких почуттях – обмані і гордості. Гендер у своєму останньому варіанті і розумінні вже торжествує перемогу у США і багатьох країнах Європи, а нині посилено веде наступ на Україну. “Що вам, люди, вроджені біологічні характеристики, ви самі маєте визначати, ким вам бути – чоловіком чи жінкою”, – говорить зло у ХХІ столітті. Така постановка питання суперечить самим основам християнської моралі. У цьому зв’язку цікавим є порівняння, яке вжив на одному з круглих столів президент Всеукраїнського союзу християн віри євангельської Михайло Паночко: якщо у ХІХ столітті Європою блукав привид комунізму, у ХХ – привид фашизму, то сьогодні маємо справу з третім привидом – привидом ЛГБТізму (ЛГБТ – скорочення від “лесбіянки-геї-бісексуали-транссексуали – прим. авт.). І цей привид може виявитися страшнішим за два попередні, тому що це не просто шкідлива ідеологія, це удар по самих основах моральних цінностей людського роду, закладених два тисячоліття тому”.

Відбувається докорінна трансформація комунікативної сфери людської істоти, що реалізується на тлі глобалізаційних процесів: з появою Інтернету, мобільного зв’язку, значного збільшення та вдосконалення транспортних засобів експонентним чином активізується психологічна лабільність і мобільність людини у просторі та часі. Це в багато разів збільшує кількість і якість всіляких контактів між людьми, перетворює вид людини розумної на людину-комуніканта, людину-маніпулянта. Зазначений процес прискорює розвиток **засобів маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю**. Це призводить до того, що сучасний світ існує в атмосфері *тотального впливу всіх на всіх*, а успіх на життєвому терені нині досягає той, хто вміє здійснювати вплив на себе, людей і обставини.

При цьому “у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя. Поява телевізора перетворила, як стверджується, культуру в “емоційне споживання” кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п’ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов’язану з однобічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. В той же час нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови... сучасна молодь більше уваги приділяє “агресивним формам культури”, які розповсюджуються із швидкістю епідемії завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план”¹⁷⁹.

Відтак, нині непомірно активізуються елементи видовищної культури, коли в силу розвитку відповідних електронних засобів масової інформації в багато разів збільшилась кількість інформаційних (аудіо-візуально) сигналів, які надходять до молоді людини. Водночас значно

¹⁷⁹ Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с. – С. 295-297.

послабився чинник книжково-вербальної інформації. Останнє проявляється в тому, що діти сьогодні дуже мало читають книжки, зокрема художньої літератури. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв'язок між півкулями її головного мозку. Залишаються нерозвиненими механізми відтворювальної уяви, вищий розвиток яких дозволяє читачеві не тільки відтворювати образи художніх творів, якими їх бачить письменник, але й повністю підпорядковувати свої образні процеси глибокому й точному аналізу тексту.

Якщо *психофізіологічною метою розвитку людської істоти* можна вважати досягнення стану функціонального синтезу півкуль (коли знаково-вербальна інформація, що сприймається переважно на рівні лівопівкульових психічних процесів, легко трансформується в образно-емоційну сферу правої півкулі, і навпаки), то нині різко зменшилися міжпівкульові трансформаційні процеси, знизилась здатність людини до вербалізації та девербалізації інформації, тобто спроможність "одягати" у знаково-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, і протилежна спроможність до зворотної трансформації знака в образ, слова – в емоцію. Така трансформація має місце саме у процесі залучення молодшої людини до художньої скарбниці людської цивілізації, що розвиває вміння людини генерувати образну інформацію у сфері власного художньо-естетичного уявлення, а це, у свою чергу, постає наріжною умовою розвитку творчого мислення.

Сама навіть їжа зараз докорінно змінилася: її генетичні модифікації, різні стабілізатори, підсилювачі смаку, барвники, консерванти, заміники натуральних інгредієнтів, біодобавки ... роблять їжу не тільки небезпечною для здоров'я (особливо для дітей), але й помітно знижують її енергетичну цінність, коли справджуються слова з Біблії про те, що в останні роки людина не зможе наситити себе їжею.

Сучасна цивілізація, на думку деяких авторів, дедалі більше нагадує відомі антиутопії Джорджа Оруелла ("1984") та Олдоса Хакслі ("О, дивовижний новий світ")¹⁸⁰.

Важливим є також *протиріччя між двома протилежними цивілізаційними тенденціями*, перша з яких орієнтує розвиток людства у напрямку соціально-економічної, культурно-політичної глобалізації. Друга ж – пов'язана з активізацією національних інтересів розвитку націй, народів, етносів.

Подібним же чином маємо протиріччя між тенденцією щодо посилення розподілу праці, наукової спеціалізації (у педагогіці – це розвиток профільної освіти), а з іншого – тенденцію до розвитку міждисциплінарного наукового синтезу, який впливає з феномену, що отримав назву *"інформаційний бум"* (який нині називають *"інформаційним потопом"*). Людство ще ніколи не володіло таким незліченним обсягом інформації, але воно ще ніколи не знаходилося настільки далеко від розуміння своєї сутності, пізнання якої виявилось роздробленим, розпорошеним у сфері множини наукових дисциплін, потоплених в океані інформації. Е. Шредингер відзначав, що ми успадкували від наших предків гостре прагнення до цільного, всеосяжного знання. Сама назва вищих інститутів пізнання – університети – нагадує нам, що споконвічно і протягом багатьох століть універсальний характер знань – це єдине, до чого може бути повна довіра. Але розширення та поглиблення різноманітних галузей знань протягом останніх ста років поставило нас перед незвичайною дилемою. З одного боку, ми відчуваємо, що лише сьогодні починаємо здобувати надійний матеріал для того, щоб звести в єдине ціле все відоме, а з іншого, – стає майже неможливим для одного розуму повністю опанувати більш ніж однією невеликою спеціальною частиною науки¹⁸¹.

Інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань¹⁸². Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей, коли актуальним постає явище *"напіврознаду компетентності"*, пов'язане із тим, що у деяких галузях науково-технологічна

¹⁸⁰ Метафізика глобалізації. От утопии к антиутопии. Материалы постоянно действующего междисциплинарного семинара Клуба ученых "Глобальный мир" – М.: Гардарики, 2002. – 299 с.; Моисеев Н.Н. Быть или не быть человечеству? – М.: Наука, 1999. – 375 с.; Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь Разума. – М.: Мысль, 2000. – 389 с.; Моисеев Н. Н. Информационное общество как этап новейшей истории // Свободная мысль. – 1996. – № 1. – С. 39-56.; Мчедлова М.М. Понятие "цивилизация": история и методология // Философия и общество. – 1999. – №1. – С. 139-153.

¹⁸¹ Шредингер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики / Э. Шредингер. – М.: Изд. Ин. лит., 1947. – 146 с.

¹⁸² Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 248.

база суттєво змінюється за декілька років. За деякими оцінками, середньорічний темп приросту нових знань складає 4-6 %. Це означає, що близько 50 % професійних знань фахівців має отримати після закінчення навчального закладу. Об'єм часу, необхідний для оновлення професійних знань для фахівців з вищою освітою, складає 28 % загального об'єму часу, який працівник має в своєму розпорядженні протягом всього працездатного періоду.

На думку Б. Сітарської, однією з найбільших загроз у часі великих змін, характерних для сучасного світу, є відставання людей від темпу і наслідків змін, які ж вони самі провокують. Йдеться про новий тип загрози, який визнається як "людська прогалина", котра виникає внаслідок значно більшого зусилля, вкладеного у технічний і господарський розвиток, ніж у розвиток самих людей. "*Людська прогалина*" – це дистанція між зростаючою складністю світу і нашою здатністю її зрозуміти, що виникає із зростання створених людьми складностей, які не встигають за поступом наших здібностей¹⁸³.

Пафос кризи пізнання знаходить вираження у Оноре де Бальзака: "наука єдина, а ви розчленували її!". Бернард Шоу проблему спеціалізації знань висловив таким чином: "Будь-яка професія є змовою проти непосвячених". Д.О. Гранін інтерпретує обмеженість пізнання, зрозумілу ще давнім мислителям (у вигляді "філософського кола"), за допомогою відомого парадокса: "фахівець прагне пізнати все більше про все менше, поки не буде знати все про ніщо; філософ же пізнає все менше про все більше, поки не буде знати нічого про все". В.І. Вернадський, аналізуючи у книгах "*Філософські думки натураліста*", "*Праці з загальної історії науки*" значення ідеї єдності природи у контексті становлення наукової думки як планетарного явища, писав, що диференціація наукового знання, яка йде неперервно протягом останніх двох-трьох століть, сприяла зниженню значення цілісного світобачення, яке було притаманне, наприклад, древнім грекам.

Адекватною відповіддю на зазначені вище виклики людству є синергетичний *синтез наукової і релігійної парадигм пізнання й освоєння світу*, що відбувається не тільки в теоретичному, але й у практичному аспектах, коли відомими науковцями досліджуються паранормальні явища, а містичний і науковий світогляди починають, певним чином, теоретично узгоджуватися у сфері квантових феноменів¹⁸⁴.

Загалом, виявляється проблема збереження релігійних традицій, що постає особливо актуальною поряд з проблемою збереження національної ідентичності, з чим пов'язаний сплеск патріотизму і націоналізму останніх десятиліть, відродження релігійних традицій, коли *наука і релігія як форми суспільної свідомості починають інтегруватися*, найбільш переконливим свідченням чого є фундаментальна праця "*Ми віруємо*" (1996 р.), авторами якої є колектив провідних науковців США (серед них – 24 лауреати Нобелівських премій з біології, хімії і фізики). У книзі (яка стала бестселером) науковці Сполучених Штатів Америки проголосили свою віру у Творця світу та заявили, що на підставі сучасних наукових даних виявлена гармонійна упорядкованість та узгодженість у будові людини і Всесвіту (антропний принцип, принцип космологічного доповнення) (див. *Додаток А*).

Науковий і релігійний підходи до пізнання світу полярні в тому сенсі, що наука прагне розщепити світ на збагненні розумом аналітичні, дискретні елементи, а релігія – націлена на осягнення і справдження Бога чи Абсолюту як надціннісної, тотальної, цілісної сутності. Цілісність є "загальною територією" наукової і релігійної свідомості, оскільки сучасна наука відкрила *ЦІЛІСНІСТЬ* – фундаментальний предмет сучасного наукового дослідження. Як наслідок змінюється сам світоглядний підхід природничих наук до пізнання світу. "Дозріває думка про цілісність поведінки матерії як в малому, тобто на рівні елементарних часток, так само й у

¹⁸³ Сітарська Барбара Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: Переклад з польської мови Ігор Родюк / Барбара Сітарська. – К. : Основа, 2005. – 364 с. – С. 263.

¹⁸⁴ Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.; Гроф С. Области бессознательного: области исследований ЛСД-терапии / С. Гроф // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 424–499.; Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы / П. Девис. – М.: Мир, 1989. – 272 с.; Дубров А.П. Биогравитация / А.П. Дубров // Материалы конференции по психотронике. – Прага, 1973. – 234 с.; Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.; Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.; Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.

великому, тобто на рівні макрокосму”¹⁸⁵.

Відтак, постала необхідність у подоланні протиріччя між інтенсивним та екстенсивним напрямками в наукових дослідженнях¹⁸⁶, між синтетичним та аналітичним знаннями¹⁸⁷, між релігійно-міфологічним та науково-теоретичним способами пізнання світу. У системі філософських наук, природознавстві отримують розвиток інтегральні наукові розробки, що охоплюють широкий спектр феноменів дійсності¹⁸⁸. Одним із шляхів комплексних досліджень є суперпозиція різних гіпотез і теорій, розгляд їх у єдиному філософському контексті. Визначається: “наука йде від примітивних монокаузальних теорій, що пояснюють складний феномен однією (економічною, побутовою чи психологічною) причиною, до комплексних побудов, у самій природі яких закладена можливість варіацій і різних типів розвитку”¹⁸⁹.

Це, у свою чергу, потребує розробки і озброєння вихованців: “методикою розкриття субстанціональної єдності різних, протилежних властивостей реального світу; методикою розв’язання внутрішніх конфліктів за допомогою внутрішнього діалогу із самим собою, оточуючими, життєвим чи літературним ідеалом, Богом; методикою пошуку численних шляхів розв’язання певної проблеми”¹⁹⁰.

Зазначене вище виражає певний зміст так званої *синтетичної революції в механізмах цивілізованого розвитку*, до якого, за А.І. Субетто, входять:

- *системна революція* – стрибок у системності соціумів, економік, усієї світової цивілізації; її складовими є – екологічна (зростання екологічної взаємопов’язаності буття людства), технологічна, інформаційна революції;

- *людська революція* – стрибок у системності внутрішнього світу людини, насамперед це трансформація імперативу всебічно, гармонійно розвинутої людини в екологічний і економічний імператив;

- *інтелектуально-інноваційна революція* – стрибок в інноваційній динаміці соціально-економічного, технологічного і наукового розвитку;

- *квалітативна революція* – революція якості, яка торкається всіх форм і механізмів цивілізаційного розвитку;

- *рефлексивно-методологічна революція* – революція в основах науки і культури, насамперед, суспільствознавства і людинознавства, що пов’язана з новими парадигмами в організації єдиного корпусу знань, проблемною організацією наук, посиленням проектних процесів управління розвитком науки;

- *освітня революція* – узагальнююча ланка, яка відбиває названі зміни через призму освіти і визначає синтетичний процес формування нової якості освіти¹⁹¹.

При цьому, особистісний сенс набуває теза, що “Основна суперечність сучасної системи освіти – це суперечність між швидким темпом приросту знань в сучасному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом. Ця суперечність примушує педагогічну теорію відмовитися від абсолютного освітнього ідеалу (всебічно розвинутої особистості) і перейти до нового ідеалу – максимального розвитку здібностей людини до саморегуляції (або самоосвіти)”¹⁹².

¹⁸⁵ Суханов А.П. Информация и прогресс / А.П. Суханов. – Новосибирск: Наука, 1979. – 192 с. – С. 137.

¹⁸⁶ Галилей Г. Избранные труды в 2-х томах / Г. Галилей. – М.: Мысль, 1964. – Т.1. – 566 с. – С. 200-202. ; Овчинников Н.Ф. Об экстенсивном и интенсивном направлениях в научном исследовании / Н.Ф. Овчинников // Особенности современного познания. – Свердловск, 1974. – С. 35–60.; Печенкин А.А. Вводные замечания к разделу “Релятивизм” / А.А. Печенкин // Современная философия науки / Под ред. А.А.Печенкина. – М.: Логос, 1996. – С.18–39.

¹⁸⁷ Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.

¹⁸⁸ Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с.; Бугаев А.Ф. Глобальная экология: Концептуальные основы / А.Ф. Бугаев. – К.: Изд. СПД Павленко, 2010. – 496 с.; Буданов В.Г. В поисках законов холизма: синергетика, универсальный эволюционизм и универсальная история / В.Г. Буданов // Универсальный эволюционизм и глобальные проблемы. Сборник под ред. В.В.Казютина. – М., ИФ РАН, 2006. – С. 95-103.; Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.

¹⁸⁹ Кон И.С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М.: Медицина, 1989. – 336 с. – С. 121.

¹⁹⁰ Пальчевский С.С. Сугестопедагогика / С.С. Пальчевский. – Рівне: РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 206.

¹⁹¹ Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А.И. Субетто. – Кострома: Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.; Шарданов А.Н. Становление новой парадигмы образования как аспект современных цивилизационных процессов: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Шарданов Анатолий Назарович. – Нальчик, 2004 – 165 с.

¹⁹² Савельев А. Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 29-37.

Зазначене вище вимагає побудови такої педагогічної системи, яка б забезпечила потужний розвиток особистості суб'єктів педагогічного процесу, реалізувала впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Визначається, що нова освітня парадигма – це парадигма "рефлексивна", "дослідницька", "активістська", "проблемноцентристська", "критично мисленнєва", пов'язана зі створенням різних шаблів позараціонального знання: імпліцитного, інтуїтивного, автоматизованого, трансцендентного, а також з утворенням інтегрованого знання в суб'єктів навчання¹⁹³.

Розглянемо цей процес більш докладно.

2.2. Парадигмальні тенденції розвитку освіти й особистості педагога в контексті цивілізаційних змін

Становлення нової освітньої парадигми реалізується у процесі *кризи сучасної системи освіти*, яка, на думку С.У. Гончаренка, є складовою *глобальної цивілізаційної кризи* та значною мірою зумовлена вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах"¹⁹⁴.

Саме тому можна констатувати певні відмінності в підходах до аналізу системи освіти (яка може розглядатися як соціальна, гуманітарна, синергетична система), а загальним в її характеристиці є визнання нестабільності, нестійкості розвитку, що позначається на перманентному реформуванні освіти (В.В. Краєвський) та розвитку численних педагогічних напрямів, коли *незавершеними залишаються процеси зміни ціннісних основ, цілей, принципів, і, відповідно, структур і структурних компонентів сучасної освіти*. Тому, на думку Ю.В. Громыко, кризу сучасної освіти можна назвати *кризою розмаїтості*, яка пов'язана, передусім з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли незрозумілою залишається сама місія і призначення педагога, оскільки не зрозуміло, *які продукти має створювати освіта*¹⁹⁵. Відтак, ціннісно-сміслова неузгодженість, невизначеність у виборі цілей і засобів розв'язання проблем освіти його суб'єктами, їх позиційні розбіжності пов'язані, у свою чергу, з основами побудови і розуміння освіти. До цих засад відносяться педагогічні (освітні) парадигми, що зумовлюють сутність освіти як суспільного інституту. Таким чином, головною характеристикою сучасної освіти є вичерпаність основної педагогічної парадигми, і, як наслідок, зміна педагогічної парадигми, що виявляє парадигмальне різноманіття або поліпарадигмальність¹⁹⁶. І.А. Зязюн наголошує на існуванні "безкінечної" різноманітності педагогічних концепцій, технологій, методик, систем¹⁹⁷.

Як відзначав А.В.Петровський, "наша педагогічна наука парадоксальним чином обходиться без головного – теоретично вивірених, всесторонньо обґрунтованих і доведених, строго контрольованих і відтворних експериментом законів. Проблема законів і їх специфіки в педагогіці

¹⁹³ Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс "История образования и педагогической мысли": Учебное пособие.- М.: Издательство Урао, 2002. – 268 с. – С. 48-51.

¹⁹⁴ Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

¹⁹⁵ Громыко Ю.В. Исследования, обеспечивающие формирование управленческой деятельности в образовании / Ю.В. Громыко, Д.Б. Дмитриев // Проблемы развития управленческого мышления и деятельности (коллективная монография). Под ред. Ю.В. Громыко. – М.: АПН СССР, 1992. – С. 43–52.; Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М.: Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.; Громыко Ю.В. Управление в образовании как программирование развития образования / Ю.В. Громыко, Д.Б. Дмитриев // Проблемы развития управленческого мышления и деятельности (коллективная монография). Под ред. Ю.В. Громыко. – М.: АПН СССР, 1992. – С. 13–42.

¹⁹⁶ Горбачев В.В. Концепции современного естествознания. В 2 ч.: Учебное пособие / В.В. Горбачев. – М.: Издательство МГУП, 2000. – 274 с. – 91-92. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю. Громыко, В. Давыдов, В. Лазарев, В. Рубцов, В. Слободчиков. // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 31– 37.

¹⁹⁷ Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51–58.

розроблена вельми слабко і знаходиться на стадії загальних дискусій. Поки що закони виховання, освіти і навчання в їх єдності замінюються або настільки загальними положеннями, що їх практичне використання надзвичайно утруднене, або частковими, такими, що мають дуже вузьке значення і невідповідними перенесенню в нові ситуації, або відвертими трюїзмами. Не знаючи об'єктивних стійких зв'язків між цілями, можливостями, змістом, умовами, засобами і результатами педагогічної дії, тобто не знаючи законів, педагогіка, зрозуміло, не може запропонувати їх практиці"¹⁹⁸.

Видтак, як підкреслює О.В. Сухомлинська, "сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одної боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України"¹⁹⁹.

Це позначається на кризі духовно-моральних аспектів освіти. У зв'язку з цим І.А.Зязюн вважає, що "система освіти, моральна функція якої на сучасному етапі полягає в тому, щоб збагатити її гуманістичною культурою, явно не встигає за технічним прогресом, відстає (що в принципі доказово) у своєму розвитку. Щоб успішно протистояти технологічному "валу", вона повинна стати більш ефективною і економною, а отже цілеспрямовано продовжувати поступ шляхом власної технологізації. Серед великої кількості технологій педагогічні відносяться до винятків, здатних примножувати "інструменти стримування" і, працюючи на моральний потенціал суспільства, збільшувати сподівання на його виживання і прогрес"²⁰⁰. І.А.Зязюн при цьому вважає, що майбутнє педагогічної науки пов'язане з такими напрямками, як *психопедагогіка*, *нейропедагогіка* та ін.²⁰¹.

За таких умов доречно говорити про появу нових парадигм освіти, нових освітніх напрямів, новітніх прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в освіті²⁰² засвідчує, що кардинальна зміна пріоритетів сучасної освіти позначається на *декларативності десятих освітніх парадигм*²⁰³. Можна також говорити і про такі педагогіки, як:

¹⁹⁸ Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки / А.В. Петровский / Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 9.

¹⁹⁹ Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 3-4.

²⁰⁰ Зязюн І. А. Концептуально-методологічні та дидактичні підходи до наукового осмислення педагогічної освітньо-виховної проблематики // Філософія педагогічної дії: монографія. – К.; Черкаси, 2008. – С. 40.

²⁰¹ Астапов В. М. Коррекционная педагогика. с основами нейро- и патопсихологии. – М.: МПСИ, 2010. – 231 с.; Блейк С., Пейп С., Чошанов М. А. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США. Научно-теоретический журнал «Педагогика» – 2004. – № 5. – С.85-90; Хок Р. Исследования, которые потрясли психологию /Роджер Р. Хок. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. – 509 с.

²⁰² Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів: монографія / Г.Я. Дутка; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К.: УБС НБУ, 2008. – 478 с.; Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Изд. Центр "Академия", 2006. – 400 с.; Луговой В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. Ред. Акад. О.Г.Мороза / В.І. Луговой. – К.: МАУП. – 1994. – 196 с.; Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти: автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня докт. філософ. наук. – 09.00.10 – "Філософія освіти" / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.; Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М.І. Романенко. – Д.: Видавництво "Промінь", 2000. – 160 с.; Романенко М.І. Філософія освіти: історія і сучасність / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 178 с.; Яковець Н.І. Парадигмальні зміни в педагогічній науці на зламі сторіч: досвід Росії та України / Н.І. Яковець // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. С.І. Коваленко. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2007. – № 2. – С.60–63.

²⁰³ таких як формувальна, гуманістична, особистісно орієнтована, суб'єкт-суб'єктна, суб'єктно-діяльнісна, контекстна, духовно-орієнтована, вільна, активізаційна, педагогічна, андрагогічна, науково-технократична, інструментально-технологічна, гуманітарна, езотерична, авторитарна, маніпулятивна, знаннєвоцентрична (унітарна, епістемологічна), культурознавча (культуротворча), етноцентрична, підтримуюча, традиційно-формувальна, традиційно-розвивальна, раціоналістична, духовна, світська, людиномірна, освітологічна, світомірна, акмеологічна, компетентнісна, медіапедагогічна, медіальна, когнітивна, поліфонічна, дитиноцентрична, інклюзивна, в освітньому просторі), критично-креативна (трансформаційна), креативно-педагогічна, постмодерністська (постнекласична), безперервно-дистанційна, парадигма відкритої освіти (так званий "комунізм в освіті"), коли дистанційні ресурси є відкритими), інноваційна, гармонізаційна, ноосферно-екологічна, парадигма навчальної казки, цивілізаційно-антропологічна, проєктивно-естетична, рефлексивна, гуманістично-рефлексивна, дослідницька, активістська, парадигмоцентристська, критично-мисленнєва, співробітницька, діалогічна, імпровізаційна, життєтворча, глобальна, синергетична та акмесинергетична, антропософська, тоталогічна, сугестопедична, парадигми

"гуманна", "авторитарна", "педагогіка самовизначення", "педагогіка співпраці", "педагогіка моральності", "біблейська", "козацька", "маргінальна", "пенітенціарна", "педагогіка ототожнення", "етнічна", "інтегральна", "компаративістська", "театральна", "військова", "бібліотечна", "неопедагогіка", "педагогіка розвитку", "лицарська педагогіка", "педагогіка середовища", "ембріональна", "музейна", "екологічна", "конструктивістська", "здоров'язберігаюча", "ноосферна", "інклюзивна педагогіка", "ретропедагогіка", "нейропедагогіка", "космічна педагогіка", "ентропійна та негентропійна педагогіки", "зоопедагогіка", "актуалізаційна", "біфуркаційна" педагогіка та ін.

Про розмаїття педагогічних підходів та парадигм засвідчує понад 500 різних педагогічних технологій, які виокремлює Г.К. Селевко у своїй фундаментальній двохтомній праці *"Енциклопедія педагогічних технологій"* (2006 р.)²⁰⁴, де зібрані та проаналізовані педагогічні технології на основі: класичних (традиційних) підходів; гуманно-особистісної орієнтації педагогічного процесу; активізації та інтенсифікації діяльності учасників навчального процесу (активні методи навчання); ефективності управління та організації навчального процесу; дидактичного вдосконалення і реконструювання матеріалу; тут також подано: частково предметні, альтернативні, природовідповідні педагогічні технології; технологія вільної освіти, розвивальної освіти; інформаційно-комунікативні освітні технології; соціально-виховні технології, виховні технології, педагогічні технології авторських шкіл і внутрішньо шкільного управління.

Різні аспекти формування сучасної освітньої парадигми та парадигмальний підхід в освіті (який отримав значного розвитку у кінці 90-х років ХХ ст.) розглянуті у працях:

українських науковців (В.П. Андрущенко, І.Д. Беха, В.П. Беха, В.Ю. Бикова, В.І. Бондара, Г.П. Васяновича, А.В. Вихруща, С.У. Гончаренка, О.А. Дубасенюк, В.М. Жуковського, І.А. Зязюна, В.В. Кизими, С.Ф. Клепка, К.В. Корсака, В.Г. Кременя, В.І. Лугового, В.С. Лутая, Н.Г. Ничкало, В.О. Огнев'юка, В.В. Рибалка, С.О. Сисоєвої, О.В. Сухомлинської, Л.О. Хомич, Д.В. Чернилевського, А.В. Фурмана та ін.),

у дослідженнях **науковців ближнього** (Ш.О. Амонашвілі, Б.О. Астаф'єва, Н.В. Бордовської, Б.С. Гершунського, В.Н. Гончарової, Ю.В. Громика, І.А. Колесникової, Н.С. Кораблевої, Г.Б. Корнетова, В.В. Краєвського, Ю.Е. Краснова, В.В. Кумаріна, Н.С. Ладижець, І.Я. Лернера, Н.В. Маслової, О.М. Новікова, А.А. Пінського, О.Г. Прикоти, В.М. Розіна, Н.С. Розова, Г.К. Селевка, Х.Г. Тхагапсоева, В.Д. Шадрікова, Г.П. Щедровицького, Є.Я. Ямбурга й ін.)

та **далнього** (Т. Куна, Дж. Агассі, С. Грофа, І. Лакатоса, К. Поппера, С. Тулміна, П. Фейєрабенда, М. Финокьяро, Дж. Холтона та ін.) зарубіжжя.

Суттєво, що **парадигмальний підхід** до аналізу педагогічної дійсності становить цілісну методологічно-концептуальну основу педагогічної науки²⁰⁵, оскільки використання парадигмального підходу передбачає поєднання ціннісних орієнтацій, теоретичних ідей, методів та засобів наукової діяльності, що дає можливість розкрити загальні та конкретно-історичні форми існування освіти, визначити генезис багатьох педагогічних явищ та процесів, виявити тенденції та напрями концептуалізації педагогічного знання, вибрати форму постановки та вирішення проблем у системі освіти²⁰⁶.

Під **педагогічною парадигмою** можна розуміти "сукупність стійких, повторюваних смислових характеристик, які визначають сутнісні особливості схем теоретичної та практичної педагогічної діяльності та взаємодіють в освіті незалежно від ступеня та форм їх рефлексії"²⁰⁷.

У педагогічному словнику С.У. Гончаренка парадигма визначається як теорія (або модель постановки проблеми), що прийнята за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим

фундаменталізації та інтеграції знань, парадигма інтелектуалізації інноваційної освіти, комунікативна парадигма (парадигма взаємонавчання) й ін.

²⁰⁴ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.; т. 2. – 816 с.; Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. [для вуз. и ин-ов повыш. квалиф.]. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

²⁰⁵ Хомич Л.О. Парадигмальний підхід як концептуальна основа вищої педагогічної освіти / Л.О. Хомич // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.; Харків : НТУ "ХПІ", 2009. – С. 172–178.

²⁰⁶ Шкабара И.Е. Генезис педагогических парадигм образования в российской истории (IX–XVII вв.): монография / И.Е. Шкабара. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2006. – 444 с. – С. 15.

²⁰⁷ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М.: ИТПиМАО РАО, 1994. – 265 с. – С. 87.; Корнетов Г.Б. Современная педагогика в поисках гуманистической парадигмы / Г.Б. Корнетов // Новый педагогический журнал. – 1996. – № 1. – С. 21–22.

співтовариством. Принцип загальноприйнятої парадигми методологічна основа єдності певного наукового співтовариства (школи, напрям), що значно полегшує їхню професійну комунікацію²⁰⁸. Таким чином, у педагогічній теорії парадигму розуміють як цілісну вихідну концептуальну схему, певний методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують у науці упродовж певного історичного періоду²⁰⁹.

Загалом, особливість педагогічної парадигми полягає у тому, що вона розглядається як усталена, що стала звичною точкою зору, модель-стандарт розв'язання певного класу педагогічних задач, які зазвичай продовжують застосовуватися, незважаючи на те, що у педагогічній науці і передової педагогічної практиці вже маємо факти, які ставлять під сумнів загальноприйнятну модель-стандарт, загальноприйнятну точку зору (В.І. Андреев). Педагогічна парадигма відіграє подвійну роль – з одного боку, полегшує загальний підхід до вирішення наукових проблем у педагогічній науці, а з іншого – дещо заважає сприйняттю нових ідей, стримує розробку проблем педагогічної творчості²¹⁰.

Освітня криза, як зазначалось, зумовлюється входженням людства у якісно новий цивілізаційний стан, що потребує переосмислення традиційних педагогічних парадигм як "матриць" організації системи педагогічного знання та педагогічної діяльності. Як наслідок, "останнім часом у педагогічній науці виявляється тенденція до зростання теоретичної множинності педагогіки, що загострює потребу пошуку нових методологічних підстав для розуміння і пояснення шляхів її розвитку"²¹¹. Такий пошук неможливий без синтезу багатоманітних уявлень про педагогічну дійсність. При цьому якщо педагогічна система або педагогічний процес вивчаються з погляду різного типу відносин з іншими об'єктами педагогічної дійсності, то аналіз педагогічної дійсності може виходити з розгляду як ключових змістового, системного, функціонального, статичного, статистичного, динамічного або цілісного аспектів.

Відтак, можна говорити про *різні підходи до аналізу поняття "педагогічна парадигма"*, яка формується на основі суспільного замовлення, що впливає з цивілізаційних чинників існування суспільства:

Таблиця 2.8

*Технології і види цивілізації*²¹²

| АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЇ | ВИДИ ЦИВІЛІЗАЦІЇ | | |
|------------------------------|------------------|----------------|---|
| | Аграрна | Індустріальна | Постіндустріальна |
| Первинний продукт | їжа | товари | послуги |
| Первинний чинник виробництва | земля | капітал | знання і досвід людини |
| Ключові технології | ручні і гарматні | машинні | Організаційні, діяльнісні, інформаційні |
| Роль людини | майстер | оператор | творець |
| Ключовий результат освіти | досвід і навички | наукові знання | методології діяльності |

У зв'язку з цим для нас вкрай важливими постають узагальнення, проведені А.Ф.Фурманов щодо *класифікації та історичної педіодизації педагогічних парадигм*²¹³:

²⁰⁸ Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 378 с. – С. 248.

²⁰⁹ Огнев'юк В.О. Освіта міжпарадигмального періоду / В.О. Огнев'юк. – К.: Нова парадигма, 2005. – № 50. – С. 36–48.; Ожеван М.А. Соціально-реформаторська практика : синергетична перспектива [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://www.slovnyk.org.Ua/txt/ozhevanm/sociosyn.html>

²¹⁰ Енциклопедія освіти / Академія пед.наук України; гол.ред. В.Г. Кремень – К.: ЮРІНКОМ ІНТЕР, 2008. – 1040 с. – С. 429.

²¹¹ Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с. – С. 292.

²¹² Шукшунов В.Е., Взятых В.Ф. Взгляд в XXI век // Высшее образование в России. – 1993. – № 4. – С. 55–68.

²¹³ Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 105–144. – С. 22.; Фурман Анатолій Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – 3-4 (9-10). – С. 20–58.

Таблиця 2.9

Класифікація сучасних освітніх та педагогічних парадигм за критерієм часу

| Автор парадигми та рік її обґрунтування | Назва парадигми до якої стосується: | | |
|---|--|--------------------------------|---|
| | минулого | сьогодення | майбутнього |
| Ш.О. Амонашвілі (1977) | Авторитарно-імперативна | | Гуманна |
| Є.В.Бондаревська (1997) | Традиційно-інформаційна | | Гуманістична (особистісно зорієнтованої освіти) |
| А.П. Валіцька (1997) | Адаптивно-традиційна | | Гуманітарна (культурогенна і культуротворча моделі) |
| І.А.Зязюн, Г.М. Сагач (1997) | Соціоцентрична, технократична | | Гуманізації освіти |
| І.О. Колесникова (1995) | Науково-технократична – Гуманітарно-езотерична | | |
| Г.Б. Корнетов (1999) | Авторитарно-маніпулятивна | | Підтримувальна |
| В.К. Корсак (1997) | Адаптаційна (класична) | | Критично-креативна |
| В.В.Кумарін (1977) | Природновідповідна | | |
| В.А.Петровський (1996) | Об'єктивність | | Суб'єктивність |
| Х.Г.Тхагапсоев (1999) | Просвітницька | | Проектно-естетична |
| А.В.Фурман (1997) | Пізнавально-транслюційна | | Соціокультурна, вітакультурна (2000) |
| П.Г. Щедровицький (1997) | Катехізічна | Епістемологічна і технологічна | ? |
| Є.А. Ямбург (1996) | Когнітивна | | Особистісна (афективно-емоційно-вольова) |

На основі суто педагогічних параметрів можна виокремити авторські підходи до розуміння педагогічних парадигм та побудови такої, яка найбільш повно відповідає вимогам часу:

авторитарно-імперативна і гуманна (Ш.О. Амонашвілі)²¹⁴;
когнітивна й особистісна (афективно-емоційно-вольова) (Є.А. Ямбург)²¹⁵;
педагогічна, андрогогічна, акмеологічна та комунікативна (взаємонавчальна) парадигми навчання (Ю.Г. Фокин)²¹⁶;
об'єктна, суб'єктна, діалогічна (І.А. Зязюн, Г.О. Ковальов)²¹⁷;
синергетична та акмесинергетична (С.Ф. Клепко, Н.В. Кузьміна, В.А. Кушнір, В.С. Лутай та ін.)²¹⁸;
гармонізаційна (М.М. Палтишев)²¹⁹;
сугестопедична (С.С. Пальчевський)²²⁰;

²¹⁴ Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.; Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск : Университетское образование, 1990. – 560 с.; Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144–177.

²¹⁵ Ямбург Е. Педагогическая философия адаптивной модели школы / Е. Ямбург // Мир образования. – М. : Педагогика, 1996. – С. 46–53.

²¹⁶ Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М., 2002. – 224 с.

²¹⁷ Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51–58.; Ковалев А.П. Педагогические системы : оценка текущего состояния и управление. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с.; Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 42–51.

²¹⁸ Клепко С.Ф. Методология познания освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183–190.; Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм / С.Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОПОПП, 1998. – 360 с.; Кузьміна Н.В. Професіоналізм педагогічної діяльності / Н.В. Кузьміна, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.; Кузьміна Н.В. Методи системного педагогічного дослідження / Н.В. Кузьміна. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.; Кузьміна Н.В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации // Психология – производству и воспитанию / Н.В. Кузьмина. – Л., 1977. – С. 211–224. ; Кузьміна Н.В. Поняття "педагогічної системи" і критерії її оцінки / Н.В. Кузьміна // Методи системного педагогічного дослідження. Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.:ЛГУ, 1980. – 180 с.; Кузьміна Н.В. Психологічна структура діяльності учителя і формування його особистості / Н.В. Кузьміна. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.; Кузьміна Н.В. Професіоналізм діяльності преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.; Кузьміна Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб. – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с.; Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с.; Кушнір В.А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В.А. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7–10.; Кушнір В.А. Характеристика особливостей освітніх систем / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 83–91.; Кушнір В.А. Поняття парадигми в методологічній підготовці вчителя / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 7–20.; Лутай В.С. Основне питання сучасної філософії і реформування освіти / В. С. Лутай // Освіта і управління. – 1998. – №3. – Т.2. – С.7–20.; Лутай В.С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лутай // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи. Методологічний семінар : Зб. наук. пр. / За ред. В.П.Андрущенка. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3 – С. 99–103.; Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : Навчальний посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр "Magistr-S" Творчої спільноти вчителів України. – 1996. – 256 с.

²¹⁹ Палтишев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтишев. – К. : Изд. Еше О.М., 2000. – 116 с. – С. 35.; Палтишев М.М. Педагогическая гармония. / М.М. Палтишев – К.: Магистр-S, 1996. – 104 с.

освітологічна (В.О. Огнев'юк)²²¹;
 тоталлогічна (В.В. Кізіма)²²²;
 парадигми педагогіки творчості (В.І. Андреев)²²³;
 креативно-педагогічна (А.І. Сологуб)²²⁴;
 парадигмальні теорії-поняття: епістемологія класична, епістемологія некласична, діалог (В.О. Лекторський)²²⁵;
 парадигма інтелектуалізації інноваційної освіти (К.М. Левківський)²²⁶;
 науково-мистецька парадигма (О.М. Отич)²²⁷;
 знання і культурологічна, технократична і гуманістична, соцітарна і антропоцентристська, педагогоцентристська і дитиноцентристська (Н.В. Бордовська)²²⁸;
 авторитарна, маніпуляцій та підтримки (Г.Б. Корнетов)²²⁹;
 ліберально-раціоналістична, культуроцентрична та глобально-історична (Н.С. Розов)²³⁰;
 традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична та феноменологічно-гуманістична (А.А. Пінський)²³¹;
 парадигма екстремальної педагогіки (В. Сааков)²³²;
 парадигми індустріального і постіндустріального суспільства (О.М. Новіков)²³³ та ін.
 Філософські і філософсько-культурологічні підстави покладені в основу парадигмальних типологій, запропонованих А.П. Валицькою, Н.С. Ладижець і Х.Г. Тхагапсоевим, які виділяють такі парадигми, як:
 гуманістична, догматична, просвітницька, тоталітарно-соціалізована і проектно-естетична (А.П. Валицька)²³⁴;
 ідеалістична, матеріалістична, прагматична й екзистенціалістична (Н.С. Ладижець)²³⁵;
 консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична, гуманістично-феноменологічна і проектно-естетична (Х.Г. Тхагапсоев)²³⁶;

²²⁰ Пальчевський С.С. Акмеологія : Навч. посібник / С.С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.; Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.

²²¹ Огнев'юк В.О. Освіта міжпарадигмального періоду / В.О. Огнев'юк. – К.: Нова парадигма, 2005. – № 50. – С. 36–48.

²²² Кізіма В.В. Образование как сигизические процесс / В.В. Кізіма // Наукові і освітянські методології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 117–163; Кізіма В.В. Человеческая тотальность. Постнеклассический манифест / В.В. Кізіма. – К.: ЦГО НАН Украины, 1992. – 34 с.; Кізіма В.В. Тоталлогия (философия обновления) / В.В. Кізіма.. – К.: ПАРАПАН, 2005. – 272 с.

²²³ Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.; Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.

²²⁴ Сологуб А.І. Теорія і практика навчання творчо-обдарованих старшокласників: Монографія / А.І. Сологуб. – К.: Інфосистем, 2010. – 164 с.

²²⁵ Лекторський В.А. Суб'єкт. Об'єкт. Познає / В. А. Лекторський. – М.: Наука, 1980. – 359 с.; Лекторський В.А. Епістемологія класическа і некласическа / В. А. Лекторський. – М.: Едиториал УРСС, 2001. – 256 с.

²²⁶ Левківський К.М. Парадигма інтелектуалізації інноваційної освіти / К.М. Левківський // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 1996. – Ч. 4. – С. 134–136.

²²⁷ Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / за наук. ред. І.А. Зязона / О.М. Отич. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – 440 с.

²²⁸ Бордовская Н.В. Дialectика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.; Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – 287 с.

²²⁹ Корнетов Г.Б. Современная педагогика в поисках гуманистической парадигмы / Г.Б. Корнетов // Новый педагогический журнал. – 1996. – № 1. – С. 21–22; Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М.: ИТПиМАО РАО, 1994. – 265 с.; Корнетов Г.Б. Общая педагогика : учеб. пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.; Корнетов Г. Б. Введение в педагогику: учеб. пособие: в 2 ч. / Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2006. – 20 п.л. ; Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс "История образования и педагогической мысли": Учеб. Пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2006. – 284 с.

²³⁰ Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования / Н.С. Розов. – М, 1992. – 154 с.

²³¹ Пинский А.А. Пайдейя : (работы 1986-96 гг.) / А.А. Пинский. – М.: Част. шк., 1997. – 363 с; Пинский А.А. К Новой Парадигме в образовании / А.А. Пинский. – М.: Парсифаль, 1996. – 88 с.

²³² Сааков В. Экстремальная педагогика: тезисы к понятию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://priss-laboratory.net.ru/T.E.X.T.S.-/ped-epistem_thesis_1997.htm

²³³ Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.; Новиков А.М. Методология образования. Издание второе / А.М. Новиков. – М.: "Эгвес", 2006. – 488 с.; Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М.: Издательство "Эгвес", 2005. – 176 с.; Новиков А.М. Образовательный проект (методология образовательной Деятельности) / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: "Эгвес", 2004. – 120 с.; Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Издательство "Эгвес", 2008. – 136 с.; Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Полемиические размышления / А.М. Новиков. – М.: Издательство "Эгвес", 2005. – 176 с.; Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

²³⁴ Валицкая А. П. Российское образование : Модернизация и свободное развитие / А.П. Валицкая // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 3–7.; Валицкая А.П. Образование в России : Стратегия выбора / А. П. Валицкая. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1988. – 127 с.; Валицкая А.П. Современные стратегии образования : варианты выбора / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С.3–8.; Валицкая А.П. Философские основы современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.

²³⁵ Ладыжец Н.С. Университеты Европы / Н.С. Ладыжец // Вестник высшей школы. – 1991. – № 9. – С. 80–84.; Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования / Н.С. Ладыжец. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1995. – 256 с.

²³⁶ Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103–110.; Тхагапсоев Х.Г. Образование : канун новой парадигмы / Х.Г. Тхагапсоев. – М.: Просвещение, 1997. – 99 с.

природничо-наукова, технократична, езотерична, гуманістична, поліфонічна (О.Г.Прикот)²³⁷;
фактологічна та методологічна парадигми навчального процесу, які реалізуються у контексті проблеми *фундаменталізації освіти*²³⁸ та ін.

Аналізуючи професійну підготовку вчителів у країнах Західної Європи і порівнюючи її з підготовкою вчителя в Україні, Л.П. Пуховська виділяє чотири парадигми педагогічної освіти: *академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну і дослідницько-орієнтовану*. Причому, традиційними загальноприйнятими (у рамках класичної освітньої парадигми) вважаються академічно-традиціоналістська і технологічна парадигми. Індивідуальна і дослідницько-орієнтовна вважаються інноваційними і розглядаються з позиції особистісного підходу.

Важливою постає і сучасна чотирьохкомпонентна класифікація парадигм А.В.Фурмана²³⁹:

1) *науково-технократична, або сієнтістська парадигма*: учень – об'єкт безперервного педагогічного впливу та виконавець чітко визначених соціальних функцій, котрий покликаний засвоювати і відтворювати наукові знання в зовні заданій методичній послідовності під девізом: "*знання – сила!*";

2) *езотерична парадигма*: учень – генератор і творець потаємної Мудрості, орган інформаційної взаємодії із Всесвітом, котрий під охоронним впливом Учителя йде і приєднується до незмінної, вічної Істини, змінює свої людські якості під девізом: "*усвідомлення – сила!*";

4) *вітакультурна парадигма*: учень – професійний освітянин, тобто учасник організованого культуротворення, котре здійснюється у паритетній співдільності та розвивальній взаємодії з учителем та іншими учнями і спричинює його саморозвиток як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума під девізом: "*творення – сила!*";

3) *гуманітарна парадигма*: учень – суб'єкт пізнання і соціальної взаємодії, котрий оволодіває багатозначною істиною, стає гуманною особистістю-громадянином у постійному діалозі й полілозі з педагогом у ситуації їхньої вартісно-смысловой рівності та під девізом: "*пізнання – сила!*".

Інша чотирьохкомпонентна класифікація освітніх парадигм (*соціоцентриські, персонцентриські, природо-орієнтовані, культуро-орієнтовані*)²⁴⁰ дозволяє Н.Г. Агапової констатувати, що соціоцентриські і персонцентриські відповідають інтересам вихованців, сприяють найкращій їх адаптації до соціально-педагогічного середовища, соціалізації та інкультурації – процесу опанування основними аспектами культури (відповідним менталітетом, культурними зразками і стереотипами). Як пишуть та Г.П. Щедровицький та Н.Г. Агапова, у природо-орієнтованих парадигмах дедалі більшої ваги набувають освітні моделі, пов'язані з формуванням здорового способу життя, відповідної екологічної культури поведінки, ставлення до Природи, розвитку природовідповідних та здоров'язберігаючих технологій. При цьому, парадигми, які орієнтовані переважно на розгортання і використання природних чинників і рушійних сил у побудові освітньо-виховного процесу, постають, певним чином, протилежними низці культуро-орієнтованих освітніх парадигм. Як зазначають Н.Г. Агапова і Г. П. Щедровицький, протилежність цих груп парадигм іноді призводить до наукового антагонізму²⁴¹.

Для нас важливою є також і *класифікація науково-педагогічних парадигм* П.Б. Суртаєва, яка базується на врахуванні специфічних ознак: *антична, середньовічна, індустріальна, постіндустріальна; авторитарна (традиційна), маніпулятивна, гуманітарна, підтримки, ненасильницька, комунікативна; теоцентрична, соціоцентрична, натуроцентрична, антропоцентрична; загальнонаукова, частково наукова, локальна; глобальна, ноосферна, соціоантропологічна, цивілізаційна; методологічна, пізнавальна, когнітивна, креативна; постіндустріальна, науково-технократична, індустріальна; особистісно-орієнтована, соціально-орієнтована, гуманістична; соціокультурна, інтегрована соціологічна, сімейно-освітня; державно-освітня, культурно-освітня, сімейно-освітня та ін*²⁴².

У цілому, можна говорити про такий чотирьохкомпонентний класифікаційний підхід до розуміння педагогічних парадигм, який включає *науково-технократичну, гуманітарно-феноменологічну і традиційну педагогічні парадигми* (І.А. Колеснікова)²⁴³.

²³⁷ Прикот О.Г. Методологические основания педагогической системологии // дисс... докт.пед.наук: 13.00.01 / Прикот Олег Георгиевич. – СПб, 1997. – 303 с.

²³⁸ Вища освіта України: фундаменталізація або прагматизація (Круглий стіл) // Вісник Запорізького держ. ун-ту. – 2002. – Вип. 23. – С. 6–29.

²³⁹ Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 105–144. – С. 22.; Фурман Анатолій Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – 3-4 (9-10). – С. 20–58.

²⁴⁰ Агапова Н.Г. Социоцентрическая и персональноцентрическая парадигмы в образовании (культурологический анализ) / Н.Г. Агапова // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Т. 10. – Вып. 5-6 (44-45). – С. 265–271.; Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науко-метод.посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.; Инновации в образовании: человекосообразный ракурс : сб.науч.тр. / РАО, Центр дистанционного образования "Эйдос", науч. шк. А.В. Хуторского ; под ред. А.В. Хуторского. – М.: ЦДО "Эйдос", 2009. – 219 с.; Новиков А.М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / Александр Михайлович Новиков. – М.: Эгвес, 2010. – 204 с.; Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 798 с.;

²⁴¹ Агапова Н.Г. Социоцентрическая и персональноцентрическая парадигмы в образовании (культурологический анализ); Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – С. 709–731.

²⁴² Суртаев П. Б. Парадигмы педагогической науки и практики : аспект сосуществования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Суртаев Павел Борисович. – Омск, 2006. – 161 с. – С. 12.

²⁴³ Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.; Капра Ф. Уроки мудрости. Разговоры с замечательными людьми / Ф. Капра. – М., 1996. – 318 с.; Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Электронный ресурс]. Режим доступа до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>; Ноосферное образование – фундамент устойчивого развития общества. XV Международная научно-практическая конференция [Электронный ресурс] Режим доступа : http://raen-education.webhost.ru/conf_1.htm; Шарданов А.Н. Становление новой парадигмы образования как аспект современных цивилизационных процессов : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Шарданов Анатолий Назарович. – Нальчик, 2004 – 165 с.

Науково-технократична парадигма може розглядатися як похідна емпіристського світогляду, породженого науково-технічною революцією та її наслідками. Для цієї парадигми характерний суб'єкт-об'єктний характер педагогічного процесу. Як головна цінність виступає "точне" знання, а норми – дотримання чітких правил передачі його учневі. Девізом цієї парадигми можуть служити слова Ф. Бекона: "Знання – сила", критерієм істинності знання служить тільки практика. Будь-який результат освітнього процесу може бути оцінений у системі "так – ні", "знає – не знає", "вихований – не вихований", "володіє – не володіє". Тут завжди існує певний еталон, норматив, за яким звіряється рівень підготовки, освіченості і вихованості. Розуміння людини в цій площині пов'язане з оцінкою його готовності виконати освоєну соціальну функцію.

Уявлення про належне знання і поведінку формується на державно-суспільному рівні. Цінність конкретного індивіда визначається за принципом: більше – менше, краще – гірше, сильніше – слабкіше, що породжує в стінах навчально-виховних установ атмосферу змагальності, конкурентної боротьби, тобто відносини нерівності людей "за визначенням зверху"²⁴⁴.

Гуманітарно-феноменологічна парадигма пов'язана з феноменологією, гуманістичною психологією й екзистенціалізмом. Їй властиві суб'єкт-суб'єктні відносини в педагогічному процесі і діалог як основна форма комунікації і базовий дослідницький метод, заснований на *ціннісний-смысловий* рівності дорослого і дитини.

Центром гуманітарно-феноменологічної парадигми є процес пошуку людиною Істини, тобто шляху пізнання. Головним для педагога тут стає залучення учня до процесу пошуку. Девіз цієї парадигми інший: "Пізнання – сила", іншими словами, особливе значення набуває індивідуалізоване суб'єктивізоване знання, у якого завжди є свій автор. На думку А.А. Пінського для цієї парадигми характерні: позитивна, доброзичлива шкільна атмосфера, щирість, відсутність погроз з боку вчителя, упереджених оцінок, довірливі взаємини між педагогами та учнями, психологічна підтримка учнів, "ідея освіти, яка запрошує". Цілі освіти тут не задаються жорстко, коли учням пропонуються ситуації вибору "пізнавальних альтернатив". Учителю не оцінює учня, у будь-якому випадку не використовує оцінки як чинник тиску на особистість; критичні думки можливі тільки на прохання учня²⁴⁵.

Традиційна парадигма. Ключовим для її характеристики виступає поняття "*традиція*". Ґрунтуючись на визначенні, запропонованому І.А. Колеснікової, можна розуміти традицію як "проміжну ланку між світом принципів, духовних ідей і світом їх втілення, як механізм духовної спадковості в масштабі загальнолюдської, етнічної і релігійної громад"²⁴⁶. У просторі традиції, можна виділити²⁴⁷:

- *етнічну (народну) традицію*, в контексті якої виховуючі впливи органічно вплетені в життєвий устрій, у річний цикл свят, в обряди і традиційні способи праці та відпочинку, у фольклорні форми і спираються на авторитет старших;
- *езотеричне світобачення*, яке будується на уявленнях про сенс Буття, в центрі якого міститься категорія "Абсолют" як "граничний" критерій, що включає цілепокладання і сенсопокладання людської життєдіяльності;
- *релігійну традицію*, в якій істина також універсальна, відповідає Цілому, а не окремими обмеженим сутностям відповідно до внутрішнього її спрямування; "в істині все реалізуються як одно, або одно у всіх"²⁴⁸. Для неї характерні суб'єкт-об'єктні відносини вчителя й учня, оскільки вчитель, як правило, є лише транслятором Істини або однієї з іпостасей Абсолюту і часто, як і учень не відіграє істотно активної ролі в педагогічній комунікації. Педагогічний процес тут побудований таким чином, що в ньому висновок передують процедури доказу. Його суть – в описі і рефлексії Шляху осягнення Абсолютної Істини, парадоксальності з погляду формальної логіки, дослідницької і комунікативної логік. Істинним тут є незмінна, вічна, непересічна Абсолютна Істина.

Важливо, що педагогічні парадигми *постают способом осмислення педагогічної дійсності під кутом зору системи певних наукових підходів чи способів аналізу світу*. Так, об'єктна, суб'єктна і діалогічна парадигми, які були введені Г.О. Ковальовим²⁴⁹, допомагають характеризувати різноманітні рівні спілкування, сформованості колективу, керування педагогічним процесом, культури знань, рівнів методологічної підготовки. При цьому знання парадигм монологу й діалогу допомагають педагогові провести аналіз наукових публікацій із їхніх позицій, проаналізувати свою діяльність і діяльність колег, побачити можливі шляхи свого фахового зростання²⁵⁰.

В.О. Лекторський²⁵¹ вводить такі парадигмальні теорії-поняття, як *епістемологія класична, епістемологія некласична й діалог*, які випливають із епістемологічного аспекту аналізу педагогічної дійсності.

На тлі розглянутої "парадигмальної множинності" виявляється свого роду "парадигмальне зависання", що відображає специфіку стану системи освіти в контексті її невизначеності. До цих пір існують і блокують одна одну протилежні освітні парадигми, не даючи істотно мірою вирішувати питання про зміст освіти²⁵².

При цьому недоліком низки парадигмальних концепцій є і те, що "за парадигмальні ознаки іноді беруться ті або

²⁴⁴ Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс].

²⁴⁵ Пинский А.А. Пайдейя : (работы 1986-96 гг.) / А.А. Пинский. – М. : Част. шк., 1997. – 363 с. – С. 227.

²⁴⁶ Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с. – С. 28.

²⁴⁷ Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс].

²⁴⁸ Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.; Романенко М.І. Філософія освіти: історія і сучасність / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 178 с. – С. 29-30.

²⁴⁹ Ковалев А.П. Педагогические системы : оценка текущего состояния и управление. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с.

²⁵⁰ Кушнір В.А. Поняття парадигми в методологічній підготовці вчителя / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 7–20.

²⁵¹ Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

²⁵² Гончаренко С. Методологічні засади побудови педагогічної теорії / С. Гончаренко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 109–119.

інші одиничні цілі, ознаки, якості, невід'ємно властиві освіті" ²⁵³. Це призводить до того, що пропонувані тлумачення педагогічних парадигм постають частковими, фрагментарними описами, які виявляють вузьке смислове "вікно", що дає можливість побачити "шматочок" педагогічної реальності, який аж ніяк не співвідноситься зі всією її повнотою" ²⁵⁴.

О.В. Сухомлинська відзначає, що "опинившись у новому для себе соціально-педагогічному контексті, науковці й учителі-практики почали застосовувати велику кількість педагогічних термінів, понять, визначень... Дуже часто вони не диференціюються й не пояснюються, зберігається певний хаос дефініцій. Він зумовлений... кризовим станом науки, нерозробленістю понятійно-термінологічного апарату, різними підходами авторів до тлумачення тих чи інших процесів, а також багатоаспектністю, багатовимірністю й суперечливістю складових, що входять до тих чи інших дефініцій" ²⁵⁵.

Відповідно, як вважає В.Ю. Биков, у сучасній педагогіці існує **проблема недосконалості поняттєво-термінологічного апарату** ²⁵⁶, зокрема "термінологічний апарат сучасної дидактики містить значну кількість суперечливих означень та міркувань, окрім так званих класичних, які визначаються однозначно та використовуються більшістю педагогів протягом тривалого періоду часу" ²⁵⁷. За таким умов, "аналіз основних понять і категорій загальної дидактики з погляду гуманістичної філософії освіти свідчить про те, що в їх розумінні та викладенні є суттєві розбіжності, що приводить до розмиття, неточності та неконкретності їх сутності" ²⁵⁸. Таким чином, "система педагогічних категорій і понять взагалі і в структурі окремих педагогічних дисциплін вимагає впорядкування, системного обґрунтування" ²⁵⁹, "але, на жаль, така робота проводиться методологічно необґрунтовано, переважає суб'єктивізм у трактуванні дидактичних понять" ²⁶⁰, що позначається як на розвитку педагогічної теорії, так і на процесі підготовки відповідних кадрів ²⁶¹, коли, як пише І.А. Зязюн, "за однією й тією ж назвою категорії, підходу часто-густо приховуються різні, іноді суттєво відмінні чи навіть протилежні розуміння" ²⁶².

Отже, зрозуміло, що актуальною є **нова освітня парадигма**, яка має бути **інтегративною (холістичною)** і передбачати **інтеграцію теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів на основі відкритих синергетикою узагальнюючих принципів**. Цей висновок випливає із загального інтеграційного процесу розвитку сучасного світу, що відображає об'єктивні тенденції його глобалізації та характеризується, як пише В.Ю. Биков, певними складовими, такими, як "процеси інтеграції: знань про людину, суспільство і природу; технологій діяльності людини, технічних і соціотехнічних систем; а також процеси інтеграції соціально-економічних і науково-технічних систем: політичних, нормативно-законодавчих, екологічних, промислового виробництва, сільського господарства, будівництва й архітектури, транспортну, торгівлі, енергетичного і матеріально-технічного ресурсного забезпечення і збереження, економічних (включаючи системи господарювання, ринки товарів, послуг і праці), міжнародної діяльності, інформаційних і телекомунікаційних (включаючи інформаційні ресурси і системи масового інформування), безпеки й оборони, культури, охорони здоров'я, спорту, туризму, соціального захисту населення, науки і освіти; а також систем управління функціонуванням і розвитком різних галузей діяльності людини та їх структурних складових" ²⁶³.

Вивчення холістичної парадигми реалізується у контексті **педагогічної дійсності**, критеріями аналізу якої в сучасних дослідженнях використовують поняття: **"педагогічна парадигма"** (Ш.О. Амонашвілі, В.П. Андрущенко, І.Д. Бех,

²⁵³ Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>

²⁵⁴ Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с. – С. 28; Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.84–89.

²⁵⁵ Сухомлинська О.В. Историко-педагогический процесс: новые подходы до общих проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 4; Сухомлинська О.В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм / О.В. Сухомлинська // Историко-педагогический альманах. Вип. 1. – К., 2005. – С. 5–20. З іншого боку, сучасна наукова картина світу потербує "збагачення категоріального апарату педагогічної науки поняттями типу: парадигма, картина світу, холізм, синергетика, прогностична модель, технології, майстерність, творчість, талант і под., що відбивають центральні тенденції різних розділів педагогічної науки із сукупним відтворенням ситуацій буття сучасної людини і людства...". – Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. – С. 18–19.

²⁵⁶ Биков В.Ю. Модели организационных систем открытой школы: Монография / В.Ю. Биков. – К.: Атака, 2009. – 684 с. – С. 218.

²⁵⁷ Козловська І.М. Закони і закономірності дидактики / І.М. Козловська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Х.: ОВС, 2002. – С. 350.; Козловська І.М. Теорія дидактичної інтеграції і синергетичний підхід / І.М. Козловська // Наука і сучасність. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 1. – С. 24–33.; Козловська І.М. Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти / І.М. Козловська // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Частина 2 / За ред. М.М. Козяра та Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 71–74.

²⁵⁸ Ягулов В.В. Поняттєво-термінологічні проблеми дидактики / В.В. Ягулов // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Збірник наукових праць / За ред. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського. – У двох частинах. – Ч. 2. – Х.: НТУ ХМІ, 2002. – С. 332.

²⁵⁹ Бондар В.І. Інтегративні властивості педагогічних понять та їх врахування у процесі поетапного вивчення педагогічних дисциплін / В.І.Бондар // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Х.: ОВС, 2002. – С. 88.

²⁶⁰ Ягулов В.В. Поняттєво-термінологічні проблеми дидактики. – С. 332.

²⁶¹ Бондаренко Л.Н. Терминологическое обеспечение учебного процесса будущих инженеров как компонент коммуникативной компетенции / Л.Н. Бондаренко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Збірник наукових праць / За ред. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського. – Ч. 2. – Х.: НТУ ХМІ, 2002. – С.27–48.

²⁶² Зязюн І. Філософія педагогічної наукової методології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 59.

²⁶³ Биков В.Ю. Модели организационных систем открытой школы: Монография / В.Ю. Биков. – К.: Атака, 2009. – 684 с. – С. 31–32.

Б.С. Гершунський, І.А. Зязюн, С.Ф. Клепо, К.В. Корсак, В.В. Краєвський, В.Г. Кремень, В.Г. Кузь, В.В. Кумарін, В.І. Луговий, В.С. Лутай, Н.Г. Ничкало, В.А. Рижко, М.І. Романенко, В.В.Рибалка, О.В.Сухомлинська, Х.Г. Тхагапсоев та ін.), "*педагогічна цивілізація*" (М.В. Богуславський, І.А. Колеснікова, Г.Б. Корнетов, Е. Майерс), "*педагогічна культура*" (О.В. Бондаревська, Є.Ю. Захарченко, І.А. Колеснікова, М. Мід та ін.), "*педагогічна формація*" (П.Г. Щедровицький), кожний з яких дозволяє типологізувати об'єкти педагогічної дійсності за певних підстав.

Поєднання у одному теоретичному полі зазначених категорій найбільш повно реалізуються у контексті *цивілізаційного підходу до розгляду педагогічних явищ*.

Відтак, як засвідчує аналіз наукових джерел, одним з найбільш ефективних засобів дослідження динаміки розвитку педагогічної реальності постає *цивілізаційний підхід*, який передбачає врахування впливу людської цивілізації на розвиток педагогічних систем, коли педагогічна дійсність аналізується як прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку цивілізації. Цивілізаційний підхід до історико-педагогічному процесу орієнтований на виявлення глибинних підстав педагогічних культур, базових ідей, цінностей, традицій в їх еволюції.

Зазначений підхід залучає закони та особливості соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретних педагогічних проблем. У цьому контексті важливими постають дослідження цивілізацій та цивілізаційних змін, які проводились такими вітчизняними дослідниками, як Є.Б. Черняк, Б.С. Єрасов, М.М. Моїсєєв, Ю.В. Яковець, Б.М. Кузик, І.В. Бестужев-Лада, І.Б. Орлов, О.С. Панарін, В.С. Стюпін, Г.Б. Корнетов та ін.²⁶⁴.

Загалом, як зазначає Г.Б. Корнетов, протягом XIX століття сформувалися дві традиції аналізу історико-педагогічних феноменів – гегельянська і марксистська.

1. *Гегельянська традиція* найбільш повно реалізована у праці К. Шмідта "*Історія педагогіки у всесвітньо-історичному розвитку і в органічному зв'язку з культурним життям народів*", де домінує думка щодо того, що в основу історії педагогічного процесу має бути покладена історія людської цивілізації²⁶⁵. При цьому всесвітню історію К. Шмідта розглядав, прямуючи за Гегелем, як історію людського духу, що розвивається. Відтак, історія педагогіки відображає поступовий рух самопізнання людства через саморозгортання людського розуму. Відтак, педагогічний розвиток К. Шмідт уявляв як рух від епохи дитинства (східні народи) і юності (класична старовина) до зрілості (християнство), коли історико-педагогічний процес реалізується як поступальний розвиток цілісності, яка інтегрована в культурне життя народів.

2. *Марксистська традиція* надає розвитку педагогіки матеріалістичне тлумачення, коли розвиток педагогіки розглядалося в контексті соціально-економічних процесів і класових антагонізмів. Зазначений підхід використовує формаційну теорію, відповідно до якої історія людства диференціюється за ознакою суспільно-економічних формацій. За таким підходом історико-педагогічні дослідження здійснювались на основі певної періодизації: виховання в первісному суспільстві; виховання, школа і зародження педагогічної думки в рабовласницькому, феодальному суспільстві; школа і педагогіка в період монополістичного капіталізму, імперіалізму, сучасного капіталізму та ін. Як зазначає Г.Б. Корнетов, аналіз педагогічної реальності на різних історичних етапах тільки в контексті вчення про зміну формацій і класову боротьбу не дозволяє побачити педагогічні феномени у всьому їх різноманітті і повноті проявів. Такий підхід значно збіднює уявлення про логіку становлення і розвитку педагогічних ідей і освітньої практики. Відтак, "Традиційні для вітчизняної науки останніх десятиліть спроби розглянути всесвітній історико-педагогічний процес майже виключно крізь призму зміни суспільно-економічних формацій і класової боротьби, по суті підпорядкувавши їм інші соціокультурні детермінанти, не дозволяють проникнути в усі різноманітні аспекти педагогічних подій минулого і сьогодення"²⁶⁶.

²⁶⁴ Гуревич П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич – М.: АО Аспект Пресс, 1994. – 315 с.; Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.; Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 256 с.; Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход как метод историко-педагогического исследования аксиологических проблем образования // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). – М., 1995. – С. 16-34.; Кремень В.Г. Философия людиноцентризма в стратегиях освітнього простору: монографія / В.Г. Кремень; АПН України. – К.: Пед. думка, 2009. – 520 с.; Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.; Кузык Б.Н., Яковец Ю.В. Цивилизации: теория, история, диалог, будущее / Б.Н. Кузык, Ю.В. Яковец; Авт. вступ. ст. А.Д. Некипелов. – М.: Институт экономических стратегий. – Т. III: Северное Причерноморье – пространство взаимодействия цивилизаций / Б.Н. Кузык, Ю.В. Яковец; Науч. ред., авт. предисл. В.И. Гуляев. – М.: Институт экономических стратегий, 2008. – 908 с.; Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3-8.; Поздняков Э. Формационный и цивилизационный подходы // Мировая экономика и международные отношения. – 1990. – № 5. – С.49-60.; Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.). Монография / Под. ред. З. И. Равкина. – М., 2000. – 345 с.; Равкин З.И. Конструктивно-генетический подход к исследованию ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной теории педагогики // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). – М., 1995. – С. 5-16.; Равкин З.И., Пряникова В.Г. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е годы XX века) // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX – 90-е годы XX века). Т. 1. – М., 2000. – С. 4-24.; Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шевнюк Олена Леонідівна. – К., 2004. – 388 с.; Шмидт К. История педагогики во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов. – Издание третье, дополненное и исправленное Вихардом Ланге. Перевод Эдуарда Циммермана. М.: Типография Мартынова и К°, 1881. – 553 с.

²⁶⁵ Шмидт К. История педагогики во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов. – Издание третье, дополненное и исправленное Вихардом Ланге. Перевод Эдуарда Циммермана. М.: Типография Мартынова и К° (быв. Грачева и К°), 1881. – 553 с.

²⁶⁶ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 256 с. – С. 8.

Загалом, обидва підходи "підкоряли в кінцевому рахунку реальне соціокультурне різноманіття і неповторність буття виховно-освітньої практики та педагогічної думки загальним характеристикам універсальної теоретичної схеми, в основі якої покладено ідеї стадіальності їх розвитку та безумовно прогресивного поступального руху до їх абсолютно досконалої вищої форми"²⁶⁷.

Зазначимо, що наприкінці ХХ століття монополія формаційного підходу до вивчення суспільних явищ стала поступово руйнуватися. На зміну приходить цивілізаційний підхід, який нині має принципове значення і для сучасної педагогіки та "може бути покладений в основу концептуальної інтерпретації розвитку історико-педагогічного процесу, що розуміється як форма доведеного існування освітньої практики та педагогічної думки людства в просторі та часі в широкому соціокультурному контексті"²⁶⁸.

Витоки цивілізаційного підходу до осмислення історико-педагогічних фактів ми знаходимо в працях П.Ф. Каптерева, який спирався на теорію М.Я.Данилевського і висунув ідею своєрідності педагогічного процесу в межах різних культурно-історичних типів суспільства, які є самостійними цивілізаціями.

Цей підхід, який знайшов також концептуальне втілення у праці американського педагога Е. Майерса "*Освіта в історичній перспективі*"²⁶⁹, базується на дослідженнях як вітчизняних (В.І. Татищев, М.П. Погодін, П.Я. Чаадаєв, А.С. Хомяков, Н.Г. Чернишевський, К.Н. Леонтьєв, Г.В. Плеханов, М.М. Ковалевський, Н.Д. Кондратьєв, П.О. Сорокін, Л.М. Гумільов та ін.), так і іноземних дослідників (Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, Г. Спенсер, Г. Гегель, К. Маркс, Л. Морган, М. Вебер, Е. Дюргейм, О. Шпенглер, Дж. Тойнбі, Й. Хейзенга, С. Хантингтон та ін.).

При цьому цивілізаційний підхід не виключає використання принципів формаційного аналізу, але передбачає врахування "не однієї якоїсь сторони людського буття, а сукупності всіх форм життєдіяльності того чи іншого суспільства – матеріальних, ідейних, культурних, релігійних, моральних та ін. – в єдності їх спадкоємності. Така сукупність і розглядається як дещо таке, що можна назвати цивілізацією в її локальному або більш широкому – аж до загальнолюдського – вираженні"²⁷⁰. Відтак, цивілізаційний підхід дозволяє подолати однобічність соціально-економічного пояснення явищ педагогічної реальності.

На думку Г.Б. Корнетова, для історії педагогіки дуже важливий той факт, що мірилом цивілізаційного підходу оголошується людина, що дозволяє переносити даний підхід на поле всесвітнього історико-педагогічного процесу, в центрі якого стоїть людина, що освоює культуру попередніх поколінь і перетворює себе і культуру в процесі цього освоєння. Це дозволяє не тільки реалізовувати *антропологічний підхід* до визначення цивілізації, що узгоджується з сучасними тенденціями в педагогічній науці щодо становлення та розвитку *людиномірної педагогічної парадигми* (В.Г. Кремень, П.Ю. Саух²⁷¹), але й передбачає в основі педагогічного процесу розглядати його учасників не просто як суб'єктів, а як представників культури, людської цивілізації взагалі.

Відтак, людина в освіті виконує щодо культури випереджальну роль, коли учень взаємодіє з культурою при посередництві інших людей, а культура стає суб'єктом всесвітнього історико-педагогічного процесу. При цьому педагогічний процес реалізується як становлення учня в якості суб'єкта культури, як формування його готовності до саморозвитку, що забезпечує його інтеграцію у національну та світову культуру, як перетворення в процесі освітньої діяльності соціокультурного досвіду людства у форму суб'єктності. Професійна підготовка вчителя та його професійний розвиток у площині *культурологічного підходу* передбачає інтеграцію педагога в соціокультурний контекст, формування соціокультурної активності педагога, його перетворення на суб'єкта культури, здатного до створення власного стилю професійної діяльності, детермінованого культурними характеристиками.

Сучасна освіта – це процес залучення людини до культури, що забезпечує культурну наступність і розвиток його індивідуальності. Нині в числі пріоритетних постають проблеми культурного розвитку особистості, формування її духовності, оскільки присвоєння кожною особистістю сукупності культурних цінностей визначає міру її розвитку, соціалізації, гуманізації, рівень інтелігентності. У зв'язку з цим актуалізується принцип культуровідповідності в освіті, який визначає відносини між вихованням і культурою як середовищем зростаючої творчої особистості, а також між вихованням і розвитком особистості як людини культури²⁷². Відтак, культурне ядро змісту навчання і виховання повинні складати загальнолюдські і загальнонаціональні цінності, а особистість студента сприймати як вільну, здатну в міру свого розвитку до самостійного вибору цінностей, самовизначення в світі культури і творчої самореалізації.

Тому освітню практику ХХІ століття пов'язують з культурологічною парадигмою, в рамках якої розвиваються принципи гуманної педагогіки, спрямовані на вільний творчий розвиток особистості. Сучасні тенденції інтеграції освіти і культури, зростання ролі духовного фактора у сфері матеріального виробництва викликають необхідність удосконалювати зміст і організацію навчально-виховного процесу в закладах вищої професійної освіти, оскільки

²⁶⁷ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 256 с. – С. 19.

²⁶⁸ Поздняков Э. Формационный и цивилизационный подходы // Мировая экономика и международные отношения. – 1990. – № 5. – С. 49-60. – С. 36.

²⁶⁹ Mayers E. Education in the perspective of history. N.-Y., 1960. – 296 p.

²⁷⁰ Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.). Монография / Под. ред. З. И. Равкина. – М., 2000. – 345 с. – С. 53.

²⁷¹ Кремень В.Г. Философия людиноцентризма в стратегиях освітнього простору: монографія / В.Г. Кремень; АПН України. – К.: Пед. думка, 2009. – 520 с.

²⁷² Гуревич П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич – М.: АО Аспект Пресс, 1994. – 315 с.; Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.

професія виступає як особливий продукт духовно-матеріальної культури, в якому переломлюються соціальні, виробничі, інтелектуальні, естетичні та моральні аспекти життєдіяльності людини²⁷³.

Здійснено ряд досліджень, предметом яких є різні проблеми взаємозв'язку освіти та культури (І.А. Зязюн. А.І. Кузнецов, Н.Б. Крылова, В.Д. Симоненко), гуманізації вищої педагогічної освіти. (І.В. Бестужев-Лада, М.Н. Берулава, Б.С. Гершунський, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна, А.І. Мищенко, В.А. Сластьонін, Є.Н. Шиянов), розвитку педагогічної культури будучих учителів (Є.В. Бондаревская, В.М. Гриньова, Т.Ф. Белоусова, Т.В. Иванова, І.Ф. Ісаєв).

Нині в педагогічній галузі простежуються нові тенденції розвитку цього підходу. Насамперед відзначаємо перехід від "*знанцевої*" до *особистісно орієнтованої парадигми* (Н.А. Алексеев, І.Д. Бех, Є.В. Бондаревская, С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, В.І. Загвязинский, В.С. Ільїн, А.В. Кирьякова, І.А. Колесникова, Л.Б. Лукьянова, А.К. Маркова, С.О. Сисоєва, А.П. Тряпціна, І.С.Якіманська та ін.). Цей перехід підготовлений послідовним сходженням педагогічної думки від односторонньо-функціонального до цілісного бачення педагогічної освіти, в якому процеси оволодіння професією і професійного вдосконалення органічно включені в більш широкий простір соціальної, професійної та особистісної самореалізації людини.

Ми вважаємо, що виховальна значущість культури дозволяє не тільки здійснювати трансляцію загальнолюдських і національних цінностей, норм, традицій, а й дає можливість людині самій шукати відповіді на хвилюючі її питання сенсу буття, осягаючи багатовимірність і неоднозначність світ. Людина вчиться самовизначенню, виробленню життєвої позиції, відкритості до нових знань, толерантності. Сама природа освіти являє, по суті, акт культурного сходження учня від етапу образно-емоційного освоєння навчального матеріалу через його раціонально-логічне осмислення як прийнятих у соціумі норм і цінностей до їх рефлексивного освоєння²⁷⁴.

Педагогіка за своєю суттю культуровідповідна, вона відображає рівень культури суспільства. Культурологічний підхід повинен розглядатися насамперед у контексті філософського розуміння культури, а педагогічні факти і явища при такому підході аналізуються з урахуванням генезису соціальних і культурних явищ, тобто у сфері цивілізаційних процесів.

Таким чином, цивілізаційний підхід до аналізу історії педагогіки та культурологічний спосіб тлумачення педагогічної дійсності дають нове бачення історико-педагогічного процесу, коли розвиток отримує нова *гуманітарна методологія*, яка надає можливість нетрадиційного прочитання історії світової і вітчизняної педагогіки, розкриття спільної гуманістичної спрямованості історико-педагогічного процесу.

Як наголошують З.І. Равкин та В.Г. Прянікова, "історія світової педагогіки – це не тільки складова, необхідна частина самої педагогіки, а й суттєвий компонент загальної історії культури, науки, громадської думки, органічно включений в процес їх історичного розвитку. Таке розуміння об'єкта відображає нерозривну єдність основних функцій принципу історизму та передбачає подолання обмеженого, вузького підходу до вивчення історико-педагогічного процесу, як нібито належить тільки до минулого і не має відношення до сьогодення і майбутнього, з одного боку, і відірваного від цілісного генезису духовної культури людства... з іншого"²⁷⁵.

За таких умов реалізація цивілізаційного передбачає використання *аксіологічного підходу* (ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напрямку в освітніх дослідженнях, що стосується аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їх відповідність чи невідповідність потребам індивіда та суспільства), що дозволяє дати об'єктивну оцінку багатьом етапам становлення педагогічної думки, звільнивши її від заідеологізованого, вульгарно-соціологічного погляду.

Загалом, цивілізаційний підхід до вивчення всесвітнього історико-педагогічного процесу створює умови для концептуального осмислення цілей, засобів, механізмів, умов, результатів здійснення соціальної історії індивіда та забезпечує розгляд педагогічних феноменів у єдності загальнолюдського і локального рівнів, враховує різноманітні соціокультурні впливи, насамперед систему ціннісних орієнтацій. Цивілізаційний підхід, відповідно до концепції Г.Б. Корнетова, задає наступну ієрархію рівнів розгляду історико- педагогічного процесу: *всезагальний рівень* (людська цивілізація), *загальний рівень* (цивілізація-стадія), *особливий рівень* (великі цивілізації), *одиничний рівень* (локальні цивілізації). При цьому розгляд всесвітнього історико-педагогічного процесу на загальному рівні (рівні людської цивілізації) передбачає виявлення його об'єктивних, загальних законів, які регулюють перебіг цього процесу. При цьому ракурсі дослідження всесвітнього історико-педагогічного процесу він характеризується як явище, що має місце в усі історичні періоди у всіх регіонах земної кулі. На цьому рівні розгляду історико-педагогічного процесу найважливішою категорією є культура як ядро і механізм соціальної спадковості, яка здійснюється в рамках значно ширших, ніж виховання. Це процеси соціалізації індивіда, перетворення його на культурно суспільну істоту, в людину у власному розумінні цього слова. Виховання, утримуючи в собі всі характерні особливості соціалізації, покликано цілеспрямовано керувати процесом розвитку людини, організовувати, направляти, активізувати, гармонізувати її, створювати сприятливі умови і допомагати людині в її духовному і фізичному зростанні, в саморозвитку²⁷⁶. У зв'язку з цим вивчення процесів виховання в контексті поняття "людська цивілізація" допомагає визначити її роль і місце в житті суспільства, окремої людини, зрозуміти співвідношення соціалізації та саморозвитку особистості.

²⁷³ Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шевнюк Олена Леонідівна. – К., 2004. – 388 с. – С. 51.

²⁷⁴ Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.

²⁷⁵ Равкин З.И., Пряникова В.Г. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е годы XX века) // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX – 90-е годы XX века). Т. 1. – М., 2000. – С. 4–24. – С. 8-9.

²⁷⁶ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 256 с. – С. 35.

На рівні всезагального реалізується універсальна модель педагогічного процесу, сенс якого полягає в залученні виховання до певного культурного змісту за допомогою організації педагогічної взаємодії і за допомогою спеціальних технологій. Г.Б. Корнетов визначає педагогічний процес як "модель двоєдиного існування виховно-освітньої практики та педагогічної думки, взятих у своєму чисто логічному вираженні без поправок на конкретні умови їх прояву в часі і просторі"²⁷⁷. На даному рівні починаються методологічні та загальнотеоретичні підходи, коли педагогічний процес виступає як певний універсум, як інваріант щодо своїх конкретно-історичних модифікацій. Історико-педагогічний процес розглядається в даному випадку як вічний атрибут людської цивілізації.

Загальний рівень розгляду історико-педагогічного процесу безпосередньо пов'язаний з такою категорією, як "цивілізація-стадія", коли значення терміна "цивілізація" визначається характеристикою тієї стадії суспільного розвитку, яка протистоїть "дикості". Відтак, цивілізація розуміється як соціум, який перейшов від природного до суспільного розподілу праці, що характеризується наявністю соціальних груп і державних інститутів. Якщо на рівні поняття "людська цивілізація" ми маємо справу з проявом суспільної якості в цілому, то "цивілізації-стадії" відповідає певний тип історико-педагогічного процесу, що протистоїть історично першому типу виховання, пов'язаному з первіснообщинним ладом.

Особливий рівень розгляду всесвітнього історико-педагогічного процесу в концепції Г.Б. Корнетова пов'язаний з поняттям "великі цивілізації". При цьому маєтеся на увазі таке розуміння цивілізації: "Будь-яка цивілізація структурно складається з специфічної суспільно-виробничої технології і відповідної їй культури, сутність якої полягає у творчій діяльності та її результати – як духовних, так і матеріальних. Цивілізація характеризується також певною філософією, суспільно значущими цінностями, суспільно значущими ідеалами, стилем творчого мислення, узагальненим образом світу та ін. Істотне значення має основний принцип життя цивілізації, який визначається технологією і культурою. Він являє собою вихідні основи духу народу, його мораль, переконання, що визначають ставлення до самого себе, поведінку, інтимну спрямованість, віру, надію"²⁷⁸.

Г.Б. Корнетов, виходячи з сутнісної єдності низки локальних цивілізацій, пише про цивілізаційний макроорганізм – великі цивілізації, що характеризуються притаманними їм базисними педагогічними традиціями, які визначаються релігійно-моральними ідеалами. Такий підхід дозволяє виокремити такі типи великих цивілізацій, як *Далекосхідна, Південноазійська, Близькосхідна, Західна цивілізації*. Для Далекосхідної цивілізації педагогічна традиція має принципове значення, коли культ мудрості предків надавав вченню значення сенсу життя, а освіта перетворювалася на найвищу соціальну та культурну цінність, коли освіта розглядалася як спосіб залучення до вищої мудрості, а здатність вчитися визначала здатність людини до інтелектуального і морального зростання і змужніння. При цьому ритуал і канон для далекосхідної педагогіки були основними засобами відтворення вічного в тимчасовому. "Особистісний початок в людині на Далекому Сході не протиставлявся колективному, а розглядалася як його продовження. Сама людина немов би розчинялася у своїх соціальних зв'язках. Індивідуальність сприймалася не як відмінність і неповторна своєрідність, а як відповідність встановленим зразком, що їй повинно було забезпечуватися освітньо-виховною діяльністю"²⁷⁹.

Південноазійська цивілізація інтровертована за своєю суттю, вона орієнтована на забезпечення кожній людині можливості знайти власний шлях до спасіння, заглибитися в себе, відмовитися від тлінності життя, сприяти злиття внутрішнього світу людини з Божественним Абсолютом. Відтак, Південноазійська цивілізація створює образ людини, що пізнає світ, що опановує знання, яке вважалося невід'ємною частиною Всесвіту та таким, що спричиняє вплив на особистість людини, розвиваючи її у напрямі володіння собою та зосередження на вищих цінностях, які дозволяють їй бути вільною від зовнішніх впливів. За таких умов оволодіти досконалим знанням здійснювалося у процесі суворого виховання і самовиховання у напрямі праведного способу життя, коли основними способами виховання та освіти були такі: колективне читання текстів з метою заучування і точного відтворення, живий приклад поведінки вчителя, зосередження і контроль за своїм внутрішнім світом.

Зазначимо, що системотвірним стрижнем Близькосхідної цивілізації був іслам, який розглядав людину через її ставлення до Бога, а сенсом життя людини вважалося підпорядкування Аллаха, виконання релігійних обов'язків. Відтак, система мусульманської освіти складалася як засіб пропаганди ісламу, як засіб оволодіння релігійним знанням. Тому педагог повинен був долучити виховання до системи ісламських релігійних, правових та етичних норм.

Попри своєрідності кожної з великих цивілізацій Сходу Г.Б. Корнетов виділяє в їх педагогічних традиціях низку спільних рис: визнання за вихованням і освітою найважливішої ролі в житті людини; переважання традиційних і ціннісно-орієнтованих начал у педагогічній діяльності; прагнення до органічного поєднання освіти і виховання; безумовне підпорядкування людської індивідуальності панівній традиції; обмежене самовираження особистості.

За такого підходу Західна цивілізація протистоїть великим цивілізаціям Сходу, оскільки її педагогічна традиція зумовлена такими чинниками, як прагнення до прогресу, раціоналізм, орієнтація на вільну, критично мислячу особистість. Тому основою західної педагогіки є гуманізм, розвиток в людині творчого потенціалу, коли людина розглядається не як засіб, а як мета системи освіти. В історії педагогіки, властивій Західній цивілізації, Г.Б.

²⁷⁷ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 256 с. – С. 35.

²⁷⁸ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 256 с. – С. 67.

²⁷⁹ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 256 с. – С. 81-82.

Корнетов виокремлює декілька етапів: Антична епоха (педагогічні традиції тільки закладаються), Середні віки, Відродження, Реформація (відбувається подальше становлення педагогічних традицій), Новий і Новітній часи.

Рівень одиничного в системі Г.Б. Корнетова складають локальні цивілізації. Особливе місце серед них займає Росія, "що розуміється як цілісний локалізований у часі і просторі соціокультурний організм, який динамічно розвивається"²⁸⁰. При цьому Росія випробувала на собі вплив багатьох культурних традицій, але при цьому пройшла самобутній шлях історичного розвитку. Суттєво, що історико-педагогічний процес в Росії розглядається на діяхронічному рівні, коли диференціюються такі етапи становлення педагогічної традиції: Давня Русь, Росія XVIII – другої половини XIX століття, Росія кінця XIX – початку XX століття, Росія після 1917 року.

Відтак, цивілізаційний підхід до всесвітнього історико-педагогічного процесу доцільно розглядати як один з найважливіших шляхів розкриття гуманістичної сутності і перспектив розвитку педагогіки у напрямі гуманістичної парадигми²⁸¹, яка реалізується у таких вихідних положеннях: примат людини, її свідомості в системі джерел саморозвитку суспільства (людина сприймається як творець культури, сьогодення і майбутнього); першість гуманітарних і суспільних наук в системі наукового пізнання; зростання ролі культурології; синтез знань, взаємозбагачення наук.

Відтак, у центрі гуманістичної парадигми знаходиться унікальна цілісна особистість, яка прагне до повнокровного самореалізації, коли саме гуманістична, культуровідповідна педагогіка стає ґрунтом для реалізації цивілізаційного підходу, який визнає людину мірою всіх речей. Не випадково серед численних визначень цивілізації сучасні вчені вибирають саме дефініцію М. Барга, що виділяє антропологічну сутність поняття "цивілізація". На таких засадах сенс сучасної освіти педагоги вбачають "в освіті смислів", в його пошуку (Ю.В. Сенько), який змінює внутрішній світ людини, визначає її сходження до ідеалу, коли у контексті культуровідповідної освіти людина вбирає зовнішні фрагменти культури через призму свого "Я", поєднує чужий досвід зі своїм власним, створюючи нову культуру, існуючу "на межі культур" (М. М. Бахтін). Відповідно, освітній процес слід розглядати як процес становлення людини в культурі, як шлях культурного сходження людини до всезагального, коли культура не транслюється від вчителя до учня, а "визріває як власний, унікальний образ думок, вчинків і дій дорослого і дитини"²⁸².

Таким чином, культурологія освіти передбачає розгляд учня в контексті сучасної культури як зміну культурних парадигм освіти в різні історичні епохи, коли виникнення культурології освіти свідчить про затребуваність цивілізаційного підходу до історико-педагогічного процесу, який реалізується у вимірі різнобічних аксіологічних проблем, які фокусуються навколо цінностей як "регулятивних компонентів будь-якої культури, що втілюють ідеали і уявлення про еталон"²⁸³ та інтегрують об'єктивні цінності (об'єкти ціннісного ставлення) і суб'єктивні цінності (духовні та моральні орієнтири особистості).

Відтак, цивілізаційний підхід дозволяє розкрити гуманістичний, антропологічний, аксіологічний зміст освіти, оскільки він дає можливість повернути педагогіку в контекст культури, розглядати історико-педагогічне знання як частину культури, долати однобічність суто соціологічних оціночних функцій формаційного підходу.

У зв'язку з цим зазначимо, що *базисні педагогічні традиції людських цивілізацій*, що включають в себе стереотипи, які зумовлюють характер педагогічної дійсності та педагогічної дії як дії соціальної, виражають тенденції переважної орієнтації механізмів соціалізації й виховання або на *репродуктивне* відтворення готових зразків культури, зафіксованих в стійких стереотипах, або на *вільну творчість*, яка критично перетворює культурно-історичний досвід і способи його передачі від покоління до покоління. При цьому постановка педагогічних цілей, яким повинна відповідати особистість педагога, а також вибір засобів їх реалізації як в теорії, так і практиці можуть переважно визначатися характером людських цивілізацій, кожна з яких виявляє свій концептуальний сенс у контексті пізнання історико-педагогічного процесу, світової педагогічної спадщини, вирішення сучасних освітніх проблем.

Проведений аналіз дозволив сформулювати концепцію *шести педагогічних формацій* (які співвідносяться з шістьма суспільно-економічними формаціями, що традиційно диференціюються в системі філософсько-гуманітарного знання) і *трьох педагогічних цивілізацій*, відповідних тріадній структурі еволюції світу.

Відзначимо, що становлення та еволюція педагогічних цивілізацій детермінується діалектичними законами розвитку та визначається як системним ядром суспільно-економічних формацій (соціально-економічним ладом, що визначає основні способи виробництва і розподілу, ціннісні орієнтації – моральні принципи й ідеологічні установки), так і сутністю освітньо-педагогічної системи (що відображає суспільне замовлення щодо особливостей організації та структури соціально-педагогічного середовища, парадигму психолого-педагогічної науки, шляхи, способи, методи соціалізації та передачі культурно-історичного та інформаційно-технічного надбань людства, соціальний статус педагога та його особистісно-професійну модель).

²⁸⁰ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 256 с. – С. 183.

²⁸¹ Равкин З.И. Конструктивно-генетический подход к исследованию ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной теории педагогики // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). – М., 1995. – С. 5-16.; Равкин З.И., Пряникова В.Г. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е годы XX века) // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX – 90-е годы XX века). Т. 1. – М., 2000. – С. 4-24.

²⁸² Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.

²⁸³ Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с. – С. 39; Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3-8.

Розглянемо педагогічні формації в контексті соціально-педагогічної ролі, професійних особливостей та основних характеристик особистості педагога.

1. Первіснообщинна педагогічна формація.

Реалізується принцип інтеграції людини в родовий соціум, який вимагає від представника примітивного співтовариства розвитку здатності відмовитися від свого індивідуального початку, відчувати і розуміти іншу людину і готовність жертвувати собою заради неї. Звідси випливають такі якості члена первісного суспільства, як любов, емпатія, альтруїзм, жертвовність. Саме ці особистісні якості характерні для педагога зазначеної цивілізації, який повинен їх втілювати, транслювати і прищеплювати молодому поколінню завдяки відповідним навчально-виховним засобам, головний з яких – обряд ініціації, що здійснюється у контексті такої педагогічної цивілізації, що отримала назву "природна педагогіка".

2. Рабовласницька педагогічна формація.

Виявляється торжество принципу тотальної залежності людини від певної рабовласницької верховної сили (яка постає абсолютно-божественним началом), а також і принцип реалізації людини (раба) переважно у сфері трудової діяльності, яка виявляє зачатки творчої активності, оскільки передбачає залучення до діяльності, котра виступає діяльністю заради її самої (принцип творчої активності) через те, що раб в силу свого підневільного становища прив'язаний до процесу, а не до стимулюючого працю результат діяльності.

Людина рабовласницького ладу, таким чином, одночасно втілює як принцип верховенства абсолютної влади, так і принцип самодостатньої трудової активності. На цій основі особистісні якості педагога цієї цивілізації виявляють двойстий характер, оскільки, з одного боку, він втілює принцип божественності і наділяється вищим авторитетом (може реалізовувати абсолютний рівень влади, що можна проілюструвати педагогічною діяльністю Платона як вчителя одного з наймогутніших владик того часу, Олександра Македонського). З іншого боку, вчитель веде рабське існування. Цю подвійність відзначає Г.П.Васянович, коли наводить слова А.І. Марру: "...професія шкільного вчителя залишається протягом усього античного періоду нижчою і повною зневаги: про неї згадують для того, щоб ославити людину..."²⁸⁴.

3. Феодальна педагогічна формація.

Утверджується принцип суворої ієрархічної причинно-наслідкової залежності ("васал мого васала – не мій васал"), що виявляє як принципи детермінації (васала), так і самодетермінації, автономності (сюзерена). Учитель як особистість покликана за таких умов трансформувати цей порядок речей молодому поколінню, з одного боку виражаючи принцип самодостатності (автономності, самодетермінації) знаті як благородного прошарку населення, а з іншого – реалізуючи принцип підпорядкування васалів своїм сюзеренам, що знаходить вираження в релігійній доктрині передвстановленого божественного порядку ("... будь-яка влада від Бога"). Звідси виникає двойстий характер особистості вчителя як благородного, авторитетного початку, носія піднесених якостей, а з іншого, – як представника духовенства, що виховує у своїх підопічних смиренність, покірність, віру в гармонію світу (який, що словами Лейбніца, є "найкращим зі всіх світів"). Пізні етапи феодалізму, на якому останній трансформується в капіталізм, виявляють класичний зразок педагогів із зазначеними вище особистісними якостями – Я.Коменського, Ж.-Ж.Руссо, А. Дистервега та ін, що дали початок традиційній школі з її класно-урочною системою, котра реалізує розглянутий вище феодально-ієрархічний характер суспільних зв'язків.

4. Капіталістична педагогічна формація.

Тріумфує принцип індивідуально-еґоцентричного початку людської істоти, що надав імпульс розвитку в людині вольових механізмів контролю дійсності, соціально-економічну стратифікацію, розподіл праці, прискорену динаміку науково-технічного прогресу і, відповідно, дедалі зростаючу профілізацію освіти. Особистість вчителя тут реалізує індивідуально-вольовий початок, покликаний забезпечити як трансляцію молодому поколінню зазначеної вище індивідуально-еґоцентричної орієнтації, так і профілізацію знаннево-практичної сфери суспільного життя. Останнє виявляє відповідну місію педагога, спрямовану на підготовку молодих людей до функціонування у системі складних суспільно-економічних відносин, успішно здійснити яке здатна лише людина, що володіє вольовими якостями, а також втілює принцип індивідуалізму і раціоналізму.

5. Соціалістична педагогічна формація.

Індивідуалістичний принцип капіталізму в рамках соціалістичного ладу (який в історії людства реалізувався лише частково і лише в деяких локальних регіонах протягом короткого історичного періоду) змінюється принципом колективізму (соборності) соціальної справедливості як головної цінності буття людини. Тут особливо яскраво реалізовано ціннісно-цільовий початок людського життя з ідеєю "побудови комунізму" як "світлого майбутнього людства", носієм і транслятором якого покликаний бути вчитель, що готує учнів до комунізму як до мети, сенсу і головної цінності соціального та індивідуального буття всіх і кожного.

6. Комуністична (інформаційна) педагогічна формація.

Торжествує основний принцип – свідомість та свідомою праця на благо людей, яка при цьому набуває творчі риси, оскільки перестає бути засобом отримання благ ("кожному відповідно до потреб, від кожного – відповідно до здібностей"). В рамках цієї формації саме принцип свідомості (тобто самосвідомості і рефлексії) дає можливість людині усвідомлювати необхідність праці як природної потреби; за таких умов така праця дозволяє людині отримувати соціальні блага, які не залежать від результатів трудового процесу, що мало місце на початковому етапі еволюції людства – у часи "злиденного комунізму" примітивних співтовариств, які виявляли високий рівень соціальної синергії (спаяності), коли розподіл влади і багатства був рівномірним і гармонійним. На цьому рівні розвиток суспільної свідомості вчителя втілює в повній мірі триєдину мету освіти – гармонійну особистість, компетентного фахівця і громадянина-патріота.

²⁸⁴ Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция): Пер. с франц. А.И. Любжина, М.А. Сокольской, А.В.Пахомовой / Ред. А.И.Шичалина, 1998. – 425 с. – С.204.

Відтак, ми отримали шість наріжних особистісних якостей педагога, що виявилися у сфері шести педагогічної формації. Оскільки згідно універсальній парадигмі розвитку цей розвиток реалізується як фрактально-голограмний процес, коли онто- і філогенетична еволюція людини взаємно рефлексуються, а процесуально-динамічний і структурно-статичний аспекти цієї еволюції виявляється еквівалентними (методологічно ізоморфними), сучасний учитель (як і сучасна педагогічна дійсність) містить в собі всі шість особистісних якостей (компонентів) педагога, виявлених при аналізі розглянутих педагогічних формацій, які можна співвіднести з *трьома педагогічними цивілізаціями (природною, репродуктивною та креативною)*²⁸⁵.

Педагогічні цивілізації характеризуються здатністю породжувати і утримувати в масовій практиці глобальні зміни елементів педагогічної культури – соціально-історично зумовлений контекст і результат цілісного прояву зовнішньої внутрішньої специфіки педагога як суб'єкта, носія, що породжує педагогічну якість реальності. При цьому педагогічні цивілізації типологізуються відповідно таких аспектів, як: специфіка основних механізмів передачі досвіду від покоління до покоління; рівень інформаційної культури суспільства; домінанта пізнавальних установок соціуму; стійкі способи кодування і передачі інформації; форми рефлексії щодо педагогічної реальності²⁸⁶.

Наведемо деякі *істотні ознаки* цих педагогічних цивілізацій.

Природна педагогічна цивілізація характеризується такими ознаками:

- суб'єкт-суб'єктним способом взаємодії та організації навчально-виховного процесу;
- режим життя, в якому відбувається розвиток людини, – це вільний розвиток;
- мета і сенс навчання та виховання – знати і вміти те, що потрібно для виживання;
- навчання готує до людського образу життя;
- школою навчання виступає саме життя, "школа життя";
- педагогічна сутність школи як суспільного інституту виражається в прагненні інтегрувати людину в соціоприродне середовище;
- основні способи пізнання світу, засоби передачі досвіду реалізуються за допомогою самого учня, природних матеріалів, органів чуття, які пізнають;
- спілкування, обмін інформацією в системі "людина-світ" організовуються як вільний і без спотворень обмін інформацією через взаємодію учасників педагогічного процесу;
- особистісні характеристики педагога відповідають первіснообщинній і рабовласницькій педагогічним формаціям.

Остання педагогічна формація знайшла втілення у педагогічних традиціях Стародавньої Греції, де склалися спартанська і афінська моделі навчання і виховання, що стали першоджерелом розвитку західної педагогічної теорії і практики. Якщо Спарта продемонструвала світові зразок громадського та військово-фізичного виховання, то Афіни – систему всебічного і гармонійного розвитку людини, у річищі якого був висунутий ідеал виховання вільної творчої особистості, включеної в полісний (суспільний устрій) життя. На цьому етапі розвитку західної цивілізації як генотипу сучасної європейської культури проявилася тенденція поєднання духовно-моральних та раціональних підходів до вирішення освітньо-виховних проблем. Виховання ж в Римі носило цивільний і політичний характер, а освіта була переважно соціалізовано-риторичною.

Ця педагогічна цивілізація реалізовувала інтеграцію людини у природне середовище та потребувала вчителя, що був інтегрований у соціоприродний ландшафт як на рівні носія певних суспільних традицій, знань та вмінь, так і на рівні сакральної єдності людини та світу. Відтак, тут *вчитель поєднував світський (матеріалістичний) та релігійний (духовний) аспекти соціуму, тобто поставав як багатогранна істота*.

Репродуктивно-педагогічна цивілізація характеризується такими ознаками :

- суб'єкт-об'єктним способом взаємодії та організації навчально-виховного процесу;
- режим життя, в якому відбувається розвиток людини, досить жорстоко регламентований;
- суб'єкт освіти і навчання – вчитель;
- школа являє собою спеціально організований заклад;
- способами пізнання світу є штучні пристрої, "нежива природа", дедалі ускладнюються знакові системи;
- становлення людини як особистості, фахівця, громадянина достатньо регламентовано всією системою освіти;
- школа та освіта – система та засіб цілеспрямованої передачі досвіду "батьків" "дітям", яких готують до майбутнього життя;
- педагогічна сутність школи як суспільного інституту виражається в чіткій орієнтації на репродукування досвіду через "педагогіку заходів";
- основні способи пізнання світу, засоби передачі досвіду реалізуються в процесі застосування штучних засобів, "неживої природи" на тлі "знакових систем", що дедалі ускладнюються;
- спілкування, обмін інформацією в системі "людина-світ" організовуються суб'єкт-об'єктним способом, для якого характерним є виникнення своєрідної "дидактичної стіни", яка певним чином спотворює "чистоту інформації";
- особистісні характеристики педагога відповідають феодалській і капіталістичній педагогічним формаціям.

²⁸⁵ Кудавев М.Р. Дидактический материал для самоподготовки к аттестации по педагогике. Учебное пособие. – Майкоп: изд-во АГУ, 2008. – 240 с.; Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство:Питер (С), 2000 – 307 с. – С. 45-48.

²⁸⁶ Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межапарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2001. – 288 с. – С. 42-51

Ця педагогічна цивілізація виражала *традиційний тип виховання*, детермінований суспільним розподілом праці, що виявило соціальну нерівність та у зв'язку з цим різні педагогічні завдання щодо реалізації суспільного замовлення різних прошарків соціуму. Як наслідок, змінювалася *особистість вчителя, професійно-особистісні якості якого отримали більш спеціалізований суспільно-політичний та професійно-особистісний характер*.

Так *далекосхідна* цивілізація виявляла педагогічну традицію, що реалізовувала синкретичну єдність конфуціанства, даосизму і буддизму, що полягають у всебічному розвитку особистості, коли віддавалася перевага перед освіченістю розвитку в людині морального початку. При цьому престиж освіченої людини був дуже високий, оскільки там отримав розвиток культ освіти, а виховання носило переважно сімейно-становий характер. Педагогічна традиція спиралася на принцип єдності трьох зобов'язань людини – перед Богом, мудрецами і предками. Через суворе виховання і самовиховання людина повинна була подолати власну природу і вивільнити внутрішній світ для злиття з над-особистим і над-соціальним божественним Абсолютом, досягти нірвани. Вчитель як особистість за таких умов мав бути істотою, яка б поєднувала інтелектуальні, соціальні та духовні якості, реалізуючі при цьому принцип трансцендентальності – потребу у погляді на світ як тимчасове пристанище людини.

Світоглядною основою педагогічної традиції південноазійської цивілізації був індуїзм, а пізніше буддизм, з позицій яких ні виховання, ані навчання не вважалися всесильними, коли природжені якості і спадковість людини вважалися за такими, що зумовлювали можливості виховання та освіти в процесі її розвитку. При цьому педагогічний ідеал, що розрізняється залежно від каст, мав у своїй основі такі спільні риси, котрі характеризували й *особистість вчителя, як самоприборкання, гречність, вірність обітницям, розумність і скромність*.

Близькосхідна цивілізація, яка формувалася під потужним впливом ісламу, іудаїзму і християнства, виявляла таку культуру та педагогічну традицію, що була проінфікована глибокою монотеїстичною релігійністю, яка доповнювалася елементами раціоналізму. Так, людина в мусульманській культурі вважався рабом всемогутнього Аллаха, а під вихованням розуміли процес культивування чеснот, найважливішою з яких була єдність слова і справи. Тому сенс виховання зводився до вироблення у вихованців навичок слухняності, покори волі Аллаха і виконання релігійних обов'язків. До фундаментальних основ ісламського виховання і навчання відносили не тільки релігію, знання і науку, мудрість, справедливість, практику і мораль, а й обдарованість людини. Відповідно, *вчитель як особистість поєднував духовно-релігійні якості (що шанувалися представниками всіх прошарків суспільства) з високою освіченістю та культурою*.

Якщо говорити про базисні педагогічні традиції цивілізацій *Сходу*, то вони визначили східний тип виховання, якому притаманні суворі вимоги щодо виконання традиційних норм і канонів, коли людина тут розуміється як духовна єдність емоцій, волі і розуму. Одночасно ця традиція прагне звернутися до серця людської істоти як осереддя божественного і людського. Відтак, знання носить достатньо вторинний характер як спосіб досягнення певних "локальних" життєвих завдань, в результаті чого для людини Сходу обмеження індивідуальної свободи, незалежності мислення, самостійності в різних сферах суспільного життя визначали стиль поведінки та життєдіяльності, що визначало й *особистісні риси вчителя, який мав дотримуватися соціальних догматів та спрямовувати учнів до зазначених вище життєвих цінностей*.

Виховання у Візантії орієнтувалося на пізнання душі чи самопізнання і, відповідно, на самовдосконалення. У цей період зароджується педагогічна традиція світської і книжкової освіти, що прагне до незалежності від диктату церкви і пошуку гуманістичних ідеалів у вихованні людини.

Базова педагогічна традиція *західної цивілізації* пройшла довгий і суперечливий шлях. До основних рис педагогічної традиції, що визначила західний тип виховання, відносяться: ціннісно-раціональний характер навчання і виховання; переважна орієнтація на розвиток волі і розуму; утвердження в людині індивідуального і діяльнісного начал. На цій основі формувалася *особистість вчителя як провідника суспільних та індивідуальних аспектів людини*.

Креативно-педагогічна цивілізація характеризується такими ознаками:

- суб'єкт-суб'єктний спосіб взаємодії та організації навчально-виховного процесу;
- метою навчання і виховання виступають оволодіння механізмами цілісного інформаційно-енергетичного обміну в системі "людина-космос"; оволодіння способами вирішення різних конфліктів у системі "людина-людина"; оволодіння екологічно ошадними формами взаємодії "людина-природа";
- розвиток людини реалізується як вільний процес спілкування з дорослими в колективі;
- школою навчання виступає школа культуротворчого типу, "школа творчості";
- реалізація процесу надбання "живого об'ємного знання" для гармонії зі світом;
- педагогічна сутність школи як суспільного інституту виражається у вільному саморозвитку учнів, в "педагогіці буття";
- основними способами пізнання світу, засобами передачі досвіду виступають співтворчість дорослого і дитини, природна педагогічна діяльність;
- спілкування, обмін інформацією в системі "людина-світ" реалізуються в контексті повернення до природних каналів взаємодії із зовнішнім середовищем;
- особистісні характеристики педагога відповідають соціалістичній та інформаційній (комуністичній) педагогічним формаціям.

Проведений аналіз дозволяє здійснити узагальнення зазначених типів педагогічних цивілізацій відповідно до тріадного принципу, що дозволяє послатися на П.О.Сорокіна, який розглядав *три типи етичних норм*, що відповідають трьом етапам розвитку культурно-історичного суб'єкта, трьом типам педагогічних цивілізацій та, взагалі – трьом цивілізаційним ролям педагога.

Ідеаціональні (надчуттєві) етичні норми втілені в канонах Нового Заповіту християнства: “Не збирайте собі скарби на землі... але збирайте собі скарби на небі... Любіть ворогів ваших... Будьте досконалими, як Отець ваш небесний” (Матф. 9–14). Чи: “вчинок завжди буде гарним, коли він являє собою перемогу плоті над тілом...”²⁸⁷. У річищі цих норм знаходяться й етичні системи індуїзму, буддизму, даосизму, зороастризму, іудаїзму, тобто практично всіх світових релігій.

Чуттєві етичні норми: “Максимум щастя для максимальної кількості людей. Вища мета – це насолода. Давайте ж їсти, пити, веселитися, бо завтра нас вже не буде. Вино, жінки і пісня. Дотримуйся своїх бажань, поки живеш... Життя коротке, насолодись їм”.

Ідеалістичні етичні норми (синтез двох вищенаведених етичних систем): “Повне щастя людини не може бути нічим іншим, як видінням божественної сутності” (Фома Аквінський, “Сума теології”); “...наскільки це можливо треба підвестися до безсмертя і народжувати все заради життя, яке відповідає вищому у самому собі” (Аристотель, “Нікомахова етика”). “У переконанні, що душа безсмертна і здатна переносити будь-яке зло і будь-яке благо, ми всі будемо дотримуватись вищого шляху і всіяко дотримуватись разом з розумністю, щоб, поки ми тут, бути друзями самим собі і богам... і у тій тисячолітній мандрівці... вам буде добре” (Платон. “Держава”)²⁸⁸.

Якщо ідеалістичні етичні норми цивілізаційного устрою реалізують третій етап трансформації двох попередніх норм, то цей етап, по-перше, можна вважати таким, що виражає перехідний цивілізаційний стан, і, по-друге, – найбільш цілісним, гармонійним та довершеним у контексті формування гармонійної особистості педагога як єдності суспільного та індивідуального, морально-духовного та раціонально-прагматичного аспектів людини і соціуму. Відтак, **проектуювання особистості сучасного педагога має орієнтуватися на всі три зазначені вище ціннісні модули людської цивілізації**.

Таблиця 2.10

Компоненти особистості вчителя та їх відповідність основним цивілізаційним сутностям

| КОМПОНЕНТИ (ПОЧАТКИ) ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | СУСПІЛЬНО- ЕКОНОМІЧНА ФОРМАЦІЯ | ПЕДАГО- ГІЧНІ ЦИВІЛІ- ЗАЦІЇ | ДІАЛЕК- ТИЧНИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ | ТИПИ ЕТИЧНИХ НОРМ | ОСНОВНА ЦИВІЛІЗАЦІЙНА РОЛЬ ПЕДАГОГА |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|---|
| Самосвідомість і рефлексія | Комунізм, інформаційний стан соціуму | Креативна | Синтез | Ідеалістичні | Особистість |
| Ціннісно-цільовий початок | Соціалізм | | | | |
| Індивідуально-вольовий початок | Капіталізм | Репродуктивна | Антитеза | Чуттєві | Фахівець |
| Автономно-самодетермінований початок | Феодалізм | | | | |
| Божественно-трудова, творчий початок | Рабовласницька формація | Природна | Теза | Ідеаціональні | Громадянин |
| Жертовно-емпатійний початок | Первісно-общинна формація | | | | |

Цивілізаційні зміни відбуваються у період трансформації педагогічних цивілізацій, які позитивно впливають на розвиток особистості вчителя, оскільки особистість формується у площині парадоксально-невизначених умов суспільного розвитку.

Зазначимо, що виокремлені компоненти особистості педагога дозволяють провести деякі важливі паралелі між принципами полікритеріального підходу та основними ідеями метапарадигмального синтезу, які спрямовані на вирішення проблеми розмаїття педагогічних парадигм.

Як пише М.І. Романенко, для розв’язання зазначених вище проблем (парадигмальна множинність педагогіки і відсутність ґрунтовних сучасних наукових основ її побудови в сучасну епоху цивілізаційних змін) слід використати методологію **метапарадигмального синтезу** (яка виявляється єдиною надійним інструментом пізнання за сучасних умов множинності освітніх теорій та практик, соціокультурних репрезентацій освітнього поля), котра певним чином корелює із **полікритеріальним підходом**, що, як вважає О.О. Кравцов, є перспективним способом осмислення генезису, структури і можливих напрямів розвитку науково-педагогічного знання і педагогічної дійсності. При цьому полікритеріальний підхід можна розуміти як **метод аналізу педагогічної дійсності, заснований на синтезі філософсько-антропологічного, поліпарадигмального, цивілізаційного, формаційного і культурного підходів в єдину систему**, що дозволяє ідентифікувати та описувати об’єкти, що належать до педагогічної дійсності з погляду їх цивілізаційної, парадигмальної, формаційної і

²⁸⁷ Кротопкин П.А. Этика / П.А. Кротопкин. – М.: Политиздат, 1991. – 496 с. – С. 290.

²⁸⁸ Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. – С. 488-489.

культурної приналежності²⁸⁹.

Виходячи з пропонованого розуміння полікритеріального підходу до аналізу педагогічної дійсності та педагогічних цивілізацій, О.О. Кравцов формулює систему принципів, на яких він ґрунтується.

1. *Принцип "аксіологічного детермінізму"*, який акцентує увагу на визначальній значущості цінностей суб'єктів педагогічного процесу для їх цілеутворення, а також вибору методів досягнення цієї мети.

2. *Принцип "холізму"*, який услід за О.Г. Прикотом розуміється не тільки і не стільки як співіснування різних суб'єктів педагогічного процесу, але і як їх активне застосування, що здійснюється одночасно і перманентно на всіх рівнях педагогічної системи і спрямоване на реалізацію базових цінностей всіх учасників навчально-виховного процесу²⁹⁰.

3. *Принцип ситуативності полікритеріального самовизначення суб'єктів педагогічного процесу*. При цьому полікритеріальне самовизначення реалізується через усвідомлення тієї складної ситуації, в яку потрапила людина ХХ сторіччя, що вимагає з одного боку, відмови від абсолютизації раціоналістичних "ідей методу", від установок, спрямованих на "оволодіння і підкорення" а також подолання поглядів на людину в ліберальному дусі повної автономії і самозамкненості індивіда – з іншого²⁹¹.

4. *Принцип "варіативності істини"*, суть якого залежить від результатів полікритеріального самовизначення кожного зі суб'єктів педагогічного процесу.

5. *Педагогічно-герменевтичний принцип*, який вимагає розгляд педагогічної дійсності у площині категорій "сене", "розуміння", що дозволяє здійснити вибір таких алгоритмів проектування педагогічної дійсності, які перетворюють його на рефлексуюче проектування, що пов'язує особистісні сенси суб'єктів проектувального процесу з сенсами розвитку проектованої системи, і що дозволяє цим суб'єктам не тільки самовизначитися в просторі сучасної педагогічної дійсності, але і постійно рефлексувати з приводу своєї суб'єктної позиції в процесі розвитку виховної системи²⁹².

6. *Принцип діалогізму* спрямований на розуміння дійсності в контексті ідей М. Бубера, М.М. Бахтіна та ін., що передбачає кристалізацію педагогічної дійсності на основі активного діалогу всіх учасників освітнього процесу між собою та історією²⁹³.

7. *Принцип пріоритету розуміння й опису об'єктів педагогічної дійсності перед їх пізнанням і поясненням* (Л.М. Лузіна)²⁹⁴.

У зв'язку з цим М.І. Романенко, використовуючи методологію метапарадигмального синтезу, у параграфі "*Парадигмальні освітні ідеї та парадигмальні освітні революції*" фундаментальної монографії "*Освітня парадигма: генезис ідей та систем*" (2000 р.), складає перелік парадигмально-освітніх ідей, які в тому або іншому вигляді визначали концептуальний, культурний та ціннісний зміст освітніх парадигм різних епох:

Ідея соціальної ролі освіти як сфери, де здійснюється соціалізація індивіда, покладена в основі соціоцентричних теорій виховання взагалі, в межах якої людина стає людиною тою мірою, якою вона сприйняла імперативи соціального виховання.

Ідея самоактуалізації особистості шляхом навчання та виховання (її варіація – ідея пріоритетності самонавчання та самовиховання в розвитку людини) покладена в основі біоцентричних теорій виховання і значною мірою теорій виховання взагалі.

Ідея колективного навчання та виховання, яка в різноманітних формах стала основою різних системних та інститутованих форм освіти, зокрема класно-урочної системи освіти: *людина стає людиною через суспільно-колективні форми навчання та життєдіяльності*.

Ідея індивідуального (персонального) навчання та виховання (її різновидності – диференційованого навчання та виховання різного типу, індивідуального підходу в освіті, індивідуальних освітніх програм, домашньої освіти тощо).

Ідея громадянської освіти, спрямована на формування громадянина, яка має прямий зв'язок з розвитком демократичних форм організації суспільства та виявляє різні модифікації з античних часів (ототожнення громадянина з людиною) до ліберально-демократичних форм (сучасна громадянська освіта, що заснована на загальнолюдських цінностях). Однією з історичних різновидностей є ідея світської освіти.

Ідея релігійної освіти, яку покладено в основі функціонування численних конфесійних освітніх систем і яка підпорядковує процес навчання та виховання завданням пізнання Бога. В чистому вигляді особливо розповсюджена в часи Середньовіччя, після секуляризації суспільства значною мірою трансформувалася в ідеї духовного та морального вдосконалення людини.

Ідея станової (загалом – соціально диференційованої) освіти, коли навчання та виховання розглядається як елемент соціального статусу, покликаний закріпити соціальну стратифікацію суспільства. Ця ідея вельми поширена в традиційному

²⁸⁹ Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>

²⁹⁰ Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики / О.Г. Прикот. – СПб.: Изд-во TVPinc., 1998. – 284 с.; Прикот О.Г. Методологические основания педагогической системологии : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Олег Георгиевич Прикот. – СПб., 1997 – 303 с.; Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология / О.Г. Прикот. – СПб.: Изд-во ТВП-инк., 1995. – 260 с.

²⁹¹ Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103–110.

²⁹² Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: Монография / А.Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. – 152 с. – С. 74-75.

²⁹³ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.; Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – 179 с.; Бахтин М.М. Парадоксы диалога / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1993. – 129 с.; Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – 464 с. Бубер М. Хасидские предания. Первые наставники: Перевод / М. Бубер. – М.: Республика, 1997. – 335 с.

²⁹⁴ Лузина Л.М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дисс. в виде научного доклада... д-ра пед. наук. / Лузина Людмила Михайловна. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 86 с.; Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.

суспільстві, а в індустріальному суспільстві трансформувалася в ідею привілейованої (елітарної) освіти.

Ідея загальнодоступної освіти (демократичної, масової – є різні її формулювання залежно від акцентування того чи іншого аспекту), покладена в основу сучасної масової школи, раніше ж служила підґрунтям численних егалітаристських течій в сфері освіти.

Ідея всебічного гармонійного розвитку людини завжди слугувала основою гуманоцентричної орієнтації освітнього процесу, хоча зміст цієї ідеї дуже різноманітний – залежно від конкретно-історичного розуміння самої людини.

Ідея пріоритетності певної сфери людської особистості (інтелектуального, фізичного розвитку, орієнтація на працю чи служіння Вітчизні тощо). В різноманітних проявах, ця ідея, як правило, виражала абсолютизацію тих чи інших інструментів виховання чи вузькокорпоративні потреби у формуванні певної (суспільно схваленої) якості особистості.

Таблиця 2.11

Співвідношення компонентів особистості педагога з принципами полікритеріального підходу та основними ідеями метапарадигмального синтезу

| <i>КОМПОНЕНТИ (ПОЧАТКИ) ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ПРИНЦИПИ ПОЛІКРИТЕРІАЛЬНОГО ПІДХОДУ</i> | <i>ОСНОВНІ ІДЕЇ МЕТАПАРАДИГМАЛЬНОГО СИНТЕЗУ</i> |
|--|--|--|
| <i>Самосвідомість і рефлексія</i> | Принцип пріоритету розуміння й опису об'єктів педагогічної дійсності перед їх пізнанням і поясненням Педагогічно-герменевтичний принцип | Ідея станової (загалом – соціально диференційованої) освіти |
| <i>Ціннісно-цільовий початок</i> | Принцип "аксіологічного детермінізму" | Ідея всебічного гармонійного розвитку людини |
| <i>Індивідуально-вольовий початок</i> | Принцип "варіативності істини" | Ідея індивідуального (персонального) навчання та виховання |
| <i>Автономно-самодетермінований початок</i> | Принцип ситуативності полікритеріального самовизначення суб'єктів педагогічного процесу. | Ідея пріоритетності певної сфери людської особистості |
| <i>Божественно-трудоий, творчий початок</i> | Принцип "холізму" | Ідея самоактуалізації особистості шляхом навчання та виховання Ідея релігійної освіти |
| <i>Жертовно-емпатійний початок</i> | Принцип діалогізму | Ідея колективного навчання та виховання Ідея соціальної ролі освіти як сфери, де здійснюється соціалізація індивіда Ідея громадянської освіти Ідея загальнодоступної освіти |

У зв'язку з цим для нас важливим постають трансформаційні процеси зміни зазначених педагогічних цивілізацій, що реалізується у процесі *парадигмальних освітніх революцій*, які втілюють кризові перехідні цивілізаційні зміни. М.І. Романенко трактує поняття парадигмальної освітньої революції, яка на його погляд, є достатньо евристичним та продуктивним концептуальним інструментом аналізу освітньої ситуації в наш час (оскільки, на думку автора, *ми знаходимося на зламі епох – переходу людства до інформаційного суспільства*) у двох ракурсах:

– як таку, що пов'язана з загальносистемною трансформацією суспільства та передбачає радикальну, докорінну зміну всіх компонентів освітньої сфери, що надає їй нової соціальної й конкретно педагогічної якості;

– як цілу соціальну епоху, протягом якої реалізуються ті освітні новації, які були започатковані в момент її становлення; оскільки в момент виникнення парадигмальна освітня революція існує переважно у вигляді ідей, завдань, зародкових форм, а свій зміст повністю розгортає протягом всієї епохи в низці послідовних конкретно-історичних філософсько-освітніх парадигм, на кінець епохи вичерпуючи свій парадигмальний зміст і готуючи ґрунт для чергової революції.

Відповідно до теорії суспільних формацій та концепції стадій економічного росту парадигмальні освітні революції трактуються М.І. Романенком відповідно до епох переходу від одної формації до іншої, в рамках теорії цивілізаційних кіл, що дозволяє автору виокремити чотири глобальні парадигмальні революції, які, у контексті трьох педагогічних цивілізацій, знаменують 1) перехід людства від тваринного стану до природної педагогічної цивілізації, 2) від неї – до репродуктивної, 3), 4) від репродуктивної – до креативної педагогічної цивілізації:

1. *Парадигмальна освітня революція епохи становлення людського суспільства*, яка розпочинається з переходу від тваринного до людського, суспільного життя і охоплює всю епоху так званого "варварства" – аж до формування основних засад цивілізованого, державного і соціально-класового суспільства. У цей проміжок часу було сформовано соціальні механізми навчання та виховання, специфічні механізми трансформації досвіду, який відображав у зародковій формі розподіл праці в формі навчання та виховання.

2. *Парадигмальна освітня революція епохи традиційного (доіндустріального) суспільства*, яка розпочинається з періоду розкладу первісної общини і закінчується в період формування основ індустріального суспільства. В цю епоху освітня система сформувалася як соціальний інститут станово-релігійного суспільства, набула внутрішньої структурованості, включаючи виокремлення теоретичної сфери. При цьому освіта, яка стала жорстко соціально диференційованою, виконувала функції станової соціалізації поряд з підготовкою професійних кадрів.

3. *Парадигмальна освітня революція епохи індустріального суспільства*, яка розпочинається в період виникнення індустріального суспільства (включаючи перехідну стадію від традиційного до індустріального суспільства) і закінчується в наш час – в епоху постіндустріального суспільства. У цей проміжок часу освітня сфера стала однією з головних сил науково-технічного прогресу, набула статусу сфери державної політики та здійснила переорієнтацію у напрямі гуманних, загальнолюдських цінностей, що зробило освіту загальнодоступною, без суворої соціальної диференціації. Останнє дозволило розвинути педагогічну науку, так і всій системі освіти, яка почала функціонувати на науково обґрунтованих засадах. Поширення розподілу праці при цьому привів до розвитку системи професійної підготовки з одного боку, а з іншого, в цей час розпочинається трансформація освітніх системи, які починають орієнтуватися розвиток людини як пріоритетну освітню мету.

4. *Парадигмальна освітня революція епохи інформаційного суспільства*, яка розпочалася в межах постіндустріального (перехідного від індустріального до інформаційного) суспільства і нині перебуває в стадії формування основних завдань освітнього розвитку. Як пише М.І.Романенко, цілком очевидно, що в межах нинішньої парадигмальної освітньої революції відбудеться "перетворення сфери освіти на основну форму життєдіяльності людини та суспільства та повна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості, гармонізацію відносин у суспільстві та забезпечення умов виживання людства"²⁹⁵.

Парадигмальну освітню революцію інформаційного суспільства, свідками якої ми є, можна разом із М.І.Романенком, назвати такою, що відображає *посткласичну філософсько-освітню парадигму*, котра визначає теоретико-методологічні та практико-технологічні засади розвитку вітчизняної освіти у XXI столітті. До головних характеристик цієї новітньої парадигми автор відносить такі аспекти:

1) Зміна функціонального імперативу, поступовий перехід від функції підготовки кадрів та соціалізації до проективно-моделюючої функції щодо суспільства та особистості.

2) Інтегративний і всеохоплюючий характер як сфери соціального життя. У цьому контексті нова парадигма цивілізаційного розвитку ґрунтується на ідеї випереджаючого розвитку духовних факторів суспільства, соціальної свідомості. Звідси випливає ідея прискореного випереджаючого розвитку освіти.

3) Освіта як сфера виробництва та використання знання перетворюється у один з основних ресурсів суспільства.

4) Як соціокультурний феномен освіта виконує інтегративну щодо всіх сфер соціальної життєдіяльності функцію.

5) Гуманоцентрична орієнтація освітньої діяльності на рівні масової освіти. Світоглядно-методологічною основою гуманоцентричної переорієнтації управління освітою має стати сучасна гуманістична філософія. XX сторіччя характеризується поворотом від "філософії свідомості" до "філософії комунікації". В основі цього повороту лежать розроблене Е.Гуссерлем вчення про інтерсуб'єктивність, "феноменологія симпатії" М.Шелера, "діалогіка" М.Бубера, "екзистенціальна комунікація" К.Ясперса, що дозволило показати: саме через міжособистісну комунікацію реалізуються соціальні цінності, а гуманізм – це, перш за все, гуманістично орієнтоване спілкування людей.

6) В центрі освітнього процесу знаходяться не знання, а здатності людини до самостійного оволодіння ними, до самовдосконалення, до самонавчання та самовиховання. Відтак основним предметом освіти стає сама людина. Відтак, актуальною постає психологізація навчально-виховного процесу в школі, яка виявляє такі аспекти: традиційну проблему розриву між психологічною наукою та педагогічною практикою; проблему формування психологічних механізмів соціокультурного самовизначення особистості, складовою частиною якої є питання формування цілком певного культурно-змістовного контексту соціально-психологічного рівня функціонування суспільної та індивідуальної свідомості; проблема взаємодетермінації та взаємотрансформації соціокультурного та психолого-педагогічного середовища в освітній практиці пов'язана з необхідністю особистісно-психологічної переорієнтації традиційних форм інтеграції учнів у соціокультурне середовище.

При цьому завдання психологізації освітньої практики в рамках культурологічної парадигми визначається необхідністю орієнтації на індивідуальний саморозвиток учня, що можливо лише в умовах його свідомого укорінення в національній культурі.

²⁹⁵ Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем. – Д.: Видавництво "Промінь", 2000. – 160 с. – С. 140-155.

7) Створення поліархічної системи комунікації в сфері освітньої діяльності, спрямованої на утвердження ідеалів рівноправності, співробітництва, взаєморозуміння та толерантності у відповідності з проєктованими характеристиками нового світового порядку.

8) Культуротворчий характер нової освіти, коли освітній процес набуває характеру формування культури як особистості, так і суспільства у цілому. Єдиним шляхом гармонізації цінностей у процесі культурного обміну є не узгодження абстрактних "культурних інтересів", а особистісне сприйняття та переживання цінностей іншої культури, інтеріоризація в інтерсуб'єктивний світ власної культури і перетворення на структурний компонент власної системи цінностей – у відповідній їх знаково-символічній інтерпретації.

9) Опосередкування комунікації в освітній діяльності комп'ютерними засобами та мережами, які привносять новий зміст та форми в організації освітньої діяльності. Ноосферний інтелект, стаючи основним носієм суспільної свідомості в процесі все більш повної інформатизації суспільства, сприяє все більшому випередженню свідомістю буття суспільства, формуючи випереджуючі елементи соціальної та соціоприродної діяльності. У процесі інформатизації суспільства створюються механізми переходу освітньої системи до випереджаючих технологій, орієнтації освіти на принципи ноосферного розвитку. Результатом освітньої діяльності стає формування "екологічного мислення", що підкреслює саме процесуальний характер реалізації екологічної парадигми та її націленість на регулювання практичної діяльності людей. У більш широкому соціальному, а не лише освітньому контексті цей результат – процес часто ще називають формуванням "екологічної культури".

10) На перше місце виходить проєктивна складова освіти, через яку найбільше проявляється оптимальність застосування в освітній діяльності синергетичної методології. Разом з тим через проєктивність освіти набуває рис естетичної творчості – цілком нового парадигмального показника "суспільства освіти".

11) Формування нових екзистенціальних та духовних основ розвитку людства, коли надматеріальні цінності, пов'язані з саморозвитком особистості, етичними стосунками між людьми чи реалізацією екологічного імперативу стають домінуючими чинниками соціального прогресу. Тим самим створюються передумови для подолання віковичної прірви між утилітарними і часто мезантропічними цілями економічної ефективності та гуманістичними ідеалами, між сутністю людини та способом її існування, між потенціальними можливостями самоактуалізації кожної людини та можливостями їх реалізації.

12) Нові перспективи соціокультурного розвитку людства висувають нові вимоги до функціонування та розвитку системи освіти, зокрема й педагога. Остання вже не може бути вузьким додатком економіки, спрямованим на підготовку фахівців для різних галузей людської життєдіяльності. Освіта має стати основним генератором культурних цінностей та орієнтацій діяльності для кожної окремої людини та для суспільства в цілому, що здійснює випереджаюче проєктування соціальних реальностей на багато років уперед. Іншими словами, потенціальні можливості розвитку людства, перш ніж актуалізуватися у реальних соціальних структурах, мають бути спроектовані в рамках системи освіти та реалізовані в ціннісних орієнтаціях, когнітивних здатностях та мотивах поведінки людей, що будуть створювати ці соціальні реалії.

Це передбачає розробку та технологізацію процесу антропоцентристської перебудови освітньої діяльності в рамках глобального процесу її гуманізації та гуманітаризації; змістовно-ціннісну соціокультурну переорієнтацію освітнього процесу в напрямку реалізації культурологічного підходу; розробку принципово нових світоглядних засад освітньої діяльності, де пріоритетне місце має займати глобально-екологічний вимір взаємовідносин між людиною та природою. При цьому виховання "**екологічної свідомості**" має замінити енциклістську орієнтацію на формування "технологічної людини" зі всіма освітніми наслідками, що з цього випливають²⁹⁶.

У зв'язку з цим вкрай важливим є перехід освіти до **ноосферно-природовідповідних (біоадекватних) принципів (див. Додаток Є)**, про які пише Н.В. Маслова²⁹⁷: *екологізації* (звернення до природних способів сприйняття інформації), *системності* (опора на системні дослідження), *гармонізації* (використання технологій і методик цілісного сприйняття світу і мислення, занурення учнів у гармонію світу), *гуманізації* (перехід від технократичної до соціокультурної моделі освіти), *інструментальності* (здатність використовувати ЗУН у всіх сферах життя), *особистісно орієнтованої освіти*; *випереджальної освіти*; *економічності освіти* (побудова і проведення технологій і методик, які не перевищують необхідних соціальних витрат та приводять до економії часу, сил, засобів, фінансів); *потенційної інтелектуальної безпеки* (виходить із надр цілісної, здорової людини та базується на природовідповідності, самоорганізації інформації, інваріантності, коли робота з природними символами є потенційно безпечною).

У зв'язку із зазначеним важливою є і концепція **глобальної освіти**, яку було розроблено у США у 70-ті роки ХХ століття і було поширено у 80-ті роки світом. Сутність цієї освіти полягає у підготовці молодих людей до ефективної та суспільно корисної діяльності в сучасному соціоприродному середовищі, які

²⁹⁶ Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня докт. філософ. наук. – 09.00.10 – "Філософія освіти" / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.

²⁹⁷ Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с. – С.32-33.

динамічно змінюється через розвиток в них загальнолюдських цінностей, необхідних комунікативних навичок та вмінь, формування цілісного світосприйняття, планетарного мислення – розуміння та відчуття особистості як невід'ємної частинки єдиного і взаємозалежного світу, відповідальності за майбутнє планети, що передбачає гармонійні взаємовідносини зі світом²⁹⁸, людьми, собою, поєднання загальнолюдських і локальних аспектів дійсності²⁹⁹, передбачення майбутнього і причетності до теперішнього³⁰⁰. Зазначимо, що глобальну освіту, яку свого часу було реалізовано у ЄСРП у період "відлиги" (у 1965 під егідою ЮНЕСКО створювалися експериментальні школи, що отримали статус асоційованих шкіл ЮНЕСКО і що ставили а меті формування в учнів глобальної свідомості), впроваджено на початку ХХІ століття ("Мастрихтська Декларація про глобальну освіту", 2000 р.)³⁰¹, в результаті чого було розроблено посібник для педагогів щодо впровадження глобальної освіти, в якому декларується **глобальна компетенція**³⁰². Це відповідає трьом освітнім імперативам змін сучасної освіти, які декларує В.О.Огнев'юк: всебічного універсально-цілісного гармонійного розвитку особистості, формування нової парадигми проблемно-орієнтованого професіоналізму, переходу від одномірної до багатомірної людини³⁰³.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що універсальним проблемним полем нової холистичної освітньої парадигми є **проблема розвитку особистості як мети людського розвитку** (що покладено в основі зазначених вище парадигмальних зрушень сучасної освіти в умовах сучасної цивілізаційної зміни), яка, своєю чергою, визначається певною метою, що спрямовує та організує цей розвиток. Якщо найбільш істотною й універсальною властивістю світу в цілому і кожного його окремого елементу є рух, зміна, розвиток, то розвиток людини виступає її фундаментальною характеристикою, системоутвірним чинником, що визначає інші людські властивості й особливості. Зрозуміти механізм і джерело цього розвитку, – означає, вирішити основне завдання людини, яка здатна до мислення, поставлене стародавніми мислителями, що закликали нас "пізнати самих себе". Як зазначав К.Д. Ушинський, **принцип руху, розвитку людини має керувати побудовою педагогічної теорії**.

Таким чином, розвиток людини, її особистості – важлива практична і світоглядна проблема, яка особливо гостро стоїть нині перед людством, що увійшло до третього тисячоліття своєї історії. Зазначена проблема досліджувалася в рамках усіх форм суспільної свідомості, таких як філософія, мораль, право, релігія, мистецтво. У цьому аспекті доречно говорити про **необхідність інтеграції існуючих теорій розвитку особистості**, про з'ясування її цільових орієнтирів, про соціальне замовлення на формування особистості з творчим багатогранним мисленням, про потреби педагогічної практики у модернізації цілей, змісту освіти відповідно до нової синергетичної освітньої парадигми.

Необхідність створення цієї парадигми вимагає розробки **філософського аспекту педагогічної науки**. Цей процес певною мірою зумовлюється кризовим станом сучасної освіти, однією з причин якого є поширення авторитарно-маніпулятивного стилю поведінки та навчально-виховної діяльності, коли традиційна школа навчає дітей бути об'єктами педагогічного впливу й одночасно розглядати інших як об'єкти своїх дій. Відтак, школа переважно формує інструментально-маніпуляційно-авторитарну особистість, яка, згідно з М. Хайдеггером, сприймає світ у "контексті приладів". За таких умов визнається, що одна з головних

²⁹⁸ Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с. — С. 455.

²⁹⁹ Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива: пер. с англ. — Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. — 92 с.; Brown D. Meeting Teachers' Global Education Resource Needs with Strategies and Supports / [D. Brown, D. Prieswerk, M. Sand, I. Stocco, A. Young]. — Ontario. — Ontario Council for International Cooperation, 2005. — 37 p.; Devlin-Foltz B., McIlvaine S. Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change / B. Devlin-Foltz, S. McIlvaine. — Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 2008. — 40 p. — P. 34-35.; Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education / ed. Miguel Carvalho da Silva. — The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2008. — P. 20.; Global Education in Europe to 2015: Strategy, Policies and Perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress at Maastricht, the Netherlands, 15-17 November 2002 / eds. E. O'Loughling, L. Wegimont. — The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2003. — 202 p. — 147-152 p.

³⁰⁰ Боткин Д.У. Инновационное обучение, микрокомпьютеры и интуиция // Джеймс У. Боткин // Перспективы. Вопросы образования. — 1983. — №1. — С. 39-47.; Мясников В.А. Глобализация и образование в ХХІ веке / В.А. Мясников. Основные тенденции развития образования в современном мире: Сб. науч. трудов Института теории и истории педагогики РАО. — Москва, 2006. — С. 160-175.

³⁰¹ Global Education in Europe to 2015: Strategy, Policies and Perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress at Maastricht, the Netherlands, 15-17 November 2002 / eds. E. O'Loughling, L. Wegimont. — The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2003. — 202 p. — P. 147-152.

³⁰² Devlin-Foltz B., McIlvaine S. Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change / B. Devlin-Foltz, S. McIlvaine. — Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 2008. — 40 p. — P. 34-35.

³⁰³ Огнев'юк В. Реформування — як сутнісна характеристика сучасної освіти // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоевої. — К.: ТОВ "Видавчине підприємство" ЕДЕЛЬВЕЙС", 2013. — С. 61-106.; Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 88-93.

вимог традиційного навчання – це знати факти, які почасти не пов'язані один з одним, що приводить до формування у вихованців репродуктивного мислення і не сприяє розвитку у них самостійного мислення.

Рефлексія педагогами освітніх проблем, пов'язаних із філософськими аспектами людської поведінки, спричинила розвиток деяких педагогічних парадигм філософського спрямування. На такій основі наприкінці ХХ століття відбувалось становлення *вітчизняної філософії освіти* – глибинної форми педагогічної рефлексії, яка визначає місце освіти в життєдіяльності суспільства і становленні людини, досліджує системну цілісність освіти зі змістовою та процесуальною сторін, та озвучує “виклики” часу до освіти. У поле зору філософів освіти потрапляють як цілі, ідеали та інші цінності освіти в сучасному українському суспільстві, так і їх зв'язки з технологіями та засобами освіти і виховання. Важливо також узгодити критерії суспільної оцінки результатів освіти з потребами суспільного розвитку.

За В.М. Поздняковим, до *філософсько-рефлексивного аспекту педагогіки* можна віднести розроблену вітчизняними дослідниками на основі полідисциплінарних досліджень *педагогічну синергетику, постнекласичну освіту* (В.В. Кизима, В.С. Лук'янець, В.С. Лутай, В.А. Рижко, В.І. Онопрієнко та ін.); *ноосферну освіту* (В.М. Поздняков, Н.Ф. Маслова та ін.); *філософську інтегративну освіту, що ґрунтується на феноменологічних та герменевтичних засадах комунікативної раціональності* (Р.А. Арцишевський, С.Ф. Клепко та ін.); *трансдисциплінарність постнекласичної, ноосферної, синергетичної, інтегративної суспільнознавчої шкільної освіти* (Р.А. Арцишевський, Л.В. Губернський, В.Г. Кремень, В.І. Онопрієнко, В.М. Поздняков, О.Я. Савченко та ін.), в основу яких покладено синергетичні принципи самоорганізації, саморозвитку, природовідповідності, цілісності, інтеграції соціально-гуманітарних та природознавчих галузей знань³⁰⁴.

Відтак, поява нових педагогічних парадигмальних напрямів свідчить про те, що має місце активний пошук нової педагогічної парадигми³⁰⁵, пов'язаної з усвідомленням факту кризи освіти і пошуком напрямів його подолання³⁰⁶.

Загалом, як пише В.С. Лутай, сучасна освіта, незважаючи на певні досягнення в окремих напрямках, у цілому ще не має тієї конкретної концепції, яка відповідала б сучасній ситуації розвитку освіти у світі³⁰⁷.

Все це вимагає побудови холистичної (інтегративної) педагогічної парадигми, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь *інтегративно-фундаментально-фрактального знання*, що має людиноцентристський характер та формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Тим більше, що нині починають динамічно розвиватися *комплексні трансдисциплінарні наукові дисципліни* (які з'явилися унаслідок численних теоретичних проблем, що були породжені інформаційним бумом та поширенням наукової спеціалізації): синергетика (особлива трансдисциплінарна рефлексія), акмеологія, акмесинергетика, педагогічна антропологія, а раніше – педологія (як синтез наук про людину), антропософія (що виникла на перетині психології, теорії мистецтв, інтелекту, інформації, структурної лінгвістики), сугестопедія (використовує досягнення фізіології, медицини, психології, психотерапії, педагогіки), соціальна педагогіка (інтегрує соціальні і психолого-педагогічні дослідження), педагогічна синергетика (застосовує універсальні принципи синергетики – системність, цілісність, біфуркаційність та ін.), екологія, хронобіологія, психофізика, симетрика, гомеостатика, еволюціоніка, біосиметрика, хронобіологія, космопсихобіологія, семантика, психосемантика, палеопсихологія (як синтез наук про людину та її космопланетарне оточення), сексологія (синтез всіх наук про людину, включаючи біологію, антропологію, етнологію, філософію, психологію, медицину, культурологію) та ін.

Відтак, можна говорити про певну інтегративну тенденцію розвитку сучасної освіти. Як засвідчує аналіз освітніх процесів другої половини ХХ століття, наріжними тенденціями розвитку світової та вітчизняної освітньої системи є поширення та поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної, загальнокультурної, інформаційної та духовної складових освіти, її спрямованість на формування у вихованців системного, міждисциплінарного підходу до аналізу складних життєвих ситуацій, мотивації до самонавчання, самовиховання, на розвиток інтеркультурної сензитивності, цілісного діалектичного, стратегічного мислення, на виховання соціальної та професійної мобільності.

Результати комплексних досліджень сучасного соціокультурного середовища дозволяють сформулювати висновок про виникнення нового образу світу – відкритого і складноорганізованого, такого,

³⁰⁴ Поздняков В.М. Взаємодія освіти і науки як шлях до становлення постнекласичної освіти / В.М. Поздняков // Наукові і освітянські методології і практики. – К. : ЦГО НАН України, 2004. – С. 398–496.

³⁰⁵ Богословский В.И. Наука в педагогическом университете: вопросы методологии, теории и практики / Под ред. В.И. Богословского / В.И. Богословский, В.А. Извозчиков, М.Н. Потемкин. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 236 с.

³⁰⁶ Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л.Д. Березівська. – К.: Богданова А.М., 2008. – 406 с.; Тюплина І.А. К вопросу о философской парадигме образования / И.А. Тюплина // Современная наука и совершенствование учебно-воспитательного процесса в ВУЗе и школе: Тезисы докладов XXXIV научной конференции преподавателей МГПИ / Под ред. З.М. Утелебаева. Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1996. – С. 78–79.

³⁰⁷ Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : Навчальний посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр “Магістр-S” Творчої спільки вчителів України. – 1996. – 256 с.

що безперервно виникає і змінюється нестійким, багатоваріантним, альтернативним чином³⁰⁸.

У цьому контексті важливою є ідея нелінійного педагогічного мислення, яку можна проілюструвати схемою Л.В.Тарасова, засновника методичного напрямку "екологія і діалектика"³⁰⁹:

Таблиця 2.12

Зміна парадигм у свідомості учасників освітнього процесу

| <i>СТАРІ ПАРАДИГМИ (XIX – XX ст.)</i> | <i>НОВІ ПАРАДИГМИ (XXI ст.)</i> |
|---|---|
| Порядок тільки від порядку | Життєздатний порядок народжується з безладу |
| Є жорсткі алгоритми і немає альтернатив. Фундаментальні однозначні причинно-наслідкові зв'язки | Альтернативи є і саме тому можливим є розвиток; фундаментальні імовірнісні зв'язки. |
| Віддається перевага замкненим системам, оскільки вони захищені від випадкових зовнішніх впливів | Віддається перевага відкритим системам, оскільки вони здатні до самоорганізації. |
| Системами слід постійно і жорстко керувати для подолання безладу | Слід керувати не самими системами, а процесами, в яких вони беруть участь |
| Порядок є пріоритетним щодо свободи людини | Свобода є пріоритетною щодо порядку соціальних систем |

Звідси й людина, зокрема й її особистість починає розумітися як процес – як те, що постійно **змінюється й виникає**.

Ця ситуація трактується сучасними дослідниками як перехід від класичної до неklasичної, і в окремих галузях – до постнекласичної картини світу, а саме: від об'єктів до відносин між об'єктами, від культу детерміацій – до невизначеності і неоднозначності, від єдиності – до множинності інтерпретацій, від тотальності – до самоорганізації (у сфері ідеології – до толерантності, в методології – до системного плюралізму (В.Л. Алтухов, В.В. Василькова, О.М. Князева, С.П. Курдюмов, Н.В. Смірнова, В.С. Стьопін та ін).

2.3. Особливості освітньо-педагогічної кризи

Ми розглянули деякі аспекти глобальної кризи людської цивілізації, що, виявляючи як негативні, так і позитивні наслідки для людства та освіти, входить в еру інформаційного суспільства. У зв'язку з цим важливою є **освітньо-педагогічна криза**, яка **визначає низку специфічних цивілізаційних змін щодо розвитку особистості педагога** і яка, на думку С.У. Гончаренка, значною мірою зумовлена фрагментарним способом осягнення людиною реальності³¹⁰. Людина як зростаюча особистість, педагог, як особистість, що розвивається, виявляють тенденцію переборення такого фрагментарного світобачення та підіймається на рівень філософської рефлексії, починають усвідомлювати світ за допомогою узагальнених теоретичних конструктів, всезагальних філософсько-природничих категорій, що сприяє піднесенню на рівень фундаментального знання. Останнє дозволяє здійснити прориви у будь-якій теоретичній та практичній сфері людського буття, оскільки допомагає перебороти вузькі рамки окремих предметних галузей пізнання світу.

Це цілком стосується педагогічної практики і теорії, які можуть набувати усталеного догматизованого стану у разі, якщо будуються у вузькому контексті педагогічних реалій. М. О. Бердяєв у книзі "Самопізнання" писав, що "педагогіка, гідна для однієї епохи, може виявитися негідною та шкідливою для іншої"³¹¹. Ці слова цілком справедливі для перехідних кризових явищ, які відбуваються у сучасній освіті, яка увійшла у **стан системної кризи**. Це позначається на виникненні **постмодерністських напрямів** сучасної педагогічної теорії і практики³¹². У 1990 году Г.Р. Мюллер опублікував статтю "Про "кінець виховання": критика педагогічної рецепції постмодерністського мислення", в якій заперечує існування педагогічної дійсності та педагогічної теорії, оскільки людина не може бачити різницю між істинними та хибними знаннями та створює гіперреальність. У 1975 році в Німеччині побачила світ книга Б.

³⁰⁸ Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб. – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с. – С. 53.

³⁰⁹ Тарасов Л.В. Новая модель школы. Экология и диалектика / Л.В. Тарасов. – М.: Педагогика, 1992. – 268 с.; Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – С. 415.

³¹⁰ Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

³¹¹ Бердяєв Н. Самопознание. – М.: "ДЭМ", 1990. – 336 с. – С. 295.

³¹² Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.; Розин В. М. Философия образования: Этюды-исследования / В. М. Розин. – М.: Из-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 576 с. Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.

Браунмюля "Антипедагогіка. Обрис нівелювання освіти"³¹³, що відображала ідеї (М. Манноні, Г. фон Шенебек, Ю. Олькерс, К. Молленхауер, В. Бланкерц, В. Лемперт, В. Клафка, Д. Гарц, К. Ф. Гестемейер, Е. Браунталь, Г. Купфер, Г. Шенебек, Г. Остермейер, Х. Бек, В. Велш та ін.³¹⁴), відповідно до яких сучасні освіта та виховання тоталітарні та ворожі до дітей, виявляючись дресурою та промивкою мозків. Відтак, сучасна педагогіка, відповідно до **постмодерністського напрямку в педагогіці**, знаходиться у глибокій кризі щодо своїх теоретичних концепцій і філософських визначень цілей та ідеалів освіти, яка, як вважає Карл-Гейнц Флехзіг стала бюрократичною підсистемою сучасного суспільства³¹⁵.

Освітня криза позначається на особистості педагога у зв'язку з цивілізаційними зрушеннями. Педагога зазнає серйозних змін критичного характеру, про які пише В.О. Кудін, коли аналізує працю Б.Фарбера "Криза в освіті: стрес і відчай в американського вчителя" (1991 р.), де йдеться про синдром відчаю як стресовий стан, зумовлений низкою таких чинників, як: постійна громадська критика, переповнені класи, адміністративний тиск, бюрократична некомпетентність, неадекватна затracченим зусиллям низька заробітна плата та ін. Результатом цього постає нова генерація вчителів, які Б.Фарбер поєднує в такі групи, як "вимучені вчителі", "несамовиті вчителі", "байдужі вчителі"³¹⁶.

У книзі "Освіта і праця – велике пограбування століття" Айвор Берг (США) наводить результати досліджень і окремі факти, які переконують у тому, що **успіхи в освіті жодною мірою не ведуть до більшої ефективності в праці**, тобто причини, що впливають на робочий процес, слід шукати в інших сторонах і аспектах особистості і її оточення³¹⁷.

Цей висновок поглиблюється Е. Фроммом, який вважає, що "Значний сектор нашої культури має єдину функцію: затуманювати всі основні питання особистого і суспільного життя, всі психологічні, економічні, політичні і моральні проблеми. Один з видів димової завіси є твердження, що ці проблеми є надто складними, що пересічна людина їх не зрозуміти. Насправді навпаки: більшість проблем особистого і суспільного життя дуже прості, настільки прості, що зрозуміти їх міг би практично кожен. Їх зображають – часто навмисно – настільки складними з метою показати, ніби розібратися в них може тільки "фахівець"... у своїй вузькій галузі; і це відбирає у людей сміливість і бажання думати самостійно, підриває віру в свою здатність розмірковувати про насущні проблеми. Індивід відчуває себе таким, що безнадійно зав'язнув в хаотичній масі фактів і зі зворушливим терпінням чекає на те, щоб "фахівці" вирішили, що йому робити". Суттєво, що Е. Фромм при цьому пише про важливий чинник, який паралізує здатність людини до критичного мислення – про руйнацію цілісного уявлення про світ, коли життєві факти втрачають ту специфічну якість, яку вони мали, коли були б інтегровані у загальну картину світу³¹⁸.

У зв'язку з цим П.Вайцвайг зазначає: "Багато шкіл і коледжів, на жаль, не готують випускників до реального життя. Люди лише одержують свідоцтво про освіту, що не відображає рівень їх знань. Сучасні методи навчання незграбні і архаїчні, вони засновані на помилкових засадах: голови учнів забиваються заздалегідь відібраним інформаційним матеріалом в певному контексті, замість того щоб надихнути і спрямувати їх серця і думки до незалежного сприйняття знань в атмосфері довіри, свободи і реальної відповідальності перед навколишнім світом. Недивні

³¹³ Braunmuhl E. von. Antipadagogik. Tudiensur Abschaffung der Erziehung. Weinheim; Basel, 1975.

³¹⁴ Kuppfer K. Antipsychiatrie und Antipadagogik // Die deutsche Schule, 1974. Bd. 66. S. 591-604.; Schoenebeck H. von. Antipadagogik im Dialog: eine Einführung in anti-pädagogische Denken, Weinheim; Basel, 1989; Schoenebeck H. von. Unterstützen statt erziehen- Die neue Eltern-Kind-Beziehung, München, 1982; Mannoni M. «Scheisserziehung». Von der Antipsychiatrie zur Antipadagogik. Frankfurt am Main, 1987.; Qelkers J. Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle // Zeitschrift für Pädagogik. 1987. Bd. 33, N 1; Lenzen D. Mythos, Metapher und Simulation // Zeitschrift für Pädagogik, 1987. Bd. 33, N 1.; Garz D. Paradigmenchwund und Krisenbewusstsein. Zum gegenwertigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung // Pädagogische Rundschau. 1989. Bd. 43, N 1.; Gvstettieyer K.-F. Pädagogik nach der Moderne? Vom kritische Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus // Zeitschrift für Pädagogik. 1993. Bd. 39, N 5.; Ladenthin V. Normative Pluralität // Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1993, Bd. 69, N 2.; Beck Ck. Aesthetisierung des Denkens. Zur Post-Moderne- Rezeption der Pädagogik- Bad Heilbrunn, 1993.

³¹⁵ Flechzig K.H. Vielfalt und Transversale Vernunft. Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen. Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise // Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 29. Weinheim; Base 1992. – S. 351-360.

³¹⁶ Кудін В.О. Засоби масової інформації та професійна освіта: філософсько-педагогічний аспект дослідження. – Харків: НТУ "ХПІ", 2002. – 207 с. – С. 131-134.

³¹⁷ Berg I. Education and Job: The Great Training Robbery. – Boston: Beacon Press, 1971.

³¹⁸ Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с. – С. 208-209.

тому і результати численних щорічних опитів, які засвідчили, що значна кількість випускників коледжів всіх віків за минулі дванадцять місяців не прочитала жодної книги. Школа викликала у них лише огиду до навчання. Інститути освіти не роблять нічого для того, щоб розвинути в молодій людині елементарні якості, необхідні для повного, активного і змістовного життя; я маю на увазі мужність, співчуття, терпіння, усвідомлення дійсної шкали цінностей і ідеалів, уміння спостерігати, роздумувати, прагнення пізнати себе, тонкість сприйняття, творчу активність, винахідливість, любов до всього живого і пошану до закону"³¹⁹.

Як вважають деякі дослідники, сьогоденне суспільне замовлення спрямоване на формування людини-гвинтика, людини-користувача, людини-споживача, носія сучасної масової культури, що, у свою чергу, посилює тенденцію до *масовізації освіти*. Ілюструють цей висновок слова А.А. Фурсенка, міністра освіти Росії (2007), який визнав, що головним завданням системи освіти є виховання не людини-творця, а споживача відкриттів інших людей: "недоліком радянської системи освіти була спроба формувати людину-творця, а зараз завдання полягає в тому, щоб виростити кваліфікованого споживача, здатного кваліфіковано користуватися результатами творчості інших". Інший міністр освіти Росії, Д. В. Ліванов (2012): "Готувати треба не розробників технологій, а фахівців, які можуть адаптувати запозичені технології". За таким підходом постає питання щодо того, хто буде створювати нові технології – чи не споживачі?.

Освітня криза створює серйозні виклики для всіх суспільних сфер, тобто спричиняє критичні труднощі і проблеми для існування людства, оскільки вимагає від нього докорінних змін. У силу відомої інертності суспільних інститутів та процесів деякі з них набувають догматизованого характеру, оскільки намагаються зберегти свій *статус кво*, який не відповідає новим умовам їх існування.

Догматизовані, тобто застарілі, чи навіть помилкові, педагогічні принципи, на які спираються у своїй діяльності педагоги, називають *педагогічними міфами*, що у їх системній єдності на рівні педагогічної рефлексії та теорії складають педагогічну міфологію – новий напрям педагогічної науки і практики³²⁰.

У зв'язку з цим висновком у *Додатку Ж* ми розглядаємо міфи *сучасної педагогіки*, які стосуються освітніх цілей – формування фахівця і особистості – профілізації, комп'ютеризації навчання та традиційних психолого-педагогічних принципів щодо формування особистісних новоутворень, зокрема й особистості педагога. Аналіз останнього міфу дозволяє концептуалізувати нові аспекти педагогічного впливу – *актуалізаційний та біфуркаційний*.

Зазначимо, що системна цивілізаційна криза, як і криза освітня, це явище, яке реалізує певні *позитивні і негативні* зміни (маркування цих змін як позитивних чи негативних постає доволі проблематичним) у всіх сферах суспільства, які втілюють в собі сучасний процес трансформації цивілізаційного ладу – тотальну зміну людської цивілізації (чи зміну суспільно-економічної формації).

Відтак, можна говорити про глобальний процес революційної зміни сучасної цивілізації, який реалізується у докорінній трансформації парадигми суспільної свідомості, що приводить до зміни парадигми науки як її форми. Це, у свою чергу, визначає зміну педагогічної парадигми (педагогічної цивілізації), яка реалізується через освітньо-педагогічну кризу та постає стимулом відповідних реформ, нововведень, інновацій щодо цілей, змісту, засобів, учасників освітнього процесу, зокрема й особистості педагога.

Ці освітні зміни реалізується у контексті процесів, що також можна визначати як позитивні чи негативні залежно від того чи іншого критерію, що, у свою чергу, залежить від установки дослідника на ту чи іншу систему цінностей та педагогічну парадигму.

Як приклад наведемо думку про поширення *диверсій в освіті*³²¹, які мають на меті створити умови для деградації як молоді, так і педагогів тої чи іншої держави. Як вважає К.В. Корсак, одна з таких диверсій пов'язана з *міфом про ефективність Болонської системи*

³¹⁹ Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с. – С. 85.

³²⁰ Тюников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.

³²¹ Кочетков В.В. Глобализация в образовании : информационная война и "промыывание мозгов" или доступ к мировым знаниям и благам цивилизации? / Кочетков В.В. // ВМУ "Социология и политология". – 2005. – № 1. – С.144-160.

освіти: "Знайомство з багатьма зарубіжними джерелами не дає підстав для підтвердження тези про концентрацію європейцями фінансових та людських ресурсів на проблемі повної реструктуризації вищої школи і побудові "загальноєвропейської системи вищої освіти з взаємним визнанням дипломів". Термін "*Болонський процес*" використовується тим рідше, чим більша європейська держава і чим старіша і більш розвинена в неї система вищої освіти. Більш популярний цей міф в тих невеликих периферійних країнах, які мали слабо розвинені зв'язки з провідними державами Європи і сподівалися на "болонському" шляху отримати значні дивіденди стосовно полегшення і розширення обмінів в освітньо-науковій сфері, запозичення і впровадження кращого європейського досвіду тощо"³²².

У зв'язку з цим педагог виявляється у вкрай складному становищі, оскільки докорінно змінюється його роль як організатора процесу здобування знань, які для учнів перетворюються на знання окремих тестових процедур. Відтак, нівелюється значення особистісних якостей педагога, котрий має сформулювати особистість дитини, що за таких умов спотворюється. Аналізуючи цю ситуацію, І. Олін пише: "Де дослідження про те, який стрес відчувають діти протягом десятиденного очікування, коли від заповненої за кілька годин зашифрованого папірця залежить підсумок всього шкільного життя, отримання атестата, вся доля? Як позначається на їх психічному і моральному здоров'ї розуміння, що чесність і сумлінність навчання протягом одинадцяти років легко перекреслюються ЗНО, що допускає будь-яке шахрайство? Яка тут якість навчання, якщо з року в рік видно приклади, як ледар і неук прекрасно влаштовується на безкоштовному місці в університеті, займаючи його замість розумного і старанного? І при цьому тисячі школярів (які зовсім не мріють про вищу освіту, а просто хочуть щасливо жити і працювати), котрі не пройшли успішно обов'язкове ЗНО, відкидаються на узбіччя життя"³²³.

Тим більше, що тестування як спосіб перевірки знань і, відповідно, як модель і засіб навчання, має набагато більше "мінусів", ніж "плюсів". Так, викладачі Кембриджського університету (Англія) провели серед своїх студентів дослідження, спрямоване на з'ясування взаємозв'язку вступного тестування та загального інтелектуального рівня учнів. Результати були опубліковані в одній з найвпливовіших газет – *Telegraph*, де ми можемо прочитати міркування професорів історії Коледжу святого Іоанна в Кембриджі, які пишуть про те, що за таких умов протягом багатьох років дітей відлучували нестандартно й самостійно мислити і висловлювати власні ідеї, гальмували розвиток особистості учнів. Як зазначається у статті, теперішні студенти-відмінники припускаються настільки ганебних помилок, які раніше не зустрічалися й у слабких студентів. Таке падіння рівня навчання знаходить пояснення, згідно з яким "студенти націлені на певний результат, їм просто нема потреби думати". Цей порядок базується на реаліях "тестової освіти", коли, як зазначає радник уряду і колишній директор Лондонської ораторської школи Дж. Макінтош, дітям просто дають необхідні для заліків або іспитів факти, без будь-якого контексту – дають той мінімум, який їм потрібен для отримання оцінки. При цьому навіть в Кембриджі студенти не знають, як писати есе, а самі тести такі "інтелектуали" проходять при цьому без помилок. Президент Академії творчої педагогіки, голова Ради директорів шкіл Росії, Я.С.Турбовський повністю згоден з висновками професорів Кембриджа, наголошуючи на тому, що на Заході існує тенденція скасування державного тесту, який висловлює недовіру вчителю, котрий навчає протягом тривалого часу, але не може оцінювати результати свого навчання, оскільки навчання перетворюється на процес натаскування на готові відповіді.

Як пишуть Н. К. Чапаєв і М. А. Чошанов, американські школярі звикли до тестів, де найголовніше – вибрати правильну відповідь (а саме рішення задачі можна і не приводити). Ця порочна практика призвела до того, що школярів на навчають математично мислити, доводити, аргументувати. Крім того, більшість тестів, що використовуються в американських школах, досить прості, вони не вимагають знання евристичних методів вирішення завдань, а лише

³²² Корсак К.В. О Болонском мифе – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=368&view=articles>

³²³ Олин И. Крушение принципов ЕГЭзации школы [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://publicpost.ru/blog/id/30186/>

спрямовані на тренаж типових завдань.

Відтак, поширення тестових процедур в освіті передбачає її рух до знаннєвої парадигми, яка реалізується у контексті кредитно-модульної системи як особливої системи оцінювання знань. У результаті введення кредитно-модульної системи кількість годин аудиторної роботи зі студентами на кожен курс різко скоротилася за рахунок скорочення практичних занять (найефективнішої форми роботи). Формально це скорочення компенсується збільшенням кількості годин на так звану позааудиторну роботу, але реально така, звісно, не ведеться, оскільки години ці додатково викладачам не оплачуються, приміщення для її проведення не забезпечуються і ніхто її не контролює.

Відтак, деякі педагоги ставляться до впровадження кредитно-модульної системою досить скептично, оскільки їх змушують відмовлятися від звичних, таких, що виробляються роками і десятиліттями, підходів до навчання на користь стандартним, що виключають творчий момент, прийомів і маніпуляцій з тестами і громіздкими, чисто формальними схемами оцінювання. За таких умов різко збільшує робоче навантаження на викладача при тій же самій заробітній платі³²⁴.

Відтак, деякі педагога вважають диверсією *введення зовнішнього незалежного оцінювання*, що докорінно змінює цілі навчального процесу, спрямовує його 1) на знаннєвоцентровану, а не на людиномірну (особистісно орієнтовану, суб'єкт-суб'єктну) освітню парадигму, орієнтує 2) на факти, а не на мислення, 3) на запам'ятовування, а не розуміння, 4) на масовізацію, а не індивідуалізацію освіти, 5) на формування споживача, а не творця, 6) на фрагментарність, а не цілісність світу, 7) на сприймання людини як засобу та інструменту, а не як цілі, 8) на прагматичний контекст космосоціоприродного буття, а не на його глибинний сенс³²⁵.

Зазначимо, що ЗНО було скопійоване українською та російською системами освіти з відповідних процедур західної освітньої галузі. Відповідно, виявляється проблема загальної диференціації людської цивілізації на "*Схід – Євразія – Захід*"³²⁶. У зв'язку з останніми драматичними подіями в українському суспільстві суперечності між цими цивілізаціями досягають апогею, що реалізується у деяких доволі екстремістських поглядах щодо порівняння Заходу та Русі, зокрема Київської Русі (яка втілює в собі Євразійську цивілізацію):

"Але що є Русь і що є Захід? Русь завжди оборонялася. Захід завжди нападав. Русь намагалася жити за рахунок власних ресурсів. Захід намагався жити за рахунок ресурсів чужих. Русь прагнула і прагне до миру. Захід прагнув і прагне до війни. Особливо яскраво це стало помітно в останні 2-3 роки. Русь – веде цивілізацію до Життя, Захід – веде цивілізацію до Смерті. І тут немає жодного перебільшення, ніякого пафосу – лише голі факти. Їх може побачити кожен, хто дозволить собі хоч трохи звільнити свою голову від туго спресованого сміття західної пропаганди, яка вільно гуляє в українському медійному просторі останні 22 року нашої "незалежності".

Хіба Русь "подарувала" світу хронічну економічну кризу? Ні, це подарунок Заходу. Хіба Русь винайшла світову фінансову систему, засновану на фальшивих грошах, які друкує купка банкірів? Ні, це теж подарунок Заходу. І таких "подарунків" величезна кількість: економічна, фінансова і військова розправа над неугодними (суверенними) країнами; породження Аль-Каїди і світовий тероризм; знищення національних культур і поширення псевдокультури; відмова від традиційних духовних цінностей і нав'язування "цінностей" сатанинських тощо"³²⁷.

³²⁴ Чапаев Н.К. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения / Н. К. Чапаев Н.К., Чошанов М.А. // Образование и наука. Изв. УрО РАО, 2011, № 10 (69). – С. 3-27.

³²⁵ Абачиев С.К. Размышления у парадного подъезда // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17357, 14.03.2012; Бондаренко А.Ф. Язык. Культура. Психотерапия: сборник научных статей / А.Ф. Бондаренко. – К.: Кафедра, 2012. – 416 с. – С. 238.; Корсак К.В. О болонском мифе – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=368&view=articles>; Мартынюк В. Надо жестко осудить людей, допустивших внедрение системы ЕГЭ // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17355, 11.03.2012; Олин И. Крушение принципов ЕГЭзации школы.– Электронный ресурс – [Режим доступа] : <http://publicpost.ru/blog/id/30186/>; Пихорович В. Болонский процесс разрушения образования. – Электронный ресурс – [Режим доступа] : <http://www.getto.in.ua/nw/print.php?aid=5057>; Пряхин М.Н. О классовой борьбе в вузе // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.18046, 28.05.2013; Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с. – С. 91-100.

³²⁶ Тарасова О. В. Культурологические аспекты в образовании (к постановке вопроса) / О. Тарасова // Альма-матер. – 2001. – №5. – С. 26-28.

³²⁷ Черепяхин Ю.Г. Украина: противостояние суицидников и жизнелюбов. Обращение ко всем гражданам Украины // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18491, 05.02.2014

Захід є ініціатором та головним механізмом процесів світової глобалізації, які також виявляють розмаїття суперечностей та проблем у галузі освіти:

"Хронічна втома вчителя пов'язана з масою психосоціальних проблем і внутрішніх неадекватностей, що виникли на тлі переоцінки цінностей в українському суспільстві, яка відбувається під впливом головних соціетальних процесів – глобалізації і модернізації.

Для педагогічної спільноти України входження в глобалізаційний простір насправді стало проблемою. І перш за все тому, що вона, ще не ставши самостійною організаційною структурою, не надбавши і не відчувши своєї специфічної функції в складний період розвитку суспільства, почала інтегруватися в зовнішній (чи то європейський, чи то американський) простір. Це є першою помилкою, яка стала джерелом багатьох інших.

Найбільш психологічно і технологічно розвинуті країни стали контролювати процеси соціалізації молоді в Україні, вказувати педагогічній спільноті шлях, проявляти ідеологічну і психокультурну експансію. А вона виявилась не здатною чинити опір, захищати свої інтереси і інтереси молоді. А тому начебто об'єктивно необхідні для ефективної соціалізації глобалізаційні процеси дали протилежний ефект. Вільний розвиток самобутності українського народу був порушений інтенсивним неадаптованим запозиченням зарубіжного освітньо-педагогічного досвіду. Українська молодь і вчительство почали пристосовуватись до викривлених процесів, недостатньо адаптуючи смисл цих процесів до власних потреб і реально існуючих освітньо-виховних проблем. Вчителі середніх шкіл, в яких навчається понад 6 млн. українських дітей, знаходяться в стані когнітивної, ідеологічної і мотиваційної аномії. Діти не можуть в таких умовах отримати позитивну соціальну ідентичність, громадянськість і здорову патріотичність"³²⁸.

Як бачимо, особливості взаємодії Східної, Західної та Євразійської цивілізацій ("*цивілізаційних проектів*") знаходять відображення в особливостях їх освітніх систем. Якщо вважати, що східна цивілізація реалізує переважно правопівкульовий тип мислення та освоєння дійсності (як показали дослідження В.В. Аршавського, у представників народів, що живуть у Північно-Східних районах Євразії відносно посилені активність правої півкулі³²⁹), а західна – лівопівкульовий, то слов'янська (Євразійська) цивілізація реалізує півкульовий синтез як інтеграцію протилежних стратегій пізнання світу людини, що забезпечує творчо-діалектичну парадигму світорозуміння представниками цієї цивілізації.

Таким чином, як писав В.С. Соловйов, західні народи виражають в організації своєї свідомості суспільство одностороннього монізму, коли суспільне життя людини зводиться до тотальної єдності. Західні народи, навпаки, здійснили у своїй практиці односторонній проект плюралістичної організації соціуму на базі особистих інтересів окремих людей. "Всезагальний егоїзм і анархія, множинність окремих одиниць без будь-якого внутрішнього зв'язку – ось крайнє вираження цієї сили". Тому істинно гармонійний суспільний лад виражає "третя сила" світової культури, яка реалізується в житті слов'янських країн"³³⁰.

За таких умов насильне впровадження в євразійську освітню систему освітніх моделей західної культури може розумітися як певна диверсія, що, на наш погляд, постає одним із суттєвих чинників сучасної освітньої кризи української системи освіти. Розглянемо цю тезу більш докладно.

Суттєво, що західний євро-американський варіант розвитку освіти неодноразово піддавалися критиці багатьма авторами, оскільки для нього характерна певна лівопівкульова раціотехнократична специфіка типу мислення, "прямоперспективність", логічність, лінійність, монологізм, сциєнтизм і формалізація культури, заміна її технологією. Звідси впливає концепція "одновимірної людини" західної цивілізації"³³¹.

³²⁸ Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 5-6.

³²⁹ Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. – М.: Наука, 1984. – 193 с.; Донченко Е. А. Социетальная психика / Е.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с. – С. 59-68; Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" // Природа. 1991. – № 11. – С. 70-75.

³³⁰ Соловьев В. С. Три силы // Соловьев В. С. Сочинения. В 2 т. – М.: Правда, 1989. – Т. 1. – 688 с. – С. 19, 29.

³³¹ Кутырев В.А. Экологический кризис, постмодернизм и культура / В.А. Кутырев // Вопросы философии. – 1996. – №11. – С. 23-32. – С. 16.

Ю.В. Романенко у своєму дослідженні переконливо обґрунтовує тезу про принципову неповноту і частковість цивілізацій та відповідних психоструктур, що склалися в умовах як Західної, так і Східної цивілізаційних проектів³³².

Відтак, західну соціокультурну систему, в тому числі у контексті функціонування освітньої галузі, визначають як "суспільство споживання", "демократія шуму" та ін.³³³. При цьому процес ескалації тотальної раціональності західної цивілізації призвела, на думку деяких дослідників, до драматичних наслідків – зміни як культури, так і самої людини, перетворення культури в цивілізацію, а потім – в "текстуру", що знаменує зникнення культури як такої.

За таких умов в західній "суперіндустріальній соціотехнічній системі міжлюдські відносини перестають регулюватися до- та позараціональними способами: почуттями, звичаями, вірою, любов'ю, ненавистю, ідеалами... Іншими словами, духовність тут редукує до розуму, цінності замінюються інформацією... У міру зростання можливостей технологічного маніпулювання, культура як механізм підтримки соціальності застаріває і стає не потрібною... з культури зникають почуття, дух, душа і вона спирається тільки на розум, розсудок, інтелект, вона стає текстурою"³³⁴.

Це твердження реалізує освітню тенденцію західного світу щодо посилення знаннєвого аспекту навчання через "натаскування", схематизацію знань. Тому розглядаючи європейський варіант освіти, дослідник виявляє проблему місця і ролі людини, зокрема й педагога, в цій освітній системі, оскільки в ситуації технократичного суспільного ладу людина, позбувшись природних імпульсів, втрачає високу мету діяльності, її емоційне виправдання, вона не живе, а функціонує. Це актуалізує людину без цінностей, коли соціологічне поняття "людина" стало поступово витіснити поняття "особистість", оскільки за таких умов людський суб'єкт "розмазується" по соціальній системі, він децентрується, коли взаємодії людини з зовнішнім середовищем багато в чому опосередковується технічними пристроями³³⁵.

Саме на цій основі, на наш погляд, базується класична західна освіта, яка відповідає раціональності і прямоперспективності мислення та культури. За таких умов освіта постає світською (виходячи з опозиції "світське – духовне"); міською (згідно опозиції "місто – село"); елітарною (відповідно до опозиції, за якою культура диференціюється на елітарну і масову, керуючу і керовану); письмовою (відповідно до опозиції, яка впливає з диференціації культури на "письмову" та "усну")³³⁶, критичномисленневою³³⁷ (відповідно до опозиції – "критичність" – "ширість" у процесі сприйняття дійсності).

За таких умов педагог залучається до процесу знаннєвоцентричної освіти, котра може розумітися як технологія, адаптивно-дисциплінарна система засвоєння суми знань, умінь і навичок (компетенцій), спеціально організована для прийому та передачі інформації. Провідні принципи, на підставі яких тут будується взаємодія між учасниками процесу освіти, на думку С. Л. Максимової, це: субординація (нерівноцінність і підпорядкованість), монологізм (зміст взаємодії транслюється тільки в одному напрямку), свавілля (нав'язування певних ієрархічних рівнів освіти своїх законів іншим рівням), контроль, послідовність і поступовість, раціоналізм³³⁸. Цей порядок речей призводить до того, що масовий характер освіти та "...знання, внаслідок їх видимої загальнодоступності, знецінюється, разом з цим втрачається здатність розрізняти знання та інформацію; впроваджуються спрощено-реалістичні абстрактні

³³² Романенко Ю.В. Аналіз соціальних систем (психофрактальний аспект): монографія. – К.: Вид-во Інституту міжнародних відносин КНУ ім.Т.Шевченка, 2003. – 200 с.

³³³ Тарасова О. В. Культурологические аспекты в образовании (к постановке вопроса) / О. Тарасова // Альма-матер. – 2001. – №5. – С. 26-28.

³³⁴ Essinger H. Interkulturelle Erziehung in multikulturellen Gesellschaften / H Essinger// Schule Inder multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung / H. Magdeburger. – Frankfurt / M : Verlag für Interkultureller Kommunikation, 1991. – 223 S. – S. 26-30.

³³⁵ Кутырев В.А. Экологический кризис, постмодернизм и культура /В.А. Кутырев //Вопросы философии. – 1996. – №11. – С. 23-32. – С. 10-12.

³³⁶ Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров / Ю.М. Лотман // Семиосфера. – СПб: Искусство, 2000. – С. 150-392. – С. 271.

³³⁷ Вульфсон Б. Л. Проблемы "европейского воспитания" / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002 – №2. – С. 71-81.; Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.; Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития. Перспективы для высшего образования / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. СПб:"Альянс Дельта", 2003. – 284 с.

³³⁸ Максимова С.Л. Образовательная практика и образовательное знание: дис. ... доктора филос. наук: 09.00.01/ Максимова Светлана Анатольевна / Екатеринбург: Изд. УГУ, 1999. – 245 с – С. 68.

моделі буття, що не мають чуттєво-емоційного підкріплення. Паралельно з цим відбувається втрата людиною чутливості до вищих проявів подій, розмиваються естетичні та етичні ціннісні орієнтири. Соціально-комунікативний канал захоплюють засоби масової інформації, насичені і перевантажені готовими до вживання образами, що тягне за собою розповсюдження інформаційної наркоманії та втрату здатності до самостійної творчості й освіти"³³⁹. За таких умов так звана "інформаційна жуйка" стає пріоритетом в освітньому процесі, "видавляючи" з нього ті особистісні зачатки духовності та культури, які колись були його надбанням, замінюючи їх псевдокультурою або масовою культурою"³⁴⁰.

Міжособистісний аспект сучасної західної моделі освіти реалізується в його монологічності, коли на перший план спілкування виходить тільки одна його сторона – комунікативна як спосіб передачі інформації, а духовний, емоційний аспект нівелюється. Саме тому деякі автори вважають, що європейська концепція освіти призведе систему освіти до тотальної кризи людини та особистості"³⁴¹.

У цілому, освітньо-педагогічна криза як умова та механізм переходу освітньої галузі до нової освітньої парадигми виявляє загострення суперечностей між старим та новим, коли, з одного боку, свої позиції зберігає традиційна суб'єкт-об'єктна знаннєцентризована парадигма, а з іншого декларується та певним чином впроваджується інноваційна суб'єкт-суб'єктна особистісно орієнтована людиномірна парадигма. Це створює ситуацію певної невизначеності та дихотомічності в системі освіти зі всіма наслідками для розвитку особистості педагога.

Подано деякі суттєві для нашого дослідження *дихотомії сучасної педагогічної дійсності*. Зазначимо, що дихотомічні феномени справляють своєрідний, здебільшого позитивний, вплив на розвиток особистості педагога, оскільки особистість найбільш швидко розвивається за умов невизначеності, суспільного "хаосу" та соціально-економічних суперечностей, які сприяють розвитку процесів особистісно-професійної ідентифікації вчителів, педагогічної рефлексії, самосвідомості, інтенсифікують пошук свого місця у житті, змушують педагогів активно шукати шляхи самореалізації.

1. Масовізація сучасного освітнього процесу та розвиток його елітарності.

З одного боку – "загальноосвітня тенденція перетворення вищої освіти на масову. Цей процес, розгорнувшись в 60-70-х роках в США, у 80-90-х в Західній Європі, наприкінці ХХ – початку ХХІ століть широко охопив й країни Центральної і Східної Європи, в тому числі й Україну. Сама по собі "масовізація" вищої освіти – процес позитивний. Він вирішує важливе завдання демократичного суспільства – широкого і вільного доступу до вищої освіти. В Україні за часи незалежності була створена така система вищих навчальних закладів, яка сьогодні спроможна забезпечити навчання усіх випускників середньої загальноосвітньої школи. Лише до вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації у нас щорічно вступає до 70 % випускників середніх загальноосвітніх закладів, тоді як до 1990 року цей показник сягав ледь 25 %. Поза стінами вищих навчальних закладів фактично залишаються одиниці випускників шкіл"³⁴².

З іншого боку, цей процес виявляє й негативні наслідки, оскільки значно знизив якість освіти: "В школі та вузі законодавцем моди стала бездарність. Ледарі й тихоходи виховують характер майбутніх дорослих. Ментальна лінь стала нормою життя. Здатність мислити перетворилася із радісної норми людського існування в безпросвітну муку. Бездарі стали впливовою соціальною групою, яка визначає темп академічного руху і стиль життя в суспільстві"³⁴³.

³³⁹ Тарасова О. В. Культурологические аспекты в образовании (к постановке вопроса) / О. Тарасова // Альма-матер. – 2001. – №5. – С. 26-28. – С. 27.

³⁴⁰ Якса Н. В. Некоторые аспекты поликультурного образования в странах европы // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2014. – Вип. 8. – С. 83-99.

³⁴¹ Тарасова О. В. Культурологические аспекты в образовании (к постановке вопроса) / О. Тарасова // Альма-матер. – 2001. – №5. – С. 26-28.

³⁴² Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с. – С. 91.

³⁴³ Макаренко В. П. Воспроизводство бездарей и телегробы // Педагогічна і психологічна наука в Україні. – Т. 4 / Педагогіка і психологія вищої школи. – Педагогічна думка. – К., 2007. – С. 68-79. – С. 78.

На противагу масовізації виявляється тенденція до поширення елітарності освіти через створення елітних навчальних закладів, класів з поглибленням вивчення тих чи інших дисциплін та ін.

Зазначена дихотомія значно збільшує затребуваність та, відповідно, кількість педагогів як спеціальних, елітних навчальних закладів, так і вищої школи, коли спостерігається відтік найбільш талановитих педагогів з загальноосвітніх закладів. З іншого боку, процес збільшення кількості педагогів елітних навчальних закладів, викладачів вузів відкриває вчителям ЗОШ значно більші можливості професійного зростання як у контексті роботи у вишах, так і у сфері наукової діяльності, що дозволяє вчителям підвищувати свій науковий статус та отримувати наукові ступені. Цей, у свою чергу, збільшує можливість сучасного вчителя виконувати різні соціально-педагогічні ролі – не тільки вчителя-предметника, педагога-вихователя, педагога-соціального працівника, педагога-психолога, педагога-управлінця, але й педагога-науковця, педагога-дослідника, "елітного" педагога. При цьому загострення суперечності між цими ролями сприяє розвитку самосвідомості вчителя через розширення поля його самореалізації, підвищення рівня професійних домагань та самооцінки.

2. Іншою дихотомією сучасної освітньої галузі постає подвійна роль сучасної освіти – як сфери послуг та механізму виробництва людини.

Зазначена дихотомія призводить до загострення суперечностей між прагматичною та особистісно-світоглядною орієнтацією педагогічної праці, що, у свою чергу, значно актуалізує розвиток самосвідомості педагога у контексті пошуку свого місця в житті.

3. З одного боку існує потужний рух у напрямі профілізації та спеціалізації освіти, а з іншого – на тлі інформаційного потопу, коли ідеї та технології створюються вкрай швидко, орієнтація на спеціалізацію виявляється у певному розумінні згубною, оскільки, з одного боку, спостерігається відрив освіти від темпів розвитку науки і техніки (коли освітній цикл середньої та вищої школи не відповідає цим темпам), а з іншого, – посилюється фрагментарність світобачення людини. Це призводить до загострення суперечностей сучасної освіти та до пошуку шляхів інтеграції спеціалізаційно-профілізаційної та фундаменталізаційно-інтеграційної тенденцій розвитку освіти, що загострює проблеми педагогіки та активізує розвиток особистості педагога через подолання цих проблем.

Зазначимо, що концепція профільної освіти, яка була започаткована у 70-80-ті роки ХХ століття, застаріла, оскільки за цей час змінилися пріоритети економіки, як в своєму розвитку пройшла кілька цивілізаційних етапів: первіснообщинний, сільськогосподарський, промисловий і тепер знаходиться на інформаційному. Відповідно, змінювалися як цілі (функції) системи освіти, так і інші її компоненти. Наприклад, на сільськогосподарському етапі (основні сфери діяльності – землеробство, скотарство і дрібні ремесла) батьки в ході спільної діяльності навчали дітей тим навичкам, якими володіли самі, в результаті виростали професійні виконавці.

На промисловому етапі для виготовлення складних машин і механізмів у зміст освіти входять теоретичні знання та навички, які можна придбати тільки в спеціальних навчальних закладах. "Продуктом" освіти стають вузькі фахівці, здатні забезпечити високу продуктивність праці на своєму робочому місці і тим самим – високий прибуток власнику підприємства. При цьому багатство держави створюють високотехнологічні виробництва і висококваліфіковані кадри, що вміють їх обслуговувати.

Загалом, система освіти на цих цивілізаційних етапах добре виконувала свої функції, оскільки відповідала їх потребам і встигала перебудовувати методики та зміст навчальних програм.

Нині, коли дедалі більше відбувається процес інтелектуалізації економіки, коли найбільш цінними продуктами стають інформація і наукомісткі технології, освіта не завжди відповідає новим тенденціям переходу людської цивілізації у якісно новий суспільно-економічний етап, на якому найбільш повно виявляється потреба у адекватному змісті освіти, в який входять не тільки професійні знання, а весь соціокультурний досвід, накопичений попередніми поколіннями. Створювати такі продукти на черговому цивілізаційному етапі розвитку суспільства – інформаційному – може тільки творча особистість, і вирішальне значення в економіці набуває людський капітал з принципово новими, "людськими" якостями в структурі

особистості: комунікативність (здатність працювати в команді), креативність (здатність генерувати нові ідеї), спроможність добре навчатися (здатність швидко засвоювати і використовувати нову інформацію). За таких умов "економіка виробництва" змінюється "економікою знань", що потребує нову людину – володаря цих знань, який відповідає ідеалу системи освіти ХХІ століття, що наприкінці 80-х років ХХ століття сформулював А.Урбанські, віце-президент Американської асоціації вчителів: "в основі викладання буде лежати навчання мисленню". У сфері вітчизняної освіти у 70-80-ті роки ХХ століття у цьому напрямку працювала плеяда педагогів-новаторів, які прагнули навчати дітей мисленню, а не просто "накачувати" обсягом знань.

При цьому установка на навчання мисленню заперечує принципи профільного навчання, яке критикує С.Є.Рукшин, заслужений вчитель Росії, автор понад 100 наукових робіт з педагогіки, математики, технічних наук, фундатор і керівник Центру для обдарованих школярів, що зростив двох Філдсовських лауреатів – Григорія Перельмана та Станіслава Смирнова (таке нікому в світі не вдавалося), учні якого завоювали більше 80 медалей на міжнародних олімпіадах, причому більше 40 – золоті (неперевершений світовий рекорд) у статті *"Прийдешия катастрофа у сфері освіти"* критикує концепцію профільної освіти.

С.Є.Рукшин вважає, що якщо цій новій економіці потрібні творчі особистості, то концептуальні принципи профільної системи спрямовані тільки на передачу вузько профільних знань, а відтак, концепція профільної освіти, котра орієнтується на профілізацію у старших класах та відмовляється від природничих дисциплін у середній ланці, морально застаріла. Тим більше, що в основі профільної моделі освіти покладено принцип школи як інституту, що надає освітні послуги. С.Є.Рукшин цілком справедливо зазначає, що оскільки освіта – це системотвірний інститут нації та держави, який реалізує процес національної безпеки, то концепція освіти як інституту, що надає "освітні послуги" – це підрив цієї безпеки: громадянами нас робить освіта і виховання, а не куплені послуги³⁴⁴.

У зв'язку з цим можна констатувати певні виклики профільному навчанню: 1) людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить: до створення тимчасових цільових команд у системі виробництва (подібно до функціональних систем П.К.Анохіна); до розвитку цілісного монофункціонального уніфікованого виробництва; до активізації емпатійних якостей людей та колективної творчості (співтворчості); до креативної праці людей-творців; до деієрархічності виробничих процесів та соціальних систем; 2) сплеск містично-іраціонального світорозуміння, ескалація інформації у стан інформаційного буму, чи потоку, що приводять до: швидкої зміни технологій, феномену "напіврозпаду компетентності фахівця", розвитку універсального багатофункціонального фахівця, який за життя змінює декілька професій; розвитку фундаментальної підготовки, інтеграції знань, розробці інтегрованих курсів; розвитку колективних, кооперативних форм навчання та широкого, дистанційного доступу до навчальних ресурсів; реалізації екстравербальних навчальних засобів, НЛП³⁴⁵ та резонансного³⁴⁶ й сугестопедичного навчання³⁴⁷, поширення таких західних особистісних теорій навчання, як недиригентне виховання (втілене у гуманістичній педагогіці й клієнтоцентрованій психотерапії К.Роджерса³⁴⁸, неогуманістичній педагогіці К.Фотіної³⁴⁹ та реалізоване у недиригентному гіпнозі М.Еріксона³⁵⁰, недиригентній психотерапії Ж.Піаже, психотерапевтичному методі парадоксальної інтенції В.Франкла³⁵¹ й ін.) та педагогіка взаємодії (втіленої в органічній педагогіці П.Анжера³⁵², відкритій педагогіці А.Паре³⁵³, педагогіці саморозвитку С.Пакета³⁵⁴ та ін.).

³⁴⁴ Левченко М. Грядущая катастрофа в сфере образования: интервью Рукшина Евгения Сергеевича [Електронний ресурс] – Ресурс доступу: <http://eot.su/node/13621>

³⁴⁵ Гриндер М. Исправление школьного конвеера. – Нью-Йорк, 1994. – 195 с.

³⁴⁶ Острандер Ш., Шрёдер Л., Острандер Н. Суперобучение 2000. – Минск: ООО "Попурри", 2002. – 528 с.; Драйден Г., Бос Дж. Революция в навчанні. – К.: Літопис, 2001. – 540 с.

³⁴⁷ Лозанов Г. Суггестология, – София, 1971. – 346 с.

³⁴⁸ Rogers C.R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change // J. of Consulting Psychology. – 1957. – V. 21. – P.95-103.

³⁴⁹ Fotinas C. Le Tao l'éducation – Montréal: Libre Expression, 1990. – 324 p.

³⁵⁰ Семинар с доктором медицины Милтоном Г. Эриксоном (Уроки гипноза). – М.: Класс, 1994. – 336 с.

³⁵¹ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

³⁵² Angers, P. Les fondements de la formation // Dans C. Cohier (Éd). La formation fondamentale. - Montréal: Édition logiques, 1990.

³⁵³ Paré A. Créativité et pédagogie ouverte. – Laval: éditions NHP, 1977.

4. З одного боку, спостерігається широка комп'ютеризація освітнього процесу у зв'язку з розвитком парадигми неперервної освіти та дистанційних форм її реалізації. З іншого, – відомі негативні наслідки тотальної комп'ютеризації освіти (див: **додаток Ж**). Це також значно проблематизує сучасний освітній процес та активізує розвиток особистості педагога.

У зв'язку з цим можна констатувати виклики комп'ютеризації навчання: 1) людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка реалізує реальність, що приводить до появи "дітей-індиго", розвитку резонансно-колективістського сугестопедичного навчання, біо-комп'ютерів як засобів біологічної обробки інформації; до цілісно-інтегральної взаємодії зі світом, до актуалізації антропного принципу, ноосферних технологій в освіті; до багатозначного творчого мислення, появи гуманістичної психології, яка розглядає людину у єдності її негативних та позитивних якостей, що постають її позитивними ресурсами; до сплеску містично-іраціонального та гуманістичного світорозуміння, правопівкульової тенденція світосприйняття, олюднення, психізації дійсності, розвитку синергетики, яка хаос вважає упорядкованою сутністю; до синтезу наукових та релігійних уявлень, сходження до сакральних глибин "сходінками вниз, які ведуть вгору"; до розвитку багатозначної правопівкульової тенденції світосприйняття, потреби у розвитку особистості – творчої людини з багатозначним діалектичним мисленням, яка формується через резонансні хаотизовані, багатозначні впливи та деієрархізовану організацію освітніх процесів; до активізації сугестопедично-резонансних, природовідповідних, кооперативно-колективістських, компетентнісних форм та методів навчання, звертання уваги на феномен ініціації древніх соціумів, на містичне осяяння, на системні властивості цілого та емерджентний характер знання, незвичайні умови актуалізації знань та умінь (диво-лічилники та поліглоти); до цілісно-інтегральної взаємодії зі світом, коли в людини виявляються сакральні глибини мудрості та інтуїції, а знання ініціюються у процесі колективної творчості всіх учасників навчального процесу; до цілісно-циклічної, інтегральної причинно-наслідкової ідеології світосприйняття світу; до наукових парадоксів, що кидають виклик матеріалістичному світоустрою, до розвитку парадоксальної логіки та синтезу матеріалізму й ідеалізму, суб'єкта та об'єкта пізнання; до висновку, що особистість актуалізується як трансцендентна сутність через творчо-надситуативну діяльність і постає результатом внутрішньої мотивації; до висновку, що мислення – це процес імовірнісний, глобальний, хвильо-польовий, який охоплює увесь Усесвіт, зокрема його "універсальний семантичний простір" (В.В.Налімов); до утвердження фрактально-голограмного світопочуття та пошуку загальних сенсів життя.

5. Тенденція до глобалізації (інтернаціоналізації, європеїзації) сучасної цивілізації, з одного боку, та пошуків національної ідентичності, – з іншого.

На терені української наукової спільноти можна знайти науковців, які виражають негативне ставлення до глобалізаційних процесів у контексті національного відродження. Так, українська дослідниця О.А. Донченко (один з авторитетів у галузі вивчення соціальних рис українського народу) вважає, що досі невизначеним для освітніх виховних цілей є поняття "глобалізація", а тому і "глобалізаційний процес". Дехто розуміє під цим владу і тиск транснаціональних монополій товарів і послуг, хто – формування і користування спільним інформаційним простором, хто – необхідність підпорядкування чужим правилам життя, виробленим більш розвиненими і сильними країнами Заходу, а хто – вільне пересування у реально-фізичному всесвітньому просторі. О.А. Донченко пише, що досі об'єктивна потреба включення України до взаємозв'язків з іншими самостійними розвиненими країнами світу не може успішно реалізуватись, тому що не сформувалися колективні доцентрові психосоціальні феномени, необхідні для виживання нашої спільноти. Вітак, досі Україна і українці не відчувають себе певною унікальною самостійною одиницею, що має власний, "ідентифікаційний код", власну новітню ідентичність.

Вітак, як вважає О.А. Донченко, глобалізація з її достатньо руйнівними наслідками щодо етнічної та національної ідентичності робить виклик молодій українській державі, яка має сформувати новітню ціннісну ідентичність. При цьому саме як конфлікт, так і певний резонанс психосоціальних цінностей є нині головним чинником формування тих чи інших відносин між країнами світу. Тому, як вважає О.А. Донченко, "всередині нашого суспільства саме цінності стали головним предметом ідентифікаційних процесів на рівні як окремих людей, так і груп, спільнот та

³⁵⁴ Paquette C. Pédagogie ouverte et autodéveloppement. – Laval: éditions NHP, 1985.

організацій. Саме цінності визначають ставлення людей і груп один до одного. Цей системний чинник потребує уваги не тільки з боку науковців, а, головним чином, з боку педагогічної спільноти... Сьогодні найбільш поширеною серед української молоді є так звана постмодерністська ідентичність, для якої характерними є ознаки відцентрового індивідуалізму, "пофігізму", віртуальної свободи від обов'язків і моральних імперативів. По суті, в Україні перестав працювати другий біологічний закон – виживання виду (суспільства)"³⁵⁵.

У зв'язку з цим можна говорити про системну кризу ідентичності людини як чинник цивілізаційної ідентичності особистості. Суттєво, що особистісна ідентичність, за П. Рікером, реалізується у контексті утвердження як особистої ідентичності – самототожної унікальної сутності, що не співвідноситься зі звичками, традиціями та іншими національно-родовими ознаками, так і з нарративною ідентичністю, що реалізується у процесі взаємодії людини з суспільними феноменами³⁵⁶. За умов глобалізації, коли має місце не тільки спотворення зазначених типів ідентичності, але й викривлення історичної ідентичності³⁵⁷, порушується співвідношення цих двох типів ідентичності, коли *ідентичність особистості стає ситуативною, нестабільною, безсистемною*, що набуває критичного змісту на терені сучасної України, де наявні такі чинники негативного впливу на особистість педагога, як: відсутність єдиної системи загальносуспільних ціннісних орієнтацій як консолідуючого початку соціуму; низький рівень культури суспільства, морально-релігійних регуляторів поведінки; наявність у суспільства невирішених соціально-економічних проблем, зловживання владою, а звідси – низький авторитет влади та силових структур; фіксація особистості на підтриманні інтенсивності почуттів, які постійно стимулюються рекламою; сприйняття реальності як незалежної від особистості системи з абсолютними якостями, що нівелює свободу, та через це – відповідальність педагога; високий рівень розвитку інформаційних технологій з їх можливим негативним впливом; неможливість контролю владних структур сфери масової інформації.

Відтак, у контексті аналізу сучасної соціокультурної ситуації можна дійти висновку, що за сучасних умов важливо знайти гармонійний баланс – з одного боку, інтегруватися в світовий освітній простір, а з іншого – зберегти переваги національної системи освіти, що забезпечує розвиток української держави, національної культури та реалізує процес національної ідентифікації педагога³⁵⁸.

³⁵⁵ Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 6.

³⁵⁶ Рікер П. Сам як інший / П.Рікер. – К.: Дух і літера, 2000. – 458 с. – С. 169.

³⁵⁷ Мазур Ю.Ю. Ідентичність в умовах глобалізації та регіоналізації // Вестник Балтийского федерального университета им.И.Канта. – 2013. – Вып. 6. – С. 41-48.

³⁵⁸ Андреева О. М. Національна безпека України в контексті національної ідентичності і взаємовідносин з Росією : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора політ. наук : спец. 23.00.01 „Теорія та історія політичної науки” / О. М. Андреева. – К., 2010. – 29 с.; Андрущенко В. П. Інноваційний розвиток освіти в стратегії „українського прориву” / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 10–18.; Антонюк О. Державна самоідентифікація України в процесі реалізації національних інтересів / О.Антонюк // Персонал. – № 11. – 2007. – С. 1–9.; Бердїй Т. С. Співвідношення етнічної та національної ідентичностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец.09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / Т. С. Бердїй. – Донецьк, 2007. – 23 с.; Бойко А. І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій. Світоглядно-філософський аналіз / А. І. Бойко / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Знання України, 2009. – 380 с.; Бойчук С. С. Феномен культурної ідентичності: філософсько-методологічний аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.04 „Філософська антропологія, філософія культури” / С. С. Бойчук. – К., 2009. – 18 с.; Брок-Утне Биргит. Аналіз глобальних факторів, впливаючих на сучасну освітню систему, на прикладі європейських університетів / Биргит Брок-Утне // Высшее образование в Европе. – 2002. – № 3. – С. 37–42.; Брюховецька Л. Національна ідея чи національна ідентичність? [Електронний ресурс] / Л.Брюховецька // Тренінги перемовин та продажу тренера Деревницького. – Режим доступу : http://dere.com.ua/library/reshta/nac_ideya.shtml ; Василіук А. Проблеми аналізу освітніх реформ / А.Василіук // Вища школа. – 2009. – № 9. – С. 76–82.; Верри Герман. Чем глобализация грозит академии? / Герман Верри // Высшее образование в Европе. – 2003. – № 3. – С. 30–33.; Вільчинська І. Ю. Етнічна та національна ідентичність сучасної української молоді : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. „Етнополітологія та етнодержавознавство” / І. Ю. Вільчинська. – К., 2002. – 20 с.; Вознюк О. В. Сучасні світові тенденції та їх наслідки для освітньої галузі / О. В. Вознюк // Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура : зб. матеріалів Всеукраїнської конференції (Київ. – 22 лютого 2011.). – К., 2011. – С. 112–123. ; Гарань О. Державна стратегія має сприяти формуванню української ідентичності і цілісності країни [Електронний ресурс] / Олексій Горань // Школа політичної аналітики при НАУКМА. – 11 липня 2007 р. – Режим доступу : <http://www.spa.ukma.kiev.ua/index.php?page=42> ; Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя / Ентоні Гіденс. – К. : Альтерпрес, 2004. – 100 с.; Грушевський М. Хто такі українці й чого вони хочуть / Михайло Грушевський. – К. : Товариство „Знання України”, 1991. – 240 с.; Денисюк Ж. З. Масова культура як чинник трансформування національно-культурної ідентичності в умовах глобалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. культ. : спец. 26.00.01 „Теорія та історія культури” / Ж. З. Денисюк. – К., 2010. – 18 с. ; Денмен Брайан Д. Появление транснациональных схем (структур) обмена в области образования в регионах Европы, Северной Америки и Тихоокеанской Азии / Денмен Брайан Д. // Высшее образование в Европе. – 2000. – № 1. – С 5–10. ; Дзвінчук Д. І. Сучасні тенденції розвитку та управління освітою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

При цьому, як вказує В.Г. Кремень, *глобалізаційні процеси приводять до певних позитивних наслідків*: кардинально посилює звязність і цілісність планетарної спільноти; загострює конкуренцію між різними суб'єктами від регіонів, країн, націй до окремих громадян; спричиняє небачене прискорення розвитку науки; виявляється географічна та економічна мобільність людей; людство прагне до максимальної відкритості, прозорості, зрозумілості, усунення будь-якої замкненості, невідповідності світовим нормам, до взаємної довіри та ивзнання результатів діяльності; утворення віртуального інформаційно-комунікаційного простору; транснаціональність освіти, науки, культури; спостерігається рішуче відторгнення всього застарілого³⁵⁹.

Зазначимо, що сучасні педагоги, філософи, соціологи, звертаючи увагу на перебіг в кінці ХХ століття глобальної кризи освіти, вказується на такі її ознаки, як: зростання "функціональної неосвіченості" у світі; певний розрив між освітою та культурою та відставання освіти від науки; збереження традиційних суперечностей та дисфункцій сучасних освітніх систем, що зумовлює зниження якості освіти; значне послаблення впливу освіти на процес соціалізації молоді; зростаюча невідповідність між позитивним потенціалом загальнонародської культури, науковими та культурними досягненнями суспільства і культури мас (масової культури); низький КПД щодо використання людством своїх соціоприродних ресурсів (сучасних наукових відкриттів, інноваційних технологій); розрив між вищими досягненнями, професійною майстерністю окремих видатних особистостей (педагогів) і діяльністю пересічних працівників.

У зв'язку з цим можна констатувати й такі чинники кризи вітчизняної освіти, як: крах провідних принципів та догм радянської освіти; одержавлення та бюрократизація освітньої системи на протигагу самоврядувальним її основам; спотворення соціальних функцій школи та соціального замовлення щодо освітніх цілей, які б відповідали сучасним цивілізаційним викликам; залишковий принцип фінансування освіти, культури, науки; соціально-економічний та моральний розрив між професорсько-викладацьким корпусом, студентами та учнями; значне зниження соціального престижу освіченості й інтелекту у кризовому українському соціумі.

доктора філос. наук : спец. 09.00.10 „Філософія освіти” / Д. І. Дзвінчук. – К., 2007. – 38 с.; Закон України „Про основи національної безпеки України” від 19 червня 2003 р. № 964-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/law/03_nbu.html/. ; Землюк В. П. Політична ідентичність в Україні в період кризи „розвинутого соціалізму” і здобуття державної незалежності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 „Політичні інститути та процеси” / В. П. Землюк. – К., 2007. – 20 с.; Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 558 с.; Концепція віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти України. Проект ТЕМПУС „Е-інтернаціоналізація для навчання у співпраці”. – ЕАЕСА, 2011. – 28 с.; Корсак К. В. Вища освіта і Болонський процес: навч. посіб./ К. В. Корсак, І. О. Ластовченко. – К. : МАУП, 2007. – 449 с. ; Кремень В.Г. Глобалізація та методологія модернізації національної освіти // Доповідь Василя Кременя на загальних зборах НАПН України // Педагогічна газета. – 2013. – № 11 (231). – С. 1-2.; Кудря М. М. Глобалізація, інтернаціоналізація, європеїзація: контекст Болонських реформ / М. М. Кудря // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. № 63. – Ч. 2. – С. 48–55. Макбруни Г. Возможности и риски в транснациональном образовании – проблемы планирования учреждения международного кампуса / Г. Макбруни, Э. Поллок // Высшее образование в Европе. – 2000. – № 3. – С. 50–54.; Пелагеша Н. Є. Трансформація української національної ідентичності в умовах глобалізації : автореф...канд. політ. наук – 23.00.05 "Етнополітологія та етнодержавознавство" / Н. Є. Пелагеша. – К., 2009. – 20 с.; Пінчук Є.А. Модернізація української системи освіти як теоретико-філософська і практична проблема : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук : спец. 09.00.10 „Філософія освіти” / Є. А. Пінчук. – К., 2010. – 33 с.; Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система : соціально-філософський аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / Н. М. Рибка. – Одеса, 2005. – 21 с.; Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір / Людмила Рижак // Вісник Львівського університету. – 2008. – Вип. 11. – С. 27–37. ; Северинюк А. В. Дисфункціональні явища в освіті за умов реформування вищої школи: регіональний вимір : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології” / А. В. Северинюк. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.; Смагін І. І. Інтегративна ідеологія та її роль у системі адміністративного реформування : дис. к. наук з держ. упр. : 25.00.01 / Смагін Ігор Іванович. – К., 2002. – 219 с.; Стародуб Т. С. Процеси формування регіональної ідентичності України як чинник її зовнішньої політики в галузі безпеки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 21.01.01 „Основи національної безпеки держави (політичні науки)” / Т. С. Стародуб. – К., 2005. – 20 с.; Теоретичні засади виховання національної самосвідомості. Програма спецкурсу і навчальний посібник / [за ред. Д. О. Тхоржевського]. – К. : ІЗМН, 1998. – 150 с. ; Тороп К. С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогіка і вікова психологія” / К. С. Тороп. – К., 2008. – 20 с. ; Цимбал Т. В. Глобалізація та збереження національної ідентичності [Електронний ресурс] / Т. В. Цимбал. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/2_SND_2007/Politologia/19431.doc.htm; Чернілевський Д. В. Ментальність – основоположна складова системи цінностей особистості / Д. В. Чернілевський // Нові технології навчання: Спецвипуск № 67. Частина 1. – Київ–Вінниця, 2011. – С. 11–16. ; Чернілевський Д. В. Навчально-виховне середовище та моральність у ХХІ столітті / Д. В. Чернілевський // Нові технології навчання: № 62. – Київ–Вінниця, 2010. – С. 7–15.; Шевченко О. В. Національна ідентифікація у становленні Я образу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – Педагогічна та вікова психологія / О. В. Шевченко. – К., 2005. – 23 с.

³⁵⁹ Кремень В.Г. Глобалізація та методологія модернізації національної освіти // Доповідь Василя Кременя на загальних зборах НАПН України // Педагогічна газета. – 2013. – № 11 (231). – С. 1-2.

Зазначимо, що декларації щодо подолання освітньої кризи освіти в нашій державі сфокусовані у Державній національній програмі "Україна XXI століття: стратегія освіти", яка визначає інноваційні цілі, напрями й антикризові завдання реформування національної освіти, що загалом відповідає світовій практиці: міжнародні проекти "Освіта для 2000 року" (ФРН); "Освіта американців для XXI сторіччя" та "Нація у небезпеці" (США); "Освіта майбутнього" (Франція); "Модель освіти для XXI століття" (Японія) та ін.

Загалом, вихід з кризи передбачає, на думку В.Г. Кременя, посилення **особистісно-людиномірної тенденції розвитку цивілізації**: демократизація системи навчання і виховання та інституційної структури освіти; розвиток освіти за принципом безперервності; забезпечення високої функціональності людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь; забезпечення оптимального співвідношення між локальними та глобальними соціально-економічними проблемами, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, відчувала відповідальність за щастя, добробут у всьому світі; формування на загальносуспільному й індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, від якої залежить успішність суспільно-економічного розвитку; мінімізація асиметрії між матеріальністю і духовністю, культивування у кожній особистості національної гідності, культури спілкування; утвердження особистісно орієнтованої педагогічної системи, коли вимогою часу є дитиноцентризм у виховному процесі як відображення людиноцентризму в розвитку сучасного світу; навчання молоді культурі плюралізму думок, керуючись принципами "єдність у розмаїтті" та "доповнення замість протиставлення"; через незвичайну плинність змінності, динамізм сучасної цивілізації виявляється необхідність формувати особистість, налаштовану на сприйняття зміни як природної норми; загальна педагогізація, упровадження масової педагогічної культури.

За таких умов докорінним чином змінюються чинники розвитку особистості, зокрема й педагога, оскільки особистість як фокус та засіб цілісності людини формується принципово не як вузький спеціаліст, а як "універсальний творець" – багатогранна творча істота.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що **наріжницю тенденцією розвитку особистості педагога** є розвиток критичного, творчо-діалектичного мислення, здатності до рефлексії, самосвідомості, що слугують не тільки засобом протидії тотальній маніпуляції сучасної цивілізації³⁶⁰, але й формують здатність педагога до самоідентифікації й професійної реалізації.

Ми розглянули особливості кризи освіти у контексті розвитку педагога як **особистості і фахівця**. Найбільш актуальним постає аналіз цих особливостей у контексті третьої цілі освіти – формування **громадянина**.

2.4. Розвиток педагога як громадянина-патріота у сфері соціетальних рис українського етносу

Один з найбільш суттєвих кризових аспектів докорінної трансформації сучасної освітньої галузі пов'язаний зі світоглядно-ідеологічними підвалинами існування людини та соціуму, які, у свою чергу, реалізуються у контексті формування громадянина, що здійснюється у процесі розвитку патріотизму у представника української держави, зокрема й педагога. Відтак, подібно до того, як **формування особистості має на меті гармонійну особистість, а формування фахівця – компетентного фахівця, формування громадянина передбачає формування патріота**.

У "Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності" зазначається, що мета громадянського виховання постає комплексною метою, яка спрямовується на формування **особистості, патріота, фахівця** – "свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини, з притаманними їй особистісними якостями, з рисами характеру, світоглядом і способом мислення, вчинками та поведінкою, спрямованими на

³⁶⁰ Психологія реклами: технологія впливу на індивідуальну та масову свідомість / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський, О. Л. Музика // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. Фундаментальні та гуманітарні науки. Проблеми освіти. – 2001. – № 11. – С. 92-100.; Бех І.Д. Структура взаєморозуміння у системі "людина – людина": генезис і корекція / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2001. – № 8. – С. 83-87. ; Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.

саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні”³⁶¹.

Дослідження проблем формування громадянина-патріота простежуються у працях як мислителів минулого (Аристотеля, Платона, Протагора, Сократа, Цицерона, Т. Мора, Т. Кампанелли, Ф. Рабле, Я. Коменського, П. Гольбаха, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, Й. Гердера, А. Дістервега, І. Канта, Гегеля, С. Ф. Русової, К. Д. Ушинського, А. Грамші, К. Поппера, М. О. Бердяєва, Канта, К. Роджерса, Е. Фромма, М. С. Грушевського, Г. С. Сковороди, І. Я. Франка та ін.), так і сьогодення – І. Д. Беха, А. М. Бойко, М. Й. Боришевського, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, Б. М. Ступарика, О. В. Шестопалюка та ін.³⁶².

Загалом, громадянсько-патріотичне виховання реалізується як різнобічний і багатогранний процес: у Г. С. Сковороди – як формування людини, спорідненої з природою, у К. Д. Ушинського – як підготовку всебічно розвиненої людини, що постає метою виховання, у І. Я. Франка – як виховання через призму сприймання рідного народу, у А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського – як виховання любові до Батьківщини, у О. В. Духновича, Г. Г. Ващенко, С. Ф. Русової, Я. Чепіги – як виховання любові до своєї землі, малої та великої Батьківщини, рідної мови, поваги до історичного минулого, як формування національної самосвідомості, у В. П. Андрушенка, І. Ф. Надольного, Л. В. Соханя, І. П. Стогнія, В. І. Шинкарука – як формування патріотичної свідомості, любові до батьківщини, у В. Г. Бутенка, Н. Й. Волошиної, В. О. Коваль, О. Я. Савченко – як виховання патріотизму через різні засоби мистецтва, природи, праці.

Проблеми розвитку ціннісно-морального ставлення особистості до Вітчизни, патріотизму як структурного елемента моральної свідомості досліджуються І. Д. Бехом, В. О. Білоусовою, М. Й. Боришевським, Л. С. Виготським, О. І. Вишневським, Л. В. Долинською, М. Д. Зубалієм, П. Р. Ігнатенком, О. В. Киричуком, Г. С. Костюком, О. М. Леонтьєвим, М. І. Сметанським, Т. М. Титаренком, Ю. Л. Трофімовим, В. А. Роменцем, А. Й. Сиротенком, М. Г. Стельмаховичем, О. В. Сухомлинською, К. І. Чорною, М. Д. Ярмаченком та ін.

Найбільш повне трактування патріотизму можна знайти у М. Й. Боришевського, який вважає патріотизм цінністю, що втілюється у самовідданій любові до рідної землі, її народу, Батьківщині, а особистість, що є патріотом, уболіває за долю Вітчизни, переживає дієву потребу віддавати всі свої сили служінню співвітчизникам, своїй нації³⁶³.

Т. О. Анікіна визначає патріотизм інтегральним особистісним новоутворенням, яке містить емоційно-чуттєвий, інтелектуальний та діяльнісний компоненти³⁶⁴, що реалізуються певну систему таких якостей та компонентів:

1. Патріотичне почуття (любов до рідного, тривога, відповідальність за долю Вітчизни).
2. Національна гідність людини.
3. Потреба в задоволенні своїх національних інтересів, у національному самовпевненні.
4. Патріотична свідомість на основі національної свідомості, осмислення своєї громадянської ролі в суспільстві.
5. Національний такт і повага до національної гідності людей інших національностей.
6. Потреба у збереженні і передачі іншим людям вітчизняних духовно-культурних цінностей.
7. Потреба і готовність до діяльності патріотичного змісту.

Особистісний аспект патріотизму реалізується у царині Я-концепції людини, її самосвідомості як свідоме ставлення людини до своєї Батьківщини, народу, рідної мови, праці, суспільно-політичної, навчальної діяльності. У зв'язку з цим, як вважає В. І. Лутовинов, патріотизм є однією з найбільш значущих цінностей, найважливішим духовним надбанням особистості, наріжним особистісним новоутворенням, певною вершиною розвитку особистості людини³⁶⁵.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що патріотизм може розумітися:

³⁶¹ Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагог. газета. – 2000. – № 6 (72). – 6 с. – С. 5.

³⁶² Кремень В. Г. Формування особистості в умовах української державності // Педагогічна газета. – 1999. – № 12. – С. 1–2.; Шестопалюк О. В. Громадянське виховання майбутніх учителів : теоретичні і методичні аспекти : монографія. – Вінниця : Консоль, 2008. – 260 с.

³⁶³ Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанти громадянського виховання особистості // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / Ред. О. В. Сухомлинська. – К.: Вид-во АПН України, 1997. – С. 21–25.

³⁶⁴ Анікіна Т. О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього мистецтва: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України. Інститут педагогіки. – К., 1993. – 16 с. – С. 7.

³⁶⁵ Лутовинов В. І. Патриотизм и его формирование в обществе и вооруженных силах // Военная мысль. – 1999. – № 4. – С. 62–71.

- 1) як піднесене відчуття любові до Батьківщини,
- 2) як діяльнісний момент реалізації патріотичного почуття,
- 3) як вища духовна цінність особистості, вершина її самоздійснення та самовираження,
- 4) як суспільне явище, характерне для суспільної організації, тобто як державний феномен,
- 5) як морально-ціннісне, духовно-психологічне почуття,
- 6) як механізм соціалізації,
- 7) як моральний еталон поведінки та орієнтації в космопланетарній реальності,
- 8) як принцип індивідуально-особистісної, родинно-сімейної, соціально-правової, культурно-естетичної, національно-історичної, ноосферно-екологічної ідентичності людини,
- 9) як надбання соціумної (соцістальної) психіки,
- 10) як інструмент національної безпеки та механізм подолання маніпулятивних впливів, спрямованих на підриг як індивідуально-особистісних, так і суспільно-економічних засад держави.

Нарешті, патріотизм постає принципом переборення людиною своєї егоцентричної позиції й інструмент досягнення емпатійної установки – милосердя, справедливості, соборності, колективізму, щастя, суспільного і особистісного ідеалу.

При цьому, на думку В.І. Каюкова, патріотичне виховання є основою духовного розвитку особистості, суттєвою складовою частиною національного світогляду і поведінки³⁶⁶, на думку П.В. Онищука – це процес вироблення в особистості чіткої уяви про закономірності розвитку патріотичних ідей, розуміння ролі історичних знань про свою країну, про свій народ, його традиції та звичаї, вироблення стійких патріотичних переконань та вміння відстояти їх в умовах реальної дійсності³⁶⁷, а на думку В.О. Коваль – це формування у психіці людини умовнорефлекторних утворень, зумовлених його афективно-вольовими якостями в різних ситуаціях³⁶⁸.

Цей виховний процес у педагогічній сфері може розумітися як *тріадний феномен* – 1) як трансляція цінностей; 2) як формування відношень; 3) як створення умов для самореалізації особистості, яку не можна вважати об'єктом виховних впливів, її необхідно розглядати як суб'єкт, який сам проходить етапи саморозвитку, самопізнання, самовизначення, самореалізації, тобто самоутворення, коли педагог має допомогти реалізації цього процесу³⁶⁹.

За таких умов процес патріотичного виховання реалізується як *системна сутність*, коли педагогічна взаємодія є системотвірним феноменом процесу виховання, а виховання – “саморозвивальною відкритою системою, яка має полісуб'єктний взаєморозвивальний характер”, коли у педагогічному процесі розвиваються не лише вихованці і самі суб'єкти виховного впливу, не тільки виховна діяльність, а й система особистої взаємодії, що є дещо більше, ніж сукупність окремих компонентів³⁷⁰.

Процес патріотичного виховання особистості послідовний і поступовий, оскільки він передбачає:

- 1) виховання любові й поваги до своїх батьків, своєї родини, що повинно формуватися в дошкільному віці в рамках родинного виховання;
- 2) виховання позитивного ставлення до “малої батьківщини” (свого міста, краю, регіону) тобто етнічна самоідентифікація, що формується у підлітків у період шкільного навчання;
- 3) виховання позитивного ставлення до своєї країни (державницький патріотизм) відповідає юнацькому віку; формується в період навчання у випускних класах школи та у ВНЗ;
- 4) виховання усвідомлення своєї належності до історичної спільноти та культурно-релігійної традиції східнослов'янських народів, тобто формування через позитивну етнічну ідентичність толерантності в міжнаціональних відносинах; формується у ВНЗ та процесі професійної діяльності;
- 5) виховання доброзичливого ставлення до всіх народів світу – якість, притаманна

³⁶⁶ Каюков В.І. Патріотичне виховання учнів загальноосвітньої школи на героїчних традиціях українського народу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника – Івано-Франківськ, 1998. – 17 с. – С. 5.

³⁶⁷ Онищук П.В. Педагогічні засади технології формування патріотичних рис у учнів шкіл, гімназій, ліцеїв: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волинський держ. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк, 1996. – 162 с. – С. 18.

³⁶⁸ Коваль В.О. Патріотичне виховання учнів під час вивчення літератури в старших класах загальноосвітньої школи: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 191 с.

³⁶⁹ Емузова Н.Г. Современные подходы к проблеме воспитания // Актуальные проблемы воспитания личности в современных условиях: Сборник научных докладов и сообщений республиканской научно-практ. конф. – Нальчик: Изд-во Кабардино-Балкарского ун-та, 2000. – С.15-22.

³⁷⁰ Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України // Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 33-40.

високодуховній особистості, яка формується у процесі самовиховання протягом усього життя³⁷¹.

При цьому *патріотичне виховання постає основою громадянського розвитку, а останній відноситься до першого як загальне до особливого.*

*Громадянськість – духовно-моральна цінність, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що визначає її обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною*³⁷².

Вищим рівнем патріотизму є розвинена національна самосвідомість, що передбачає усвідомлення людиною себе як часткою національної (етнічної) спільноти, носієм національних (етнічних) цінностей та ґрунтується на національній ідентифікації, вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє, почуття відповідальності перед своєю нацією; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку³⁷³.

Громадянсько-патріотичний аспект особистості пов'язаний із самоідентифікацією особистості та її національною ідентифікацією (самосвідомістю) як феноменом об'єктивної реальності; як універсальною характеристикою спільноти; як каузальним імперативом; як виявом національної психології; як процесом переосмислення понять для адекватного вираження нових реалій і різних аспектів буття нації³⁷⁴.

О.Г.Стьопіна постулює шість типів патріотичної самоідентифікації особистості, які можуть також слугувати критеріями її патріотичної вихованості:

1) *особистісно-родинний* – характеризується здатністю особистості любити ближніх, тобто відчувати любов не тільки до себе самого (формується в дошкільному віці в рамках родинного виховання);

2) *етнічний* – виявляється у "свідомому патріотизмі" – прагненні своїми вчинками сприяти благоустрою та процвітання місця проживання (формується в середньому шкільному віці);

3) *державний* – передбачає прагнення відстоювати державні інтереси на всіх рівнях буття (формується в період навчання у випускних класах школи і вищих навчальних закладах);

4) *суперетнічний* – відбиває сформованість патріотичного почуття як духовно-моральної якості особистості: передбачає сформовану здатність особистості ідентифікувати себе як суб'єкта східнослов'янської цивілізації (формується у процесі виховання у ВНЗ та шляхом самовиховання);

5) *надособистісний* – передбачає здатність особистості ставитися з християнською толерантністю до представників інших народів, культур, релігійних конфесій (виявляється у міжнаціональних відносинах). Притаманний зрілій, високодуховній особистості, яка формується у процесі самовиховання через позитивну етнічну і суперетнічну самоідентифікацію;

б) *маргінальний* тип – особистість не ідентифікує себе з жодною культурою (виявляється у відсутності патріотичної, національної та етнічної ідентифікації)³⁷⁵.

Стрижневий (центральный) аспект самоідентифікації особистості – національно-расова ідентичність, що передбачає афективно-ціннісне відчуття себе членом української нації, українського народу через вираження особливостей його соціальної психіки.

У зв'язку з цим для нас важливим постає поняття структура категорії "патріотизм", яку розробила О.С. Колодій³⁷⁶:

Як зазначає О.С. Колодій, рівень духовного розвитку особистості може визначитись на основі 2-х складових частин духовності: зверненість до внутрішнього світу особистості ("розвиток внутрішнього світу", "релігійно-космічна свідомість", "незалежність від матеріально-фізичного світу") та морально-інтелектуальна діяльність особистості – моральний розвиток, інтелектуальний розвиток, здатність до пізнання та рефлексії.

³⁷¹ Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва : Автореферат... дис.канд.пед.наук – 13.00. 07. – теорія і методика виховання / О.Г. Стьопіна. – Луганськ, 2007. – 23 с.

³⁷² Шинкарук В.І. Філософський словник. – К.: Наукова думка, 1986. – 796 с. – С. 38.

³⁷³ Вишневецький О.І. Ще раз про народження громадянина. Національність і громадянськість у сучасному українському вихованні // Освіта – 2002. – 13 лютого. – С. 6-7.

³⁷⁴ Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді : Автореферат ... дис.докт.пед.наук. – 13.00.07 – теорія та методика виховання. –Тернопіль, 2006. – 35 с. – С. 16.

³⁷⁵ Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва : Автореферат... дис.канд.пед.наук – 13.00. 07. – теорія і методика виховання / О.Г. Стьопіна. – Луганськ, 2007. – 23 с.

³⁷⁶ Колодій О.С. Понятійна структура категорії "патріотизм" // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 49). – С. 71-75.

При цьому патріотизм як певним чином граничне явище та інтегральне особистісне новоутворення кристалізується у процесі взаємодії двох паралельних сфер людського життя (що мають ієрархічну будову) – особистісно-психологічної та соціально-природної, в результаті чого патріотизм набуває певного змісту та виявляє певні функції. При цьому, як особистісно-психологічна, так і соціально-природна сфери у аспекті їх онто- та філогенетичного розгортання виявляються градуйованими, постають у певному розвитку, виявляють *етапне діалектичне сходження*: особистісно-психологічна сфера – від сфери чуттів до сфери самоусвідомлення (представленою Я-концепцією, рефлексією, саморегуляцією індивіда), а соціально-природна – від природно-екологічної до загально-цивілізаційної сфери, представленої соціальною психікою, суспільною свідомістю, космопланетарним оточенням.

На рис. 2.6 подана лінійна схема взаємодії цих сфер, що є певним теоретичним наближенням до реального стану речей, оскільки подані сфери в силу діалектичного характеру актуалізації будь-якого феномену Всесвіту, взаємодіють цілісним чином, коли, наприклад, сфера чуттів взаємодіє не тільки із природно-екологічною сферою, але й із родинною, національно-ідеологічною та іншими генетично вищими сферами, що актуалізуються по мірі їх виникнення у процесі онто- та філогенетичного розвитку.



Рис. 2.6. Поняттєво-феноменологічна структура категорії "патріотизм"

Таким чином, аналізуючи зміст патріотизму та його функції, можна говорити про патріотичні чуття (пов'язані із роботою аналізаторів чуттів учасників освітнього процесу – візуального, аудіального та кінестетичного аналізаторів, до яких у контексті навчальної діяльності все частіше починають звертатися педагоги³⁷⁷), активність яких пов'язана із сприйманням природних сигналів (так званих природних релізерів), що в сукупності виражають природно-екологічну сферу, яка оточує людину та виражає один із аспектів Батьківщини, що постає однією із загальнолюдських

³⁷⁷ Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43-49.

цінностей, на яку спрямовується патріотичне виховання дітей та молоді. З патріотичними чуттями пов'язана чуттєво-ідентифікаційна функція патріотизму, за допомогою якої людини чуттєвим чином ідентифікує себе із своїм природним середовищем, відчуваючи певну чуттєву ностальгію поза його межами.

Можна також говорити про патріотичні почуття (такі, як любов до свого рідного краю, Батьківського дому тощо), які виражають патріотизм на почуттєво-емоційному рівні та реалізують почуттєво-ідентифікаційну функцію патріотизму, за допомогою якої людина почуттєвим чином ідентифікує себе із своєю родинною сферою, до якої, говорячи мовою філософії, входить і природно-екологічна сфера у знятому вигляді.

Доцільно говорити про патріотичні переконання, ідеологічні погляди, які кристалізуються на рівні взаємодії внутрішньої інтелектуально-когнітивної сфери індивіда та національно-ідеологічної сфери його існування та виявляють ідеологічну функцію патріотизму.

Можна також говорити про патріотичні цінності, ідеали, моральні установки, які кристалізуються на рівні ціннісно-мотиваційної сфери індивіда, що реалізується у сфері державних інституцій, таких, як школа, родина, державні органи влади тощо та виявляє морально-регулятивну функцію патріотизму.

Діяльнісно-праксеологічна сфера індивіда (що включає в себе стилі його діяльності, вміння та навички з окремих видів діяльності, у тому числі й діяльність із самовдосконалення), яка реалізується у сфері суспільного виробництва, виражає патріотичну діяльність – різні види діяльності патріотичного спрямування, тобто такі види діяльності, що *патріотичним чином мотивуються*. Так, наприклад, навчальна діяльність, чи діяльність екологічного спрямування можуть бути реалізовані саме через патріотичну мотивацію на основі певних патріотичних ідеалів та цінностей. Такий вид патріотичної діяльності виражає розвивально-перетворювальну функцію патріотизму.

Нарешті, на рівні Я-концепції людини, її цілісної особистості, сфери її самоусвідомлення, яка реалізується через загально-цивілізаційну сферу людини, виявляється патріотична рефлексія, патріотична свідомість, що виражає інтегруючо-світоглядну функцію патріотизму – вищий рівень його розвитку, де у знятому вигляді присутні всі попередні сфери людини та суспільства, всі особистісно-психологічні та соціально-природні феномени.

Такий підхід відповідає висновкам науковців, які вивчають зазначену проблематику. Так, як зазначає О.Г.Стьопіна, "патріотизм – складна інтегрована система патріотичних якостей духовно-морального, емоційно-почуттєвого, інтелектуального та діяльнісно-поведінкового характеру" Виходячи з цього, дослідниця визначає *структуру патріотизму*, яку складають наступні компоненти:

- 1) *духовно-моральний* (почуття любові до Батьківщини, моральної відповідальності перед нею, відчуття духовного зв'язку зі своїм народом);
- 2) *когнітивний* (комплексні знання з історії та культури Батьківщини, патріотична свідомість);
- 3) *ціннісний* (потреба в інтеріоризації системи духовно-моральних і культурних національних і загальнолюдських цінностей, серед яких належне місце посідає патріотизм);
- 4) *діяльнісний* (готовність діяти на благо своєї країни, відстоювати її інтереси, захищати їх тощо);
- 5) *ідентифікаційний* – етнічна самоідентифікація (толерантне ставлення до представників інших народів на основі позитивної етнічної самоідентифікації); національна ідентифікація (національна гідність, відчуття своєї належності до нації, позитивне ставлення до співвітчизників); громадянськість (потреба у належному виконанні громадянських обов'язків)³⁷⁸.

Завдання з формування педагога як громадянина-патріота реалізується у площині нашої концепції щодо духовності українського етносу та його особливої геополітичної ролі на сучасному цивілізаційному ландшафті (*Додаток 3*).

³⁷⁸ Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва : Автореферат... дис.канд.пед.наук – 13. 00. 07. – теорія і методика виховання / О.Г. Стьопіна. – Луганськ, 2007. – 23 с.

Аналіз зазначеної проблеми, проведений у додатку, дозволяє погодитись з поширеною думкою щодо особливої ролі українського етносу у світовій історії, на що має спрямовуватися громадянсько-патріотичне формування особистості педагога.

Загалом, аналіз сучасної соціокультурної ситуації та наукової літератури дозволяє говорити про **систему цивілізаційних змін**, яка реалізує перехід людства у нових інформаційно-людиномірний стан та охоплює **освітньо-педагогічні** (перехід до нової освітньої парадигми, нової педагогічної реальності, нової педагогічної формації), **соціально-економічні** (посилення соціально-економічної зв'язності світу через глобалізаційні процеси та кристалізація якісно нових соціально-економічних відносин), **історико-культурні** (перехід у якісно нову історичну епоху, що знаменує новий цивілізаційний стан людства), **світоглядно-ідеологічні** (формування нового інтегрального світогляду та системи цінностей, які відповідають зазначеному новому цивілізаційному стану), **науково-парадигмальні** (формування нової постнекласичної – нелінійної, холістично-континуальної – наукової парадигми), **екологічно-репродуктивні** (перехід планети у стан ноосфери, а людини як *Homo sapiens* – у новий організменний лад – "нову расу" з якісно новими характеристиками) зміни в розвитку сучасної цивілізації.

Висновки до розділу II

1. Розглянуто сутність та механізми цивілізаційних змін у сучасну епоху переходу в еру нової цивілізаційної формації – інформаційного суспільства, що реалізується в умовах глобальної системної кризи сучасної планети завдяки синтетичній революції в механізмах цивілізаційного розвитку (системна революція, людська революція, інтелектуально-інноваційна революція, квалітативна революція, рефлексивно-методологічна революція, освітня революція).

2. Виявлені суперечності сучасної системи освіти – між швидким темпом приросту знань у сучасному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом, між новими ціннісними орієнтирами освіти і її традиційною структурою, що на рівні професійної освіти виражається у проблемі напіврозпаду компетенції фахівця, а на рівні загальної педагогіки та історії педагогіки виявляє вичерпаність основної педагогічної парадигми, і, як наслідок, зміну педагогічної парадигми, що приводить до парадигмального різноманіття або поліпарадигмальності – існуванню "безкінечної" різноманітності педагогічних концепцій, технологій, методик, систем, які утворюються через те, що педагогічна наука обходиться без головного – теоретично вивірених, всесторонньо обґрунтованих і доведених, строго контрольованих і відтворних експериментом законів.

3. Обґрунтовується необхідність парадигмальної освітньої революції, яка впроваджує нову освітню парадигму – парадигму "рефлексивну", "дослідницьку", "активістську", "проблемноцентристську", "критично мисленнєву", "людиномірну", "ноосферну", "глобальну", "холістичну", "синергетичну", пов'язану зі створенням різних щаблів позараціонального знання: імпліцитного, інтуїтивного, автоматизованого, трансцендентного, а також з утворенням інтегрованого знання в суб'єктів навчання, що забезпечує впровадження в освітню галузь інтегративно-фундаментально-фрактального знання, що має людиноцентристський характер та формується на основі міждисциплінарних зв'язків.

4. Розглянуто особливості освітньо-педагогічної кризи, яка визначає низку специфічних цивілізаційних змін щодо розвитку особистості педагога і яка значною мірою зумовлена вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничонаукових компонентів. З'ясовано, що системна цивілізаційна криза, як і криза освіти, це явище, яке реалізує певні позитивні і негативні зміни (маркування цих змін як позитивних чи негативних постає доволі проблематичним) у всіх сферах суспільства, які втілюють в собі сучасний процес трансформації цивілізаційного ладу – тотальну зміну людської цивілізації (чи зміну суспільно-економічної формації). У цьому зв'язку проаналізовано сучасну думку щодо поширення диверсій в освіті, які мають на меті створити умови для деградації як молоді, так і педагогів тої чи іншої держави. Розглянуто освітні наслідки розвитку цивілізаційних проектів у контексті концепції людської цивілізації як цілісності, що складається з Західної, Євразійської та Східної гілок.

Окреслено деякі суттєві дихотомії сучасної педагогічної дійсності: 1. Масовізація сучасного

освітнього процесу та розвиток його елітарності. 2. подвійна роль сучасної освіти – як сфери послуг та механізму виробництва людини. 3. З одного боку існує потужний рух у напрямі профілізації та спеціалізації освіти, а з іншого – на тлі інформаційного потопу, коли ідеї та технології створюються вкрай швидко, орієнтація на спеціалізацію виявляється у певному розумінні згубною. 4. З одного боку, спостерігається широка комп'ютеризація освітнього процесу у зв'язку з розвитком парадигми неперервної освіти та дистанційних форм її реалізації. З іншого, – відомі негативні наслідки тотальної комп'ютеризації освіти. 5. Тенденція до глобалізації (інтернаціоналізації, європеїзації) сучасної цивілізації, з одного боку, та пошуків національної ідентичності, – з іншого.

5. Розглянуто міфи сучасної освіти (догматизовані, тобто застарілі, чи навіть помилкові, педагогічні принципи, на які спираються у своїй діяльності педагоги, що у їх системній єдності на рівні педагогічної рефлексії та теорії складають педагогічну міфологію – новий напрям педагогічної науки і практики), міфи про профілізацію, комп'ютеризацію навчання та ін. Це дозволяє дійти висновку, що головною тенденцією розвитку особистості педагога є розвиток у нього критичного, творчо-діалектичного мислення, здатності до рефлексії, самосвідомості, що слугують як засобом протидії тотальній маніпуляції сучасної цивілізації, але й розвивають здатність педагога до самоідентифікації й професійно-особистісної реалізації.

6. У зв'язку із завдання формування громадянина як одного із аспектів розвитку особистості педагога, розглядається процес формування патріотизму у представника української держави, зокрема й педагога. Показано, що подібно до того, як формування особистості має на меті гармонійну особистість, а формування фахівця – компетентного фахівця, формування громадянина передбачає формування патріота. Завдання з формування громадянина-патріота реалізується у площині авторської концепції щодо духовності українського етносу та його особливій геополітичній ролі на сучасному цивілізаційному ландшафті.

7. З'ясовано, система цивілізаційних змін, яка реалізує перехід людства у нових інформаційно-людиномірний стан та охоплює освітньо-педагогічні, соціально-економічні, історико-культурні, світоглядно-ідеологічні, науково-парадигмальні, екологічно-репродуктивні зміни в розвитку сучасної цивілізації.

РОЗДІЛ ІІІ. ОСОБИСТІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

3.1. Дослідження особистості у вітчизняних та зарубіжних джерелах: історія та сучасність

Відповідно до універсальної парадигми розвитку, пізнання людиною світу в цілому та окремих його аспектів зокрема здійснюється у три загальних етапи: 1) фіксація людиною стану цілісності елементів світу, 2) пізнання стану диференціації цих елементів, 3) усвідомлення парадоксального характеру світу, який поєднує стани єдності та диференціації.

Пізнання людської особистості (що, з одного боку, постає подвійною сутністю, оскільки виступає одночасно суб'єктом пізнання, та його об'єктом, а з іншого боку, – виявляє в силу своєї складності та комплексної природи міждисциплінарну сутність) реалізується у контексті багатьох предметних галузей, історичний аналіз яких засвідчує про три етапи пізнання особистості: на першому етапі розвитку проблеми пізнання особистості вона не диференціюється і реалізується як суб'єкт – об'єктна сутність (коли людина і світ виявляють єдиний інтегрований комплекс), на другому – виникає проблема особистості, на третьому – особистість знову розуміється як єдність людини і світу, вона – вже не як пасивний, але активний його елемент. Зазначена діалектична схема осягнення особистості характерна для всіх предметних галузей.

Коротко розглянемо головні підходи до вивчення людської особистості на основі універсальної парадигми розвитку. Наголосимо, що достатньо повний і логічно цілісний історичний аналіз підходів та теорій до вивчення особистості провів В.В.Рибалка із залученням культурологічного підходу і вчинкового принципу В.А.Роменця³⁷⁹.

У контексті дихотомії "*старе – нове*" теорії особистості диференціюються на *традиційні* (К. Левін, З. Фрейд, К. Юнг та ін.)³⁸⁰, *нові* (Г. Айзенк, А. Маслоу, Г. Оллпорт, К.К. Платонов, А.В. Петровський, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.)³⁸¹, *новітні* (Е. Берн, К. Леонгард, В.А. Петровський, Р.Р. Рибалка, К. Хорні та ін.)³⁸² теорії.

Щодо предметних галузей дослідження особистості, то можна говорити про деякі напрями її вивчення (*філософський, антропологічний, соціологічний, психологічний та педагогічний*).

Філософія "намагається осягнути загальні (родові) засади цілісної особистості; історія філософської думки знає чимало прикладів глибокого аналізу особистості як такого феномена, який постає перед нею цілісним або відчуженим, гармонічним або одномірним, відповідальним або деструктивним; у філософії особистість розглядається з точки зору її бажаного або ідеального положення у світі як суб'єкта діяльності, спілкування, пізнання та творчості"³⁸³.

На *першому етапі* розвитку розуміння особистості, у примітивних співтовариствах, прадавня людина була інтегрована у свої космопланетарне оточення, оскільки ще не володіла повною мірою особистісними якостями, а філософська рефлексія щодо особистості реалізувалася у контексті психізації дійсності, яка сприймалася як цілісний психічно-природний комплекс.

³⁷⁹ Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с. – С. 252-280.

³⁸⁰ Левин К. Психологическое поле. Психология социальных ситуаций / Сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – С. 37 – 41.; Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / Сост. М. Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.; Юнг К. Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее / К. Г. Юнг; сост. В. Зелинский, А. Руткевич – М.: Наука, 1995. – 309 с.

³⁸¹ Айзенк Г. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта / Г. Айзенк. – Н.Новгород: СП Ай – Кью, 2000. – 176 с.; Айзенк Г.Ю. Структура личности / Пер. с англ. – М.: СПб: КСП+; Ювента, 1999. – 463 с.; Маслоу А. Самоактуализация / Абрахам Маслоу // Психология личности: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузырева. – М.: Мысль, 1982. – С.108-117.; Оллпорт Г. В. Личность в психологии / Оллпорт Гордон В. – М.: Ювента, 1998. – 350 с.; Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Пер. с англ. М. Злотник. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. – 416 с.; Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе: [пер. с нем.] / Э. Фромм. – М.: АСТ: Транзиткнига, 2005. – 571 с.

³⁸² Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЦОЦ, 1996. – 397 с.; Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.; Леонгард К. Акцентуированные личности / Леонгард К.; [пер. с нем.], – 1981. – К.: Вища школа, 1981. – 392 с.; Хорни К. Невротическая личность нашего времени: Самоанализ / Карен Хорни. – М.: Прогресс, 1993. – 480 с.

³⁸³ Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя / Табачек Ірина Володимирівна // Дис... канд.філософ.наук. – 09.00.10 – філософія освіти. ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 173 с. – С. 11-12.

В епоху античності людина розумілася як частина фізичного світу (Космосу), що реалізувало космоцентричну ідею гармонії мікро- і макрокосму та передбачало гармонію людини та суспільства. "Прикметною для такого світогляду була відсутність в античному лексиконі будь-якого позначення особистості, тому що латинське "persona" і грецьке "ipostasis" означали обмежувальний, оманний і в остаточному підсумку ілюзорний аспект індивіда; не лице, що відкриває особистісне буття, а обличчя-маска істоти безособової"³⁸⁴.

Афінський суспільний устрій виявляє взірць ідеальної людини, яка має поєднувати розумове, моральне, естетичне і фізичне виховання, що зумовило розвиток перших педагогічних теорій. Платон дотримувався принципу гармонійного розвитку людини як мети виховання. Аристотель метою виховання вважав розвиток в людині вищих духовних якостей – розуму і волі.

На *другому* етапі, з розвитком Християнства богослов'я виявляє особистість як окремий аспект буття світу, що реалізується у розуміння Святої Трійці та людини. Вона хоча і виявляє геоцентричну природу і є залежною від Бога (що повною мірою відповідає середньовічному розумінню особистості), але створена "за образом і подобою Бога" та володіє свободою волі – інакше такі фундаментальні категорії, як гріх та його спокута (що веде до Царства Небесного) не мають сенсу.

На думку В.М. Лоського, будь-яка властивість (атрибут) є повторною та належить природі; особистісна ж неповторна, завжди "єдина"; особисте можна "вловити" тільки в особистому спілкуванні індивідів; збагнути сутність особистості означає проникнути у світ особистий, одночасно замкнений і відкритий, у світ найвищих художніх творінь³⁸⁵.

Розуміння людини як вільної істоти з новою силою починає поширюватися в епоху Відродження, де можна виявити тенденцію "збирання світу в особистості"³⁸⁶.

У цю епоху ґносеологічний обрій пізнання світу виявляє феномени індивідуальності та особистості. "Якщо не брати до уваги відомий схематизм подібного твердження і погодитися з ним, то виявиться, що антропологія як особливий дискурс про людину приблизно "одного віку" в європейській культурі з поняттями "індивідуальність" і "особистість". Індивідуальність і особистість у сенсі відриву особистості від спільності космосу, світу і божественного породжують особливий дискурс про людину як центр всього сущого. Філософська антропологія є похідною від історії, від відриву особистості від самої себе, від самовідчуження, що відбувається з нею, що дозволяє поглянути на себе немовби з боку. Парадокс тут полягає в тому, що саме мінлива у ході історії людина виявляє... свою незмінність"³⁸⁷.

Довершують антропоцентричний образ людини, яка проявляє волю, що постає головним атрибутом особистості, дослідження Нового часу, коли людська суб'єктивність розкривається як достовірна реальність, коли людини, на думку М. Хайдеггера, постає суб'єктом – "точкою відліку для сущого як такого"³⁸⁸, коли кристалізується проблема антропосоціогенезу, що охоплює генезу особистості – її чинники (працю, мову, родину, моральність, свідомість, гео-природно-кліматичні умови та ін.)

І якщо Гегель зводить особистість людини та, взагалі, природу людини, до розвитку Абсолютного Духу ("Випадкове, спонтанне, парадоксальне; страждання чи насолода, горе чи радість, любов чи ненависть – все це, таке людське, майже не має місця і значення в гегелівському раціоналістичному уявленні про людину"³⁸⁹), то Кант виявляє три особистісних виміри: "емпіричне Я" ("емпірична апперцепція", породжена чуттєвим досвідом суб'єкта); "трансцендентальне Я" (передусє будь-якому досвіду); "метафізичне Я" (душа, духовна субстанція). При цьому саме моральна діяльність та моральна свідомість активізують, на думку Канта, феномен особистості³⁹⁰. Як бачимо, тут людська особистість виявляє трансцендентальну природу, постає відокремленою від природи сутністю, що знаменує собою торжество другого етапу розвитку процесу пізнання

³⁸⁴ Лосский В.Н. Догматическое богословие: Троичная терминология. – М., 1997. – 278 с. – С. 142.

³⁸⁵ Лосский В.Н. Догматическое богословие. – С. 168.

³⁸⁶ Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с. – С. 254.

³⁸⁷ Логвинов А.В. До історико-філософської інтерпретації терміна "антропологія" // Личность. Культура. Общество. – 2000. – Т. 2, вып. 3 (4). – С. 30-41. – С. 31.

³⁸⁸ Хайдеггер М. Время и бытие. – М., 1993. – 267 с. – С. 192.

³⁸⁹ Вальверде К. Философская антропология. – М., 2000. – 460 с. – С. 81.

³⁹⁰ Кант И. Критика чистого разума // Соч.: В 6-ти т. М.: Мысль, 1964, т. 3. – 793 с. – С. 287.

особистості у системі філософії як форми суспільної свідомості.

Тут особистість людини починає розумітися як вільна від природи сутність, що дозволяє К. Марксу перенести акцент з її біологічного на соціальний статус, коли людина реалізується у сфері суспільних відносин.

Екзистенціалізм ще більше поглиблює розуміння індивідуальної природи людини, розглядаючи особистість у контексті таких категорій, як "існування", "гранична ситуація", "вибір", "відповідальність", коли особистості важливим постає усвідомлення особистої відповідальності людини в ситуації вибору та власної життєвої траєкторії³⁹¹.

Сучасна вітчизняна філософія, яка перебуває у перехідному стані докорінної зміни орієнтирів історичного матеріалізму, розглядає особистість як певний тип соціальної зрілості людини, як її соціальну якість, що реалізується у сфері суспільних відносин: "Особистість – це людина, яка володіє історично зумовленим ступенем розумності і відповідальності перед суспільством, яка користується (або здатна користуватися) відповідно до своїх внутрішніх якостей визначеними правами і свободами"³⁹². За таких умов особистість може розумітися як така, що досягла певного рівня свідомості й особистісної та суспільної відповідальності.

У зв'язку з цим починає поширюватися думка Є.В. Ільєнкова щодо диференціації "Я" та не-"Я": "Особистість не тільки існує, а й уперше народжується саме як "вузлик", що зав'язується між індивідами у процесі колективної діяльності (праці) з приводу речей, створених і створюваних працею. Особистість і є сукупністю відносин людини до самої себе як до деякого "іншого" – відносин "Я" до самого себе як до деякого "Не-Я"³⁹³. За таких умов "Особистість і виникає тоді, коли індивід починає самостійно як суб'єкт, здійснювати зовнішню діяльність за нормами й еталоном, заданими йому ззовні – тією культурою, у лоні якої він прокидається до людського життя і людської діяльності"³⁹⁴.

Таким чином, на думку Є.В. Ільєнкові, "особистості притаманні риси якісно визначеної соціальності, яка у свою чергою має прикмети основних дійових осіб історії. Важливо тільки визначитися з цими особами, які втілюють ідеал народу в уявленні тієї або іншої нації. З огляду на це необхідними є якнайширша популяризація історичної (та й сучасної) української персоналістики, вкорінення у свідомості українських громадян імен-символів, імен, саме звучання яких викликало би почуття гордості від належності до свого народу"³⁹⁵.

При цьому особистість виявляє, на думку Є.В. Ільєнкова, цілісну природу, оскільки бути особистістю для людини означає процес самоідеалізації через опанування: 1) універсальним духовним підсумком людської історії, 2) культурою діалектичного мислення (тобто теоретичною культурою), 3) культурою сфери уяви (тобто естетичною культурою), 4) культурою налагодження моральних, людських, людських відносин між особистостями (етичною культурою), що реалізує 5) процес набуття й підтримки духовного та фізичного здоров'я особистості та культурою набуття й підтримки її фізичного здоров'я³⁹⁶.

За таких умов людина як особистість має безліч вимірів, оскільки вона є одночасно агентом соціальної дії і суб'єктом інновацій, індивідуальним суб'єктом і представником соціальних структур та інститутів. У природі особистості "присутні" як риси співвіднесеності, "привнесеності" і рутинності, так і початку самореферентності, "привнесеності" та інновативності³⁹⁷.

Такий підхід до розуміння особистості знаменує перехід філософської рефлексії до *третього етапу* розуміння особистості як інтегрованої у світ вільної сутності, коли основною рисою особистості виявляється "гармонійна всебічність", органічна єдність діяльності, потреб і здібностей, така комплексність розвитку, яка виражає пропорційність усіх сторін матеріальної і духовної діяльності, спрямованої на виявлення "людського в людині", її творчого розвитку³⁹⁸.

³⁹¹ Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Мир, 1991. – 300 с. – С. 146-167.

³⁹² Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 350 с. – С. 231.

³⁹³ Ильенков Э.В. Философия и культура. – М., 1991. – 560 с. – С. 393.

³⁹⁴ Ильенков Э.В. Философия и культура. – С. 398.

³⁹⁵ Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя / Табачек Ірина Володимирівна // Дис... канд. філософ. наук. – 09.00.10 – філософія освіти. ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 173 с. – С. 27.

³⁹⁶ Ильенков Э.В. Философия и культура. – С. 394-496.

³⁹⁷ Резник Ю.М. Личность и общество (опыт комплексного изучения) // Личность. Культура. Общество. – 2000. – Т. 2, вып. 3 (4). – С. 10-15. – С. 14.

³⁹⁸ Материальное и духовное в социальном развитии. – К., 1986. – 170 с. – С. 148.

Відтак, на думку С.Б. Кримського, "особистість – не одиничне і навіть не особливе, а монадне утворення, позаяк вона може репрезентувати весь Всесвіт, стиснутий у межах реального індивіда... Здатність репрезентувати свій час, свій народ, національну культуру, соціум потенціюється для всіх, хоча й реалізується мірою конституювання особистості та її духовного розвитку. Більше того, така здатність набуває все більшого соціологічного значення. Гасло соборності, авторитарності колективного, партійного фактора суспільно-політичного життя починає витискуватися гаслом особової репрезентації індивіда. Принцип плеяди (колективу) доповнюється принципом монади. У ціннісній свідомості людей ХХ століття такі монадні особистості, як Махатма Ганді та М. Кінг, Я. Корчак і мати Марія, А.Сахаров і О. Солженіцин оцінюються значно вище, ніж наймасовіші політичні партії. Сама особистість у її монадному здійсненні набуває функції автопортрету людської спільноти"³⁹⁹.

У зазначеному ракурсі аналізу особистості виявляється проблема співвідношення людського (культурного), індивідуального і суто особистісного⁴⁰⁰, коли особистість розуміється як, насамперед, людина як окремо взятий представник людського роду – індивід, який одночасно постає соціоприроднобіологічною сутністю⁴⁰¹.

До *другого та інтегрального третього етапів дослідження феномену особистості належать його результати, виявлені у таких предметних галузях, як антропологія, соціологія, психологія та педагогіка*. Розглянемо їх.

Перейдемо до **антропологічного** вивчення особистості, яке досліджує індивідуальне й індивідне через призму загального (родового) буття особистості. Такий підхід зумовлює не стільки диференційований підхід до розгляду особистості, скільки цілісно-інтегральний, що виявляє внутрішній та зовнішній її аспекти, які простежуються у площині інституціональних і латентних структур життєдіяльності особистостей, які розробляв американський антрополог Е. Тірік'ян.

Цей антрополог вважав, що розвиток суспільства реалізується через взаємодію і конфлікт цих структур – зовнішніх, видимих (що є нашаруваннями соціального життя) і прихованих, латентних (система символів – вірування, моральні ідеї та ін.).

Взагалі, в роботах британських (Б. Маліновський, А. Редкліфф-Браун) та американських Ф. Боас, Л. Уайт) антропологів реалізується культурно-історична парадигма дослідження особистості:

- особистість може досліджуватися тоді, коли буде досліджене і зрозуміле те культурне середовище, у контексті якого ця особистість сформувалася;
- моделі культури інтегруються за допомогою різних символів і є багаторівневою системою, функціонування якої не може бути пояснене за допомогою традиційних етнографічних підходів;
- слід підходити до вивчення розвитку, трансформацій, інтеграції культур з точки зору того, що людська особистість сама є складною системою, здатною породжувати смисли⁴⁰².

Соціологія, яка акцентує увагу головним чином на виявах соціально-типових рис (індивідного) особистості в її індивідуальному і родовому існуванні, аналізує особистість у контексті її соціальних проявів⁴⁰³.

В аспекті соціологічних досліджень властивості особистості та її типи корелюють з соціально-історичним типом суспільства, особливостями національного характеру та релігійно-ідеологічною парадигмою суспільства, з умовами та змістом праці представників різних фахів⁴⁰⁴. Відтак, особистість може розглядатися як інтегративний фокус соціальних норм⁴⁰⁵.

Особистість як суб'єкт соціальних взаємин реалізується в соціології завдяки впровадженню у науковий обіг таких понять, як соціалізація (засвоєння людиною соціальних вимог і функцій у вигляді соціально-рольових поведінкових паттернів), соціальна ідентифікація (усвідомлення людиною свого місця у системі соціальної ієрархії); самосвідомість особистості (усвідомлення

³⁹⁹ Цивілізаційні моделі сучасності і їх історичні корні / [Ю. Н. Пахомов, С. Б. Кримський, Ю. В. Павленко і др.]; НАН України под ред. Ю. Н. Пахомова. – К. : Наук. думка, 2002. – 632 с. – С. 29.

⁴⁰⁰ Діалог культур і духовний розвиток людини (матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції). – К., 1995. – 100 с.; Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. – К., 2002. – 580 с.

⁴⁰¹ Діалог культур і духовний розвиток людини (матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції). – К., 1995. – 100 с. – С. 5-7.; Максимов С.І. Особистість і суспільство. – Х., 1993. – 390 с. – С. 20-21.

⁴⁰² Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М., 1999. – 180 с. – С. 96.

⁴⁰³ Система соціологічного знання: навч. посіб. / Уклад. Г.В. Щокін. – К. : МАУП, 1998. – 208 с.

⁴⁰⁴ Система соціологічного знання: навч. посіб. / Уклад. Г.В. Щокін. – К. : МАУП, 1998. – 208 с. – С. 58-60.

⁴⁰⁵ Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляции поведения / М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1980. – 156 с.

людиною себе у системі соціальних стосунків); потреби, мотивація, соціальні та психологічні установки, соціальна поведінка та ін.

При цьому соціологічний аналіз сфокусований, перш за все, на виявлення механізмів соціалізації, які зумовлюють її соціальну структуру особистості (як систему її статусів, ролей і диспозицій), коли особистість постає сукупністю громадянських, політичних, професійних та інших якостей. За такого підходу однією з головних проблем соціології є виявлення взаємовпливу соціальних умов (зв'язків, соціальних і владних інституцій, соціальних угруповань тощо) і людської діяльності.

Така пізнавальна парадигма зумовила низку соціальних концепцій особистості (рольова теорія Р. Ліптона, Т. Парсонса, Е. Берна, статусна теорія, біхевіористська теорія Д. Уотсона та її необіхевіористські напрями, які досліджують механізми соціального на учіння; теорія референтної групи, теорія настанов, теорія символічного інтеракціонізму, гуманістична теорія самоактуалізації "Я" А. Маслоу та ін.), для яких характерним є те, що вони визначають особистість як сукупність якостей, безпосередньо виведених із соціальних чинників та екстрапольованих на природу особистості⁴⁰⁶.

При цьому "Соціалізація – це процес, завдяки якому люди готуються брати участь у соціальних системах. Соціалізація є процесом, завдяки якому ми створюємо соціальне власне "Я" і відчуття прихильності до соціальних систем через нашу участь в них і нашу взаємодію з іншими"⁴⁰⁷.

У зв'язку з цим найбільш розробленою й логічною є рольова теорія особистості. Так, І.С. Кон виокремлює три основні аспекти в розумінні соціальної ролі: 1) у повсякденній свідомості, де "бути в ролі" означає прикидатися, відігравати ролі, усвідомлюючи штучність власної поведінки; 2) у соціальній психології, що використовує це поняття для "опису повторюваних, стандартизованих форм поведінки"; 3) у соціології, де поняття соціальної ролі позначає безособову соціальну функцію і норму. Такий підхід дозволяє І.С. Кону стверджувати, що *процес формування особистості* – це її вживання в різні соціальні ролі, завдяки чому виникає власна рольова система, в якій особистість ідентифікує себе з різними ролями. Однак, як підкреслює автор, абсолютизація соціальної ролі може призвести до відчуження особистості та веде до обмеження творчої активності особистості, породжуючи конформізм⁴⁰⁸.

Якщо проаналізувати *рольовий підхід до формування особистості*, то можна побачити, що ототожнення людини самої себе із соціальними ролями суспільства та окремого колективу означає вміння не тільки виконувати кожну з його ролей, але і переходити від однієї ролі до іншої (рольова дифузія⁴⁰⁹). Для того щоб при цьому людина не втрачала самоідентичності (не розчинялася в цих ролях і не зникла як самоусвідомлююча, самодостатня, особистісна сутність), вона має, паралельно з виконанням соціальних ролей, постійно ідентифікувати себе з якоюсь "нейтральною" роллю, що дозволяє людині відчужуватися від самої себе, подивитися на себе (свої соціальні ролі і рольові ситуації) збоку. У цьому виявляється наріжний аспект людської особистості – функція трансценденції людського "Я".

Вектор рольового статусу в остаточному підсумку веде нас за межі системи соціальних ролей – у сферу надрольової поведінки, що "передбачає справжню самобутність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою"⁴⁰⁹. Вихід за "кінцевий пункт" рольового вектора спрямовує людину у вічність, продовжує її існування у нескінченності.

Відтак, у рольовій структурі людини на тому чи іншому її рівні особистісного розвитку існує певна *надроль*, яка координує взаємини між соціальними ролями людини та пронизує їх. Це – роль "*вищого Я*" як *вищої особистісної інстанції*, з якою людина має тенденцію себе ототожнювати для

⁴⁰⁶ Адлер А. Индивидуальная психология и психоанализ. Зарубежный психоанализ / Сост. и общая редакция В. М. Лейбина. – СПб. : Питер, 2001. – С. 163 – 181.; Берна Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берна – Минск : Прометей, 1992. – 384 с.; Маслоу А. Самоактуализация / Абрахам Маслоу // Психология личности: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузырева. – М. : Мысль, 1982. – С.108-117.; Милграм С. Эксперимент в социальной психологии – СПб. : Питер, 2000. – 336 с.; Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Пер. с англ. М. Злотник. – М. : Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. – 416 с.

⁴⁰⁷ Алан Г. Джонсон. Тлумачний словник з соціології / Пер. з англ. за наук. ред. В. Ісаєва, А. Хороного. – Л. : Вид. Центр Львівського нац. ун-ту, 2003. – 480 с. – С. 236-237.

⁴⁰⁸ Кон И.С. Социологическая психология. – М.: Наука, 1999. – 450 с. – С. 255.

⁴⁰⁹ Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины. 1989. – 175 с. – С. 103.

того, щоб не втратити себе у розмаїтті своїх соціальних ролей та функціональних обов'язків.

Наведені міркування постають відправною точкою **компетентісно-рольового підходу до формування особистості вчителя**, який розробляється нами та входить у контекст нашої концепції особистості як трансцендентальної сутності (*Додаток К*).

Найбільш повно вивчення особистості реалізовано у сфері **психології**, яка досліджує особистість як психосоціальну індивідуальність, інтегровану в систему родового й індивідного (типового) аспектів людської цивілізації. Тут особистість визначається, перш за все, як стійка цілісність психічних властивостей і процесів, що характеризують окремого індивіда: "Особистість – це динамічна організація тих психофізичних систем усередині індивіда, які визначають характерну для нього поведінку і мислення"⁴¹⁰.

Історичний аналіз психологічних напрямів вивчення особистості (Л.І. Анциферова, І.Д. Бех, А. В. Брушлинський, Л. І. Божович, В. С. Мерлін, Р. С. Немов, В.В. Рибалка, В.А.Роменець, К.В.Шорохова, М. Я. Ярошевський та ін.) дозволяє говорити про чотири періоди в розвитку психологічних поглядів на особистість⁴¹¹, які складаються у три зазначених етапи розвитку людської думки: 1) рефлексивно-літературний період, який виявляє становлення психологічної рефлексії; 2) клінічний та експериментальні періоди, які знаменують собою пошуки практичних засад вивчення людини; 3) інтегративний період як синтез двох попередніх.

Рефлексивно-літературний період, який постає певним філософським підґрунтям психологічних досліджень, охоплює проміжок часу від мислителів стародавнього світу до початку XIX століття, зосереджувався на вивченні духовного світу людини, моральної та соціальної природи особистості (Соломон, Піфагор, Геракліт, Сократ, Демокрит, Платон, Діоген, Аристотель, Епікур, Сенека, Плутарх, Фірдоусі, Омар Хайям, Р. Бекон, М. Монтень, Спіноза, Вольтер, Г.С. Сковорода, Кант та ін.). Цей період, який умовно можна назвати духовно-інтегральним, реалізувався головним чином у площині філософських розвідок, про що йшлося попередньо.

Протягом **клінічного періоду** (майже до першої чверті XX століття) філософсько-літературний аналіз природи особистості активно доповнювався результатами психологічних спостережень завдяки дослідженням психіатрів в клінічних умовах, що значно похитнуло цілісне уявлення про особистість людини, оскільки намагаючись дати визначення особистості, психіатри зосереджувалися на окремих "рисах", притаманних як хворій, так і здоровій людині.

Розвиток вітчизняної науки у цей період відзначається дослідженнями П.П.Вікторова, якого Р.В. Рибалка вважає одним із предтеч вітчизняної персонології, якщо взяти до уваги вихід у світ книги П.П. Вікторова *"Учення про особистість як нервово-психічний організм"* (1887).

Експериментальний період (перша чверть XX століття до нашого часу) продовжував дослідницьку парадигму, закладену у попередній період, коли отримані дані піддавалися обробленню методами математичної статистики, що підвищило наукову достовірність результатів вивчення психічних феноменів, аналіз яких перейшов від умоглядних викладок, до виміру й оцінюванню окремих психічних функцій, а від цього – до теоретичних моделей особистості.

Однак на цей період припадає "криза психології", яка полягала в суперечності між досягнутим рівнем у розумінні психічних процесів та психічних функцій і неможливістю застосувати ці досягнення до пояснення цілісної особистості людини та її поведінки. Теоретико-методологічні витоки цієї кризи цілком зрозуміли, оскільки індивід вивчався як сукупність окремих психічних функцій, скласти які у цілісну особистість було вельми проблематичним, тому серед психологів назріла потреба розробити процедури дослідження цілісної особистості. Це певною

⁴¹⁰ Хьелл Л. Теории, личности (Основные-положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. – С. 273.

⁴¹¹ Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 1. – 304 с.; Ч. 2. – 352 с.; Рибалка В.В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / Валентин Рибалка. – К.: Шк. світ, 2010. – 128 с.; Рибалка В.В. Особистість як суб'єкт творчої трудової діяльності та професійного становлення // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник. – Київ-Ченстохова, 2000. – С. 267-276.; Рибалка В.В. Психологічна структура особистості як основа систематизації професійно важливих якостей фахівця // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 432-451.; Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.; Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології XX століття: Навч. Посібник. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.; Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.

мірою реалізувалось в експериментальних дослідженнях особистості, які в Росії були започатковані О. Ф. Лазурським і Г.І. Россолімо, а за кордоном – Г. Айзенком, Р. Кеттелом і Г. Олпортом⁴¹².

Певне розуміння системи взаємин людини з навколишнім соціальним середовищем досягнуто О. Ф. Лазурським завдяки природному експерименту, при якому втручання в життя людини з метою її дослідження поєднується з природною і порівняно простою обстановкою досліду, завдяки чому відкривалася можливість дослідження не лише окремих психічних процесів та функцій, а й особистості в цілому.

Російський науковець Г.І.Россолімо розробляє метод кількісної оцінки інгредієнтів душевного життя з метою створення його індивідуально своєрідного профілю у здорової або хворої особистості, що виявляє цілісний підхід до вивчення і описання особистості.

Г. Айзенк розробив оригінальні методи і процедури математичного оброблення даних у межах "теорії рис", що дало можливість одержати корелюючі (статистично пов'язані між собою) дані, які характеризують загальні та індивідуально стійкі риси особистості. Цей напрям, що був розвинений Г. Олпортом, виявляв чинники цілісного вивчення особистості, яке отримало потужний інструментарій, розроблений Р. Кеттелом у рамках процедури експериментального вивчення особистості методом факторного аналізу.

Інтегративний період (середина ХХ століття – до нашого часу). Виявляється тенденція до осмислення чинника цілісності людської особистості.

У марксистській психології особистість, яка визначається як продукт історичного розвитку індивіда, реалізується у межах колективної трудової діяльності⁴¹³, коли, як зазначав, О.М. Леонтьєв, особистість постає істотою, яку продукують суспільні відносини, в межах яких вона виконує певну роль або функцію (С.Л. Рубінштейн), коли тип розвитку особистості визначається через тип групи, в яку вона інтегрована, а власне особистісна активність постає прагненням особистості досягти рівня неадитивної поведінки, надситуативності, тобто вийти за межі звичного і діяти за межами соціальних вимог та ролей (А.В. Петровський)⁴¹⁴.

К. Левін з позицій гештальтпсихології зробив спробу експериментально дослідити психологічну культуру особистості, що включала потреби, афекти і волю. У цей період виникло низка цікавих концепцій особистості, спрямованих на осягнення сутності цілісності людської особистості (концепція самоактуалізації А. Маслоу у межах гуманістичної психології, феноменологічна теорія "Я" К. Роджерса біосоціальна теорія Г. Мерфі, персонологія Г. Меррея та ін.).

Феноменологічна теорія важливе значення надає відкритості переживань особистості, тобто її здатності переживати те, що відбувається всередині, "організмичній" довірі як здатності покладатися на внутрішні переживання і почуття як на основу для прийняття важливих рішень, а також "емпіричній волі" як суб'єктивному почуттю того, що можна жити саме так, як бажаєш.

Інтегративність гуманістичного напрямку, якому притаманний екзистенціальний погляд на людину, полягає в тому, що цей напрям певним чином інтегрує досягнення своїх попередників. У зарубіжній психології гуманістичні ідеї розвивалися А. Маслоу, К. Роджерсом, Г. Шарпельманом, Д. Дьюї та ін., в яких висвітлено гуманістичний тип особистості, який не тільки споживає культурні цінності, але й розвиває їх, коли особистість постає метою, а не засобом суспільного розвитку⁴¹⁵, що відповідає категоричному імперативу Канта.

Відповідно, А. Маслоу назвав свою концепцію "*психологією третьої сили*", протиставляючи її біхевіоризму і психоаналізу. Тут наріжним принципом є розуміння особистості як єдиного цілого,

⁴¹² Айзенк Г.Ю. Структура личности / Пер. с англ. – М.; СПб: КСП+, Ювента, 1999. – 463 с.; Лазурский А.Ф. Классификация личностей. – 3-е изд. – Л.: Госиздат, 1924. – 290 с.; Олпорт Г. В. Личность в психологии / Олпорт Гордон В. – М.: Ювента, 1998. – 350 с.; Россолімо Г.И. Экспериментальное исследование психомеханики по индивидуальным массовым методам. – М.: Учпедгиз, 1930. – 90 с.; Cattell, R. B. Structured personality-learning theory: A Wholistic Multivariate research approach. – New York: Praeger, 1983. xii + 466 pp.

⁴¹³ Вихрущ А.В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах (ХІХ – початок ХХ ст.). – К.: КДПУ, 1993. – 112 с.; Вихрущ А. Система трудового виховання: закономірності становлення і розвитку /А.Вихрущ //Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – № 3. – С. 28–34.

⁴¹⁴ Леонтьев А.Н. Деятельность и личность // Психология личности. Т. 2: Хрестоматия. – Самара, 1999. – С. 167-196. – С. 187-189.; Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с. – С. 3-4.; Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 427 с. – С. 247–248.

⁴¹⁵ Роджерс, К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию Текст. / Пер.-с англ. МгЗлотник М.: ЭКСШ-Пресс, 2001. – 416 с.

а також сприйняття особистості як сутності здорової, позитивної та творчої, самореалізованої, яка, на погляд А. Маслоу, бачить світ "таким, яким він є", коли суб'єктивний світ постає тотожним реальному світу⁴¹⁶.

З позиції концепції самореалізації особистості А. Маслоу американські вчені вважають, що якщо вибір професії педагога вірний, то це забезпечує великі можливості для самореалізації. При цьому важливі такі особистісні характеристики педагога, як: інтелектуальні якості, особистісні властивості, які відображають зрілу і збалансовану особистість. Важливими характеристиками педагога є також: знання предмета, володіння матеріалом, любов і прагнення зрозуміти людей, учнів, вміння викладати свої думки, володіння гарним розумовим та фізичним здоров'ям, допитливість соціальна та емоційна зрілість, віра в цінність і значимість навчання, виховання та розвитку дітей.

К. Роджерс вважав, що вчитель має виступати в ролі людини, що полегшує навчання і відносини з учнями, подібно до лікаря і клієнта. Полегшення навчання ґрунтується на особистісних якостях, які реалізуються в міжособистісних відносинах між фасилітатором (той, хто полегшує навчання) і учнем. Всі звичайні засоби (відповідні вміння, стиль керівництва, знання, методи навчання) бувають необхідні час від часу, але взаємин, заснованих на людських контактах, вони не замінюють. Якості педагога: щирість і непідробленість; об'єктивна і правильна оцінка учня, довіра до нього; емпатійне розуміння, яке активізує творчість.

Самоактуалізація, яка розумілася К. Роджерсом, і А. Маслоу як вітальне джерело людського існування, визначає сутність особистісно-орієнтованого навчання як осмисленого та спрямованого на засвоєння життєвого досвіду через особистісний досвід. Головною якістю педагога за таким підходом є не трансляція знання, а фасилітація (стимулювання) й активізація осмисленого навчання через такі настанови педагога-фасилітатора, як: відкритість своїх особистих думок, почуттів, переживань; "заохочення", "довіра" як вираження внутрішньої впевненості вчителя в можливостях і здібностях учнів; "емпатичне розуміння" – уміння розуміти поведінку учня, сприймати його реакції, дії та навички з позицій самого учня, його очима⁴¹⁷.

Потреба в самоактуалізації постає вищим рівнем ієрархії потреб А. Маслоу, яка має таку будову 1) потреба в самоактуалізації; 2) потреба у визнанні й оцінці; 3) потреба в соціальних зв'язках прихильності й любові; 4) потреба в безпеці; 5) фізіологічні потреби.

Не зважаючи на те, що самореалізація особистості може бути адекватною та неадекватною еталонній моделі суспільства, однак її суспільний зміст є незаперечним⁴¹⁸.

Суб'єкт самореалізації у процесі задоволення значущих потреб, має проектувати себе в майбутнє, *екстраполювати свої ціннісні орієнтації та майбутні перспективи*, здійснювати діалектичний синтез суб'єктивного та історичного часу, інтегруючи минуле і майбутнє⁴¹⁹, що реалізується через цілепокладання як процес руху від ціле проектування, цілеформування до цілереалізації й цілеперевірки, що орієнтуються на світогляд особистості⁴²⁰ та соціально-професійну орієнтацію педагога⁴²¹, яка щільно пов'язана із освітньо-кваліфікаційним напрямом вивчення значущих якостей педагога.

У вітчизняній психології феномен особистості досліджувався певний час відокремлено від результатів досліджень зарубіжних психологічних шкіл. До 1945 року XX століття домінували

⁴¹⁶ Холл К., Линдсей Д. Теории личности. – М., 1997. – 457 с. – С. 264-266.

⁴¹⁷ Роджерс, К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию Текст. / Пер.-с англ. МгЗлотник М.: ЭКСИ-Пресс, 2001. – 416 с.; Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; [пер. с англ. Т. Гутмана, Н. Мухиной; послесл. Е. П. Ильина]. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 351 с.

⁴¹⁸ Морозова Татьяна Николаевна. Особенности психорегуляции педагогической деятельности учителя физики : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Москва, 2001. – 173 с.; Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляции поведения / М. И. Бобнева. – М.: Наука, 1980. – 156 с.; Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності: зб. наук. статей / За ред. А. Й. Капської. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1996. – 96 с.

⁴¹⁹ Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 365 с.; Мудрик А. В. Социализация и воспитание / А. В. Мудрик. – М.: Сентябрь, 1997. – 96 с.; Круль Р. Учитель как носитель ценностей в формировании личности / Р. Круль // Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве, Сборник материалов международного конгресса, IV Слов'янські Педагогічні Читання. – Черкаси, 2005. – С. 37-40.

⁴²⁰ Платонов К.К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.

⁴²¹ Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала: [текст] / А.А. Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.; Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 211 с.; Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 365 с.; Мудрик А. В. Социализация и воспитание / А. В. Мудрик. – М.: Сентябрь, 1997. – 96 с.; Немов Р. С. Психология образования / Немов Роберт Семенович. – М.: Просвещение, Владос, 1998. – 496 с.

концепції Л.С. Виготського та С.Л. Рубінштейна⁴²², з 50-х років у зв'язку з відлигою розпочалися активні наукові розвідки феномену особистості, що реалізувалося у наукових школах та напрямках О.М. Леонтьєва, Б.Г. Ананьєва, А.В.Петровського, С.Л. Рубінштейна (він, розроблюючи структуру особистості, розумів її як таку, в якій представлене всезагальне⁴²³), А.Г. Асмолова, який дослідженню порівняльний характер теорій особистості⁴²⁴.

У вітчизняній психології термін "особистість" розуміється: 1) як індивід, що є суб'єктом соціальних відносин і соціальної дійсності, 2) як системна якість індивіда, яка формується в суспільності діяльності та спілкуванні⁴²⁵, 3) як стійка система формування соціально значущих якостей, що характеризують індивіда як людину певного суспільства або спільноти.

За таким підходом особистість постає складним і багаторівневим фізико-біологічним й духовно-психічним новоутворенням людини⁴²⁶, одним з головних аспектів якого є самоорганізованість як джерело розвитку особистості: "...Власне не потреба і не зовнішні умови слугують джерелами розвитку (вони є чинниками функціонування), а саморух потреби у її складних внутрішніх суперечливих взаємовідносинах із потребами"⁴²⁷.

Поняття особистості є одним із основних термінів **педагогіки**, в якій розуміння особистості реалізувалося різними шляхами та виявляє три періоди розвитку педагогічної думки та педагогічної практики щодо розуміння соціальної ролі педагога.

Ці етапи виявляють **діалектичну схему будь-якої зміни** (теза – антитеза – синтез), яку можна репрезентувати у вигляді **універсальної філософської моделі**, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, суб'єкт і об'єкт). Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку людства виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта, коли людина і світ являють собою єдине психічне ціле, а суб'єкт і об'єкт постають єдиним неподільним комплексом. Перший період відповідає **первісно-общинній** педагогічній цивілізації, де *вчитель поєднував світський (матеріалістичний) та релігійний (духовний) аспекти соціуму, тобто поставав як багатогранна істота – як священик і одночасно вчитель життя*.

На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація. Цей період відповідає **традиційному** типу виховання, зумовленому суспільним розподілом праці, що виявило соціальну нерівність, нерівномірний розподіл влади і багатства у суспільстві. Як наслідок, *професійно-особистісні якості педагога отримали більш спеціалізований характер, коли вчитель перетворюється на раціократа – людину, що дає учням готові знання, а особистість вчителя реалізується як провідник і транслятор суспільних та індивідуальних начал людини*.

Третій етап пов'язаний з процесом злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, з якою вони впливають один на одного. При цьому розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні. Як писав Е.Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери – ери синтезу, що супроводжується поверненням до "крупномасштабного" мислення, що має подолати ефекти сучасної "кліпової культури", яка розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри, які слід синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного "Я" кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий **методологічний принцип філософського синтезу знань**, яка має розв'язати гостру суперечність між сциєнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему

⁴²² Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психолог. очерк: кн. для учителя / Лев Семенович Выготский. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1967. – 96 с.; Рубинштейн С. Л. Человек и мир / Отв. ред.: К. А. Абульханова-Славская, А. И. Славская. – М.: Наука, 1997. – 189 с.

⁴²³ Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – С. 59-61.

⁴²⁴ Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека / Александр Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.; Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.; Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования /А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.

⁴²⁵ Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с. – С. 178-179.

⁴²⁶ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 627.

⁴²⁷ Максименко С.Д. Психологічні механізми розвитку і саморозвитку особистості // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: Матер. методол. сем. АПН України, 19 березня 2008 р. – К.: АПН України, 2008. – С. 30-37. – С. 30.

поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сцієнтично-технократичних цінностей із вищими духовними⁴²⁸. Таке поєднання, як вважає І.Р. Пригожин, засвідчує про зближення внутрішніх і зовнішніх світів, що є однією з найважливіших культурних подій нашого часу⁴²⁹. За таких умов, на думку науковців, саме освіта має бути вирішальним чинником та засобом для подолання сучасних цивілізаційних викликів та загроз.

На цьому інтегративному етапі сучасний педагог живе, мислить і діє в просторах багатьох культур – західних і східних, древніх і близьких нам за часом. Відповідно, змінюється і сенс освіти: Якщо ідеалом освіти Нового часу постає "освічена людина", що ввібрала досягнення сучасної науки, в якій відображені досягнення попередніх етапів розвитку, то на інтегративному етапі цей ідеал змінюється іншим, відповідно до якого людина стає "людиною культури", яка сполучається в своєму мисленні і діяльності різні типи культур, форм діяльності та моральні сенси, активізуючи діалектичне творче мислення та діалог культур. Саме знання постає діалогове, а людина культури стає спроможною не тільки залучатися до готових форм діяльності та мислення, а й переформулювати їх основи, сполучати різні культурні смисли. Освіта за таких умов стає діалоговою, рефлексивною, суб'єкт-суб'єктною, освітою колективного здобування знання. У рамках цієї моделі, як справедливо вказує Ю.Б. Сенько, реальний зміст процесу освіти не може бути зведеним тільки до тих фрагментів науки, які відображені в навчальних програмах і підручниках⁴³⁰, що складає серйозну суперечність сучасної освітньої системи.

Цей період найбільш повно реалізує час цивілізаційних змін, які незважаючи на їх драматичність, позитивно впливають на *розвиток особистості вчителя, оскільки особистість формується у площині парадоксально-невизначених умов суспільного розвитку*.

Педагогічна думка XIX-XX століть формувалася за умов переходу людської цивілізації від другого до третього етапу розвитку. Розглянемо деякі важливі аспекти цього перехідного періоду щодо дослідження особистісних якостей вчителя.

Видатні класики педагогіки – Я.А. Коменський, Й. Песталоцці, Ф. Дістервег, Д. Дьюї, К.Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, І.Д.Бех, І.А.Зязюн та ін. доклали чимало зусиль для дослідження феномену особистості як у теоретичній, так і практичній площинах.

Я.А. Коменський вважав особистість цілком природною істотою, створеною Богом, тому людина як особистість вчиться *пізнавати себе та світ, опановувати себе і досягати Бога*. Особистість при цьому постає такою, що розвивається для того, щоб "більш витонченими ставали природні таланти, благороднішою вдача, вдосконалювалися мови"⁴³¹.

Я.А. Коменський вважав, що ідеальному педагогу слід мати глибокі та ґрунтовні знання, бути взірцем доброчесності, любити свою справу, а до учнів – ставитися по-батьківськи, використовувати гумор.

На думку Й.Песталоцці людина як мисляча істота та особистість прагне до *саморозвитку*, володіючи природними задатками та здібностями: "Так само, як людина природоодіально підноситься до здатності вірити і кохати не через розтлумачення їй кохання та віри, а через вияви на практиці істинної віри та істинного кохання, ось так вона досягає розвинутої здатності мислити не за допомогою пояснень і тлумачень вічних законів, що лежать в основі мислительних здібностей людини, а тільки шляхом факту мислення"⁴³². При цьому метою розвитку особистості є *досягнення любові людей між собою*.

Й. Песталоцці головним завданням вчителя вважав сумлінне виконання навчально-виховних функцій. Відтак, Й. Песталоцці поцінював у вчителя такі особистісні якості, як любов до дітей, життєрадісність, винахідливість, скромність, безпосередність, моральну чистоту, а також творчість, яка заперечує принцип вчителя як "ремісника від виховання" та запобігає застосуванню в

⁴²⁸ Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 204-205.

⁴²⁹ Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой : Пер. с англ. Общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.; Пригожин И. Перспективы исследования сложности / И. Пригожин // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник. – М., 1987. – С. 45–58.

⁴³⁰ Сенько Ю.В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося. // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 34-45.

⁴³¹ Коменский Я.А. Великая дидактика. – М.: Педагогика, 1983. – 600 с. – С. 116.

⁴³² Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. – М.: Педагогика, 1965. – Т. 1. – 567 с. – С. 403–404.

діяльності педагога рутинних прийомів. Учитель при цьому має спиратися на певні моральні ідеали: "Вся елементарна моральна освіта, – зазначав Й. Песталоцці, – базується взагалі на трьох основах: напрацювати за допомогою чистих почуттів хороший моральний стан; тренувати моральність на справедливих і добрих справах, переборюючи себе і докладаючи зусилля; і, нарешті, сформувати моральні переконання через роздуми і співставлення правових і моральних умов, в яких дитина знаходиться в силу свого походження і оточуючого середовища"⁴³³.

Дж. Локк вважав, що головним напрямом розвитку людини є формування основоположних громадянських, моральних якостей особистості, тому особистість учителя має відповідати цьому імперативу. Відтак, учитель для того, що формувати високоморальну людину, громадянина, має уособлювати і стверджувати моральні ідеали.

Ж.-Ж. Руссо наділяв особистість учителя такими важливими якостями, як доброчесність, щирість, доброта, які мають реалізовуватися в атмосфері взаємної довіри наставника та його вихованців.

Ф. Дістервег вважав, що особистості притаманні індивідуальні задатки, з якими вона народжується, тому навчання й виховання мають постійно стимулювати і пробуджувати їх до реального життя, формувати головні аспекти психічної діяльності людини – мислення, пам'ять, увагу, волю: "Розвиток чи освіта не можуть бути надані або задані жодній людині. Кожний, хто бажає до них долучитися, має досягнути цього власною діяльністю, *власними силами, власною напругою*"⁴³⁴.

На теренах вітчизняної освіти у XVI- XVII розповсюджувалися гуманістичні погляди на людину (постаті братських шкіл, Сімеон Полоцький, Епіфаній Славінецький і ін.), що реалізувалося у процесі становлення державної системи шкіл (статут 1786 р.) та побудові цієї системи (Ф. Прокопович, Ф.Ф. Салтиков, В.Н. Татищев і ін.) у XVIII столітті. У зв'язку з цим можна говорити про ідеологію "освіченого абсолютизму", до якої адаптувалися погляди на завдання, зміст і методи педагогіки того часу, яка, в той же час, зазнавала вплив ідей французьких просвітителів, з якими були знайомі російські мислителі (І.І. Бецкой, Н. І. Новіков і ін.).

До 60-х років XIX століття передові вітчизняні педагогічні ідеї орієнтувалися на революційно-демократичну думку (В.Г. Белінський, О.І. Герцен, М.О. Добролюбов та ін.), відповідно до якої метою виховання було формування громадянина-патріота, широко освіченого і працелюбного борця із суспільним злом.

XX століття не тільки принципово змінило пріоритети педагогіки в розумінні сутності особистості, але й збагатило та розвинуло її розуміння класиками педагогіки завдяки численним концепціям та теоріям "громадянського" (Г. Кершенштейнер), "вільного" (М. Монтессорі), "нового" (Е. Демолен) виховання особистості, через педагогіку особи (Г. Шаррельман), експериментальну педагогіку (В. Лай), педагогіку прагматизму (Д. Дьюї) тощо. Зокрема, Е. Мейман вважав, що для визначення істотних ознак особистості слід залучати різні предметні галузі дослідження анатомію, фізіологію, психологію, психопатологію, етику, естетику, релігію, історію, антропологію. Д. Дьюї конструє особистість на основі біологічних чинників, розумових і фізичних властивостей індивіда, які спадково передаються. Відтак, пізнання особистістю себе та світу реалізується в надрах людського "Я" не стільки через мислення, скільки через відчуття, вірування, прагнення.

К.Д. Ушинський, з ім'ям якого пов'язаний процес становлення педагогіки як науки, творчо переломив позитивні надбання педагогіки і психології до середини XIX століття, обґрунтував цілісну психолого-педагогічну теорію виховання і навчання, яка була антропологічною за своєю сутністю та впливала із соціально-економічних умов життя людей.

К.Д. Ушинський, який наголошував на тому, що "Якщо педагогіка, хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед знати її також у всіх відношеннях"⁴³⁵, виступаючи проти біологізаторського підходу до вивчення сутності людини, яка постає соціальним феноменом. Це дозволило К.Д.Ушинському розробити антропологічний підхід до педагогічного знання, що передбачало розгляд особистості людини через її унікальність – як "скарб, який нічим не замінюється"⁴³⁶, який впливає із природних джерел душі, її сили характеру, а відтак виховання має

⁴³³ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. – 190 с. – С. 63.

⁴³⁴ Дистервег А. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – 180 с. – С. 121.

⁴³⁵ Ушинский К.Д. Выбранные творы: У 2 т. – К., 1983. – Т. 1. – 280 с.

⁴³⁶ Ушинский К.Д. Выбранные творы: У 2 т. – С. 99.

"берегти цю силу як основу будь-якої людської гідності"⁴³⁷. Однак цей чинник не є сліпим за своєю сутністю, оскільки "все вирішується нахилами людини і тими переконаннями, які набули в ній сили нахилів"⁴³⁸. При цьому великий педагог висунув фундаментальний суб'єкт-суб'єктний принцип педагогіки й виховання: "Тільки особистість може творити особистість, тільки характером можна утворити характер"⁴³⁹. При цьому магістральним шляхом розвитку людини як особистості та суб'єкта історії – це вдосконалення, що потребує багатобічних знань щодо сутнісних рис особистості людини, її почуттів, сприймання, пам'яті, уваги, уявлення, мислення, емоцій, мови, яка постає головною рушійною силою розвитку особистості.

Відтак, К.Д. Ушинський наполягав на народності виховання, яке живиться із патріотичних джерел суспільства та має спрямовуватися до розвитку в людині почуття **обов'язку та відповідальності, патріотизму, гуманізму, любові до праці, дисциплінованості, чесності, гідності, твердості волі і характеру**, які постають наріжними особистісними новоутвореннями.

Надзвичайно важливі спостереження щодо професійних якостей особистості вчителя в 20-ті роки ХХ століття були отримані керівником однієї зі студій педагогічної майстерності Т. К. Маркарянном, який виокремив таку професійно важливу якість, як здатність не тільки розуміти, а й відчувати, передчувати й передбачати думки і вчинки дітей (це можливо, якщо в процесі спільної діяльності вчитель немов би перетворюється, трансформується в дитинство).

Тоді ж були висунуті і обґрунтовані вимоги до **ідеального типу вчителя** (Н. Д. Левітов, Г. С. Прозоров, Р. В. Кустод та ін.): схильність до педагогічної діяльності; уміння розуміти запити дітей і погоджувати професійні сили педагога з потребами дітей; м'якість у підході до дітей, рівне і спокійне поводження з ними; наполегливість і твердість у вимогах, впевненість у своїх силах, бадьорий і життєрадісний тонус; уміння збудити і задовольнити інтерес дітей до роботи, праці; знання предмета, вміння викладати; вміння встановлювати гарні взаємини, справедливість; вміння створювати і підтримувати дисципліну, мати гармонійний зовнішній вигляд; володіти багатосторонніми інтересами, задатками і навички, любити дітей, знаходити шлях до дітей і колективу⁴⁴⁰.

Все це заклало ґрунт **дідаскології** – науки про педагога, предметом якої – комплексна розробка всіх аспектів педагогічної праці як у контексті індивідуально-особистісного, так і психофізіологічного, соціального-політичного, ціннісно-світоглядного (ідеологічного) аспектів педагогічного процесу.

У цей же час В.М. Сорока-Росинський виокремив такі типи педагогів, які відображають різні типи характерів: 1) вчителі-теоретисти (головне – теорія, а не реальний світ речей); 2) педагоги-реалісти (добре розуміються в світі речей та людей, тонко відчують настрій, вмють співпереживати, доброзичливі, веселі, працюють легко і вільно); 3) педагоги-утилітаристи (добре орієнтуються у світі речей і людей, головний стиль роботи – тренування, натаскування); 4) педагоги-артисти (інтуїтивісти, володіють здатністю діяти спонтанно, з натхненням, глибоко розуміють іншу людину, емпатійні, творчі)⁴⁴¹.

М. М. Рубінштейн у книзі "*Проблеми вчителя*" (1927, 1935) викладає думку, що знання навчального предмета – це фундамент педагогічної майстерності. При цьому, як вважав великий психолог, навіть найдосконаліший педагогічний заклад не може випускати цілком довершених учителів, оскільки вчитель стає вчителем тільки в процесі безперервної самоосвіти: хто втратить жагу пізнання, той неминуче йде назад; отже, принцип "навчаючи інших, навчайся сам" поширюється на всю вчительську справу, коли вчителю має бути притаманний творчий підхід до педагогічної діяльності, а справжній педагог – це завжди дослідник.

Г.Г. Ващенко вважав, що завдання українського педагога полягає в чіткому усвідомленні позитивних та негативних рис українського інтелекту. "Перші він, звичайно, має всемірно плекати й розвивати, другі – усувати й замість них виховувати інші, що підносять нашу духовність"⁴⁴².

⁴³⁷ Ушинський К.Д. Вибрані твори: У 2 т. – С. 100.

⁴³⁸ Ушинський К.Д. Вибрані твори: У 2 т. – С. 101.

⁴³⁹ Ушинський К.Д. Вибрані твори: У 2 т. – С. 97.

⁴⁴⁰ Левітов Н.Д. Вопросы психологии характера. – М.: Учпедгиз, 1956. – 365 с.

⁴⁴¹ Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения /Сост. А.Т.Губко. -М: Педагогика, 1991. – 240 с.

⁴⁴² Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К.: Укр. видавнича спілка, 1997. – 193 с. – С. 61.

Відтак, учитель як особистість має вміти реалізувати такі напрями педагогічної діяльності: “дати нашій молоді ґрунтовні й систематизовані знання, що стояли б на рівні сучасної науки й відповідали б вимогам, що висуває перед нашим народом історія; розвинути у молоді такі формальні здібності інтелекту, як спостережливість, пам’ять, творча уява й логічне мислення, враховуючи при цьому психічні властивості українського народу”⁴⁴³.

За цих умов виховний процес має ґрунтуватися на таких першоосновах, як безмежна відданість Богові й Батьківщині⁴⁴⁴. Відтак, педагог у процесі формування гармонійної особистості вихованців має спрямувати зусилля на виховання громадянина – патріота і християнина.

А. С. Макаренко ставив такі завдання перед вихователями: любити педагогічну професію; бути принциповими, вимогливими, компетентними; глибоко знати інтереси, потреби та особливості вихованців; користуватися авторитетом, коли вихователь “повинен уникати тільки однієї форми: простого перебування на очах у дітей без всякого діла і без всякого інтересу до них”⁴⁴⁵.

Педагогічна техніка А.С. Макаренка включає багато відомих аспектів (найбільш точно, наказове і переконливе вираження думок та почуттів, поставлений голос, сміливість, творчість, колективістськість тощо), які інтегруються у такій сентенції: “Вихователь повинен уміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим. Вихователь повинен себе так вести, щоб кожен рух його виховував, і завжди повинен знати, чого він хоче в даний момент і чого він не хоче. Якщо вихователь не знає цього, кого він може виховувати?”⁴⁴⁶.

А.С. Макаренко підіймав “найважливішу та на сьогодні найсучаснішу проблему – проблему виховання неповторної людської особистості, орієнтованої на загальнолюдський “кларнетизм”. На думку великого педагога, особистість *поєднує раціональний і вольовий аспекти*, а важливою складовою людської волі є самовладання, що реалізується у здатності людини керувати своєю поведінкою і діяльністю. Відповідальність, володіння собою, самовладання – умови дисциплінованої людини⁴⁴⁷. При цьому особистість педагога постає інструментом виховання: “Вихователь повинен вміти організовувати, ходити, шуткувати, бути веселим, сердитим, вести себе так, щоб кожний рух його виховував”⁴⁴⁸.

Формування особистості як суверенної, вільної, самосвідомої сутності передбачає створення багатогранного рольового середовища, яке дозволяє реалізувати принцип самосвідомості через вихід за межі усталеного рольового репертуару людини.

У виховних закладах А. С. Макаренка створювалися умови для потужного розвитку рольового статусу людини як основного механізму розвитку особистості. Тут існувала складна ієрархія суворо не фіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, що дозволяло кожному побувати в різноманітних взаємозалежностях, які збагачували рольову координацію і формували вектори соціально-психологічної взаємозалежності як усередині закладу, так і за його межами. Важливе значення для процесу розвитку і розширення рольового статусу людини мало унікальне явище – “зведений загін”, який дозволяв реалізувати найдавніший соціальний принцип “карнавалу”, коли мала місце зміна соціальних ролей, у цьому випадку – зміна лідерів колективу. Проте, відмічена рольова трансформація відбувалася не як одномоментний акт, а як постійно діючий колективний процес. У комуні також існувала постійно змінювана роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов’язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Крім того, тут жили діти різного віку, які спільно включалися у навчально-трудова діяльність і постійно змінювали одну з основних рольових послідовностей людини (пов’язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої і постійно мінливої соціальної інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії і спілкування, яку сам А. С. Макаренко називав “педагогікою паралельних дій”.

Крім того, у комуні тривалий час функціонував театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більш розширити свій соціально-рольовий репертуар,

⁴⁴³ Ващенко Г. Загальні методи навчання. – С. 72.

⁴⁴⁴ Ващенко Г. Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко. – Полтава : Ред. изд. "Полтавський вісник", 1994. – 191 с.

⁴⁴⁵ Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. школа, 1990. – 190 с. – С. 133.

⁴⁴⁶ Путь к мастерству. – М.: Педагогика, 1988. – 250 с. – С. 203.

⁴⁴⁷ Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. школа, 1990. – 190 с. – С. 235–236, с. 243–247.

⁴⁴⁸ Макаренко А.С. О моем опыте // Педагогические сочинения: В 8 т. – Москва, 1984. – Т. 4. – 360 с. – С. 172.

вийти за межі побутових, виробничих, навчальних і інших тривіальних соціальних ролей, розвиваючи міфологічний, художній світогляд. Життя ж комуни в цілому регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів, колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор (принцип “педагогіки колективної дії”). У такий спосіб відбувається формування органу єдиної колективної волі, що сприймається кожним членом колективу як *конкретна, не опосередкована проміжними ланками невідчужена соціальна надроль, котра втілює в собі принцип соціального керівництва згори* (вона визначала життя вихованців і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу). Кожен педагог тут ставав повноправним членом колективу (після 4-місячного випробування) і не мав ніяких соціальних привілеїв.

Таким чином, в арсеналі соціальних ролей, реалізованих у виховному закладі А. С. Макаренка, практично не було жодної ролі, яка б була відчуженою і недосяжною для членів колективу, які взаємодіяли в атмосфері взаємної довіри (коли, наприклад, черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з його рапорту). Тим самим одержував реалізацію важливий принцип *соціалізації людини* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі.

Діяльність вихованців була б неповною без “*системи перспективних ліній*”, тобто без системи колективних цілей (ближніх, проміжних і віддалених), які колектив реалізував у процесі спільної навчально-виробничої діяльності. Таким чином, життя колективу тут протікало в атмосфері постійного цілепокладання, постійної спрямованості в майбутнє, що сприяло формуванню у дітей і юнацтва рефлексії майбутнього – наріжної домінанти цивілізованої людини, яка характеризується тим, що майбутнє виступає для неї мотиваційним чинником, що впливає на її поведінку. Тим самим відбувається формування такої наріжної властивості особистості, як *відповідальність*, що кристалізується, головним чином, у площині *рефлексії майбутнього*, коли майбутнє починає сприйматися як теперішнє, а грань між актуально-дійсним (принцип “тут і тепер”) і потенційно-можливим, віртуальним стирається. Це ж, у свою чергу, виступає *головним чинником* розвитку творчості й абстрактного мислення людини, що функціонує не інакше як у сфері потенційно-можливої, знаково-символічної, “умовної” реальності – у сфері мови як комунікативної активності і системи знаків. Звідси випливають і успіхи, які робили деякі вихованці в навчальній діяльності, що дозволяло їм за декілька років пройти курс середньої школи. Система перспективних ліній передбачала існування в атмосфері постійного цілепокладання, а тому й волевиявлення, що є функцією останнього та постає наріжним аспектом особистості.

Відтак, спрямованість у майбутнє як головний чинник формування людської особистості покладено в основу педагогічної технології А. С. Макаренка, метою якої виступає розвиток гармонійної особистості. Цю технологію, що отримала назву “*завтрашня радість*”, можна проілюструвати цитатою з “*Педагогічної поеми*”: “Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з важливих об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види радості в складні і для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до найглибшого почуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінити в людині, – це сила й краса. І те, і друге визначається в людині тільки за тим, як вона ставиться до перспективи. Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, сьогоднішнім обідом... то людина найслабкіша. Якщо її задовольняє тільки своя власна перспектива, хоч би й далека, вона може бути сильною, але не викликає у нас почуття краси особи і її справжньої цінності. Чим ширший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина красивіша й вища.

Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість. Можна написати цілу методичку цієї важливої роботи. Вона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних. Починати можна і з доброго обіду, і з походу до цирку... але треба завжди викликати до життя і поступово

розширювати перспективи цілого колективу...⁴⁴⁹.

А.С. Макаренко у колонії імені М. Горького використовував метод кодування в будівництві перспективних ліній, які прив'язувалися до почуття завтрашньої радості, що сприяло формуванню аналітичного прогнозу, рефлексії (самовідстороненості) і трансценденції як уміння абстрагуватися від наявної ситуації. Саме на базі цього процесу формується людська особистість, “Я” людини як здатність здійснювати вільні вчинки й поставати активним началом світу.

Самовідстороненість як системотвірний чинник людської особистості (що постає майбутнім, котре мотивує теперішню поведінку людини) реалізується й завдяки розвитку здатності учнів до рефлексії, вміння переходити від однієї соціальної ролі до іншої, занурюючись при цьому у своє соціальне середовище, яке можна інтерпретувати як складну систему соціальних ролей. При цьому певна ідентифікація людини із соціальним оточенням (соціалізація як важливий момент розвитку людини) можлива на основі її ідентифікації з усіма соціальними ролями даного колективу, що впливає з уміння бути виконавцем усіх цих ролей.

Зрозуміло, що ототожнення педагога із соціальними ролями колективу означає вміння не тільки виконувати кожну з його ролей, але і переходити від однієї ролі до іншої (рольова дифузія”). Для того щоб при цьому педагог не втрачав самоідентичності (не розчинявся в цих ролях і не зникав як самоусвідомлююча, самодостатня сутність), він має, паралельно з виконанням соціальних ролей, постійно ідентифікувати себе з якоюсь “нейтральною” роллю, що дозволяє людині відчуватися від самої себе, подивитися на себе (свої соціальні ролі і рольові ситуації) збоку.

У 40-50-ті роки ХХ століття Ф.Н. Гоноболін, П.Н. Груздев, М.В. Соколов, П.Н. Шимбарев та ін. виокремили та охарактеризували низку суттєвих професійно-особистісних якостей вчителя⁴⁵⁰.

Головні аспекти педагогічної системи В.О. Сухомлинського реалізовували гуманістично-особистісний напрям значущих якостей педагога. В.О. Сухомлинський вважав, що школа як суспільний інститут має стати не тільки інструментом трансформації досвіду поколінь, а й “майстернею гуманності”⁴⁵¹.

Особистість як самореалізована істота, занурена у стан щастя, постає метою педагогічної системи В.О.Сухомлинського, який зазначав, що людина є такою, яким є її уявлення про щастя. При цьому щастя реалізовувалося у колективній, соборній, духовній активності, коли найважливішою, відповідно до В.О.Сухомлинського, була потреба особистості в іншій особистості як носія духовних цінностей, виникнення, розвиток цієї потреби на основі духовної спільності індивідів⁴⁵². Звідси завдання вчителя полягає в організації такого соціально-педагогічного середовища, яке б ініціювало цю потребу кожного вихованця в іншій особистості.

В.О. Сухомлинський розумів особистість вчителя як наріжний камінь навчання та виховання, а професійну і педагогічну майстерність педагога пов’язував із високим рівнем психологічної культури, психолого-педагогічних знань, володінням розмаїттю засобів естетико-психологічного впливу на учнів: “Ставлення вихованців до особи свого вихователя можна охарактеризувати так: особа вихователя приваблює, захоплює, надихає вихованців цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, морально-етичних засад. Якщо ви хочете бути могутньою силою, що впливає на колектив, будьте для своїх вихованців, за висловом Тараса Шевченка, апостолом правди і науки, совістю народу...”⁴⁵³.

При цьому ширший вихователь турбується перш за все про те, щоб між його вихованцями існували тонкі емоційні відносини: “Дуже тонке, складне і нелегке в моральному вихованні – це добитися того, щоб кожний вихованець робив добро, приносив радість товаришеві, щоб у цій душевній творчості народжувалася потреба в людині – щира, глибока прихильність учнів один до

⁴⁴⁹ Макаренко А.С. Педагогічна поема / А.С. Макаренко. – К.: Рад.шк., 1973. – 524 с. – С. 447.

⁴⁵⁰ Гоноболін, Ф.Н. Очерки психологии советского учителя / Ф.Н. Гоноболін, М.В. Соколов. – Москва : АПН РСФСР, 1951. – 156 с.; Груздев П. Н. Вопросы воспитания и обучения / П. Н. Груздев – М.: Узд. АПН СССР, 1949. – 172 с.; Огородников И.Т. Педагогика / И.Т. Огородников П.Н.Шимбарев. – М.: Учпедгиз, 1954. – 147 с.

⁴⁵¹ Сухомлинский В. А. Избранные произведения в 5 т., / под ред. А. Г. Дзевирова. – К. : Рад. школа, 1979. – Т. 2. – 1979. – 718 с. – С. 118.

⁴⁵² Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю // Вибрані твори: В 5 т. – К., 1976. – Т. 2. – 190 с. – С. 161-162.

⁴⁵³ Сухомлинський В.О. Роль особи вчителя в духовному житті колективу та особистості // Вибрані твори: В 5 т. – К., 1976. – Т. 1. – 700 с. – С. 501.

одного. Навчити робити добро людині – в цьому частина педагогічної майстерності"⁴⁵⁴. Відтак, у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя велике значення має орієнтація на досконале володіння педагогами ораторським мистецтвом, живим художнім словом.

На думку В.О. Сухомлинського, пізнання та мислення людини починається з подиву, тому спонукою до пізнання може бути саме пізнання як відкриття невідомого⁴⁵⁵, тобто, трансцендентного. Тому "учительська професія – це людинознавство, постійне, що не припиняється, проникнення в складний духовний світ людини. Чудова риса – постійно відкривати в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення – один з тих коренів, що живлять покликання до педагогічної праці. Я твердо переконаний, що цей корінь закладається в людині ще в дитинстві й отрочстві, закладається й у родині, й у школі. Він закладається турботами старших – батька, матері, учителя, – які виховують дитину в душі любові до людей, поваги до людини"⁴⁵⁶.

Відтак, як зазначає І.А. Зязюн, педагогіка А.С. Макаренка і В.О.Сухомлинського – це педагогіка сходження до особистості, це "педагогіка, зумовлена живим, власним досвідом, дає відповіді на найважливіші питання виховання і навчання підростаючих поколінь. Обидва педагоги вбачали в дитині особистість і вибудовували процес виховання на основі цілісного особистісно-діяльнісного підходу"⁴⁵⁷.

У кінці 50-70 роках ХХ століття відзначається бурхливий розвиток професіографії праці вчителя, що позначається появою монографій, використовується порівняльна критика, робляться висновки за експериментальними даними, проблеми вчителя розробляються на основі аналізу структури педагогічної праці і закономірностей виховного процесу. Одним з перших до професіограми вчителя звертається Ф.Н. Гоноволін. Н.В. Кузьміна досліджувала психологію праці та особистості вчителя. Психологічні основи формування особистості вчителя розкриті О.І. Щербаковим. Загальні закономірності професійної підготовленості і формування особистості вчителя розроблялися В.О. Сластьоніним; педагогічна діяльність як творчий процес – В.А. Кан-Каліком, соціально-педагогічний аспект професійної діяльності вчителя – С.Г. Вершловським.

Для нас важливими постають дослідження проблеми формування та розвитку особистості майбутнього вчителя Н.В. Кузьміної, А.І. Щербакова, Л.Ф.Спіріна, І.Т. Огороднікова, В.О. Сластьоніна та ін., які вони здійснювалися протягом 60–70 років ХХ століття.

Н.В. Кузьміна писала, що професійні якості вчителя має відображати основну структура педагогічної діяльності, а педагогічні здібності тісно пов'язані з особливостями зору, речі, уявленнями, з рисами характеру та емоційністю вчителя, а також спеціальними здібностями (артистичними, музичними, технічними тощо)⁴⁵⁸.

А.І. Щербаков, який один із перших зробив спробу побудови ідеальної моделі або професіограми фахівця-педагога, писав, що у педагогічній діяльності виокремлював інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну та дослідницьку функції, які мають реалізувати умови для перетворення навчання та виховання на джерело розвитку дитини⁴⁵⁹. Зазначений напрям дослідження знайшов продовження в роботах О.Д. Алферова, Г.В. Воробйової, Р. І. Миттельмана, Л.І. Рувинського, Л.Ф. Спіріна та ін⁴⁶⁰.

В.О. Сластьонін, взявши професіографічний метод за основу, визначив професійно значущі якості особистості вчителя, склад його професійної підготовки, виокремивши спрямованість як "універсальну характеристику особистості педагога, систему його спонукальних та рушійних сил";

⁴⁵⁴ Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори: В 5 т. – К., 1976. –Т. 4. – 680 с. – С. 552.

⁴⁵⁵ Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю // Вибрані твори: В 5 т. – К., 1976. – Т. 2. – 190 с. – С. 78.

⁴⁵⁶ Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – К., 1977. – Т. 4. – 180 с. – С. 32.

⁴⁵⁷ Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К., 2000. – 480 с. – С. 151.

⁴⁵⁸ Кузьміна Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1965. – 38 с.

⁴⁵⁹ Щербаков А.И. Некоторые вопросы совершенствования подготовки учителя // Советская педагогика. – 1971. – № 9. – С. 34-35.; Щербаков А.И. Профессиограмма личности учителя советской школы // Проблемы профессиональной подготовки студентов педвузов и университетов. – М., 1976. – 393 с.

⁴⁶⁰ Алферов А.Д. Психология развития Школьника. – М.: Феникс, 2001. – 384 с.; Миттельман Р.И. К вопросу о профессиограмме учителя начальной школы // Профессиональная ориентация и консультация молодежи /Отв. ред. И.Н.Назимов. – Киев: Радянь-ска школа, 1966. – С 99-102.; Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 183 с. ; Спирин Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Л. Ф. Спирин. – М. : Российское педагогическое агенство, 1997. – 84 с.

досліджував структуру та основні компоненти формування у студентів педагогічної спрямованості особистості; обґрунтував умови оптимізації процесу формування особистості педагога у вищій школі⁴⁶¹.

У 90-х роках ХХ ст. проблема особистості вчителя досліджувалася з точки зору його соціальних, соціально-психологічних, ціннісних орієнтацій, самосвідомості⁴⁶², педагогічної культури⁴⁶³, професійного самовиховання⁴⁶⁴, комунікативної підготовки майбутніх учителів, їх готовності до міжособистісного спілкування⁴⁶⁵, сучасних технологій навчання⁴⁶⁶ тощо.

У цей суперечливий, складний час (і дещо раніше) розквітає особистість педагогів-новаторів, які створили свої авторські школи (Ю.П. Азаров, Г.С. Альтшуллер, Ш.А. Амонашвілі, В.С. Біблер, А.С. Белкін, І.П. Волков, М.П. Гузик, М.О. Зайцев, О.А. Захаренко, П.М. Ерднієв, М. М. Єфименко, В.К. Дяченко, І.П. Іванов, Є.М. Ільїн, І.Н. Закатов, Л.В. Занков, В.А. Караковський, Д.Б. Ковалевський, М.П. Кравець, С.Ю. Курганов, О.М. Кушнір, С.М. Лисенкова, Б.П. Нікітін, Л.А. Нікітіна, О.Г. Ривин, Г.К. Селевко, Л.В. Тарасов, П.В. Тюленев, О.Н. Тубельський, Є.І. Пассов, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинін, В.В. Фарсов та ін⁴⁶⁷).

У цей період активізувався літературно-художній напрям вивчення особистості педагога, який було започатковано у стародавньому світі. Так, в давньогрецьких епічних творах (поема Аполлонія Родоського "*Аргонавти*" та поема Гомера "*Iliada*") можна знайти характеристику особистості довершеного вчителя. Так, вихователь Ясона і Ахіла кентавр Хірон наділяється розмаїттям якостей, серед яких глибинне мислення, непересічний інтелект, мужність, правдивість, чесність, естетична довершеність⁴⁶⁸.

У зв'язку з цим у літературній скарбниці людства можна знайти багато творів письменників, де особистість вчителя (наставника, педагога) знаходить певне висвітлення ("*Вчитель словесності*" А.П. Чехова, "*Юнкера*" А.І. Куприна, "*Оповіді бурси*" М.Г. Пом'яловського, "*Екзамен*" Б.Д. Гринченка, "*Волошки*" С.В. Васильченка та ін.). Загалом, літературно-художній напрям відображає образ особистості вчителя та його професійні якості в художній літературі⁴⁶⁹. Концептуальна ідея цього напрямку полягає в тому, що всі особливості, всі зміни, що відбуваються з представниками педагогічної професії в історичній дійсності, знаходять втілення в художніх образах. Якщо говорити про відображення особистісних змін педагогів на рубежі цивілізаційних змін (кінець ХХ – початок ХХІ століття), то можна говорити про три образи вчителя у зв'язку із так

⁴⁶¹ Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.А. Сластенин. – М., 1977. – 40 с.

⁴⁶² Формирование личности будущего учителя / Р.И. Цветкова, Ф.Г. Важенина, Т.П. Черкасская, В.Ф. Костюк, А.П. Мариненко, Л.В. Разжевина. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1991. – 128 с.

⁴⁶³ Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Х.: Основа, 1998. – 190 с.

⁴⁶⁴ Кучерявий А.Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки. – К.: Вища шк., 1999. – 224 с.

⁴⁶⁵ Коць М. Майбутній вчитель: готовність до професійного спілкування. – Луцьк: Ред.-вид. від. "Вежа" Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1999. – 265 с.

⁴⁶⁶ Гусак П.М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти: Монографія. / П.М. Гусак. – Луцьк: Ред.-вид. від. "Вежа" Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1999. – 290 с.

⁴⁶⁷ Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. – М.: Политиздат, 1989. – 385 с.; Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука, 1986. – 345 с.; Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.; Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.; Библер В. С. Школа диалога культур // Советская педагогика. – 1988. – № 4. – С. 11-19; Єфименко М. М. За принципом "Не зашкодь!" // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С. 24-30; Зайцев Н. А. Сенсация? Трудно поверить? // Педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 34-45; Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Педагогика, 1968. – 298 с.; Кабалецкий Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.; Кушнер А.М. Технологическая карта развития навыка устного выступления // Школьные технологии. – 1996. – № 3. – С. 24-34.; Лысенкова С.Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу. Как учить школьника. – М.: Школа-пресс, 1997. – 346 с.; Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.; Селевко Г.К. Образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.; Тарасов Л. В Новая модель школы. Экология и диалектика. – М., 1992. – 268 с.; Тюленев П.В. Читать – раньше, чем ходить. О методах интеллектуального развития ребенка. Практические рекомендации родителям и педагогам. – М.: Центр "Содействие развитию и воспитанию детей", Издательство "Соратник", 1996. – 186 с.; Школа О.А. Захаренка як модель сучасної сільської школи: матеріали Всеукраїнських педагогічних читань (Ред. кол.: І.Д. Бех та інші). – Черкаси, 2004. – 168 с.; Школа самоопределения: шаг второй / Под ред. А.Н.Тубельского. – М.: Политекст, 1994. – 236 с.; Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.; Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. – М.: Педагогика, 1992. – 240 с.

⁴⁶⁸ Кун М.А. Мифы древней Греции. – К., 1993. – 300 с. – С. 145-146.

⁴⁶⁹ Морева Н.А. Образ учителя в русской литературе XX века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mif106.narod.ru/p165aa1.html>

званої "перебудовою", яка розпочалася у кінці 80-х років XX століття у Радянському Союзі ⁴⁷⁰:

1) У доперебудовний період на теренах вітчизняної освіти вчитель постає наставником і його відносини з учнями будуються на довірі та взаємоповазі, тому образ педагога в літературі цього етапу в більшості випадків оцінюється як позитивний. У цей період народжується нова людиномірна педагогічна парадигма, яка йде на зміну знаннєцентрованій, про що писав О.В.Сухомлинський, коли відзначав: "...світ вступає у вік Людини. Більш того, саме зараз ми маємо думати про те, що вкладаємо у душу людини"⁴⁷¹. Цей аспект педагогічної діяльності – вкрай важливий, про що свідчить думка Л.С. Виготського, який писав, що майже єдине використання знань, які він засвоїв у школі – була більш-менш точна відповідь на іспитах, і тому нікому ще знання географії не облегло орієнтацію у світі і не розширило кола вражень у мандрах, а знання астрономії не допомогло сильніше та яскравіше пережити велич неба.

2) У перебудовний період відбувається підміна духовних цінностей матеріальними, громадських інтересів особистими, коли вчитель здебільшого зайнятий своєю кар'єрою, зарплатою та ін., що відбивається на його відносинах з учнями. У літературі цього періоду образ учителя набуває негативні риси.

3) Після перебудови ситуація посилюється: відносини учня і вчителя стають дедалі напруженішими. Відповідно, змінюється художній образ педагога, все гостріше відчувається необхідність появи нового типу вчителя – такого, який розуміє дитину, виховує її, щирого, і в той же час твердого, вольового.

Разом із отриманням України незалежності активізувалися дослідження щодо особистості педагога у контексті нових векторів національного відродження країни, що потребує посилення діяльнісного аспекту людини. Зокрема, особистість, на думку І.А.Зязюна – цілісність, динамічна система різних рис та якостей людини, що формується на основі діяльнісного ставлення людини до світу, суспільства, самої себе: "попри неповторність різних життєвих ситуацій, притаманних кожній людині, є їй об'єднуюче вихідне начало – людська спільнота, у якій людина формується, розвивається, досягає вершин творчої зрілості і творчих злетів, і знову ж таки на благо людської спільноти"⁴⁷².

При цьому, як вважає І.А. Зязюн, виховання обдарованої особистості можливе тільки обдарованою особистістю вчителя: "Про особистість вчителя говорять, як правило, у загальному плані, не маючи на увазі конкретну людину. Але ось як згадують своїх учителів через багато років після закінчення школи її випускники: "Семен Опанасович? Фізик? Ну, це була особистість!" Так довічно зберігає пам'ять учителів, які впливали на нас особистісно. Недаремно сьогодні всі ми усвідомлюємо, що школі необхідна особистість!"⁴⁷³. Такий підхід, на думку І.А. Зязюна, зумовлює такі імперативи щодо формування особистості: "...впровадження в життя гуманістичної педагогіки А.С. Макаренка і В. О.Сухомлинського; педагогіка – мистецтво (К.Д. Ушинський), його творення – індивідуальний розвиток педагогічних можливостей кожного студента (формування педагогічної майстерності – А. С. Макаренко); основа духовності – Краса і Добро ("філософія серця" Г.С. Сковороди), основа наукового пошуку – Істина; у поєднанні *Істини, Краси і Добра* відбір учнівської молоді на вчительську професію "за спорідненою працею" (Г.С. Сковорода)"⁴⁷⁴.

С.О. Сисоєва зосереджується на розмаїтті визначень особистості. "Серед них: розуміння особистості як унікальної системи "особистісних смислів": тобто мотивів і потягів; розуміння особистості як системи рис, відносно стійких характеристик індивідуальності, які вона виявляє зовні; розуміння особистості як суб'єкта діяльності – системи планів, ставлень, спрямованості,

⁴⁷⁰ Лещинский В.И. Всегда ли прав учитель?// В.И.Лещинский, С.С.Кузнецова, С.В.Кульневич. – М., Педагогика, 1990. – 160 с.; Фроянов И.Я.. История России от древнейших времен до начала XX в. – М., Просвещение, 1998. – 356 с.; Астафьев В.П. Последний поклон. Красноярск, 1996. – 248 с.; Искандер Ф. Избранные произведения. – М.: Детская литература, 1995. – 221 с.; Распутин В.. Повести и рассказы. Новосибирск, 1996. – 164 с.; Нечаев Л.Е. Ожидание друга, или признания подростка / Школьные годы. Выпуск 2. – М.: Детская литература, 1990. – 414 с.; Криштоф Е.Г. Современная история, рассказанная Женей Камчадаловой/ Школьные годы. Выпуск 2. – М.: Детская литература, 1990. – 414 с.; Иванов А. Географ глобус пропил. М., 2004. – 306 с.; Гришковец Е. Начальник/ Гришковец Е. Следы на мне. – М., 2007. – 75 с.

⁴⁷¹ Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1972. – 167 с. – С. 21-22.

⁴⁷² Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К., 2000. – 480 с. – С. 307.

⁴⁷³ Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – С. 158.

⁴⁷⁴ Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – С. 108.

цінностей, що регулюють поведінку людини"⁴⁷⁵.

Відтак, на думку С.О. Сисоєвої, особистість постає системною соціальною якістю індивіда, що формується у спільній діяльності та спілкуванні і характеризується включеністю людини у суспільні відносини. "Людина є природною і водночас суспільною істотою. Вона посідає певне місце в системі суспільних відносин, є їх носієм, виконує певні суспільні функції. Людина є особистістю, оскільки їй властива свідомість, певна система потреб, інтересів, поглядів, переконань, розумових, моральних та інших якостей, які внутрішньо визначають її поведінку, надають їй певної цілеспрямованості, стійкості й організованості. Завдяки цьому людина виступає як суб'єкт власної діяльності, передбачає її результати, контролює й несе за неї відповідальність.

Особистість цілісна, її фізичні, розумові, трудові, моральні й естетичні якості взаємозв'язані. Вона характеризується рисами, спільними для всіх людей, водночас у неї завжди є щось особливе, що відрізняє її від інших людей, щось індивідуальне. Індивідуальна своєрідність особистості неповторна"⁴⁷⁶.

При цьому, як вважає С.У. Гончаренко, діяльність постає засобом як соціалізації, так і індивідуалізації особистості. Відтак, цілісність буття людини реалізується двома шляхами: індивідуальним (людина як індивідуальність) і соціальним (людина як особистість). Перший шлях передбачає тотожність із власним неповторним "Я" (індивідуальність), а другий – із суспільством (особистість). Тому особистість – це структурний феномен, який складається із взаємозалежних і взаємопроникних підструктур, найбільш істотними з яких є спрямованість особистості, її переконання, світогляд, ідеали, прагнення тощо"⁴⁷⁷.

Певним підсумком дослідження особистості постає висновок Б.Г.Ананьєва, І.Д.Беха, А.В.Петровського, В.А. Петровського щодо того, що метою розвитку людини постає особистість як фокус всіх аспектів людини – біологічних, психічних, соціальних.

Що стосується досліджень вчительської праці *за кордоном у ХХ столітті*⁴⁷⁸, то розвиток професіографії вчителя та його особистості тут виявляється у чотирьох основних напрямках: 1) визначення нормативних вимог до вчителя, виражених в офіційно затверджених кодексах педагогічних професій; 2) вдосконалення змісту і структури професійної підготовки вчителя; 3) вироблення рекомендацій вчителям-початківцям; 4) вивчення психологічних якостей учасників освітнього процесу.

У зв'язку з цим важливим постає дослідження особистості педагога, проведеними англомовними науковцями. Т. Букер окреслив такі професійно важливі якості вчителя, як широта інтересів, моральні якості, любов до дітей, бажання бути вчителем, контактність, уміння ладити з людьми, допитливість, старанність, стійкий моральний вигляд, релігійність.

⁴⁷⁵ Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К., 1996. – 250 с. – С. 109.

⁴⁷⁶ Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – С. 15.

⁴⁷⁷ Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 670 с. – С. 172.

⁴⁷⁸ Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебн. пособие для вузов. – М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с.; Rogers C.R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change // J. of Consulting Psychology. – 1957. – V. 21. – P.95-103.; Kelly Melissa The Everything New Teacher Book: A Survival Guide for the First Year and Beyond.- Kindle Edition, 2010. – 340 p.; Burke Jim, Krajicek Joy Letters to a New Teacher: A Month-by-Month Guide to the Year Ahead.- Heinemann, 2006. – 208 p. ; Kathy Brenny, Kandace Martin Best New Teacher Survival Secrets. - Heinemann Sourcebooks, 2005. - 336 p. ; Blake Elizabeth No Child Left Behind? The True Story of a Teacher's Quest Paperback. - Hudson House Publishing, 2008. – 218 p.; Pinney Teri The Missing Heart: Chronicles of an Educator. - XLibris; First edition, 2008. – 268 p. ; Halpin Brendan Losing My Faculties: A Teacher's Story. - Random House Trade Paperbacks, 2004. – 256 p.; Baldacci Leslie Inside Mrs. B.'s Classroom: Courage, Hope, and Learning on Chicago's South Side. - McGraw-Hill, 2003. – 224 p.; Schnall Rosalyn Susanne When Teachers Talk: Principal Abuse of Teachers / The Untold Story. - Goldenring Publishing, LLC, 2009. – 512 p.; Harper Helena It's a Teacher's Life!: A Collection of Poems Set in a Girl's Private School. - Athena Press, 2008. – 80 p. Adkisson P. V. An analysis of the origins of role model identity of teachers in public elementary and secondary schools in Nebraska / Phyllis Victoria Trax Adkisson / Educator's papers. The university of Nebraska - Lincoln, 1973. - 406 p. ; Assaf L. C. The authoring of self: Looking at preservice teachers' professional identities as reflected in an online environment / Lori Czop.Assaf / Ph.D. papers. The University of Texas at Austin, 2003. - 309 p. ; Cunningham, Janet M. The effect of gender-role identity of female high school principals in Texas on teacher perceptions of instructional leadership behaviors / Janet M. Cunningham / Ed.D. papers. Texas A&M University, Corpus Christi, 2004. - 179 p. ; Vaniscotte F. Teacher and Mobility/ Maurice Galton, Bob Moon (eds.) / Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. – London: David Fulton Publishers, 1994. – 250 p.; MacPhee D. A. The identities we teach: An ethnographic study of three teachers' conceptual and enacted identities / Deborah Ann MacPhee / Ph.D. papers. University of South Carolina, 2008. - 193 p.; White E. Interrogating whiteness: Exploring identities of white prospective teachers working for social justice / Edie White / Ph.D. papers. The University of Wisconsin - Madison, 2009. - 304 p.

Дослідження А. Доджа дозволили виявити такі якості особистості успішних учителів, як: товариськість, відповідальність, емоційна стійкість, чутливість до думки інших, неквапливість у прийнятті рішень.

П. Вітті три перших місця серед виділених учнями рис педагогів віддав моральним якостям, демократизму в освіті (доброта, терпіння), обширним інтересам. Небажані якості: поганий характер, нетерпимість, несправедливість, відсутність інтересу до дітей.

Розвиваючи теорію К. Роджерса, Д. Асспі звертає увагу на важливість емпатії вчителя, його емоційно-вольової сфери.

А. Дрейер вважав, що особистісні якості педагогів розглядаються з необхідними особистісними характеристиками в контексті помилкових дій вчителя. Цей автор виокремлює основні помилки за критеріями: особистісні якості вчителя, умови навчання, дисципліновані вихованці, методика навчання, оцінка знань учнів, проблемні педагогічні ситуації, ставлення до педагогічної теорії. Звідси особистісні якості вчителя: поставлений голос, великий словниковий запас, комунікаційні вміння, відсутність поганих звичок, виконання правил особистої дисципліни, такт, знання учнів, професійна етика, вміння працювати індивідуально і в групі, позитивний підхід до життя і учням, емоційний самоконтроль. Для подолання помилок у дисциплінованості учнів необхідні поблажливість в поєднанні зі строгістю і розумної вимогливості. При цьому основна функція вчителя – навчання, а виховання явно недооцінюється⁴⁷⁹.

Французький дослідник Ж. Тронмартт вважав, що головне в педагогічній праці є вміння вчителя попереджати конфлікти з учнями.

У Німеччині в середині ХХ століття велися дослідження типів професійної придатності учителів, проводився пошук "образу" педагога шляхом аналізу історичного досвіду і уявлень учнів про ідеального вчителя. Був зроблений висновок, що нормативна модель ідеального педагога залежить від суспільних умов; зміна уявлень учнів про ідеального вчителя залежить від рівня їх розвитку; образ дії вчителя під час вирішення педагогічних завдань збігається з його реальними знаннями в конфліктних ситуаціях; форми керівництва та контролю за учнями впливають на успіхи у навчанні та знаннях дітей. У цьому зв'язку перераховані умови ефективності педагогічної праці: успішно працюючі педагоги викладають жваво і цікаво, варіюють методи, враховують індивідуальні відмінності учнів, вміють знаходити правильний тон, інтелектуально рухливі у виконанні професійних завдань, мають свої ідеали, надійні в роботі.

Бельгійський педагог Жельбер де Ландшір вважає, що особливо важливо враховувати, що вчителі та учні – це не пасивні істоти, які можуть цілком підкорятися певним теоріям і звичаями. Кожен з них – це особистість, в якій присутні певні домінуючі якості, які й визначають стиль викладання такою мірою, що можна виділити певні типи педагогів: 1) Прагнуть розвивати особистість дитини, спираючись на емоційні і соціальні чинники, гнучкі, не замикаються на змісті вивченого матеріалу, невимушена манера спілкування, дружній тон, індивідуальний підхід. Антипод: відчуженість, егоїстичність стриманість. 2) Зацікавлений у вмілому розвитку учнів, строго дотримуються змісту навчальних програм, високі вимоги до учнів, строгі у перевірці засвоєння, спілкування на відстані, підхід суто професійний. Антипод: неорганізованість, недбалість. 3) Творчі, винахідливі, активні, ставлення до учнів є суб'єктивним. Антипод: нудність, традиційність. Зазначається, що у чистому вигляді ці типи вигляді зустрічається рідко.

Відтак, на рівні філософської рефлексії особистість вчителя реалізується як процес "збирання світу в особистості", як "точка відліку для сущого як такого". На рівні соціологічно-антропологічних досліджень особистість педагога постає суб'єктом, який володіє історично зумовленим ступенем розумності і відповідальності перед суспільством. Тут реалізується культурно-історична та соціалізаційна парадигми дослідження особистості, коли рольовий

⁴⁷⁹ Типичные ошибки начинающих учителей [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://sch-yuri.ru/teach/drayer1/drayerfrm.htm>

підхід до формування особистості постає потужним евристичним засобом дослідження особистості педагога. У царині психолого-педагогічних наук особистість педагога може розумітися як універсальний духовний підсумок людської історії, як суб'єкт, що володіє почуттями обов'язку та відповідальності, патріотизму, гуманізму, любові до праці, дітей, дисциплінованості, чесності, гідності, твердості волі і характеру, устремлінням у майбутнє, самосвідомістю як принципом рефлексії та самовідсторонення. Загалом, особистість постає онто- та філогенетичною метою розвитку людини як психофізіологічного та соціально-історичного фокусу всіх її аспектів.

3.2. Теоретичні засади засади вивчення особистості та її розвитку

Відомо, що найвищою цінністю для людства й окремої людини є людське "Я", оскільки, по-перше, поза даною цінністю не можуть існувати всі інші людські цінності, і, по-друге, людина сприймає дійсність через призму свого "Я". Крім того, наріжною функцією й основною якістю людської істоти виступає мислення – те, що відрізняє її від всіх інших живих істот на нашій планеті. Отже, основною формою життєвої активності людини як розумної мислячої істоти має бути така форма, яка б з'єднувала вищу її цінність ("Я") й основну її функцію як розумної істоти – мислення. Ця форма є мисленням у контексті "Я", тобто мисленням про "Я", рефлексією. Таким чином, заклик древніх "людина, пізнай саму себе" виражає стрижневу основу її життєвої активності як *Homo sapiens*.

Поняття "особистість" використовується у науковій літературі в багатьох значеннях, а сама особистість є найбільш складним комплексним, міждисциплінарним предметом дослідження стосовно з'ясування її сутності. Відтак, можна говорити про розробку теорії особистості у працях таких вітчизняних науковців, що працювали та працюють у різних предметних наукових галузях, як І.М. Сеченов, К.Д. Ушинський, О.О. Потебня, І.П. Павлов, М.М. Ланге, І.Ф. Сікорський, В.М. Бехтерев, О.Ф. Лазурський, Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, О.М. Ткаченко, В.А. Роменець, В.В. Рибалка та ін.

Загалом, можна виділити сотні теорій особистості⁴⁸⁰. Р. Фрейджер і Дж. Фейдімен в передмові до своєї книги *"Особистість і особистісне зростання"* відзначають, що суперечки щодо істинності теорій особистості часто нагадують відому притчу про сліпців і слона. Коли той чи інший сліпий обмацує якусь частину слона, то припускає, що саме вона є ключем до всього зовнішнього вигляду тварини⁴⁸¹.

Аналіз наукової літератури з проблематики дослідження дозволяє дійти висновку, що на сьогодні не існує загальноприйнятої думки про те, який підхід до вивчення особистості варто застосовувати для пояснення основних аспектів поведінки людини. Є різні альтернативні теорії, що

⁴⁸⁰ Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна ; изд-е 2-е, стереотипное. – М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.; Братченко С. Л. Личностный рост и его критерии / С. Л. Братченко, М. Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : Наука, 1998. – С. 38-63.; Гоноволін Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф. Н. Гоноволін // Вопросы психологии. – 1975. – № 4. – С. 42-44.; Гоноволін Ф. Н. О некоторых психологических качествах личности учителя / Ф. Н. Гоноволін // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 100-111.; Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.; Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 128 с.; Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. – М.: Академия, 2002. – 272 с.; Психология личности : хрестоматия : [учеб. пособие]. – М.: БАХРАХ-М, 2008. – Т.1. [Зарубежная психология] / ред.-сост. и предисл. Д.Я.Райгородский]. – 509 с.; Т.2: [Отечественная психология] / [ред.-сост. Д.Я.Райгородский; предисл. Г.В. Аكوпова]. – 543 с.; Психология личности: Словарь справочник / Под ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.; Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – 480 с.; Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.; Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.; Хьелл Л. Теории, личности (Основные положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.; Первин Л., Джон О. Психология личности: Теории исследования. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 607 с.; Клонингер С. Теории, личности: Познание человека. 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 720 с.; Barron F. Creative person and creative process / F. Barron. – N. Y.: Holt Rhinehart & Winson, 1969.

⁴⁸¹ Robert Frager, James Fadiman "Personality & Personal Growth", 5th ed., 2002.

описують особистість як інтегроване ціле і разом з тим пояснюють психологічні розходження між людьми.

Для нас цінними постають наукові результати узагальнюючих підходів до вивчення особистості. Подамо *декілька аспектів* узагальнюючих досліджень щодо *1) стратегій побудови структури особистості, 2) головних параметрів та домінантних чинників теорій психічного розвитку особистості, 3) теорій особистості та напрямів її дослідження, 4) визначення особистості різними персонологами, 5) Я-концепція людини.*

Перш за все, важливим постають такі стратегії побудови структури особистості⁴⁸²:

Конституційно-антропометрична стратегія вивчення будови структури особистості (Е. Кречмер, У. Шелдон, К. Конрад) орієнтується на вроджені нахили людини до реагування, найчастіше ототожнюванні з темпераментом як базою, ядром особистості, коли питання про співвідношення біологічного і соціального середовища, спадковості і розвитку особистості розв'язується з позиції концепцій "спадковості", а психофізіологічна організація особистості зводиться до виявлення типів характеру, до певних параметрів, властивостей, оскільки статистично значущих кореляцій між реально досліджуваною особистістю та одним із прототипів, з яким вона має бути в ідеалі ідентифікована, встановити вкрай важко. Слід зазначити, що вихідним експериментальним матеріалом для цієї стратегії вивчення особистості слугують клінічні спостереження, аналіз психічних властивостей особистості, які виходять за межі норми⁴⁸³.

Факторна стратегія вивчення рис особистості (Р. Кеттелл, Д. Гілфорд, Г. Айзенк) дістала назву від статистичної процедури (факторного аналізу), за допомогою якої будується типова структура особистості. Об'єктом факторного аналізу постають риси особистості, зафіксовані в мові, на основі яких роблять висновок про структуру особистості. При цьому "елементом" аналізу, відповідно до факторного підходу, найчастіше постає поняття "риса особистості", коли (у концепціях Р. Кеттелла, Г. Айзенка) структура особистості розуміється як "набір рис". Суттєво, що з позиції зазначеної стратегії робиться спроба виявити домінуючі параметри, тенденції організації особистості, типові нахили до певних вчинків. Для Р. Кеттелла, Г. Айзенка, Д. Гілфорда характерною є позиція подвійної детермінації становлення та розвитку особистості, визнання "доробки" базових вроджених попередніх нахилів під впливом соціального на учіння⁴⁸⁴.

Блокова стратегія вивчення структури особистості (К.К. Платонов, А.В. Петровський) передбачає блокову структуру особистості, яка організовує відповідні блоки по вертикалі "біологічне-соціальне", коли виявляється дихотомія біологічного та соціального критеріїв виділення підструктур особистості⁴⁸⁵.

Мотиваційно-динамічна стратегія вивчення організації особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Оллпорт, К. Левін, Г. Мюррей) виникла в руслі психоаналізу і характеризує такі різні підходи, як гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс), персонологічна теорія індивідуальних рис (диспозицій) особистості Г. Оллпорта, когнітивні підходи до особистості, які спираються на "теорію поля" К. Левіна, персонологію Г. Мюррея та ін. Зазначена стратегія в будь-яких виявах особистості вбачає ієрархічно організовані рівні потреб, мотивів, коли виділяють як вихідні базові динамічні тенденції базальні потреби. Так, темперамент Г.Оллпорт характеризує як емоційну схильність, яка попередньо визначає сприйнятливості людини, швидкість її реагування на різнобічні інформаційні подразники. Відтак, у рамках зазначеної стратегії індивідні властивості людини розглядаються як переважно спадкові диспозиції, які в ієрархії рівнів організації особистості займають місце найнижчого базового рівня, на якому під впливом середовища

⁴⁸² Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.; Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.; Бодалев А. А. Психология о личности : [монография] / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.; М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навчальний посібник – К.: Вища школа. 2000 – 479 с.

⁴⁸³ Шелдон У. Психология конституциональных различий // Психология индивидуальных различий. – М. : МГУ, 1982. – С. 248-261.

⁴⁸⁴ Айзенк Г. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта / Г. Айзенк. – Н.Новгород : СП Ай – Кью, 2000. – 176 с.; Психология самосознания. Хрестоматия / Под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.

⁴⁸⁵ Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. – М. : МГУ, 1986. – 302 с.; Петровский А.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С.21-25.; Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. / А.В. Петровский М. : Политиздат, 1982. – 256 с. ; Платонов К.К. О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.; Платонов К.К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

надбудовуються потреби і потяги, які виявляють соціальне походження⁴⁸⁶.

Поведінково-інтераціоналістська (біхевіористична) стратегія вивчення організації особистості (Д. Уотсон, Б. Скінер, Е. Берн) у якості "елементів" організації особистості розглядає певні компоненти взаємодії між організмом і середовищем, особистістю і суспільством (Д. Уотсон, Б. Скінер). Відтак, для головних характеристик організації особистості в біхевіоризмі запропоновано реакції, навички; в інтераціоналістських соціально-психологічних підходах – соціальні ролі та установки, вчинки (Е. Берн). Загалом, для зазначеної стратегії дослідження особистості (і особливо для ролєвих концепцій), проблеми індивідуальних властивостей людини знаходяться на периферії; однак і в цих підходах має певне місце ідея ієрархії будови особистості, у якій нижчим рівнем стають елементарні поведінкові акти, зумовлені індивідуальними диспозиціями людини (її органічними потребами, установками)⁴⁸⁷.

Стратегії побудови структури особистості базуються на численних класифікаціях особистості (див. **Додаток Л**), які, відповідно до універсального тріадного принципу, можна подати у редакції О.Б. Столяренка, який зазначає, що у сучасній психолого-педагогічній науці виокремлюються такі **напрями (концепції) дослідження** особистості: **біогенетичний, соціогенетичний і персонегенетичний**, в основі диференціації яких постає принципи детермінації розвитку особистості під впливом середовища і спадковості⁴⁸⁸.

Зазначимо, що деякі дослідники персонегенетичну концепції включають у психогенетичну концепцію⁴⁸⁹:

Таблиця 3.13

Теорії, які пояснюють генезу, формування і розвиток особистості

| | Біогенетичні концепції | Соціогенетичні концепції | Психогенетичні концепції |
|--------------------------------------|---|--|--|
| Головні категорії, поняття | Розвиток, дозрівання, середовище | Соціалізація, наuczіння, суспільна роль, життєвий простір | Емоції, мотиви, інтелект, егоцентризм, децентрація |
| Як вирішується проблема детермінації | Провідна роль належить біологічним процесам дозрівання організму, головні психологічні властивості якого немов би закладено в самій природі людини та виявляють її долю | Особистісні якості формуються і розвиваються під впливом структури суспільства, способів соціалізації, взаємин з оточуючими людьми | Не заперечується значення ні біологічних, ані соціальних чинників, але на перший план висуваються психічні процеси |
| Типові недоліки | Незалежність процесів розвитку і дозрівання від суб'єкта | Суспільна поведінка людини пояснюється, виходячи із замкнених в собі властивостей середовища, до якого людина має пристосовуватися | Психічне де термінується психічним, отже, замикається на себе |

Центром уваги представників **біогенетичного напрямку** (С. Холл, Е. Кречмер, З. Фрейд та ін.) є проблеми розвитку людини як індивіда, що має певні антропогенетичні властивості (задатки, темперамент, біологічний вік, стать, нейродинамічні властивості, органічні потреби, потяги тощо), які проходять різні стадії дозрівання під час реалізації філогенетичної програми виду в онтогенезі.

⁴⁸⁶ Гилл Ф., Мюррей У., Файт М. Практическая оптимизация / Ф. Гилл, У. Мюррей, М. Файт; пер. с англ. – М. : Мир, 1985. – 509 с.; Левин К. Психологическое поле. Психология социальных ситуаций / Сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. – СПб. : Питер, 2001. – С. 37-41.; Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; [пер. с англ. Т. Гутмана, Н. Мухиной; послесл. Е. П. Ильина]. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 351 с. ; Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Пер. с англ. М. Злотник. – М. : Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. – 416 с.

⁴⁸⁷ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЦОЦ, 1996. – 397 с.; Уотсон Дж. Двойная спираль / Пер. с англ. – М. : Мир, 1969. – 152 с.

⁴⁸⁸ Столяренко О. Б. Психология личности. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.

⁴⁸⁹ М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навчальний посібник – К.: Вища школа. 2000 – 479 с.; Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л. А. Ригуш, А. В. Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 320.

Відтак, **цей напрям** базується на тому, що природним є спадкове, яке первісно обумовлює всі особливості розвитку особистості. Соціокультурні й ситуативні чинники лише накладають свій відбиток на своєрідність його протікання.

Найбільш відомою серед концепцій цього напрямку є теорія, розроблена З. Фрейдом. Самосвідомість людини З. Фрейд порівнював з вершиною айсбергу. Він вважав, що людиною актуально усвідомлюється лише незначна частина того, що відбувається в її душі й характеризує її особистість. Основна ж частина її досвіду і особистості знаходиться поза сферою свідомості, і дослідити її можна лише за допомогою спеціальних процедур, які розроблені у психоаналізі.

Основним завданням представників **соціогенетичного** напрямку є вивчення процесів соціалізації людини, засвоєння людиною соціальних норм і ролей, набуття соціальних настанов і ціннісних орієнтацій, формування соціального і національного характеру людини як члена тієї або іншої спільноти.

Соціогенетичний напрям знайшов своє втілення в теорії соціалізації, теорії навчання, теорії ролей. Згідно з **теорією соціалізації**, людина, яка народжується біологічною істотою, стає особистістю завдяки впливу соціальних умов життя. Відповідно до **теорії навчання**, розвиток особистості відбувається в процесі навчання, засвоєння суми знань. **Теорія ролей** виходить з того, що характер поведінки особистості та її відносини з іншими людьми залежать від системи соціальних ролей, які вона виконує.

Як бачимо, в теоріях соціогенетичного напрямку недооцінюється значення індивідуальних природжених особливостей, а також внутрішня активність особистості як свідомого суб'єкта діяльності.

Персоногенетичний (особистісно-центрований) напрям охоплює проблеми активності, самосвідомості і творчості особистості, формування людського "Я", боротьби мотивів, виховання індивідуального характеру і здібностей, самореалізації і особистого вибору, пошуку сенсу життя. Відтак, представники цього напрямку вважають, що розвиток особистості відбувається за рахунок первісно притаманного їй прагнення до самоактуалізації і внутрішнього самовдосконалення. Цей напрям визначають як **гуманістичний**. Його суть полягає у відмові від маніпулятивного підходу і погляді на особистість як на найвищу соціальну цінність. Згідно з гуманістичним підходом, людина може виявити своєрідність і неповторність власного "Я" лише за умови відповідної організації міжособистісних стосунків.

Як зазначає О.Б. Столяренко, подані напрями відображають різні іпостасі розвитку особистості, і тому надати пріоритет будь-якому з них дуже важко. Інтегрувати вищезазнані підходи до розуміння особистості дозволяє історико-еволюційний підхід, в якому антропологічні якості людини і соціально-історичний спосіб життя виступають як передумови і результат розвитку особистості. У контексті цього підходу рушійною силою розвитку особистості виступає сумісна діяльність, завдяки якій відбувається індивідуалізація особистості. У вітчизняній психології ця теорія отримала назву теорії діяльності (Л. С. Виготський, О.М. Леонтьєв)⁴⁹⁰.

Аналіз наукової літератури, зокрема й досліджень Л. Хьєлла і Д. Зиглера, дозволяють виокремити шість аспектів, які має охопити послідовна теорія особистості щодо її змісту і меж застосування.

1. Структура особистості. Основною ознакою будь-якої теорії особистості є структурні концепції, які жорстко гіпотетичні за своєю природою та виокремлюють відносно незмінні характеристики, які люди демонструють у просторі та часі. Ці стабільні характеристики виконують роль основних будівельних блоків людської психіки. Як приклад, можна навести концепцію рис особистості (Г.Олпорт, Р.Кеттел, Г. Айзенк), у яких риса (певна якість особистості – імпульсивність, чесність, чутливість і боязкість та ін.) розглядається як стійка якість чи схильність людини поводитися певним чином у різноманітних ситуаціях. На іншому рівні аналізу структура особистості може бути описана за допомогою концепції типу особистості, який описується у вигляді сукупності різних рис (якостей особистості), що утворює самостійну категорію з чітко окресленими границями. Оскільки люди наділені багатьма рисами, їх описують як приналежних до

⁴⁹⁰ Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.

того чи іншого типу. Наприклад, К. Юнг дотримував думки, що люди розділяються на дві категорії: інтроверти і екстраверти.

2. *Мотивація.* Цілісна теорія особистості має пояснювати, чому люди роблять так, а не інакше. Концепції мотивації, які зосереджуються на динамічних особливостях поведінки людини, можуть будуватися, наприклад навколо припущення, що всі особистісні процеси зумовлені спробами індивідуума зменшити напругу: редукціоністська модель мотивації, вперше описана З. Фрейдом, передбачає, що фізіологічні потреби індивіда створюють напругу, і це змушує його шукати розрядки шляхом задоволення цих потреб. Інші теорії, навпаки, роблять основний наголос на прагненні людини опановувати навколишнім середовищем і отримувати новий досвід з метою переживання насолоди. З іншого боку, головною проблемою мотивації особистості полягає в тому, що теорія особистості має пояснити глибинний механізм внутрішньої мотивації, яка робить людину вільною, здатною здійснювати вільні вчинки.

3. *Розвиток особистості.* Особистісний розвиток відбувається (якщо він взагалі відбувається, оскільки деякі науковці піддають сумніву тезу про особистісний розвиток⁴⁹¹) протягом усього життя відповідно до певних механізмів та моделей. Відтак, деякі теоретики запропонували стадійну модель для розуміння фаз росту і розвитку в житті людини (наприклад, теорія З. Фрейда чи Е. Еріксона). На противагу згаданим авторам, багато вчених-теоретиків підкреслюють роль взаємин між батьком і дитиною як значущого чинника в розумінні проблеми розвитку (наприклад, К. Роджерс). Відтак, теорії особистості мають пояснити соціально-психолого-педагогічний механізм розвитку особистості.

4. *Психопатологія.* Ще одна проблема, з якою зіштовхується будь-яка теорія особистості, полягає в необхідності пояснення причин того, чому деякі люди виявляються не в змозі пристосуватися до вимог суспільства й ефективно функціонувати в ньому. Необхідність пояснення причин патологічної поведінки привела до розвитку різних підходів. Наприклад, К. Леїнг вважав, що психіатричні патології є пристосувальними реакціями до патологічного соціального оточення⁴⁹².

5. *Психічне здоров'я.* Намагаючись врахувати розмаїття людської поведінки, надійна теорія особистості має запропонувати критерії оцінки здорової особистості⁴⁹³.

6. *Зміна особистості за допомогою терапевтичного впливу.* Оскільки теорії особистості реалізують певну інформацію для розуміння причин психопатології, звідси природним чином випливає, що вони також пропонують шляхи корекції поведінки, що відхиляється від норми. Цей аспект має вирішальне значення для теоретичних міркувань про особистість, оскільки він охоплює коло проблем щодо того, як допомагати людям підвищувати свою компетентність, зменшувати прояву недостатньо адаптивного поведінки і досягати позитивних особистісних змін.

Наведені аспекти можна дещо збагатити. Як зазначають американські науковці Л. Первин та О.Джон розглядають теорію особистості як відповідь на запитання "Що?", "Як?" і "Чому?" – через з'ясування таких аспектів проблеми особистості, як її структура, процес, зростання і розвиток, з врахуванням генетичних і середовищних (культура, соціальний клас, сім'я, однолітки) детермінантів, психопатології і зміни особистості. При цьому найважливішими аспектами теорії особистості виступають: філософські уявлення про особистість; зовнішні і внутрішні детермінанти поведінки особистості; узгодженість поведінки у часі і в різних ситуаціях; єдність поведінки і поняття "Я"; багатоманітні стани свідомості і несвідомості; взаємостосунки між пізнанням, афектом і зовнішньою поведінкою; вплив на поведінку минулого, теперішнього і майбутнього⁴⁹⁴.

У цілому, *особистість постає вкрай суперечливою і комплексною сутністю, яка досліджується у контексті міждисциплінарних наукових напрямів, на стиках наук та*

⁴⁹¹ Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 230-250.

⁴⁹² Laing R. D. The Voice of Experience. – N. Y.: Pantheon, 1982. – 344 p.

⁴⁹³ Вознюк А.В. Анализ духовного и соматического здоровья личности в сфере социального конфликта // Практическая психология образования XXI века: проблемы и перспективы. Духовно-нравственное воспитание в образовательном пространстве России: сб. науч. статей и материалов X-й Всероссийской научно-практической конференции: под общ. ред. И.М. Ильичевой, Р.В. Ершовой. – Коломна: Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, 2012. – С. 26-33.; Вознюк А.В. Связь духовного и соматического здоровья человека в поле социального конфликта // Магістр медсестринства. – 2012. – № 1 (7). – С. 10-16.; Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.

⁴⁹⁴ Первин Л., Джон О. Психология личности: Теории исследования. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с. – С. 5.

границях семантичних конструктів. У цьому зв'язку поняття особистості найбільш ефективно досліджується у контексті *дихотомічних категорій*, коли, на думку Л. Хьелла і Д. Зиглера, теорія особистості має базуватись на певних дихотоміях⁴⁹⁵, а саме:

1. *Свобода-детермінізм*. Це наріжна проблема особистості, яка розробляється науковцями. Наприклад, К. Роджерс стверджував, що людина не просто має характеристики машини, але й свідомо творить саму себе, смисл свого життя і виражає свою суб'єктивної волю. Б. Скіннер, навпаки, стверджував, що автономна людина – це винахід, що використовується для пояснення того, що ми не в змозі пояснити.

2. *Раціональність-ірраціональність*. В основі цього виміру є питання щодо того, якою мірою наш розум здатний впливати на нашу поведінку. Незважаючи на те, що жоден теоретик особистості не дотримується переконання про людей як винятково "раціональних" чи "ірраціональних" істот, між ними спостерігаються виразні розходження щодо зазначеної проблеми. Так, Дж. Келлі у своїй теорії особистості акцентує увагу на раціональних процесах у поведінці людей, коли кожна особистість розуміється як дослідник, а інтелектуальні процеси мають першорядне значення для розуміння поведінки людини. Повну протилежність являє теорія З. Фрейда, основна доктрина якої зводиться до того, що психічні процеси – це неусвідомлювані феномени.

3. *Холізм-елементалізм*. Прихильники холізму твердять, що людську поведінку можна пояснити тільки шляхом вивчення індивіда як єдиного цілого. Елементалістична позиція, навпаки, передбачає те, що природа людини і її поведінка можуть бути пояснені тільки шляхом дослідження кожного фундаментального аспекту поведінки окремо, незалежно від інших.

4. *Конституціоналізм-інвайронменталізм*. У той час як конституціоналізм реалізує положення про спадкування рис особистості, то інвайронменталізм ґрунтується на вихідній передумові про те, що навколишнє середовище має наріжне значення у формуванні поведінки людини. Проміжна позиція – інтеракціонізм – доводить, що поведінка людини реалізується як підсумок взаємодії конституціональних та інвайроменталістичних чинників.

5. *Мінливість-незмінність*. Ця дихотомія відображає проблему щодо того, до яких меж індивідуум здатний фундаментально змінюватися протягом життя. У той час як одні дослідники переконані в змінюваності людської особистості, інші – схиляються до думки про незмінність особистості, про існування деяких незмінних структур, що складають ядро особистості і визначають поведінку індивідуума протягом його життя.

6. *Суб'єктивність-об'єктивність*. Теорія, створена персонологом, що тяжіє до суб'єктивності, буде стосуватися природи суб'єктивного досвіду індивідуума, коли теоретик вважає найбільш важливою частиною психології вивчення людського досвіду. І навпаки, персонолог, що тяжіє до об'єктивності, прагне створити теорію, яка базується на вивченні, насамперед, об'єктивних поведінкових реакцій і закономірних взаємозв'язків поведінки з вимірюваними чинниками навколишнього середовища.

7. *Проактивність-реактивність*. Це питання має безпосереднє відношення до причин поведінки людини, коли йдеться про те, чи зумовлена вона внутрішніми чинниками, чи являє собою просто серію відповідей на зовнішні стимули. Суть проактивного погляду виражена в переконанні, що джерело усіх форм поведінки знаходяться усередині самої особистості, коли люди скоріше роблять вчинки і діють, ніж реагують на впливи середовища. Персонологи, що прийняли положення проактивності, вважають, що поведінка людини зумовлена певними внутрішніми чинниками.

8. *Гомеостаз-гетеростаз*. Тут йдеться про мотивацію поведінки людини, яка полягає у двох протилежних положеннях щодо того, чи рухає індивідуумом насамперед (чи винятково) необхідність зменшення напруги і збереження стану внутрішньої рівноваги (гомеостаз), чи основна його мотивація спрямована на розвиток, пошук нових стимулів і самореалізацію (гетеростаз).

9. *Пізнаваність-непізнаваність*. Суть зазначеної дихотомії полягає у питанні, чи можна пізнати людину, чи у природі є щось, що перевершує потенціал наукового пізнання. Теоретики особистості різко розходяться в думках щодо пізнаваності-непізнаваності. Прихильники теорії

⁴⁹⁵ Хьелл Л. Теории, личности (Основные-положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. – С. 40-49.

детермінізму й об'єктивності розглядають людську особистість як доступну науковому пізнанню, у той час як на іншому полюсі розташовуються теорії, що стверджують: особистий світ досвіду є конфіденційним і може бути пізнаний у справжньому чи повному змісті тільки самим суб'єктом.

У зв'язку з цим можна виділити деякі головні концепції та теоретичні підходи до вивчення *розвитку особистості*⁴⁹⁶: теорія дозрівання А. Гезела; етологічна теорія в декількох її варіантах (К. Лоренц, Н. Тімберген, Дж. Боулбі); психолого-педагогічна теорія М. Монтессорі; організаційна теорія Г. Вернера; теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже; стадіальна теорія Е. Еріксона; умовно-рефлекторна теорія І.П. Павлова, Дж. Уотсона, Б. Скіннера; теорія соціального навчання А. Бандури; культурно-історична теорія Л.С. Виготського; теорія аутизму Б. Беттельгейма; теорія розвитку дитячого досвіду Е. Шехеля; теорія підліткового періоду К. Юнга; теорія лінгвістичного розвитку Н. Хомського; теорія морального розвитку Л. Колберга; теорія розвитку в гуманістичній психології А. Маслоу, К. Роджерса; діяльнісний підхід до розвитку, теорія поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, С.Л. Леонтьєв, Н.Ф. Талізін, Д.Б. Єльконін та ін.); теорія системогенеза (В.Г. Афанасьєв, Л. Барталанфі, І.В. Блауберг, Н.В. Кузьміна, В.М. Садовський, А.І. Уйюмов, Ю.Г. Юдін та ін.); екологічна теорія Дж. Гібсона; теорія динамічних систем; теорія особистості як суб'єкта праці (Б.Г. Ананьєв, Е.О. Климов, С.Я. Батишев, Ф.Е. Зеєр, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадриков та ін.), як професіонала (О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, А.К. Маркова, Ю.К. Стрелков, В.С. Медведєв, Г.В. Попова та ін.); концепція гетерохронного системогенеза П.К. Анохіна; теорія критичних періодів (І.С. Кон, Е. Еріксон та ін.) та ін.

Загалом, світову психолого-педагогічну науку про розвиток особистості характеризує практично неосяжний матеріал. Так П. Бакстер нарахував 37 присвячених їй дослідницьких напрямів (на базі тільки англomовних матеріалів і лише починаючи з 1970 р.)⁴⁹⁷.

Щодо визначення особистості, то, як ми зазначали попередньо, одним із узагальнень у цьому напрямку дослідження особистості провів *В.В.Рибалка*, здійснив ортономічний, контентно-частотний і антиномічний аналіз змісту визначень особистості, що дозволило їх рейтинговий частотний список, коловні атрибути якого такі: соціальність, творчість, людяність, самість, тобто "Я", духовність, культурність, життєвість, індивідуальність, цінність, розвинутість, діяльність, відносність (ставленнєвість), суб'єктність, нормативність, вершинність, здатність до оволодіння, засвоєння світу, свідомість, історичність, організованість, психологічність, унікальність, об'єктність, якісність, наявність специфічних властивостей, вчинковість, динамічність, колективність, світоглядність (наявність поглядів, принципів, переконань), системність та ін.

Один із наріжних дескриптивних аспектів особистості – "*Я-концепція*", яка досліджується як зарубіжними (Е.Еріксон, А.Маслоу, З.Фрейд, Дж.Келлі, К.Роджерс та ін.), так і вітчизняними авторами (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович, В.М.Мясищев, В.С.Мерлін, Д.М.Узнадзе та ін.).

У роботах вітчизняних авторів поняття "*Я-концепція*" визначається як відносно стабільна, більшою або меншою мірою усвідомлена, така, що переживається як неповторна, система уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе (І.С.Кон, В.В.Столін, О.О.Бодальов, А.Г.Ковальов, О.К.Дусавицький та ін.).

Відтак, у науковій літературі описані найбільш загальні підходи до вивчення "*Я-концепції*" (І.С.Кон, Р.Бернс, Е.Еріксон, В.В.Столін, Л.І.Божович, О.К.Дусавицький, Л.І.Анціферова та ін.), які наголошують на тому, що "*Я*" людини формується у площині психологічних механізмів самовизначення, самодетермінації, самосвідомості.

Різними авторами розробляється проблема професійної "*Я-концепції*" як сукупності уявлень суб'єкта про свою життєву позицію, перспективи і цінності у контексті здійснення обраної професійної діяльності (Є.М.Павлютенков, В.П.Андронов, Н.В.Кузьміна, Є.П.Клубов, П.В.Макаренко, А.К.Маркова, Ю.К.Стрелков, та ін.).

Без самосвідомості як "*Я-концепції*" особистість неможлива. Цей висновок базується на

⁴⁹⁶ Митькин А.А. Принцип самоорганизации систем: критический анализ / А.А. Митькин // Психологический журнал. – Т. 19. – № 4. – 1998. – С. 117–131.

⁴⁹⁷ М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навчальний посібник – К.: Вища школа. 2000 – 479 с.

роботах таких дослідників, як Л.С. Виготський, В. Джеймс, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн та ін.

Аналіз наукових джерел⁴⁹⁸ дозволяє виокремити такі концептуальні положення щодо розуміння Я-концепції:

1) *Уявлення інших та самої людини щодо самої себе* є головним джерелом для Я-концепції, яка визначається в термінах динамічної множинності щодо автономних позицій Я в уявному просторі; відтак, Я-концепція визначається як система уявлень, образів і оцінок в свідомості індивіда, що відносяться до нього самого; образ Я стає частиною образу світу, що включає як уявлення про Я, так і уявлення про відносини Я з навколишньою дійсністю; вона включає власне Я, а також його відносини і й систему ціннісних орієнтацій, коли людина існує й реалізує себе, головним чином, в своєму суб'єктивному світі, в той час як формування Я-концепції відбувається на основі взаємодії людини із зовнішнім середовищем; тут під Я-концепцією можна також розуміти сукупність уявлень індивіда про себе, яка пов'язана із особистісною оцінкою; тут Я-концепція відображає те, як себе ця особистість уявляє й оцінює; важливу роль у формуванні самооцінки відіграє співвідношення образів реального і ідеального Я; змістом Я-концепції постає особистісна цінність суб'єкта.

2) Я-концепція є *ідентичністю особи*, її самосвідомість, що виникає на біологічній основі та під впливом чинників певної культури; при цьому Я-концепція позначає самоідентичність і самосвідомість людини, які реалізуються через базове протистояння "Я" і "не-Я" ("людина – світ").

3) Я-концепція є *інтеріорізований соціальний процес* як інтерпретація людиною свого життєвого досвіду у процесі соціалізації.

4) Я-концепція може розумітися як *засіб забезпечення максимальної внутрішньої узгодженості всіх змістів свого Я*, досягнення гармонії із собою та зовнішнім світом.

5) Я-концепція пов'язана із *рефлексією майбутнього*, здатністю до передбачення, до аналізу потенційно-можливого аспекту реальності,

6) Я-концепцію можна розуміти як *сукупність психологічних установок*, спрямованих на себе: 1) переконання, яке може бути як обґрунтованим, так і необґрунтованим (когнітивна складова установки); 2) емоційне ставлення до цього переконання (емоційно-оцінна складова); 3) відповідна реакція, яка, зокрема, може виражатися в поведінці (поведінкова складова). Звідси маємо три структурні елементи Я-концепції як ядра людської особистості й регулятора її поведінки і діяльності: когнітивний, емоційно-ціннісний (афективний) та поведінковий (регулятивний).

Загалом, Я-концепція окреслюється такими аспектами, як *соціальний характер прояву та формування, самосвідомість, гармонія внутрішньої за зовнішньої сфер людини, цілеспрямованість та рефлексія майбутнього, сукупність психологічних установок, які реалізуються діяльнісно-вольові аспекти людини.*

⁴⁹⁸ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.; Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.; Абульханова-Славская К.А., Гордиенко Е.В. Представления личности об отношении к ней значимых других // Психологический журнал, 2001. – Т. 22, № 5. – С. 38–47.; Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.; Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 67–79.; Дорфман Л. Современные исследования многоаспектности Я // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е. А. Малянов, Н. Н. Захаров, Е. М. Березина, Л. Я. Дорфман, В. М. Петров, К. Мартиндейл. – Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, Прикамский социальный институт, 2002. – С. 122–140.; Дорфман Л. Я. Экзистенциальное Я: теоретико-эмпирическая модель для решения экзистенциальных проблем // Психологическое обозрение, 1998. – № 2. – С. 2–14.; Кацуки С. Практика дзен. Железная Флейта. 100 коанов дзена. – Киев: Рефл-бук, 1993. – 336 с.; Кун М., Макпартленд Т. «Кто Я?» // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ, 2000. – С. 460–468.; Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.; Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.; Петровский А.В. Проблема самоопределения личности в группе // Тезисы к XX международному психологическому конгрессу. – М.: Педагогика, 1972. – С. 149–154.; Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие. – М., 1984. – С. 76–88.; Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.; Сеченов И.М. Психология поведения. – М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: Модэк, 1995. – 318 с.; Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Наука, 1972. – 304 с.; Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – С. 149. – 451 с.; Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 286 с.; Шибутани Т. Я-концепция как персонификация / Т.Шибутани. Социальная психология. Пер. с англ. В.Б. Ольшанского. Ростов н/Д., 1988. – С. 193–212.; Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.; Виктор П.П. Учение о личности как нервно-психическом организме. Выпуск первый. – Москва: Изд. К.Т.Солдатенкова, 1887. – 180 с.; Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека / Александр Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.

Відтак, більшості теоретичних визначень особистості притаманні деякі загальні риси. Зазвичай підкреслюється значення індивідуальності чи індивідуальних відмінностей. Особистість характеризується такими особливими й унікальними якостями, завдяки яким дана людина відрізняється від усіх інших людей. Особистість також виступає деякою гіпотетичною структурою чи організацією людини та її життєдіяльності у сфері індивідуального та соціального космосів.

У цілому, поняття "особистість" є абстракцією, що ґрунтується на висновках, отриманих за допомогою результатів спостереження за поведінкою людини і її життєдіяльністю. Також наголошується на важливості розгляду особистості у співвідношенні з життєвою історією індивідуума чи перспективами розвитку. Головне, що особистість розуміється, як відносно незмінна і постійна в часі та мінливих ситуаціях сутність; вона забезпечує почуття безперервності в часі і навколишньому оточенні. У більшості визначень "особистість" представлена тими характеристиками, що відображають стійкі форми поведінки людини.

Проведений аналіз міждисциплінарного та історичного аспектів теорії особистості дозволяє дійти **висновку**, що всім концепціям особистості притаманні такі її ознаки та характеристики:

- 1) наявність індивідуальності, яка відрізняє конкретну особистість від решти інших, тобто наявність особистісного начала, "Я" людини як унікальної і тотожної тільки собі сутності;
- 2) особистість розуміється як абстракція, певне узагальнення, в основі якого покладено висновки про окрему людину, отримані у процесі спостереження за нею;
- 3) особистість реалізується завдяки таким її якостям, які забезпечують її онтологічну неперервність, тобто, цілісність життєвої траєкторії, стабільність поведінки і почуття безперервності в часі, навколишньому оточенні, зв'язок минулого, теперішнього та майбутнього;
- 4) особистість є результатом соціалізаційних процесів людини;
- 5) особистість невіддільна від духовно-етичного, сакрально-божественного аспекту людського буття;
- 6) особистість характеризується здатністю до внутрішньої мотивації поведінки і діяльності, самодетермінації, свободи, що виявляють такі аспекти, як надситуативність, творчість, саморозвиток;
- 7) особистість володіє волею як здатністю здійснювати вольове зусилля, саморегуляцію, самоконтроль;
- 8) особистість як рефлексивна сутність характеризується наявністю свідомості та самосвідомості (Я-концепція);
- 9) особистості притаманна здатність мислити й пізнавати себе та оточуючу космопланетарну реальність;
- 10) невід'ємною характеристикою особистості є емпатійність як здатність до співпереживання як уміння встати на точку зору іншої людини, яку О.К. Тихоміров називає головною ознакою мудрої людини⁴⁹⁹;
- 11) особистість виявляє необхідність у діяльності, вищим проявом якої є творчість;
- 12) особистість характеризується здатністю як до самовдосконалення, самореалізації, так і до вдосконалення свого соціоприродного оточення.

Крім зазначених аспектів можна виділити й не менш, на перший погляд, суттєві. Це самотрансценденція, формування відносин з Вищою Реальністю; здатність любити, а також рефлексія майбутнього: людина – це істота, яка знає про тимчасове перебування на Землі. Це також здатність до самообмеження (у сфері соціально-матеріальних цінностей і біологічних відправлень свого організму) як модусу духовної особистості, а також здатність до саморозвитку та самозмін через самокритику, саморуйнування (своїх стереотипів, уподобань, ціннісних орієнтацій). Це й спрямованість на сакралізацію дійсності ("все дійсне є розумним, все розумне є дійсним" – Гегель; "ми живемо в найкращому зі світів" – Лейбніц), коли "святий молиться у вітара серця, а храмом йому виступає весь Всесвіт"⁵⁰⁰. Це також положення, відповідно до якого "Я" людини (з позиції квантової фізики) виступає ініціатором (творцем) Всесвіту (квантовий парадокс "Сностерігач"⁵⁰¹). Це також і відповідальність (суттєво, що людина відчуває відповідальність

⁴⁹⁹ Тихоміров О. К. Психология мышления / О. К. Тихоміров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.

⁵⁰⁰ Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии. – М.: Путь, 1994. – 384 с. – С. 225.

⁵⁰¹ Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

тільки за те, що вона може контролювати і що від неї залежить (інтернальний локус контролю). Одною з основних особливостей особистості є її незавершеність⁵⁰², відкритість новому, континуальність, неперервність особистості, збереження самоідентичності протягом тривалого часу, узгодженість поведінки особистості у часі і в різних ситуаціях.

Важливим аспектом особистості є її абсолютна цінність (Кант), а найвищим критерієм цінності особистості можна разом із Кантом вважати "правдивість у внутрішньому визнанні перед самим собою, а також у відношеннях до кожного іншого"⁵⁰³. Тут особистість постає щирою і відкритою світу сутністю.

Проведений поглиблений аналіз концептуально-теоретичних основ особистості дозволяє сформулювати визначення особистості (яке дещо збагачує визначення особистості, яке було обґрунтовано на основі категоріального аналізу поняття "особистість" у параграфі 1.4).

Це визначення виявляє певні концептуальні площини, у яких особистість отримує певні характеристики.

1. У поняттєво-семантичній площині особистість це:

– абстракція – всезагальна категорія, що відображає людину у всій її тотальності та цілісності.

2. В екзистенційній площині особистість:

– забезпечує гармонію внутрішньої за зовнішньої сфер людини, онтологічну неперервність у часі і просторі (соціально-економічному, культурно-історичному, політико-ідеологічному, космосоціоприродному).

3. У причинно-наслідковій площині особистість:

– характеризується індивідуальністю (унікальністю) у Всесвіті, самодетермінацією, саморозвитком, самореалізацією;

– виявляє волю (саморегуляцію, самоконтроль).

4. У діяльнісній площині особистість:

– володіє мисленням та Я-концепцією (рефлексією та самосвідомістю),

– виявляє творчий характер життєдіяльності, коли творчість постає самодостатньою сутністю (творчістю заради творчості).

5. У ціннісно-світоглядній площині особистість:

– виявляє цілеспрямованість, незавершеність, спрямованість до самовдосконалення та вищих форм буття Всесвіту – "Вищого розуму", Вищій Реальності, Абсолюту;

– реалізується як ціннісно маркована сутність, що постає вищою цінністю людського та суспільного буття.

6. У соціальній площині особистість:

– реалізує соціальний характер, тобто виявляє відповідальність (активну життєву позицію) та формується в результаті соціалізаційних процесів людини через механізми соціально-рольової ідентичності;

– характеризується здатністю до самовідстороненості, емпатії, самообмеження, злиття зі світом.

3.3. Предметна сфера вітчизняних та зарубіжних дисертаційних досліджень особистості вчителя

Кінець XX – початок XXI століття ознаменувався активними дисертаційними розвідками проблеми особистості вчителя (педагога) українськими науковцями.

Нами проаналізовано присвячені особистості вчителя та деяким суміжним проблемам 268 дисертацій, підготовлених українськими науковцями, а також науковцями ближнього та дальнього зарубіжжя, які мають міждисциплінарний характер, оскільки включають дисертації не тільки з *педагогіки, але й з психології, філософії, соціології*. Зміст цих дисертацій подано у *Додатку М* із виділенням головних їх аспектів, важливих для нашого дослідження, курсивом. У додатку також

⁵⁰² Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ "КМН", 2006. – 240 с. – С. 5.

⁵⁰³ Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. – СПб.: Наука, 1999. – 471 с. – С. 390.

представлено й список цих дисертаційних робіт, проблемні поля яких дозволяють зробити висновок про **особливості наукових розвідок щодо розвитку особистості педагога в сучасних умовах цивілізаційної зміни, яку ми переживаємо**. Відтак, у дисертаціях нас перш за все цікавило те, що нині (у період найбільш драматичних цивілізаційних змін) постає **предметом наукового дослідження** щодо вивчення особистості педагога. При цьому, ми аналізуємо не тільки особливості розвитку особистості педагога, але і майбутнього педагога, який у прихованому, потенційному вигляді реалізує своє педагогічне покликання.

Подамо деякі найбільш суттєві для нас висновки проаналізованих нами дисертаційних робіт.

А.І. Анцибол, досліджуючи соціально-психологічні характеристики особистості сільського вчителя як лідера громадської думки, доходить висновку, що вчитель постає активним суб'єктом сучасних суспільних змін, що потребує **його соціальну відповідальність, активну соціальну позицію зі зміни оточуючого середовища**⁵⁰⁴.

При цьому, як засвідчують результати дослідження Н. В. Кічук, **особистість вчителя та його творча діяльність позитивно корелюють**, тобто особистість вчителя є творчою сутністю⁵⁰⁵, що виявляє вольовий потенціал, що, як з'ясувала Л.І. Котляр, визначається такими внутрішньогруповими відносинами, які стимулюють соціальну й моральну відповідальність вчителя⁵⁰⁶, який постає й активним суб'єктом культурно-освітньої діяльності⁵⁰⁷. Остання утверджується завдяки розвитку творчого потенціалу особистості вчителя засобами мистецтва, що довела Н.С. Мартинович⁵⁰⁸ та Л.Ю.Москальова⁵⁰⁹.

При цьому розвиток особистості педагога, як довела О.М.Погребняк, найбільш повно реалізується у контексті відповідного соціально-педагогічного середовища, оскільки особистість вчителя розвивального навчання суттєво відрізняється від особистості вчителя традиційного навчання⁵¹⁰.

На цих основах утверджується розроблена І.В.Табачек модель ідеального вчителя, який реалізує ідеал особистості як такої й одночасно – продовження останнього до рівня соціального зразка й символу; цей ідеал утверджувався відповідно до “духу епохи”, змінювався разом із зміною світоглядно-філософської парадигми епохи, суспільних вимог та цивілізаційних змін. При цьому з'ясовано, що **за сучасних умов ідеалом учителя є образ всебічно розвиненої особистості, спроможної долучитися до процесу суспільних і професійних перетворень, бути професіоналом, який здатний до багатоваріативності педагогічної дії, прогнозування можливих результатів, володіє прийомами аналізу та самоконтролю, вміє педагогічно осмислити нові соціально-економічні умови виховання, наслідки ринкових взаємовідносин, оцінити нові тенденції з позицій педагогічної діяльності, щоб не дозволити ні політиці, ні ринку піднестися над педагогікою**⁵¹¹.

У дисертації Т.М. Ткачової з'ясовується, що **духовність вчителя постає його важливою професійною якістю**, у фокусі якої інтегруються такі аспекти педагога, як висока культура, ціннісно-сміслові установки на гуманність, милосердя, доброторчість⁵¹²,

⁵⁰⁴ Анцибол А. І. Соціально-психологічні характеристики особистості сільського вчителя як лідера громадської думки [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Анцибол Анатолій Іванович ; Інститут соціальної та політичної психології АПН України. - К., 2007. - 16 с.

⁵⁰⁵ Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кічук Надія Василівна ; НДІ педагогіки України. - К., 1993. - 30 с.

⁵⁰⁶ Котляр Л. І. Вплив внутрішньогрупових відносин на вольовий розвиток особистості (на матеріалі підготовки майбутніх вчителів) [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Котляр Людмила Іванівна ; Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О., 1996. - 22 с.

⁵⁰⁷ Кузнецова І.В. Аксіологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб'єкта культурно-освітньої діяльності: автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.10 / І.В. Кузнецова ; АПН України. Ін-т вищ. освіти. - К., 2008. - 20 с.

⁵⁰⁸ Мартинович Н. С. Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя засобами мистецтва [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мартинович Ніна Семенівна ; Луганський держ. педагогічний ін-т ім. Т.Г.Шевченка. - Луганськ, 1997. - 16 с.

⁵⁰⁹ Москальова Л. Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики і художньої культури засобами українського сакрального хорового мистецтва [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Москальова Людмила Юріївна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2004. - 19 с.

⁵¹⁰ Погребняк О. М. Особливості особистості вчителя в системі розвивального навчання [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Погребняк Ольга Миколаївна ; Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. - Х., 2007. - 20 с.

⁵¹¹ Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя / Табачек Ірина Володимирівна // Дис... канд.філософ.наук. – 09.00.10 – філософія освіти. ; Інститут вищої освіти АПН України. - К., 2005. - 173 с.

⁵¹² Ткачова Т. М. Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ткачова Тетяна Миколаївна ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. - Луганськ, 2004. - 229 с.

патріотичне спрямування сучасного вчителя⁵¹³. Християнська мораль розглядається як провідний фактор відродження духовності особистості педагога, оскільки вона актуалізує увагу на внутрішньому стані людської душі, її цілісності та совісливості⁵¹⁴.

Результати дисертації В.Ф. Хомича переконують у тому, що творча особистість вчителя виявляє такі аспекти, як національно-державницьке спрямування, гуманізм, висока моральність, педагогічний оптимізм, оволодіння здобутками науково-педагогічних шкіл Заходу⁵¹⁵, гуманне ставлення до світу⁵¹⁶, здоровий спосіб життя, який позитивно корелює з рівнем педагогічної майстерності, що зазначається у докторській дисертації О. Г. Соло духової, яка констатує що зростання внутрішнього локусу контролю сприяє розвитку стресорезистентності педагогів, які підвищують рівень педагогічної майстерності. **Педагоги ж з низьким рівнем педагогічної майстерності часто переживають професійні невдачі**, що підвищує стрес-реакції, негативно позначається на здатності контролювати значущі події професійної діяльності.

При цьому, які засвідчують результати докторської дисертації З.М. Мірошник, рольовий аспект особистості вчителя постає одним із важливих чинників розвитку професійної компетентності педагога⁵¹⁷.

Т.І. Александрова з'ясувала, що антропо-орієнтовані мотиваційно-сміслові установки особистості педагога – це психологічна готовність до позитивного сприйняття і прийняття будь-якого учня як даності, до сенсогенеруючої взаємодії, яка **сприяє появі таких похідних особистісних якостей педагога, як емпатія, толерантність, автентичність і рефлексивність**⁵¹⁸. Серед таких, як зазначає А.Ю.Телухін, важливою постає ідентичність особистості педагога, що в історико-педагогічному контексті знаходиться в прямій залежності як від соціокультурних в цілому, так і від національних і соціальних умов, зокрема. При цьому **наріжним чинником, який визначає формування ідентичності особистості педагога та його національного менталітету в зарубіжній традиції від античності до Нового часу можна назвати соціальний лад суспільства, тобто визначальним для формування ідентичності особистості педагога є вплив соціуму, зокрема й актуальних й революційних процесів, які в ньому відбуваються**⁵¹⁹.

У цьому зв'язку О.С. Ноженкіна виявляє ключову роль ціннісно-сміслової сфери педагога, що **вміщує свідомість життя, самоактуалізацію і значущість творчості в педагогічній праці, в подоланні професійної деформації особистості педагога**⁵²⁰, а також, як показує Н.Г. Зотова, **пошук особистісного сенсу педагогічної діяльності**⁵²¹.

Загалом, як довела Ч. Казимеж **розвиток людини, зокрема й педагога, на різних вікових етапах, які розглядаються в психологічному плані, – це, передусім, розвиток її особистості**⁵²².

⁵¹³ Суровцева Р. Ф. Психолого-педагогічні умови формування особистості майбутнього вчителя (на матеріалі української літератури) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Суровцева Раїса Феодосіївна ; Луганський держ. педагогічний ін-т ім. Т.Г.Шевченка Східноукраїнського університету. - Луганськ, 1998. - 16 с.

⁵¹⁴ Черніков С. Я. Виховання духовності особистості вчителя в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (кінець XIX - початок XX століття) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Черніков Сергій Якович ; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. - Луганськ, 2003. - 20 с.

⁵¹⁵ Хомич В.Ф. Проблема формування творчої особистості вчителя (на матеріалі вітчизняної педагогічної спадщини 1917-1930 рр.) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хомич Валерій Феодосійович ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2000. - 19 с.

⁵¹⁶ Ткаченко М. В. Педагогічні умови виховання гуманності як професійно значущої якості особистості вчителя : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ткаченко Майя Вікторівна ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. - К., 1996. - 24 с.

⁵¹⁷ Мірошник З. М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Мірошник Зоя Михайлівна ; Класич. приват. ун-т. - Запоріжжя, 2012. - 40 с.

⁵¹⁸ Александрова Тамара Ивановна. Мотивационно-смысловые установки личности педагога и их влияние на эмоциональное благополучие личности учащихся : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Хабаровск, 2006 – 189 с.

⁵¹⁹ Телухин, Андрей Юльевич. Идентичность личности педагога в современном обществе как культурно-историческая проблема : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Телухин Андрей Юльевич; [Место защиты: Нижегород. гос. арх.-строит. ун-т]. - Нижний Новгород, 2011. - 227 с.

⁵²⁰ Ноженкина Ольга Сергеевна. Развитие рефлексии как психолого-акмеологическое условие преодоления профессиональной деформации личности педагога : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Ноженкина Ольга Сергеевна; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. – Тамбов, 2009. – 209 с.

⁵²¹ Зотова Наталья Георгиевна. Формирование смысловой сферы личности педагога (На материале изучения дисциплин психол.-пед. цикла в физкультур. вузе) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Волгоград, 1998 – 173 с.

⁵²² Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості / Казимеж Чарнецькі / Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 456 с.

Дисертація Е. Вайта, присвячена вивченню особистісної ідентичності білошкірих вчителів, які працюють в парадигмі соціальної справедливості, виявляє потужний соціальний аспект розвитку особистості педагога⁵²³.

Проведений аналіз дозволяє дійти певних **висновків, які відображають предметну сферу сучасних досліджень особистості педагога.**

1. Мета розвитку людини, зокрема й педагога – це розвиток його особистості, що найбільш повно здійснюється як за умов наявності колективної діяльності групи, так і в професійній діяльності й спілкуванні, що передбачає розвиток інтелекту; емоційної та вольової сфер; стійкості перед стресами; впевненості в собі та самосприйняття; розвиток позитивного ставлення до світу та сприйняття інших; самостійності, автономності; професійної мотивації, форм самоактуалізації, самовдосконалення (найбільш повна і вільна реалізація особистістю своїх можливостей; процес безперервного розгортання свого необмеженого творчого потенціалу у найрізноманітніших сферах життєдіяльності); соціальної відповідальності; активної соціальної позиції зі зміни оточуючого середовища; здорового способу життя; ціннісних орієнтацій та гармонійного світогляду; вмінь з проектування власної життєвої сценарію; здатності максимізувати таланти і обдарування.

2. Зазначене передбачає прагнення педагога до морального та естетичного удосконалення, до піднесеності бажань і благородства почуттів, утвердження суспільно-прогресивних пріоритетів, наукового знання, загальнолюдських моральних цінностей, інтуїції, імпрровізації, емоційного саморозкриття, відкритості до інновацій.

При цьому особистість вчителя (як активного суб'єкта освоєння культурно-історичних надбань людства) та його творча діяльність позитивно корелюють, а духовність вчителя має розглядатися як його найбільш важлива професійна якість, коли структура особистості розуміється як сукупність певних соціальних ролей, а наріжним мотивом професійного й особистісного розвитку у педагогів є мотиви, пов'язані із задоволенням від діяльності, творчим підходом, професійним й особистісним зростанням.

3. Особистість педагога – узагальнення й практичне втілення всього "людського" – духовного і практичного, того що утверджує людину в суспільстві у якості суб'єкта прогресивного поступу людства. Це є образ всебічно розвиненої людини-патріота (національний менталітет, національна ідея майже повністю визначає мету, завдання та зміст виховання моральної особистості, що передбачає розвиток національної самосвідомості особистості, оволодіння основами вітчизняної педагогічної культури), спроможної до рефлексії, здатної долучитися до процесу суспільних і професійних перетворень, до почуття власної гідності та прийняття самоцінності іншої людини, педагогічний оптимізм та співчуття, розуміння виховання.

4. Існує потужна соціальна тенденція щодо розвитку професійної деформації особистості сучасного педагога, яка охоплює втрату відчуття своєї діяльності як благородної місії; схильність до знеособлення у спілкуванні; дегуманізація взаємовідносин, дефіцит милосердя; підвищена залежність від оточення, нездатність до адекватного самовираження, агресивність.

Головною умовою профілактики професійної деформації особистості педагога є усвідомлення педагогом своєї життєвої та професійної позиції, мотивів і сенсу своєї праці; її творчий характер, формування психотехнічних навичок, вдосконалення індивідуального стилю педагогічної діяльності; зміцнення фізичного і психічного здоров'я, саморозвиток, самопізнання та самопрогнозування власного життєвого шляху, інтелектуальна гнучкість, перехід від зовнішньої (репродуктивної) до внутрішньої (творчої) детермінації.

Проведений аналіз дозволяє визначити предметну сферу дисертаційних досліджень особистості педагога, що складається з предметних полів та їх сегментів:

⁵²³ White E. Interrogating whiteness: Exploring identities of white prospective teachers working for social justice / Edie White / Ph.D. papers. The University of Wisconsin - Madison, 2009. – 304 p.

Предметна сфера дисертаційних досліджень

| ПРЕДМЕТНІ ПОЛЯ | СЕГМЕНТИ ПОЛІВ |
|---|---|
| 1. НАУКОВА РЕФЛЕКСІЯ | 1. Педагогіка. 2. Психологія. 3. Філософія. 4. Соціологія |
| 2. ОСОБИСТІСТЬ ПЕДАГОГА | 1) Особистість педагога як майстра, професіонала, творчої особи. 2) Особистість педагога як узагальнення й практичне втілення всього "людського" – духовного і практичного, того що утверджує людину в суспільстві у якості суб'єкта прогресивного поступу людства. 3) Особистість педагога як образ всебічно розвиненої людини-патріота (національний менталітет, національна самосвідомість). 4) Особистість педагога як уособлення національної культури. |
| 3. СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | 1) Структура особистості педагога як сукупність певних соціальних ролей. 2) Структура особистості педагога як сукупність професійних функцій. 3) Структура особистості педагога як сукупність стилів діяльності. 4) Структура особистості педагога як сукупність ціннісно-мотиваційних орієнтацій. |
| 4. РОЗВИТОК ПЕДАГОГА | 1) Розвиток педагога як розвиток його особистості. 2) Розвиток педагога як розвиток його професійних якостей. 3) Розвиток педагога як розвиток його громадянських якостей. 4) Розвиток педагога як його входження у національну культуру. |
| 5. ПОЗИТИВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | 1) Розвиток особистості педагога як магістральний напрям розвитку педагога. 2) Розвиток особистості педагога як розвиток форм творчої діяльності педагога. 3) Умови розвитку особистості педагога (колективна діяльність; професійна діяльність; спілкування). 4) Напрями розвитку педагога (розвиток таких аспектів, як: інтелект, емоційна сфера; воляова сфера; самостійність, автономність; стійкості перед стресами; впевненість в собі та самосприйняття; позитивне ставлення до світу та сприйняття інших; професійна мотивація, форми самоактуалізації та самовдосконалення як розгортання творчого потенціалу у різних сферах життєдіяльності, проектування власної життєвої сценарію; максимізації талантів і обдарування; моральне, естетичне, наукове вдосконалення; піднесення бажань і благородства почуттів, утвердження суспільно-прогресивних пріоритетів, наукового знання, загальнолюдських моральних цінностей, інтуїції, імпровізації, емоційного саморозкриття, відкритості до інновацій); активна соціальна позиція зі зміни оточуючого середовища, соціальна відповідальність; здоровий спосіб життя; духовність як найбільш важлива професійна якість та гармонійний світогляд, педагогічний оптимізм; співчуття, розуміння виховання). |
| 6. НЕГАТИВНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА | 1) Соціальні причини негативного розвитку педагога (соціальні негаразди, дегуманізація взаємовідносин, дефіцит милосердя); 2) Психологічні, психофізіологічні причини негативного розвитку педагога. 3) Показники негативного розвитку особистості педагога як професійних деформацій (втрата відчуття своєї діяльності як благородної місії; схильність до знеособлення у спілкуванні; підвищена залежність від оточення, нездатність до адекватного самовираження, агресивність). 4) Умови профілактики негативного розвитку (професійних деформацій) педагога (усвідомлення педагогом своєї життєвої та професійної позиції, мотивів і сенсу своєї праці; її творчий характер, формування психотехнічних навичок, зміцнення фізичного і психічного здоров'я, саморозвиток, самопізнання та самопрогнозування власного життєвого шляху, інтелектуальна гнучкість, перехід від зовнішньої – репродуктивної – до внутрішньої –творчої – детермінації). |

Як бачимо, ми отримали шість предметнів полів, в яких досліджується особистість педагога у контексті педагогічних, психологічних, філософських, соціологічних праць.

3.4. Погляд на особистість учителя крізь призму його професійно важливих особистісних якостей

Особистість педагога інтегрує системним чином його громадянсько-професійно-особистісно значущі якості. При цьому якість постає одним з головних науково-філософських категорій та "виражає притаманну речам специфічну визначеність, що тотожна з їхнім буттям і відрізняє їх від інших речей у певній системі зв'язків"⁵²⁴. Це – "сукупність ознак, властивостей предмета, що проявляється лише в системі стосунків предмета з іншими"⁵²⁵. "Якісна визначеність предметів і явищ є те, що робить їх сталими, якість є сутнісною визначеністю предмета, якість не зводиться до окремих його властивостей, вона пов'язана з предметом в цілому, охоплює його повністю і не відокремлюється від нього"⁵²⁶.

У психолого-педагогічній літературі "якість" розуміється як категорія, що відображає суттєву визначеність об'єкта, завдяки якій він реалізується як такий яким він є. Відтак, якість тут тлумачиться як об'єктивна і інтегральна характеристика об'єкта, що проявляється у сукупності його властивостей⁵²⁷. Щодо людини якість постає синтезом знань, умінь, навичок, компетентностей, почуттів, прагнень та їх проявів у поведінці особистості.

Визначення професійно та особистісно важливих якостей сучасного фахівця ґрунтується на дослідженнях О.Е. Смирнкової⁵²⁸ і В.С. Ледньова⁵²⁹ щодо шляхів формування моделі спеціаліста; С.Я. Батищева та ін.⁵³⁰ щодо визначення компонентів професійної діяльності спеціалістів та їх професійно-значущих якостей, котрі забезпечують ефективність професійної діяльності; В.В. Рибалки щодо інтеграції соціально-психологічного, індивідуального та діяльнісного вимірів психологічної структури особистості⁵³¹; Є.О. Клімова щодо змісту професійної діяльності сучасного фахівця та алгоритму опису професії⁵³². Аналіз зазначених напрямів дозволяє дійти висновку, що професійно важливі якості сучасного фахівця, зокрема й педагога, – це одночасно й особистісні якості, що окреслюють характеристику його професійної діяльності (професійна мобільність, самостійність у професійній діяльності, почуття колективізму, відповідальність, заповзятливість, готовність до навчання новим професіям і самоосвіти, працьовитість, здатність до прийняття відповідальних рішень й їхньої реалізації, вибору сфери діяльності й саморегуляції поведінки⁵³³).

Відтак, професійно й особистісно важливими особистісними якостями можна вважати такі, наявність яких впливає на ефективність професійної діяльності спеціаліста. Відповідно, ці якості мають бути поліпрофесійними та міждисциплінарними, що передбачає розвиток сенсорних, перцептивних, мнемічних, образотворчих, мислительних, вольових особливостей професійної діяльності та особистості професіонала, що відображає ціннісно-мотиваційний стрижень

⁵²⁴ Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – [2 вид., перероб. і доп.] – К. : Головн. ред. УРЕ, 1986. – 800 с. – С. 767.

⁵²⁵ Философский словарь / Под ред. М. М. Розенталя. – М. : Политиздат, 1975. – 496 с. – С. 171.

⁵²⁶ Философский словарь / Под ред. М. М. Розенталя. – С. 171.

⁵²⁷ Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 416 с. – С. 361.

⁵²⁸ Смирнова Е.Э. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1984 – 198 с.

⁵²⁹ Леднев В.С. Содержание образования: Учеб. пособие. – М., 1989. – 360 с.

⁵³⁰ Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с.; Профессиограммы и профессиокарты основных профессий. В 2-х книгах. – Кн. 2. – Киев, 1996. – 224 с.; Батышев С. Я. Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев. – М. : Профессиональное образование, 1997. – 512 с.; Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.; Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: [учеб, пособие] / Э.Ф. Зеер. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 240 с.; Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 211 с.; Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Знание, 1993. – 325 с.; Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В. Д. Шадриков . – М. : Логос, 1998. – 320 с.

⁵³¹ Рибалка В.В. Особистість як суб'єкт творчої трудової діяльності та професійного становлення // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник. – Київ-Ченстохова, 2000. – С. 267-276.; Рибалка В.В. Психологічна структура особистості як основа систематизації професійно важливих якостей фахівця // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 432-451.

⁵³² Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 304 с.

⁵³³ Батышев С. Я. Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев. – М. : Профессиональное образование, 1997. – 512 с.

особистості, котрий визначає її спрямованість, зокрема, професійну⁵³⁴; орієнтацію цього процесу на особистісний і професійний розвиток людини у процесі здобуття нею освіти⁵³⁵.

Якщо головним завданням учителя є формування особистості учня, то, відповідно, головною умовою для реалізації цього завдання є те, що вчитель має бути особистістю.

Загалом, державні освітні документи містять певні професійні вимоги до діяльності педагога, який має реалізовувати психолого-педагогічне забезпечення всіх складових навчально-виховного процесу, забезпечуючи зворотний зв'язок з об'єктами психолого-педагогічного впливу та виховання, здійснюючи при цьому відповідний вплив на всі його компоненти: *розвивально-цільовий* (забезпечує формування та корекцію цільового складника навчально діяльності); *мотиваційний* (забезпечує кристалізацію мотиваційного підґрунтя навчально-виховної діяльності); *змістовий* (сповнює навчальну діяльність відповідними змістовними компонентами); *процесуальний* (забезпечує перебіг відповідних процесів виховання); *оцінно-результативний* (реалізує моніторинг результатів виховних впливів); *особистісний* (спрямовує розвиток особистості вихованця відповідно до надбань особистісно-орієнтованої, суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми). Ці компоненти потребують певних педагогічних якостей, які мають бути розвинені до рівня *педагогічної майстерності* (див. *додаток Н*). Зазначимо, що за даними РАО, тільки 10-11% вчителів (Н.В.Кузьміна вважає цю цифру ще нижчою – 5-6 %) постають творчими педагогами-майстрами.

Існують *різні підходи до виявлення та констатації професійно важливих якостей педагога*, куди можуть відносити емоційність (О.А.Дубасенюк, В.П.Трусов та ін.), товариськість (Н.В. Кузьміна, В.І.Генєцинський та ін.), ідейно-політична активність (Ф.М.Гоноболін та ін.), пластичність поведінки (Н.В. Кузьміна та ін.), емпатія, здатність розуміти учнів, та керувати ними (Ф.М.Гоноболін), володіння методикою викладання (Л.М.Портнов та ін.), любов до дітей (Ш.А.Амонашвілі та ін.), соціальна зрілість (І.Я.Зязюн та ін.), педагогічна майстерність (І.Я.Зязюн), стиль діяльності та взаємодії з учнями (Г.С.Абрамова та ін.), відповідно до якого реалізуються три педагогічні позиції, відповідно до першої учень для педагога постає *засобом* його діяльності, до другої – *умова* його діяльності, а третьої – як *мета* діяльності⁵³⁶.

При цьому виявляють: соціально-психологічні якості (ціннісні орієнтації, моральні, комунікативні), емоційно-вольові, інтелектуальні якості, особливості темпераменту тощо. Існує диференціація педагогічних якостей відповідно до професійних функцій (виховна, гностична, інформаційна, виконавча, дослідницька, комунікативна, конструктивна, методична, мобілізаційна, навчальна, організаційна, орієнтаційна, пропагандистська, розвивальна, самодосконалювальна та ін.)⁵³⁷.

Відповідно до тріадної схеми соціально-педагогічних цілей освіти (розвиток, формування та виховання *особистості, фахівця та громадянина*) та завдяки аналізу наукової літератури, можна диференціювати декілька напрямів дослідження проблеми соціально-громадянських й професійно-особистісно значущих якостей педагога на етапі його професійної підготовки і професійного становлення.

Відповідно до тріадної схеми соціально-педагогічних цілей освіти (розвиток, формування та виховання *особистості, фахівця та громадянина*), трьох основних теорій учіння-виховання, що співвідносяться з останніми (когнітивна, гуманістична, діяльнісна⁵³⁸) та завдяки аналізу наукової літератури, можна диференціювати декілька напрямів дослідження проблеми соціально-громадянських й професійно-особистісно значущих якостей педагога на етапі його професійної підготовки і професійного становлення.

Зазначимо, що особистісні, професійні та громадянські якості педагога тісно діалектичним чином пов'язані, коли, наприклад, деякі дослідники (Є.В.Андрушівська, М.К.Кабардов,

⁵³⁴ Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т.Левовицького, І.Зязюна, І.Вільш, Н.Ничкало. – Ченстохова-Київ, 2000. – С. 217-232. – С. 221.

⁵³⁵ Сисосва С.О. Педагогічна творчість. – Х.; К.: Каравела, 1998. – 201 с.; Сисосва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К., 1996. – 250 с.

⁵³⁶ Абрамова Г.С. К проблеме диагностики педагогической позиции // Психология учителя // Тез. докл. к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 1989. – С.3.

⁵³⁷ Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 60-64.

⁵³⁸ Зязюн І.А. Історичні витоки психологічної педагогіки // Рідна школа. – 2013. – № 11(1007). – С. 3-12.

А.І.Панарик, С.О.Сисоєва) розглядають професійну компетентність педагога як характеристику його особистості, реалізовану у його здатності проектувати у своїй діяльності розвиток різних видів умінь, необхідних для самовдосконалення та, взагалі, для успішної педагогічної діяльності⁵³⁹.

Розглянемо шість напрямів вивчення значущих якостей педагога, які співвідносяться з концептуалізованими нами у параграфі 4.1. компонентами особистості:

1) освітньо-кваліфікаційний (А.М.Алексюк, С.Я.Батишев, А.О. Деркач, О.А. Дубасенюк, Є.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Н.Г.Ничкало, Л.Ф. Спірін та ін.);

2) соціально-особистісний (І.Д. Бех, В.М. Бехтерев, А.А. Бодальов, Г.П. Васянович, А.Б. Добрович, А.Й. Капська, І.С. Кон, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, В.М. М'ясищев, А.В. Петровський, В.В.Рибалка та ін.);

3) творчо-креативний (О.Є. Антонова, С.С.Вітвицька, О.А.Дубасенюк, Ф.Н. Гоноболін, В.А. Кан-Калік, І.І.Коновальчук, Н.В. Кузьміна, А.І. Кузьмінський, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, С.О. Сисоєва, М.М. Скаткін та ін.);

4) технологічний (Р.С. Нємов, Л.М. Мітіна, О.М. Пехота, І.П. Підласий, С.І. Подмазін, В.А. Сластьонін, М.Г. Чобітько, І.С. Якиманська та ін.);

5) розвивальний (І.Д. Багаєва, Г.С. Данилова, О.А. Дубасенюк, В.Н. Максимова, Г.К. Селевко, В.А. Сластьонін та ін.);

6) мислєдіяльнїсний (М.М. Кашанов, Ю. М. Кулєткін, Г. С. Сухобська та ін.).

1. Освітньо-кваліфікаційний напрям.

Професійні вимоги до рівня підготовки сучасних спеціалістів знаходять відбиток у **професіографічних складниках**, які містяться у нормативних документах (**освітньо-кваліфікаційна характеристика** – ОКХ, відповідні професіограми)⁵⁴⁰. Обґрунтуванню та розробці педагогічних професіограм приділяється увага в працях М.І. Бобнєвої, Г.С. Бодальова, Л.В. Кондрашової, М.В. Кузьміної, М.І. Скаткіна, Л.Ф. Спіріна та ін.⁵⁴¹

Професіографічні складники фахівця-педагога найбільш повно реалізуються у **моделі фахівця**, яка, за А.М. Марковою, має вміщувати такі компоненти, як професіограма (опис психологічних норм і вимог до діяльності та особистості фахівця); професійно-посадові вимоги (опис конкретного змісту діяльності фахівця); кваліфікаційний профіль (сполучення необхідних видів професійної діяльності і ступеня кваліфікації, кваліфікаційні розряди для нарахування заробітної плати)⁵⁴².

Основу для розробки державного компонента ОКХ складають загальні соціально-професійні вимоги до підготовки фахівця як освіченої особистості з визначенням видів та рівнів сформованості вмінь щодо виконання задач його соціальної діяльності. При цьому загальні соціальні вимоги до формування світоглядних, культурних та інших якостей фахівця, до виховання у нього загальних і спеціальних здібностей, відображають гуманістичну спрямованість змісту освіти, створення належних умов життєдіяльності, спілкування, залучення до досягнень світової культури, формування моральних і естетичних цінностей, активної участі в реалізації ідей соціального прогресу.

Як засвідчує аналіз наукових джерел та нормативних документів, у зв'язку з професіографічною спрямованістю процесу формування особистості вчителя професіограма має окреслювати:

⁵³⁹ Абдуллина О.А. О формировании педагогических умений // Совет. педагогика. – 1972. – №11. – С. 93 – 103.; Основы вузовской педагогики / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 312 с.

⁵⁴⁰ Десятов Т. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз: наук.-метод. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: АртЕк, 2008. – 264 с.; Профессиограммы и профессиокарты основных профессий. В 2-х книгах. – Кн. 2. – Киев, 1996. – 224 с.

⁵⁴¹ Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляции поведения / М. И. Бобнева. – М.: Наука, 1980. – 156 с.; Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М.: Изд. Моск. унив., 1988. – 188 с.; Кондратьев М. Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации // Психология развивающейся личности. – М.: Просвещение, 1987. – С. 191 – 210.; Кондрашова Л. В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы: история, теория, поиски: учеб.-метод. пособ. / Л. В. Кондрашова. – Кр. Рог : Криворожский государственный пединститут. – 1996. – 208 с.; Спирин Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Л. Ф. Спирин. – М.: Российское педагогическое агенство, 1997. – 84 с.; Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема / М. Х. Титма. – М.: Наука, 1975. – 200 с.; Федоришин Б. О. Психолого-педагогические основы професийной ориентации. – К.: Либідь, 1996. – 316 с.

⁵⁴² Маркова А.К. Психология профессионализма : [текст] / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.; Александров Г.Н. Проблемы формирования модели личности специалиста / Г.Н.Александров, Ф.В. Шарипов // Хозяинов Г.И. Формирование дидактической теории : [В помощь слушателям фак. новых методов и средств обучения при Политехн. музее] / Г.И. Хозяинов. – М.: Знание, 1984. – С. 69-90.

- особливості підготовки учительських кадрів як соціально-економічну, політичну, культурно-історичну проблему,
- соціально-психологічну характеристику діяльності та особистості вчителя, головні види та функції педагогічної діяльності (загальна характеристика праці вчителя шкільного предмету),
- кваліфікаційну характеристику вчителя на рівні випускника навчального закладу (властивості і характеристики, що визначають професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість особи вчителя; вимоги до його психолого-педагогічної підготовки; об'єм і склад спеціальної підготовки; зміст методичної підготовки за фахом, обсяг ЗУНів вчителя, його компетентностей),
- психофізіологічні вимоги і протипоказання діяльності, професійні безпеки,
- можливості підвищення кваліфікації (шляхи вдосконалення педагогічної підготовки вчительських кадрів),
- перелік моральних стимулів педагогічної праці,
- навчальні заклади, що готують за певним фахом;⁵⁴³

Сучасна ОКХ, що встановлює галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускника вищого навчального закладу з певних спеціальностей та освітньо-кваліфікаційного рівня і державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування, використовується при:

- визначенні первинних посад випускників вищих навчальних закладів та умов їх використання;
- визначенні об'єкту, цілей освітньої та професійної підготовки;
- розробці та корегуванні освітньо-професійної програми підготовки фахівців певних освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів;
- розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівця;
- визначенні змісту навчання як бази для опановування новими спеціальностями, кваліфікаціями;
- визначенні змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації;
- атестації випускників вищих навчальних закладів та сертифікації фахівців;
- укладанні договорів або контрактів щодо підготовки фахівців;
- професійній орієнтації здобувачів фаху;
- визначенні критеріїв професійного відбору;
- прогнозуванні потреби у фахівцях відповідної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня і при плануванні їх підготовки;
- обґрунтуванні переліку спеціальностей та спеціалізацій вищої освіти;
- визначенні кваліфікації фахівців;
- розподіленні та аналізу використання випускників вищих навчальних закладів⁵⁴⁴.

Сучасна ОКХ вчителя іноземної мови вміщує види типових завдань діяльності (професійної, соціально-виробничої, соціально-побутової), класи завдань діяльності (стереотипної, діагностичної, евристичної); види умінь (предметно-практичні, предметно-розумові, знаково-практичні, знаково-розумові); рівні сформованості даного уміння (уміння виконувати дію, спираючись на матеріальні носії інформації щодо неї, уміння виконувати дію, спираючись на постійний розумовий контроль без допомоги матеріальних носіїв інформації, уміння виконувати дію автоматично, на рівні навички); здатності.

Відтак, ОКХ містить вимоги до особистості спеціаліста педагога та перспективні напрямки його підготовки, які мають орієнтуватися на певні педагогічні якості, здібності, що визначаються

⁵⁴³ Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 210-215.; Методические рекомендации и материалы к профессиональному современному учителю (методология и общая методика). – Ленинград, Изд-во ЛГПИ, 1987. – 64 с. – С. 10.

⁵⁴⁴ Гогоболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Гогоболин Ф.Н. // Вопросы психологии. – 1975. – № 11. – С. 14-17.; Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Кузьмина Н.В. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 98 с.; Кузьмина Н.В. Здібності, обдарованість, талант учителя / Кузьмина Н.В. // Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія [укл. Н.В. Гузій]. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 35-40.; Кульчицька О.І. Використання біографічного методу у вивченні обдарованості / Кульчицька О.І. // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / [С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін.]; за ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.; Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981. – С. 17-25.; Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К., 1997. – 349 с.; Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / Сисоєва С.О. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

як сукупність психологічно-особистісних рис педагога, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення, що передбачає вмотивованість, відповідну спрямованість (духовно-світоглядну, соціально-політичну); ділові якості (педагогічні вміння, навички, досвід); відповідні риси характеру (комунікабельність, гуманність, емоційна зрівноваженість, емпатійність).

Відповідно, Р.С. Немов виокремлює такі головні професіографічні якості педагога: любов до дітей, наявність спеціальних знань з предмету, широка ерудиція, педагогічна інтуїція, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури і моральності, професійне володіння методами навчання й виховання. Додатковими (другорядними) якостями є: комунікабельність, артистичність, весела вдача, хороший смак⁵⁴⁵.

А. В. Мудрик у "*Учитель: майстерність і натхнення*"⁵⁴⁶ радить тим, хто обирає педагогічну професію, утриматися від вступу на педагогічний шлях: якщо у Вас погане здоров'я і лікарі вважають, що воно не поліпшиться; якщо Ви, незважаючи на довгу і наполегливу роботу над собою, володієте поганою дикцією; якщо, незважаючи на всі зусилля, у Вас не виходить встановлювати контакти з людьми; якщо люди, молодші й старші, викликають у Вас стійку неприязнь або постійно дратують; якщо Ваші товариші стверджують, що Вам не вистачає доброти, що Ви часто несправедливі, що у Вас "важкий" характер.

Загалом, у процесі професійної підготовки у майбутніх фахівців, та, відповідно, у процесі подальшого професійного зростання формуються та збагачуються певні педагогічно-технологічні знання, спрямовані на формування професійних умінь: *діагностичних* (дають змогу визначити рівень розумового, морального, фізичного розвитку дітей, виявляють їх індивідуально-психологічні особливості, а також специфіку міжособистісних відносин); *прогностичних* (допомагають проектувати педагогічну діяльність, визначати її мету, завдання і результативність залежно від вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх соціального оточення); *організаційних* (сприяють цілеспрямованій реалізації цілісного педагогічного процесу на основі теоретичних і педагогіко-технологічних знань, ефективному використанню у різних поєднаннях методів і засобів навчання в умовах спільної діяльності вчителя і дітей); *комунікативних* (забезпечують можливість спілкування з дітьми, їх батьками і колегами, дають змогу організувати співпрацю учнів один з одним; оволодівати культурою демократичного спілкування); *аналітичних* (дають змогу виділяти, систематизувати й передбачати прорахунки в професійній діяльності, а також запобігти їм, виділяти напружені, конфліктні та екстремальні моменти в професійній діяльності; здійснювати психолого-педагогічний аналіз навчально-виховного процесу загалом; аналізувати новаторський педагогічний досвід і власний досвід професійної діяльності)⁵⁴⁷.

Загальні соціально-професійні вимоги до фахівця-педагога відображено у низці відповідних професійних умінь, які умовно можна поділити на три рівні:

1-й рівень – репродуктивний – особа має вміння відтворити досвід професійно-педагогічної діяльності шляхом самостійного вибору та застосування типових методів (алгоритмів) діяльності у стандартних умовах або особа має вміння виконувати дію, спираючись на матеріальні носії інформації щодо неї;

2-й рівень – алгоритмічний – особа володіє вмінням вирішувати типові фахові завдання шляхом самостійного вибору та застосування типових методів (алгоритмів) діяльності у нових умовах або особа має вміння виконувати дію, спираючись на постійний розумовий контроль, без допомоги матеріальних носіїв інформації;

3-й рівень – творчий (евристичний) – особа має вміння вирішувати фахові завдання шляхом застосування нових методів (алгоритмів) діяльності у нових умовах.

Слід сказати, що всі вміння, які наведені в ОКХ, в основному другого та першого рівня розвитку (близько 80 % другого і 18 % першого рівня), в той час як обмежена кількість умінь кваліфікуються як творчі. При цьому *вміння щільно пов'язані зі знаннями*, оскільки відповідні знання у ОКХ наводяться поряд із відповідними вміннями, що утворюють певний синтез знань та

⁵⁴⁵ Немов Р. С. Психология образования / Немов Роберт Семенович. – М. : Просвещение, Владос, 1998. – 496 с.

⁵⁴⁶ Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение: Книга для старшеклассников. – М: Просвещение, 1986. – 160 с.

⁵⁴⁷ Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. - К.: "Магістр-S", 1998. - 200 с. – С. 134.

вмінь. Відтак, у системі умінь педагога щодо розв'язання типових задач професійно-педагогічної діяльності можна знайти вміння, які базуються на володінні певними знаннями, що знаходять висвітлення у ОКХ поряд із вміннями та які можна умовно диференціювати за певними напрямками:

- вузько-професійно-педагогічні вміння;
- дослідницько-гностичні вміння (як сукупність систематизованих знань, умінь і навичок особистості військовослужбовця, поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність майбутнього фахівця до творчого пошукового вирішення пізнавальних задач), що мають наскрізний характер та набуваються у процесі вирішення дослідницьких задач (уміння робити порівняння, аналіз, синтез, проводити вичленення суттєвих ознак, а також узагальнення та висновки);
- загальнонаукові, загальнокультурні, суспільно-політичні, економічні вміння (які пов'язані із спроможністю узгоджувати педагогічну практику з досягненнями науки і культури, загальнолюдськими цінностями та етичними нормами, вмінням працювати з першоджерелами основних теорій психолого-педагогічних знань, використовувати знання з історії, теології та антропології, всебічно оцінювати соціально значущі проблеми і процеси, факти і явища суспільного життя трудового та навчальної діяльності класного колективів; уміння аналізувати, оцінювати економічну, екологічну та культурну обстановку та ін.);
- технічні вміння (передбачають володіння технічними засобами навчання із застосуванням ЕОМ та стандартного програмного комп'ютерного забезпечення);
- екологічні вміння та вміння здорового способу життя (передбачають володіння такими вміннями, як уміння пропагувати знання екології в повсякденному житті, необхідність проведення природоохоронних заходів; уміння використовувати знання з екології, фізіології та ноосфери людини для надання психологічної допомоги; уміння повноцінно та творчо організовувати своє дозвілля, активний відпочинок);
- саморегулятивні, комунікативні вміння та вміння впливати на інших.

При цьому розвиток інноваційних педагогічних ідей передбачає багатобічність та поліфункціональність сучасного фахівця, що знаходить виявлення у варіативній частині освітньо-кваліфікаційних характеристик. Так в освітньо-кваліфікаційній характеристиці спеціаліста-педагога містяться виробничі функції, типові завдання діяльності фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст” та вміння, якими він повинен володіти; також тут є вимоги до фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст” розв'язувати проблеми і завдання соціальної діяльності та необхідні для цього вміння. При цьому важливою складовою тут постає зміст діяльності сучасного фахівця, який є типовим для галузевого стандарту вищої освіти. У ньому окреслюються цілі та зміст освітньої та професійної підготовки, соціально-виробниче місце фахівця в структурі господарства, певні вимоги до складників його компетентності, інші соціально значущі особистісні та фахові аспекти.

Л.Г. Коваль, Н.П. Коломінський аналізують структуру професійної позиції вчителя, яка вміщує світоглядний, мотиваційний, ціннісно-орієнтаційний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти⁵⁴⁸.

Зокрема, М.М. Скаткін будує таку класифікацію педагогічних здібностей: експресивні, дидактичні, авторитарні, науково-педагогічні, перцептивні, комунікативні, особистісні, організаторські, психомоторні, здібності до концентрації і розподілу уваги, гностичні, конструктивні⁵⁴⁹.

Дослідження Л.С. Базилевської, Ф.М.Гоноболіна, Н.В.Кузьміної, Н.Л.Левітова, Р.С. Нємова, Г.В.Страхова, С.В.Кондратьєвої, В.М.Роздобудько, В.О. Сластьоніна та ін⁵⁵⁰ дозволяють говорити про такі педагогічні здібності, як:

⁵⁴⁸ Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота. Навчальний посібник. – К., 1997. – 392 с.; Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.

⁵⁴⁹ Скаткін М. Н. Методология и методика педагогических исследований: (в помощь начинающему исследователю) / Михаил Николаевич Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 150 с.

⁵⁵⁰ Гоноболін Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопр. психологии. – 1975. – №1. – С. 100-111.; Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Выс. школа, 1989. – 167 с.; Немов Р. С. Психология образования / Немов Роберт Семенович. – М. : Просвещение, Владос, 1998. – 496 с.

- *науково-пізнавальні* (пов'язані із здатністю пізнавати педагогічну реальність);
- *дидактичні* (здібності передавати учням навчальний матеріал доступно, зрозуміло, викликати в учнів активну самостійну думку, організувати самостійну діяльність учнів, керувати пізнавальною активністю учнів),
- *академічні* (здібності до галузі науки, що є предметом викладання вчителя в школі),
- *перцептивні* (здібності педагога проникати у внутрішній світ вихованця),
- *мовні* (здібності чітко висловлювати свої думки й почуття за допомогою мови, а також з допомогою невербальних засобів),
- *організаторські* (уміння організовувати учнівський клас, згуртовувати його, правильно організовувати свою власну діяльність),
- *комунікативні* (уміння спілкуватися);
- *соціальні* (уміння реалізовувати соціальний контекст вчительської справи),
- *спеціальні* (здібності, тісно пов'язані із спеціальними здібностями, наприклад, артистичними, музичними, технічними тощо);
- *експресивні* (виражаються в емоційній насиченості, вмінні педагога "транслявати" себе учням),
- *сугестивні* (виражають здатність вчителя до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і вміння на цій основі домагатися в них авторитету),
- *педагогічна уява* (здатність, яка має вияв у передбаченні результатів своїх дій в проектуванні розвитку особистості учня),
- *педагогічна рефлексія* (здатність оцінити свою діяльність, її результати, свою концепцію, свій індивідуальний стиль),
- *педагогічна спостережливість* (розподіл, обсяг і переключення уваги)
- *емпатійні* (уміння ставати на точку зору вихованців та перейматися їхніми емоційними рухами);
- *саморегулятивно-вольові* (вміння регулювати свою професійну діяльність та життєдіяльність)
- *здібності щодо любові до дітей*,
- *здібності бути працелюбним*,
- *здібність щодо мотивації розвитку та саморозвитку вихованців*: бути зразком для наслідування, викликати благородні почуття, вселяти в людину впевненість, заспокоювати її, стимулювати до самовдосконалення, знаходити оптимальний стиль спілкування, викликати до себе повагу.

Важливими постають і критерії диференціації вмінь. Так, Г.І. Хазяїнов вважає, що професійно-педагогічні вміння та навички стосуються: відбору, дидактичної організації та передачі змісту освіти як об'єкта діяльності учнів; спілкування з учнями; використання можливостей розвитку й виховання в процесі навчання; вміння переводу учня з рівня "об'єкта освіти й виховання" на рівень "суб'єкта освіти й виховання"; формування в учнів досвіду діяльності та організація такої діяльності по засвоєнню освіти; організації та здійснення власної діяльності в процесі навчання; формування себе як особистості та як педагога, розвитку професійно необхідних якостей та здібностей, педагогічної та суспільної спрямованості; "орієнтаційно-ціннісних відносин особистості"; організації педагогічного процесу: створення системи інструментів педагогічного впливу з метою досягнення цілей освіти, виховання та розвитку учнів у процесі навчання⁵⁵¹.

О.О. Абдулліна диференціює педагогічні вміння за певними групами, що є загальними для вчителів різного профілю: *дидактичні* (щодо організації процесу навчання та керівництва пізнавальною діяльністю учнів); *виховні* (щодо проведення позакласної виховної роботи з тими, хто навчається, та керівництво процесом їх самовиховання); *пропагандистські* (з проведення просвітницької роботи та пропаганді педагогічних знань); *методичні* (характеризують здатність до побудови методологічного поля педагогічної діяльності); *дослідницькі* (щодо вивчення передового педагогічного досвіду та аналізу й узагальненню власного досвіду); *самоосвітні* (характеризують здатність педагога до само детермінованого надситуативного самовдосконалення); *інтегральні*, "наскрізні" вміння (що є складовими всіх названих груп), до яких належать: *діагностичні* (вміння

⁵⁵¹ Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: Методическое пособие. – М.: Высш. шк., 1988. – 168 с.

щодо виявлення та вивчення індивідуальних та вікових особливостей учнів, рівня їх розвитку та вихованості); *організаційні* (містять у собі вміння організувати діяльність учнів та власну діяльність) та *інформаційні* (вміння переконувати, розвинута культура мови)⁵⁵².

Компетентність постає більш загальною та інтегральною характеристикою діяльності педагога. У структурі *професійної компетентності педагога*, яка постає більш широким інструментом дослідження професійно-особистісних якостей педагога, доцільно виокремлювати:

1) Гностичний компонент (адекватне сприйняття, осмислення та відображення інформації, активізація пізнавальної, інтелектуальної діяльності особистості, засвоєння накопичених знань, фактів, інформації освітнього характеру підвищення особистої проінформованості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток, пізнання і конструювання процесу навчання).

2) Праксеологічний компонент (саморегуляція в процесі формування необхідних умінь, навичок педагогічної взаємодії, оволодіння операціональною стороною педагогічної взаємодії). Тут можна говорити також про професійно – педагогічні знання.

3) Соціальний компонент (передбачає педагогічну діяльність як спільну а не індивідуальну).

4) Комунікативний компонент (педагогічний процес неможливо уявити без комунікації).

5) Особистісний компонент (у педагога мають бути сформовані педагогічно – професійні якості).

6) Творчий компонент (педагогічна діяльність носить творчий характер).

7) Рефлексивний компонент (реально оцінювати свої результати діяльності, прагнути до самовдосконалення до подолання професійної кризи).

Як бачимо, існує багато думок щодо диференціації професійно-особистісних якостей вчителя, які можна виокремлювати також на основі експертних висновків – експертної оцінки якостей, необхідних для педагогічної діяльності вчителя. Наприклад, завдяки узагальненню 1500 якостей було диференційовано три групи якостей – *інтра-* (якості, що присутні суб'єкту педагогічної діяльності), *інтер-* (якості, що реалізуються у взаємодії з людьми) та *метаіндивідуальних* (якості, що дозволяють педагогу проявити свою особистість в інших людях) якостей⁵⁵³, серед яких важливо постають: авторитетність, акуратність, артистичність, вимогливість, висока моральність, високий інтелект, відповідальність, добросовісність, доброта, емоційність, енергетичність, загальна культура, здатність впливати, зовнішня привабливість, зразковість, любов до дітей, організованість, спрага до творчості, проникливість, профкомпетентність, самотність, самостійність, спостережливість, тактовність, терплячість, товариськість, цілеспрямованість, цільність характеру, чуйність, щирість.

У контексті нашого дослідження дуже важливими є *професіографічні складники вчителя у педагогічній діяльності*. У зв'язку з цим важливою є розробка Г.В.Єльнікової базової кваліметричної моделі професійної діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу, в які містяться такі необхідні чинники діяльності педагога:

Таблиця 3.15

Базова кваліметрична модель професійної діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу⁵⁵⁴

| ЧИННИКИ | КРИТЕРІЇ |
|---|--|
| 1. Безперервна освіта | методологічна грамотність; поповнення знань; розвиток фахових умінь. |
| 2. Здійснення навчально-виховного процесу | моделювання уроку; проведення уроків; проведення ДІЗів; проведення підсумкових заліків; позакласна робота з предмета. |
| 3. Документальне оформлення діяльності | планування навчально-виховного процесу; введення журналів; виконання програм; перевірка зошитів. |
| 4. Підтримка шкільного укладу життя | виконавча дисципліна; вмотивованість виконання функціональних обов'язків; збереження позитивного мікроклімату; виявлення та розвиток творчої ініціативи. |
| 5. Соціальна активність | участь у педярмарках; участь у професійних конкурсах; участь у конференціях; участь у громадських зборах; робота з мешканцями мікрорайону. |

⁵⁵² Абдуллина О.А. О формировании педагогических умений // Совет. педагогика. – 1972. – №11. – С. 93 – 103.

⁵⁵³ Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 243-245.; Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44-54.

⁵⁵⁴ Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. – Харків: Крок, 1999. – 303 с.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, педагогічна діяльність характеризується такими **аспектами**:

1. Педагогічній діяльності притаманна поліфункціональність. Перед учителем стоїть завдання: в кожній події шкільної діяльності знаходити множинний смисл (освітній, виховний, розвивальний). Реалізація цих функцій відбувається одночасно, кожна з них імпліцитно втілюється у безпосередній педагогічній події, які становлять безліч постійно розв'язуваних учителем завдань.

2. Характерною ознакою педагогічної діяльності є варіативність, відсутність звичної жорсткої детермінованості подій. Досвідчені вчителі знають, що не завжди можна впевнено прогнозувати, як пройде урок, адже безліч не передбачуваних обставин можуть внести свої істотні зміни. Тому вчитель завжди має бути готовим до будь-яких несподіванок, до перебудови "на ходу" всього ретельно обміркованого сценарію уроку або бесіди з учнем, до творчої імпровізації.

3. При цьому сучасний учитель постійно має діяти водночас у кількох "вимірах": прогнозуванні подальших подій, поточному спонтанному реагуванні, співвіднесенні прогнозу з фактичним перебігом подій, внесенні корективів, ретроспективному аналізі.

4. Для педагогічної діяльності характерна така істотна ознака, як інтегративність. Кожна подія шкільного життя є проекцією багатьох систем, адже вирвати дитину з контексту всіх її життєво важливих відносин неможливо. Тому, приймаючи будь-яке педагогічне рішення, вчитель має здійснити інтегральну оцінку безпосереднього стану учня як результату взаємодії життєво важливих та значущих для нього систем (специфіки сімейних відносин, впливу неформальної групи поза школою, його місця в шкільному та класному колективі).

5. Будь-яка подія педагогічної діяльності потребує багаторівневої взаємодії, у процесі якої вчитель повинен мобілізувати учня на спільні дії, стимулювати його активність, контролювати якість виконання, оцінювати результати, співвідносити свої дії з діями колег, вчасно вносити корективи, прогнозувати подальший розвиток подій та ін.

6. Діяльність педагога – це постійне пізнання: ситуації, дитини, себе, соціального оточення, умов взаємодії. Відсутність такого пізнання призводить до роботи навмання, методом спроб і помилок. Тільки на основі оперативного дослідження яке здійснює вчитель, він може знайти адекватні засоби впливу, конструктивно розв'язати наявні конфлікти, забезпечити педагогічно доцільний розвиток подій.

7. Професійна педагогічна діяльність ставить виконавця перед необхідністю обмежувати багатоаспектність відносин і поведінки. В очах дитини людина, яка виконує педагогічні функції, часто має статус "морально вищої", тому до неї висуваються особливі вимоги⁵⁵⁵.

8. При цьому діяльність педагога є процесом розв'язання типових та оригінальних педагогічних задач соціально-педагогічного керування освітнім процесом, що розгортається не тільки у педагогічній площині, але й у контексті теорії управління і прийняття рішень⁵⁵⁶.

Н.В. Кузьміна диференціює *п'ять структурних компонентів системи професійно-педагогічної діяльності педагога*: суб'єкт педагогічного впливу, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації, які знаходяться в прямій та зворотній взаємозалежності. Це дозволяє вченому виокремити **психологічну структуру діяльності вчителя**, яка складається з таких компонентів (педагогічних здібностей):

– *гностичний* (учитель повинен уміти вчитися сам, систематизувати вивчене, бути здатним до пізнання індивідуальних особливостей дітей, своїх власних індивідуальних особливостей),

– *проектувальний* (учитель повинен уміти проектувати особистість учня, можливості його розвитку, свою діяльність),

– *конструктивний* (виявляється в умінні робити складне доступним, враховувати вікові та індивідуальні здібності учнів у навчально-виховному процесі),

– *комунікативний* (пов'язаний з уміннями встановлювати і підтримувати контакти зі всіма учасниками освітнього процесу, будувати правильні стосунки з ними, вибирати в потрібний

⁵⁵⁵ Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с. – С. 52-53.

⁵⁵⁶ Сластенин В.А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / В.А. Сластенин : монография. – М., 1982. – 286 с.; Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.; Сластенин В. А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Сб. ст. / Ред. кол. В. А. Сластенин (отв. ред) и др. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. – 180 с.

момент доцільні заходи впливу),

– *організаторський* (учитель повинен уміти організовувати дітей, вести їх за собою, включати у різноманітні види діяльності, спонукати до самовиховання)⁵⁵⁷, які реалізують "професійну придатність" та "професійну готовність" як сукупність особистісних, психічних, психофізіологічних, професійних якостей педагога, необхідних для досягнення ним успіху в обраній професії⁵⁵⁸.

2. Соціально-особистісний напрям⁵⁵⁹ базується на культурно-історичній теорії розвитку вищих психічних функцій Л.С. Виготського й особистісно-діяльнісній теорії засвоєння соціального досвіду (Д.Б.Ельконін, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.)⁵⁶⁰.

Головна проблема реалізації цього напрямку у наш час опукло виражена І.А. Зязюном: "Ми повинні чесно зізнатися, що вища педагогічна школа та педагогічна наука мають борг перед дітьми і молоддю, адже питання підготовки спеціалістів до виховної роботи мало кого турбує"⁵⁶¹.

Цей напрям, реалізований у дослідженнях Н.В. Кузьміної, В.М. М'ясищева, В.О. Сластьоніна, Б.М. Теплова та ін.⁵⁶², надає співвідношенню особистого та соціального наріжного значення, що виявляє соціально-особистісно значущі якості педагога⁵⁶³, які знаходять відображення у працях І.Д. Беха у вигляді духовних цінностей педагога⁵⁶⁴; Г.П. Васяновича, який наголошує на моральній складовій педагога⁵⁶⁵; М.І. Бобнева, що розуміє особистість як уміщення соціальних норм⁵⁶⁶; І.Д. Зверева, яка розглядає формування значущих якостей педагога за умов соціально-педагогічної роботи⁵⁶⁷; А.І.Капська, яка досліджує соціальний аспект особистості педагога⁵⁶⁸.

Зазначимо, що соціально-особистісний напрям, який ми розглядаємо, є міждисциплінарним, оскільки його розробники працювали у предметній площині педагогіки, нейропсихології, психофізіології, психоаналізу, загальної, вікової, соціальної та педагогічної психології та ін., досліджуючи розвиток якостей особистості за соціальних умов (Л.Я. Гозман, Д.П. Ельконін,

⁵⁵⁷ Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Выс. школа, 1989. – 167 с. – С. 35.

⁵⁵⁸ Кузьмина Н.В. Способности, одарённость, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с. – С. 22.

⁵⁵⁹ Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии. – М. : Наука, 1994. – 399 с.; Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности: В 2 т. – Т.1: Психика и жизнь / Отв.ред.: Г.С.Никифоров, Л.А. Коростылева. – СПб.: Алетейя, 1999. – 256 с.; Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности: В 2 т. – Т.2: Объективное изучение личности / Отв.ред.: Г.С. Никифоров, Л.А.Коростылева. – СПб.: Алетейя, 1999. – 283 с.; Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд. Моск. унив., 1988. – 188 с.; Грехнев В. С. Культура педагогического общения: книга для учителя / В.С.Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.; Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Кромущенко, І. Ф. Кривонос та ін. / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.; Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 304 с.; Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник (А. Й. Капська, М. М. Барахтян, О. В. Беспалько та ін.) / За заг. ред. А. Й. Капської. – Український держ. центр соціальних служб для молоді. – К. : Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 372 с.; Рибалка В.В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / Валентин Рибалка. – К.: Шк. світ, 2010. – 128 с.

⁵⁶⁰ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.; Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. школа, 1990. – 190 с.; Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 542 с.; Сухомлинский В. А. О воспитании. – М.: Педагогика, 1979. – 190 с.; Ельконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д. М.Фельдштейна. – М. : Междунар. педаг. Академия, 1995. – 224 с.

⁵⁶¹ Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / Іван Зязюн // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методич. семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 12-34. – С. 30.

⁵⁶² Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Выс. школа, 1989. – 167 с.; М'ясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В. Н. М'ясищев; под ред. Н. А. Бодалева. – М., Воронеж : НПО "МОДЭК", 1995. – 356 с.; Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.; Теплов Б. М. Вопросы психологии восприятия и мышления / Б. М. Теплов. – М.-Л. : Изд-во Известия АПН РСФСР, 1948. – 303 с.

⁵⁶³ Богуславский М. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие [для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК] / под общей ред. Е. В. Бондаревской. – М.–Ростов-н/Д. : Творческий центр „Учитель”, 1999. – 560 с.

⁵⁶⁴ Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. [наукове видання]. Кн. 1: Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124-129.; Бех І. Д. Особистість у духовно-ціннісному вимірі // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002. – № 9. – С. 60 – 62.

⁵⁶⁵ Васянович Г.П., Онищенко В.Д. Ноология – особистості: Навчальний посібник для студентів і викладачів. – Львів: «Сполом», 2007. – 312 с.; Васянович Г. П. Філософія: навч. посіб. / Григорій Васянович. – Л. : "Норма", 2005. – 216 с.

⁵⁶⁶ Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляции поведения / М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1980. – 156 с.

⁵⁶⁷ Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика/ Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 394 с.

⁵⁶⁸ Капська А.І. Педагогіка живого слова: Навчальний посібник. – К.: ВПОР, 1996. – 204 с.

Б.Ф. Ломов)⁵⁶⁹, у контексті впливу процесу соціалізації (А.Б. Добрович, І.С. Кон, А.В. Мудрик, А.В. Петровський, Б.О. Федоришин)⁵⁷⁰, що виявляє актуальність формування у педагога політичної культури⁵⁷¹, а також іміджу вчителя.

Соціально-особистісний напрям виявляє три цільові напрями, які виявив О.О. Бодальов: формування в людини відповідної системи поглядів; розвиток форм емоційного реагування на кожну з цих соціальних цінностей, які стали для неї типовими; виховання способів праці, спілкування і т. ін., що стали характерними для неї⁵⁷².

Звідси випливають соціально значущі якості С.Л. Рубінштейна – самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація. Остання постає гуманістичним актом, оскільки передбачає сприяння самоактуалізації інших, відповідальність як за свій вчинок і долю, так і долю інших людей, країни, усього світу, планети в цілому⁵⁷³.

А.І. Кузьмінський обґрунтовує професіограму педагога, у якій наводить основні соціально значущі якості вчительської професії⁵⁷⁴, які О.А. Мірошниченко розподілила за такими структурними компонентами.

Таблиця 3.16

Соціально значущі якості вчительської професії⁵⁷⁵.

| СПРЯМОВАНІСТЬ | | | СФЕРИ | | |
|--|---|---|---|---|--|
| Соціальна | Професійна | Гуманістична | Когнітивна | Комунікативна | Рефлексивна |
| почуття національної гідності; відповідальність; організованість; дисциплінованість. | психолого-педагогічна культура; психолого-педагогічна спостережливості; культура мовлення; вимогливість і педагогічний оптимізм | любов до дітей; гуманність; об'єктивність в оцінці діяльності учнів | здатність концентрувати й розподіляти увагу; творча спрямованість уяви; логічність мислення; гнучкість розуму | здатність переконувати; виразність і яскравість почуттів; терпеливість; розсудливість; контактність | здатність свідомо керувати своїми емоціями; здатність регулювати свої дії та поведінку; сила, врівноваженість нервово-психічних процесів |

Система соціально значущих якостей особистості знаходить у теорії відносин В.М. М'ясищева, відповідно до якої завдання виховних закладів полягає в культивуванні таких відносин, котрі кристалізують суб'єктивне багатство особистості у площині її суспільно забарвлених потреб, інтересів, нахилів, які виражають соціально значущі якості особистості⁵⁷⁶.

⁵⁶⁹ Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Леонид Яковлевич Гозман. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 176 с.; Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов – М. : Прогресс, 1984. – 445 с.; Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д. М. Фельдштейна. – М. : Междунар. педаг. Академия, 1995. – 224 с.

⁵⁷⁰ Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: книга для учителя и родителей / А. Б. Добрович – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.; Климов Е. А. Основы психологии: учеб. для вузов. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 295 с.; Мудрик А. В. Социализация и воспитание / А. В. Мудрик. – М. : Сентябрь, 1997. – 96 с.; Федоришин Б. О. Психолого-педагогические основы професийной ориентации. – К. : Либідь, 1996. – 316 с.

⁵⁷¹ Внукова О. М. Развитие политической культуры будущих педагогов професийно – технических учебных заведений: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теория и методика професийной освіти" / О. М. Внукова. – К., 2004. – 20 с.; Жадан І. В. До проблеми визначення змісту й форми політичної освіти // Педагогіка і психологія. – 2000. – №2. – С.69-73.; Иванов В. Нравственная культура: человечность и гражданственность / Владимир Иванов // Нравственная культура: Сущность. Содержание. Специфика: сб. статей / Ин-т философии, социологии и права АН Лит ССР, филос. об-во СССР. Лит. отд-ние; Редкол.: В. Жемайтис (отв. ред.) и др. – Вильнюс : Минтис, 1981. – С. 71-81.

⁵⁷² Бодальов А. А. Психология о личности : [монография] / Алексей Александрович Бодальов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.

⁵⁷³ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 542 с.

⁵⁷⁴ Кузьмінський А. І. Вступ до університетських студій: навч. посіб. для студ. ун-тів. – Черкаси : Вид. ЧПУ імені Богдана Хмельницького, 2004. – 174 с.

⁵⁷⁵ Мірошниченко О. А. Формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя : Дис... канд.пед.наук. – 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Олена Анатоліївна Мірошниченко. – Житомир, 2008. – 288 с. – С. 44.

⁵⁷⁶ М'ясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В. Н. М'ясищев; под ред. Н. А. Бодалева. – М., Воронеж : НПО "МОДЭК", 1995. –356 с.

Соціально-рольові соціологічні теорії оперують рольовими, статусними, характеристиками особистості у контексті її взаємин з референтною групою, які постають значущими характеристиками особистості⁵⁷⁷.

Як справедливо зазначає О.А. Мірошніченко, своє професійне призначення людина виражає не лише своєю професійною роллю, але й усім "ансамблем" ролей, серед яких особливе місце займає громадсько-педагогічна діяльність. У площині цієї соціальної функції виражається зв'язок між професійною та громадянською позиціями учителя, оскільки висока громадська активність певним чином "забарвлює" і ставлення до професії.

Відтак, як пише О.А. Мірошніченко, вчитель сьогодні здійснює дві головні соціальні функції, зумовлені його місцем у системі інститутів соціалізації: методико-просвітницьку (реалізується у процесі його діяльності стосовно пропаганди психолого-педагогічних знань: у середовищі батьків, на виробництві, у дитячих та молодіжних організаціях, в різних позашкільних установах тощо) та організаційно-координаційну (має місце в організації навчально-виховного процесу та координації своїх дій відповідно до основних вимог сучасного суспільства).

Як зазначає О.А. Мірошніченко, "Особливого значення у світлі розглянутих функцій набуває індивідуальність педагога, оскільки його авторитет сьогодні більше залежить від особистих якостей, ніж від соціального становища, як було раніше. При цьому індивідуальна неповторність особистості важлива не сама по собі, а залежно від того, на які цілі і служіння яким ідеалам вона спрямована. За фактом неповторності не повинен втрачатися громадський, моральний зміст індивідуальної діяльності. Тому активна соціально-професійна позиція педагога, реалізована "своїм", лише йому доступним способом, набуває першорядного значення"⁵⁷⁸.

Зазначимо, що особистість педагога, його якості при цьому реалізуються у контексті формування особистості учня, про що пише В.П. Андрущенко, який велику увагу приділяється ролі вчителя в становленні високоосвіченої гармонійної особистості учня, відтворенні і розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства. Науковець диференціює глобалізаційний тренд щодо формування "людини ірраціональної" замість "людини розумної": "Не втікаючи від ірраціональної проблематики, а розсудливо інтерпретуючи її в контексті науково визначеного знання, вчитель повинен формувати наукові знання про людину, природу і соціальний світ, розкривати його значення для особистості, виховувати в ній відчуття своєї особистої причетності до світу не лише як об'єкта соціальних впливів, а й їх активного суб'єкта"⁵⁷⁹. Відтак, В.П. Андрущенко вважає, що українське суспільство потребує ерудованого, патріотично налаштованого, політично грамотного, культурно багатого вчителя, який володіє новітніми інформаційними технологіями та азами екологічної освіти⁵⁸⁰.

3) Творчо-креативний напрям.

Вищий рівень діяльності, який реалізує рівень професійної майстерності, професіоналізму педагога (залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, що зорієнтована на розвиток як власних, так і дитячих життєвих функцій⁵⁸¹) – це **творчий рівень**⁵⁸².

⁵⁷⁷ Соціалізація особистості: Міжкафедральний зб. наук. статей / За ред. А. Й. Капської. – К. : Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1998. – 294 с.

⁵⁷⁸ Мірошніченко О. А. Формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя : Дис... канд.пед.наук. – 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Олена Анатоліївна Мірошніченко. – Житомир, 2008. – 288 с. – С. 41.

⁵⁷⁹ Вища освіта в контексті глобалізації // Дзеркало тижня. – 2002. – 26 січня. – С. 13.

⁵⁸⁰ Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія: Курс лекцій. – К.: Генеза, 1993. – Т. 1. – 416 с.

⁵⁸¹ Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.

⁵⁸² Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.; Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 383 с.; Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопр. психологии. – 1975. – №1. – С. 100-111.; Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя / Олександра Антонівна Дубасенюк. – Житомир : ЖДПУ, 1994. – 260 с.; Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.; Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 32 с.; Кузьмінський А. І. Вступ до університетських студій: навч. посіб. для студ. ун-тів. – Черкаси : Вид. ЧПУ імені Богдана Хмельницького, 2004. – 174 с.; Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. – 3-є вид., перероб. та доп.: навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.; Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М. : Академия, 2004. – 336 с.; Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1995. – 52 с.; Сисосва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [монографія]. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 405 с.

Загалом, творчість виявляє стан спонтанності свідомості. Як пише А.П. Дубров у книзі "Когнітивна психофізика", це немов би стан трансцендентності в певний надособистісний простір трансперсонального стану, чи надсвідомості, перебування в якому дозволяє людині пережити свою співпричетність цілому, доторкнутися до витоків Світу⁵⁸³.

Слід сказати, що завдяки розвитку творчості ми переборюємо егоцентричну та егоїстичну позиції людини, оскільки творчість – це широко відкриті двері у царину життєвого успіху. Людині притаманне прагнення до успіху, який сприяє її життєвому самоствердженню. У психолого-педагогічній науці успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що очікуваний результат відповідає бажаному, або перебільшив його. Категорія успіху відбиває факт найвищого досягнення поставленої мети. На основі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоаналізу, а іноді людина відчуває "хвилини щастя".

С.Д. Максименко розуміє творчу активність як аспект психічного взагалі, оскільки поряд з такими властивостями психіки, як відображення і саморегуляція, вона виявляє механізми рефлексії, проектування і опредметнення, які передбачають реалізацію поведінки людини у контексті потенційної здійсненності, втілюючи людські душевні сили (здібності, активність) в образ застиглої предметності⁵⁸⁴.

В.О. Моляко переконаний в тому, що творча креативна діяльність постає вищим рівнем життєвої активності людини (що реалізується у таких ознаках, як *оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чесність, чуттєвість*), зокрема й педагога, що передбачає три головні якості педагога – творчу, естетичну, громадську,⁵⁸⁵

С.О. Сисоєва цілком справедливо зазначає, що професійна праця вчителя у сучасних умовах залежить від багатьох чинників, а саме: соціальної орієнтації сучасної школи на розвиток творчих можливостей дітей, їх талантів і обдарованості; демократизації та гуманізації педагогічної професії; появою мережі шкіл нетрадиційних типів, альтернативних систем освіти, авторських методик навчання⁵⁸⁶. Відтак, педагогічна творчість, що відображає процес особистісно-професійної реалізації, самореалізації, самовдосконалення педагога у професійно-педагогічній діяльності, спрямована на формування творчої особистості учня та виявляє певні ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності; проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисність, сміливість, готовність до розумового ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність самореалізації, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності у педагогічній праці)⁵⁸⁷.

Такий підхід дозволяє С.О. Сисоєвій акцентувати увагу на педагогічній творчості вчителя: "Специфіка педагогічної творчості вчителя, її відмінність від інших видів творчої діяльності полягає в тому, що об'єктом педагогічної творчості є особистість дитини, а результатом – формування цієї особистості; на педагогічну творчість впливають фактори, які важко прогнозувати; вона потребує вміння керувати своїм творчим самопочуттям; творча діяльність педагога завжди обмежена часом і потребує від учителя вміння оперативно приймати рішення"⁵⁸⁸.

Вищим рівнем педагогічної творчості постає педагогічна майстерність. Як зазначає І.А. Зязюн, "Педагог (рівнозначно і весь комплекс використовуваних ним дидактичних засобів), виконує не роль "фільтра" для пропускання через себе навчальної інформації, а є помічником у роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації. В ідеалі педагог стає

⁵⁸³ Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.

⁵⁸⁴ Максименко С.Д. Общая психология. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1999. – 528 с.

⁵⁸⁵ Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1995. – 52 с.

⁵⁸⁶ Сисоєва С.О. Педагогічна творчість. – Х.; К.: Каравела, 1998. – 201 с.; Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К., 1996. – 250 с.

⁵⁸⁷ Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К., 1996. – 250 с. – С. 98.

⁵⁸⁸ Сисоєва С.О. Діяльність керівника загальноосвітньої школи в розвитку педагогічної творчості вчителів. – К., 1991. – 100 с. С. 4.

організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем"⁵⁸⁹.

У підручнику "*Педагогічна майстерність*" зазначається, що наріжними характеристиками особистості педагога є гуманістична спрямованість його діяльності, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка.

А.С.Макаренко, К.С.Станіславський, І.А. Зязюн обґрунтували декілька головних принципів, орієнтація на які дозволяє педагогу досягти ***рівня педагогічної майстерності***:

1. Принцип активності: лише діючи й задіюючи інших, розвивається людська особистість.
2. *Принцип організації ефективного педагогічного впливу*, пов'язаний із необхідністю побудови системи перспективних ліній як чіткого усвідомлення тактичних (продиктованих основними завданнями педагогічного процесу), оперативних (викликаних до життя особливостями педагогічної ситуації, що склалася) і стратегічних (пов'язаних із розвитком особистості та пізнавального потенціалу учнів) цілей.

3. *Принцип паралельної дії* передбачає вплив на конкретну особистість учня, виховання не безпосередньо, а опосередковано. Апелюючи до колективу, педагог тим самим висуває вимоги й до конкретної особистості; контролюючи групу, він контролює й особистість, яка себе ідентифікує з нею й приймає відповідальність за її стан.

4. *Принцип життєвої правди* (об'єктивної зорієнтованості змісту) вимагає від педагога забезпечення добору й викладання знань на рівні вимог сьогодення, досягнення відкритості й відвертості у стосунках з учнями, організації їхньої педагогічної взаємодії у системі суб'єкт-суб'єктних відносин.

5. *Принцип руху колективу*. Суть принципу пов'язана з необхідністю рахуватися з фактом розвитку будь-якої групи як соціально-психологічної цілісності. Це, відповідно, потребує перегляду цілей і засобів педагогічного впливу. Передбачається, що завдяки педагогові ця група у своєму русі еволюціонує.

На думку С.У. Гончаренко, "Критеріями педагогічної майстерності виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)"⁵⁹⁰.

У цьому контексті можна говорити про ***педагогічно обдаровану особистість***, модель якої розробляє О.Є.Антонова, яка, вивчаючи провідних педагогів минулого, дійшла висновку стосовно чинників, які сприяли розвитку педагогічної обдарованості педагогів-майстрів та становлення їхнього педагогічного таланту: *сприятливе освітнє середовище* (сімейне і шкільне), яке прищепило смак до знань, освіти, самовиховання; *грунтовна вища освіта*, при цьому не завжди педагогічна; *свідомий вибір педагогічної професії*; *широкий кругозір*, *енциклопедичні знання*, *їх міждисциплінарний характер*; *працездатність*, *наполегливість*; *прагнення до самоосвіти*; *креативність* (реформаторський дух, продукування нових ідей, творче використання освітніх ідей попередників); *здатність усе розпочати спочатку, перемагати труднощі, сила волі* (наповнене повнірваннями та незгодами життя Я.А. Коменського, загибель близьких, втрата майна та наукових нотаток, відтворення втраченого, нові ідеї та книжки; важкий життєвий шлях К.Д. Ушинського, сповнений заздрістю і цькуванням з боку менш талановитих колег, злети і падіння, хвороби і безробіття, негаразди у сім'ї, довге вигнання і глибока віра у майбутнє; етапи творчого шляху А.С. Макаренка, якому кілька разів доводилося розпочинати з початку, доводячи правильність і життєздатність своїх принципів); *вплив сильних особистостей*; *ораторський дар* (усі троє блискучі лектори, здатні переконувати слухачів, доводити свою думку яскраво, живо, доступно; їх поважали учні, студенти, вихованці; їхні лекції завершувалися бурхливими оплесками слухачів); *літературний дар* (усі троє володіли здібністю яскраво викладати свої думки у статтях, наукових працях, залишили по собі навчальні підручники, художні твори, які не втратили своєї актуальності й сьогодні); *любов до дітей*.

⁵⁸⁹ Зязюн І. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С. 50-64. – С. 46.

⁵⁹⁰ Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 670 с. – С. 251.

О.Є.Антонова узагальнила розглянуті чинники, згрупувавши їх у такий спосіб: **1) великий ресурс педагогічної діяльності** – здатність до виконання педагогічної діяльності (любов до дітей, ораторський дар, літературний дар тощо); **2) творчість, креативність**; **3) широкий інтелект, міждисциплінарні знання** – інтелектуальні здібності (широкий кругозір, енциклопедичні знання, прагнення до самоосвіти тощо); **4) професійна вмотивованість** (любов до дітей, свідомий вибір педагогічної професії, ґрунтовна вища освіта тощо); **5) особистісно-вольові якості** (працездатність, наполегливість, здатність все розпочати спочатку, перемагати труднощі, сила волі тощо); **6) зовнішні та внутрішні чинники** (сприятливе освітнє середовище, вплив сильних особистостей тощо)⁵⁹¹.

Зазначимо, що ці якості певним чином корелюють з шістьма компонентами особистості педагога, які обґрунтовуються у подальшому.

4. Технологічний напрям реалізує процес професійного становлення особистості педагога⁵⁹², який виявляє конкретні педагогічні здібності (знання, вміння, навички), компетентності, професійно важливі особистісні якості.

Термін “професійний шлях особистості” є тотожним термінам “професійна біографія” і “професіоналізація” та розкриває сутність цілісного процесу набуття професійного досвіду і майстерності. Під терміном “професійне становлення” можна розуміти розвиток особистості в процесі навчання професії, одержання професійної освіти, підготовки до виконання професійної діяльності⁵⁹³, що потребує набуття певних здібностей.

А.К.Маркова в якості критерію виокремлення етапів становлення професіонала вибрала рівні професіоналізму особистості. Вона виділяє 5 рівнів і 9 етапів⁵⁹⁴:

- 1) допрофесіоналізм, на якому відбувається первинне ознайомлення з професією;
- 2) професіоналізм, який складається з трьох етапів: а) адаптації до професії; б) самоактуалізації в професії; в) вільне володіння професією у формі майстерності;
- 3) суперпрофесіоналізм, який також складається з трьох етапів: а) вільне володіння професією у формі творчості; б) опанування низкою суміжних професій; в) творче самопроекування себе як особистості;
- 4) непрофесіоналізм – виконання праці за професійно деформованими нормами на тлі деформації особистості;
- 5) післяпрофесіоналізм завершення професійної діяльності.

На етапі професіоналізму ми виявляємо **діалектичну схему розвитку фахівця**, який рухається від адаптації (усталений, ієрархічний стан) до самоактуалізації (дезінтегрований дезієрархічний стан), а від неї до нового рівня адаптації (майстерність як усталений стиль діяльності, сповнений творчим змістом).

С.Г.Вершловський у **концепції професійного становлення педагога** надає перевагу соціально-педагогічним характеристикам, які покладаються в основу портрета компетентного учителя: соціальна активність вчителя (наріжна властивість особистості); гуманістична орієнтація (яка віддзеркалює глобальні зміни, які відбуваються у сучасному світі); рефлексивність, самосвідомість, саморегуляція та критичність мислення (як прояв аналітичного підходу до когнітивних процесів, адекватна оцінки соціокультурних феноменів); цільова спрямованість на розвиток особистості

⁵⁹¹ Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.; Антонова О.Є. Педагогічна обдарованість суб'єктів освітнього процесу як андрагогічна проблема // Андрагогічний вісник. – 2013. – Випуск 4. – С. 103-110.

⁵⁹² Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. – Кн. 1: Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124-129.; Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.; Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 304 с.; Освітні технології: навч.-мет. посіб. / За ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.; Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект / Под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. – М.: Наука, 1982. – 144 с.; Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвита, 2000. – 250 с.; Чобітько М.Г. Технології особистісно-орієнтованої професійної освіти / М.Г. Чобітько. – К.: Ніка-Центр, 2005. – 88 с.; Щербаков А.И. Некоторые вопросы совершенствования подготовки учителя // Советская педагогика. – 1971. – № 9. – С. 34-44.; Щербаков А.И. Профессиограмма личности учителя советской школы // Проблемы профессиональной подготовки студентов педвузов и университетов. – М., 1976. – 393 с.; Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

⁵⁹³ Куценко В. І. Фахова освіта в Україні та її трансформування в умовах переходу до ринкових відносин / В. І. Куценко [та ін.]. – Х.: Акта, 1996. – 386 с.

⁵⁹⁴ Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.; Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика, 1995. – № 6. – С. 53-63.

вихованця (спрямованість на формування в учня потреби у самовдосконаленні); залучення вчителя до процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії; активне включення педагога у життєдіяльність⁵⁹⁵.

Як вважає А. К. Маркова, професійно компетентною є така праця педагога, де на високому рівні здійснюється педагогічна діяльність та спілкування, де повно реалізується особистість вчителя у контексті її самовдосконалення, навчально-виховної діяльності. Тут важливим є співвідношенням у професійній діяльності педагога його професійних знань, умінь та професійної позиції, психологічних якостей, відповідного стилю діяльності⁵⁹⁶.

Таким чином, професіоналізм учителя залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, що зорієнтована на розвиток як власних, так і життєвих функцій вихованців⁵⁹⁷. Тому деякі науковці (Є. В. Андрушівська, М. К. Кабардов, А. І. Панарик, С. О. Сисоєва) розглядають професійну компетентність педагога як характеристику його особистості, його здатність проектувати у своїй діяльності розвиток різних видів умінь, необхідних для самовдосконалення.

Зазначимо, що розвиток особистості педагога має бути спрямований на рівень особистісної зрілості педагога, який, на думку О.О.Реана, виявляє такі компоненти, як відповідальність, терпимість, саморозвиток та інтегративний компонент⁵⁹⁸).

Зазначене вище дозволяє зрозуміти **акмеологічну модель сучасного педагога**, яка знаходить висвітлення у дослідженнях І.Д. Багаєвої, Г.С. Данилової, Г.І.Кримської, В.В.Панчук, В. Н. Максимової та ін.

Для нас важливою є також і акмесинергетична модель професіоналізму педагогічної діяльності, представлена в дослідженні І.Д. Багаєвої. Вона включає такі структурні елементи:

- 1) професіоналізм знань (основа, базис професіоналізму в цілому);
- 2) професіоналізм педагогічного спілкування – готовність до умінь використовувати систему знань на практиці;
- 3) професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамічність, розвиток цілісної системи "професіоналізм педагогічної діяльності" шляхом адекватного самооцінювання і оперативного усунення виявлених у процесі педагогічного спілкування особистісних недоліків і прогалин у необхідних для вчителя знаннях⁵⁹⁹.

У книзі В.Н. Максимової "*Акмеологія: нова якість освіти*", що певним чином стала вихідною основою для подібних вітчизняних розробок⁶⁰⁰, наводиться модель педагога, що складається із таких аспектів, як його *професійна, особистісна, духовна зрілість та акмеологічна позиція педагога*.

Професійна зрілість – це готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності. У структуру її входять:

- 1) професійна компетентність як система знань і умінь педагога;
- 2) педагогічна майстерність як здатність до творчого, нестандартного вирішення професійних завдань;
- 3) педагогічна спрямованість професійної діяльності як система домінуючих мотивів роботи у школі, стійка мотивація педагогічної діяльності.

При цьому професіоналізм педагога покликаний тісно співвідноситися з його *духовно-моральною, акмеологічною позицією*, яка виявляється у таких **показниках**:

– усвідомлення цілі як цілісного розвитку людини з пріоритетом у формуванні морально-гуманної особистості, що призводить до формування духовно-моральних основ соціальної зрілості

⁵⁹⁵ Вершловский С.Г., Лесохина Л.Н. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности. – Л.: НИИ ООВ, 1977. – 203 с. – С. 145.

⁵⁹⁶ Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1993. – 325 с. – С. 7-10.

⁵⁹⁷ Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 20 с. – С. 13-15.

⁵⁹⁸ Реан А. А. Акмеология личности / А. А. Реан // Проблемы развития системы акмеологических наук / Под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева. – СПб.: Изд. Санкт-Петербургской акмеологической академии, 1996. – С. 118-136.

⁵⁹⁹ Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура / И.Д. Багаева // Профессионализм педагогической деятельности: Тезисы докладов научно-практической конференции. – Ижевск, 1992. – С.3-5.

⁶⁰⁰ Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования. – СПб., 2002. – 324 с.; Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования / В. Н. Максимова // Завуч. – 2004. – № 3. – С.2-23.

учня;

- відмова від авторитарних методів у навчанні та вихованні, побудова виховного процесу як низки життєво значимих для учня подій, як процесу оволодіння соціальним досвідом вирішення особистих проблем;

- переборення пасивності учнів шляхом оволодіння методами та прийомами активної взаємодії, розкріпачення особистості учня, звільнення від страху перед помилкою, створення ситуацій вільного вибору, індивідуального темпу і видів діяльності;

- цілісність свого світорозуміння з позицій моральних загальнолюдських цінностей, наявність власної гуманістичної концепції виховання, заміна ситуативної поведінки педагога на концептуальну;

- гуманізація педагогічного спілкування шляхом оволодіння методами, прийомами і формами взаємодії, які стимулюють активність і розкривають творчий потенціал особистості учня, створюють емоційно-психологічний комфорт у спілкуванні;

- застосування методу "акмеологічної дії" як інформаційно-енергетичного впливу власного прикладу на стимулювання саморозвитку, творчості та досягнень (А.В.Кириченко).

Відтак, учитель, який орієнтується на акмевершинний рівень свого розвитку, – це педагог-дослідник, педагог-новатор, вільний від догм і стереотипів, який має високий рівень морального обов'язку та відповідальності за результати своєї діяльності перед кожною дитиною, її батьками, усім суспільством.

Важливою для нас є також і *акмеологічна модель педагога*, розроблена вітчизняною дослідницею Г.С. Даниловою, включає у себе такі компоненти⁶⁰¹:

- 1) компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності);

- 2) особистісна орієнтація (самореалізація у контексті акмеологічної моделі "Я-концепція" в динаміці від "Я-реальний" до "Я-перспективний (ідеальний)");

- 3) морально-духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки).

При цьому професійна компетентність, на думку Г.С. Данилової, передбачає розвиток професійно значущих якостей, які змінюються та стають мобільними, оперативними, адаптованими тощо. Спочатку професійна діяльність сприймається педагогом як нормативно-схвалений спосіб діяльності, який він поступово "розречевляє", перетворюючи його на індивідуальний стиль роботи. Таким чином, педагогічна майстерність виявляється в здатності педагога опанувати свою соціальну роль: здійснювати "розречевлення" культури й "уречевлення" себе в дітях.

Суттєво, що акмеологічна модель учителя Г.С. Данилової передбачає розвиток основних здібностей педагога згідно класифікації, запропонованої В.А. Крутецьким. Зокрема таких, як: *дидактичних, академічних, перцептивних, організаторських, сугестивних* (емоційно-вольовий вплив на учнів за наявності таких якостей, як: рішучість, витримка, вимогливість, відповідальність, наполегливість, упевненість), *комунікативних, педагогічної уяви, здатності до розподілу уваги, особистісних* (інтелігентність, правдивість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, наполегливість, самовідданість, самоорганізація, науково-педагогічне мислення, педагогічний такт).

5. Розвивальний напрям вміщує розвідки науковців щодо розвитку особистості педагога. Розвивальний напрям реалізується у межах таких педагогічних моделей розвитку особистості, як державно-відомча, раціоналістична, феноменологічна, неінституційна, традиційна (формувальна), модель розвивального навчання та ін.⁶⁰² При цьому, як вважається, "на сьогодні не існує і не може існувати остаточної моделі розвитку особистості, усі варіанти мають розглядатись з позицій творчої природи взаємооновлювальної цілісності індивідуального життя людини і буттєвої реальності"⁶⁰³.

⁶⁰¹ Данилова Г. Акмеологічна модель педагога в XXI столітті // Рідна школа. – 2003. – №6. – С.6-9.

⁶⁰² Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания : методология и теория / Сергей Викторович Бобрышов. – Ставрополь : СКСИ, 2006. – 300 с.; Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство:Питер (С). – 2000 – 307 с.

⁶⁰³ Сегеда Н. А. Теоретичні і методичні засади професійного розвитку викладача музичного мистецтва в системі безперервної педагогічної освіти : Дис... док.пед.наук. - 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталя Анатоліївна Сегеда. – Київ, 2012. – 542 с. – С. 28.

Якщо подивитися на процес формування особистості вчителя з точки зору ціннісних орієнтацій, то цей розвиток набуває вигляду етапного руху у процесі професійного становлення: 1 етап (3-5 років) – актуальні знання вчителя: "Хто я? Чому навчати? Як вчити? Які здібності та якості прививати?". 2 етап (5-10 років) – актуальні вміння та навички вчителя: "Яким мені бути". 3 етап (більше 10 років) – актуальні переконання і досвід: "Заради кого чи чого я тут? Кого вчити?".

Відповідно до акмеологічної моделі В.Н. Максимова пропонує для педагогів-акмеологів **алгоритм самовдосконалення і корекції якості знань, рис характеру і якостей особистості**, який включає 5 ступенів:

1) самоаналіз діяльності (ціль: а) з'ясувати причини невдач і успіхів, б) визначити, які риси характеру, якості особистості, способи діяльності необхідно усунути, а які вдосконалити); 2) уточнення, порада, тест; 3) уточнення списку того, що треба усунути, а що удосконалити; 4) програма діяльності на місяць (наприклад: щоденний тренінг, режим дня, робота над мовленням, контроль над своїми діями; 5) визначення термінів, відслідковування результатів, відпрацювання однієї риси чи якості (щоденний підрахунок балів).

Духовну зрілість педагога В.Н. Максимова розглядає як готовність до духовного саморозвитку, як домінування вищих потреб і цінностей у структурі ціннісної свідомості педагога, яка регулює його поведінку і діяльність. При цьому на перетині процесів духовного, особистісного і професійного розвитку педагога формується його акмеологічна позиція, що реалізується в гуманістичній орієнтації педагога на забезпечення успіху і здоров'я кожного школяра, на високі результати і досягнення своєї педагогічної праці, на розвиток творчої продуктивної діяльності, на оволодіння новітніми методиками та технологіями навчання. Зазначена позиція, як зазначає С.С. Пальчевський, стимулює розвиток рівнів продуктивності педагогічної діяльності: від репродуктивного до системно-моделюючого знання і системно-моделюючого розвитку особистості (за Н.В.Кузьміною). Зважаючи на це, В.Н. Максимова виділяє ще вищий акмеологічний рівень розвитку педагога, а, відповідно, і продуктивності його діяльності – **системно-моделюючий цілісний розвиток підростаючої людини**. Цей рівень вимагає від учителя високої майстерності, здатності конструювати багаторівневі стратегії педагогічної діяльності; високих показників професіоналізму, які б відображалися у професійній позиції.

Процес професійного становлення педагога у контексті його особистісної самореалізації Г.С. Данилова схематично подає як пірамідоподібну спіраль з відповідними витками від нижнього до верхнього рівня кваліфікації, коли один виток відповідає цілеспрямованому самовдосконаленню за певний період часу, а кожний наступний виявляється зумовленим мобілізацією суб'єктом своїх потенційних можливостей. При цьому спрямована й свідомо самореалізація особистості починається із проєктованої педагогом концепції самовдосконалення шляхом управління власною діяльністю. Такий підхід дозволяє Г.С. Данилової диференціювати *такі ступені послідовних висхідних витків спіралі процесу самоосвіти*:

1) елементарна (низька), безсистемна, спонтанна самоосвіта, зумовлена переважно впливом зовнішніх чинників, їй властиві періодичний характер і недостатньо усвідомлена особистістю потреба в розвитку творчих здібностей (потенціалу);

2) допустима (середня) самоосвіта, що базується на осмисленні особистістю багатогранної педагогічної технології, врахуванні внутрішніх резервів, усвідомленні тактичної мети діяльності, самоаналізі її результатів та виявленні прагнення вдосконалювати свою професійну майстерність;

3) оптимальна (висока) систематична, цілеспрямована самоосвіта, що зумовлена набуттям суб'єктом професійних знань на методологічному, теоретичному та технологічному рівнях, а також здатністю їх синтезувати у процесі досягнення стратегічної професійної мети та власного самоствердження;

4) ідеальна (найвища) самоосвіта, що стала для суб'єкта постійною, життєво необхідною потребою і характеризується самопізнанням, самореалізацією, самопрогнозуванням пошукової педагогічної роботи. У результаті формується певна акмеологічна професійна позиція і виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності.

Ідея **самовиховання, самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації**,

самоактуалізації особистості постає тут наріжною⁶⁰⁴. Під саморозвитком розуміється активність людини зі зміни себе, в розкритті, збагаченні своїх духовних потреб, творчості, свого особистісного потенціалу.

У зв'язку з цим важливим постає механізм цього процесу, який пояснюється В. В. Козловим завдяки холістсько-синергетичному підходу про людину як відкрити, складну, багаторівневу самоорганізовану живу систему, яка одночасно як підтримує стан динамічної рівноваги, так і генерує нові структурні форми. У цьому процесі механізм процесу самотворення й самоздійснення особистості реалізує самопізнання і особистісне зростання зовні і вглибину⁶⁰⁵. За таким підходом "процес розвитку, відповідно до етимологічного значення слова, виступає як розгортання, вивільнення чогось існуючого у "звитому", згорнутому до невидимості стані ... в ідеалі розвиток людини можна визначити як створення себе ..., або реалізацію істинного "Я" в самосвідомості, житті і діяльності людини", яке постає "творчим Я людини"⁶⁰⁶.

Цей процес науковці розуміють також як взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників у процесі розвитку і саморозвитку людини, що приводить до появи якісно нових системних ("емерджентних") властивостей – особистісних структурних та динамічних новоутворень⁶⁰⁷.

Саморозвиток інтегрує діяльність суб'єкта, спрямовану на розвиток характеру, здібностей та індивідуальності. Саморозвиток, за Кантом, це "культивування власних сил". Для М.М. Мамардашвілі в цьому понятті значущим є акт збирання свого життя в ціле, як організація своєї свідомості в ціле. У західноєвропейській етичній традиції – це культура самоформування особистості, яка передбачає розвиток вільного мислення людини на фундаменті культурної спадковості і стверджує пріоритет творчого над історичним. Цей процес постає гарантом збереження і вдосконалення сучасної культури та цивілізації.

Ідея саморозвитку передбачає: сприяння самовдосконаленню, самореалізації особистості; діяльний характер саморозвитку: поза власною активною діяльністю особистості, її бажаннями і власними зусиллями в роботі над собою її особистісне формування неможливе; внутрішні стимули розвитку особистості (її потреби, мотиви, інтереси та установки); основа формування потреб, мотивів, інтересів та установок особистості (внутрішні суперечності, які стимулюють активність особистості, сприяють її саморозвитку); зовнішні чинники саморозвитку особистості (впливи середовища та цілеспрямоване виховання); зовнішні умови (вони впливають на розвиток особистості не безпосередньо, не прямо, а лише проходячи через її внутрішню сферу і породжуючи в неї відповідні потреби. Це зумовлює несхожість, різнобарвність і неповторність особистісного розвитку кожної людини, її індивідуальну самотність); саморозвиток особистості (це не самовільний, не спонтанний, а цілеспрямований процес); ідея саморозвитку особистості (вона повинна стати провідною в практичній діяльності школи і педагога⁶⁰⁸).

При цьому саморозвиток вчителя може розумітися як процес **психофрактальної еволюції соціумів** та їх членів – творчих особистостей (О.А. Донченко, І.В.Єршова-Бабенко, О.А. Кривопишина, Ю.В. Романенко та ін.⁶⁰⁹).

⁶⁰⁴ Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. / С.А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 512 с. – С. 15.

⁶⁰⁵ Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания: [методы и техники] / В. В. Козлов; [2-е изд., испр. и доп.] – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 544 с.

⁶⁰⁶ Мелик-Пашаев А. А. Проблема творческого "Я" человека / А. А. Мелик-Пашаев // Перемены. Педагогический журнал. – 2001 – № 3. – С. 116–130. – С. 125.

⁶⁰⁷ Абульханова К. А. Время личности и время жизни: [научное издание] / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб.: Алетей, 2001. – 299 с.; Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации: [учеб. пособие] / Евгений Евгеньевич Вахромов. – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – 162 с.; Сегада Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія: [монографія] / Н. А. Сегада. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 273 с.

⁶⁰⁸ Дурминенко Є.А., Кормиш Л.І. Саморозвиток як творення особистості // Педагогічний пошук. – Луцьк, 1996. – № 3. – С. 34–45.; Колісник О.П. Методологічні принципи побудови концепції саморозвитку особистості // О.П. Колісник / Психологічні перспективи. – 2003. – Вип. 4. – С. 133–138.

⁶⁰⁹ Донченко Е. А. Социентальный психофрactal / Донченко Елена Андреевна // Фрактальная психология. – К.: Знання, 2005. – С. 24.; Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) – К.: Знання, 2005. – 324 с.; Основи фрактальної психології. Проект психоекологічного оновлення. За ред. і участю О.Донченко // К.: Міленіум, 2006. – 472 с.; Ершова-Бабенко І. В. Методологія дослідження психіки як синергетичного об'єкта. Монографія / І.В. Ершова-Бабенко. – Одеса, ОДЭКОМ, 1993. – 124 с.; Кривопишина О.А. Психофрактальна модель розвитку творчої особистості //

У зв'язку з цим окреслимо й технологію саморозвитку особистості А.А. Ухтомського та Г.К. Селевко, яка узагальнює технологічну базу освіти та оперує трьома компонентами структури саморозвитку особистості, зокрема й педагога: участь особистості в самостійній і творчій діяльності, яка дає досвід успіху і тренінг досягнень (підсистема "*діяльність*"); адекватний лад життєдіяльності, стиль і методи зовнішніх впливів, умови навчання і виховання (підструктура "*життєвий лад*"); усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку і саморозвитку (підструктура "*теорія*").

Такий підхід у цілому відповідає моделям саморозвитку особистості, побудованими різними науковцями:

1) *Цілісна модель*, яка передбачає взаємодію таких аспектів, як самосвідомість, самопізнання, самовідношення, саморегуляція, самопереживання⁶¹⁰.

2) *Циклічна модель*: рефлексія і самооцінка → формування потреби у самовихованні → програма саморозвитку → самовиховання → самокорекція, самовплив → самоконтроль → рефлексія і самооцінка⁶¹¹.

3) *Лінійна модель*: самопізнання → самоспонування → програмування особистісного і професійного зростання → самореалізація⁶¹².

Зазначені аспекти свободи педагога реалізується у тріадній моделі змісту самовиховання О.І. Кочетова⁶¹³, яка включає самопізнання, самовідношення та саморегуляцію:

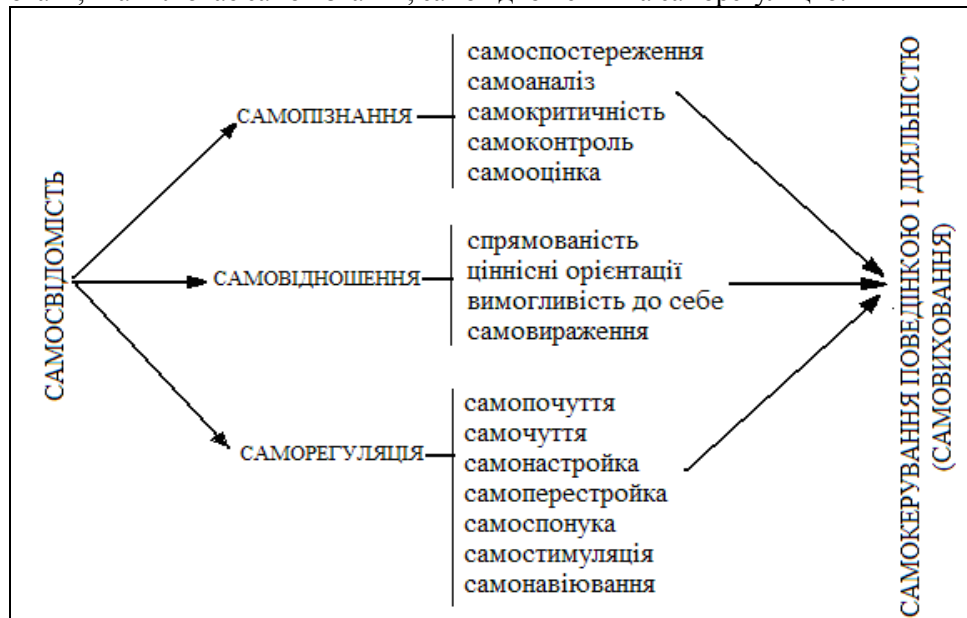


Рис. 3.7. Взаємозв'язок і взаємозалежність самосвідомості і самовиховання

Аналіз наукових джерел засвідчує, що самовиховання та самоосвіта педагога пов'язані із свободою особистості, що постає головним принципом самодетермінації людини. З погляду М.І. Нещадима, свобода вибору є необхідним атрибутом кожної відкритої системи, коли за умов свободи вибору якісно змінюються і зміст, і організація діяльності в системі освіти. Реалізація принципу свободи вибору у педагогічному процесі сприяє підвищенню його ефективності, розвитку самостійності вихованців, допомагає розв'язати проблему відчуженості їх від

О.А. Кривопишина // Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал. – 2013. – № 2. – С. 129-137.; Романенко Ю.В. Аналіз соціальних систем (психофрактальний аспект): монографія. – К.: Вид-во Інституту міжнародних відносин КНУ ім.Т.Шевченка, 2003. – 200 с.

⁶¹⁰ Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности // Автореф. ... дис. канд. психол. наук 19.00.07 / Ю.В.Слюсарев. СПб., 1992. – 21 с.; Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности. – СПб.: Речь, 1992. – 128 с.

⁶¹¹ Григорьева Н. Г. Саморазвитие личности учащегося среднего учебного заведения как педагогическая проблема : автореф. дис. на соиск. учен. степ, канд. пед. наук / Хабар, гос. пед. ун-т. Хабаровск, 1995. - 24 с.

⁶¹² Битянова, Н.Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н.Р. Битянова. М.: Международная пед. академия, 1995. – 64 с.

⁶¹³ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 2. – 816 с. – С. 518.

навчального середовища, оскільки навчальна діяльність тут значно активізується, що зумовлюється вільним вибором вихованця; викладання набуває необхідної варіативності та диференційованості; суб'єкт навчання стає реальною рушійною силою навчально-виховного процесу, співпрацює з педагогом; структура процесу навчання стає мобільнішою, змінюючись відповідно до обраного варіанта; методи навчання збагачуються самоосвітою, самовихованням, саморозвитком, самовдосконаленням особистості вихованця; свобода вибору характеризує взаємозв'язок і взаємодію учасників навчально-виховного процесу⁶¹⁴.

Загалом, інноваційний розвиток освіти неможливий без розуміння вчителя як активного суб'єкта, що пізнає і перетворює себе в процесі діяльності, оскільки суб'єктність вчителя стає перспективою розвитку й учня. Поза самоосвітою ідея особистісного і професійного розвитку вчителя не може здійснитися. Так, соціологи стверджують, що перспективою розвитку суспільства є трансформація діяльності в самодіяльність (загально-соціологічний закон), розвитку в саморозвиток, освіти в самоосвіту. Під самоосвітою традиційно розуміють здійснювану людиною пізнавальну діяльність, яка: по-перше, реалізується добровільно; по-друге, керується самою людиною; по-третє, необхідна для вдосконалення будь-яких якостей людини, яка сама це усвідомлює⁶¹⁵.

Важливими є умови, за яких процес самоосвіти відбуватиметься ефективно. Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що **самоосвіта педагога буде продуктивною, якщо:** 1) У процесі самоосвіти реалізується потреба педагога до власного розвитку і саморозвитку. 2) Педагог володіє способами самопізнання і самоаналізу педагогічного досвіду, а педагогічний досвід вчителя постає чинником зміни освітньої ситуації, коли педагог розуміє як позитивні, так і негативні моменти своєї професійної діяльності, визнає свою недосконалість, а отже, є відкритим для змін. 3) Педагог володіє розвинутою здатністю до рефлексії. Педагогічна рефлексія є необхідним атрибутом вчителя-професіонала (під рефлексією розуміється діяльність людини, спрямована на осмислення власних дій, своїх внутрішніх відчуттів, станів, переживань, аналіз цієї діяльності і формулювання висновків). Під час аналізу педагогічної діяльності виникає необхідність отримання теоретичних знань, необхідність оволодіння діагностикою і самодіагностикою, необхідність набуття практичних умінь аналізу педагогічного досвіду. 4) Програма професійно-особистісного саморозвитку вчителя включає можливість дослідницької, пошукової діяльності. 5) Педагог володіє готовністю до педагогічної творчості. 6) Здійснюється взаємозв'язок особистісного і професійного розвитку і саморозвитку, які постають цілісним комплексом, в якому всі його аспекти взаємно потенціюють (підсилюють) один одного⁶¹⁶.

У зв'язку з цим М.Н. Миронова виокремлює п'ять рівнів особистісного розвитку у процесі професійно-педагогічної діяльності: 1. Майже не особистісний. 2. Егоцентричний. 3. Групоцентричний. 4. Гуманістичний. 5. Духовний (аналогічна класифікація щодо зв'язку рівнів свідомості і морально-духовного розвитку особистості вчителя наведена в більш пізньому дослідженні Д.І. Івановою⁶¹⁷).

1. Для першого рівня характерні авторитарність, позиція вчителя-вершителя долі дитини, всупереч дитячому прагненню до самоствердження. Можливий і варіант, коли вчитель у симбіозі сам стає психологічною дитиною, поступово сповзаючи до їхнього особистісного рівня.

2. Егоцентричний рівень передбачає отримання педагогом вигоди та успіху для себе. Ставлення до себе, як до цінності, до іншого – як до засобу для досягнення своїх цілей. У структурі особистості такого вчителя домінує власне благополуччя, зручність і успіх, а учень використовується як засіб для їх досягнення. Тому високі професійні якості, іноді зовні

⁶¹⁴ Нещади́м М.І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : Монографія / М.І. Нещади́м. – К. : Вид.-полігр. центр "Київський університет", 2003. – 852 с. – С. 684.

⁶¹⁵ Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура / И.Д. Багаева // Профессионализм педагогической деятельности: Тезисы докладов научно-практической конференции. – Ижевск, 1992. – С.3-5.; 4. Круль Р. Учитель как носитель ценностей в формировании личности / Р. Круль // Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве. Сборник материалов международного конгресса, IV Слов'янські Педагогічні Читання. – Черкаси, 2005. – С. 37-40.

⁶¹⁶ Даутова О.Б. Самообразование учителя как условие его личностного профессионального развития / О.Б. Даутова, С.В. Христофоров // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия "Symposium", выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 309-317.

⁶¹⁷ Іванова Д. І. Психолого-педагогічні основи морально-духовного розвитку особистості вчителя. Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості / Д. І. Іванова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – Збірник наукових праць. – К.: Інсайт, 2001 – Книга II. – С. 7-13.

демонстровані такими вчителями, є маніпуляцією з властивою їй брехнею і цинізмом, те, що декларується як успіх для учня, насправді використовується як знаряддя досягнення свого успіху. Інші пріоритети – прагнення економити сили і здоров'я, матеріальна вигода та ін. Учні, що перешкоджають досягненню цих цілей, оцінюються як погані, необхідно з ними боротися або усувати їх зі сфери своїх життєвих інтересів. Прагнення до непродуктивного над контролю є породженням цього рівня. Домінуючий егоцентричний рівень особистості вчителя перешкоджає розвитку його самого і учнів

3. Людина ототожнює себе з групою, входить в єдність, скріплену соціальними зв'язками і груповою мораллю. Якщо цей рівень домінує, то інтереси колективу вище інтересів окремої дитини, ними можна жертвувати; знання навчального предмета також вище інтересів розвитку. Приватне життя (своє й учня) не є цінним і важливим, вчитель не бачить в ньому глибини, багатства і не може сприяти розвитку індивідуальності учня. Сам же він, приймаючи в якості найвищих для себе цінностей доктрину держави, мораль колективу, ідеологію певної партії, є лише засобом для їх реалізації.

4. Гуманістичний рівень пов'язаний з устремліннями загальнолюдської спрямованості. Тут людина – індивідуальність, що розуміється як "не стільки включеність індивіда в систему суспільних відносин, скільки його виокремлення" (В. Франкл). Для такого вчителя кожна дитина неповторна і має свій унікальний сенс життя. Тому вчитель не формує, не здійснює педагогічний вплив, а співпрацює, сприяє, веде діалог.

5. На духовному рівні встановлюються особисті відносини людини з Богом, шукається сенс життя, освітлений вічними цінностями. основне кредо такого вчителя- дієве осмислення життя, вирощування в собі сил добра і правди, що є не тільки справою кожного окремо; це – спільна, соборна справа, в якій всі люди взаємопов'язані в Бозі. На духовному рівні утворюється єдність, заснована на ставленні до любові. Учитель бачить у своєму учневі улюбленого духовного брата, а головною своєю метою вважає наслідування образу Божого, допомога учню в усуненні перешкод на його унікальному шляху до Бога. Чим вищим є цей рівень, на який підіймає себе людина, тим значніше її здатність протистояти руйнівним процесам в соціумі; підвищується рівень особистісної антиентропії⁶¹⁸.

Реалізація духовного рівня можлива завдяки використанню *гармонізаційної парадигми освіти* М.М. Палтишева⁶¹⁹.

Гармонію можна розуміти як: відповідність частин цілого, як злиття різних компонентів в єдине ціле (зв'язок, стрункість, відповідність); організованість, на протигагу хаосу; істотна характеристика прекрасного; виразний засіб музики, пов'язаний з об'єднанням тонів у співзвуччя і послідовністю цих співзвуч в умовах ладу; як передвстановлена Богом гармонія, завдяки якій існує світовий порядок, планомірний розвиток всіх речей; як гармонія сфер – відповідність відстаней між планетами і звуками, які генеруються планетами і відповідають гармонійності музичних інтервалів.

Таким чином, гармонія є універсальною характеристикою світу, тому можна говорити про гармонійну особистість педагога, реалізація якої передбачає певні вимоги:

- до цільових установок – гармонійність їх поєднання: знання мають спрямовуватися на розуміння навколишнього світу природи і людей, сутності та призначення життя людей;
- до відбору змісту освіти – освіта має давати знання, виробляти уміння і навички в побудові гармонічного життя людей, що включає питання стосовно того, як харчуватися і чому саме так, який спосіб життя доцільно вести, які правила взаємин між людьми мають існувати і, нарешті, має існувати гармонія в підборі матеріалу до циклу уроків відповідно до цільових установок;
- до вибору організаційних форм і методів навчання – гармонійний перехід від простого до складного, від загального до цілого;
- до відповідного поєднання репродуктивних і творчих методів навчання;
- до продуманого поєднання фронтальної організації навчання з індивідуальною допомогою в учінні, до розумному підходу до диференціації навчання;
- до підбору засобів навчання – гармонійного їх поєднання з цільовими установками,

⁶¹⁸ Миронова М. Н. Попытки целостного подхода к построению модели личности учителя / М. Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 44-53.

⁶¹⁹ Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтышев. – К. : Изд. Еше О.М., 2000. – 116 с.; Палтышев М.М. Педагогическая гармония. / М.М. Палтышев – К.: Магистр-S, 1996. – 104 с.

змістовим аспектом навчання, зовнішнім середовищем;

– до знаннєвого результату освіти – знань про гармонію природи, будову світу і роль знань в житті людини, про сутність життя людини.

У цілому, гармонія в педагогічній науці виявляється дидактичним принципом. В організації навчально-виховного процесу гармонія реалізується як закон організації і функціонування навчально-виховної установи. Гармонія у взаєминах між учнями і педагогами постає основою їх успішності розвитку. Гармонія в організації системи освіти – це керівне правило, якого має дотримуватися держава.

Як бачимо, педагогічна гармонія може розумітися як а) загальне правило, принцип; б) процес; в) результат.

Відтак, гармонія має стати всеосяжним правилом дидактики, що включає багатообразні принципи дидактики і дозволяє створити гармонію організації навчально-виховного процесу. Педагогічна гармонія – це вершина педагогічної науки і практики, це закон педагогіки, що приводить у взаємну відповідність організацію освіти і її цільові установки, допомагає гармонійно сполучати зміст, форми, методи навчання, перетворюючи їх у виразні засоби педагогічного процесу, спрямовані на досягнення успіху всіх учасників навчально-виховного процесу.

Можна говорити про головні **умови реалізації педагогічної гармонії**:

1. Цільова установка освіти має бути спрямована на формування Людини Світу, Людини Землі, яка має володіти глибокими знаннями про природу, історію розвитку цивілізації, знати закони гармонійної життєтворчості людей, правила гуманістичного спілкування між ними.

2. Зміст освіти і його організація мають відповідати певній цільовій установці і створювати умови для гармонійного поєднання в навчально-виховному процесі як заходів з підтримання гарного здоров'я дітей, так і заходів з мотивації учіння в сучасних умовах.

3. Організаційні форми і методи навчання і виховання мають орієнтуватися на основний принцип дидактики – гармонічність навчального процесу, що передбачає творчу діяльність всіх його учасників.

4. Засоби навчання мають відповідати цільовому, змістовому і мотиваційному аспектам навчання і виховання, допомагаючи створювати гармонію освітнього процесу.

5. Результатом навчання можна вважати гармонію процесу пізнання учнів; знань про навколишній світ людей і природу; установок до вибору найбільш раціональних технологій, які не руйнують світ.

6. Гармонічність – це аналітичний принцип дидактики, який дозволяє визначати зв'язок, стрункість, відповідність органічного використання існуючих форм, методів, засобів навчання для побудови гармонічного навчально-виховного процесу.

7. Міра гармонії – визначення відповідності навчально-виховного процесу запропонованому закону педагогічної гармонії і умовам його здійснення.

При цьому важливим є підтримання **гармонійного психологічного здоров'я** всіх учасників освітнього процесу. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити низку істотних ознак психологічного здоров'я особистості педагога:

1. Усвідомленість людиною самої себе, світу в цілому, своєї взаємодії зі світом.

2. Повнота включеності, інтегрованості, переживання і проживання сьогодення, перебування в процесі.

3. Здатність до вдосконалення найкращих виборів в конкретній ситуації і в житті в цілому.

4. Здатність не тільки виражати себе, слухати іншу людину, але і брати участь в співтворчості з іншими людьми.

5. Глибинна спів-подійність як здатність людини перебувати в повноцінному, сприяючому вдосконаленню учасників соціальних контактів, справжньому суб'єкт-суб'єктному діалозі.

6. Відчуття свободи, життя "відповідно до самого себе" як стану усвідомлення і керування у своїй поведінці своїми головними інтересами і найкращому вибору в ситуації.

7. Відчуття власної дієздатності "Я можу". Соціальний інтерес або соціальне відчуття (у термінології А. Адлера), тобто зацікавлене врахування інтересів, думок, потреб і відчуттів інших людей, постійна увага до оточуючих.

8. Стан стійкості, стабільності, визначеності в житті і оптимістичний, життєрадісний настрій як інтегральний наслідок всіх зазначених вище якостей і властивостей психологічно здорової

особистості.

Розглядаючи поняття психологічного здоров'я особистості педогога у контексті єдності біологічного (фізичного, фізіологічного), психічного і соціального, можна стверджувати, що психологічне здоров'я передбачає стійке, адаптивне функціонування людини на **вітальному, соціальному і екзистенціальному** рівнях життєдіяльності.

Психологічне здоров'я на **вітальному рівні** життєдіяльності передбачає усвідомлене, активне, відповідальне ставлення людини до своїх біологічних потреб. Така людина піклується не тільки про здоров'я, чистоту, красу свого тіла, але і досліджує, усвідомлює свої звичні рухи, жести, затиски, м'язовий панцир в цілому. Крім того, психологічно здорова людина може досліджувати і своє ставлення до свого тіла. У цілому здоров'я вітального рівня життєдіяльності характеризується динамічною рівновагою всіх функцій внутрішніх органів, які адекватно реагують на вплив зовнішнього середовища та прагнуть до збереження гомеостатичного стану всього організму в цілому.

Будь-яке відхилення від нормативних показників виявляється у вигляді больової реакції, що має захисні властивості і застерігає про певну дисфункцію, порушення в діяльності того або іншого органу чи всього організму. Це рівень взаємодії природного середовища організму і фізичного світу. Процес самовизначення на вітальному рівні актуалізує поведінку людини, спрямовану на задоволення біологічних потреб. У психології цей спосіб самовизначення пов'язаний з поняттями саморегуляції, адаптогенної ситуації, детермінації поведінки, генетичній зумовленості, лібідотанатоса З. Фрейда, видового самозбереження.

Психологічне здоров'я **соціального рівня життєдіяльності** визначається системою соціальних відносин, в які вступає людина як суспільна істота. При цьому найбільш значущими для людини стають умови протікання соціальних контактів, які визначаються нормами моралі, права, ціннісними орієнтаціями і моральністю. Критерієм соціального здоров'я часто виступають рівень соціальної адаптації і адекватність реакцій людини на зовнішні дії, адекватне сприйняття соціальної дійсності, інтерес до навколишнього світу, спрямованість на суспільно корисну справу, альтруїзм, відповідальність, емпатія, культура споживання, здатність до цілеутворення і досягнення поставленої мети. Цей рівень функціонування людини характеризується складною системою суб'єкт-об'єктних відносин, що містять в собі як суб'єктні, так і об'єктні характеристики.

Психологічне здоров'я на **екзистенціальному (глибинному) рівні** життєдіяльності передбачає орієнтацію людини на свій глибинний внутрішній світ, формування довіри до свого внутрішньому досвіду, оновлених, духовних відносин із зовнішнім світом. Екзистенціальний рівень життєдіяльності також має свої критерії і показники здоров'я: наявність сенсу життя, що визначає устремління людини до ідеалу, здійснення чого пов'язане, як правило, з боротьбою ідеалу і дійсності. Екзистенціальний ідеал, що розуміється як вічна мета людського існування, покликаний визначати те, що є вічним і незмінним в людській природі, відтіняючи собою скороминущі цінності кінцевого буття. Він сприяє пошуку сенсу життя, пов'язаному з розв'язанням екзистенціальних дихотомій (життя – смерть; свобода – відповідальність; сенс – безглуздя; самотність – любов; совість – закон), що, у свою чергу, активізує процес самопізнання людини ⁶²⁰.

Загалом, у контексті розвивального напрямку можна говорити про теорії і моделі **"ефективного вчителя", "креативного вчителя", "якісного вчителя"** та ін., які вміщують як **знання** (психолого-педагогічні, загальноосвітні, методичні, фахові), так і **уміння** (інтелектуальні, комунікативні, конструктивні, проєктувальні, організаційні), **ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, мотиви**, а також **дидактичні** (розробка використання ефективних форм и методів викладання, оцінювання, уміння організовувати групову роботу, використовувати навчальні засоби, новітні методи викладання), **особистісні** (любов до дітей, лідерство, взаєморозуміння з учнями, толерантність, почуття гумору, відповідальність, співпраця з колегами, зв'язок з батьками, саморефлексія), **педагогічні** (організація навчального процесу та уміння планувати хід уроку, знання свого предмету, забезпечення позитивного мікроклімату в класі, ефективний тайм менеджмент, гуманістична й демократична спрямованість, творчість) **якості**.

⁶²⁰ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 51-54.

6. Миследіяльнісний напрям.

Однією з найважливіших професійних якостей педагога-майстра є його *професійне мислення*, яке постає у центрі наукових пошуків багатьох педагогів та психологів (А. В. Брушліський, С. Г. Вершловський, В. П. Деля, І. В. Дубровіна, М. М. Кашанов, Ю. К. Корнілов, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, А. К. Маркова, Л. М. Митіна, Н. Ф. Овчиніков, О. К. Осипова, Л. В. Путляєва, А. О. Реан, В. А. Сластьонін, Г. С. Сухобська, М. К. Тутушкіна, В. Д. Шадріков, В. О. Якунін, та ін.).

Саме у професійному мисленні педагога реалізується найбільш повно його творча діяльність як майстра, який володіє творчим мисленням як здатністю до створення принципово нового та відкритістю до нового, нестандартного як у предметній, так і мисленнєвій площинах. Системнотвірним аспектом творчого мислення педагога постає його інноваційне мислення. Як зазначає І. І. Коновальчук, "Ініціатором, творцем і реалізатором інновацій є людина з її природно властивим прагненням до пізнання і творення нового. Люди, які відносяться до категорії інноваторів, створюють особливий соціальний простір, що визначає хід інноваційного розвитку, його вектор і результат", коли "Внутрішнім механізмом здійснення інноваційної педагогічної діяльності є процес мислення, результатом якого є генерування нових ідей, цілей, мотивів, способів організації навчально-виховного процесу"⁶²¹.

Педагогічне мислення⁶²² можна розуміти як узагальнююче та опосередковане пізнання психологічного механізму поступків людини, що приводить до знаходження ефективних механізмів впливу на неї в умовах професійної діяльності⁶²³. При цьому педагогічне мислення можна визначити як ієрархічний процес самостійної постановки та вирішення вчителем задач розвитку, навчання та виховання учнів⁶²⁴. М. М. Кашанов розуміє мислення педагога як сукупність характеристик, які мають значення для продуктивної й цілеспрямованої реалізації педагогічної діяльності в умовах проблемних ситуацій⁶²⁵. У структурі мислення педагога важливим постає і соціальний інтелект – здатність педагога адекватно сприймати та інтерпретувати особистість та вчинки іншої людини⁶²⁶. Тут важливим постає і прогностична здатність вчителя, яка дозволяє йому ефективно взаємодіяти в системі "діагноз – прогноз – планування – керування"⁶²⁷. Педагогічне мислення при цьому пов'язується із такими ознаками, як осмисленість життєвих ситуацій, сприймання різних джерел інформації, прагнення подивитися на ситуації з позиції учнів, здатність осмислювати мотиви та вчинки учнів.

У зв'язку з цим важливим постає діалектико-філософський аспект педагогічного мислення. Відомо, що філософія як форма суспільної свідомості, що спрямована на пізнання найбільш загальних законів розвитку природи та суспільства, реалізує найбільш загальні та абстрактні поняття та категорії, якими оперує людина. Тим більше, що розумовий розвиток учнів найбільш ефективно здійснюється саме завдяки залученню найбільш узагальнених структур реальності. Так, як пише А. К. Сухотін в книзі "*Парадокси науки*", встановлено, що учні впевнено розв'язують задачі, що пред'являються в узагальнених структурах, ніж коли цей же зміст заданий у конкретних формах.

При цьому ці узагальнені структури характеризуються певним філософським "зарядом" парадоксальності і нечіткості, оскільки виступають ізоморфними "лекалами" для величезної кількості категорій і понять. Цей висновок знаходить підтвердження і в дослідженнях О. В. Третьяка, директора *Інституту високих технологій* (Київський національний університет

⁶²¹ Коновальчук І. І. Інноваційне мислення педагога // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 71. – С. 104-110. – С. 104.

⁶²² Рогов Е. І. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 148-150.

⁶²³ Добраев Л. П. К вопросу о формировании профессионального психологического мышления у студентов // Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе. – Л.: Изд. ЛГУ, 1973. – С. 10-11.

⁶²⁴ Савчин М. В. Педагогическое мышление учителя как фактор повышения его общения со школьниками // Психология педагогического общения. – Кировоград, 1991. – С. 36-44.; Савчин М. В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 186-192.

⁶²⁵ Кашанов М. М. Психология педагогического мышления / Монография / М. М. Кашанов. – СПб.: Алетейя, 2000 – 463 с.

⁶²⁶ Лепихова Л. А. Карандашова Э. А. Социальный интеллект учителя в воспитательной работе с классом // Проблемы формирования личности в коллективной деятельности. – Гродно, 1980. – С. 31-32.

⁶²⁷ Пилосян С. М. Прогностические способности как профессионально важное качество преподавателя // Психология и научно-технический прогресс. – М.: Знания, 1989. – С. 150-151.; Ануфриев А. Ф. К анализу диагностического мышления учителя // Психология учителя. – М.: Наука, 1989. – С. 7-9.

ім. Т. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, що мають *"нечіткі семантичні контури"*, що дозволяє об'єднувати їх в цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими один від одного реаліями, теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – *нечіткому, діалектичному, багатозначному, метафоричному, багатовимірному, нелінійному* – способу пізнання і освоєння світу. Це, у свою чергу, актуалізує розробку *системи інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань в освітній сфері*, зокрема й у сфері професійно-педагогічної підготовки.

Важливо, що у процесі інноваційної діяльності та рефлексії мислення педагога наповнюється особливим змістом, який відображає потребу застосування нетрадиційних підходів, творчих методів і прийомів, відкритість новому, нестандартному, прогресивному педагогічному досвіду.

Розглянемо деякі *головні аспекти інноваційного мислення педагога*, оскільки саме поняття "педагогічне мислення" вказує на його інноваційний характер щодо здатності використовувати педагогічні ідеї як у стандартних, так і нестандартних педагогічних ситуаціях діяльності, бути відкритим до педагогічних інновацій. При цьому педагогічне мислення педагога-професіонала, майстра передбачає розвиток таких якостей:

- бачення в конкретному явищі його загальну педагогічну суть;
- здатність успішно вирішувати педагогічні задачі щодо протиріч та проблем педагогічної діяльності;
- спроможність розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності (Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська)⁶²⁸;
- наближення до властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню⁶²⁹ ("практичне мислення не є якоюсь початковою формою розвитку інтелекту, а, навпаки, представляє собою зрілу форму мислення, що не поступається за своїм життєвим значенням і за своєю складністю теоретичному мисленню. На відміну від теоретичного мислення, задачею якого є пошук загальних закономірностей, і, відповідно, абстрагування від всього випадкового і поодинокого, практичне мислення здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних ситуацій. Задача практичного мислення – застосування загальних знань до конкретних ситуацій діяльності"⁶³⁰);
- свідоме ставлення педагога до педагогічної дійсності щодо оптимального розв'язання педагогічних ситуацій⁶³¹;
- критичність, креативність, дивергентність, практичність, конструктивність, парадоксальність, конкретність, єдність логічних та інтуїтивних форм, свідомих та несвідомих процесів⁶³²;
- уміння користуватися, інтегрувати та адаптувати до педагогічної діяльності філософських, загальнонаукових, педагогічних, психологічних, методичних та ін. понять і феноменів;
- уміння продукувати інноваційні ідеї та виявляти конструктивно-технологічні схеми їх реалізації;
- уміння застосовувати традиційних теоретичних і практичних знань в умовах інноваційної діяльності, тобто вміння трансформувати традиційне в інноваційне на основі творчого ставлення до педагогічної дійсності;
- готовність до педагогічної діяльності як особливого психічного стану, "що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та постійною спрямованістю свідомості на її виконання. Вона містить у собі різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності,

⁶²⁸ Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с. – С. 16.

⁶²⁹ Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 144-146.

⁶³⁰ Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с. – С. 17.

⁶³¹ Кашанов М. М. Психология педагогического мышления / Монография / М. М. Кашанов. – СПб.: Алетея, 2000 – 463 с. – С. 49.

⁶³² Коновальчук І. І. Інноваційне мислення педагога // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 71. – С. 104-110. – С. 105.

оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату”⁶³³;

- наявність певних ціннісних орієнтацій та смислових установок особистості, які реалізуються у широкому спектрі подібних ситуацій, стають узагальненими й перетворюються в риси характеру особистості⁶³⁴.

- вміння виробляти відповідні рішення за допомогою відповідних процедур⁶³⁵ (як рух від абстрактних понять до цілісних теорій; від теоретичного осмислення емпіричного досвіду до авторської педагогічної концепції; від інноваційної ідеї до технології її практичного втілення тощо).

- здатність до перенесення засвоєних аспектів теоретичних знань в практичну діяльність, що передбачає перетворення, трансформацію, інтеграцію, фокусування знань навколо педагогічних проблем⁶³⁶;

- уміння створювати певні ментальні моделі, які раніше не мали місця в педагогічній реальності⁶³⁷;

- здатність інтегрувати свідомий та неусвідомлений аспекти психічної діяльності, коли, як зазначав А. Маслоу, здорова творча особистість "якимось чином здійснює злиття і синтез первинних і вторинних процесів, свідомого і несвідомого, глибинного Я і свідомого Я і робить це витончено і ефективно”⁶³⁸;

- здатність реалізовувати такий мисленнєвий алгоритм, як послідовність вибору й утворення цілей, організації факторів і правил у базу знань, спрощення, сортування й узагальнення інформації, вивід й генерації нових фактів, організація нових знань, швидкий вибір вдалого варіанту реакції на педагогічну ситуацію (механізм спрощення й сортування щодо ефективного відбору фактів і правил, необхідних для досягнення актуальної мети), узагальнення та генералізація нових знань та ідей⁶³⁹.

Загалом, інноваційне мислення – це наддадитивне мислення, яке характеризується приростом нового знання у вигляді інновацій, під якими можна розуміти дещо об'єктивне нове, що утворюється у процесі синтезу знань з різних сфер буття та реалізується як розвивальне мислення (що приводить до нових результатів⁶⁴⁰) яке реалізує здатність до генерації інтуїтивних, оригінальних ідей та характеризується швидкістю перебігу, відсутністю чітко виражених етапів, мінімальною усвідомленістю⁶⁴¹.

Відтак, інноваційне мислення характерне для креативної особистості педагога та реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних задач, в імпровізації та експромті як у спонтанних творчих актах, так і в підпрацьованій, підготовленій творчості⁶⁴².

Висновки до розділу III

1. Досліджено феномен особистості у вітчизняних та зарубіжних джерелах у контексті універсальної парадигми розвитку у філософському, антропологічному, соціологічному, психологічному та педагогічному напрямках.

Антропология досліджує індивідуальне й індивідне через призму загального (родового) буття особистості, соціологія акцентує увагу головним чином на виявах соціально-типових рис (індивідного) особистості в її індивідуальному і родовому існуванні, аналізує особистість у контексті її соціальних проявів; психологія досліджує особистість як психосоціальну

⁶³³ Сластенин В. А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Сб. ст. / Ред. кол. В. А. Сластенин (отв. ред) и др. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. – 180 с. – С. 78.

⁶³⁴ Психология. Словарь / Под общ. Ред А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с. – С. 420.

⁶³⁵ Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с. – С. 47.

⁶³⁶ Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат. – С. 43.

⁶³⁷ Делия В. П. Инновационное мышление в XXI веке / В. П. Делия. – М. Изд-во: Де-По, 2011. – 232 с. – С. 63.

⁶³⁸ Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу, пер. с англ. Г. А. Балла (общ.ред.). – М.: Смысл, 1999. – 425 с. – С. 56.

⁶³⁹ Бушуев С. Д. Креативные технологии управления проектами и программами: Монография / С. Д. Бушуев, Н. С. Бушуева, И. А. Бабаев.. – К.: «Саммит-Книга», 2010. – 768 с. – С. 352-354.

⁶⁴⁰ Бушуев С. Д. Креативные технологии управления проектами и программами. – С. 74.

⁶⁴¹ Психология. Словарь / Под общ. Ред А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с. – С. 225.

⁶⁴² Кошелева Г. Д. Педагогические условия профессиональной подготовки будущего учителя как субъекта инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кошелева Галина Денисовна. – Сургут, 2002. – 195 с. – С. 103.

індивідуальність, інтегровану в систему родового й індивідуального (типового) аспектів людської цивілізації; у педагогіці вивчення особистості реалізується крізь призму розвивально-формувальних завдань у контексті соціально-педагогічних впливів.

На першому етапі розуміння особистості, у примітивних співтовариствах, древня людина була інтегрована у свої космопланетарне оточення, оскільки не володіла повною мірою особистісними якостями, а філософська рефлексія щодо особистості реалізувалася у контексті психізації дійсності, яка сприймалася як цілісний психічно-природний комплекс. В епоху античності людина розумілася як частина фізичного світу (Космосу), що реалізувало космоцентричну ідею гармонії мікро- і макрокосму, що передбачало й гармонію людини та суспільства. На другому етапі, з розвитком Християнства богослов'я виявляє особистість як окремий аспект буття світу, що реалізується у розуміння Святої Трійці та людини. На третьому етапі вивчення особистості вона починає розумітися як інтегрована у світ вільна сутність, коли основною рисою особистості виявляється "гармонійна всебічність", органічна єдність діяльності, потреб і здібностей, така комплексність розвитку, яка виражає пропорційність усіх сторін матеріальної і духовної діяльності, спрямованої на виявлення людського в людині, її творчого розвитку. Тут особистість постає не як одиничне і навіть не особливе, а монадне утворення, позаяк вона може репрезентувати весь Всесвіт, стиснутий у межах реального індивіда.

2. Досліджені концептуальні засади вивчення особистості та її розвитку у контексті узагальнюючих міждисциплінарних досліджень щодо стратегій побудови структури особистості, головних параметрів та домінантних чинників теорій психічного розвитку особистості, теорій особистості та напрямів її дослідження, визначення особистості різними персонологами, Я-концепція людини. З'ясовано, що особистість постає вкрай суперечливою і комплексною сутністю, яка досліджується у контексті міждисциплінарних наукових напрямів, на стиках наук та границях семантичних конструктів. Проведений поглиблений аналіз концептуально-теоретичних основ особистості дозволяє сформулювати визначення особистості відповідно до концептуальних площин, в яких особистість отримує певні характеристики. У поняттєво-семантичній площині особистість це: абстракція – всезагальна категорія, що відображає людину у всій її тотальності та цілісності. У екзистенційній площині особистість: забезпечує гармонію внутрішньої за зовнішньої сфер людини, онтологічну неперервність у часі і просторі (соціально-економічному, культурно-історичному, політико-ідеологічному, космосоціоприродному). У причинно-наслідковій площині особистість: характеризується індивідуальністю (унікальністю) у Всесвіті, самодетермінацією, саморозвитком, самореалізацією; виявляє волю (саморегуляцію, самоконтроль). У діяльнісній площині особистість: володіє мисленням та Я-концепцією (рефлексією та самосвідомістю), виявляє творчий характер життєдіяльності, коли творчість постає самодостатньою сутністю (творчістю заради творчості). У ціннісно-світоглядній площині особистість: виявляє цілеспрямованість, незавершеність, спрямованість до самовдосконалення та вищих форм буття Всесвіту – "Вищого розуму", Вищій Реальності, Абсолюту, реалізується як ціннісно маркована сутність, що постає вищою цінністю людського та суспільного буття. У соціальній площині особистість: реалізує соціальний характер, тобто виявляє відповідальність (активну життєву позицію) та формується в результаті соціалізаційних процесів людини через механізми соціально-рольової ідентичності; характеризується здатністю до самовідстороненості, емпатії, самообмеження, злиття зі світом.

3. Проаналізовано присвячені особистості вчителя та деяким суміжним проблемам 268 дисертацій, підготовлених українськими науковцями, науковцями ближнього та дальнього зарубіжжя, які мають міждисциплінарний характер, оскільки включають дисертації не тільки з педагогіки, але й з психології, філософії, соціології. У результаті виявлено такі предметні поля дослідження проблеми особистості педагога, як наукова рефлексія, особистість педагога, структура особистості педагога, розвиток педагога, позитивний розвиток особистості педагога, негативні аспекти розвитку педагога. Зазначене дозволило констатувати багатогранність підходів та проблем вивчення особистості, що допомогло дійти висновку: в сучасних умовах ідеалом учителя є образ всебічно розвиненої особистості, спроможної долучитися до процесу суспільних і професійних перетворень, бути професіоналом, який здатний до багатоваріативності педагогічної дії, прогнозування можливих результатів, володіє прийомами аналізу та самоконтролю, вміє

педагогічно осмислити нові соціально-економічні умови виховання, наслідки ринкових взаємовідносин, оцінити нові тенденції з позицій педагогічної діяльності, щоб не дозволити ні політиці, ні ринку підвестися над педагогікою; при цьому духовність вчителя має розглядатися як його важлива професійна якість.

За таких умов особистість педагога – це узагальнення й практичне втілення всього "людського" – духовного і практичного, того що утверджує людину в суспільстві у якості суб'єкта прогресивного поступу людства. Це є образ всебічно розвиненої людини-патріота (національний менталітет, національна ідея майже повністю визначає мету, завдання та зміст виховання моральної особистості, що передбачає розвиток національної самосвідомості особистості, оволодіння основами вітчизняної педагогічної культури), спроможної до рефлексії, здатної долучитися до процесу суспільних і професійних перетворень, до почуття власної гідності та прийняття самоцінності іншої людини, педагогічний оптимізм та співчуття, розуміння вихованця.

З'ясовано, що мета розвитку людини, зокрема й педагога – це розвиток його особистості, що найбільш повно здійснюється як за умов наявності колективної діяльності групи, так і в професійній діяльності й спілкуванні, що передбачає розвиток інтелекту; емоційної та волевої сфер; стійкості перед стресами; впевненості в собі та самосприйняття; розвиток позитивного ставлення до світу та сприйняття інших; самостійності, автономності; професійної мотивації, форм самоактуалізації, самовдосконалення (найбільш повна і вільна реалізація особистістю своїх можливостей; процес безперервного розгортання свого необмеженого творчого потенціалу у найрізноманітніших сферах життєдіяльності); соціальної відповідальності; активної соціальної позиції зі зміни оточуючого середовища; здорового способу життя; ціннісних орієнтацій та гармонійного світогляду; вмінь з проектування власної життєвої сценарію; здатності максимізувати таланти і обдарування. Зазначене передбачає прагнення педагога до морального та естетичного удосконалення, до піднесеності бажань і благородства почуттів, утвердження суспільно-прогресивних пріоритетів, наукового знання, загальнолюдських моральних цінностей, інтуїції, імпрровізації, емоційного саморозкриття, відкритості до інновацій. При цьому особистість вчителя (як активного суб'єкта освоєння культурно-історичних надбань людства) та його творча діяльність позитивно корелюють, а духовність вчителя має розглядатися як його найбільш важлива професійна якість, коли структура особистості розуміється як сукупність певних соціальних ролей, а наріжним мотивом професійного й особистісного розвитку у педагогів є мотиви, пов'язані із задоволенням від діяльності, творчим підходом, професійним й особистісним зростанням.

Виявлено, що існує потужна соціальна тенденція щодо розвитку професійної деформації особистості сучасного педагога, яка охоплює втрату відчуття своєї діяльності як благородної місії; схильність до знеособлення у спілкуванні; дегуманізація взаємовідносин, дефіцит милосердя; підвищена залежність від оточення, нездатність до адекватного самовираження, агресивність. Головною умовою профілактики професійної деформації особистості педагога є усвідомлення педагогом своєї життєвої та професійної позиції, мотивів і сенсу своєї праці; її творчий характер, формування психотехнічних навичок, вдосконалення індивідуального стилю педагогічної діяльності; зміцнення фізичного і психічного здоров'я, саморозвиток, самопізнання та самопрогнозування власного життєвого шляху, інтелектуальна гнучкість, перехід від зовнішньої (репродуктивної) до внутрішньої (творчої) детермінації.

4. Здійснено аналіз соціально-громадянських й професійно-особистісних значущих якостей педагога за такими напрямками, як освітньо-кваліфікаційний (дозволив з'ясувати якості педагога як фахівця, що відповідають відповідним освітнім стандартам щодо професійно-особистісної готовності випускника вищого навчального закладу виконувати свої обов'язки), соціально-особистісний (допоміг виявити соціально значущі якості педагога як представника певного соціуму та транслятора його культурно-національної спадщини), творчо-креативний (дозволив виявити творчі якості педагога), технологічний (дозволив виявити технологічні етапи формування відповідних якостей педагога), розвивальний (допоміг з'ясувати механізми розвитку професійно-педагогічних якостей педагога), мислєдіяльнісний (виявив головні аспекти педагогічного мислення педагога), які реалізуються відповідні якості у їх діалектичній єдності та відповідають компонентами особистості педагога.

РОЗДІЛ IV. КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

4.1. Обґрунтування авторської концепції особистості педагога

Як відомо, особистість формується й розвивається у процесі реальної та віртуальної взаємодії (комунікації, спілкування) людини з цивілізаційно-соціокультурним оточенням, історичним минулим та собою. Відповідно до нової постнекласичної парадигми науки одним з валідних інструментів пізнання світу є людина як особистість, яка виявляє не тільки науковий світогляд, суму дослідницьких якостей (серед яких інтуїція займає неабияке місце), але й особисту життєву траєкторію вченого – тобто історію його життя, яке постає головним засобом отримання наукового та, взагалі, життєвого досвіду.

Відтак, науковець створює та обґрунтовує свої концепції і теорії не тільки у процесі традиційних дослідницьких процедур, але всім своїм життям, аналіз якого дозволяє зрозуміти логіку та психолого-антропологічні умови створення нових наукових продуктів.

Таким чином, розгляд особистісної історії створення авторських наукових доробок у світлі зазначеного вище можна вважати важливим шляхом їх обґрунтування, що відповідає наративному науковому підходу до проведення наукового дослідження (про який йшлося попередньо) та біографічному методу, про який Б.Г. Ананьєв писав, що "Біографічний метод – збирання й аналіз даних про життєвий шлях людини як особистості й суб'єкта діяльності (аналіз людської документації, свідчень сучасників, продуктів діяльності самої людини та ін."⁶⁴³.

Процес побудови авторської концепції особистості як трансцендентальної сутності охоплює близько двадцяти років та базується на усвідомленні, що вивчення особистості людини (та людини, взагалі) постає кардинальним напрямом розвитку людського пізнання, а наріжною проблемою філософії та психолого-педагогічних наук є проблема людської особистості, яка вивчалася та вивчається в контексті осягнення її сутності та соціальних умов актуалізації, оскільки метою розвитку людини є формування особистості (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, А.В. Петровський, В.А.Петровський, В.В.Рибалка, К.Д. Ушинський та ін.) як самосвідомого початку Всесвіту.

Мотивувало наукові розвідки також і те, що у різних визначеннях особистості (нами зібрано таких більше 400) фігурує розмаїття атрибутів. Це потребує певного узагальнення та спрощення, що має здійснюватися на основі певних системотвірних (необхідних і достатніх) начал особистості, які реалізується у контексті її наріжної, *фундаментальної функції – трансцендентальної*.

Зазначимо, що *трансцендування* (від лат. *transcendo* – переходити, перебиратися) може розумітися як: 1) вихід за межі дійсного; 2) вихід із стану заглибленості свідомості в мирське життя за її межі з метою здобуття істини і сенсу буття. В екзистенціалізмі таку заглибленість нерідко прирівнюють до рабства людини, а трансцендування – до звільнення. 3) С. Франк розрізняв "трансцендування зовні" (коли індивідуальна душа виходить за рамки своєї суб'єктивності до "іншого") і "трансцендування всередину" (або вглиб) – у сферу духу для вкорінення в духовній основі буття, що виявляє об'єктивну реальність і справжню опору індивідуальної душевного життя.

Перше розуміння сутності трансцендентності ми отримали через аналіз релігії як форми суспільної свідомості. У межах християнської традиції людина визнається образом і подобою Божою, а її індивідуальна свідомість розглядається в деяких релігійно-філософських моделях як вкорінені в нескінченній трансцендентній божественній свідомості. "Є деяка надпсихологічна свідомість, – пише Є. М. Трубецької, – безумовна і загальна як за формою, так і за змістом. І я – психологічний суб'єкт – можу усвідомити істину лише оскільки я так чи інакше долучаюся до цього свідомості"⁶⁴⁴. Дещо інший аспект трансцендентності свідомості розроблявся в індійській веданте (див., напр., ідеї Шанкарачар'ї⁶⁴⁵), де визнається внутрішнє трансцендентно-божественне начало (атман), приховане в кожній людині, яке необхідно актуалізувати за допомогою зусиль нашого повсякденного емпіричного "Я". Лінію трансцендентності свідомості певною мірою виявляється у матеріалістичній філософії на основі колективно-

⁶⁴³ Ананьєв Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с. – С. 310.

⁶⁴⁴ Трубецкой Е.Н. Смысл жизни. – М., 1994. – 432 с. – С. 14.

⁶⁴⁵ Шанкарачарья. Атмабодха// Антология мировой философии в 4-х томах, т.1, ч.1. М., 1969. – С. 160-161.

діяльнісних підстав виникнення та функціонування індивідуальної свідомості, які об'єктивовано у відповідних культурно-символічних утвореннях⁶⁴⁶. Така позиція інтенсивно розвивалася і розвивається в рамках марксистської філософії щодо використання термінів "суспільно-людський "дух"⁶⁴⁷ або "колективний суб'єкт"⁶⁴⁸.

Зазначимо, що перші елементи у концептуальних побудовах ми отримали через аналіз праць класиків⁶⁴⁹, особливо вчення Канта про трансцендентальний суб'єкт як "вище основоположення" (чисте "Я") апіорних синтетичних суджень у зв'язку з поділом світу на ноументальний та феноменальний аспекти, а самого знання – на синтетичне та аналітичне (про що йшлося у параграфі 1.1).

У післякантівській метафізичній логіці трансцендентальний суб'єкт трактується вже не у вигляді логічної форми апіорних ("поза межових", метафізичних) синтетичних суджень, а як форма синтетичних умовиводів (вони вважалися Кантом апіорними). Так, у Гегеля, в його діалектичній логіці, трансцендентальна свідомість ("логічний" суб'єкт) розуміється як форма будь-якого мислительного опосередкування, коли людини тут розуміється як дух, "який повертається до себе". При цьому трансцендентальний суб'єкт трактується геніальним філософом як абсолютний дух, логічна історія якого збігається з природними процесами ізоморфним (нині ми сказали б – фрактально-голограмним) чином.

Поняття трансцендентального суб'єкта широко використовувалося і в післягегелівській трансцендентальній філософії, де під ним розумілася інстанція, яка дозволяла проводити логічну обробку будь-якого емпіричного змісту до потенційно безкінечних меж. Так, у критичній філософії В. Віндельбанда "нормальна свідомість" має зіставляти "уявлення" з "цінностями" (особливою формою апіорного синтетичного знання), коли у зазначений процес залучаються всі мислительні "уявлення"⁶⁵⁰ (цей погляд реалізується у контексті процедур логіки визначення). У феноменології Е.Гуссерля "трансцендентальна свідомість" ("ego") здатна перебудовувати абсолютно будь-який предмет у потік феноменів⁶⁵¹. У філософській герменевтиці Г.-Х. Гадамера "дійово-історична свідомість", за визначенням, вбирає в себе всю конкретику герменевтичного досвіду⁶⁵².

Представники феноменологічної філософської школи вважають, що сакральне є природним механізмом відтворення культури і вкорінене в природі людини, яка має потребу в сакральності ("трансцендентуванні") свого біологічного існування (Т. Лукман), коли завдяки зазначеному феномену (який наділяє людський світ смислами і значимостями), віра протистоїть когнітивному і соціальному хаосу (П. Бергер).

Загалом, у будь-якої моделі трансцендентальної філософії і її модифікаціях можна знайти свої аналоги поняттю "трансцендентальний суб'єкт".

Відзначимо, що трансцендування (самотрансценденцію), якій належить важливе місце як у гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В.Франкл), так і в екзистенціально-гуманістичній філософії (Ж.-П. Сартр), науковці пов'язують із виходом людини за межі свого "Я", з її спрямованістю на інших людей, на певну ідею, ідеал, мету, об'єкт тощо.

Так, на думку О.О.Реана концепція акмеології особистості, має базуватися на уявленні про єдність самоактуалізації і самотрансценденції та дії щодо них принципу "педагогічної доповнюваності" (Г.Г. Гранатов, О.М. Железнякова)⁶⁵³. А.Маслоу вважав, що самоактуалізація реалізується через захопленість значущою роботою, коли людина виходить за межі її "Я". Подібно до цього В.Франкл розуміє процес самоактуалізації через служіння певній справі, через любов до другої людини (що виявляє два фундаментальних статуси існування людини – *прагнення одночасно до самотрансценденції і до самоідентичності*⁶⁵⁴), а Е.Фромм убачав утвердження власного життя, щастя, розвитку, свободи людини у здатності любити, що дозволяє людині долати

⁶⁴⁶ Иванов А. В. Мир сознания. – Барнаул: Изд-во АГИИК, 2000 – 240 с.

⁶⁴⁷ Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с. – С. 239.

⁶⁴⁸ Лекторский В.А. Субъект. Объект. Познание. М.: Наука, 1980. – 358 с. – С. 281-282.

⁶⁴⁹ Трансцендентальный субъект [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/history_of_philosophy/ / трансцендентальный субъект.

⁶⁵⁰ Виндельбанд В. Избранное. Дух и история. - М.: ЮНИТИ, 1995. – 551 с.

⁶⁵¹ Гуссерль Э. Картезианские размышления. – СПб.: Наука-Ювента, 1998. – 315 с.

⁶⁵² Гадамер Г.-Х. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. С нем. – М., 1988. – 160 с.

⁶⁵³ Реан А. А. Акмеология личности / А. А. Реан // Проблемы развития системы акмеологических наук / Под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева. – СПб.: Изд. Санкт-Петербургской акмеологической академии, 1996. – С. 118-136.

⁶⁵⁴ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 339.

онтологічні межі самої себе, інтегруватися у життєвий контекст іншої особистості⁶⁵⁵.

Відтак, як довів В.Франкл, що провів декілька років у фашистському концтаборі, самодистанціювання, самозречення, і, згодом, самотрансцендування постають базовими характеристиками людини. Більш того, В.Франкл писав, що людське існування – це більшою мірою процес самотрансценденції, ніж самоактуалізації. При цьому у книжці "*Воля до смислу*" (1962) великий мислитель зазначає: підставою для будь-якого передбачення (детермінації) людської поведінки є біологічні, психологічні, соціальні умови. Основною ж рисою людського існування є здатність людини переступати за межі цих умов, перемагати саму себе, самотрансцендуватися.

М.М. Бахтін писав, що людина ніколи не збігається із самою собою, що щире життя особистості здійснюється як би в точці цієї розбіжності⁶⁵⁶. У цьому вбачав сутність особистості і Ф.М. Достоевський, який вважав, що особистість реалізується у точці незбігу людини з собою. Тут "особистість виноситься за рамки не тільки індивідуального суб'єкта, але й актуальних зв'язків цього суб'єкта з іншими індивідами, за межі спільної діяльності з ними"⁶⁵⁷. Особистість при цьому можна трактувати як сукупність відношень людини до самої себе як деякого "іншого"⁶⁵⁸. Парадокс відстороненості "Я" від світу (який виявляється у ставленні Я до світу як до об'єкта своєї активності) можна проілюструвати словами С.Л. Рубінштейна: "Людина включається в буття своїми діями, що перетворюють наявне буття. Цей процес є неперервною серією ланцюгових вибухових реакцій; кожна даність – наявне буття – вибухає черговою дією, що народжує нову даність нового наявного буття, яке вибухає черговою дією людини... Отже, у людини, яка включена у ситуацію, є дещо таке, що виводить її за межі ситуації, в яку вона включена... Становлення є знаходженням у ситуації, потім вихід за межі цієї ситуації у свідомості та дії"⁶⁵⁹.

Процес трансценденції певною мірою пов'язаний також як з процесами *сприйняття*⁶⁶⁰, так із *духовністю* людини⁶⁶¹. Загалом, аналіз визначень духовного розвитку показали, що цей процес пов'язаний із самовдосконаленням особистості, ототожненням людини зі структурою "Я" (Р. Алперт), розширенням свідомості до рівня трансцендентних переживань, трансцендуванням колишніх обмежень часу і простору (С. Гроф), формуванням мужності, співчуття, радості, ясності розуму, мудрості (Г. Ф. де Віт), вищим сенсом життя людини та відповідним йому ідеальним духовним образом "Я" (І.Д. Бех), пошуком нових смислів, які трансформують систему ставлень людини світі та себе (Т.І. Пашукова), гармонізацією психічної сфери особистості, подоланням відчуження від природи, соціуму, самого себе через усвідомлення їх єдності (Ж.М. Юзвак) та ін.⁶⁶²

У цьому контексті важливими є розробки М.К. Мамардашвілі, згідно якому організація людини як "існуючої істоти" здійснюється за допомогою "постійного усвідомлення себе в актах

⁶⁵⁵ Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.

⁶⁵⁶ Див.: Как построить свое "Я" / Под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – С. 115.

⁶⁵⁷ Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 13-15.

⁶⁵⁸ Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 183–237.

⁶⁵⁹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 427 с. – С. 341.

⁶⁶⁰ Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии (книга 1). – М.: изд-во "Институт психологии РАН", 1999. – 208 с.; Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии (книга 2). – М.: Изд-во "Психологический институт РАН", 2004. – 384 с.

⁶⁶¹ Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що процес духовного розвитку людини розуміється науковцями у контексті таких позицій, як процес: ідентифікації з власним ідеальним (сутнісним, глибинним) "Я" людини (Е.О. Помиткін); – децентралізації, тобто переорієнтації особистості від егоцентричної життєвої позиції до служіння та допомоги іншим; – рефлексії, в результаті чого відбувається усвідомлення людиною сенсу та призначення свого життя (І.Д. Бех); – трансценденції, тобто подолання просторово-часових життєвих, ситуативних, матеріально-прагматичних обмежень та вихід у сферу ідеального, надситуативного, абсолютного, набуття універсальної космічної свідомості (А. Маслоу, А.В. Петровський, К. Роджерс); усвідомлення всезагальної буттєвої єдності, соборності, розширення свідомості, подолання ізольованості та відокремленості від природного та соціального світу, самого себе (В.С. Соловйов, С.Л. Франк); саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації, руху від недосконалості до духовної довершеності (А. Маслоу).

⁶⁶² Бех І.Д. Виховання особистості. У 2-х кн. – Кн. I. Особистісно-орієнтований підхід: теоретично-технологічні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.; Кн. 2. – 342 с.; Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.; Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев / В.В. Зеньковский. – М., 1996. – 272 с.; Пашукова Т.И. Изменения смысла жизни и духовное преобразование человека / Т.И. Пашукова // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска : в 2 ч. / под ред. А.А. Бодалёва, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. – Ч. 2. – М.: Смысл, 2004. – 224 с.; Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія / Е.О. Помиткін. – К.: Наш час, 2007. – 280 с.; Юзвак Ж.М. Духовність: психологічні аспекти / Ж.М. Юзвак // Українська психологія: сучасний потенціал : матер. 4-х Костюківських читань 25 вересня 1996 р. – Вид-во Док-К, 1996. – Т. 3. – С. 373–378.

мислення" або в стані "трансцендентальної свідомості". Перефразовуючи думку Р. Декарта про те, що для відтворення буття потрібно удвічі більше зусиль, ніж для його творіння, М.К. Мамардашвілі стверджує, що онтологічна будова буття відтворює себе лише з включенням нашого зусилля, а "особистісні підстави" думок людей можуть бути охарактеризовані через приналежність іншому простору і часу, коли моральність повинна мати де факто деякі абсолютні підстави позачасового. У такому контексті трансцендування передбачає вихід людини за дану їй стихійно і натурально ситуацію, за природні якості людини, здатність співвіднести себе з чимось, що не покладається у природі. Як вважав М.К. Мамардашвілі, трансцендування дозволяє виходити за рамки і межі будь-якої культури, ідеології, суспільства і знаходити підстави свого буття незалежно від їх часових змін. Провідними принципами трансцендування тут вважаються "*принципи трьох К*": а) декартівський *принцип cogito* – будь-які події відбуваються не без участі свідомості; б) кантівський принцип, що постулював право людини на свідомість – особливі умоглядні об'єкти, що дають можливість здійснити акт пізнання або моральної оцінки; в) принцип Кафки, що передбачає ситуацію абсурду і що примушує людину виходити з неї, шукати смисли.

З погляду М.К. Мамардашвілі, трансцендування – це "нескінченна форма всякої актуальності", це свобода самоздійснення. Остання як принципова умова трансцендування не є вибором, дана свобода є "рухом, шляхом людини до самої себе" ⁶⁶³. У Дж. Бруннера у "*Психології пізнання*" маємо дещо подібне, оскільки тут підіймається питання про те, що в людині є власне людським?, як вона придбала це людське?, як можна підсилити в неї цю людську суть?" ⁶⁶⁴)

Парадокс відстороненості "Я" від світу виявляється і в площині аналізу концепції надситуативної активності В.А. Петровського, який виокремлює два аспекти життєвої активності людини – адаптивну та неадаптивну. При цьому адаптивна активність полягає в пристосуванні до ситуації (вона близька до потребового рівня детермінації поведінки та діяльності). Що ж стосується неадаптивної активності, то вона пов'язана з впливом суб'єкта на ситуацію (принцип самодетермінації), де людина виявляється носієм "вільної причинності" ⁶⁶⁵.

З ідеєю трансцендування, "виходу за межі" початкового рівня перетворення конкретної ситуації (Е. Фромм, К. Лешлі, М. Бубер, Д.Б. Богоявленська, Д.Н. Завалішина, А. М. Матюшкін, Ю.М. Кулюткін, Р.С. Сухобська, Я. О. Пономарьов) пов'язані певні теоретичні передумови виділення надситуативної проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації. Поширеною формою "виходу за межі" в будь-якому продуктивному розумовому процесі виступає встановлення нових зв'язків і формування узагальнень, які дозволяють створити більш довершений спосіб дії. Як наслідок, продуктивний процес стає багатовимірним, гнучким.

Спроби такого розуміння особистості характерні для деяких психологів, які вважають, що джерело особистості слід шукати не всередині об'єкта, а в його відносинах з іншими об'єктами в навколишньому середовищі ⁶⁶⁶. Особистість при цьому можна трактувати як сукупність відносин людини до самої себе як якогось "іншого" ⁶⁶⁷, як фокус духовних актів, як центр свідомості, який сам не може бути усвідомленим, за М. Шелер. Це також "підсвідома духовність", або "самосвідомість екзистенції", згідно В. Франклу, яка повинна розгортатися у вищому вимірі щодо вихідної точки пізнання. Це також і парадоксальна точка "трансцендентальної зміни" П. Асмуса, в якій людина звільняється від влади мотивів. У зв'язку з цим М. М. Бахтін писав, що людина ніколи не збігається з собою, що справжнє життя особистості здійснюється, немов ми у точці цієї розбіжності.

Утвердження тут принципу трансцендентальності як механізму формування й здійснення особистості дозволяє говорити про особливий особистісний образ буття людини, у рамках

⁶⁶³ Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 365 с.

⁶⁶⁴ Бруннер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 409 с.

⁶⁶⁵ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996. – С. 91.; Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М., 1992. – 223 с.

⁶⁶⁶ Марков Ю. Г. Функциональный подход в современном научном познании. – Новосибирск: Наука, 1982. – 255 с. – С. 239.

⁶⁶⁷ Ильенков Э. В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 183–237.

якого особистість розуміється не як структурний феномен, не "системна якість індивіда", не соціальна роль або ж соціальний образ, а сама людина у всій цілісності її психосоматичних та духовно-психологічних характеристик. Ця концепція безпосередньо пов'язана з філософськими положеннями теорії М. О. Бердяєва про те, що особистість – це цілісний образ людини, в якій духовне начало панує над душевними і тілесними силами людини.

Зазначене вище та деякі інші аспекти проблеми трансцендентального дозволили нам зрозуміти, що воно постає вельми евристичним фундаментальним конструктором для побудови концепції особистості, яку ми на цей період наукових розвідок обґрунтовували за допомогою висновків у процесі залучення концепції функціональної асиметрії людини, зокрема й півкуль її головного мозку, що дозволило опублікувати низку наукових праць як в Україні, так і за кордоном⁶⁶⁸.

Саме ця концепція дає ясне розуміння щодо трансцендентальної природи особистості, оскільки півкулі виступають своєрідним психосоматичним фокусом людини, а з активністю півкуль пов'язані багато функції людського організму⁶⁶⁹. Аналіз феномену півкульової асиметрії дозволяє дійти висновку, що існують три психічних "виміри" людини, які можна зіставити з трьома формами осягнення буття – чуттєвою, раціональною і медитативною⁶⁷⁰, тобто правопівкульовою, лівопівкульовою та їх функціональним синтезом. Експериментально підтверджено, що півкулі, з одного боку, функціонально гальмують, а з іншого – доповнюють одна одну⁶⁷¹. Інтерес становить і те, що в стані медитації спостерігається, як свідчать енцефалографічні дослідження, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі головного мозку людини виступають єдиним цілим⁶⁷².

В онтогенезі і філогенезі людини і тварин спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, рух від симетрії до асиметрії, найбільша вираженість якої досягається у зрілому віці. Потім, у міру старіння організмів функціональна асиметрія півкуль поступово нівелюється⁶⁷³. Цей "сценарій" дозволяє говорити про такий розвиток особистості, який відбувається від чуттєвої до раціональної, а від неї – до медитативної форми осягнення і освоєння світу.

Саме цей центральний медитативно-проміжний стан півкульової гармонії, у межах якої поєднуються протилежні аспекти психічної діяльності людини (що дозволяє висунути гіпотезу про трансцендентальний характер цього стану), можна зіставити з цілісним модусом людини, яким постає її особистість, феномен якої (як засвідчує вивчення теорій та концепцій особистості) виявляється проблемним, оскільки поглиблений його аналіз дозволяє виявити щонайменше три принципові теоретичні труднощі, пов'язані як з аналізом 1) феномена унікальності і 2) самодетермінації (свободи) особистості, так і з розумінням 3) парадоксальної єдності полярних атрибутів і чинників її функціонування, таких, наприклад, як самодостатність з одного боку, і соціальна зумовленість – з іншого.

Як зазначає Р.Б.Калмиков, у статті *"Кільцевий детермінізм: вирішення проблем наукового*

⁶⁶⁸ Вознюк А.В. Библия как мистическое единство материального и идеального / А. В. Вознюк // Християнські сюжети та образи в художній літературі : матеріали міжнародної конференції. – Житомир : Львонок, 1993. – С. 50.; Вознюк О.В. До питання діалектики симетрії та асиметрії / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. – 1996. – № 4. – С. 33-40.; Левицький В.М. Використання концепції функціональної асиметрії мозку у побудові стратегії навчання / В. М. Левицький, В. М. Брандес, О. В. Вознюк // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: проблеми розвитку : матеріали звітної наук. конф., 31 жовтня – 10 лист. 1996 р. / УІПКККО. – К., 1997. – С. 210-212.; Вознюк О.В. Основні аспекти концепції універсальної моделі буття / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 115 с.; Вознюк О.В. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару з синергетики під кер. І. Г. Грабара / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 127 с.; Вознюк О.В. Духовність як інтегрованість людини в бутті / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер // Духовність молодшої людини : матеріали міжрегіон. наук.-практ. конф. – Житомир, 1997. – С. 51-57.; Вознюк О.В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 132 с.; Вознюк О.В. Людина, що навчається: головні аспекти нової парадигми освіти / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 229 с.; Вознюк О.В. Духовність як цілісність: до питання про проблему цілісності / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер, О. Р. Тичина // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. – 1998. – № 8. – С. 288-299.; Стародубцев И.Г. Технология решения учебных проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека : учеб.-метод. пособие / И. Г. Стародубцев, В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Ростов н/Д. : Лаб. ТСО РФ ; СПб. : ГАК, 1999. – 15 с.

⁶⁶⁹ Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.

⁶⁷⁰ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89-105.

⁶⁷¹ Ливанов М.Н. Пространственная организация процессов головного мозга / М.Н. Ливанов. – М. : Наука, 1978. – 238 с.

⁶⁷² Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34-40.

⁶⁷³ Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 62, 163.; Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с. – С. 23.

матеріалізму", "традиційний лінійний детермінізм, який у свій час цинічно відсторонився від вирішення телеологічної проблеми, так до цих пір і не зміг розв'язати проблему вільної волі, що знайшло відображення в антиноміях Канта. Залишилися незрозумілим особливий причинний і онтологічний статус автономних предметів природи, причинне підґрунтя активності та самоорганізації живих організмів, базис особливої власної онтології людини, ключовий принцип основних приводних механізмів її фізіології, психіки і свідомості"⁶⁷⁴.

Розглянемо ці три **принципові теоретичні труднощі**.

1) У зв'язку з аналізом унікальності особистості виникає питання про те, як може космосоціоприродне середовище в нескінченній (принципово незлічимій) безлічі своїх елементів породжувати дещо унікальне і неповторне, не схоже ні на один з цих елементів. Як писав Є.В. Ільєнков у праці "Що ж таке особистість", "Про те, що" особистість" – унікальне, невідтворювальне індивідуальне утворення, одним словом, щось одиничне, сперечатися не доводиться. "Одиничне" у філософії розуміється як абсолютно неповторне, існуюче саме в даній точці простору і часу і відмінне від будь-якого іншого "одиничного", а тому і всередині себе настільки ж нескінченне, так само як простір і час. Ось чому повний опис одиничної індивідуальності рівнозначно "повному" опису всієї нескінченної сукупності одиничних тіл і "душ" в космосі. Це розуміли і Декарт, і Спіноза, і Гегель, і Фейєрбах, всі грамотні філософи, незалежно від їх належності до того або іншого табору в протиборстві матеріалізму та ідеалізму... З цієї причини наука про "одиничне" як таке дійсно неможлива і немислима. Розкриття таємниць "одиничного" є позамежове для науки саме тому, що будь-який одиничний ланцюжок причинно-наслідкових залежностей приводить дослідника в "дурну" нескінченність усього минулого нескінченного Всесвіту... Гегель не випадково назвав тим же словом "дурна" (і не в осуд, а в логічному сенсі) і людську індивідуальність, оскільки під нею якраз і мають на увазі абсолютну неповторність, унікальність, невичерпність деталей і нереконструйованість їх даного поєднання, неможливість передбачити заздалегідь з математичною точністю її стану і поведінки в заданих обставинах. Неповторність властива кожній окремій особистості настільки органічно, що якщо її відняти, то зникне і сама особистість"⁶⁷⁵.

2) У зв'язку з аналізом свободи особистості, виникає питання про те, як може невідільна сутність, якою є людина, повністю детермінована в плані свого розвитку та існування космосоціоприродним середовищем, бути особистістю, яка є, за визначенням, вільною від цієї детермінації. В системі психолого-педагогічних наук цей парадокс реалізується у проблемі трансформації об'єкта педагогічного впливу (виховання, учня) у суб'єкта саморозвитку. У строгому розумінні, відповідь на це одне з найскладніших філософських питань не може бути повністю вичерпана ні уявленнями про свободу особистості як поведінковий вибір з різних альтернатив, ані концепціями волюнтаризму, фаталізму, або марксизму, що базуються на розумінні свободи як "пізної необхідності".

3) Парадокс несумісності двох полярних аспектів – самодостатності (свободи) особистості і соціальної зумовленості її формування та функціонування – найбільш повно виявляється в площині мотиваційної активності людини. Відомо, що розвиток людської особистості здійснюється за допомогою певного соціально-педагогічного середовища, яке постає чинником зовнішньої мотивації людської поведінки. Однак ця зовнішня мотивація, яка передбачає розвиток "з-під палки", має парадоксальним чином трансформуватися у внутрішню мотивацію, що реалізує існування людської особистості на основі незалежних від зовнішнього середовища внутрішніх мотиваційних механізмів, які звільняють людину від долі бути запрограмованим зовнішнім середовищем "біологічним роботом". Тут незрозумілим є яким чином, зовнішня детермінація переходить у внутрішню само детермінацію, а об'єктивне трансформується у суб'єктивне.

У процесі аналізу зазначених труднощів переломним пунктом було вивчення результатів психологічного дослідження особистості В.А.Петровського, який у фундаментальній книзі

⁶⁷⁴ Калмыков Р.Б. Синергетика – двигатель модернизации детерминизма [Электронный ресурс] : Режим доступа – <http://www.synergetic.ru/science/sinergetika-dvigatel-modernizacii-determinizma.html>

⁶⁷⁵ Ильенков Э. В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 183–237.

"Особистість в психології: парадигма суб'єктності" (1996 р.), зазначав, що послідовно проведена емпірична точка зору веде до заперечення свободи. Вустами свого героя Б. Скіннер у книзі "Walden Two" висловлює цю думку таким чином: "За допомогою ретельної наукової розробки ми керуємо не підсумковою поведінкою, а наміром поводити себе – мотивами, бажаннями, схильностями. Цікаво, що в цьому випадку ніколи не виникає питання про свободу". В.А.Петровський, аналізуючи цю сентенцію, зауважує, що в тіні тут залишається питання про походження самих керуючих імпульсів. У той же час, зауважує В.А.Петровський, практична психологія в особі авторитетних її представників, постулює свободу. Так, Вернер Едхард відмічає: "Ти Бог у своєму універсумі. Ти є причина. Ти прикидаєшся, що ти не причина, щоб грати. І ти можеш згадати, що ти є причина у будь-який момент, коли захочеш...". Вільям Шутц у зв'язку з цим пише таке: "Я (універсальне я) вибираю все своє життя і завжди вибирав. Я вибираю свою поведінку, свої почуття, свої думки, свої хвороби, своє тіло, свої реакції, свою спонтанність, свою смерть". Таким чином, робить висновок В.А.Петровський, постулювання свободи для психологів є результатом рефлексії їх функціонування у світі, похідного від їхнього особистого досвіду, який стикається з необхідністю співвіднести його поза емпіричний і емпіричний моменти, аналіз чого може привести до постульованій В.А.Петровським майбутній трансфінітній психології як психології синтезу досвідної і позадосвідної форм пізнання-осягнення світу, взаємного опосередкування трансцендентального і емпіричного. За таким розумінням, як вважає В.А.Петровський, дійсність вільної причини полягає для нас у самій ідеї Я як *causa sui* (причини в самій собі), що інтегрує чотири іпостасі Я – **Іманентне Я, Ідеальне Я, Трансцендентальне Я і трансфінітне Я**. Відтак, В.А.Петровський пропонує механізм самодетермінації людської особистості, який реалізується в процесі взаємної рефлексії, взаємного відображення цих іпостасей особистості, що дозволяє особистості повертатися до самої себе, реалізуючі, таким чином, принцип самодетермінації⁶⁷⁶.

Міркування В.А.Петровського дозволяють дійти важливого висновку: розгляд зазначених вище теоретичних труднощів у зв'язку з розумінням феномену людської особистості передбачає те, що в поле аналізу особистості потрапляють не тільки психологічні, а й загальнонаукові, а також філософські аспекти людини і світу (пов'язані, перш за все, із надзвичайно складним об'єктом науки і філософії, яким є принцип детермінізму, тобто принцип причинно-наслідкової залежності). Це, у свою чергу, дозволяє дійти висновку: розв'язати зазначену фундаментальну проблему можна на шляхах комплексних міждисциплінарних постнекласичних досліджень, що базуються на принципі "методологічної надмірності", який на логіко-гносеологічному рівні пояснюється теоремою про неповноту К. Геделя. Згідно даної теореми, в достатньо багатій формалізованій науковій мові є істинні твердження, які принципово неможливо довести (або спростувати) за допомогою засобів, формалізованих в межах цієї мови.

Відповідно до теореми про неповноту, в будь-якої наукової теорії (концепції), що оперує своєю мовою – специфічною системою взаємозалежних фактів, понять, законів, принципів, постулатів – завжди знаходяться деякі закони і принципи, які неможливо обґрунтувати в рамках даної теорії.

У силу цього наукові цілі теорії, пов'язані з обґрунтуванням її наріжних положень, часто виявляються недосяжними, оскільки, по-перше, в теорії завжди виявляються концептуальні лакуни – положення, які неможливо обґрунтувати (або спростувати). І, по-друге, те, що обґрунтовано в рамках однієї теорії, часто неможливо обґрунтувати в рамках іншої теорії, що оперує іншими взаємопов'язаними фактами, поняттями, законами, принципами, постулатами.

Тому у всьому розмаїтті теорій і концепцій особистості неможливо знайти універсальну теорію, яка б змогла об'єднати зміст всіх інших, оскільки це об'єднання вимагає інтеграції й уніфікації всіх ключових положень теорій особистості, що часто суперечать одна одній, оскільки вони ґрунтуються на різних і іноді полярних теоретичних конструктах (постулатах, базових принципах, основоположних положеннях і поняттях).

⁶⁷⁶ Петровський В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.

Вирішення цієї здавалося б непереборної теоретико-методологічної труднощі є можливим за допомогою застосування принципу методологічної "надситуативності" ("трансцендентальності"), тобто піднесення дослідника на новий гностичний "обрій" пізнання не шляхом об'єднання безлічі теорій особистості в площині традиційних методологічних критеріїв їх побудови, а шляхом розгляду феномена особистості в більш широкому і інформаційно "надмірному" пізнавальному контексті.

Це дає можливість вийти з досить вузьких соціально-психолого-педагогічних рамок традиційного вивчення особистості, тобто дозволяє розглядати її з позиції більш загальної міждисциплінарної гностично-онтологічної бази, залучаючи як результати постнекласичних досліджень, наукові феномени релятивістської і квантової фізики, синергетики, формальної логіки, так і надприродні явища "граничної реальності" (або "реальності неймовірного"), а також уявлення релігійної свідомості.

Підйом на згаданий новий більш високий "гностичний обрій" пізнання дозволяє, на наше глибоке переконання, побудувати так звану *трансцендентальну концепцію особистості*, або людського "Я". При цьому трансцендентальність виступає основоположною, сутнісною, необхідною і достатньою характеристикою особистості в силу того, що саме за допомогою акта трансценденції досягається свобода – сутнісна ж, тобто необхідна і достатня характеристика особистості.

Зазначені висновки постали сенсом нашої наукової діяльності у межах *Лабораторії постнекласичних методологій при Центрі гуманітарної освіти НАН України*, у роботі якої ми брали участь на правах асоційованого члена і засновника одного із міждисциплінарних напрямів сучасної української філософської постнекласики – синтезу науки і релігії, результатом чого були наші праці, присвячені обґрунтуванню концепції особистості як трансцендентальної сутності⁶⁷⁷. Крім того, ми брали участь як науковий кореспондент у діяльності Інституту проблем виховання НАПН України, результатом чого були декілька праць у співавторстві з І.Д.Бехом⁶⁷⁸, у яких наша ідея особистості як трансцендентальної сутності.

Зазначимо, що ідея особистісної трансценденції присутня у працях академіка І.А.Зязюна, в яких можна виявити ідею особистісної трансценденції. Так, І.А.Зязюн у статті "*Безсвідоме у пізнавальній діяльності*" (2001 р.) обґрунтовує п'ять начал особистості, за допомогою яких її можна ідентифікувати: 1. тілесне начало; 2. Его як ціннісна орієнтація; 3. Мета Его як здатність народжувати нетривіальні фільтри у критичних ситуаціях; 4. багатовимірне розкриття особистості та її кореляційна впорядкованість; 5. глибина міжособистісних стосунків, трансцендентуючих у гіперособистість⁶⁷⁹, яку можна розуміти як *трансцендентальну сутність*, котру, у свою чергу, можна зіставити з одним із аспектів підсвідомості, за І.А. Зязюном – з безсвідомим, яке має "позачасовий характер" – "у ньому минуле, сучасне і майбутнє співіснують в одному психічному акті, а не перебувають у стані лінійної незворотної послідовності"⁶⁸⁰.

⁶⁷⁷ Вознюк О.В. Архітектура світобудови: людське "Я" і Всесвіт у контексті феноменологічної редукції і формальної логіки / М. М. Заброцький, Л. М. Овандер // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. Фундаментальні науки. – 2000. – № 10. – С. 38-49.; Вознюк А.В. О трансцендентальной природе человеческого "Я" как целостности / А. В. Вознюк // Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження / ЦГО НАН України. – К., 2002. – Вип. 7. – С. 233-252.; Вознюк О.В. Новий підхід до розуміння людського "Я" як цілісності та педагогічна система Макаренка / О. В. Вознюк // Національна освіта у контексті творчості А. С. Макаренка : зб. наук. праць / за ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир : ЖЦНТЕІ, 2003. – С. 28-31.; Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк. – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.

⁶⁷⁸ Бех І.Д. Психологія реклами: технологія впливу на індивідуальну та масову свідомість / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський, О. Л. Музика // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. Фундаментальні та гуманітарні науки. Проблеми освіти. – 2001. – № 11. – С. 92-100.; Бех І.Д. Структура взаєморозуміння у системі "людина – людина": генезис і корекція / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2001. – № 8. – С. 83-87.; Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.; Бех І.Д. Людське "Я" як самодетермінована сутність / І. Д. Бех, О. В. Вознюк // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукр. наук. конф., Житомир, 17-18 черв. 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 93-96.

⁶⁷⁹ Зязюн І.А. Безсвідоме у пізнавальній діяльності / І.А.Зязюн // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнародної наукової конференції 12-17 вересня 2001 року / За ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. – Харків: НТУ "ХХІ" 2001. – С. 4-15.

⁶⁸⁰ Зязюн І.А. Роль підсвідомого у розвитку особистості / І.А.Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. За ред. І.Зязюна, Т.Левовицького, Н.Ничкало, І.Вільш. – Київ – Ченстохова: Від-во ЗАТ "Віпол" ДК. – 2000. – № 15. – Вип.. 2. – С. 183-215. – С. 196.

Обґрунтування авторської концепції особистості реалізовувалося у сфері нашої практичної діяльності: спільно з провідними психологами м. Житомира у 90-х роках ХХ століття ми проводили тренінги особистісного зростання для вчителів загальноосвітніх шкіл міста, що дозволило деякою мірою апробувати (у тому числі протягом 14-річної вчительської праці у загальноосвітній школі, де ми в різні часи викладали історію, трудове навчання, англійську мову) наші здобутки щодо концепції особистості як трансцендентальної сутності та надрукувати деякі висновки, які випливали з наших тренінгових занять, як у монографії *"Психотерапія педагогічної праці"*, так і у низці всеукраїнських педагогічних видань і у Росії⁶⁸¹.

Ідею особистості як трансцендентальної сутності можна знайти в роботах В.Г.Кременя, наприклад у монографії *"Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору"*⁶⁸². В.Г. Кремень пише, що "виокремившись з усього світу свідомістю, людина виявилася здатною до духовного ціннісного життя. Це дало їй можливість трансценденції, спроб виходу за межі світу. І не тільки межі макро- і мікросвіту, що їх наші зростаючі знання відсовують усе далі, а межі самого людського світу, за які ми перейти не можемо". При цьому сутність духовності та свідомості полягає, за В.Г.Кременем, у їх нерозгаданості, трансцендентності.

Опукле ж уявлення про природу трансцендентності духовного⁶⁸³ дає визначення С. С. Хоружого: "Духовна практика – це фундаментальний антропологічний феномен, який полягає, коротко кажучи, в тому, що людина реалізовує в ньому певне, їй властиве прагнення до іншебуття. Людина не погоджується з собою такою, якою вона дана собі, зі своєю даністю. І не погоджується вона в фундаментальному сенсі. Вона не погоджується не з будь-якими косметичними деталями свого влаштування, навіть не з певними деталями свого внутрішнього світу. Вона не погоджується зі способом буття, в якому людині випало існувати і в яке, як говорили екзистенціалісти, людина "закинута" або "вкинута"⁶⁸⁴.

Крім того, В.Г. Кремень стверджує, що **морально-духовні цінності як основа людиноцентризму реалізуються у площині трансцендування** – "Йдеться про трансцендування, тобто вихід за межі суто матеріального, природно-споживаного буття. Попри все інше – маються на увазі можливості і обов'язок морального зростання людини, її самовдосконалення. Відбуватися це може тільки шляхом здійснення актів духовного самоусвідомлення. Таким чином, поняття "духовність", "моральне зусилля" і "трансценденція" тісно взаємопов'язані". Важливим у цьому процесі є те, що "для здійснення духовної практики потрібне онтологічне трансцендування – духовний розвиток усіх сфер життєдіяльності людини".

При цьому, за В.Г.Кременем, духовна трансценденція виступає водночас і як умова, і як імператив морального розвитку. Джерело ж морального закону, як пише В.Г. Кремень, постає іманентним людському розумі і водночас парадоксальним чином трансцендентним йому.

Це процес можна пов'язати із особистісним зростанням людини, оскільки "Поняття "особистість" передбачає вже не фізичну, а духовну унікальність, неповторність, значущість людини. Духовний світ конкретної людини лише тоді здобуває неповторну значущість, коли ця людина здатна сказати, написати, зіграти, створити або показати щось таке, яке буде новим, важливим, цікавим і потрібним іншим, що відкриває людям щось нове і невідоме. Це означає,

⁶⁸¹ Стародубцев И.Г. Основные аспекты новой парадигмы образования : метод. рек. / И. Г. Стародубцев, В. М. Брандес, А.В. Вознюк. – Ростов н/Д. : Лаб. ТСО РФ; СПб. : ГАК, 2000. – 26 с.; Психолог у конфлікті освітніх парадигм / В. Брандес, А. Вірковський, О. Вознюк, А. Рускевич // Директор школи. – 2001. – № 49 (184). – С. 12-13.; Стародубцев И.Г. Формирование позитивных личностных качеств воспитанников школ на основе искусства и идей христианской педагогики : учеб.-метод. пособие для слушателей фак. повышения квалиф. и проф. переподгот. работников образования / И. Г. Стародубцев, А. В. Вознюк. – Ростов н/Д., 2002. – 31 с.; Брандес В.М. Семінари – тренінги "Підготовка вчителя до діяльності у контексті гуманістичної парадигми освіти" / В. М. Брандес, О. В. Вознюк // Завуч : спецвипуск "Готуємося до нового навчального року". – 2004. – № 19, липень. – С. 48-78.; Вознюк О. Психодіагностичні методи корекції негативних психоемоційних станів / О. Вознюк, Є Романенко // Психолог. – 2007. – № 5. – С. 28-30.; Брандес В.М. Психотерапія педагогічного труда, или Учитель, исцелись сам : монография / В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 384 с.

⁶⁸² Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія / В.Г. Кремень; АПН України. – К.: Пед. думка, 2009. – 520 с.

⁶⁸³ Микешина Л. А. Трансцендентальные измерения гуманитарного знания // Вопросы философии. – 2006. – № 1. – С. 58-67.

⁶⁸⁴ Хоружий С. С. Духовная практика и духовная традиция: Контент [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.polit.ru/lectures/2204/09z8hozuzhhiy.html>.

що унікальність духовна, що, власне, і називається словом "особистість", розвивається людиною в міру залучення її до багатства загальнолюдської культури, в міру участі в її розвитку"⁶⁸⁵.

У главі "Творчість у самоствердженні особистості" В.Г. Кремень пише, що "Людська творчість стає реалізацією екзистенціальної "потреби в трансценденції", оскільки "Тут людина прагне не до фізичного ствердження, а до вселенського; вона вписує себе в буття світу, перемагаючи і кінецьність свого земного існування величиною творчого імпульсу, який ніби зрівнює її з Богом і Космосом"⁶⁸⁶.

При цьому, як зазначає В.Г. Кремень, "Властивість творчої трансцендентності пізнавальних актів відкриває шлях до нового знання, створюючи внутрішню пізнавальну свободу особи", що відповідає загальній тенденції еволюції людської цивілізації: "класична європейська культура передбачає орієнтацію індивіда на трансценденцію, тобто вихід за межі репродуктивного буття. Індивід узагалі є чимось цінним, якщо порівнюється з трансцендентним (несе його у собі). Релігійна інтерпретація цього терміна може співіснувати з нерелігійною: в обох випадках йдеться про можливість виходу за межі "наявного буття, Dasein" до буття надцінного, яке є метою і смыслом будь-якого індивідуального існування"⁶⁸⁷.

При цьому творчість "уречевлює духовні багатства переживанням спонтанності і утворює шлях, де зміст трансцендентного стає змістом людського життя. Незалежно від розуміння характеру і змісту творчості, в будь-якій культурі воно виступає як цінність, утворюючи ядро тонкого і всеосяжного механізму культури, спрямованого на організацію і регуляцію буття соціуму"⁶⁸⁸.

У 2005 році ми надрукували статтю "Проблема компетентності педагога", в якій окреслювалася "Компетентнісно-рольова концепція формування особистості вчителя", де висловлювалася думка про "вище Я" педагога у системі його компетентностей, яке реалізується в межах **"нейтрально-парадоксальної", амбівалентної рольової установки** (характерної для талановитих та геніальних людей), засвоїти яку педагог може через дистанціювання від зовнішнього середовища, самого себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається **абстрагуванням, рефлексією, дисоціацією, трансценденцією, надситуативністю (як проявом творчості), феноменологічною редукцією** та ін.⁶⁸⁹.

Врешті-решт, у 2009-2013 роках наша міждисциплінарна концепція особистості отримала остаточну кристалізацію, що знайшло реалізацію у низці наших праць⁶⁹⁰, а також у тому, що наша концепція була включена В.В.Рибалкою, провідним українським персонологом, у його фундаментальну монографію (2013 р.), присвячену аналізу найбільш відомих теорій і концепцій особистості вітчизняних науковців.

Системне обґрунтування нашої концепції подано у **Додатку II**, де розв'язується **проблема множинності параметрів особистості** (яку підняв В.В.Рибалка щодо дослідження різних визначень особистості та її моделей – див. **Додаток Р**.) через концептуалізацію декількох необхідних та достатніх структурних компонентів особистості педагога: **1) самосвідомо-рефлексивного, 2) цільового, ціннісно-смыслового, 3) вольового, 4) вільного, самодетермінованого, 5) абсолютного божественного творчого; 6) саможертвовно-емпатійного (любов).**

⁶⁸⁵ Глинчикова А.Г. Индивидуализация личности в преддверии современности. – М.: ИФ РАН, 2012. – 164 с.

⁶⁸⁶ Самохвалова В. И. Творчество и энергия самоутверждения // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 32-48. – С. 36.

⁶⁸⁷ Порус В. Н. Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре (материалы "круглого стола") // Вопросы философии. – 2003. – № 12. – С. 40-47. – С. 43.

⁶⁸⁸ Самохвалова В. И. Творчество и энергия самоутверждения // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 32-48. – С. 44.

⁶⁸⁹ Вознюк О.В. Проблема компетентности педагога / О. В. Вознюк // Особистісні освітні потреби в системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. зб. / за ред. М. М. Забрюцького. – Житомир; К. : ЖОШПО, 2005. – С. 58-63.

⁶⁹⁰ Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк А.В. Процесс достижения акме как фазовое (критическое) явление: постановка проблемы // Акмеология 2011. Методологические и методические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Из-во НУ "Центр стратегических исследований", 2011. – С. 57-65; Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк А. В. Человеческая личность как трансцендентальная сущность (постнеклассический контекст) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17792, 18.12.2012; Вознюк А. В. Структура личности как трансцендентальной сущности // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17805, 25.12.2012; Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.

При цьому важливо зазначити, що ці шість компонентів певним чином реалізують концептуальне положення Л. Хьелла і Д. Зиглера⁶⁹¹ (див. параграф 3.2), відповідно до якої теорія особистості має базуватись на певних дихотоміях, що стосуються природи людини: *свобода – детермінізм; раціональність – ірраціональність; холізм – елементаризм; конституціоналізм – інвайронменталізм; змінюваність – незмінність; суб'єктивність – об'єктивність; проактивність – реактивність; гомеостаз – гетеростаз; пізнавальність – непізнаність*:

Таблиця 4.17

*Відповідності між суттєвими дихотоміями
особистості людини та компонентами особистості педагога*

| <i>ДИХОТОМІЇ, ЩО СТОСУЮТЬСЯ ОСОБИСТОСТІ ЛЮДИНИ</i> | <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> |
|--|--|
| свобода – детермінізм конституціоналізм – інвайронменталізм | вільний, самодетермінований початок |
| проактивність – реактивність гомеостаз – гетеростаз | вольовий початок |
| раціональність – ірраціональність пізнавальність – непізнаність | самосвідомо-рефлексивний початок |
| холізм – елементаризм | божественний творчий початок |
| змінюваність – незмінність | цільовий, ціннісно-смысловий початок |
| суб'єктивність – об'єктивність | саможертвний початок |

Зазначимо, що обґрунтування нашої концепції особистості базується на новій постнекласичній науковій парадигмі (*Додаток А*), яка, відповідно до універсальної парадигми розвитку (*Додаток Б*), знаменує собою перехід науки як форми суспільної свідомості від субстратно-речовинної, суб'єкт-об'єктної до субстанціонально-польової, резонансної суб'єкт-суб'єктної парадигми пізнання, від дискретно-атомарно-фрагментарного до цілісно-континуального світосприйняття, світобачення, світорозуміння. У площині зазначеної нової парадигми особистість людини позбавляється речовинно-матеріальної природи і починає інтерпретуватися як дещо позасвітове, трансцендентне, божественне.

Коротко розглянемо *процес обґрунтування структурних компонентів особистості педагога*.

Аналіз трансцендентальної природи людської особистості дозволяє обґрунтувати головні шляхи трансценденції – дистанціювання від космосоціоприродної реальності, в якій людина існує, складаючи з нею органічну єдність. Цю реальність можна описати завдяки її фундаментальній філософській моделі, елементами якої є людина та світ ("Я" та не-"Я", суб'єкт та об'єкт). Якщо говорити про світ (Всесвіт), то він у найбільш повному і фундаментальному вигляді можна репрезентувати у сфері п'яти основних науково-філософських категорій, які виробило людство, – трьох форм буття матерії (*час, простір, рух*) і двох видів матерії – *речовини і поля*, що складають п'ять фундаментальних форм реальності, які обґрунтував ще Аристотель, який виокремлював десять категорій (семантичних класів предикатів)⁶⁹², що так чи інакше співвідносяться з фундаментальними конструктами матерії, при цьому кожному із конструктів відповідають дві аристотелевські категорії, одна з яких відбиває її змістовий, циклопричинний, а друга – формальний, лінійнопричинний аспекти: **1) час** – категорія часу ("вчора") і кількості ("у три лікті"); **2) простір** – категорія місця ("у Ліцеї") та положення ("лежить"); **3) рух** – категорія дії ("розрізує") та пасивності ("розрізується"); **4) речовина** – категорія субстанції ("людина") та якості ("вчений"); **5) поле** – категорія відношення ("більше") та стану ("взутий"). Зазначені категорії корелюють із стихіями древніх греків (вода, повітря, вогонь, земля, ефір).

В.А. Карташев у книзі "*Система систем. Очерки загальної теорії і методології*" проводить фундаментальне узагальнення буття за функціями його складових: будь-яка система складається з декількох елементів, яким може стати будь-яка підмножина елементів системи,

⁶⁹¹ Хьелл Л. Теории, личности (Основные-положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. – С. 40-49.

⁶⁹² Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с. – С. 36.

аналізована нами як деяке мінімальне ціле (як певна підсистема), внутрішні відношення якої знаходяться поза увагою дослідника в рамках аналізу цієї системи. Це дозволяє уявити аналізовану підсистему в якості цілого елемента нашої системи, що має тільки зовнішні зв'язки з нею. І якщо при цьому вважати, що елемент може мати внутрішній рух, можна виділити декілька типів елементів⁶⁹³: **1) Пружний, резистентний елемент**, що протистоїть зовнішнім впливам і спроможний тільки до однозначної передачі впливу. **2) Елемент-джерело**, спроможний самостійно створювати якийсь спрямований ефект у відсутності зовнішнього спонукального впливу. **3) Елемент-споживач**, що сприймає вплив за багатьма зовнішніми зв'язками і як би "топить їх в собі". **4) Елемент-трансформатор**, що здійснює трансформувальне перетворення згідно за якимось алгоритмом або законом і передає цю перетворену дію. **5) Елемент-передавач**, що передає сприйнятий вплив далі "по ланцюзі" без його видозміни.

Ці елементи співвідносяться як з головними аспектами системи освіти (що реалізуються у таких питаннях: "хто навчає?", "кого навчають?", "як навчають?", "чому навчають?", "для чого навчають?"), так і з найбільш абстрактними, універсальними категоріями природознавства і філософії, виробленими людством, такими, як речовина, поле, час, простір, рух. Речовину можна вважати "пружним", інертним елементом, що характеризується масою спокою. Поле співвідноситься з елементом-трансформатором, тому що поле виступає у виді деякого посередника, що трансформує взаємодію об'єктів нашого світу. Час співвідноситься з елементом-передавачем, тому що час можна розглядати як принцип узгодження сутностей світу, які розгортаються в лінійній послідовності, тобто час практично без викривлення й спотворення послідовно передає окремі моменти сутностей, що розвиваються, завдяки чому вони мають можливість бути ідентичними самим собі. Елемент-джерело співвідноситься з рухом, що є джерелом буттєвої активності об'єктів світу. Елемент-споживач співвідноситься з простором (або матерією в цілому, оскільки простір, подібно до матерії, не можна "поторкати руками", тобто простір, як і матерія, постає у виді якоїсь сфери, котра "усе в собі містить"), що виступає ареною, де виявляється певна координація розглянутих вище елементів.

Зазначена диференціація реальності на п'ять фундаментальних елементів інтуїтивним чином осягається науковцями, які прагнуть зрозуміти склад людини як особистості, що володіє свідомістю.

У зв'язку з цим деякі автори диференціюють п'ять функцій свідомості: відображальну, породжувальну (творчу), регулятивно-оцінювальну, рефлексивну, духовну⁶⁹⁴.

Інші науковці виокремлюють такі головні особистісні феномени⁶⁹⁵: **1) система ціннісних орієнтацій** (систему ідеалів, заборон); **2) система субстанціонального (функціонального) "Я"**, яке співвідноситься з її реальними властивостями; **3) система рефлексивного "Я"** (уявленням людини про себе (це "Я"-концепція); **4) система внутрішнього соціально-особистісного контролю** (відображене "Я"), яке складається з уявлень про те, як бачать нас та оцінюють інші люди⁶⁹⁶.

Таким чином, трансценденція людини від реальності (буття) як процес актуалізації (розвитку) особистості реалізується через трансценденцію, тобто відсторонення людини від кожного із зазначених аспектів реальності, в тому числі й від самої себе.

1. Процес хрональної трансценденції передбачає дистанціювання (звільнення) людини від принципу причинно-наслідкової залежності, яка задається часом як принципом послідовного лінійного розгортання тих або інших процесів. Звільнення (трансценденція) від лінійної заданості життєвого процесу реалізується в контексті синергетичних механізмів розвитку будь-якої системи, які виявляють **біфуркаційно-хаотичні** (граничні, критичні, сензитивні, флуктуаційні) фази, в яких система, що розвивається, звільняється від принципу лінійного детермінізму, входить у динамічну невірноважену фазу, в якій старого стану системи вже нема, а нового – ще нема.

⁶⁹³ Карташев В.А. Система систем. Очерки общей теории и методологии / В.А. Карташев. – М.: Прогресс-Академия, 1995. – 325 с. – С. 313-314.

⁶⁹⁴ Зинченко В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М., 1994. – 304 с. – С. 158.

⁶⁹⁵ Сержантов В.Ф. Человек как предмет философского и естественнонаучного познания / В.Ф. Сержантов, В.В. Гречаный. – Л.: Изд. ЛГУ, 1980. – 216 с. – С. 177.

⁶⁹⁶ Сержантов В.Ф. Человек как предмет философского и естественнонаучного познания. – С. 129.

Порівнюючи характер взаємовідношень Хаосу і Порядку з варіантами еволюційної та біфуркаційної траєкторій розвитку систем, Е.А.Азроянц стверджує, що момент переполосовання суперечностей (їх взаємний перехід, який спостерігається у діалектичному процесі розвитку) лежить точно на біфуркаційній частині життя системи. Решта лежить у сфері лінійних еволюційних перебудов⁶⁹⁷. Відтак, саме у біфуркаційній фазі людина здобуває свободу від детермінізму світу, тобто стає **вільною сутністю**.

2. Просторова трансценденція особистості реалізується в площині уявлень про Абсолютну сутність (Бога), трансцендентну буттєвому простору світу і повністю вільною від нього. Простір тут виступає буттєвою ареною, в яку занурені предмети і явища космосоціоприродної реальності, тому простір, по суті, символізує світ, універсум в цілому, а дистанціювання від простору можна розуміти як дистанціювання від принципу буття в цілому, що передбачає вихід за його межі в **сферу Абсолюту**.

3. Речовинна трансценденція реалізується як процес дистанціювання людини від себе як цілісності, як речовинно-психічної (субстратної) єдності. Це відбувається у процесі **рефлексії, самосвідомості**, що досягається, у свою чергу, в процесі мислення, а саме, такого мислення, яке постає діалектичним, творчим, парадоксальним, тобто відкритим парадоксу.

4. Польова трансценденція реалізується як дистанціювання людини від принципу поля, що реалізує механізм взаємодії в нашому інерційному світі. Звільнення від принципу поля, тобто від принципу інерційності означає актуалізацію **волі** (вольового початку людини) як суть принципово неінерційної, такою, що діє "від супротивного", що довів П.В. Симонов у своїй експериментально верифікованій інформаційній теорії емоцій.

5. Динамічна трансценденція як подолання руху як принципу "тут і тепер" може бути проаналізована в контексті розуміння людського "Я" як сутності принципово надситуативної, вільною від принципу "тут і тепер", зануреної в систему ціннісних орієнтацій (ідеалів), націлених на *майбутнє*. Тобто, бути трансцендентним руху, означає залежати не від сьогодення (актуального моменту руху), а майбутнього (дещо потенційного), у сфері якого рух ще чекає бути актуалізованим. *Мета тут постає тим, що існує немов би поза часом та простором*, що зафіксовано психологічними дослідженнями у вигляді таких явищ, як випереджальне віддзеркалення⁶⁹⁸: у психології образу є парадокс симультанного (миттєвого) впізнавання об'єкту, коли майбутній об'єкт не мов би наперед присутній в полі сприйняття суб'єкта. При цьому майбутнє як **мета** реалізується в контексті **сенсу** ("мета є сенс") як ціннісно-світоглядній категорії.

6. Нарешті, індивідуальна трансценденція передбачає подолання людини самої себе, самообмеження (С.Д.Максименко), переборення егоцентричного принципу. Це означає розвиток здатності до **самопожертви, любові, емпатії**, що реалізує здатність людини зрікатися себе; і якщо цей процес сповнюється певного сенсу, а не є простим актом суїциду, то в цьому разі маємо акт самопожертви людини задля реалізації певної зовнішньої цілі, яка, відповідно до категоричного імперативу Канта, орієнтується на людину. Зазначимо, що, на думку І.А. Зязюна, А. Маслоу, Д. Судзукі, любов виявляє саме альтруїстичну природу, коли людина забуває себе в іншій особі⁶⁹⁹.

Покажемо наведені міркування в таблиці, де ілюструється процедура трансценденції головний аспектів реальності, що конститує особистість педагога:

⁶⁹⁷ Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. – М.: Издательский дом "Новый век", 2002. – 416 с.

⁶⁹⁸ Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос. университет, 1976. – 118 с. – С. 86.; Дубина И. Субъектно-личностные и социокультурные аспекты творчества: опыт концептуального и терминологического разграничения / И. Дубина. – К., 1994. – 185 с.; Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества / Л. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.; Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1997. – 392 с.

⁶⁹⁹ Зязюн И.А. Историчні витоки психологічної педагогіки // Рідна школа. – 2013. – № 11(1007). – С. 3-12. – С. 5.; Судзукі С. Практика дзен. Железная флейта. Сто коанов дзена. – К.: Преса України, М.: REFL-book, 1993 – 336 с.

Ілюстрація процедури трансценденції, яка конститує особистість педагога

| <i>АСПЕКТИ РЕАЛЬНОСТІ</i> | <i>ГОЛОВНІ ВЛАСТИВОСТІ АСПЕКТІВ РЕАЛЬНОСТІ</i> | <i>ЗАСІБ ТА РЕЗУЛЬТАТ ТРАНСЦЕНДУВАННЯ</i> |
|---------------------------|--|--|
| Людина | Елемент соціуму, природи, космосу: егоцентричність, індивідуалізм, що встановлює границю між людиною та світом | Вихід за індивідуальні межі існування, самообмеження, що реалізується у саможертвості і любові – життєвої активності заради інших |
| Час | Принцип лінійного причинно-наслідкового зв'язку – всезагального детермінізму | Свобода поведінки, що переборює детермінізм світу |
| Простір | Конституційне принцип межі існування Всесвіту та його елементів, що реалізує принцип буття, яке має просторові межі | Вихід за межі Всесвіту за допомогою ідеї Абсолюту як позамежової сутності, Яка створила світ; це передбачає розвиток здатності до творчості, діалектичного парадоксального мислення, на "крилах" якого досягається Абсолют (Бог) як парадоксальна трансцендентальна сутність |
| Речовина | Характеризується масою спокою, має локалізацію у просторі та часі та постає субстратно-системним, "атомарним" аспектом реальності, який конституційно тілесне буття людини | Вихід людини за межі свого тіла через здатність рефлексії, самосвідомості, спроможності дистанціюватися від себе та подивитися на себе збоку, з точки зору інших. |
| Поле | Не має маси спокою та локалізації у часі й простоті, що створює всезагальний зв'язок та взаємодію елементів Всесвіту у контексті принципу інерції та маси | Переборення інерціальності світу через волю як принципово неінерціальну сутність, що діє "від протилежного" (Н.В.Симонов) |
| Рух | Принцип постійної зміни у часі і просторі | Переборення руху через його мету, яка встановлює межі руху – тобто через активність людини, спрямовану на породження цілей (сенси) та їх здійснення, що задає ціннісно-сенсогенний характер існування людської істоти |

Проведений аналіз дозволяє дати визначення особистості: **особистість – це:**

- 1) **божественна за своєю природою трансцендентальна сутність людини і світу,**
- 2) **що виявляється як визначально задана мета їх еволюції,**
- 3) **та характеризується шістьма діалектичним чином взаємопов'язаними особистісними якостями (компонентами),**
- 4) **які реалізуються у процесі трансцендування людиною основних категорій буття**
- 5) **і проявляються в здатності особистості до творчої діяльності, свободи, волевиявлення, самосвідомості, цілепокладання, а також саможертвості й любові.**

Відзначимо, що обґрунтовані нами компоненти особистості повністю відповідають розумінню Б.С. Братуся розвитку особистості як процесу набуття родової сутності, що реалізує такі критерії та цілі цього розвитку, як:

- 1) ставлення до іншого як самоцінної істоти;
- 2) здатність до децентрації (трансценденції),
- 3) самовіддачі, любові як способів реалізації цього ставлення;
- 4) творчий характер діяльності;
- 5) потребу у позитивній свободі;
- 6) здатність до волевиявлення та
- 7) самопроекування майбутнього;
- 8) віра у здійснення наміченого;
- 9) відповідальність,
- 10) набуття наскрізного загального сенсу свого життя⁷⁰⁰.

Зазначимо, що таке визначення особистості в цілому збігається з думками релігійно налаштованих науковців-педагогів⁷⁰¹. Так, видатний вітчизняний філософ, психолог, педагог М.Я.Грот (1852-1899) розробив концепцію **особистості як надіндивідуального, божественного, творчого, саможертвовного начала** в людині, коли творчий та моральний аспекти особистості постають у непорушній єдності⁷⁰². М.Я.Грот при цьому писав, що в силу протилежності тваринної і вічної духовної природи в особистості людина не має права ставити свої індивідуальне існування вищим ніж інші індивідуальні існування, а має вбачати свої щастя не у збереженні самої себе як фізичної сутності, а в збереженні і примноженні у світі свого ідеального самопочуття, духовної сили, які ця людина усвідомлює в собі і в ім'я яких діє моральним чином. Звідси випливає заповідь любові до Бога як вищого ідеалу, звідси – любов до ближнього як до того ж вищого духовного начала, яке людина носить в собі. При цьому життя духовної особистості має реалізовуватися шляхом самозречення, коли тваринне існування цілком приноситься як жертва абсолютному духовному буттю⁷⁰³.

У зв'язку з цим принагідно згадати і "**сакральну педагогіку серця**" П.Д.Юркевича, яка звертається до духовної сфери людини, досліджуючи духовні модуси святості, любові, милосердя, добра, краси, істини. Тут людина розглядається не тільки у своїй традиційній іпостасі як *Homo sapiens* (людина розумна), але й як *Homo bonus* (людина добра, милостива), *Homo cordatus* (людина сердечна, душевна), *Homo amans* (людина любляча, дружня), *Homo sacer* (людина, присвячена Богу), *Homo sanctus* (людина свята, морально досконала). Такий підхід передбачає сакрафікацію (освячення) учасників освітнього процесу, їх устремління до трансцендентального особистісного ідеалу – Абсолюту⁷⁰⁴. Відтак, сакральна педагогіка – це педагогіка духовності і святості, педагогіка, в якій феноменом соборності людей постає **Божественна Особистість**. Можна стверджувати, що у концептуальній площині сакральної педагогіки працювала плеяда слов'янських педагогів – Я.А.Коменський, О.В.Духнович, М.І.Пирогов, К.Д. Ушинський, В.В.Зеньковський, Г.Г.Вашченко та ін., які спираються на Євангельське вчення, кордоцентризм, кардіософію, містичну метафізику символічного світу Біблії Г.С.Сковороди, духовні праці таких мислителів, як Ф.М.Достоевський, Д.С.Мережковський, В.В.Розанов, В.С.Соловйов, М.О.Лосський, С.Л.Франк, М.О.Бердяєв, Отець Павло Флоренський, Отець Сергій Булгаков, П.І.Новгородцев, Б.П.Вишеславцев та ін. Їх погляди справили чималий вплив на розвиток вітчизняних досліджень особистості.

М.О.Бердяєва, на нашу думку, зі всіх мислителів Нового часу найбільш повно реалізував розуміння особистості у всій її цілісності та розмаїтті⁷⁰⁵.

⁷⁰⁰ Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Знание, 1988. – 301 с. – С. 50.

⁷⁰¹ Жуковский В.М. Морально-этические воспитания в истории американской школы / Институт педагогики АПН Украины. – Острог, 2002. – 428 с.; Чернилевский Д.В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века. – М.: РИО МГТА, 2003. – 269 с.

⁷⁰² Грот М.Я. Вибрані психологічні твори / Упоряд., передм., прим. М.Д. Бойправ. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2006. – 296 с. – С. 12-13.

⁷⁰³ Грот М.Я. Вибрані психологічні твори. – С. 16.

⁷⁰⁴ Юркевич П. Д. Сакральная педагогика сердца. О христианстве и воспитании. – Луганск, ЛПГУ, 2000. – 170 с.

⁷⁰⁵ Бердяев Н. Самопознание. – М.: "ДЭМ", 1990. – 336 с. – С. 200-214.; Бердяев Н. А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 383 с. – С. 61-65.

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ЛЮДИНИ, ВІДПОВІДНО ДО М.О. БЕРДЯЄВА |
|--|---|
| Самосвідомо- рефлексивний | <p>Особистість зберігає спілкування "з духовним світом " і може проникнути в "світ свободи" в безпосередньому духовному досвіді, який за своєю природою є інтуїцією.</p> <p>Ставлення особистості до інших особистостей є якісний зміст людського життя.</p> <p>Шлях реалізації людської особистості лежить від несвідомого через свідомість до надсвідомого.</p> <p>В особистості є несвідома основа – стихійна , пов'язана з космосом і землею, що є матеріалом, з якого створюються найбільші чесноти особистості; є свідомість і є вихід до надсвідомого, з останнім пов'язані всі вищі гідності людини, з ним пов'язані святість і геніальність, споглядальність і творчість.</p> <p>Особистість є єдність у множинності.</p> |
| Цільовий, ціннісно- смысловий | <p>Особистість має аксіологічний, оцінний характер.</p> <p>Стати особистістю є завдання людини. Особистість не народжується від батьків, як індивідуум.</p> |
| Вольовий | <p>Особистість є опір, опір детермінації суспільством і природою, героїчна боротьба за самовизначення зсередини. Особистість має вольове ядро, в якому всякий рух визначається зсередини, а не ззовні.</p> |
| Вільний, самодетер- мінований | <p>Особистість протилежна світу об'єктів, вона є активним суб'єктом, екзистенційним центром.</p> <p>Особистість є незмінність у змінах.</p> <p>Людська особистість – це сутність одночасно соціальна та космічна, тому її неможна розуміти як частину ні суспільного, ані космічного цілого.</p> <p>Особистість передбачає єдине і неповторне покликання кожного.</p> |
| Божественно- творчий | <p>Особистість має здатність вміщати в себе універсальний зміст.</p> <p>Особистість – це категорія духу, а не природи, вона не підпорядкована ні природі, ані суспільству.</p> <p>Особистість – це ціле, вона не може бути мислимою як частина відносно до цілого.</p> <p>Особистість твориться Богом і самотвориться, оскільки вона є Божа ідея про всяку людину.</p> <p>Особистість – це категорія " релігійно-духовна", спіритуалістична, Реалізація особистості означає рух до Бога. Особистість передбачає існування надособистісного, того, що її перевершує і до чого вона піднімається у своїй реалізації.</p> <p>Особистість – це творча здатність людини, вона може бути зрозуміла лише як творчий акт, пов'язаний з глибиною особистості, особистість є творчість.</p> <p>Особистість виконується у своєму творчому самовизначенні.</p> <p>Особистість є єдність долі.</p> |
| Саможертвно- емпатійний | <p>Особистість – це тягар, який людина повинна нести.</p> <p>Жодна людина не може себе вважати закінченою особистістю. Особистість не самодостатня, вона завжди передбачає існування інших особистостей, вихід із себе в іншого.</p> <p>Особистість передбачає жертву , але не можна пожертвувати особистістю, можна пожертвувати своїм життям. Ніхто не має права відмовитися від своєї особистості, всякий повинен в жертві і через жертву залишатися особистістю.</p> <p>Реалізація особистості передбачає аскезу як засіб, вправу, концентрацію внутрішньої сили, необхідну для здійснення творчості людини.</p> |

Зазначимо, що аналіз буттєвих модусів людини дозволив диференціювати щонайменше шість таких модусів:

- **біологічний** (спадкові біологічні якості),
- **психологічний** (якості, пов'язані із перебігом психічних процесів),
- **соціальний** (якості, що реалізуються через існування людини у соціумі),
- **професійний** (якості, що визначаються фахово-діяльнісною активністю людини),
- **ціннісний** (якості, пов'язані із її морально-світоглядними орієнтирами),
- **антропологічний** (якості, які виявляються у зв'язку із належністю людини до *Homo sapiens*, що, відповідно до релігійного погляду, наділена вільною волею).

Ці модуси корелюють як із компонентами особистості педагога, так і з головними мислительними стратегіями педагога, які визначають такі типи педагогів:

- **синтезатор** (відкрита конфронтація, позиція стороннього спостерігача, фантазування у стилі "що буде, якщо...", негативний, критичний аналіз, інкубація суперечностей);
- **ідеаліст** (інтерес до цілого, визначення цілей та критеріїв, рецептивне слухання, пошук засобів для досягнення злагоди, апологія гуманності);
- **прагматик** (фрагментарність, експериментування, пошук швидкої віддачі, тактичне мислення, маркетинговий підхід, планування можливостей);
- **аналітик** (систематичний аналіз варіантів, потреба у додаткових даних, консервативне фокусування, конструктивна увага до деталей, аналіз через синтез);
- **реаліст** ("Що? Де? Коли? Як? Задля чого? Через що?", інвентаризація ресурсів, прагнення до практичних результатів, спрощення, опора на думку фахівців, корегування)⁷⁰⁶;
- **діалектик** (поєднання протилежностей, пошук тотального синтезу, тяжіння до творчості, вихід за межі актуальної даності, надситуативність). Подамо взаємозв'язки зазначених категорій:

Таблиця 4.20.

Взаємозв'язки між типами педагога (відповідно до мислительних стратегій), його базовими буттєвими модусами та компонентами особистості

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ТИПИ ПЕДАГОГІВ</i> | <i>БУТТЄВІ МОДУСИ ЛЮДИНИ</i> |
|--|--|----------------------------------|
| Самосвідомо-рефлексивний початок | Синтезатор (сторонній спостерігач) | Психологічний модус |
| Цільовий, ціннісно-смысловий початок | Реаліст (практичні результати) | Ціннісний модус |
| Вольовий початок | Прагматик (планування можливостей) | Біологічний модус |
| Вільний, самодетермінований початок | Аналітик (аналіз варіантів та їх вибір) | Антропологічний модус |
| Божественний творчий початок | Діалектик (синтез протилежностей, творчість) | Професійний модус |
| Саможертовний початок | Ідеаліст (апологія гуманності) | Соціальний модус |

Як бачимо, проведені відповідності дозволяють побачити певні зв'язки між компонентами особистості педагога, типами педагогів та буттєвими модусами людини, що слугує додатковим обґрунтуванням авторської концепції особистості.

Суттєво, що компоненти особистості педагога обґрунтовуються також на основі визначення особистості, яке було сформульовано у параграфі 3.2. за результатом аналізу її концептуально-теоретичних основ. Подамо взаємозв'язки між компонентами особистості та її характеристиками, поданими у зазначеному визначенні:

⁷⁰⁶ Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 166-167.

Таблиця 4.21.

Взаємозв'язки між компонентами особистості та її характеристиками, які містяться у визначенні особистості

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>У ЕКЗИСТЕНЦІЙНІЙ, ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВІЙ, ДІЯЛЬНІСНІЙ, ЦІННІСНО-СВІТОГЛЯДНІЙ, СОЦІАЛЬНІЙ ПЛОЩИНАХ ОСОБИСТІСТЬ ПЕДАГОГА:</i> |
|--|--|
| Самосвідомо-рефлексивний початок | – володіє мисленням та Я-концепцією (рефлексією та самосвідомістю) |
| Цільовий, ціннісно-смысловий початок | – забезпечує гармонію внутрішньої за зовнішньої сфер людини, онтологічну неперервність у часі і просторі (соціально-економічному, культурно-історичному, політико-ідеологічному, космосоціоприродному) – реалізується як ціннісно маркована сутність, що постає вищою цінністю людського та суспільного буття. – виявляє цілеспрямованість та незавершеність |
| Вольовий початок | – характеризується індивідуальністю (унікальністю) у Всесвіті, самодетермінацією, саморозвитком, самореалізацією; – виявляє волю (саморегуляцію, самоконтроль) |
| Вільний, самодетермінований початок | – виявляє творчий характер життєдіяльності, коли творчість постає самодостатньою сутністю (творчістю заради творчості). |
| Божественно-творчий початок | виявляє спрямованість до самовдосконалення та вищих форм буття Всесвіту – "Вищого розуму", Вищої Реальності, Абсолюту |
| Саможертовний початок | реалізує соціальний характер, тобто виявляє відповідальність (активну життєву позицію) та формується в результаті соціалізаційних процесів людини через механізми соціально-рольової ідентичності; характеризується здатністю до самовідстороненості, емпатії, самообмеження, злиття зі світом. |

Подамо також відповідність між компонентами особистості педагога та шістьма напрямками вивчення значущих якостей педагога (параграф 3.4):

Таблиця 4.22.

Відповідності між компонентами особистості та шістьма напрямками вивчення значущих якостей педагога

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>НАПРЯМИ ВИВЧЕННЯ ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА</i> |
|--|---|
| Самосвідомо-рефлексивний початок | Миследіяльнісний |
| Цільовий, ціннісно-смысловий початок | Освітньо-кваліфікаційний |
| Вольовий початок | Технологічний |
| Вільний, самодетермінований початок | Розвивальний |
| Божественно-творчий початок | Творчо-креативний |
| Саможертовний початок | Соціально-особистісний |

Подамо обґрунтування компонентів особистості педагога відповідно до трьох освітніх цілей – **формування компетентного фахівця, гармонійної особистості та громадянина-патріота**. Кожна з цих цілей в силу дихотомічного характеру реальності виявляє **внутрішню** та **зовнішню** проєкції, що відповідають як фундаментальним психічним процесам інтеріоризації та екстеріоризації, так і двом моделям професійної праці, за С.Л. Рубінштейном – моделі адаптивної поведінки та моделі професійного розвитку, які відображають два модуси існування людини – існування всередині суспільно-діяльнісних зв'язків людської спільноти (коли будь-яке ставлення людини реалізується як ставлення до окремих явищ життя, а не до життя в цілому) та існування у процесі виходу людини за ці межі, що пов'язано як з ціннісно-смысловим визначенням життя, так і процесом особистісної і професійної самосвідомості, свободи, відповідальності, волі, саморозвитку, особистісної спрямованості, саморегуляції, самоефективності⁷⁰⁷ (яка, на думку І.А. Зязюна, постає здатністю людини мобілізувати свою мотивацію, когнітивні та саморегулятивні ресурси,

⁷⁰⁷ Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 99-110. – С. 101-109.

поведінкову активність⁷⁰⁸), впевненості людини у здатності реалізувати ці ресурси у життєвій ситуації (А.Бандура⁷⁰⁹).

Таблиця 4.23

*Таблиця обґрунтування компонентів особистості педагога
на основі аналізу зовнішньої та внутрішньої проєкцій трьох освітніх цілей*

| ОСВІТНІ ЦІЛІ | ПРОЕКТІЇ ОСВІТНІХ ЦІЛЕЙ | ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ ОСВІТНІХ ЦІЛЕЙ | КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА |
|------------------------------------|-------------------------------|---|---------------------------------------|
| Формування компетентного фахівця | Внутрішня | Здатність людини бути діячем, творчим суб'єктом | Божественно-творчий початок |
| | Зовнішня | Реалізація діяльнісного потенціалу діяча ззовні як ціннісно-цільова категорія | Цільовий, ціннісно-смісловий початок |
| Формування гармонійної особистості | Внутрішня | Здатність людини бути вільною самодетермінованою сутністю | Вільний, самодетермінований початок |
| | Зовнішня | Здатність вільної людини проявляти себе ззовні через вольове зусилля | Вольовий початок |
| Формування громадянина-патріота | Внутрішня | Здатність людини усвідомлювати себе як індивідуальності серед представників соціуму | Самосвідомо-рефлексивний початок |
| | Зовнішня | Здатність людини реалізовуватися (розчинятися) у соціальній сфері | Саможертвний початок |

Суттєво, що інтегральна модель ідеальної особистості педагога виражає відповідність фундаментальних компонентів особистості педагога характеристикам самоактуалізованої особистості, відповідно до А.Маслоу:

Таблиця 4.24

Таблиця відповідності характеристик самоактуалізованої особистості фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ВІДПОВІДНІСТЬ КОМПОНЕНТІВ ХАРАКТЕРИСТИКАМ САМОАКТУАЛІЗОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ (за А. МАСЛОУ) |
|---------------------------------------|---|
| Самосвідомо-рефлексивний | Ефективне й адекватне сприйняття реальності (сприйняття себе й інших такими, які вони є насправді); прийняття себе, інших, природи; філософське почуття гумору; готовність вчитися в інших |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | Фокусованість на проблемі; ділова спрямованість; орієнтація на життєву мету, розрізнення мети і засобів |
| Вольовий | Відсутність штучних, захисних форм поведінки; опір культурі, критичне ставлення до неї |
| Вільний, самодетермінований | Потреба в усамітненні; автономія, незалежність від культури та оточення; стійкість до фрустрацій; відсутність схильності як до конформності, так і до бездумного бунтарства |
| Божественно-творчий | Вершинні або містичні переживання; спонтанність проявів, безпосередність, простота і природність; свіжість, пластичність сприйняття; творчість, креативність |
| Саможертвотно-емпатійний | Суспільний інтерес; глибокі міжособистісні стосунки; демократичний характер відносин з оточенням; відчуття спільності з іншими людьми; стійкі внутрішні моральні норми, гостре відчуття добра і зла; відсутність ворожості, заздрості та ін. негативних якостей |

У зв'язку з цим вкрай важливим постає пошук відповідностей між компонентами особистості педагога та елементами "піраміди потреб" А.Маслоу:

⁷⁰⁸ Зязюн І.А. Профессиональное развитие личности в контексте культурных ценностей // Проблемы постсекундарного профессионального образования / Клуб профессионального образования стран Центральной и Восточной Европы (30 сентября – 2 октября, 1996). – К.: Вища школа, 1998. – С. 130-136. – С. 132-133.

⁷⁰⁹ Бандура А. Теория социального научения / Пер. с англ. – СПб: Евразия, 2000. – 320 с.

*Таблиця відповідності елементів "піраміди потреб"
А. Маслоу фундаментальним компонентам особистості педагога*

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ЕЛЕМЕНТИ "ПІРАМІДИ ПОТРЕБ" А. МАСЛОУ</i> |
|--|---|
| <i>Самосвідомо- рефлексивний</i> | <i>Фізіологічні потреби</i> , які постають психофізіологічним підґрунтям (механізмом) усвідомлення людиною себе як біологічної істоти, тобто реалізують біологічний чинник <i>самосвідомості</i> людини |
| <i>Цільовий, ціннісно-смысловий</i> | <i>Потреба у безпеці</i> (як віртуально-потенційного, тобто можливого аспекту реальності) постає поведінковою основою орієнтації людини на ціль – майбутнє, що реалізується саме як потенційна сутність та виявляє <i>цільовий аспект</i> орієнтації людини в оточуючому середовищі. |
| <i>Вольовий</i> | Потреба у тому, щоб чинити опір оточенню, яку І.П. Павлов назвав "рефлексом свободи", відсутня в "піраміді потреб" А.Маслоу, що не дозволило йому пояснити біологічні витоки вольових чинків людини. |
| <i>Вільний, самодетер-мінований</i> | <i>Потреба у повазі (й самоповазі), високій оцінці інших</i> реалізує принцип свободи, незалежності від інших, що досягається саме завдяки високій соціальній цінності людини серед інших, що дає їм можливість відчувати себе самодетермінованою, вільною від примусу з боку оточення істотою. |
| <i>Божественно- творчий</i> | <i>Потреба у самоактуалізації – відкриття своєї ідентичності, свого істинного "Я"</i> відкриває для людини божественний творчий простір розвитку. |
| <i>Саможертовно- емпатійний</i> | <i>Потреба у приналежності до спільноти, у любові</i> |

Для нас важливим постає також і пошук відповідностей між компонентами особистості педагога та типами психіки за шістьма шкалами К. Юнга⁷¹⁰:

Таблиця 4.26

*Таблиця відповідності типів психіки за шкалами К.Юнга
фундаментальним компонентам особистості педагога*

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ТИПИ ПСИХІКИ ЗА ШКАЛАМИ К.ЮНГА</i> |
|--|--|
| <i>Самосвідомо- рефлексивний</i> | Шкала <i>інтуїтивність – сенсорність</i> . Інтуїтивність реалізує підвищену рефлексивність, що зумовлює розвиток глибокого внутрішнього світу, духовності. Сенсорні люди прихильні до стандартних засобів вирішення життєвих проблем. |
| <i>Цільовий, ціннісно-смысловий</i> | Шкала <i>прагматичність – емоційність</i> . Головні критерії емоційних людей – "добре-погано", "чесно-нечесно", "порядно-непорядно", що реалізує спрямованість на цінність, у той час як прагматиків відрізняє нормативність етичної поведінки, спрямованість на прагматичну мету, "дистанційне" ставлення до світу. |
| <i>Вольовий</i> | Шкала <i>інтенціональність – екзекутивність</i> (або чоловіче – жіноче) відображає вольовий (чоловічий) та пасивний (жіночий) стиль поведінки. |
| <i>Вільний, самодетер-мінований</i> | Шкала <i>інтернальність – екстернальність</i> відображає здатність людини до вільних чинків (соціальної відповідальності) чи її залежність від оточення. |
| <i>Божественно- творчий</i> | Шкала <i>раціональність – ірраціональність</i> . Ірраціональні люди реалізують дитячу психіку (яка відкрита грі та творчості), тяжіння до міфологічного світосприйняття, до розуміння світу як містичної реальності, сприймаючи світ та його елементи цілісно як єдиний ґештальт, нерозкладний образ. Раціоналісти, навпаки, прагнуть до детального, точного, послідовного і завершеного сприйняття та освоєння реальності. |
| <i>Саможертовно- емпатійний</i> | Шкала <i>екстраверсії – інтроверсії</i> . Екстраверти характеризуються високою контактністю, відкриті світові, виявляючи любов до зовнішнього самовиразу, до драматичних переживань, до ризику та відваги; їм притаманна спрага до привласнення "великих територій" (тобто екзистенціальності освоєння життєвого простору). Інтроверти орієнтовані на свій внутрішній світ, здатні навчатися на власному досвіді і досвіді інших; їм притаманне пристрасне ставлення до своїх ідей, почуттів, певному відставанні від об'єктивної реальності; вони спокійні, терплячі, не агресивні, миролюбні, виявляють тенденцію на саморозвиток, а не на розвиток відносин з оточуючими. |

⁷¹⁰ Юнг К. Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее / К. Г. Юнг; сост. В. Зелинский, А. Руткевич – М. : Наука, 1995. – 309 с.

У цьому зв'язку важливим постає і з'ясування відповідності видів джерел влади (обґрунтованих Дж. Френчем та В. Равенем) фундаментальним компонентів особистості педагога⁷¹¹:

Таблиця 4.27

Таблиця відповідності видів джерел влади фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ВИДИ ДЖЕРЕЛ ВЛАДИ ЛЮДИНИ |
|-------------------------------------|---|
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i> | Нормативна влада. Йдеться про інтеріоризованих В нормах, згідно з якими А має право контролювати дотримання певних правил поведінки і в разі необхідності наполягати на дотриманні цих правил. |
| <i>Цільовий, ціннісно-смысловий</i> | Влада винагороди. Її сила визначається очікуванням з боку В того, якою мірою А в змозі задовольнити один з його (В) мотивів і наскільки А поставить це задоволення в залежність від бажаної для нього поведінки В. |
| <i>Вольовий</i> | Влада примусу та покарання. Її сила визначається очікуванням В, по-перше, тої міри, в якій А здатний покарати його за небажані для А дії фрустрацією того чи іншого мотиву, і, по-друге, того, наскільки А зробить незадоволення мотиву залежним від небажаної поведінки В. Примус тут полягає в тому, що простір можливих дій В звужується внаслідок загрози покарання. У своєму крайньому прояві влада примусу може здійснюватися безпосередньо фізично, наприклад, коли дитину, яка не хоче лягати спати, б'ють або насильно вкладають у ліжко. |
| <i>Вільний, самодетермінований</i> | Влада інформації, яка базується на можливості доступу до актуальної інформації. Має місце в тих випадках, коли А володіє інформацією, здатною змусити В побачити наслідки своєї поведінки в новому світлі. |
| <i>Божественно-творчий</i> | Влада знавця, експертна влада, яка реалізується через можливість владної особи бути експертом у тій чи іншій галузі. Її сила залежить від величини приписуваних А з боку В особливих знань, інтуїції або навичок, що відносяться до тієї сфери поведінки, про яку йде мова. |
| <i>Саможертовно-емпатійний</i> | Влада еталона, прикладу, харизми, яка основана на силі особистісних якостей та стиля діяльності. Заснована на ідентифікації В з А і бажанні В бути схожим на А. |

Компоненти особистості педагога також співвідносяться з суттєвими напрямками та ознаками сучасної філософії як форми суспільної свідомості, яких шість: *раціоналізм, практицизм та сцієнтизм* (спрямованість на реальне життя – індивідуальне, соціальне, матеріальне, духовне та його раціонально-наукову інтерпретацію), *еволюціонізм* (ідея еволюції природи, суспільства та людського пізнання), *креаціонізм* (ідея створення світу Богом), *релятивізм* (ідея відносності всілякого знання та форм його здобування), *холізм, тоталогія* (спрямованість на пізнання цілісності світу та його розгляд під кутом зору парадигми цілісності), *містичність та ірраціоналізм* (спрямованість на містично-приховані аспекти буття та використання ірраціональних засобів їх осягнення):

Таблиця 4.28

Таблиця відповідності напрямів сучасної філософської думки фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | НАПРЯМИ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ДУМКИ |
|-------------------------------------|---|
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i> | <i>Релятивізм</i> |
| <i>Цільовий, ціннісно-смысловий</i> | <i>Еволюціонізм</i> |
| <i>Вольовий</i> | <i>Раціоналізм, практицизм та сцієнтизм</i> |
| <i>Вільний, самодетермінований</i> | <i>Холізм, тоталогія</i> |
| <i>Божественно-творчий</i> | <i>Креаціонізм</i> |
| <i>Саможертовно-емпатійний</i> | <i>Містичність та ірраціоналізм</i> |

⁷¹¹ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с. – С. 577-578.

Можна також говорити й про фазові стани психіки⁷¹², які можна зіставити з компонентами педагога:

1. У стані пильнування сила реакції організму відповідає силі подразника за законом, виявленим сучасною психофізіологією: сильний подразник викликає сильну реакцію, а слабкий – слабку. Це нормальна фаза, коли реакція адекватна подразнику.

2. При засинанні спочатку виявляється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію.

3. На другій, більш глибокій стадії виявляється парадоксальна фаза, коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, або взагалі не діє.

4. Нарешті, можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, що у нормі взагалі б не викликали в організмі жодних реакцій.

5. І.П. Павлов писав і про наркотичну фазу, при якій реакція на сильні і слабкі подразники хоча і залишається збереженою в змісті співвідношення сил, але викликається лише сильними подразниками.

6. У глибокому сні виявляється така фаза, при якій відсутня реакція і на сильні подразники (для пробудження людини потрібно застосувати безумовний подразник значної сили – потрясти, розбуркати та ін.)

Таблиця 4.29

Зіставлення компонентів особистості з психодинамічними (фазовими) станами психіки

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ФАЗОВІ СТАНИ ПСИХІКИ</i> |
|--|--|
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i> | 1. У стані пильнування сила реакції організму відповідає силі подразника за законом, виявленим сучасною психофізіологією: сильний подразник викликає сильну реакцію, а слабкий – слабку. Це нормальна фаза, коли реакція адекватна подразнику. |
| <i>Цільовий, ціннісно-смісловий</i> | 2. При засинанні спочатку виявляється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію. |
| <i>Вольовий</i> | 3. На другій, більш глибокій стадії виявляється парадоксальна фаза, коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, або взагалі не діє. |
| <i>Вільний, самодетермінований</i> | 4. Нарешті, можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, що у нормі взагалі б не викликали в організмі жодних реакцій. |
| <i>Божественно-творчий</i> | 5. І.П. Павлов писав і про наркотичну фазу, при якій реакція на сильні і слабкі подразники хоча і залишається збереженою в змісті співвідношення сил, але викликається лише сильними подразниками. |
| <i>Саможертвно-емпатійний</i> | 6. У глибокому сні виявляється така фаза, при якій відсутня реакція і на сильні подразники (для пробудження людини потрібно застосувати безумовний подразник значної сили – потрясти, розбуркати та ін.) |

З компонентами особистості можна зіставити й функції спілкування⁷¹³:

⁷¹² Конечный М., Боухал М. Психология в медицине. – Прага, Авиценум, 1983. – 405 с. – С. 136-137.

⁷¹³ Семиченко В.А. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіки сімейного спілкування: Навчальний посібник. – 2-е вид. / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К.: Веселка, 1998. – 214 с. – С. 28-30.

Таблиця 4.30

Зіставлення компонентів особистості з функціями спілкування

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ФУНКЦІЇ СПІЛКУВАННЯ |
|---|--|
| Самосвідомо-рефлексивний | Встановлення відносин (усвідомлення і фіксування свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та ін. зв'язків). |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | Пізнавальна (адекватне сприйняття і розуміння сенсу повідомлення, а також взаємне розуміння одне одного (намірів, установок, переживань, станів партнерів). Інформаційна (обмін повідомленнями, запитаннями та відповідями). |
| Вольовий | Впливова (спрямована на зміну стану, поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери партнера). |
| Вільний, самодетермінований | Спонукальна (заохочення партнера або ж самого себе, тобто стимулювання й автостимулювання, до виконання певних дій). |
| Божественно-творчий | Координаційна (взаємне орієнтування й узгодження дій, коли йдеться про спільну діяльність). |
| Саможертовно-емпатійний | Емотивна (усвідомлений "обмін" емоціями, емоційне збудження партнерів). Контактна (встановлення стану обоюдної готовності приймати та передавати повідомлення та підтримувати взаємний зв'язок до завершення акту комунікації). |

У цьому зв'язку здійснимо зіставлення компонентів особистості педагога з функціями культури⁷¹⁴:

Таблиця 4.31

Зіставлення компонентів особистості з функціями культури

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ФУНКЦІЇ КУЛЬТУРИ |
|-------------------------------------|--|
| Самосвідомо-рефлексивний | Сигніфікативна функція |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | Нормативна функція |
| Вольовий | Функція захисту |
| Вільний, самодетермінований | Функція проєктивної розрядки |
| Божественно-творчий | Функція освоєння та перетворення світу Функція накопичення та збереження інформації |
| Саможертовно-емпатійний | Комунікативна функція |

Зіставимо й компоненти особистості з якості особистості та компетентностями, обґрунтованими Г.К. Селевко⁷¹⁵:

⁷¹⁴ Соколов Э.В. Культура и личность / Э.В. Соколов. – Л.: Наука, 1972. – 228 с.

⁷¹⁵ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. [для вуз. и ин-ов повыш. квалиф.]. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

Зіставлення компонентів особистості з якостями особистості та компетентностями, за Г.К. Селівко

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ |
|-------------------------------------|--|
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i> | Сфера знань, умінь, навичок – <i>інформаційна компетентність</i> |
| <i>Цільовий, ціннісно-смисловий</i> | Сфера етичних якостей – <i>моральна компетентність</i> |
| <i>Вольовий</i> | Способи розумових дій – <i>математична компетентність</i> |
| <i>Вільний, самодетермінований</i> | Сфера творчих якостей – <i>автономізаційна компетентність</i> – уміння саморозвитку, самовизначення, самоосвіти |
| <i>Божественно-творчий</i> | Сфера дієво-практичних якостей – <i>продуктивна компетентність</i> |
| <i>Самозжертвовно-емпатійний</i> | Сфера фізичного розвитку – <i>соціальна компетентність</i> Сфера естетичних якостей – <i>комунікативна компетентність</i> |

У цьому контексті важливою є уточнена модель взаємозв'язку структурних і функціональних компонентів педагогічної системи (за Н.В. Кузьміною), яку побудував А. О. Остапенко⁷¹⁶:

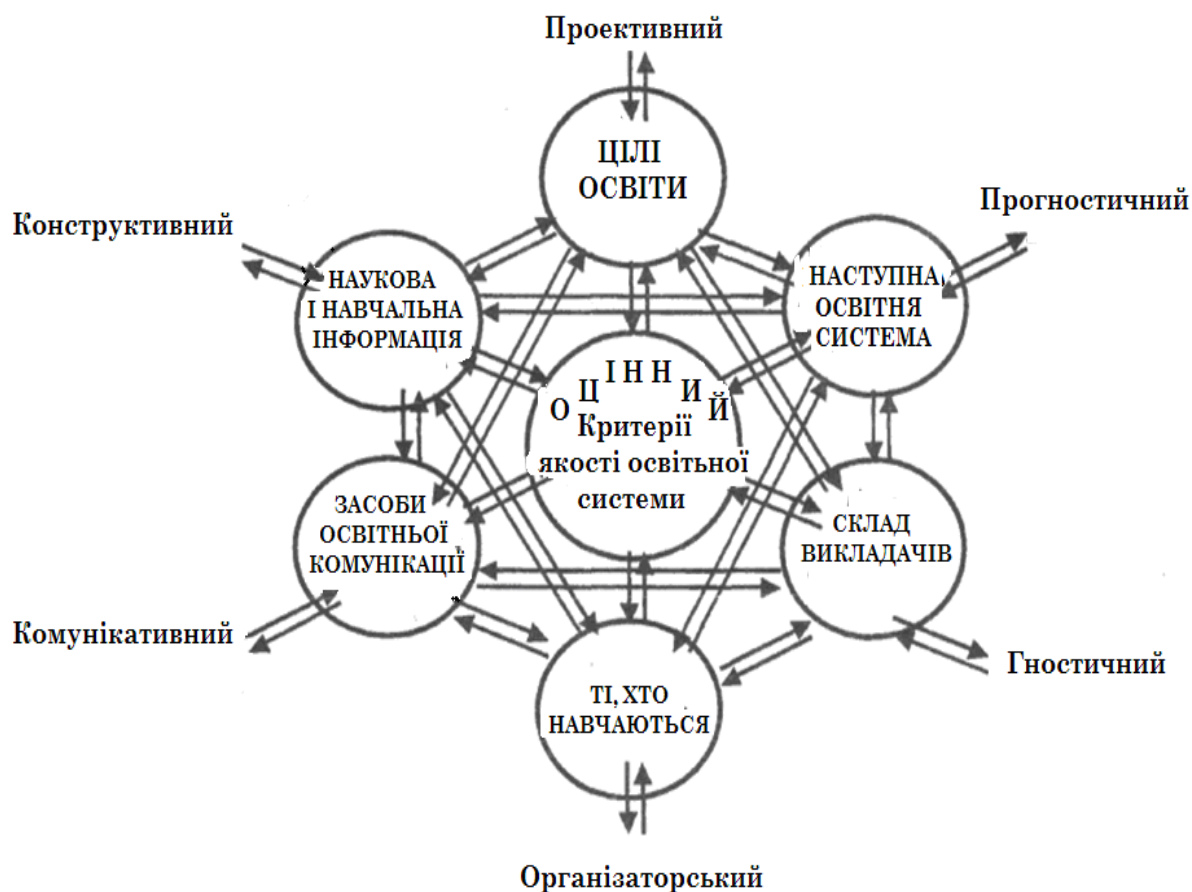


Рис. 4.8. Уточнена модель взаємозв'язку структурних і функціональних компонентів педагогічної системи, складена А. О. Остапенком

⁷¹⁶ Остапенко А. О. Педагогічна система і педагогічна майстерність: співвідношення понять та структур // Філософія педагогічної майстерності: 36. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / Редкол.: Н.Г.Ничкало (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – 380 с. – С. 176-183.

Зіставимо компоненти особистості зі структурними та функціональними компонентами педагогічної системи:

Таблиця 4.33

Зіставлення компонентів особистості зі структурними та функціональними компонентами педагогічної системи

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>СТРУКТУРНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ</i> |
|--|--|
| Самосвідомо-рефлексивний | Гностичний компонент – склад викладачів. |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | Проективний компонент – цілі освіти |
| Вольовий | Конструктивний компонент – навчально-наукова інформація. |
| Вільний, самодетермінований | Організаторський компонент – ті, хто навчається. |
| Божественно-творчий | Прогностичний компонент – наступна освітня система. |
| Саможертвовно-емпатійний | Комунікативний компонент – засоби освітньої комунікації. |

Важливим постає також зіставлення компонентів особистості педагога з системними та інструментальними ознаками педагогічної технології⁷¹⁷:

Таблиця 4.34

Таблиця відповідності ознак педагогічних технологій фундаментальним компонентам особистості педагога

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ОЗНАКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ</i> |
|--|--|
| Самосвідомо-рефлексивний | Тип організації та управління пізнавальною діяльністю |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | Провідні чинники психічного розвитку |
| Вольовий | Концепція засвоєння досвіду |
| Вільний, самодетермінований | Орієнтація на особистісні структури суб'єктів освітнього процесу |
| Божественно-творчий | Філософська основа |
| Саможертвовно-емпатійний | Ставлення до дитини |

Проведений аналіз дозволяє диференціювати декілька головних способів обґрунтування, проведений у процесі побудови концепції особистості педагога як трансцендентальної сутності, що вміжує декілька напрямів, кожен з яких робить внесок у зазначений процес обґрунтування:

⁷¹⁷ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 252 с.

*Способи обґрунтування концепції особистості
педагога як трансцендентальної сутності та їх головний зміст*

| СПОСОБИ ОБҐРУНТУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ | ЗМІСТ СПОСОБУ |
|---|--|
| 1. Теоретико-концептуальний | Залучення фундаментальних аспектів реальності (людина, час, простір, рух, речовина, поле), до яких редукується вся множина аспектів космосоціоприродної реальності Напрями філософської думки: 1) раціоналізм, практицизм та спієнтизм, 2) еволюціонізм, 3) креаціонізм, 4) холізм, тоталлогія 5) містичність та ірраціоналізм, 6) релятивізм |
| 2. Психосоціальний | Використання таких головних буттєвих модусів людини, як: психологічний, ціннісний, біологічний, антропологічний, професійний, соціальний Аналіз психіки за шкалами К.Юнга: інтуїтивність – сенсорність; прагматичність – емоційність; інтенціональність – екзекутивність; інтернальність – екстернальність; раціональність – ірраціональність; екстраверсія – інтроверсія Використання суттєвих дихотомій особистості людини: свобода – детермінізм; конституціоналізм – інвайронменталізм; проактивність – реактивність; гомеостаз – гетеростаз; раціональність – ірраціональність; пізнавальність – непізнавальність; холізм – елементаризм; змінюваність – незмінність; суб'єктивність – об'єктивність. |
| 3 Категоріально-семантичний | Залучення семантичних класів предикатів Аристотеля: 1) час – категорія часу ("вчора") і кількості ("у три лікти"); 2) простір – категорія місця ("у Ліцеї") та положення ("лежить"); 3) рух – категорія дії ("розрізує") та пасивності ("розрізується"); 4) речовина – категорія субстанції ("людина") та якості ("вчений"); 5) поле – категорія відношення ("більше") та стану ("взутий"). |
| 4. Системний | Аналіз універсальних типів елементів будь-яких систем: пружний, резистентний елемент; елемент-джерело; елемент-споживач; елемент-трансформатор; елемент-передавач. |
| 5. Дескриптивний | Узагальнення визначення особистості, проведене на основі аналізу головних підходів до її вивчення Залучення визначення особистості М.О.Бердяєвим та Б.С. Братусем |
| 6. Діяльнісно-рольовий | Залучення рольових типів педагогів як стилів їх діяльності: синтезатор (сторонній спостерігач); реаліст (практичні результати); прагматик; (планування можливостей); аналітик (аналіз варіантів та їх вибір); діалектик (синтез протилежностей, творчість); ідеаліст (апологія гуманності). |
| 7. Вчинково-впливовий | Залучає типи влади: 1) Нормативна влада. 2) Влада винагороди. 3) Влада примусу та покарання. 4) Влада інформації. 5) Влада знавця, експертна влада. 6) Влада еталона, прикладу, харизми. |
| 8. Технологічний | Ознаки педагогічних технологій: тип організації та управління пізнавальною діяльністю; провідні чинники психічного розвитку; концепція засвоєння досвіду; орієнтація на особистісні структури суб'єктів освітнього процесу; філософська основа; ставлення до дитини |
| 9. Якісний | Диференціація напрямів визначення значущих якостей педагога: мислєдіяльнісний, освітньо-кваліфікаційний, технологічний, розвивальний, творчо-креативний, соціально-особистісний |
| 10. Аксіологічно-цільовий | Аналіз зовнішньої та внутрішньої проєкцій трьох освітніх цілей Залучення характеристик самоактуалізованої особистості, відповідно до А. Маслоу |
| 11. Потребовий | Залучення елементів "піраміди потреб" А. Маслоу |
| 12. Психодінамічний | Фазові стани психіки |
| 13. Спількувальний | Функції спілкування: встановлення відносин, пізнавальна, інформаційна, впливова, спонукальна, координаційна, емотивна, контактна |
| 14. Цивілізаційно-культурологічний | Функції культури: сигніфікативна, нормативна, захисту, проєктивної розрядки, освоєння та перетворення світу, накопичення та збереження інформації, комунікативна. Шість педагогічних формацій та три педагогічні цивілізації. |
| 15. Компетентнісно-особистісний | Сфера знань, умінь, навичок – <i>інформаційна компетентність</i> ; сфера етичних якостей – <i>моральна компетентність</i> ; способи розумових дій – <i>математична компетентність</i> ; сфера творчих якостей – <i>автономізаційна компетентність</i> – <i>уміння саморозвитку, самовизначення, самоосвіти</i> ; сфера дієво-практичних якостей – <i>продуктивна компетентність</i> ; сфера фізичного розвитку – <i>соціальна компетентність</i> ; сфера естетичних якостей – <i>комунікативна компетентність</i> |
| 16. Системно-освітній | Структурні та функціональні компоненти педагогічної системи: гностичний компонент – склад викладачів; проєктивний компонент – цілі освіти; конструктивний компонент – навчально-наукова інформація; організаторський компонент – ті, хто навчається; прогностичний компонент – наступна освітня система; Комунікативний компонент – засоби освітньої комунікації. |

У цілому, трансцендентальний характер особистості впливає з її найбільш загальної характеристики – активності, яка, відповідно до А.В.Петровського, реалізується як вихід (трансцендування) за рамки простору конкретного індивіду⁷¹⁸.

Суттєво також, що гуманістичну психологію А. Маслоу створював у контексті теорії (психології) трансцендентальності, коли людська інтуїція розуміється цим автором як трансцендентальна сутність, коли категорія "найвищий досвід" поширюється в поняття "космічний розум", коли розвиток "Я" людини, самоактуалізація, на думку А. Маслоу, є більш значущою, ніж зовнішня атрибутация, пов'язана, зокрема, з навчальним процесом, спрямованим на запам'ятовування фактів, законів, дат та ін⁷¹⁹.

Зазначимо, що якщо **фундаментальний механізм розвитку** розуміється як діалектичний процес підйому на більш високий рівень певних якостей предмета, що розвивається, то відповідно до діалектичного закону заперечення заперечення, цей предмет у процесі розвитку одночасно стає іншим, але в певному сенсі залишається одним й тим самим. Старе (минулий стан предмета) при цьому не просто відкидається (знищується), але, "знімається", коли позитивні у еволюційному відношенні його моменти зберігаються в новій більш довершеній якості у площині нової цілісності⁷²⁰.

Якщо говорити про розвиток особистості, то вона (відповідно до Б.Г. Ананьєва, І.Д. Беха, А.В. Петровського, В.О. Татенка та ін.) розуміється як мета розвитку людини, що сполучає всі характеристики людини на рівні особистісних новоутворень – нових інтегральних якостей, в сфері яких решта характеристик людини утримується у "знятому" стані. Відтак, особистість як вершина розвитку людини постає системною властивістю цілого, до якого не зводяться решта якостей цього цілого, в якому вони містяться у "знятому" (прихованому) стані.

Зазначимо, що **філософський принцип цілісності світу, а також парадигма цілісності сучасної постнекласичної науки** (що розуміє світ як фрактально-голограмне утворення), яка знаменує собою входження людської цивілізації у якісно новий суспільно-економічний стан, вимагає розгляду феномену особистості, по-перше, як цілісної сутності, що інтегрує всі аспекти людини як *Homo sapiens*, по-друге, цей розгляд має здійснюватися на ґрунті міждисциплінарний досліджень із залученням результатів багатьох наук, і, по-третє, висновок про особистість як вищий рівень розвитку людини передбачає розглядати особистість як мету еволюції людини.

З позиції універсальної синергетичної парадигми розвитку особистість як результат розвитку людини має інтегрувати у знятому вигляді наріжні її аспекти – *суспільно-громадянський* та *діяльнісно-професійний*.

Відповідно, можна говорити про **три етапи розвитку людини** в онто- та філогенезі:

1. **Теза**. Суспільно-громадсько-родинний етап, на якому людина соціалізується – інтегрується у соціальне середовище, де постає пасивним елементом цілого, коли на перший план виходять колективістські, соборні якості людини як члена родини, громади, суспільства в цілому.

На цьому етапі **педагог** постає вихователем та транслятором суспільних цінностей, який уособлює соціальний світ у всьому багатстві його культурно-історичних практик.

2. **Антитеза**. Діяльнісно-професійний етап, на якому людина постає як активний перетворювач соціальної дійсності, як діяч, що реалізується у сфері навчально-виробничих відносин. Цей етап є певною антитезою першого, оскільки тут спостерігається розвиток індивідуального начала людини як автономного діяча, який у певному розумінні переборює суспільно-громадський модус людини як пасивного елементу соціуму.

На цьому етапі **педагог** постає як вчитель, що організовує процес навчання, яке вводить дитину у світ виробничих процесів та звільняє від диктату колективних відносин.

⁷¹⁸ Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44-54.

⁷¹⁹ Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.

⁷²⁰ Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с. – С. 471, 619.

3. **Синтез.** Особистісний етап, на якому інтегрується результати двох попередніх етапів, коли особистість містить у знятому стані попередні якості людини – громадянські та професійні.

На цьому етапі **педагог** постає як особистість, що реалізує процес формування особистості вихованців.

Важливо, що особистість не постає простою сумою зазначених якостей, але системною властивістю цілого як синтезу певних суто особистісних характеристик, що інтегрують (містять у "знятому" стані), решту якостей людини у цілісному комплексі. У зв'язку з цим принциповим моментом постає розуміння особистісних якостей людини як **призми, у якій переломлюється решта її характеристик**.

Відтак, якщо особистість педагога не є простою сумою професійних та громадянських якостей, а їх "возгонка", "сублімація" у вищі – особистісні якості, тому методологічно коректно говорити не про громадянські чи професійні якості особистості, зокрема й педагога, а про **особистісний потенціал громадянський та професійних якостей**, тобто про їх особистісний зміст. Цей висновок є принциповим для нашого дослідження розвитку особистості педагога, а порушення цього принципу передбачає спотворення його результатів.

Відповідно, аналізуючи та діагностуючи особистість педагога, слід залучати такий діагностичний інструментарій, який би дозволяв вивчати особистісний потенціал громадянських та професійних якостей, тобто якостей особистості, які специфічним чином відображають весь спектр інших якостей педагога.

Специфіка ж особистості реалізується у контексті її аспектів, що виявляються у площині авторської концепції особистості як трансцендентальної сутності. Зазначимо, що **принцип трансцендентності**, тобто вихід за межі, постає фундаментальним – необхідним та достатнім – тобто системотвірним началом людини як особистості, оскільки цей принцип присутній у всіх головних характеристиках особистості.

Рефлексія та самосвідомість (як головний механізм актуалізації Я-концепції) передбачає вихід (трансценденцію) педагога за межі актуальної даності та погляд на себе збоку, що є процесом усвідомлення себе як акту дистанціювання (абстрагування) людини від самої себе. Світогляд також передбачає абстрагування людини від наявної ситуації та побудови певної віртуальної карти реальності, коли ціннісно-цільові орієнтири людини спрямовують її на подолання ситуативних меж "тут-і-зараз". Воля як антиінерційна сутність, що долає принцип інерційності нашого світу, постає, як довів П.В. Симонов, позасвітовою сутністю. Свобода передбачає переборення меж детермінізму світу. Творчість – це також принципово надситуативна активність як вихід за межі актуальної даності, а любов – це переборення людиною себе у процесі злиття з надціннісним об'єктом любові.

4.2. Проектування та побудова інтегральної моделі особистості педагога

Зміст сучасних дисертаційних досліджень особистості вчителя та аналіз його особистості із залученням професійно важливих якостей дозволяють проаналізувати різні підходи до розуміння моделі педагога⁷²¹ та його **проектування, яке реалізується у трьох площинах**:

1) У контексті вивчення сучасного педагога, що відповідає сучасному суспільному замовленню, яке відображає соціально-економічний стан сучасної цивілізації, що знаходиться на

⁷²¹ Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура / И.Д. Багаева // Профессионализм педагогической деятельности: Тезисы докладов научно-практической конференции. – Ижевск, 1992. – С.3-5.; Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования / В. Н. Максимова // Завуч. – 2004. – № 3. – С.2–23.; Мисеченко Є.М. Соціально-культурні аспекти підготовки майбутнього вчителя фізики // Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Зб. наук.-метод. праць / Ред. кол. О. А.Дубасенюк та ін. / Є.М. Мисеченко– К.: ІЗІН; Житомир: Держ. пед. ін.-т. – 1999. – С. 139-153.; Табачек І.В. Особистість вчителя: філософсько-педагогічний екскурс // Мультиверсум. Філософський альманах. Випуск 42. - К.: Український центр духовної культури, 2004. – С. 196 – 207.; Панасенко Е.А. Идеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці у другій половині XIX – початку XX ст.: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Луганськ, 2001. – 20 с.; Спирин Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Л. Ф. Спирин. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 84 с.

перехідному етапі своєї еволюції.

2) У площині **еталонного проекту** сучасного педагога, який відповідає суспільному замовленню майбутньої цивілізації XXI століття.

3) Як **ідеального** педагога, який відповідає деякому ідеальному суспільству, що постає метою розвитку людської цивілізації.

Якщо перший та другий аспекти виявляються за допомогою теоретичного аналізу психолого-педагогічних, соціологічних, філософських джерел та сучасної соціокультурної ситуації, то третій портрет ми обґрунтовуємо на основі головних аспектів нашої концепції особистості педагога як трансцендентальної сутності.

1. Портрет сучасного педагога

Відповідно до психологічних особливостей актуалізації Я-концепції педагога (у контексті внутрішньоособистісних суперечностей) можна виокремити чотири групи сучасних вчителів.

I група (28% учителів). Представники першої групи адекватно усвідомлюють розбіжності між оцінками "Я"-діючого та "Я"-відображеного, що виявляє виражену тенденцію до реалізації "Я"-творчого. Здатні усвідомлювати дисонанс на емоційному та когнітивному (пізнавальному) рівнях завдяки високому рівню рефлексії. Одночасно виявляється високий рівень тривожності з приводу свого соціального статусу. Виявляється прагнення до незалежності від зовнішнього тиску і до самосприйняття, що посилює відповідальність за все, що відбувається в життєдіяльності особистості. Виявляють уміння адекватно розуміти свій внутрішній світ (інтернальна позиція) і знижена агресивність.

II група (15% учителів). Адекватно усвідомлює свої внутрішньоособистісні суперечності, але у цих педагогів не виражено прагнення в самореалізації в педагогічній професії. Усвідомлення своїх внутрішніх проблем, з одного боку, знижує агресивність, а з іншого – підвищує тривожність у зв'язку зі своїм соціальним становищем. Нездатність вчителів цієї групи самотійно долати власні психологічні проблеми заснована на низькій особистісній відповідальності за все, що відбувається з ними в професійній сфері (екстернали). Зазначена дисгармонійна структура особистості впливає з таких аспектів, як відсутність прагнення особистості до незалежності від зовнішніх впливів, негнучкість поведінки, слабка спонтанність, нерозвинені рефлексивні навички, агресивність.

III група (35% учителів). Неадекватно усвідомлює дисонанс між "Я"-діючим та "Я"-відображеним, виявляючи виражену потребу в реалізації своїх потенційних можливостей. Характеризується високою інтернальністю, яка підкріплюється незалежністю від зовнішніх впливів, прагненням до творчих проявів, до самоприйняття і агресивністю. Проте не можна вважати даний розвиток досить благополучним, оскільки воно супроводжується високою тривожністю вчителя з приводу соматичних порушень.

IV група (22 % учителів). Неадекватно усвідомлює протиріччя між "Я"-діючим та "Я"-відображеним і деструктивно їх дозволяє; не виявляє професійного зростання, а скоріше професійну стагнацію. Переживання протиріч на емоційному рівні тягне за собою збільшення порушень на соматичному рівні, що викликає підвищену тривогу. Компенсаторні здібності напружуються слабо⁷²².

В іншому дослідженні виявляється **узагальнений тип сучасного педагога**, якому притаманні: закритість, захист наявного "Я", переважання соціального аспекту в структурі самоідентичності. У конфліктних ситуаціях (тест К. Томаса) з віком посилюється прагнення до уникнення життєвих проблем; в складних ситуаціях вчителя реагують діями суперництва. На уроках у стосунках з учнями переважають вимоги – 53,9% (з них у категоричній, імперативній формі – 36,9%); ці вчителі рідко аргументуються як свої вимоги, так і зворотній зв'язок, схильні приписувати відповідальність за події учням⁷²³.

Перш за все, особистість педагога – це **динамічна категорія**, спрямована на учня. Як пишуть

⁷²² Митина Л. М., Кузьменкова О. В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителей // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 3–16.; Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. - 1997. - № 4. - С. 28-38.

⁷²³ Антонова Н. В. Личностная идентичность и общение современного педагога // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 23–30.

Т.М. Мальковська та В.І.Табачек, у процесі безпосередньої взаємодії з вихованцями виграє той педагог, чий манери наближаються до ідеальних, який володіє потужним психологічним потенціалом і стабільними особистісними характеристиками. Учні молодших класів цінують такі якості вчителя, як доброзичливість, співчутливість, лагідність, уважність. У віці 12–14 років "справжнім" вчителем школярі вважають педагога, який "розуміє і поважає дітей (35%); добре знає свій предмет і любить його (20%); спокійний, не кричить, уміє себе стримувати (10%); справедливий (10%); не має "любимчиків" (7%); пам'ятає все, що обіцяє (6%); приділяє увагу своєму зовнішньому вигляду (5%); допомагає іншим вчителям (4%)⁷²⁴. В цьому віці підлітки дуже критично оцінюють і особистість вчителя, і його діяльність та бурхливо реагують на несправедливість педагога.

При цьому "Учні старших класів цінують такі якості педагога, як глибокі фахові знання, загальну ерудицію, логіку мислення, критичний підхід до розв'язання проблем, переконаність, існування власної точки зору, принципів, чітку громадську позицію, уміння спілкуватися, почуття гумору. Оцінки старшокласників відрізняються від критеріїв оцінювання педагогів учнями молодших класів. Ідеал вчителів в уявленні старшокласника все більше наближається до ідеалу вчителя в моделюванні батьків. Це пояснюється тим, що і батьки, і учні старших класів налаштовані на кінцевий результат навчально-виховного процесу, а не на емоційно насичені його проміжні етапи"⁷²⁵.

Всеросійський центр вивчення громадської думки подає дані про те, як добре, на думку росіян, справляються зі своїми обов'язками сучасні шкільні вчителі і які якості, з точки зору наших співгромадян, їм найбільшою мірою притаманні.

Сучасні вчителі в очах пересічних громадян виглядають підлеглими (44 %), які отримали все від освіти, ніж від природи (42%), працьовитими (45%), душевними (43%), цікавими (36%), але, в той же час, швидше простими, ніж витонченими (34%). Нашим співгромадянам важко оцінити, чи є педагоги нашого часу своєрідними (30%) або такими ж, як усі (30%).

За минулі десятиліття XXI століття шкільні вчителі стали здаватися більш працьовитими (45% проти 36 % у 1992 році). Рідше стали говорити про кар'єризм серед педагогів (24% проти 39 %) та їх бездушності (17% проти 33 %). Однак вчителі стали, на думку наших співгромадян, менш самостійними (25% проти 33 %), цікавими (36% проти 48 %), обдарованими (19% проти 37 %), своєрідними (30% проти 38 %), простими (34% проти 50 %).

Більшість громадян у цілому влаштовує рівень компетентності сьогоденних шкільних вчителів: 36% дають позитивні оцінки, ще 37% вважають якість їх роботи задовільним (і ті, і інші частіше зустрічаються серед тих, у кого є неповнолітні діти або онуки – 38 і 39% відповідно). Про те, що сучасні шкільні педагоги виконують свої обов'язки погано чи жакливо, заявляють лише 13%. Позитивно оцінюють роботу сучасних шкільних вчителів, в основному, селяни (47%), громадяни молодше 34 років (42%). Негативно відгукуються про неї, в першу чергу, жителі великих міст (21%)⁷²⁶.

У 2011-2013 роках згідно наказу МОН від 04.11.2011 р. № 1262 Інститут інноваційних технологій і змісту освіти провів *моніторингове дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві* (анкети моніторингу див. *Додаток X*)⁷²⁷. Зasadничим принципом дослідження було положення, відповідно до якого шкільний вчитель – це ключовий елемент системи освіти, позаяк він відіграє визначну роль в умовах будь-якого соціуму, саме через діяльність педагогів реалізується державна політика виховання, саме вчитель формує бачення й пріоритетність тих чи інших матеріальних, моральних і духовних цінностей у представників наступного покоління. У дослідженні взяли участь вчителі початкової та старшої школи, батьки молодших школярів та старшокласників, учні 10-х класів з міст та сільської місцевості України. Загальна кількість респондентів згідно вибіркової сукупності складала **7136** осіб.

⁷²⁴ Мальковская Т.Н. Учитель глазами школьника // Хрестоматия по педагогической психологии. – М., 1995. – 300 с. – С. 229.

⁷²⁵ Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя / Табачек Ірина Володимирівна // Дис... канд.філософ.наук. – 09.00.10 – філософія освіти. ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 173 с. – С. 74-75.

⁷²⁶ Всероссийский центр изучения общественного мнения: 26-27 сентября 2009 г. [Електронний ресурс] : Режим доступу : http://rnd.cnews.ru/liberal_arts/news/line/index_science.shtml?2009/10/06/364696

⁷²⁷ Моніторингове дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iitzo.gov.ua/monitorynhove-doslidzhennya-schodo-statusu-ta-rol-i-vchytelya-v-ukrajinskomu-suspilstvi/>

Як зазначається у підсумковому документі, складеному за результатами моніторингу, аналіз відповідей респондентів на запитання анкет дозволив зробити певні висновки щодо ставлення представників різних соціальних груп та верств суспільства до професії вчителя, про ті якості, які мають бути притаманні сучасному вчителю, про те, ким саме відчують себе сьогодні вчителі, яку роль вони відіграють у громадському житті країни, які проблеми їх найбільше хвилюють, як вони ставляться до своєї професії й фахового зростання, як організовано їх робочий процес та дозволя тощо.

Більшість опитаних учителів свідомо обрала свою професію. Найвагомішим фактором, який вплинув на обрання професії до 72% респондентів назвали саме любов до дітей, прагнення надати їм міцні базові знання, виховувати та розвивати їх позитивні особистісні риси. Майже половина (до 49%) респондентів вказали, що на їх вибір вплинув соціальний статус професії вчителя та повага до неї у суспільстві. Слушність вибору професій підтверджують негативні відповіді більшості педагогів (до 70%) на запитання "Чи хотіли б Ви змінити професію за умови реальної можливості перепрофілювання?".

46% респондентів, які брали участь у дослідженні, переконані, що вчитель відіграє важливу роль у житті сучасного українського суспільства і відчутно впливає на соціальні процеси.

Десятикласникам та батькам учнів було запропоновано відповісти на запитання "Чи престижна, на Вашу думку, професія вчителя в українському суспільстві?". Високопрестижною та досить престижною назвали професію вчителя більше половини опитаних десятикласників і більше третини батьків учнів. У цілому більшість опитаних респондентів вважають професію вчителя престижною, тобто такою, що користується попитом на ринку праці, є соціально значимою та досить популярною.

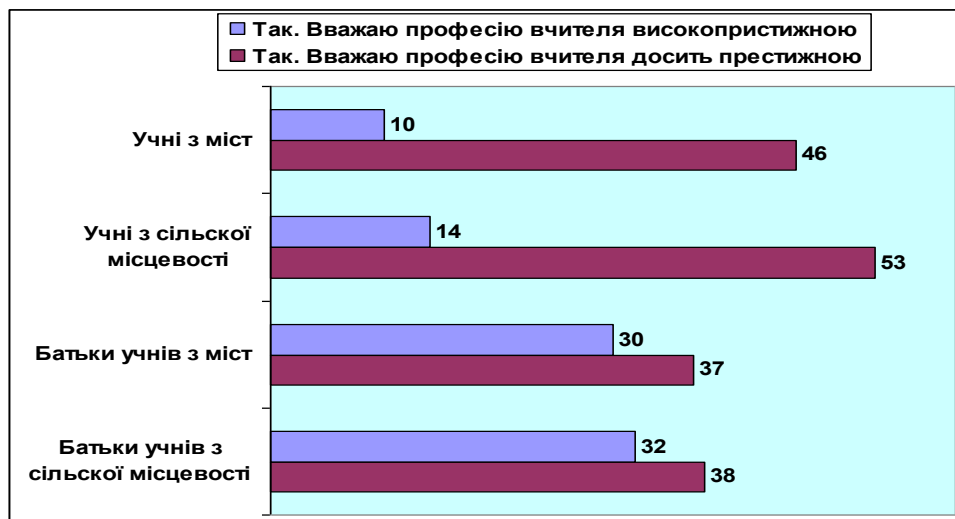


Рис. 4.9. Узагальнені позитивні відповіді учнів та їх батьків на запитання "Чи престижна, в українському суспільстві, на Вашу думку, професія вчителя?" (у %)

У відкритих частинах анкет, респонденти зазначили, що не вважають професію вчителя с точки зору "престижна-непрестижна", оскільки визначають професію вчителя як "найважливішою у суспільстві", "найнеобхіднішою", "найскладнішою" тощо. Ця думка ілюструється висловом одного з учасників дослідження: "Престижність обраної професії залежить від кожної окремої людини. Тільки сама людина, її таланти й досягнення в оволодінні професією роблять саму професію популярною та такою, що викликає повагу в очах оточуючих. Талановитий та люблячий свою справу вчитель користується повагою як учнів так і батьків, і ця повага розповсюджується на його професію".

Від 12% учнів з міст до 17% з сільської місцевості, перед якими стоїть питання обрання майбутньої професії, відповіли ствердно на запитання "Чи хотіли би Ви обрати професію вчителя?". Бачать своїх дітей вчителями у майбутньому 9% батьків з міст та 17% батьків з сільської місцевості. Відтак, аналіз відповідей учнівської молоді та батьків свідчить, що у

сільській місцевості професія вчителя користується більшою популярністю та вважається більш престижною чим у містах.

Важливий аспект навчання – це особистий приклад вчителя як взірця моральних вчинків, оскільки саме позитивний імідж вчителя, його моральні якості, привабливий зовнішній вигляд, внутрішнє почуття поваги до самого себе та до своєї діяльності, здатні, сформувати в учнів образ та ідеал освіченої успішної особистості.

Половина опитаних старшокласників (47% учнів у місті і 54% у сільській місцевості) бачать серед своїх вчителів таких, на яких їм хотілось би бути схожими. Переважна більшість десятикласників (77% учнів з міст та 85% з сільської місцевості) десятикласників звертаються до вчителя при виникненні проблем у навчанні та в особистому житті. Половина підлітків (45% у місті та 49% у селі) вказала, що вони систематично спілкуються з вчителями у процесі спільної діяльності з організації та проведення колективних та групових позашкільних заходів. 4% десятикласників охарактеризували характер свого спілкування з вчителями, як "безперервний", зазначивши, що вчителі є їх сусідами, і що неформальні контакти з ними тривають протягом усього дня. Через таку традиційну, перевірену практикою та достатньо ефективну форму співпраці педагогів і учнів, як класні збори, залучаються до спілкування з вчителем ще 24% опитаних учнів з міст та 22% з сільської місцевості. У цілому 69% підлітків з міст та 71% з сільської місцевості спілкуються з вчителями у позаурочний час.

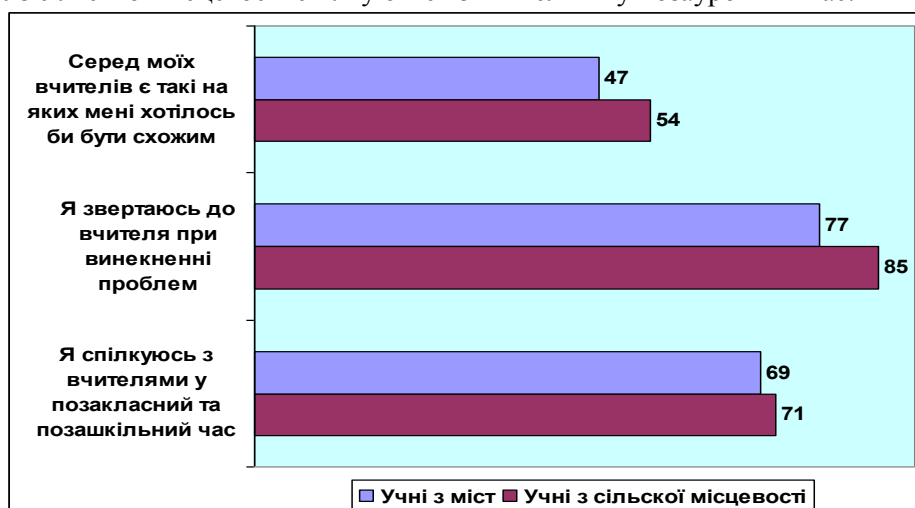


Рис. 4.10. Узагальнені відповіді учнів 10-х класів на запитання: "Чи є серед вчителів такі, на яких, вам хотілося бути схожими?", "Чи є серед вчителів такі, до яких Ви звертаєтесь при виникненні проблем?" "Чи спілкуєтесь Ви з вчителями у позакласний, позашкільний час?"

Що стосується **соціологічного портрета сучасного вчителя**, то значна частина респондентів не можна назвати такими, які часто відвідують установи культури. Зокрема, жодного разу за останні 12 місяців не були в театрі 34,8 % вчителів і 25,8 % директорів. Приблизно половина опитаних відвідує театр один-два рази на рік (23,1 і 25,9 % вчителів, 18,6 і 30,6 % директорів).

На останньому місці за інтенсивністю відвідувань виявилися концерти. Протягом року жодного разу не були на них 37,0% вчителів і 15,9 % директорів. Чверть від обох категорій була на концерті всього один раз, але третина директорів можна віднести до "концертоманам": вони були помічені в залі 2-3 рази.

Відрадно, що музеї та виставки відвідуються відносно часто: від одного до трьох разів рік у них ходить майже половина вчителів і директорів (хоча найчастіше не самостійно, а на екскурсії зі своїми учнями). Проте за останні 12 місяців жодного разу не були в музеї або на виставці 25,5 % вчителів і 15,6% директорів.

У дослідженні був застосований і такий індикатор, як бажання або небажання бачити у своїй професії власних дітей. 67,6 % вчителів і 60,1 % директорів – навіть ті, які самі не бажають змінити професію, не стали б рекомендувати своїм дітям йти по батьківських стопах.

Різке падіння престижу вчительської професії відзначається навіть у "свята святих" вітчизняної педагогіки – учительських династій.

Але, з іншого боку, відповідаючи на запитання: "Уявіть собі, що ви виграли гроші в лотерею або отримали у спадок велику суму грошей і могли б до кінця життя жити безбідно, не працюючи, як би ви вчинили?" – 81,8 % вчителів і 87,7 % директорів шкіл бажали б продовжити займатися саме своїм педагогічним працею. Перестали б працювати тільки 11,1 % вчителів і 8,1 % директорів. Прагнення продовжувати працювати навіть у випадку різкого поліпшення свого фінансового становища переконливо вказує на абсолютну суб'єктивну цінність цієї діяльності для респондентів⁷²⁸.

За результатами вивчення особистісно-професійного стилю діяльності сучасних українських вчителів деякі дослідники розподіляють їх на чотири типи: **"вчорашні студентки", "робітниця", "вчителі радянського гарту", "фанати"**.

"Вчорашні студентки" – це здебільшого вчителі початкових класів та іноземних мов. Робота у школі для них нова і не завжди до кінця зрозуміла. Часто зовнішньо не дуже відрізняються від старшокласниць, легко знаходять мову з учнями та через малу різницю у віці не завжди є авторитетом для них. Вони щиро сподіваються, що прийшли працювати до школи ненадовго, тому мають надію перекваліфікуватися чи перейти на роботу до приватних навчальних закладів – більш престижного, на їхню думку, місця роботи.

"Робітниця" не надто хвилюють низькі вчительські зарплати, адже їхні чоловіки заробляють достатньо, щоби більш-менш гідно забезпечувати сім'ю. Для них педагогіка – звичайна робота, яку вони виконують достатньо добре, проте без фанатизму. Знають чіткі рамки робочого дня.

"Вчителі радянського гарту". У багатьох школах саме такі педагоги складають кістяк школи і тримають її досягнення на плаву. Зазвичай вони вже передпенсійного чи пенсійного віку – достатньо суворі, утримують під час уроку жорстку дисципліну. Вони не завжди є улюбленцями учнів, проте школярі їхні предмети вчать ретельно і систематично, хоча й без надмірного ентузіазму.

"Фанати" дають найкращі результати знань учнів. Для них робота в школі – життя, адже життя поза школою не існує. У своїй роботі шукають нестандартних рішень, прищеплюють учням любов до свого предмета, зацікавлюють їх. Для таких учителів байдуже, яка у них зарплата, для них головне саме спілкування з дітьми⁷²⁹.

У зв'язку з цим **важливим постають і проєктовані суспільством, громадською думкою бажані якості педагога**. Відповідно, моніторингове дослідження щодо статусу та ролі сучасного вчителя в українському суспільстві (анкети моніторингу див. **Додаток X**)⁷³⁰ виявило якості, які на думку респондентів (вчителів, учнів та батьків), мають бути притаманні сучасному вчителю. На думку респондентів справжній вчитель повинен:

- любити дітей та вміти запроваджувати такі методики навчання й виховання, які допомагають реалізувати на практиці принцип індивідуального підходу до кожного учня (до 82%) відповідей;
- бути професійно підготовленим й мати високий рівень загальної ерудованості (до 61% відповідей);
- доброзичливо ставитися до учнів й бути порядною та доброю людиною (до 59% відповідей);
- бути працелюбним і терплячим (до 43% відповідей);
- постійно прагнути до самовдосконалення (до 22% відповідей);
- бути веселою людиною з гарним почуттям гумору (до 35% відповідей);
- мати сучасні погляди на життя й модний зовнішній вигляд (до 10% відповідей).

⁷²⁸ Бацын В. Социологический портрет современного учителя [Електронний ресурс] : Режим доступу : http://socialaisdarbs.lv/index.php?Itemid=30&id=324&option=com_content&task=view

⁷²⁹ Яким є сучасний вчитель? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://schoolgorbov.ucoz.ru/news/jakim_e_suchasnij_vchitel/2012-01-01-135

⁷³⁰ Моніторингове дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iitzo.gov.ua/monitorynhove-doslidzhennya-schodo-statusu-ta-rol-i-vchytelya-v-ukrajinskomu-suspilstvi/>

Окрім вищеназваних, респонденти-учні самостійно сформулювали ті характеристики, які на їх думку необхідно мати вчителю: "Справжній вчитель повинен однаково відноситись до всіх учнів у класі, незалежно від того хто їх батьки, як вони навчаються, яка у них поведінка"; "У вчителя не повинно бути "улюбленців", а якщо вони і є, то інші учні, не повинні це відчувати"; "Вчитель повинен з повагою відноситись до всіх учнів у класі, не принижувати гідність, не використовувати образливі слова до тих, хто погано навчається"; "Вчитель повинен бути старшим товаришем для старшокласників, але уникати "панібратства" у стосунках з учнями".

Такі результати свідчать, про те, що підлітки шукають у особі вчителя-порадника та друга, людину яка спроможна зрозуміти їх потреби, допомогти знайти оптимальне рішення у нових ситуаціях.

Серед інших якостей, які необхідні справжньому вчителю, учасники дослідження назвали такі, як: повага до особи учня, незалежно від його поведінки й рівня навчальних досягнень, однакове ставлення до всіх учнів, вимогливість тощо

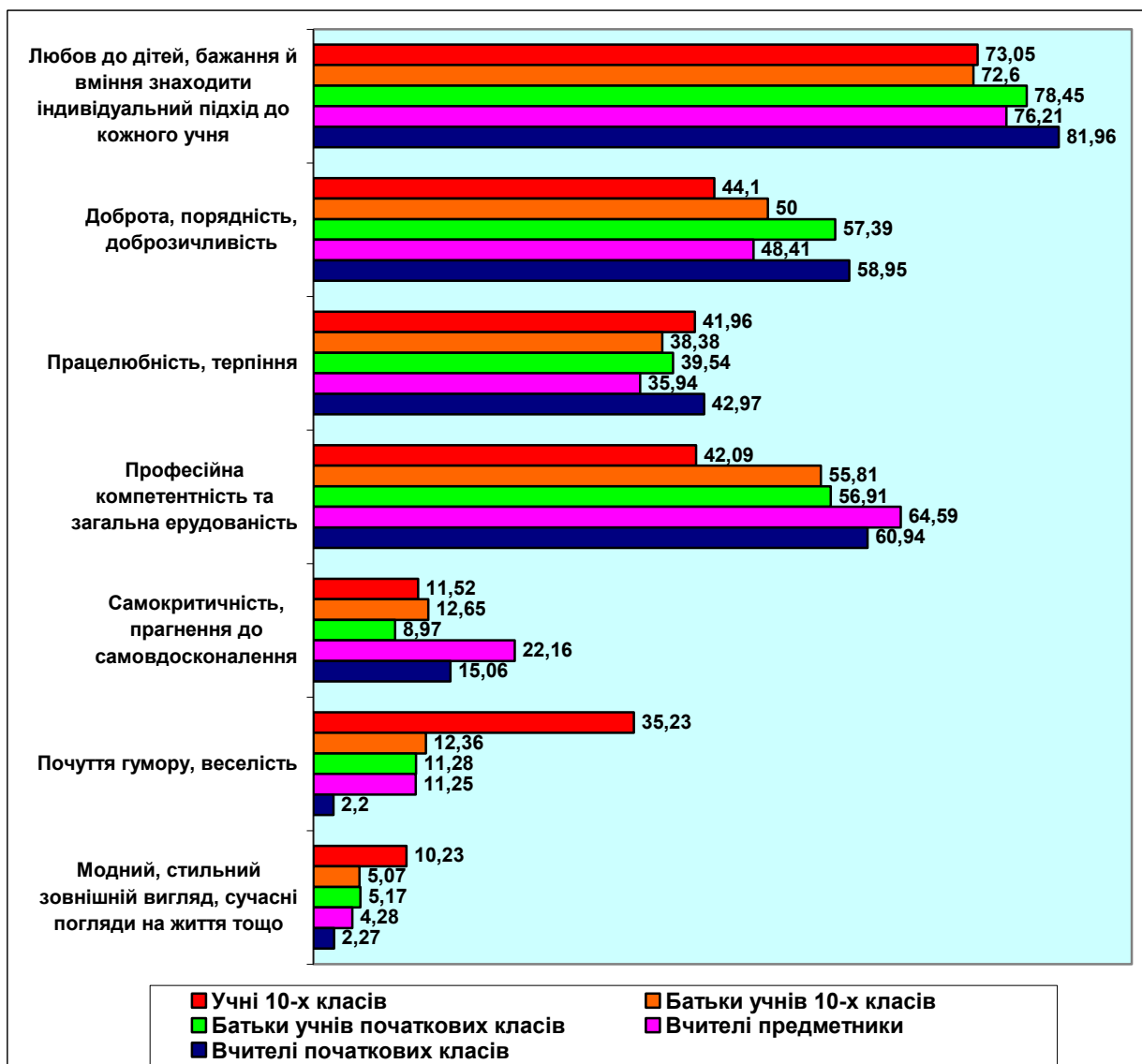


Рис. 4.11. Узагальнені відповіді респондентів на запитання: "Які якості, на Вашу думку, мають бути притаманні сучасному вчителю?" (у%).

Важливо, що респонденти висловили свої думки та пропозиції щодо шляхів підвищення соціального статусу, ролі та авторитета вчителя в суспільстві.

1. 95 % респондентів вважають, що підвищити авторитет, роль та соціальний статус

шкільного педагога можна лише за допомогою здійснення комплексу взаємопов'язаних заходів, які спрямовані на розв'язання найважливіших проблем.

2. Більше половини опитаних (72,7%) вказали на необхідність розробки заходів соціальної захищеності вчителя (надання пільгових кредитів, забезпечення службовим житлом педагогів, які не мають власного, пільги для вчителів на утримання їх дітей у дошкільних навчальних закладах та на платних відділеннях вищих навчальних закладів педагогічного профілю, забезпечення повноцінного відпочинку та дозвілля, доступ до культурно-просвітницьких заходів, зменшення пенсійного віку для жінок та загального педагогічного стажу).

3. На думку 62% респондентів роль вчителя у життєдіяльності суспільства можна активізувати за рахунок збільшення кількості представників педагогічних професій у представницьких органах центральної та місцевої влади. Учасники дослідження вказують, що формування вчительського лобі допоможе готувати та приймати законодавчі акти, які захищатимуть інтереси педагогів.

4. 68% тих, хто взяв участь у дослідженні, сподіваються, що ЗМІ, знайдуть можливість систематично висвітлювати позитивний образ шкільного педагога, наочно покажуть суспільству всі складності, специфіку та важливість праці вчителя, допоможуть сформувати очікуваний у соціумі імідж справжнього сучасного вчителя.

5. 92,8% опитаних вчителів та батьків учнів вважають, що суттєве збільшення заробітної плати дієво вплине на підвищення статусу та авторитету вчителя: саме збільшення заробітної плати шкільним вчителям, на думку респондентів, ефективно вплине на якість роботи кожного педагога, дозволить провести прискіпливу переатестацію, позбутися тих, хто не виконує свої функціональні обов'язки, залучить до роботи у школі вчителів-чоловіків та випускників ВНЗ.

У цьому зв'язку для нас особливо важливим постає суб'єктивна **думка представників різних верств населення щодо сучасного педагога:**

"Вчитель має бути, насамперед, надзвичайно добрим. Знання знаннями, а вчитель повинен навчити дитину бути людиною – чесною, правдивою, доброю, співчутливою... У сучасному житті багато як світлих, так і темних сторін. Завдання вчителя – навчити дітей відрізняти одне від іншого. Вчитель повинен бути також достатньо мудрим для того, щоб передати дитині все те, що зробить її кращою, щоб закласти фундамент для її подальшого життя. У серці вчителя має бути любов до України, яку він прививатиме своїм учням, – щоб вони були патріотами, незважаючи ні на що" (*Тарас Петриненко, співак, Україна*).

"Складається враження, що вчителі зараз менш відповідально ставляться до своїх обов'язків. Вони повинні бути ідеалом освіченості, доброти, вихованості. На жаль, так буває не завжди. Віддатися роботі їм заважає особисте господарство, яким просто змушені займатися. Влітку мав зустріч із вчителями в Карпатах. Домашні справи займають так багато часу, що ці люди просто не встигають слідувати за власною зовнішністю. А естетичний компонент для педагога також важливий. Скажете, що у повоєнні роки також було важко, але вчителі попри те сумлінно виконували свою роботу. Так, але не забуваймо, що тоді всі були бідними, а тепер контраст у суспільстві несправедливо великий. Погодьтеся, з цим важко змиритися" (*В. Москалюк, художник, Україна*).

"Важко перерахувати якості, які повинен мати вчитель. Хотілося б, щоб ця людина мала багато позитивного. Найперше, була урівноваженою. Пам'ятаю, коли у першому класі мене запитували, яка у мене вчителька, то я відповідав: вона завжди кричить. У початкових класах вчителька повинна бути доброю і справедливою. Якщо за провину потрібно покарати, то треба спочатку розібратися, що сталося і хто справді винен. Бо несправедливе покарання вчителя викликає до нього відразу і злість. І щоб не виділяли любимчиків, особливо дівчат, які підлизуються, набірюють на хлопців" (*В. Заяць, студент, Україна*).

"Перш за все, учитель має бути другом школяра, розуміти його, бачити в ньому творчу особистість, а не лише підлеглого, над яким він має владу. Тоді дитвора його щиро поважатиме. У мене не завжди були ідеальні стосунки з учнями. Негативний вплив телевізора іноді провокує учнів, у тому числі сільських, на всюдозволеність, викличну поведінку. І тут важливо не зірватися. Я не уникаю складних розмов з ними, інколи, наступаючи на горло власній гордості, відверто кажу їм, що мені з ними тяжко, і прошу уявити себе на моєму місці. Ефект від такої розмови є – бешкетники утихомирюються. Щира розмова педагога з дітьми має

більший вплив, ніж його скарга директору чи батькам порушника" (*М. Кутник, вчителька німецької мови, Тернопільська область*).

"Коли я навчався у школі, 15-20 років тому, вчителі здебільшого не любили дітей. У них постійно був поганий настрій, вони зривали злість на учнях, кричали на них. А деякі навіть тягали дітей за вуха. Складалося враження, що діти страшенно дратували їх. Натомість вчитель має бути не байдужим до дітей, вони повинні щиро цікавитися і любити своїх учнів. Також вчителі мають бути об'єктивними та не нав'язувати дітям свою думку" (*Лессе Кроу, інженер, Данія*)⁷³¹.

"...сучасний учитель – це не професія, це спосіб життя. Але насамперед він повинен бути Людиною з великої літери, яка має бачити Людину з великої літери інших та орієнтуватися на формулу успіху, що являє собою суму наступних складових: *любов до своєї справи + натхнення + компетентність + далекоглядність*. Головна ж формула успіху, вважає педагог, – "це визнання, коли бачиш відображення того, що хотілося отримати, в результаті проведеної роботи, в очах учнів, батьків, колег, оточуючих. І коли з дзвінком мої учні не підхоплюються з місця, а говорять, що так швидко пролетів урок, я розумію, що даремно приходжу до школи і професію свою обрала правильно. Мій життєвий девіз – робити людям добро, я намагаюся допомогти тому, хто поруч, а професійну майстерність – регулярно поповнювати і вдосконалювати свої знання, відповідати часу в якому живу і місцем яке займаю". Найголовнішими умовами для успішної роботи педагог вважає такі: "не боятися брати на себе відповідальність, бути постійно в пошуку, не опускати руки, якщо щось не виходить; прагнути більше знати, щоб краще розібратися, глибше розуміти, знаходити рішення, що дають найкращий результат" (*Р.Р.Фатхутдінова, педагог-практик, Росія*).

"Учитель має бути справедливим, розумним, добрим. Кожен вчитель має бути трохи психологом, щоб знайти спільну мову з дітьми. Я вважаю, що вчителям потрібно ставити пам'ятник по життю, тому що це дуже складна професія. Тут потрібно мати сильну нервову систему, гарне здоров'я" (*Г. Просвіркіна, учениця 11 класу, Росія*).

"Неприятнь до вчителя позначається на навчанні учня, йому не хочеться йти на урок, пропадає інтерес до даного предмету. А повага до вчителя, у свою чергу, стимулює учня на хороші результати в навчанні. Я вважаю, що вчителем треба народитися. Ця професія дається людині від Бога" (*К.Самсонова, учениця 10 класу, Росія*).

"Мені пощастило, у мене є такий вчитель – моя класна керівниця. Просто опишу її: креативна, активно використовує новітнє обладнання (комп'ютер, проектор та ін.), вчить говорити і формулювати свою думку коректно. вчить думати, завжди допоможе, НІКОЛИ НЕ КРИЧИТЬ (при цьому її поважають і побоюються втратити авторитет в її очах), відмінно знає свій предмет і може його цікаво піднести дітям. На мій погляд – це мінімальний набір якостей справжнього, сучасного педагога" (*випускниця школи, Росія*)⁷³².

Відтак, негативні аспекти сучасного педагога та зазначені вище рекомендації певною мірою стосуються перспективи розвитку особистості педагога у XXI столітті та передбачають проектування моделі педагога майбутнього.

2. Портрет педагога XXI століття

Аналіз сучасних наукових досліджень дозволяє описати структуру психологічних характеристик талановитого вчителя-майстра, яка включає такі характеристики: психофізіологічні особливості індивіда (емоційна стійкість, ергічність, рухливість нервових процесів; особистісні риси (просоціальний характер мотивації, наполегливість, самоконтроль, самоприйняття, здатність до переконування й сугестії); інтелектуальні характеристики (гностичні, проєктивні, креативні), спеціальні вміння (рівень професійної підготовленості – знання предмета – комунікативні, організаторські й конструктивні вміння).

⁷³¹ Яким повинен бути вчитель? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.wz.lviv.ua/articles/49993>

⁷³² Р.Р.Фатхутдінова Учитель XXI столетия // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.o-detstve.ru/forteachers/educstudio/profession/6567.html> <http://otvet.mail.ru/question/19181438>

У зв'язку з цим важливою є **концепція педагогічної майстерності І. А. Зязюна**, у структурі якої він виокремлює чотири блоки характеристик:

– *гуманістична спрямованість* (орієнтація людини на іншу як на суб'єкта, що має право на самовираження, свободу поведінки й самореалізацію),

– *професійні знання* (знання з предмета викладання й методики викладання його, вільне володіння професійно необхідним змістом і способами передавання його навчальній аудиторії),

– *педагогічні здібності* (передбачають наявність високої працездатності й показників емоційної стабільності людини, динамічність особистості, її високорозвинений інтелектуальний потенціал, креативність, що дає змогу працювати швидко й продуктивно з інформацією як об'єктивної, так і суб'єктивної природи, а також наявність здатності до позитивного прогнозування, перцептивних здібностей і комунікативних умінь – уміння планувати й розгортати план спілкування, мовленнєві здібності і, зокрема, "мовне чуття" тощо),

– *педагогічна техніка* (система добре відпрацьованих професійних навичок і вмінь: інтелектуальних, поведінкових і комунікативних, завдяки яким учитель-професіонал виконує необхідну роботу швидко, чітко й максимально результативно, витрачаючи на це мінімум часу й зусиль).

Головні з вимог до формування педагогічної майстерності при цьому є любов до дітей і до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань у тій галузі науки, культури чи техніки, якій педагог навчає, високорозвинений інтелект, високий рівень моральності й загальної культури вчителя. Додатковими чинниками становлення педагогічної майстерності є такі риси особистості педагога, як комунікабельність, артистичність, гарний смак як розвиненість естетичних почуттів, доброзичливий характер.

Зазначимо, що, як пише І.А. Зязюн, у процесі педагогічної діяльності головні й додаткові чинники мають інтегруватися у цілісну систему педагогічної майстерності вчителя, яка функціонує як його індивідуальний стиль, оскільки кожний гарний вчитель є унікальною й своєрідною особистістю.

Зазначені блоки здібностей певним чином корелюють з моделлю вчителя японського педагога Т. Кіучі, основними ознаками і якостями якого є: здатність одночасно вчити і виховувати, міцні теоретичні педагогічні знання, висока культура й усвідомлення цінностей виховання, свобода і відповідальність, причетність до інтелектуальної еліти⁷³³.

У цьому зв'язку важливою постає й **офіційна думка щодо моделі "ідеального" вчителя**, який характеризується певними якісними показниками, найголовнішими з яких є: 1) "ученість", зазвичай – вітчизняна, за національністю її носія, та глобалізаційна – за інтернаціональністю поставлених перед учителем освітньо-виховних завдань; 2) доступність методів педагога для учнів, тобто "методичність" знань як здібність ці знання ефективно викладати і сприймати; 3) розуміння натури дитини, бачення в ній задатків майбутніх здібностей як придатність для певного виду майбутньої діяльності; 4) моральність педагога як зразок поведінки для вихованців, хоч у цілому роль, що відводилася й відводиться йому, є незначною – він лише передавач знань шляхом використання правильної методи; 5) естетичність як необхідне постійне вміння учителя включати у процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного й піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонукую кожного учня до набування статусу суб'єкта педагогічної дії⁷³⁴.

У зв'язку з цим суттєвою є також і думка міжнародного колективу науковців, які розробили **"Педагогічну конституцію Європи"**, де наводяться основні компетентності, якими має володіти вчитель XXI століття: 1) комунікативна компетентність (зокрема, сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами); 2) компетентність самоідентичності; 3) компетентність справедливості; 4) лідерська компетентність; 5) дослідницько-аналітична компетентність; 6) здатність навчатися протягом життя; 7) емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування⁷³⁵.

Якщо подана вище концепція особистості вчителя постає, у певному розумінні,

⁷³³ Джури́нский А. Н. Чему и как учат школьников в Японии. – М., 1997. – 279 с.

⁷³⁴ Біла книга національної освіти України / [Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кремена; НАПН України]. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с. – С. 282-283.

⁷³⁵ Педагогічна Конституція Європи. – К.: Вид.во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – 25 с. – С. 14.

інструментально-раціональною, то у концепції *глобальної освіти* (розроблена у США у 70-ті роки ХХ століття і поширена у 80-ті роки світом), особистість педагога розглядається у контексті *духовно-розвивальної парадигми*. Сутність цієї концепції полягає у підготовці молодих людей з планетарним мисленням, що передбачає гармонійні взаємовідносини зі світом⁷³⁶, людьми, собою, поєднання загальнолюдських і локальних аспектів дійсності⁷³⁷, передбачення майбутнього і причетності до теперішнього⁷³⁸, в результаті чого було розроблено посібник для педагогів щодо упровадження глобальної освіти, в якому декларується *глобальна компетенція педагога*, що реалізується у таких положеннях: педагоги є глибокими мислителями, майстрами й обізнаними практиками, універсалами, здатними майстерно вирішувати проблеми, педагоги є культурно розвиненими професіоналами, обізнаними про динаміку глобальних перетворень у світі, вони є широко освіченими особистостями, підготовленими для життя та діяльності у ХХІ столітті (користувачами інформаційно-комунікаційних технологій), вони є членами єдиної команди, відповідальними і духовно-моральними громадянами⁷³⁹.

Це відповідає трьом освітнім імперативам змін сучасної освіти, які декларує В.О.Огнев'юк: *всєбічного універсально-цілісного гармонійного розвитку особистості, формування нової парадигми проблемно-орієнтованого професіоналізму, переходу від одномірної до багатомірної людини*⁷⁴⁰.

У цьому зв'язку важливою постає й модель "*вчителя-європейця*", що випливає із концепції європейської освіти, покладеної в основу освітньої політики Європейського Союзу. Відповідно до цієї моделі особистість вчителя-європейця притаманна людині, яка: 1) відкрита світу, поважає культури різних народів та спрямована на діалог з іншими культурами; 2) постає новим типом учителя, котрий не є транслятором лише однієї культурної спадщини, а володіє різними джерелами пізнання, що існують у різних культурах⁷⁴¹; 3) є мобільною, здатною до змін, до сприйняття нового, до системного мислення, розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному розвитку⁷⁴²; 4) є професіоналом своєї справи, котрому притаманні особистісна відповідальність за свій неперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість та творчий характер практичної діяльності, неперервна і системна освіта та професійна підготовка⁷⁴³.

М.Г.Чобітько наголошує на таких професійно-особистісних аспектах, що зумовлюють здатність до успішної педагогічної діяльності, як: спрямованість, скерованість (система мотивів), активність, інтелект (усвідомленість), логіка, евристичність, моральність, естетичність, комунікативність, воля (організованість) самоуправління, саморозвиток, індивідуальність та ін.⁷⁴⁴

Відповідно, можна говорити про певні компоненти особистості педагога ХХІ століття, які

⁷³⁶ Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с. — С. 455.

⁷³⁷ Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива: пер. с англ. — Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. — 92 с.; Brown D. Meeting Teachers' Global Education Resource Needs with Strategies and Supports / [D. Brown, D. Prieswerk, M. Sand, I. Stocco, A. Young]. — Ontario. — Ontario Council for International Cooperation, 2005. — 37 p.; Devlin-Foltz B., Mcllvaine S. Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change / B. Devlin-Foltz, S. Mcllvaine. — Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 2008. — 40 p. — P. 34-35.; Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education / ed. Miguel Carvalho da Silva. — The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2008. — P. 20.; Global Education in Europe to 2015: Strategy, Policies and Perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress at Maastricht, the Netherlands, 15-17 November 2002 / eds. E. O'Loughling, L. Wegimont. — The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2003. — 202 p. — 147-152 p.

⁷³⁸ Боткин Д.У. Инновационное обучение, микрокомпьютеры и интуиция // Джеймс У. Боткин // Перспективы. Вопросы образования. — 1983. — №1. — С. 39-47.; Мясников В.А. Глобализация и образование в ХХІ веке / В.А. Мясников. Основные тенденции развития образования в современном мире: Сб. науч. трудов Института теории и истории педагогики РАО. — Москва, 2006. — С. 160-175.

⁷³⁹ Devlin-Foltz B., Mcllvaine S. Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change / B. Devlin-Foltz, S. Mcllvaine. — Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 2008. — 40 p. — P. 34-35.

⁷⁴⁰ Огнев'юк В. Реформування — як сутнісна характеристика сучасної освіти // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоевої. — К.: ТОВ "Видавчине підприємство" ЕДЕЛЬВЕЙС", 2013. — С. 61-106.

⁷⁴¹ Бекки Э. Плюралистическое образование в Западной Европе на пороге нового столетия // Перспективы: вопросы образования. — 1993. — № 2. — 170 с. — С. 126.

⁷⁴² Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. — К.: Вища шк., 1997. — 180 с. — С. 32.

⁷⁴³ Vaniscotte F. Teacher and Mobility/ Maurice Galton, Bob Moon (eds.) / Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. — London: David Fulton Publishers, 1994. — 250 p. — P. 170-171.

⁷⁴⁴ Чобітько М.Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: Теоретико-методологічний аспект: Монографія / МОН України. АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. — Черкаси: Брама-Україна, 2006. — 506 с. — С. 74.

розкриває І. І. Казимирська: 1) Гносеологічний: усвідомлення цілісності людини і біосфери; осмислення місця і ролі педагогічної діяльності в освіті особистості. 2) Аксіологічний: усвідомлення людини найвищою цінністю життя; усвідомлення особистості в єдності з навколишнім світом, природою; визнання самоцінності кожного періоду життя людини; визнання вищою метою освіти саморозвиток особистості та ін. 3) Творчий: організація свого життя як простору безперервного загальнокультурного і професійного самовдосконалення; здатність будувати навчальний процес як спільну творчу діяльність та ін. 4) Комунікативний: здатність мислити і будувати навчально-виховний процес в системі діалогу; здатність розуміти іншого, знаходити компроміси, вміти вести дискусію та ін. 5) Етичний: здатність усвідомлювати культурно-творчі функції освіти, культуру взаємин; усвідомлення педагогічного процесу як двухдомінантного, в якому здійснюється діалог поколінь; здатність формувати естетичні критерії оцінки явищ⁷⁴⁵.

Зазначені компоненти певною мірою реалізуються такі **особливості внутрішньої спрямованості на вчительську професію**, як гуманізм, доброта, оптимізм, людяність, повага учня, вміння цінувати його достоїнства; знання свого предмета (ерудиція, вміння захопити знаннями); моральні якості особистості (добросовісність, працелюбство, принциповість, чесність, вимогливість); наявність волі (терпіння, витримка, критика та самокритика; емоційність, активність); талант (майстерність, захопленість, ініціативність); особистий приклад вчителя новатора, майстра своєї справи⁷⁴⁶.

Суттєво, що формування особистість учня як головне завдання вчителя має реалізовуватися через духовну суб'єкт-суб'єктну особистісно центровану взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу, яка постає непрагматичним видом діяльності – "безкорисливе нефункціональне спілкування" з вихованцем⁷⁴⁷.

Відтак, як вважає В.М. Гриньова, метою педагогічної діяльності вчителя є всебічний розвиток вихованця, його загальної культури. Відтак, вчитель має володіти не тільки педагогічними, а й психологічними, культурологічними, фізіологічними та іншими знаннями; практичними вміннями і навичками (інформаційними, розвивальними, організаційними, комунікативними, дослідницькими, самоосвітніми тощо); педагогічними здібностями (дидактичними, організаційними, конструктивними, перцептивними, експресивними, комунікативними); розвинені морально-психологічними, соціально-перцептивними та індивідуально-психологічними якостями. Важливими постають професійно-спрямовані параметри (любов до дітей, професії, відданість професії, відповідальність, обов'язок, чесність, тактовність, увічливість, авторитетність, виваженість, імідж); інтелектуальні параметри (гнучкість, варіативність, самостійність, критичність, продуктивність, ерудиція, хороша пам'ять, дотепність, володіння усною і письмовою мовою); індивідуально-психологічні якості (стриманість, вимогливість, урівноваженість, спостережливість, толерантність, воля, готовність до самовдосконалення); екстравертивні якості (повага до людини, комунікабельність, доброзичливість, милосердя, співчуття, альтруїзм) тощо⁷⁴⁸.

Є.М. Мисеченко виокремлює такі особистісні аспекти в ідеальній моделі особистості сучасного вчителя: високий рівень загального розвитку (розуміння сучасних соціально-політичних і економічних перетворень, науково-філософський світогляд, глибокі знання, висока загальна професійна культура, соціальна активність, зрілі етичні погляди); професійне покликання (любов до дітей, потреба навчати і виховувати, захоплення педагогічною роботою, творче ставлення до роботи, потреба в одержанні знань, формуванні вмінь і навичок професійної діяльності); професійно важливі якості (педагогічні здібності, готовність до особистісно-професійного саморозвитку, гуманістична спрямованість діяльності, вміння орієнтуватися в педагогічній ситуації

⁷⁴⁵ Казимирская, И. И. Мышление учителя и пути его формирования: монография: в 2 ч./ И. И. Казимирская; М-во образования Республики Беларусь, Мин. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Минск : [б. и.], 1992. – Ч.1. – 145 с.; Казимирская, И. И. Мышление учителя и пути его формирования: монография: в 2 ч. /И. И. Казимирская; М-во образования Республики Беларусь, Мин. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Минск : [б. и.], 1992. – Ч.2. – 144 с.

⁷⁴⁶ Формирование личности будущего учителя / Р.И. Цветкова, Ф.Г. Воженина, Т.П. Черкасская, В.Ф. Костюк, А.П. Мариненко, Л.В. Разжевина. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1991. – 128 с. – С. 17-18.

⁷⁴⁷ Педагогічна соціологія. – Тернопіль, 1998. – 290 с. – С. 104.

⁷⁴⁸ Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Х.: Основа, 1998. – 190 с. – С. 79-90.

тощо)⁷⁴⁹.

Модель цілісної особистості вчителя В.О. Сластеніна передбачає, що сучасний педагог має володіти основами економічних знань, уміннями організаційної та виховної роботи, комп'ютерною грамотністю, умінням використовувати інформаційні технології в професійній діяльності, високою культурою, добрим знанням іноземної мови, бути ініціативною та відповідальною людиною, мати потребу у постійному збагаченні й оновленні знань, бути відкритим до інновацій, для експериментів і одночасно залишатися толерантним щодо традиційної організації (парадигми) навчання. Вчитель повинен володіти високими моральними якостями, любити своїх учнів. Особисті якості вчителя повинні бути гармонійно пов'язані з професійними знаннями та здібностями. У майбутнього вчителя необхідно виховувати культуру мислення, він повинен уміти сам здобувати інформацію⁷⁵⁰.

Вчитель має виконувати *місію духовного поведиря дитини*, бути для неї як джерелом авторитетної інформації, майстром навчання способом оволодіння різнопредметною діяльністю, так і організатором пізнавального діалогу дитини з навколишнім світом, людьми, самим собою, особистим психологом і психотерапевтом, соціальним працівником і наставником⁷⁵¹.

Важливою є суб'єктно-авторська (рефлексивна) позиція педагога, яка дозволяє творити людину взагалі. Відтак, професійна позиція педагога, як вважає Н. М. Боритко, є системою його ціннісно-змістовних відносин до соціокультурного оточення, самого себе і своєї діяльності, що визначає його професійне буття у виховній взаємодії з дитиною, його місце в процесі сучасного виховання. Н. М. Боритко виокремлює три складові професійно-педагогічної позиції: *професійну рефлексію* (не просто усвідомлення того, що є в людині, а й творення людини, її індивідуальної свідомості, особистості, здібностей до пізнання та діяльності, це шлях пошуку в собі "духовного, сутнісного", це шлях до самого себе), *самосвідомість особистості* (виокремлення педагогом себе з об'єктивного світу, усвідомлення й оцінка свого відношення до світу, себе як особистості, своїх учинків, дій, думок і почуттів, бажань, інтересів), *професійну самооцінку* (оцінка педагогом самого себе, своїх педагогічних можливостей, професійних якостей і ролі у творчому перетворенні себе і навколишніх обставин: адекватна самооцінка свідчить про ступінь власної гідності, характер спрямованості вчинків учителя)⁷⁵².

При цьому особистісними якостями педагога постають: мотивація як прийняття та обґрунтування навчальної діяльності, опосередкування стосовно зовнішніх впливів та внутрішніх імпульсів поведінки, колізії як бачення завуальованих протиріч навчального процесу, критика як ставлення до зовнішніх цінностей та установок; рефлексія як конструювання та наслідування певного образу "Я", орієнтація як відображення індивідуального світогляду, самореалізація як втілення особистісних устремлінь тощо. За таких умов процес розвитку особистості забезпечується створенням "особистісно значущих" ситуацій на основі врахування зони найближчого розвитку, проектування самостійного та творчого пізнання дійсності⁷⁵³, чому слугують теорія і практика гуманістичної педагогіки і психології Р. Берта, А. Коса, А. Маслоу, К. Роджерса; концепції "відкритого навчання" Д. Брунера, Д. Гілфорда, Е. Торренса та ін., які націлюють педагога на формування "світоглядної свідомості суб'єкта, яка реалізує здатність особистості приймати самостійні рішення і відповідати за них; здатність до теоретичного мислення, оволодіння науковими принципами, прийомами логічного аналізу інформації, що надходить; здатність і прагнення особистості до самостійних пошуків істини, навички розв'язання суперечностей в своєму внутрішньому світі (наприклад, між особистими і суспільними інтересами); світоглядний

⁷⁴⁹ Мисеченко Є.М. Соціально-культурні аспекти підготовки майбутнього вчителя фізики // Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Зб. наук.-метод. праць / Ред. кол. О. А.Дубасенюк та ін. / Є.М. Мисеченко – К.: ІЗИН; Житомир: Держ. пед. ін.-т. – 1999. – С. 139-153.

⁷⁵⁰ Педагогика: Уч. пособие для студ. пед. учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

⁷⁵¹ Грінченко Г.Ф. Нові тенденції в навчально-виховній роботі вчителя школи // Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Зб. наук.-метод. праць / Ред. кол. О.А. Дубасенюк та ін. / Г.Ф.Грінченко, Т.О.Грищенко, В.В. Кудряшова – К.: ІЗИН; Житомир: Держ. пед. ін.-т. – 1999. – С. 120-130.

⁷⁵² Боритко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания. – Волгоград: Переменка, 2001. – 235 с.

⁷⁵³ Гусак П.М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти: Монографія. / П.М. Гусак. – Луцьк: Ред.-вид. від. "Вежа" Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1999. – 290 с.

вибір і діяльність щодо втілення світоглядних ідей і принципів у практику життя"⁷⁵⁴.

Відтак, особистість вчителя має тенденцію характеризуватися як *духовний ідеал людини*. Як пише І.В.Табачек, "Прагнення вчителя до ідеалу зумовлюється необхідністю гармонійного самовдосконалення, що забезпечує педагогу у професійну, інтелектуальну та моральну довершеність"⁷⁵⁵. При цьому ідеал вчителя можна розуміти як "злиття духовно-морального, громадянського та професійного ідеалів в єдине ціле"⁷⁵⁶.

Якщо Л.Ф.Спирін розглядає професіограму як "ідеальну абстрактну модель особистості вчителя, яка в комплексі узагальнює (інтегрує) її найсуттєвіші якості, необхідні для здійснення професійної діяльності, тобто для розв'язання освітньо-виховних завдань у будь-якій педагогічній системі"⁷⁵⁷, то І.В.Табачек конкретизує риси та якості ідеального вчителя, який у прагненні до ідеалу має синтезувати низку властивостей: "1) бути науковцем (володіти підходами і методами дослідження роботи); 2) бути педагогом (знати та вміти застосовувати на практиці педагогічну теорію); 3) бути психологом (знати основи психології, вікові й індивідуальні психологічні особливості учнів); 4) бути технологом (володіти методикою та технологією навчально-виховного процесу, втілювати наукові ідеї в практику); 5) бути організатором (володіти навичками управління-менеджера для керівництва учнівським колективом); 6) бути трішки медиком (знати фізичні та розумові межі дитячого організму, рамки психологічного навантаження); 7) бути артистом (вміти перевтілюватися, володіти правильною дикцією, художнім словом) тощо"⁷⁵⁸.

Неабияке значення має формування педагогом власного позитивного *педагогічного іміджу*⁷⁵⁹, який складається з двох головних, втілених у відповідні знання та вміння: зовнішній вигляд (реалізується через індивідуальний стиль особистості педагога у контексті одягу, кольору та ін.), естетична культура педагога, від рівня сформованості якої "залежить свобода реалізації в професійній культурі естетичних критеріїв оцінки, смаку, ставлення до професійної діяльності"⁷⁶⁰; внутрішній зміст (володіння культурою педагогічного спілкування; знання основ ораторського мистецтва; опанування основами евристики; раціональна поведінка у стресових і конфліктних ситуаціях; практичне використання нейролінгвістичного програмування; уміння використовувати гумор у різних педагогічних ситуаціях)⁷⁶¹.

Суттєво, що, як засвідчують психолого-педагогічні дослідження, вимоги батьків до іміджевої поведінки вчителя не завжди пов'язані з віком дитини. "Їхні вимоги залежать від психолого-акмеологічних характеристик, і, насамперед, від віку і рівня їхньої освіти. При цьому вимоги до іміджевої поведінки будуються за принципом компліментарності: батьки хотіли б заповнити відсутність у них якихось особистісних чи професійних якостей наявністю їх у вчителя"⁷⁶².

Загалом, учитель має бути конфліктологом, інтелігентом, митцем, творцем, інженером людських характерів, володіти методикою, технологією реалізації вихідної позиції в педагогічному процесі; постійно шукати шляхи більш повного, вдалого, глибинного, точного, а подеколи витонченого вирішення проблем навчання і виховання, організації життя дітей, проблем роботи з батьками і громадськістю. Це людина широкого світогляду, чуйна, доброзичлива, принципова⁷⁶³, що передбачає "добровільний вибір особистістю поведінки, що відповідає таким важливим категоріям, як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість"⁷⁶⁴.

⁷⁵⁴ Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В.Кларин. – М.: Арена, 1994. – 290 с. – С. 136.

⁷⁵⁵ Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя / Табачек Ірина Володимирівна // Дис... канд.філософ.наук. – 09.00.10 – філософія освіти. ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 173 с. – С. 65.

⁷⁵⁶ Панасенко Е. Проблема ідеалу вчителя у педагогічній журналістиці (друга половина XIX – початок XX ст.) / Е. Панасенко // Рідна школа. – 1999. – № 7–8. – С. 70–84. – С. 80.

⁷⁵⁷ Спирин Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Л. Ф. Спирин. – М. : Российское педагогическое агенство, 1997. – 84 с. – С. 53.

⁷⁵⁸ Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя / Табачек Ірина Володимирівна // Дис... канд.філософ.наук. – 09.00.10 – філософія освіти. ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 173 с. – С. 66.; Гришина Т. Технологічний потенціал учителя в аспекті реформування освіти // Рідна школа. – 2001. – № 8. – 160 с. – С. 14–15.

⁷⁵⁹ Сорокина Г.Г., Козлова С.А. Имидж современного учителя. – Пенза, 2001. – 90 с.

⁷⁶⁰ Иванова Т.В. Професійна культура майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 85–91.

⁷⁶¹ Ковальова І.О. Образ педагога. – Х., 2002. – 89 с. С. 58.

⁷⁶² Кононенко А.О. Психологічні складові індивідуального іміджу сучасного педагога. – Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – О., 2003. – 21 с. – С. 8.

⁷⁶³ Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990. – 458 с. – С. 315–216.

⁷⁶⁴ Ступарик Б. Українська національна школа: нова парадигма вартостей // Галичина. – 1998. – № 1. – С. 129–139.

Зазначене вище можна розширити завдяки обґрунтованій Л.М. Мітіною низки таких професійно важливих особистісних якостей ідеального педагога, як: ввічливість, вдумливість, гнучкість поведінки, вимогливість, вихованість, уважність, витримка і самовладання, гуманність, діловитість, дисциплінованість, доброта, сумлінність, колективізм, доброзичливість, турбота про учнів, ініціативність, щирість, спостережливість, наполегливість, комунікативні вміння, винахідливість, критичність, культура мовлення, логічність, любов до дітей, незалежність, відповідальність, чуйність, організованість, товариськість, порядність, патріотизм, правдивість, педагогічна ерудиція, передбачливість, принциповість, самостійність, самокритичність, скромність, сміливість, свідомість, кмітливість, справедливість, прагнення до самовдосконалення, тактовність, переконання у здібностях усіх учнів, переконання у своєму призначенні, впевненість у власних здібностях навчати і розвивати, захоплення предметом, почуття нового, почуття власної гідності, почуття гумору, чуйність, експресивність, емоційна стійкість⁷⁶⁵.

О.Я. Савченко вважає, що особистість педагога-майстра охоплює такі фахові й особистісні аспекти, як викладач, вихователь, наставник, людина, яка має незаперечний *авторитет* у певній сфері, що дозволяє вчителю перетворити свій клас на справжню творчу майстерню через прагнення до максимальної цілеспрямованості уроку, гуманне і терпляче відношення до дітей⁷⁶⁶.

П.М. Щербань розкриває основні вимоги до ідеальної моделі сучасного вчителя, який має володіти педагогічною майстерністю, тактом, оптимізмом; мати організаційні вміння, моральний авторитет; бути ерудованим, із широким культурним світоглядом; любити і поважати дітей; творчо підходити до виховання; постійно підвищувати кваліфікацію⁷⁶⁷.

С.П.Іванова у книзі "*Педагог XXI століття: ноопсихологічний підхід до аналізу професійно-особистісної готовності*" пише, що важливою особистісною якістю педагога має бути *самотрансценденція*, тобто здатність не тільки бачити свій результат діяльності, а й розуміти і враховувати його роль і значення для інших суб'єктів, що є одночасно початком "проростання" цієї ж властивості в учнів як громадян сучасного глобального співтовариства.

При цьому автор наголошує на тому, що професійно-педагогічна діяльність як процес гуманістично-орієнтованої полісуб'єктної взаємодії вчителя з учасниками соціально-освітнього процесу ефективна, якщо вчитель стає повноправним учасником міжсуб'єктних відносин у соціокультурному просторі і реалізує їх у власній діяльності.

Науковець вважає, що для здійснення спільної "життєтворчості" в глобальних масштабах, що забезпечує одночасний розвиток, самовдосконалення і самореалізацію всіх його суб'єктів, у підростаючого покоління важливо сформулювати здатність до трансценденції (тобто виходу за межі індивідуальної діяльності) і самотрансцендентність, тобто здатність до поліфункціонального спілкуванню на рівні "Я-Інші" (де під словом "Інші" маються на увазі будь-які суб'єкти великого соціуму)⁷⁶⁸.

У зв'язку з цим можна навести *багато психологічних портретів ідеального вчителя*, який має орієнтуватися на суб'єкт-суб'єктну педагогічну парадигму: "Він досить позитивно ставиться до себе, відчуває власну цінність, впевнений у собі, приймає себе, але не є ригідним, він готовий до змін. Що дуже важливо – самозвинувачення і внутрішня конфліктність у нього мінімальні. Він цілком упевнений в осмисленні власного життя, задоволений сьогоденням і майбутнє бачить осмисленим, оскільки переконаний у здатності і власній можливості контролювати своє життя, вільно приймати рішення. Можна припустити, що він вважає себе господарем свого життя. Він активний, орієнтований на повне використання своїх сил, можливостей і здібностей, на повноту і емоційну насиченість життя. При цьому в його житті найбільше значення мають розвиток, творчість, пізнання, свобода і постійне самовдосконалення. Для нього не байдужа його робота, яка повинна бути цікавою. У професійній діяльності для нього є значимими і відповідальність, і освіченість. Разом з тим для нього не менш значимими є і конкретні життєві цінності: любов,

⁷⁶⁵ Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2004. – 336 с. – С. 183.

⁷⁶⁶ Савченко О.Я. Дидактика начатковой школы. – К.: Генеза, 2002. – 400 с. – С. 342-347.

⁷⁶⁷ Щербань П.М. Прикладна педагогіка. – К.: Вища школа, 2002. – 356 с.

⁷⁶⁸ Иванова С.П. Учитель XXI века: Ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности. – Псков: ПГПИ, 2002. – 330 с. – С. 3-10.

здоров'я, сім'я, друзі. Спілкування для нього має велике значення. При цьому він орієнтований на чуйність, терпимість, чесність, бажання зрозуміти іншу людину, поважати інші смаки, звичаї, звички. У цілому система його цінностей за своїм характером конструктивна і являє собою цілком сприятливу основу для особистісного розвитку"⁷⁶⁹.

Аналіз *ціннісних орієнтацій педагогів* виявив такі значущі відносини, що визначають професійний розвиток ідеального педагога: ставлення до нового (розвитку, перспективі); до контролю над обставинами свого життя; до визначення сенсу своєї професійної діяльності; до відкритості для взаємодії з іншими людьми. Учитель повинен мати переконання, світогляд, морально-вольові якості, володіти навичками спілкування, педагогічним тактом, інтуїцією, емпатією, емоційною врівноваженістю та іншими якостями, які соціально схвалюються.

Загалом, ідеальний педагог має поєднувати в собі психолога, валеолога, фізіолога, який розуміє дитину, що створює ситуації спілкування і діяльності, самодіяльності вихованця; він – фахівець, що уміє вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку для кожного вихованця; він – правозахисник, який охороняє його права і здоров'я, він – посередник між дитиною і дорослим світом.

Це впливає з таких провідних завдань педагога нового типу, як: створення сприятливих умов для творчого розвитку та саморозвитку особистості школяра; врахування вікових та психофізіологічних особливостей учнів; корекція складного світу відносин, інтересів, захоплень дитини: допомога йому в усвідомленні основних соціальних цінностей.

Можна додати до психолого-педагогічного портрета ідеального вчителя ХХІ століття, який несе здорове начало в своїй роботі, такі *моральні риси характеру*, як: дбайливість, душевність, доброзичливість, привітність; уважність; розумна вимогливість; справедливість, поблажливість, терплячість; готовність до взаєморозуміння і взаємодопомоги; толерантність (терпимість); самовладання; професійна гордість, впевненість у собі; вимогливість до себе і до своєї роботи; прагнення до новаторства і саморозвитку; працьовитість, самовладання при вирішенні педагогічних завдань; діловитість, цілеспрямованість, ініціативність; правильну самооцінку; подвижництво.

При цьому провідними *емоційними рисами характеру* вчителів мають залишатися: емпатія; оптимізм; бадьорість, веселість; доброзичливість; задоволеність успіхами учнів; щедрість на похвалу; "підхід до дитини з оптимістичною гіпотезою".

Загалом, сучасний учитель, який має формувати у школяра вміння організовувати свою роботу, повинен уміти залучати і вбудовувати в навчальний процес спонтанне знання, практичний досвід, смисли та інтереси дитини.

Портрет педагога ХХІ століття включає такі якості, що відповідають *трьом цілям освіти* (формування компетентного фахівця, гармонійної особистості та громадянина-патріота), як: *особистісні* (любов до дітей; доброта; розуміння; чарівність; відповідальність; вимогливість; об'єктивність; чуйність; популярність у дітей і батьків; емоційність; терплячість; зацікавленість; толерантність; самокритичність; об'єктивна самооцінка); *професійні* (наявність когнітивних здібностей; комунікативна компетенція; адаптивний компонент; володіння здоров'язберігаючими технологіями; соціальні якості); *ключові компетентності* (самоменеджмент; психологічна компетентність; комунікативна компетентність; проектно-дослідницька компетентність; інформаційна компетентність; соціально-політична компетентність; професійна компетентність; компетентність здорового способу життя; нормативно-правова компетентність)⁷⁷⁰.

Наведемо результати ще одного дослідження, яке використовувало методику Т. Лірі щодо моделі ідеального педагога. За чинником *домінування* ідеал вчителя отримав середню оцінку 3,9 з 4 можливих, а за чинником *співробітництва* – 2,8⁷⁷¹.

Як бачимо, існує розмаїття *характеристик моделі вчителя ХХІ століття, що потребує обґрунтування певного загального принципу їх редукції, який, відповідно до нашого*

⁷⁶⁹ Рюмшина Л.И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 142-149. – С. 146.

⁷⁷⁰ Н. Касаткина Н., Качан Л. Учитель ХХІ века [Електронний ресурс] : Режим доступу –/ http://zdd.1september.ru/2005/01/13.htm http://kudrschool.ucoz.ru/publ/quotobraz_pedagoga_xxi_vekaquot/1-1-0-5

⁷⁷¹ Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. – 1991. – № 1 – С. 44-52.

методологічного базису, має орієнтуватися на всезагальні начала буття людини та світу. Крім того, модель вчителя ХХІ століття має базуватися на ключових соціально-економічних та культурно-ціннісних характеристиках майбутньої людської цивілізації, майбутнього соціуму, в якому цей учитель має реалізовувати своє педагогічне покликання.

3. Портрет педагога ідеального суспільства

Відтак, ідеальний вчитель має орієнтуватися на ідеальне суспільство. Ця орієнтація як професійно-особистісна життєва стратегія вчителя реалізує проектно-цільовий аспект педагогічної діяльності. У зв'язку з цим зазначимо, що розвиток особистості педагога спрямовується на досягнення *певної мети* (професійно-особистісної та життєвої взагалі). Тому серед педагогічних пріоритетів, які виділяють науковці, проблема цілеутворення постає найважливішим мотиваційним механізмом реалізації процесу розвитку педагогічних явищ. Дійсно, мета є необхідною умовою цього процесу, без якого останній неможливо здійснити. Н.В. Кузьміна зазначає: слід завжди пам'ятати, що у реальному педагогічному процесі мета – визначальний чинник. Вона допомагає добирати зміст навчання, його методи і форми. Мета стає тим стрижнем, навколо якого педагог поєднує всі педагогічні засоби в систему, визначаючи місце кожного з них. Глибоке розуміння викладачем мети навчання і виховання, як правило, веде його до пошуків ефективних засобів їх досягнення, зумовлює його творче ставлення до педагогічної праці. Байдушність до цілей педагогічного процесу робить викладацьку працю неусвідомленою, стихійною, веде до невиправданих витрат часу і сил, що, у свою чергу, негайно позначається на ставленні школярів до навчального предмету⁷⁷². Тим більше, як довели науковці (І.Д. Бех, В. Франкл, Е. Фромм та ін.), сенс життя впливає з його мети, з його цільового аспекту. П.К. Анохін розглядав людину як функціональну систему⁷⁷³, системотвірним чинником якої є шуканий кінцевий результат, що забезпечує продуктивний саморозвиток людини у новому середовищі.

Ціль визначається як ідеальне, розумове передбачення результату діяльності⁷⁷⁴. До структури будь-якої діяльності входять три складові: *цілепокладання, цілездійснення й ціледосягнення*.

У зв'язку з цим можна говорити про два каузальних чинника людського життя – *причинну детермінацію*, яка фіксує залежність людської діяльності і поведінки від минулого, та *цільову (телеологічну) детермінацію*, що виявляє їх зв'язок із майбутнім. При цьому ці чинники постають у діалектичній єдності, оскільки минуле визначає теперішнє і майбутнє, а з іншого боку, майбутнє може впливати на теперішнє. Як засвідчує сучасна наука, *причинний і телеологічний шлях пояснення реальності є еквівалентними*⁷⁷⁵.

Отже, *портрет ідеального вчителя*, якій відповідає нашій *моделі особистості педагога*, котра складається з наведених вище шести компонентів, має орієнтуватися на ідеальну мету (деяке майбутнє довершене суспільство), що щільно пов'язана з минулим станом суспільства, про що свідчать як принцип єдності причинного і телеологічного пояснення реальності, так і універсальна парадигма розвитку, яка констатує, що третій етап розвитку предметів та явищ повторює перший, але на більш вищому рівні розвитку (див. *Додаток Б*):

⁷⁷² Методика воспитательной работы: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 114 с. – С. 44.; Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.; Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.; Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.; Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб. – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с.

⁷⁷³ Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – 400 с.

⁷⁷⁴ Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 1600 с. – С. 1480.

⁷⁷⁵ Голицын Г.А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с. – С. 13.

Таблиця 4.36

Діалектичний розвиток деяких соціально-особистісних феноменів

| ФЕНОМЕН, ЩО РОЗВИВАЄТЬСЯ | ДІАЛЕКТИЧНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ | | |
|--|---|---|--|
| | Теза | Антитеза | Синтез |
| ЕТАПИ ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДСТВА | Натуральне господарство, "злиднений комунізм", високий рівень соціальної симетрії. | Просте товарне виробництво плюс капіталістичне виробництво, низький рівень соціальної симетрії. | Відновлення стану "злидненого комунізму" на вищому витку розвитку, високий рівень соціальної симетрії |
| СОЦІОГЕНЕЗА | Цілісний симетричний стан суспільства , що оперує міфологічним мисленням; рівномірний розподіл соціального багатства і влади, єдність дозвілля та праці, виробництва і споживання, матриархальна гендерна матриця суспільного ладу. | Стан соціально-економічної стратифікації , поляризація багатства і влади, дозвілля та праці, виробництва і споживання, зниження рівня соціальної синергії, переважно патріархальна гендерна матриця. | Відновлення стану соціальної симетрії , підвищення соціальної синергії, рівномірний розподіл влади і багатства на новому виткові розвитку, синтез матриархального і патріархального гендерних принципів організації соціуму. |
| РОЗВИТОК ФОРМ ДІЯЛЬНОСТІ | Гра (діяльність, що не спрямована на досягнення прагматичних цілей і існуюча заради самої себе як суб'єкт-суб'єктний феномен, подібно "мистецтву заради мистецтва"). У більшості древніх (примітивних) співтовариств не існувало різкого кордону між працею і дозвіллям, коли праця могла супроводжуватися співами, розповідями казок. | Праця (цілеспрямована діяльність, спрямована на досягнення певних прагматичних цілей, яка виявляє суб'єкт-об'єктний інструментальний характер). Тільки у період промислової революції спостерігається диференціація праці і дозвілля, коли остання почала пов'язуватися з неробочим часом. | Творчість як суб'єкт-суб'єктний феномен – діяльність, що повторює гру, але на більш високому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри – спонтанної, само-детермінованої активності, так і праці – активності, яка виявляє певний практичний результат). У творчості праця та дозвілля сполучаються, поєднуються. |
| РОЗВИТОК МОРАЛІ | Міфологічна мораль древніх (яка впливає зі стану певної неподільності людини і природи), домінування доморального рівня, на якому моральність вчинків визначається зовнішніми подіями. | Асиметрична мораль класових товариств, (що забезпечує соціально-класову диференціацію), розвиток конформної, конвенційної моралі, відповідно до якої підтримка гарних соціальних стосунків і сприятливого образу "я-для-інших" є самоціллю. | Ноосферна (загальнопланетарна, соборна, космічна) мораль , розвиток автономних моральних принципів. |
| РОЗВИТОК ЦІНІСНОГО СТАВЛЕННЯ ЛЮДИНИ ДО СВІТУ (РОЗВИТОК АКСІОЛОГІЇ) | Центральна інтегральна якість, у межах якої Добро і Краса, Благо і Буття, Належне та Дійсне були тотожними. | Поява аксіології як науки і теорії цінностей, в якій зазначена інтегральна якість розпадається на дві полярні якості – реальність і цінність, що виявляє проблему їх невідповідності у вигляді дихотомії дійсного і розумного. | Виявляється можливість відновлення єдності реальності і цінності в площині деяких новітніх поглядів і концепцій (антропний космологічний принцип, універсальний семантичний простір Всесвіту та ін.) |

Відтак, розвиток особистості педагога на **методологічному рівні загального** має відповідати діалектичній закономірності розвитку світу в цілому, а також його елементів зокрема. Так, ми можемо говорити про розвиток **освітніх стратегій** (більш повно про це йдеться у наших монографіях (2009-2013 рр.), виданих загальним обсягом близько 300 ум.авт.арк.:

Теза: у примітивних спільнотах превалювало виховання, а навчання реалізовувалося у формах технологій соціальної ініціації.

Антитеза: у сучасних спільнотах на перший план виходить навчання як комплекс

спеціалізованих технологій, що реалізуються в навчальних закладах.

Синтез: у суспільстві недалекого майбутнього виховання (а точніше – синтез виховання і навчання) знову превалює, в той час як навчання в силу розвитку резонансно-сугестивний освітніх технологій поступово нівелюється. Цей висновок можна пояснити завдяки таким прикладам. 1) Професія математика вимагає від нього знання не менш ніж 5 тис. математичних конструктів (понять, формул та ін.), що надає йому можливість ефективно виконувати поставлені перед ним професійні завдання. Але існують так звані *диво-лічильники* – люди, що можуть знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вмієчи навіть читати), але здатні виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера. 2) Головною професійною якістю традиційного вантажника є його м'язова сила. Уявімо собі паралізованого вантажника, прикутого до візка, який, однак, вміє піднімати предмети зусиллям волі, що цілком можливо.⁷⁷⁶

Відповідно, *розвиток особистісного складу людини* набуває такого вигляду:

Розвиток особистісного начала проходить *від людини* як цілісної соборної людської істоти примітивних спільнот (де внутрішнє і зовнішнє, людина та світ є в силу феномена психізації дійсності постають органічним цілим) до *індивіду*, представнику соціумів нового часу, а від нього до *особистості* – цілісної людської істоти, що одночасно інтегрованої в своє соціо-космопланетарне оточення і вільної від нього, що констаціює людину як представника Номо sapiens і індивіда як володаря унікальної індивідуальності.

При цьому, як засвідчив проведений попередній аналіз, за сучасних умов ідеалом учителя є образ всебічно розвиненої особистості, професіонала, здатного як суспільних і професійних перетворень, бути професіоналом, так і до багатоваріативності педагогічної дії, прогнозування можливих результатів своєї діяльності, аналізу та самоконтролю, що може осмислювати нові соціально-економічні умови виховання, вірно оцінювати нові тенденції з позицій педагогічної діяльності; при цьому духовність вчителя має розглядатися як його важлива професійна якість.

Відтак, саме *особистість учителя постає його ключовою характеристикою*, оскільки головним завданням учителя, як засвідчує проведений аналіз, є формування учня як особистості (що постає метою розвитку людини) через особистість учителя: подібно до того, як алмаз можна обробляти тільки алмазом, так і вільну істоту – особистість учня – можна формувати тільки завдяки вільній же істоті – особистості вчителя. Пояснимо цей висновок.

Як ми бачили, існує багато визначень професії вчителя, що ґрунтуються на компетентністному, професіографічному та інших підходах. Вельми важко подати вичерпну характеристику вчителів як громадянину, фахівцю й особистості, особливо за умови необхідності виокремити ключові параметри педагогічної професії. *Задачно-цільовий підхід* орієнтується на мету – найбільш швидкий розвиток учня у напрямі відповідного суспільного замовлення. Припустимо, нам потрібно навчити студентів англійської мови в рамках певного освітнього (професійного) стандарту. *Подумки здійснимо педагогічний експеримент*. Візьмемо дві групи студентів і спрямуємо в них двох викладачів, які мають працювати зі студентами протягом деякого часу. Перший викладач – носій англійської мови (іноземець), який володіє вищою педагогічною кваліфікацією. Другий – людина, що не володіє англійською мовою, але добре уміє мотивувати студентів до тієї або іншої діяльності. Якщо перший викладач працював зі студентами протягом місяця, то другий – всього п'ять хвилин. Через місяць студенти другої групи показали набагато вищий рівень володіння іноземною мовою, ніж студенти першої групи (з якими займався іноземець) (це реальний експеримент чи тільки подумки?). Пояснити цей парадокс нам допоможе принцип, згідно якому будь-яка освіта – це самоосвіта як самодерермінована особистісна активність. Другий учитель за п'ять хвилин зміг мотивувати студентів на навчальну діяльність, і це привело до того, що студенти займалися англійською мовою кожну вільну хвилину свого життя.

Відтак, експеримент засвідчує, що головним у професії вчителя є здатність до формування в учнів та вихованців відповідної внутрішньої мотивації до тої чи іншої діяльності. І саме внутрішня мотивація (як надситуативна, неадитивна активність), по-перше, постає

⁷⁷⁶ Дубров А. П., Пушкин В. Н. Парапсихология и современное естествознание. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.; Николаева В. Н., Пушкин В. Н. К вопросу об информационном взаимодействии изолированных систем без передачи энергии // Вопросы психогигиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психонергетики. – М.: НТГО, 1980. – С. 245-256.

головною умовою творчої активності⁷⁷⁷, і, по-друге, робить людину особистістю як вільною, тотожною тільки собі сутністю. Це підтверджується й думками таких мислителів, як М.О. Бердяєв, К. Роджерс, Л.С. Виготський та ін., які наполягають, що творча особистість – це вільна особистість, а вільна особистість – це, перш за все, особистість, здатна бути самою собою, відчувати своє "Я"⁷⁷⁸. С.І.Гессен з приводу зв'язку свободи (внутрішньої мотивації) та творчості писав таке: "Свобода є творчістю нового, яке до цього часу в світі не існувало. Я вільний тоді, коли якусь важку життєву задачу, що постала перед мною, розв'язую власне так, як її ніхто інший не зміг би розв'язати. І чим більше оригінальним, індивідуальним є мій вчинок, тим більше він вільний. Тому свобода не є довільним вибором між декількома вже даними у готовому вигляді, хоча і можливими шляхами, але й створення нового особливого шляху, який не існував раніше навіть у вигляді можливого виходу"⁷⁷⁹.

Ці висновки постають певним філософсько-психологічним обґрунтуванням сучасної особистісно орієнтованої суб'єкт-суб'єктної (холістичної, людиноцентрованої) освітньої парадигми.

Зазначена парадигма актуалізує *модель особистості педагога*, яку ми визначаємо як *інтеграційна*, оскільки відповідно до обґрунтованого нами у першому розділі методологічного базису має обґрунтовуватися спочатку на рівні *загального*, потім *особливого* і лише після цього – на рівні *одиночного*.

Аналіз наукової літератури дозволяє дати визначення одному із найбільш значущих засобів пізнання світу людиною – *моделі* (від лат. *modulus* – "міра, аналог, зразок"), яка розуміється як ідеальне відтворення чи відображення об'єкту, що відображає, імітує, відтворює принципи існування та функціонування, логіко-функціональну будову внутрішньої організації або процесу функціонування, певні властивості, ознаки чи(та) характеристики об'єкта дослідження чи відтворення (оригіналу)⁷⁸⁰.

1. Рівень загального.

Відповідно до тріадного пояснювального принципу, можна говорити про три стратегії пізнання та освоєння світу людиною і суспільством – *гносеологія, аксіологія та праксеологія*. Іншою тріадною категорією, яка корелює з попередньою тріадою, постають форми трансформації цивілізаційних набувань культури та шляхи формування й розвитку людини – навчання, виховання та, загалом, освіта. Зазначена тріада корелює із тріадною системою цілей освіти, які спрямовуються на розвиток *гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина-патріота*. Зазначені тріадні елементи взаємно корелюють та системним чином співвідносяться один з одним.

Ця кореляція реалізується в контексті *загальної теорії систем*, яку розробив Ю.А. Урманцев. Закон системних перебудов (який є системною універсалією і який виявляє сім можливих фундаментальних типів систем) свідчить, що будь-який об'єкт як системна сутність перебудовується (перетворюється) сім'ю способами: шляхом зміни трьох базових характеристик світу – *кількості, якості, відносин* між елементами або одним з можливих з'єднань цих ознак (ізомерій); якщо представлені ознаки позначити як *А (якість), В (відношення), С (кількість)*, тоді одержимо чотири додаткові з'єднання: АВ, АС, ВС, АВС. Отже, всього є сім способів формування систем (яким підкорюються всі системні утворення світу): А, В, С, АВ, АС, ВС, АВС⁷⁸¹. У графічному вигляді ця процедура приймає такий вигляд, що реалізує *універсальну системну базу предметів і явищ Усесвіту*.

⁷⁷⁷ Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.;

⁷⁷⁸ Климчук В. О. Розвиток внутрішньої мотивації / В.О. Климчук // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75-78.; Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. ; Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.; Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.

⁷⁷⁹ Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности /С.Д.Смирнов. – М.: Академия, 2005. – 400 с. – С. 170.

⁷⁸⁰ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв.ред.и сост.П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. – С. 69.

⁷⁸¹ Визначення моделі [Електронний ресурс] – режим доступу – http://uk.wikipedia.org/wiki/Модель/загальне_визначення

⁷⁸¹ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.

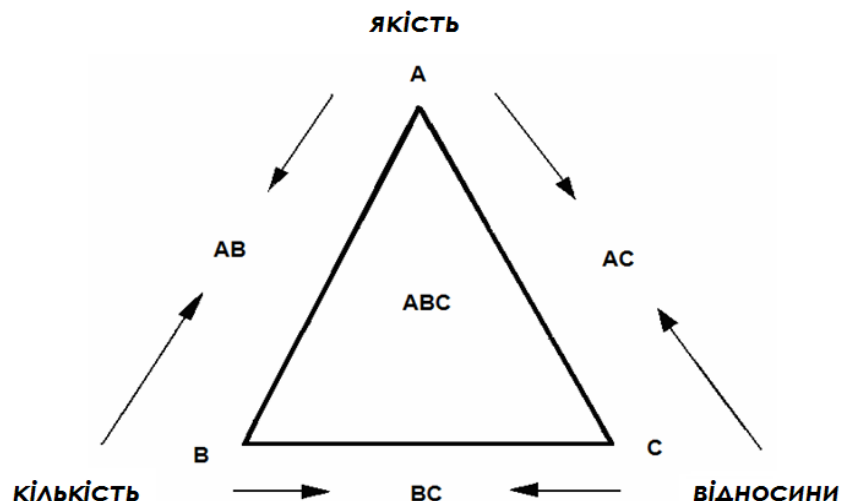


Рис. 4.12. Графічне вираження загальної теорії систем

Репрезентований принцип використовується у науці. Наведемо приклад її реалізації у **концепції любові** Р. Стернберга, в якій індивідуальні стилі любовних відносин розглядаються як комбінації трьох головних компонентів любові (*пристрасть, інтимність та відданість*)⁷⁸².

У праці А. Єгоршина "Управління персоналом"⁷⁸³ йдеться про три мотиваційно-дійові стратегії сучасної людини, зокрема й педагога – **хочу** (відображає матеріальні та моральні потреби людини, її суспільні якості), **знаю** (характеризує творчий потенціал педагога, його особистісні якості) та **вмію** (віддзеркалює реальний досвід людини як діяча, фахівця). Сполучення цих аспектів у контексті загальної теорії систем Ю.А. Урманцева реалізує **сім соціальних типологій людини** та відповідні стратегії життєдіяльності та особистісного й професійного вдосконалення педагога:

Таблиця 4.37

Соціальна типологія особистостей (за А. Єгоршиним)

| СОЦІАЛЬНА ТИПОЛОГІЯ | ПОТРЕБИ І СТИМУЛИ ДО ПРАЦІ | РЕЗУЛЬТАТИ ПРАЦІ | НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ |
|----------------------------------|---|---|--|
| Хочу, знаю, вмію | Високий рівень потреб. Самовираження і моральне заохочення | Високі продуктивність і якість праці | Висока самоосвіта. Допомога з боку закладу |
| Хочу, знаю, не вмію | Високий рівень потреб. Моральне заохочення і самовираження | Середні продуктивність і якість педагогічної праці | Необхідність професійного навчання |
| Хочу, не знаю, вмію | Середній або високий рівень потреб. Моральне і матеріальне заохочення | Середні продуктивність і якість педагогічної праці | Навчання за педагогічним фахом |
| Хочу, не знаю, не вмію | Середній рівень потреб. Моральне і матеріальне заохочення, примус | Низькі продуктивність і якість праці (брак) | Виховання і професійне навчання. Підвищення культури |
| Не хочу, знаю, вмію | Середній або низький рівень потреб. Матеріальне або моральне заохочення | Високі продуктивність і якість педагогічної праці | Підвищення рівня культури та людських цінностей |
| Не хочу, знаю, не вмію | Середній або низький рівень потреб. Примус або винагорода | Низька продуктивність і середня якість педагогічної праці | Виховання і професійне навчання |
| Не хочу, не знаю, вмію | Низький або середній рівень потреб. Примус і матеріальне заохочення | Середня продуктивність і низька якість педагогічної праці | Виховання і навчання за педагогічним фахом |
| Не хочу, не знаю, не вмію | Низький рівень потреб. Примус і жорсткий контроль | Низькі продуктивність і якість педагогічної праці | Практично марні. Непідготовленість до педагогічної праці |

⁷⁸² Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 688 с. – С. 560-561.

⁷⁸³ Єгоршин А. Управление персоналом / А. Єгоршин / М.: Знания, 1990. – 124 с.

За таким же системним принципом Є.І. Артемонова розробила модель наук, що відповідають за формування *світогляду особистості*⁷⁸⁴: вершини трикутника займають науки, що реалізують формування світогляду особистості: філософія, суспільні науки (культурологія, соціологія, політологія, економіка, історія) і природничі науки (фізика, хімія, біологія). Між філософією та суспільними науками – педагогіка; між філософією та природничими науками – медицина; між суспільними та природничими науками – математика. У центрі трикутника розташовується психологія як наука про психіку, внутрішній світ, душі людини, який бере нове знання, опановує науками.

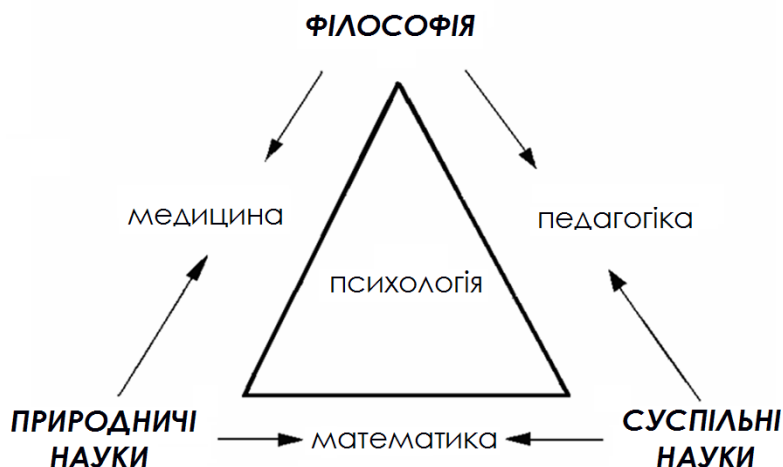


Рис. 4.13 Модель наук, що відповідають за формування світогляду особистості

Покажемо системну кореляцію деяких освітньо-педагогічних категорій відповідно до загальної теорії систем (більш повно ця кореляція обґрунтовується у *Додатку В*):

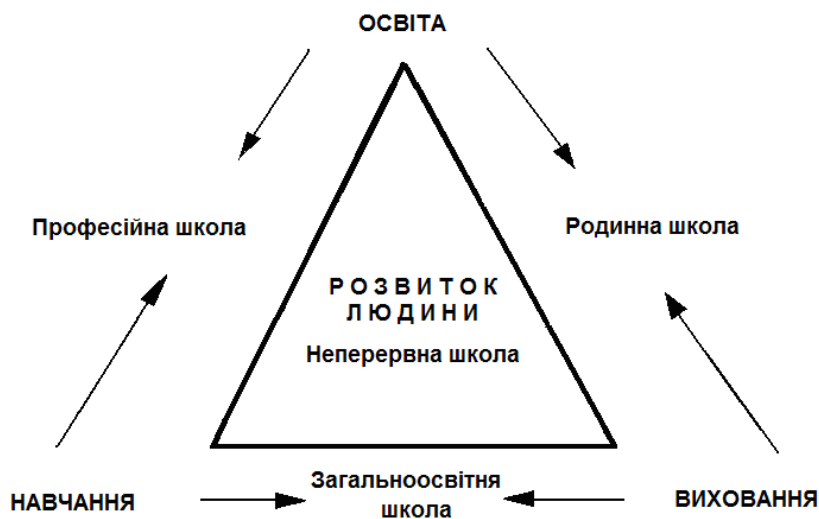


Рис. 4.14. Модель школи як суспільного інституту

Зазначена модель може бути збагачена трьома стратегіями освоєння людиною світу, а також такими аспектами педагога, як особистість, фахівець, громадянин.

⁷⁸⁴ Артемонова Е.И. Роль фундаментальной науки в модернизации высшего образования // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 78. – С. 85-90.

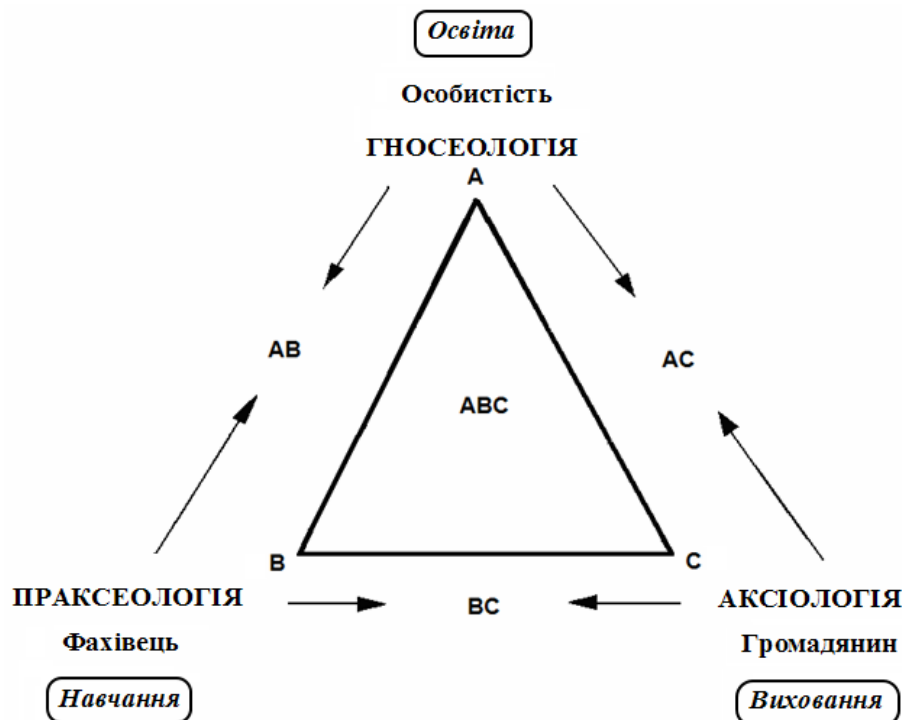


Рис. 4.15. Системна кореляція головних категорій педагогіки

Освіта тут розуміється як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення громадянами (тими, хто навчаються) встановлених державою освітніх рівнів. Сучасні гуманітарні підходи до визначення сенсу освітніх процесів пов'язані з ідеєю здобуття людиною свого образу: особистості як неповторної індивідуальності, творчого початку. Це поняття має культурологічну основу, оскільки розвивати людину завдяки освіті – це допомогти їй стати суб'єктом культури, навчити життєтворчості⁷⁸⁵.

Для нас у цій моделі важливим постає **психологічний зв'язок зазначених діяльнісних, особистісних, громадянських аспектів у цілісній особистості педагога**. О.М. Леонт'єв вважав, що особистість не може розглядатися як передумова діяльності, але як її **внутрішній момент**. При цьому суб'єкт діяльності може бути репрезентований через характеристики свідомості та самосвідомості (**особистість**), самовизначення (**громадянин**), регулювання та управління (**фахівець**). Це визначає три особистісні характеристики педагога, які можуть бути реалізовані через 1) сенсотвірні тенденції особистості в діяльності, 2) особистісні переваги, самоактуалізацію (особистісну установку на дію), 3) особистісне налаштування на партнера в спілкуванні⁷⁸⁶.

Латентні та явні тенденції особистості, будучи внутрішнім актом діяльності, стимулюють її результати. Останнє означає, що діяльність з точки зору психологічного механізму можна вивчати за сенсотвірними мотивами, які стимулюють певні форми активності особистості в діяльності, що виражається у вибірковості особистості до діяльності. Цю вибірковість можна позначити терміном "особистісні переваги", які можуть бути розкриті на основі відповідної мотивації⁷⁸⁷, котра постає важливим чинником структурування педагогічної діяльності. На основі особистісної переваги відбувається відбір типів діяльності для реалізації тих чи інших

⁷⁸⁵ Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межапарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики — СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2001. — 288 с. — С 110.

⁷⁸⁶ Леонт'єв А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонт'єв. — 2-е изд. — М.: Знание, 1997. — 304 с.; Мясичев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В. Н. Мясичев; под ред. Н. А. Бодалева. — М., Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. — 356 с.; Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. — М., 1995. — 328 с.

⁷⁸⁷ Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М.: Педагогика, 1976. — 158 с.

педагогічних цілей⁷⁸⁸. Поняття особистісної переваги може бути розкрито через теорію сенсотворення (як ціннісно-світоглядного процесу), оскільки кожна особистість має свої "вузли", центри в структурі конкретної діяльності, через які вона проектує свої життєві, зокрема й педагогічні цінності. При цьому особистісна позиція педагога, пов'язана з проявом професійної спрямованості особистості і включає її переконання і ідеали, свідчить про усвідомленості поведінки особистості в структурі професійної діяльності. Відтак, усвідомленість процесів діяльності характеризує позицію суб'єкта діяльності. У педагога позиція суб'єкта активно виступає щодо об'єкта впливу (учня), що знаходить своє вираження у плануванні програми і тактики впливу на клас або учня, що безпосередньо пов'язано із рефлексивними механізмами психіки педагога.

Зазначена системна кореляція в цілому відповідає структурі компетенції І.О. Зимньої, яка проводить узагальнення систем компетенцій відповідно до трьох сфер, які впливають з теоретичного положення про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б.Г. Ананьєв), що вона реалізується в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В.М. Мясіщев); що компетентність фахівця виявляє вектор акмеологічного розвитку (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач):

1. *Компетентності, що стосуються самої людини як особистості, як суб'єкта життєдіяльності. Ці компетентності корелюють із такою характеристикою загальної теорії систем, як **якість**.*

2. *Компетентності щодо взаємодії людини з іншими людьми. Ці компетентності корелюють із такою характеристикою загальної теорії систем, як **відносини**.*

3. *Компетентності щодо діяльності людини, що виявляються у всіх її типах і формах. Ці компетентності корелюють із такою характеристикою загальної теорії систем, як **кількість**.*

Таким чином, тут наявна класифікація компетентностей за трьома ознаками, чи засадами: **суб'єкт-особистість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діяльність**. Ця класифікація І.О. Зимньої поєднує головні класифікаційні схеми Н.В.Кузьміної, А.К. Маркової, Г.Є.Белицької, В.А. Кальнія та С.Е. Шишова, Дж. Равена, А.В. Хуторського, Клауса Скали та ін⁷⁸⁹.

Це відповідає особливостям процесу соціалізації особистості, яка, відповідно до Г.М. Андрєєвої, реалізується у *трьох сферах*.

1. **Діяльність**: у процесі соціалізації "набір" діяльностей індивіда розширюється, тобто досягаються все нові її види, засвоюються все нові форми рольової поведінки, у результаті в людини формується орієнтація в існуючій системі соціальних ролей. Це, у свою чергу, супроводжується трьома процесами: а) орієнтування в системі зв'язків, властивих кожному виду діяльності та між різними її видами, продуктом такого орієнтування є особистісний вибір діяльності; б) центрування навколо головної, вибраної діяльності, зосередження уваги на ній і підпорядкування їй інших видів діяльності; в) досягнення особистістю в ході реалізації діяльності нових ролей, осмислення їх значущості.

2. **Спілкування**, де відбувається розвиток і примноження контактів людини з іншими людьми в умовах суспільно значущої сумісної діяльності.

3. **Самосвідомість** – завдяки спілкуванню індивід починає сприймати себе та інших, це сприяє становленню у нього образу "Я". Тут відбувається формування певних структур індивідуальної самосвідомості, що пов'язана з процесом самовизначення і становлення соціальної ідентичності особистості.

⁷⁸⁸ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.; Анциферова Л.И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии / Л.И. Анциферова // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 57-117.; Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – № 1. – С. 3-18.; Анциферова Л.И. Психология повседневности, жизненный мир личности и "техники" ее бытия // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. – № 2. – С. 8-17.; Анциферова Л.И. Системный подход к изучению и формированию личности // Проблемы психологии личности. М.: ИП АН СССР, – 1982. – С. 140-147.

⁷⁸⁹ Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. / И. А. Зимняя. – [Изд. втор. доп. испр. и пер.] М. : Логос, 2004. – 273 с.; Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 35-38.; Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: "Когито-Центр", 2002. – 396 с.

Як вважає Л.А. Мітіна, професійна самосвідомість вчителя реалізується у трьох просторах педагогічної праці: в системі професійної діяльності, системі педагогічного спілкування і в системі власної особистості ⁷⁹⁰.

Важливо, що зміст освіти також виявляється тріадним ⁷⁹¹, оскільки охоплює такі провідні компоненти, як: 1) знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру (*суб'єкт-особистість*); 2) досвід здійснення способів діяльності, у тому числі досвід творчої діяльності (*діяльність*); 3) досвід емоційно-ціннісного ставлення (*суб'єкт-суб'єктна взаємодія*). У теорії розвивального навчання, на думку В.П. Зінченка наявні три щільно переплетені центри (ідеальні форми): навчальна діяльність, теоретичне мислення і рефлексія ⁷⁹².

Це, у свою чергу, відповідає *інтегрованій якості особистості фахівця*, яка містить такі три аспекти, як:

1) інтелектуальні навички (діагностування явищ і процесів, їх аналіз; інноваційна діяльність, самоосвіта; спілкування, прийняття рішень, адаптація в колективі, колективна робота, позитивна конструктивна поведінка);

2) професійні знання, уміння та навички фундаментального характеру (основа для забезпечення професійної мобільності);

3) підприємницькі навички (особиста ініціатива, творче ставлення до роботи, здатність до осмислення перспектив її розвитку, передбачення ризиків у прийнятті нових рішень, розуміння законів бізнесу).

Зупинимось на тріадному аспекті технології підготовки фахівця, за В. А. Оганесовим, яка включає:

1. *Змістовий компонент*: тематична інтеграція знань, умінь, спрямованих на формування професійної компетентності, готовності до професійної діяльності. Основним засобом інтеграції тут постає міждисциплінарний підхід, проблемна організація матеріалу.

2. *Емоційно-ціннісний компонент*: формування інтересу до професійної діяльності, мотивація навчально-професійної діяльності. З метою формування зазначеного компонента тут використовували такі засоби, прийоми, як: самооцінні тести, практичні завдання, пов'язані з реальною виробничо-господарською практикою.

3. *Діяльнісний компонент*: формування компетенцій, професійних якостей. Основні засоби формування зазначеного компонента є тренінг, виробнича практика тощо ⁷⁹³.

Дослідження Г. Й. Юркевич засвідчило, що існує набір найбільш значущих якостей сучасного професіонала, а саме:

1. Якості, що характеризують ставлення фахівця до себе і свого саморозвитку: а) вольові якості; б) емоційно-динамічні якості; в) інтелектуальні якості; г) якості, що характеризують загальний стиль поведінки та діяльності фахівця.

2. Якості, що характеризують ставлення до колег, підлеглих та системного оточення – комунікабельність, візуальність, уважність, контактність, справедливість, авторитетність, вимогливість, емпатія та ін.

3. Якості, що характеризують ставлення фахівця до управлінської діяльності та вирішення управлінських задач – високий професіоналізм, творчий характер праці, почуття нового, почуття ситуації, масштабність мислення та ін. ⁷⁹⁴.

Виходячи з викладеного вище можна диференціювати **три глобальні педагогічні цілі розвитку людини** (що, як ми вже зазначали, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній):

⁷⁹⁰ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 410.

⁷⁹¹ Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителя і студентів. / В.Д. Шарко. – К.: СПД А.М.Богданова. – 220 с. – С. 12.

⁷⁹² Зінченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18-44.

⁷⁹³ Оганесов В. А. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях диверсификации высшего образования // Автореф. Дисс... канд. пед. наук: спец. – 13.00.08: "Теория и методика профессионального образования" / В. А. Оганесов. – Ставрополь, 2003. – 22 с.

⁷⁹⁴ Юркевич Г. Й. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера // Автореф... канд. псих. наук: спец. 19.00.05 – "Соціальна психологія" / Г. Й. Юркевич. – К., 1999. – 21 с.

1) гносеологічну – формування мислення через навчання (при цьому мислення слід розуміти як процес, що здійснюється не тільки на рівні його головного субстрату, мозку, але, вважає В.В. Налімов, на рівні "всього тіла людини"⁷⁹⁵, коли, як довели експерименти із сліпоглухоними дітьми, мислення людини реалізується на рівні гностично-афективно-перцептивного комплексу і формується в умовах активності кінестетичного аналізатора⁷⁹⁶: відомо, що у процесі формування мови суттєву роль відіграє кінестетичний аналізатор, коли чим більш високий рівень узагальнення має слово, тим роль сенсорних зв'язків є більш значущою⁷⁹⁷, що засвідчує про важливе місце у когнітивному (гностичному) компоненті того чи іншого теоретичного конструкта педагогіки сенсорно-афективних психічних процесів, коли, всупереч загальноприйнятому погляду, емпатія може входити до когнітивного компонента теоретичних об'єктів, оскільки вона відіграє важливу роль у процесі пізнання людиною дійсності;

2) праксеологічну – формування суб'єкта взаємодії – людини в цілому – через освіту як цілісну систему, як соціальний механізм соціалізації;

3) аксіологічну – формування духовно-моральної особистості через виховання (як зазначав К.Д. Ушинський, мета виховання – розвиток всебічно розвиненої, високоморальної особистості; І.Д. Бех наголошує, що показником розвитку особистості є рівень актуалізації її духовно-морального аспекту, а М.С. Каган напогялає на тому, що виховання є не чим іншим, як формуванням духовних потреб).

Структуру компетенції І.О. Зимньої можна модифікувати відповідно до розглянутої вище універсальної системної бази предметів і явищ Всесвіту, що дозволяє репрезентувати її у триадному вигляді:

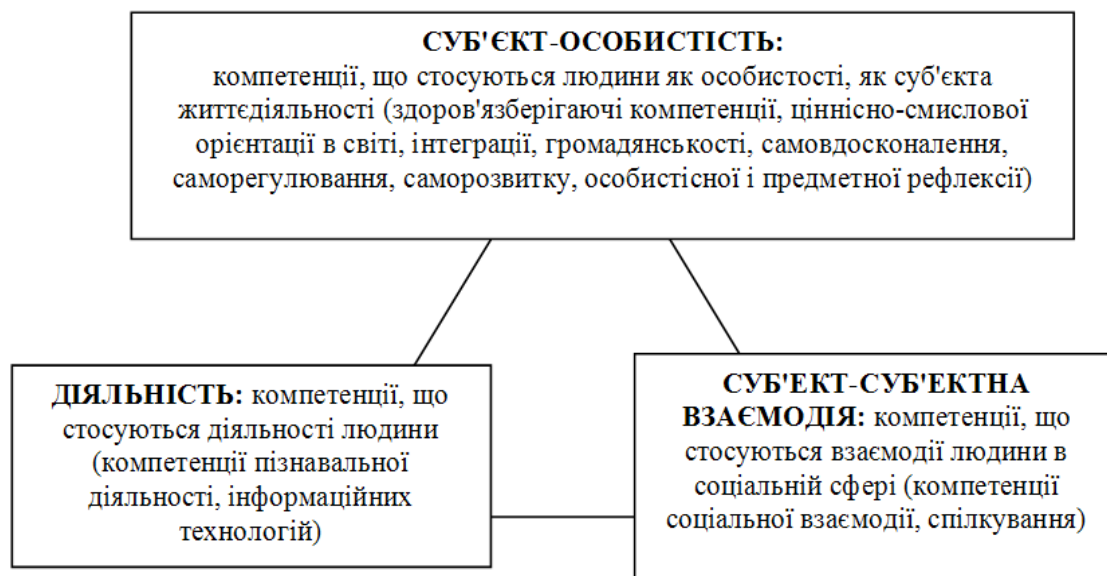


Рис. 4.16. Авторська модифікація компетенцій
І. О. Зимньої відповідно до загальної теорії систем

⁷⁹⁵ Налімов В.В. В поисках иных смыслов / В.В. Налімов. – М.: Прогресс, 1993. – 280 с.; Налімов В.В. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной / В.В. Налімов, Т.А. Дрогалина // Психологический журнал. – Т. 5. – 1984. – № 6. – С. 111–122.; Налімов В.В. Вероятностная модель языка / В.В. Налімов. – М.: Наука, 1979. – 304 с.; Налімов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налімов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.; Налімов В.В. Испытание Святой Руси. На грани третьего тысячелетия / В.В. Налімов. – Томск-М.: Водолей, 2002. – 280 с.; Налімов В.В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутьи / В.В. Налімов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 344 с. ; Налімов В.В. О возможности метафорического использования математических представлений в психологии / В.В. Налімов // Психологический журнал. – Т. 2. – 1981. – № 3. – С. 39–47.; Налімов В.В. Реальность нереального. Вероятностная модель бессознательного / В.В. Налімов, Т.А. Дрогалина. – М.: Мир идей, Акрон, 1995. – 432 с.; Налімов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налімов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.

⁷⁹⁶ Мещеряков А.Н. Слепозрячие дети / А.Н. Мещеряков. – М.: Знание, 1974. – 196 с.

⁷⁹⁷ Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 214 с.; Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А.Д. Урсул. – М.: Наука, 1981. – 367 с.

Покажемо схему компетенцій І.О.Зимньої відповідно до графічного вираження загальної теорії систем (яка подана на рис. 4.8), що дає нам таку структуру.

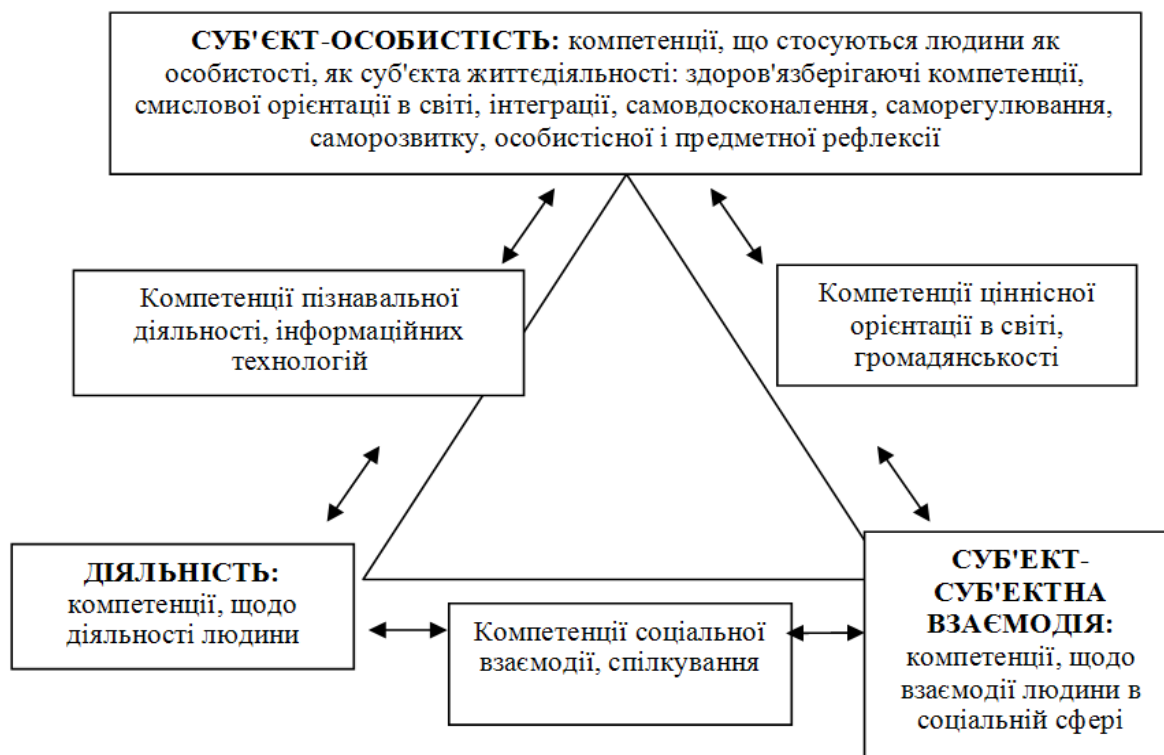


Рис. 4.17. Розподіл компетенцій І.О. Зимньої відповідно до загальної теорії систем

Ця схема дозволяє побудувати загальну структуру компетентностей фахівця-педагога у цілому.

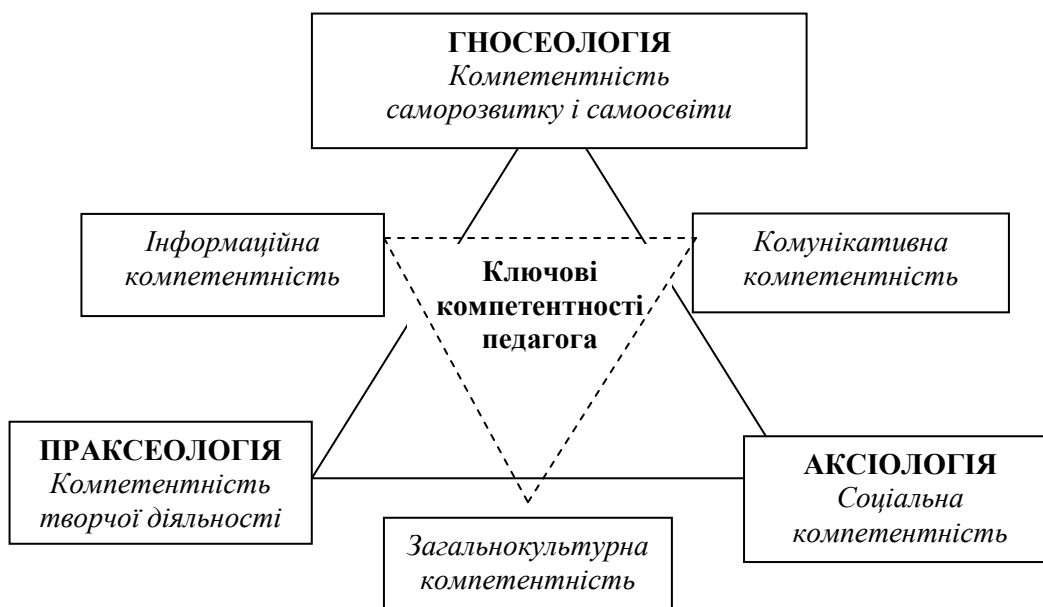


Рис. 4.18. Авторська структура ключових компетентностей педагога відповідно до загальної теорії систем

Ми отримали структуру компетентностей як педагога, так і універсального фахівця, оскільки в ній відображені універсальні аспекти фахівця як такого ⁷⁹⁸.

Проведений аналіз дає підстави для визначення професійної компетентності педагога як *здатності особистості здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетенцій, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, її професійному саморозвитку та самовдосконаленню*.

Зазначимо, що подібна до зазначеної вище реалізується і структура, компетентностей фахівця-педагога, побудована на основі запропонованої А.В. Хуторським системи ключових компетенцій, які цей дослідник визначив, виходячи з головних цілей загальної освіти, структурного уявлення соціального досвіду і досвіду особистості, а також з урахуванням основних видів діяльності суб'єкта освіти, що дозволяють йому набути соціальний досвід, формувати навички життя і практичної діяльності в сучасному світі.

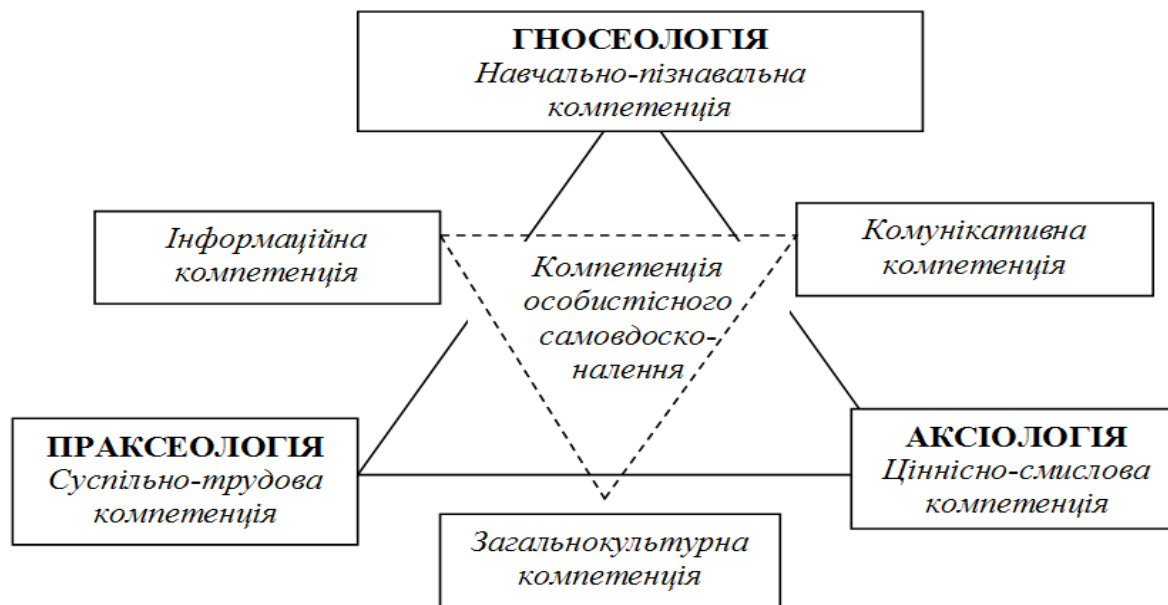


Рис. 4.19. Авторська структура компетенцій суб'єктів освіти, побудована на основі класифікації ключових компетенцій А.В.Хуторського

Як підкреслює В.В. Краєвський, "результатом спрямованості освіти на виконання зазначених вище цілей повинно бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, такої, що поважає себе й інших, терпимої до представників інших культур і національностей, незалежної в думках і відкритої до іншої думки і несподіваної думки. По-справжньому освічена людина може не тільки діяти усередині наявної соціальної структури, але і змінювати її" ⁷⁹⁹.

Зазначені моделі особистісно-професійних компетентностей педагога реалізують шкали відповідних компетентностей:

- 1) на когнітивному рівні (*гносеології*) ми маємо шкалу "стан науково-теоретичної підготовки",
- 2) на ціннісно-смісловому рівні (*аксіології*) – "стан психолого-педагогічної підготовки",

⁷⁹⁸ Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. — Х.: Вид. група "Основа", 2005. — 96 с.; Радченко А. С. Професійна компетентність учителя. — Х.: Вид. група "Основа", 2006. —128 с.; Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики / під. заг. ред. О. В. Овчарук]. — К. : "К.І.С.", 2004. — 112 с.

⁷⁹⁹ Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр "Академия", 2008. — С. 56-58.

Педагог як особистість реалізує шість обґрунтованих нами (під час розгляду особистої історії створення концепції особистості як трансцендентальної сутності) компонентів (начал) особистості:



Рис. 4.20. Структура особистості педагога відповідно до загальної теорії систем

Як можна побачити, **вольове начало** складається із поєднання **самосвідомості людини** та її **трудової, творчої активності**, коли імпульс до праці у людській самосвідомій істоті реалізується саме як вольовий імпульс, що діє "від противного" та переборює інерційність нашого світу (П.В.Симонов), яка проявляється в таких принципах, як екстремальні (або оптимальні) принципи природознавства – принцип найменшої дії в механіці, принцип швидкого шляху в геометричній оптиці, принцип економії енергії в біології, принцип “економії мислення” Е. Маха, принцип “найменшого зусилля” Дж. Ципфа, принцип мінімального артикуляційного зусилля в лінгвістиці, принцип оптимальної конструкції організмів Н. П. Рашевського, принцип максимуму інформації⁸⁰⁰ та ін.

Вільне самодетерміноване начало складається із поєднання **самосвідомості** людини та її **саможертвовного начала**. Дійсно, людина (як свідомо істота) може бути вільною від принципу реальності, коли вона цей принцип ігнорує (здатна до самозречення), тобто готова померти. Цей висновок ілюструється висловом М. Монтеня, який у книзі "Досліди" писав, що "роздумувати про смерть – це міркувати про свободу: хто навчився вмирати, той розучився бути рабом. Готовність вмерти позбавляє нас від всілякої підкори. І немає у світі зла для того, хто збагнув, що втратити життя – не зло".

Поєднання ж *саможертвовного початку* людини й її здатності до *творчої трудової активності* виявляє таку якість особистості, як *цільове початок*, яке задає ціннісні орієнтири цієї активності, тобто сповнює її певним сенсом. Тут ціль реалізується як цінність, заради якої

⁸⁰⁰ Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г. А. Голицын, В. М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с.

людина як самозречена сутність здатна працювати, у процесі чого вона зрікається себе, тобто виходить за межі свого існування, виявляючи **надситуативну, неадаптивну активність**⁸⁰¹.

Відтак, як бачимо, саме загальна теорія систем, яка реалізує ідею про перебудову систем завдяки комбінувальному поєднанню трьох ізомерій, дає можливість виявити та пояснити шість головних аспектів особистості педагога. Ми також провели подібну процедуру поєднання чотирьох таких ізомерій, що дозволило побудувати фундаментальну структуру людини (Додаток Т).

2. Рівень особливого.

На цьому рівні ми розглядаємо модель особистості педагога у контексті його **особистісних, професійних, громадянських та інтегральних** (самореалізованих) якостей. Для цього ми накладуємо на обґрунтований "графарет" шести фундаментальних особистісних якостей відповідні характеристики педагога, виявлені нами завдяки проведеному аналізу праць науковців щодо значущих особистісно-професійних рис, якостей, педагога. Відтак, отримуємо чотири окремі моделі та п'яту – узагальнюючу. При цьому, як бачимо, ми рухаємося дедуктивним шляхом – від загального до одиничного.

Протилежний індуктивний рух від одиничного до загального, який потребує проведення контент- та факторного аналізу, ми вважаємо недоцільним через практично неосяжну кількість дескриптивних показників педагога як особистості, фахівця та громадянина.

У зв'язку з цим можна говорити про педагогічну модель особистості громадянина й патріота України XXI століття⁸⁰².

Таблиця 4. 38

Педагогічна модель особистості громадянина й патріота України

| <i>ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ</i> | <i>РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ</i> |
|--|--|
| <i>Місія життя</i> | Усвідомлення позитивних цілей, цінностей, мотивів, принципів життя |
| <i>Творче мислення, творчі риси характеру</i> | Самодостатність, порядність, цілеспрямованість, відповідальність, критичний розум, самостійність, наполегливість, оригінальність, готовність до виправданого ризику, працелюбність, життєтворчість |
| <i>Творчі якості інтелекту</i> | Пізнання себе, потреба у самовдосконаленні, внутрішня культура, творча уява, фантазія, здатність до перетворення |
| <i>Діяльнісний підхід до життя</i> | Мати своє "життєве кредо", вміти поважати та цінувати свою працю та працю інших людей; розуміння свободи вибору |
| <i>Праця – це зміст життя</i> | Усвідомлення необхідності праці як основної форми життєдіяльності |
| <i>Людина – це частина Природи й Космосу</i> | Усвідомлення як законів Природи, Землі, Космосу, так і усвідомлення себе їх частиною |
| <i>Формування "Я-концепції"</i> | Позитивний стиль життєдіяльності, самосвідомість, адекватна самооцінка |
| <i>Самореалізація</i> | Найповніша реалізація людиною себе в житті – це і є щастя особистісне та суспільне |
| <i>Самостійність, самодетермінованість, саморегулятивність, активна життєва позиція.</i> | Свідоме регулювання поведінки та емоційних станів завдяки саморегулятивним якостям, внутрішній мотивації. |

⁸⁰¹ Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.; Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.; Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.

⁸⁰² Завалевський Ю. Проблеми соціально-громадянського виховання особистості / Ю. Завалевський // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 55-64.

На основі наведеної таблиці складемо таблицю відповідностей зазначених громадянських якостей шести фундаментальним якостям особистості педагога.

Таблиця 4.39

*Таблиця відповідності громадянських якостей педагога
фундаментальним якостям його особистості*

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ГРОМАДЯНСЬКО-ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ ПЕДАГОГА</i> |
|--|---|
| Самосвідомо-рефлексивний | Формування "Я-концепції" |
| Цільовий, ціннісно-смиловий | Місія життя як громадянина й патріота. |
| Вольовий | Діяльнісний підхід до життя. Праця – це зміст життя. |
| Вільний, самодетермінований | Самостійність, самодетермінованість, саморегулятивність, активна життєва позиція. |
| Божественно-творчий | Творче мислення, творчі риси характеру. Творчі якості інтелекту. Самореалізація. |
| Самозжертвовно-емпатійний | Людина – це частина Природи й Космосу |

Особливо наголосимо на такій якості, як місія життя особистості педагога як громадянина й патріота. Патріот – це вищий вияв громадянства, оскільки патріотизм реалізує певну *надціннісну ідею*, певний суспільно-громадянський ідеал, що втілюється у пасіонарності (відданості певній цінності, спрямованості у майбутнє). Пасіонарність, за Л.М. Гумільовим⁸⁰³, – здатність людини чи певної спільноти підпорядковувати власне життя процесу досягнення ідеальних цілей, часто при цьому нехтуючи задоволенням власних матеріальних потреб. Люди з високим рівнем пасіонарності мають тенденцію згуртовуватися навколо певної надціннісної соціально-політичної ідеї, що має для них самостійне значення, а не слугує засобом задоволення матеріальних потреб⁸⁰⁴.

Суттєво, що пасіонарність знаходить багато проєкцій у світовій думці: у Платона це "тимос ("частина душі", завдяки якій люди прагнуть реалізувати свої достоїнства); у Гегеля це чи прагнення людини бути визнаною як чинник досвіду самосвідомості; у М.Вебера – це харизма – якість особистості, завдяки якій вона оцінюється як така, що наділена надприродними силами.

Відтак, пасіонарність постає особистісною характеристикою людини як духовної сутності. Таке розуміння *духовно-патріотичного* аспекту особистості педагога відповідає міркуванням Б.С. Братуся, який диференціює чотири рівні в структурі особистості, котрі характеризують ступінь її духовності: *егоцентричний* (особа прагне до власної значущості, вигоди; ставлення до себе є самоцінним, а до інших – прагматичним); *групоцентричний* (ототожнення особи з певною групою, яка для неї є цінною); *про соціальний*, тобто гуманістичний (особа вважає всіх людей самоцінними, рівними і спрямовує свою діяльність на користь іншим); *духовний* (людина сприймає себе та інших людей як тісно пов'язаних між собою та співвіднесених з духовним світом)⁸⁰⁵.

На нашу думку, *духовно-патріотичний аспект особистості постає провідним чинником розвитку особистості педагога в силу його особливої суспільної місії*.

У контексті розвитку патріотизму педагога можна побудувати схему сходження, розвитку людини від сфери чуттів до самосвідомості:

⁸⁰³ Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – Л.: Наука, 1989. – 496 с.

⁸⁰⁴ Яременко О., Міщенко М. Політичні уподобання українців як чинник впливу на політичні процеси // Політична думка. – 2000. – № 1. – С. 3–18.

⁸⁰⁵ Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. – М.: Педагогика, 1994. – 187 с.

Таблиця 4.40

Таблиця відповідності особистісно-психологічних феноменів, змісту і функцій патріотизму, соціально-природних феноменів фундаментальним якостям особистості педагога

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ОСОБИСТІСНО- ПСИХОЛОГІЧНІ ФЕНОМЕНИ</i> | <i>ЗМІСТ ПАТРІОТИЗМУ ТА ЙОГО ФУНКЦІЇ</i> | <i>СОЦІАЛЬНО- ПРИРОДНІ ФЕНОМЕНИ</i> |
|--|--|--|--|
| Самосвідомо- рефлексивний | Сфера чуттів як принцип первинної ідентифікації людини, що постає психічним началом рефлексивності | Патріотичні чуття, чуттєво-ідентифікаційна функція патріотизму | Природно-екологічна сфера |
| Цільовий, ціннісно-символічний | Емоційно-почуттєва сфера, яка постає базовим психічним підґрунтям ціннісних сенсів людини | Патріотичні почуття, любов до рідного краю, почуттєво-ідентифікаційна функція патріотизму | Родинна сфера |
| Вольовий | Інтелектуально-когнітивна сфера реалізує механізми волі як принципу критичного мислення | Патріотичні переконання, ідеологічна функція патріотизму | Національно-ідеологічна сфера |
| Вільний, самодетермінований | Ціннісно-мотиваційна сфера, яка реалізує внутрішню мотивацію людини, що робить її вільною самодетермінованою істотою | Патріотичні цінності, ідеали, мораль, морально-регулятивна функція патріотизму | Сфера державних інституцій |
| Божественно- творчий | Діяльнісно-праксеологічна сфера | Патріотична діяльність, відповідальність, розвивально-перетворювальна функція патріотизму | Суспільне матеріальне та духовне (педагогічне) виробництво |
| Саможертовно- емпатійний | Сфера самоусвідомлення, яка дозволяє реалізувати процес виходу людини з площини актуальної даності, що, у свою чергу, реалізує здатність до емпатії, жертвовності, любові. | Патріотична рефлексія, патріотична свідомість, інтегруючо-культурологічна, світоглядна функція патріотизму | Загально-цивілізаційна сфера (соціетальна психіка, суспільна свідомість, космопланетарне оточення) |

Розглянемо модель особистості педагога у контексті його професійно-педагогічних та особистісних якостей.

Таблиця 4. 41

Таблиця відповідності важливих професійно-педагогічних якостей педагога фундаментальним компонентам його особистості

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА</i> |
|--|--|
| <i>Самосвідомо- рефлексивний</i> | Доступність методів педагога для учнів, тобто "методичність" знань як здібність ці знання ефективно викладати і сприймати; розуміння натури дитини, бачення в ній задатків майбутніх здібностей як придатність для певного виду майбутньої діяльності; усвідомлення цілісності людини і біосфери; здатність мислити і будувати навчально-виховний процес в системі діалогу; здатність розуміти іншого, знаходити компроміси, вміти вести дискусію; здатність формувати естетичні критерії оцінки явищ; оцінка педагогом самого себе, своїх педагогічних можливостей, професійних якостей і ролі у творчому перетворенні себе і навколишніх обставин; адекватна самооцінка свідчить про ступінь власної гідності, характер спрямованості вчинків учителя; передбачливість, принциповість, самостійність, самокритичність, емпатійність. |
| <i>Цільовий, ціннісно-сисловий</i> | Вміння захопити знаннями, відповідальність, спрямованість на самовдосконалення, переконання у своєму призначенні, педагогічній місії. |
| <i>Вольовий</i> | Уважність, витримка і самовладання, дисциплінованість, емоційна стійкість, критичне мислення, духовне та фізичне здоров'я, наполегливість, незалежність, організованість, почуття власної гідності, вміння впливати на учнів, мотивувати їх на розвиток та саморозвиток |
| <i>Вільний, самодетермінований</i> | Ініціативність, гнучкість поведінки, прагнення до професійного самовдосконалення |
| <i>Божественно- творчий</i> | Розуміння гармонійної єдності Всесвіту, його екологічності, глибоки професійні знання, висока професійна компетентність, що відповідає творчому рівню діяльності в ОКХ вчителя-предметника; довершена педагогічна техніка, багатомірна людина, що характеризується проблемно-орієнтованим професіоналізмом, майстерність, захопленість, ініціативність; прагнення вчителя до ідеалу зумовлюється необхідністю гармонійного самовдосконалення, що забезпечує професійну, інтелектуальну та морально-духовну довершеність педагога |
| <i>Самозжертвно- емпатійний</i> | Працелюбство, принциповість, чесність, вимогливість до себе, любов до дітей, гуманність, доброта, сумлінність, доброзичливість, турбота про учнів, товариськість, порядність тощо. |

Природно, що зміст зазначеної таблиці не охоплює всіх професійно-педагогічних якостей педагога, але подані якості певною мірою пояснюють та розширюють шість наріжних компонентів особистості ідеального педагога людської цивілізації майбутнього.

*Таблиця відповідності особистісних якостей педагога
фундаментальним компонентам особистості педагога*

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА</i> |
|--|--|
| <i>Самосвідомо- рефлексивний</i> | Всебічна універсально-цілісна гармонійна людина; здатність бути в єдності зі світом та уособлювати космосоціоприродну реальність, здатність виокремлювати себе з об'єктивного світу, усвідомлювати й оцінювати своє ставлення до світу, себе як особистості й фахівця-предметника, своїх учинків, дій, думок і почуттів, бажань, інтересів; рефлексія та самотрансценденція як здатність не тільки прогнозувати свій результат діяльності, а й розуміти і враховувати його морально-духовну розвивально-виховну роль і значення для інших суб'єктів, що є одночасно початком "проростання" цієї ж властивості в учнів як громадян майбутнього гуманного співтовариства, позитивна Я-концепція. |
| <i>Цільовий, ціннісно-смысловий</i> | Глибока професійна вмотивованість та спрямованість на педагогічну професію; естетичність як вміння вчителя включати у процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного, духовно-піднесеного; усвідомлення людини найвищою цінністю життя; усвідомлення особистості в єдності з навколишнім світом, природою; визнання самоцінності кожного періоду життя людини, усвідомлення свого педагогічного покликання як доленосної життєвої місії, що активізує вміння педагога слугувати як духовно-моральний та професійний взірць для оточуючих. |
| <i>Вольовий</i> | Терпіння, витримка, духовне та фізичне здоров'я, критика та самокритика; активність, бадьорість. |
| <i>Вільний, самодетермінований</i> | Визнання вищою метою освіти саморозвиток особистості, прагнення до особистісного самовдосконалення як засобу досягнення суспільного та індивідуального щастя. |
| <i>Божественно-творчий</i> | Віра у гармонійний світоустрій, гуманізм, доброта, емоційність, оптимізм, людяність, повага до учня, вміння цінувати його достоїнства; організація свого життя як простору безперервного загальнокультурного і професійного самовдосконалення; здатність будувати навчальний процес як спільну творчу діяльність, спрямованість на особистість учня. |
| <i>Саможертвно- емпатійний</i> | Справедливість, сміливість, колективізм, патріотизм, любов до дітей, емпатійність, щирість, скромність. |

Як бачимо, зміст цієї таблиці певною мірою збігається зі змістом попередньої, оскільки особистісні та професійні якості постають в інтегральній єдності, діалектичним чином зумовлюють одна одну та впливають одна з одної.

Важливою постає й спроба зіставити фундаментальні компоненти особистості педагога з деякими диференціальними побудовами щодо життєдіяльності сучасного педагога (**додаток У**).

3. Рівень одиничного.

На цьому рівні ми розглядаємо особистість конкретного педагога-майстра – як педагога-класика, так і нашого сучасника – педагога-майстра (див. **Додаток Ф**), звичайно, дещо ідеалізуючи його особистісні риси.

Одним із видатних педагогів-класиків, які здійснили значний вплив на розвиток вітчизняної педагогічної думки кінця ХХ століття можна вважати **В.О. Сухомлинського**, який висував дуже високі вимоги до особистості педагога як керівника і організатора навчально-виховного процесу: "Ми повинні бути для підлітків **прикладом багатства духовного життя**;

лише за цієї умови ми маємо моральне право виховувати"⁸⁰⁶. Високі особистісні якості вихователя, **його знання і життєвий досвід** повинні стати для дітей незаперечним авторитетом, підкреслюючи, що без постійного духовного спілкування вчителя і дитини, без **взаємного проникнення в світ думок, почуттів, переживань один одного** немислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної.

Багаторічний досвід переконав В.О.Сухомлинського в тому, що вплив однієї людини на іншу за умов розкриття **найкращих людських рис** – найсприятливіша обстановка для виховання особистості. **Почуття власної гідності, честі, гордості** пробуджується за умови, коли можна **вкласти частку своїх духовних сил в іншу особистість, прагне зробити її краще**. Відтак, вихователь сам повинен бути **високоморальною особистістю**, щоб досягти успіхів у вихованні дітей. Виховання, згідно В.О.Сухомлинському, являє собою єдність духовного життя вихователя і вихованців. Він радив молодим директорам шкіл перш за все домагатися **дружньої творчої атмосфери в педагогічному колективі**. Отже, **гуманістична спрямованість** педагогіки В.О.Сухомлинського об'єднувала учнів і вчителів.

Висока **сензитивність, емпатійність, душевність, рефлексивність** – важливі якості людини, які В.О.Сухомлинський прагнув розвивати в своїх учнях, навчаючи їх відчувати душевний стан товариша, розпізнавати чуже горе, переживати його, як своє особисте⁸⁰⁷.

В.О. Сухомлинський глибоко вірив, що **кожна людина може досягти високої майстерності** в тій чи іншій галузі праці і прагнув пробудити у своїх вихованців творчий початок, оскільки, на його думку, немає дітей обдарованих і необдарованих, талановитих і звичайних⁸⁰⁸, тобто, сказали б ми сьогодні, кожна людина створена за образом і подобою Божею.

Відтак, учительська професія, як вважав педагог-майстер, це людинознавство, постійне, що проникнення в складний духовний світ людини, виховання дитини в дусі **любові до людей, поваги до людини**.

Головним змістом життєдіяльності людини, як вважає О.В.Сухомлинський, має бути "щастя повноти свого духовного життя, радості, праці і творчості" позаяк лише **щасливий вчитель** зможе допомогти вихованцю усвідомити радість буття⁸⁰⁹.

Загалом, О.В. Сухомлинський вважав, що гарний вчитель – це, по-перше, людина, яка любить дітей (знаходить радість в спілкуванні з ними), знає душу дитини та налаштований на її розвиток; по-друге, добре знає психолого-педагогічну науку та постає ерудованою й високоосвіченою; по-третє, слугує моральним та професійним взірцем для дітей та їх батьків. В.О.Сухомлинський повністю відповідав зазначеним якостям: він надзвичайно багато читав сам та вимагав цього від підлеглих педагогів, які володіли широким кругозором, про що свідчать такі теми лекції, які у 1961-1965 роках у Павлівській школі: "Мозок і свідомість"; "Біохімічні процеси і мислення"; "Фізіологічні основи пам'яті"; "Громадське життя і моральне виховання"; "Знання і моральність"; "Моральний ідеал молоді людини нашого часу"; "Поєднання розумової і фізичної праці та завдання школи"; "Науково-технічний прогрес, праця і завдання школи"; "Класична генетика і шкільна біологія"; "Патологічні відхилення в психіці людини"; "Соціальні і побутові причини злочинності серед підлітків в нашій країні"; "Теорії походження життя на Землі"; "Космогонічні теорії"; "Енергетика майбутнього"; "Теорія відносності"; "Кібернетика і програмоване навчання"; "Біохімічні процеси в клітині"; "Краса в житті і в мистецтві"; "Естетичне виховання і завдання школи"; "Здоров'я всебічний розвиток особистості" та ін.

Ми навели лише деякі ключові громадянсько-професійно-особистісні якості В.О.Сухомлинського, які корелюють із фундаментальними компонентами особистості педагога.

⁸⁰⁶ Сухомлинський В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с. – С. 22.

⁸⁰⁷ Сухомлинський В.А. Избранные произведения в пяти томах. – Киев.: Радянська школа, 1980. – Т. 5. – С. 235.

⁸⁰⁸ Сухомлинський В.А. Избранные произведения в пяти томах. – С. 92.

⁸⁰⁹ Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 1. – К.: Рад.школа, 1976. – С. 55-206. – С. 73.

*Таблиця відповідності особистісних якостей В.О.Сухомлинського
фундаментальним компонентам особистості педагога*

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО</i> |
|--|---|
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i> | Взаємне проникнення в світ думок, почуттів, переживань один одного, сензитивність, емпатійність, душевність, рефлексивність. |
| <i>Цільовий, ціннісно-смісловий</i> | Виховання особистості, прагнення зробити її краще, спрямованість на щастя, радість буття. |
| <i>Вольовий</i> | Почуття власної гідності, честі, гордості |
| <i>Вільний, самодетермінований</i> | Кожна людина може досягти високої майстерності |
| <i>Божественно-творчий</i> | Володіння глибокими знаннями і життєвим досвідом, найкращими людськими рисами, створення дружньої творчої атмосфери в педагогічному колективі |
| <i>Саможертовно-емпатійний</i> | Саможертовність через вкладення своїх духовних сил в іншу особистість, взірць багатства духовного життя, любові, поваги до дітей та людей, гуманістична спрямованість діяльності. |

Проведений аналіз виявив практично неосяжну кількість якостей педагога, що потребує **системної редукції поданих якостей на основі універсальної філософської моделі світу:** людське існування, відповідно до філософської традиції аналізувати реальність як триєдину сутність, можна концептуалізувати у вигляді тріади: внутрішнє – зовнішнє (Я, не-Я, суб'єкт і об'єкт, предмет і його оточення, **людина і світ**) і межа (відношення, стосунки) між ними ⁸¹⁰.

Відтак, якості педагога реалізуються у поданій універсальній системі координат, що дозволяє редукувати всі особистісно-професійно-громадянські аспекти педагога у контексті координації членів діади "**педагог – світ**".

Якості педагога охоплюють шість наріжних аспектів його особистості на методологічних рівнях загального, особливого, одиничного, а на рівні загального стосуються особистості представників будь-якого фаху. У педагога ж (на рівнях особливого та одиничного) ці аспекти реалізуються навколо таких суто педагогічних "модусів", які, по-перше, стосуються професій "людина-людина", які, по-друге, репрезентують особистість педагога, і які, по-третє (в силу універсального філософського принципу єдності світу та поданої вище універсальної філософської моделі світу), передбачають такі фундаментальні громадянсько-особистісно-фахові якості (знання та вміння), як здатність:

а) бачити (розуміти) цілісність космосоціоприродного світу,

б) бути світом (бути у гармонійній єдності зі світом),

в) транслювати його учням у цілісності та повноті,

г) уособлювати в собі цей світ як такий, що сповнений божественного (гармонійного) сенсу ⁸¹¹, а відтак, як такий, що має божественну (гармонійну) мету, котра полягає у досягненні учнями стану самосвідомості (як головного аспекту особистості) та індивідуально-колективного щастя ⁸¹², яке передбачає єдність людей (як представників певного соціуму, а в ідеалі – всього людства) через любов, загальну мету та працю (життєву активність, яка в ідеалі постає творчістю).

⁸¹⁰ Лосев А.Ф. Типы отрицания / А.Ф. Лосев // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 149–170.

⁸¹¹ Як зазначав один з найбільш видатних мислителів всіх часів і народів Лейбніц, "ми живемо у найкращому зі всіх можливих світів". О.Блок писав таке: "Твой взгляд да будет тверд и ясен. Сотри случайные черты – И ты увидишь: мир прекрасен". Про це ж писав й А.Швейцер, коли закликав ставитись до життя благоговійно.

⁸¹² Аргайл М. Психология счастья: Пер. с англ. / Общ. ред и вступл ст. М.В. Кларина. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.; Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. – М.: Прогресс, 1981. – 367 с.; Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч.-метод. посібник. – Л.: "Норма", 2005. – 344 с. – С. 188.

Це, у свою чергу, приводить до таких висновків:

а) бачити (розуміти) педагогом цілісність світу передбачає його здатність дистанціюватися (абстрагувати, трансцендувати) від цього світу як дещо цілого, тотального, що, у свою чергу, зумовлює здатність педагога бути вільною від світу сутністю, що характеризується самосвідомістю (рефлексією);

б) здатність педагога бути світом передбачає спроможність до самозречення, а відтак – спроможність до любові (до дітей) та саможертвності;

в) здатність педагога уособлювати в собі світ, сповнений божественного (гармонійного) сенсу, передбачає здатність педагога бути ідеалом, взірцем, авторитетом для учнів;

г) здатність педагога транслювати світ учням у цілісності та повноті передбачає: мати педагогічне покликання (місію) навчати, виховувати, розвивати учнів у напрямку божественної (для віруючих) та гармонійної (для невіруючих) мети; мати відповідні професійно-особистісно-громадянські якості для реалізації цієї місії, найголовніші з яких – воля, самосвідомість, креативність, патріотизм, любов, вміння мотивувати учнів на розвиток та саморозвиток – постають головним буттєвим механізмом та змістом самореалізації педагога.

Результати процедури системної редукції відповідають системі моральних якостей педагога, поданих у навчальному посібнику *"Особистість вчителя: теорія і практика"*, де окреслюються такі фундаментальні аспекти педагога: 1) щастя – здатність "розтворити" світ у собі; 2) добро – здатність "розтворитися" у світі; 3) мудрість – здатність абстрагуватися від світу; 4) справедливість – здатність абстрагуватися від свого власного "Я"; 5) безстрашся – здатність долати головні суперечності у взаємовідносинах зі світом⁸¹³.

Зазначимо, що подане вище **визначення особистості педагога**, яке моделює мету та механізми його розвитку, **набуває цивілізаційного сенсу** через те, що саме за умов нинішніх найбільш драматичних за всю історію людства цивілізаційних змін ця мета, по-перше, може бути обґрунтована (завдяки новій постнекласичній міждисциплінарній парадигмі науки), по-друге, постає як надзвичайно актуальна, що набуває критичної значущості, і, по-третє, принципово може бути реалізована через нові парадигмальні аспекти психолого-педагогічної теорії і практики, які виявлено в результаті аналізу розвитку педагогічної дійсності та особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.

Поглибимо аналіз деяких суттєвих аспектів розвитку особистості педагога за умов глобальної системної кризи сучасної цивілізації.

4.3. Евристичний потенціал аналізу цивілізаційних змін щодо виявлення закономірностей розвитку педагога

Сучасні цивілізаційні зміни як вираження певного **цілісного циклу** локального та глобального розвитку людської цивілізації дозволяють виявити **певні закономірності розвитку педагога взагалі та його особистості зокрема**.

Розглянемо цей процес на методологічних рівнях загального та особливого.

1. Рівень загального.

Головним аспектом сучасних цивілізаційних змін є сучасна цивілізаційна системна криза. А.І. Фурсов, як ми зазначали, пише про **три фундаментальні цивілізаційні кризи**: 1) біоресурсна криза верхнього палеоліту (революційний переворот у виробництві, пов'язаний з переходом від привласнювального до виробничого господарства), 2) криза пізньої античності, коли вся верхівка античної цивілізації була зметена варварами. 3) криза пізнього феодалізму, коли колишні синьйори (феодалі) перетворилися на капіталістів, що, у свою чергу, привело до зміни суспільно-економічних формацій.

Використовуючи **принцип фрактальної вкладеності історичних подій**, А.І. Фурсов

⁸¹³ Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 54.

наполягає на тому, що нині наш світ характеризується системною глобальною багатогранною кризою, яка включає в себе три згадані вище кризи:

- 1) демонтаж капіталістичної системи;
- 2) проблема демографічного тиску країн третього світу на розвинені країни (емігранти як нові варвари, які загрожують докорінно перетворити Європу);
- 3) проблема ресурсів, пов'язана з глобальною екологічною кризою сучасної цивілізації.

Цей процес супроводжується кризами Західної цивілізації – повалилося євроатлантичне ставлення до праці з установкою на уникнення праці та отримання задоволень від життя, ухилення від сімейних уз як воля до соціальної смерті⁸¹⁴.

За цих умов можна говорити про **загальну тенденцію до дегуманізації, знелюднення, демонізацію всіх сфер сучасного суспільства, у тому числі й педагогічної реальності**, на чому наголошують вітчизняний письменник Валентин Распутін та французький письменник Еміль Чоран, який пише, що поза всякого сумніву, у ХХІ столітті прогрес зайде так далеко, що Сталін та Гітлер будуть здаватися "невинними хлопчиками з церковного хору". Головний аспект дегуманізації та агресії сучасної цивілізації пов'язаний із позицією, коли людина протиставляє себе світу (у філософській моделі "**людина – світ**") завдяки зміні емпатійно-правопівкульової на егоцентрично-лівопівкульову стратегію пізнання та освоєння світу. Цей висновок можна пояснити словами В.Д. Шадрікова: "Наділивши людину розумом, природа внесла дисбаланс до гармонії інстинктів індивідуального і видового збереження. Розум завжди є егоїстичним, розум порадить спочатку стати егоїстом, і саме в цей бік рухатиметься розумна істота, якщо її ніщо не зупинить. Розум винаходить знаряддя праці, завдяки розуму людина освоює процес їх виготовлення і вчиться застосовувати знаряддя праці. Розум підсилює можливість людини в боротьбі за існування, забезпечує прогрес суспільства. Але в той же час розум загрожує зруйнувати у деяких пунктах згуртованість суспільства. І якщо суспільство повинне зберегтися, то необхідним є те, щоб існувала протизага розуму, точніше, його індивідуїні орієнтації"⁸¹⁵.

Як писав Т.Манн, "Відтоді, коли у людях зникла безпосередня довіра до буття, яка у минулі часи була прямим наслідком того, що людина від народження включалась в оточуючий її світовий лад... просичений духом релігії... відтоді... як повалилося це цілісне світопочуття та виникло сучасне суспільство, наше ставлення до людей та речей нескінченно ускладнилось, все стало проблематичним і непевним"⁸¹⁶.

М.М. Александров пророкує системну кризу через моделювання ситуації, коли нині має місце збіг трьох історичних циклів⁸¹⁷:



Рис. 4.21 Фрактальна вкладеність циклів, яка засвідчує про системну кризу людської цивілізації

⁸¹⁴ Фурсов А.И. Операция "Прогресс" // Космополис. – Москва, 2003/2004. – № 4 (6). – С. 23-43.

⁸¹⁵ Шадріков В.Д. Происхождение человечности / В. Д. Шадріков. – М., 1999. – 260 с.

⁸¹⁶ Манн Т. Собрание сочинений в 9-ти томах / Т. Манн. – М.: Худ. лит, 1960. – Т. 5. – 694 с. – С. 163.

⁸¹⁷ Александров Н.Н. Актуальные проблемы грядущей революции // «Академия Тринитаризма», М., Эл. № 77-6567, публ.18209, 22.09.2013

Системна криза людської цивілізації, яка входить у якісно новий стан, реалізується через поєднання діалектичних протилежностей – різних цивілізаційних чинників розвитку людства. В результаті спостерігається поєднання всіх суспільно-економічних формацій у рамках нинішньої цивілізації – від первіснообщинного ладу (екологічні поселення, неопаянські культи), рабовласництва (феномен сучасного рабства та торгівлі людьми), феодалізму⁸¹⁸ (олігархічна влада), соціалізму (в окремих країнах, таких, наприклад, як Китай та Білорусія), капіталізму, що характеризується поширенням дегуманізаційної тенденції, яка в силу діалектичного закону "єдності та боротьби протилежностей" реалізується як компенсаційна *тенденція до гуманізації всіх сфер життя людства*: екологічна сесія ООН (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.), котра прийняла "Порядок денний на XXI століття", обґрунтувала нову програму стратегічного розвитку людства, що реалізує *гуманістичну парадигму суспільного розвитку, спрямовану не тільки на поновлення екології нашої планети, але й "екології душі", екологічної свідомості сучасної людини як умови сталого розвитку та сходження до ноосферної реальності*⁸¹⁹.

За таких умов, розвиток особистості педагога має орієнтуватися на зазначену гуманістичну парадигму зі всіма професійно-особистистними наслідками, які з цього викликають, що потребує аналізу цивілізаційних освітніх змін на методологічному рівні особливого.

2. Рівень особливого.

Цивілізаційні зміни, що виражають системну кризу людства, охоплюють період 90-х років ХХ – початку ХХІ століття та характеризують *цілісний цикл розвитку людської цивілізації* та знаменують собою перехід людської цивілізації від двополярного світу до однополярного, що позначається на докорінних трансформаціях у системі освіти, найбільше вираження яких відбувалося на теренах вітчизняної педагогіки з середини 80-х років ХХ століття разом з рухом педагогів-новаторів – творчих ентузіастів-практиків, котрі прагнули відшукати власні новаторські підходи до розв'язання чисельних проблем освіти⁸²⁰.

Цей процес наштовхувався на жорстку реакцію з боку офіціальних педагогічних кіл. У зв'язку з цим А. В. Петровський у 1989 році писав, що "конкретно-історичному дослідженню повинна бути піддана не тільки педагогічна думка давніх років, а й події недавнього минулого. Саме історики педагогіки повинні проаналізувати, наприклад, роки застою, коли педагогічна теорія не бачила в дитині активної особистості, здатної перебувати в постійній співпраці зі своїми вихователями; з'ясувати причини і конкретні обставини, які призвели до недооцінки, а іноді і спотвореної оцінки педагогічних поглядів В.О. Сухомлинського, Я.Корчака, Ш.А. Амонашвілі, М. П. Щетиніна та інших педагогів. Історикам педагогіки пора здійснити безсторонній аналіз обставин, за яких не отримав розвитку досвід комунарської педагогіки І.П. Іванова, заглухли найцікавіші починання Л.В. Занкова, розгромлений експеримент В.В. Давидова ... Наприклад, В.Ф. Шаталова не раз колола недоброзичлива критика..."⁸²¹. У зв'язку з цим зазначимо, що класиків сучасної світової педагогіки А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського не просто критикувалися з боку "громадськості", але ця критика звела їх у могилу, про що пише О.В. Сухомлинська⁸²². Як пише Ю.А.Азаров, коли він запропонував програму всебічного і гармонійного розвитку

⁸¹⁸ Еко Умберто Средние века уже начались // Иностранная литература. – 1994. – № 4. – С. 258-267; Бердяев Н. А. Новое средневековье. Размышление о судьбе России. – М.: Фолио, АСТ, 2002. – 20 с.

⁸¹⁹ Баньковская С. П. Инвайронментальная социология. – Рига, 1991. – 236 с.; Гирусов Э. В. Основы социальной экологии. – М., 1998. – 256 с.; Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.; Каландаров К.Х. Экологическое сознание. Сущность и способы формирования. – М.: Монолит, 1999. – 48 с.; Карпинская Р. С., Лисеев И. К., Огурцов А. П. Философия природы: Козволюционная стратегия. – М.: Интерпракс, 1995. – 352 с.; Лихачев Б. Т. Экология личности // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 19–23.; Моляко В. О. Психологическая экология таланта // Актуальные проблемы психологии: традиции и современность. У 3-х т. – Т. 2. – К.: ШАПН Украины, 1993. – С. 200–206.; Мэйси Д., Браун М. Я. Возвращение к жизни: Система упражнений для воссоединения с жизнью и миром. – М.: Ника-центр, 1999. – 239 с.

⁸²⁰ Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К.: Освита, 1991. – 111 с.

⁸²¹ Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с. – С. 21-22.

⁸²² Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы / Составление, предисловие, послесловие, комментарии, вступление к частям книги О.В.Сухомлинской. – К.: Акта, 2008. – 430 с.

особистості учнів, то в головному НДІ АПН СРСР відповіді, що це річ абстрактна і непотрібна⁸²³. "Звичайно, – справедливо вважає Г.П.Васянович, – так могли вповісти лише бюрократи і формалісти від науки педагогіки, яких не бракує й нині"⁸²⁴.

Відтак, процес докорінних трансформацій в освітній галузі та педагогічній думці зумовлював розвитку в педагогів *самосвідомості та педагогічної рефлексії* як одного із шести аспектів структури особистості. Про це засвідчують слова В.М. Розіна, який пише, що і в освіті "програмам реформування педагогіки в цілому повинні передувати локальні педагогічні нововведення і зусилля на місцях, в ході яких буде сформований локальний контрольований педагогічний досвід. Однак, щоб зробити його загальнозначущим й ефективним, необхідна серйозна педагогічна критика й рефлексія (і концептуалізація), тобто в сучасній педагогіці повинен більш інтенсивно формуватися другий шар, який вчений називає "рефлексивним". Завдання третього шару ("комунікаційного") – обговорення загальних умов сучасної освіти (економічних, соціальних, культурних), аналіз можливих організаційних форм освіти, обговорення серйозної політики в сфері освіти, призначення та особливостей різних педагогічних практик і програм, нарешті, реалізація проектів та інших зусиль, спрямованих на оновлення сучасної освіти"⁸²⁵.

90-ті роки ХХ століття разом із падінням СРСР дають поштовх не тільки узагальненню, критичному аналізу, методологічному обґрунтуванню та деякому поширенню передового педагогічного досвіду попередників у пострадянському освітньому просторі, але й створюють сприятливі умови для розвитку критичного мислення педагогів, їх рефлексивних здібностей, а відтак, й особистості, оскільки за нових умов складалося нове соціально-педагогічне середовище, що спонукало розвиток нової схеми особистісної ідентифікації педагогів. Тобто педагоги 90-тих років ХХ століття відчувають себе іншими, ніж їх попередники не тільки у зв'язку із докорінною зміною суспільного устрою, його прагматизації разом із поширенням ринкових відносин, *драматичному зниженні кількості шкіл та учнів* на фоні експонентного збільшення населення планети (див. **додаток Х**), але й у зв'язку із розвитком нової наукової парадигми, яка стає більш лояльною до нововведень, у тому числі до актуалізації релігійно-містичного світосприйняття.

Існуюча ситуація, яка визначається О.В. Сухомлинською як кризова⁸²⁶, одночасно відображав тенденцію до переорієнтації науково-педагогічних досліджень на теоретичне обґрунтування новітніх освітніх тенденцій, що постає цілком закономірним процесом, оскільки "кожна історична епоха характеризується своєю властивою їй освітньою системою. У суспільному розвитку з певною періодичністю настають часи, коли стає складним або навіть неможливим йти звичайними й апробованими шляхами. Саме в такі періоди відбувається активізація інноваційних процесів в освіті"⁸²⁷, що значно підвищує теоретичний рівень психолого-педагогічної, та, взагалі, гуманітарної сфери досліджень. Значно збільшується кількість монографічних та дисертаційних досліджень у галузі професійно-педагогічної освіти, коли вчитель (майбутній та діючий) стає одним із головних об'єктів наукових розвідок.

Разом з тим у цей час у весь голос пролунали думки про **негативні аспекти професійної підготовки та становлення вчителя**, що виявилось у певних аспектах.

Перш за все, недостатньою мірою розроблене методичне підґрунтя, що забезпечує цілісність та системність підготовки майбутніх учителів, формування їх особистісних гуманістичних якостей⁸²⁸. Є.П. Білозерцев зазначає, що педагогічна освіта характеризується подвійним відставанням від запитів суспільства⁸²⁹. Л.П. Пуховська вважає, що "в педагогічній освіті протягом тривалого часу спостерігається тенденція екстенсивного розвитку"⁸³⁰. Це

⁸²³ Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. – М.: Политиздат, 1989. – 385 с. – С. 153.

⁸²⁴ Васянович Г. П. Педагогічна етика: навчально-методичний посібник / Г.П.Васянович. – Л.: "Норма", 2005. – 344 с. – С. 208.

⁸²⁵ Розин В. М. Философия образования: Этюды-исследования / В. М. Розин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 576 с. – С. 43.

⁸²⁶ Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 3-4.

⁸²⁷ Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / О. В. Попова. – Харків, 2001. – 468 с. – С. 62.

⁸²⁸ Барбіна Є.С. Гуманізація професійного становлення педагога// Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. зб.– К.: Вища шк., 1994. – Вип. 17. – С. 20-28. – С. 27.

⁸²⁹ Білозерцев Е.П. Педагогическое образование: реалии и перспективы // Педагогика. – 1992. – № 1-2. – 190 с. – С. 61.

⁸³⁰ Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с. – С. 143.

підтверджує тезу про стійку тенденцію екстенсивного розвитку української педагогічної освіти і доводить, що стратегія нарощування педагогічних кадрів себе не виправдовує.

При цьому вчительська праця залишається вельми важкою, оскільки на вчительській трудоватрі припадає в середньому 58–70 годин на тиждень. При цьому 25–40% випускників педагогічних навчальних закладів не мають позитивної мотивації до своєї професії⁸³¹.

Відтак, можна говорити про феномен професійної деформації особистості педагогів, який реалізуються у таких особливостях характеру сучасного вчителя, як зверхкомпетентність, безапеляційність, нетерпимість до інакомислення, несприйняття критики, консерватизм, повчання, нотації, менторський тон, моралізаторство, дратівливість, перенос в свою родину шкільних проблем, зацикленість на професії, особливий "вчительський" зовнішній вигляд. Як наслідок – 43% опитуваних (в рамках дослідження *Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*) вчителів страждають на серцево-судинні захворювання або на виразку шлунку⁸³².

За даними Львівського науково-методичного інституту освіти, 13,3% опитаних педагогів бажає змінити професію, а 11,6% – прагнуть перейти працювати в інше місце роботи⁸³³. Навіть серед керівників шкіл лише 36 % вважають, що систематично працюють над самовдосконаленням, а 64% – епізодично⁸³⁴.

Спостерігається тотальна фемінізація школи (в Україні понад 80% працівників освіти – жінки, у Великобританії, США, Німеччині, Швеції, Японії їх менше 50%).

Складна соціально-економічна ситуація в Україні створює "нову систему функціонування кадрового корпусу вчителів і викладачів", коли багато з них одночасно включені в різні сфери діяльності: освіта – наука, освіта – бізнес, освіта – виробництво тощо⁸³⁵.

Програма професійно-педагогічної освіти перенасичена інформативним матеріалом, вона спрямована на підготовку майбутнього вчителя як предметника, а не педагога, вихователя, коли у педагогічних закладах у майбутніх учителів формується "двомислення", оскільки вони навчаються говорити правильні слова про гуманізацію школи, про розвиток особистості дитини, але дуже часто їх реальна діяльність зводиться до дресирування дітей на засвоєння певних умінь та заучування певних відомостей⁸³⁶.

Незважаючи на те, що вчительська професія вимагає ґрунтовної практичної підготовки, педагогічна практика не постає профілюючим видом фахової підготовки.

Соціологічні дослідження духовно-морального стану сучасного вчителя виявляють такі дані: 45% учителів середніх шкіл Кузбасу не задоволені культурної та інтелектуальної атмосферою в педагогічних колективах шкіл області; 82 % вчителів відчувають психологічний дискомфорт у своїй професійній діяльності; 95 % не задоволені престижем своєї професії у суспільстві (43 % вважають його низьким, 52% – вкрай низьким). Якщо наприкінці 60- х років 90 % вчителів заявляли, що вони ніколи не залишать школу, то вже в 90- х роках тільки 12% змогли однозначно сказати, що за будь-яких обставин не розлучаться з професією вчителя.

Головні висновки досліджень такі:

1. Тривалість робочого дня вчителя в 1,5-2 рази перевищує тривалість робочого дня представників більшості інших професій;

2. Порівняно з іншими професіями вчитель має найбільший обсяг щоденного понаднормової роботи та роботи у вихідні;

3. Вся понаднормова робота, набагато перевищує урочну (робота протягом нормованого робочого дня), і робота у вихідні, яка на всіх виробництвах вкрай обмежена, допускається тільки за згодою профспілки і оплачується в кілька разів вище урочної, вчителю не оплачується – він виконує її даром;

4. Обсяг щоденного робочого часу вчителя не вивчений, не врахована і не відображено в

⁸³¹ Петик О. Загублений світ української освіти // Дзеркало тижня. – 2001. – № 42 – С. 30.

⁸³² Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 138.

⁸³³ Васянович Г.П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): Монографія. – Вид. 2. – Львів: Львів. держ. фінансово-економіч. ін-т, 2002. – 232 с. – С. 162.

⁸³⁴ Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя. – Вінниця: Вид-во ВДПІ, 1993. – 91 с. – С. 80.

⁸³⁵ Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с. – С. 149.

⁸³⁶ Болотов В.А., Новичков В.Б. Реформа педагогического образования // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – 160 с. – С. 49-50.

чинному трудовому законодавстві;

5. Здоров'я, соціально-побутові умови, оплата праці, відпочинок, самопочуття, професійний престиж вчителя завжди були і залишаються за межами суспільно-державної уваги, поваги, турботи;

6. Серед усіх без винятку видів масового професійної праці праця вчителя – найбільш нервовий, напружений, виснажливий, тяжкий, це воістину каторжна праця.

Аналіз сучасної соціально-освітньої ситуації дозволяє виокремити такі її особливості, що негативно позначаються на розвитку особистості педагога:

1. Прагматизація освітніх запитів дорослих і у зв'язку з цим зниження рівня загальнокультурного компонента в змісті освіти.

2. Дезорієнтація людини у світі цінностей та ідеалів і у зв'язку з цим зниження значущості громадянської та суспільної культури.

3. Пасивність освітніх потреб людей, придушення, у тому числі і засобами масової комунікації, духовних і творчих освітніх ініціатив.

4. Зниження ролі формального безперервної освіти та посилення ролі інформальної, що носить неструктурований характер і сприяє в цьому зв'язку освіти на рівні буденної свідомості і соціальних стереотипів.

5. Втрата єдиного освітнього простору, що створює штучні бар'єри на шляху розвитку людини і тим самим несуча реальну загрозу культурі⁸³⁷.

Подібні ж висновки часто-густо зустрічаються на сторінках українських педагогічних видань, де наголошується, що "на сьогодні система педагогічної освіти продовжує залишатися в полоні тоталітарних міфів і стереотипних уявлень про місію вчителя"⁸³⁸, коли, як пише Є.Ю.Захарченко, "Ідеали професії втрачені. У більшості вчительство перетворилося на урокодавство, що унеможливує постійне духовне спілкування з дитиною"⁸³⁹.

За таких умов виник феномен *множинності педагогічних парадигм* та, взагалі, різних педагогік, а освітня система організаційно розпорошилась через появу чисельних навчальних закладів нових типів на всіх освітніх рівнях, коли загальноосвітні школи перетворювалися на гімназії і ліцеї, середні спеціальні навчальні заклади – на коледжі, інститути – на університети, університети – на національні університети.

Можна говорити, що кризові явища в освітній галузі ініціювали нові педагогічні тенденції, які характеризуються рухом від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної парадигми, розвитком ідей національного виховання; розробкою різних концептуальних підходів до побудови освітнього середовища, у межах якого реалізуються процеси самореалізації та самовизначення особистості всіх учасників педагогічного процесу; широким впровадження інновацій у шкільну практику; створенням мережі різних за типом навчально-виховних закладів. При цьому, якщо раніше авторські навчально-виховні системи були певною подією на терені педагогічної практики, то в 90-х роках ХХ століття з'явилися нові освітні системи, втілені у мережі авторських освітніх закладів ("*Школа розуміння*", "*Школа розвитку*", "*Школа віри*", "*Школа діалогу культур*", "*Школа розвитку цілісної особистості і підготовки ділової людини*", "*Школа життєтворчості особистості*", "*Школа самореалізації особистості*", "*Школа-родина*" тощо)⁸⁴⁰,

У цей час потужного розвитку набуває розвиток особистості педагогів-новаторів, що створили свої авторські школи та педагогічні системи, як *Ю.П. Азаров* ("школа гармонійного всебічного розвитку особистості учня"), *А.С. Белкін* ("школа радості й успіху"), *Ш.А.Амонашвілі* ("вічна педагогіка життя"), *Є.І.Пассов* (система комунікативного навчання іншомовній культурі), *С.М.Лисенкова* (система перспективно-випереджального навчання з використанням опорних схем при коментованому керуванні), *В.В. Фарсов* (рівнева диференціація навчання на основі обов'язкових результатів), *І.Н. Закатов* (культуровиховальна технологія диференційованого навчання дітей за інтересами), *О.Г. Ривин* та *В.К. Дяченко* (колективний спосіб навчання), *Л.В. Тарасов* (методика

⁸³⁷ Касаткина Н., Качан Л. Учитель XXI века [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zdd.1september.ru/2005/01/13.htm>

⁸³⁸ Петик О. Загублений світ української освіти // Дзеркало тижня. – 2001. – № 42 – С. 30.

⁸³⁹ Захарченко Е.Ю. Учитель глазами ученика // Педагогика. – 1999. – №1. – 150 с. – С. 61-62.

⁸⁴⁰ Попова О. В. Развитие инновационных процессов у средних общеобразовательных учебных заведениях Украины в XX столетии: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / О. В. Попова. – Харьков, 2001. – 468 с. – С. 284.; Перекрестова Т. С. Становление и развитие авторской школы как инновационной образовательной системы. Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. / Т. С. Перекрестова. – Волгоград, 2001. – 252 с.

"екологія і діалектика"), П.М. Ерднієв (метод укрупнення дидактичних одиниць), М.О.Зайцев (методика раннього й інтенсивного навчання грамоті), Д.Б. Кобалевський (методика ефективного навчання музиці), П.В. Тюленев (педагогічна система раннього розвитку дитини, яка має багато спільного з подібними системами: М.Ібука "Після трьох вже пізно", Г. Доман "Гармонійний розвиток дитини", Б.П.Нікітін, Л.А.Нікітіна "Резерви здоров'я наших дітей", У.Серз, М.Серз "Ваша дитина" та ін.), М.П. Щетинін (концепція розвитку "таланту як синтезу талантів"), В.Ф.Шаталов (метод опорних сигналів), І.П. Волков ("школа вундеркіндів"), М.П. Кравець (метод навчання музиці), О.М.Кушнір (природовідповідне виховання грамотності), Л.В. Занков (система розвивального навчання), Г.С. Альтшуллер (система розвитку творчої особистості), Г.К.Селевко (технологія саморозвивального навчання), О.Н. Тубельський (школа самовизначення), В.С. Біблер та С.Ю. Курганов ("школа діалогу культур"), М.М. Єфименко (система фізичного виховання дітей), Є.М. Ільїн (концепція викладання літератури як мистецтва), М.П. Гузик, О.А. Захаренко, В.А. Караківський (принципи педагогіки співробітництва), І.П.Іванов (методика комунісарського виховання) та ін.⁸⁴¹.

У цьому зв'язку важливими постає і авторська школа формування всебічно розвиненої особистості В.Ф. Дурдуківського (1874-1938), що з'явилася у час найбільш драматичних цивілізаційних змін – на зламі епох в 1917 році в Україні – в період відсутності державної української школи, придушення мови, національної літератури⁸⁴².

Для нас також важливими є і такі сучасні авторські школи (технології, методики, програми) українських педагогів-новаторів, як "Технологія гнучкої диференціації освіти в школі "Азімут" (автор: С.І. Подмазін, директор Запорізького обласного науково-методичного центру психології та соціології освіти, кандидат психологічних наук); освітня програма "Довкілля" (автор: В.Р.Льченко, директорка Науково-методичного центру інтеграції змісту освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України), "Рекреаційна технологія" (автор: О.Д.Дубогай – завідувачка кафедри фізичного виховання і здоров'я НПУ ім.М.П.Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор), творча лабораторія "Пошук" (автор: Т.С.Прошкуратова, Герой України, Заслужений вчитель України), школа співробітництва (автор: М.П. Гузик, директор Авторської експериментальної спеціалізованої І-ІІІ ступенів школи-комплексу м. Южного Одеської області, кандидат педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України), "Школа цілеспрямованої підготовки студентів до творчості та майстерності у педагогічній професії" (автор: Г.С.Сазоненко, директорка Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук)⁸⁴³, "Чарівний світ" (автор: М.П. Лещенко, доктор педагогічних наук, професор⁸⁴⁴), художньо-естетична студія "Райдуга" (автор: А.Ф.Луньов, митець і педагог, с. Пархомівка Харківської області).

⁸⁴¹ Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. – М.: Политиздат, 1989. – 385 с.; Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука, 1986. – 345 с.; Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.; Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.; Библер В. С. Школа диалога культур // Советская педагогика. – 1988. – № 4. – С. 11-19.; Єфименко М. М. За принципом "Не зашкодь!" // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С. 24-30; Зайцев Н. А. Сенсация? Трудно поверить? // Педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 34-45.; Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Педагогика, 1968. – 298 с.; Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.; Кушнір А.М. Технологическая карта развития навыка устного выступления // Школьные технологии. – 1996. – № 3. – С. 24-34.; Лысенкова С.Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу. Как учить школьника. – М.: Школа-пресс, 1997. – 346 с.; Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.; Селевко. Г.К. Образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.; Тарасов Л. В Новая модель школы. Экология и диалектика. – М., 1992. – 268 с.; Тюленев П.В. Читать – раньше, чем ходить. О методах интеллектуального развития ребенка. Практические рекомендации родителям и педагогам. – М.: Центр "Содействие развитию и воспитанию детей", Издательство "Соратник", 1996. – 186 с.; Школа О.А. Захаренка як модель сучасної сільської школи: матеріали Всеукраїнських педагогічних читань (Ред. кол.: І.Д. Бех та інші). – Черкаси, 2004. – 168 с.; Школа самоопределения: шаг второй / Под ред. А.Н.Тубельского. – М.: Политекст, 1994. – 236 с.; Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.; Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. – М.: Педагогика, 1992. – 240 с.

⁸⁴² Дурдуківський В. Матеріали для шкільних ранків і вечірків в пам'ять Тараса Шевченка // ВУШ. – 1918. – № 7. – С. 145-156.

⁸⁴³ Авторські програми розвитку дітей для початкових шкіл України: Частина 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.apsu.org.ua/direct.phtml?url=zmist.htm>

⁸⁴⁴ Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине щастя на землі. До проблеми педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник / М.П. Лещенко. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. 1. – 304 с. – С. 3. Основою виховання творчої особистості учнів постає особливий створений вчителем добрий чарівний світ як пізнавально-активне поле культурно-естетичного потенціалу.

Зазначимо, що вітчизняний педагогічний рух авторських шкіл був прозорим та відкритим щодо їх зарубіжних прототипів⁸⁴⁵ та таких авторів XX століття, як М. Джонсон, Дж. Дьюї, Ж.-О. Декролі, М. Монтессорі, М. Наумберг, К. Пратт, С. Френе, П. Петерсон, Р. Штайнер та ін.

Знаннева освітня парадигма, орієнтована на ЗУНи починає (принаймні на рівні декларацій) трансформуватися на особистісно орієнтовану парадигму, спрямовану на розвиток особистості за допомогою ЗУНів⁸⁴⁶, які починають змінюватися на компетенції, що відображають новий рівень узагальнення у царині освітньої телеології (системи цілей).

Відтак, як бачимо, за умов цивілізаційних змін особистість педагога зазнає кардинальних, іноді драматичних, змін, оскільки педагогічна практика зустрічається з новими цивілізаційними викликами, які відкривають шлях до утвердження нової наукової парадигми (*додаток А*), осмислення *нових цивілізаційно-педагогічних реалей*, таких, як рух ноосферизму, резонансні феномени світу, теорії морфічного резонансу та формувальної причинності тощо, котрі дозволяють говорити про феномен *"планетарного інтелекту"*, оскільки сьогодні багато вчених вважають, що інформація, яка є фундаментальною першоосновою і загальною властивістю Всесвіту, пов'язана з процесом породження нашої Планети. Тут інформація розуміється як універсальне начало природи й суспільства. Як пише академік В.П. Казначеев, сотні тисяч років тому в первісних людей (протогомінід), що населяли нашу планету, в головному мозку накопичилось 13–14 мільярдів нейронів – своєрідних комп'ютерів провідникового типу, які регулювали поведінку цих істот у вигляді інстинктивних реакцій. Але наступила космічна фаза появи нової людини й інтелекту. На окремих ділянках планети відбувся дивний процес: у голові протогомінід ці 14 мільярдів нейронів, у кожному з яких вже існувала солітоно-голографічна форма живої речовини, вибухоподібно поєднуються в один гігантський солітон. Усі родові утворення виявилися пов'язані солітонними полями, а це означає, що на яку б відстань не йшов член первісної орди, всі її члени бачили його у голографічних образах. Вважається, що не окрема персона, а саме група, об'єднана одним загальним полем, і складала основу самого первісного людського планетарного інтелекту⁸⁴⁷.

Наведене вище можна проілюструвати прикладом із книги Лайелла Уотсона *"Життєпис: біологія несвідомого"*, де описується 30-літній науково-дослідний експеримент з дикими мавпами, проведений ученими на японському острові Косіма. Учені давали мавпам солодку картоплю (батат), розкидаючи його в пісок. Вісімнадцятирічна самка Імо вперше вимила батат у воді та навчила цьому інших мавп. Через кілька років число мавп, що мили батат на острові Косіма, досягло критичної маси, яку доктор Уотсон визначив умовно як 100 (експеримент так і називався: "сота мавпа"), і раптом усі мавпи острова одночасно почали мити батат без жодного зовнішнього спонукання. Крім того, на всіх прилеглих островах одночасно стали мити батат абсолютно всі мавпи. Учені вперше спостерігали дещо подібне й припустили, що має існувати певне поле, що охоплює всі острови, завдяки чому усі мавпи могли "спілкуватися". У цілому, накопичена величезна кількість експериментальних фактів, що підтверджують існування інформаційного поля, чи планетарного інтелекту.

Виникає педагогічний напрям – резонансне навчання, яке втілюється у практичному освітньому напрямку – "супернавчання", методах М.П. Щетиніна, В.М. Броннікова та ін.

Ці висновки знаходять відображення у сучасній вітчизняній педагогічній практиці, яка виявляє шляхи обґрунтування *резонансних механізмів освітнього процесу*. Як пише М.П. Лещенко, "коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і

⁸⁴⁵ Кларин М. В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01. / М. В. Кларин. – М., 1994. – 365 с.

⁸⁴⁶ Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині XX століття (1950 – 2000 рр.): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / О. В. Адаменко. – Луганськ, 2006. – 46 с. – С. 24-25.

⁸⁴⁷ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття"⁸⁴⁸. Цей висновок не є поодиноким, оскільки нині у царині педагогічної науки дедалі більше актуалізуються такі способи навчальних дій, як **медитація, навіювання, гіпноз, телепатія, інтуїція**⁸⁴⁹.

У результаті значно активізується проблема творчої педагогічної праці, що позначається на розвитку особистості педагога. При цьому здатність до творчості як вищої самодостатньої, самостимулюючої та самостійної цінності, впливає з пошукової активності (характерною для всіх живих істот), яка характеризується тим, що творчий педагог, спрямовуючись на творчу активність як автономну самоцінну сутність, звільняється від "принципу корисності" та починає сприймати іншу людську істоту, потенційного носія творчості, як вищу самодостатню цінність.

Особливо важливим постає реалізація у творчому акті педагога так званого багатозначного, парадоксального, "сутінкового", голограмного, **фрактального** мислення. Розглянемо ознаки творчого фрактального мислення⁸⁵⁰.

По-перше, важливими є цілісність і універсальність фрактального мислення. Всі об'єкти реальності розглядаються в контексті такого мислення такими, що володіють єдиною глибинною структурою, динамікою, функціями, взаємозв'язками. В основу буття тут покладені західний і східний принцип "все у всьому" – єдина монада (вчення Лейбніца – монадологія), єдиний Брахман, який відбитий в безлічі Атманів, у сфері яких керує загальна тотальна буттєва і методологічна ізоморфність. Тому фрактальне мислення – це аналогове мислення.

По-друге, фрактальне мислення – це містичне, парадоксальне мислення, занурене в реальність, де дійсне і розумне, актуальне і потенційне, реальне і віртуальне єдині.

По-третьє, фрактальне мислення передбачає вбудованість мислення в реальність, коли реальні події знаходять віддзеркалення на рівні мислення (синхронність подій фізичної і психічної реальності, за К. Юнгом).

По-четверте, єдність мислення і буття, відбита в принципі фрактальності мислення, передбачає взаємний вплив свідомості і реальності, коли свідомість може творчим чином моделювати реальність, керувати реальністю (парадокс "*Спостерігач*" у квантовій фізиці, сучасні психологічні вчення про свідому трансформацію реальності – "*Сіморон*", "*Трансерфінг*" та ін.).

Загалом, **фрактальне творче мислення педагога** реалізується у площині достатньо розроблених напрямів сучасної науки як форми суспільної свідомості (що знаходить втілення у багатьох інтернетівських джерелах, де йдеться про "фрактальну логіку", "фрактальне мислення", "фрактальний принцип побудови психофізіологічних та соціальних процесів", "фрактальну матрицю мистецтва, сну, літературних творів", "універсальний семантичний простір Всесвіту" та ін.), які мають знайти відповідну теоретико-методологічну адаптацію у системі педагогічного знання, педагогічній практиці та педагогічній дійсності взагалі.

Зазначене відповідає думці Ю. В. Шароніна, який виділяє риси творчого (креативного) мислення педагога: багатоваріантність, розмаїтість ходів, випадковість, хаотичність. Наріжними параметрами творчої особистості він вважає: активність, діалогічність мислення, відкритість, творчу уяву, морально-ціннісні орієнтації, відповідальність, волю самовираження, самовираження, реалізацію, задоволеність діяльністю. Зазначені риси творчого мислення притаманні й психофізіологічним особливостям актуалізації афективно-перцептивної сфери людини, коли, як доводять психологічні дослідження, такі характеристики сенсорних стимулів зовнішнього середовища, як складність, новизна, невизначеність, амбівалентність постають необхідними й обов'язковими для перебігу перцептивних процесів⁸⁵¹.

Педагогічні особливості **фрактально-парадоксального мислення** можна продемонструвати за допомогою **діалогічного мислення педагога**, яке обґрунтовує В. А. Кушнір у своїй докторській

⁸⁴⁸ Лещенко М. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 42.

⁸⁴⁹ Бик А.С. Урок у контексті інформаційної природи освіти: структурний підхід // А.С. Бик / Наукові записки Малої академії наук. Серія: Педагогічні науки. Вип. 3. – К., 2013. – С. 32-42.

⁸⁵⁰ Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

⁸⁵¹ Шаронин Ю.В. Синергетика и творчество: некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода. // Школа. – 1996. – №4. – С.47-51; Шаронин Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования: (Синергет. подход). – М.: МГИУ, 1998. – 321 с.; Шаронин Ю.В. Синергетика в управлении учреждениями образования // Высшее образование. – 1999. – № 4. – С. 14-18.

дисертації, присвяченій системному аналізу педагогічного процесу. Діалогіка, вважає цей автор, має "двоїсте значення: від "ді" – "два" і "діа" – "між", "через". Отже, діалогіка є діалогом не тільки двох, а й більше логік. Основними особливостями діалогіки мислення педагога відповідними налаштуваннями педагогічного процесу можна назвати такі: одночасна присутність у фрагментах мислення і відповідно налаштованого педагогічного процесу декількох логік; розмивання і становлення нечіткими логічних фрагментів мислення і педагогічного процесу, інакше, в кожному фрагменті в ролі панівних можуть бути декілька логік одночасно, які будуть переплітатимуться з логіками інших фрагментів; диз'юнктивна множина різних монологік, парадигм і теорій перетворюється у недиз'юнктивну множинність (різноманіття), здатну до саморозвитку, самоорганізації, до генерування нових можливостей; доповнювальність у такій множинності стає більш слабкою, ніж доповнювальність у розумінні Н. Бора, а саме: в уявленні педагога й відповідно налаштованому педагогічному процесі різні монологіки, парадигми, підходи, теорії не вилучають одна одну, а можуть співіснувати одночасно; співіснування різних "моно-" не обов'язково одночасне – деякі "моно-" взагалі можуть зникнути; діалогіка мислення педагога уявляє педагогічний процес як живий, пульсуючий, коли в ньому щось постійно змінюється, одне переходить в інше, міняється місцями, хід розвитку змінюється на протилежний, визначальне стає другорядним і навпаки, зникає і виникає, синтезується і розпадається; постійно й одночасно відбуваються процеси ідентифікації і відособлення, ототожнення і відчуження; моноцентризм замінюється пульсуючим поліцентризмом, коли одні центри зміцнюють свою владу, інші – послаблюють, а то і щезають зовсім, щоб виникнути колись пізніше у новій якості; у мисленні педагога й відповідно налаштованому педагогічному процесі панує "царство можливостей"; усі особливості, що перераховані вище й будуть перераховані нижче, є тільки можливими, а не необхідними, інакше, кожна з них може мати місце, а може й не мати; діалог стає методологією мислення, діяльності, способом і засобом розуміння педагогічного процесу, в тому числі учнів, принципом навчання та виховання.

Відтак, діалогіка мислення педагога та відповідне налаштування педагогічного процесу надає можливість і сприяє виникненню у педагогічному процесі різних "полі-" (полілогіка, поліцентризм), приводить до суб'єктно-суб'єктного та діалогічного рівнів управління і спілкування, є умовою *демократизації педагогічного процесу, вільного розвитку особистості учня і педагога, збереження індивідуального в колективі, гармонізації педагогічного процесу*⁸⁵².

Зазначене вище впливає на розвиток педагога, який на методологічному рівні *особливого* доцільно аналізувати у площині онто- та філогенетичної динаміки півкуль головного мозку, яка виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до над свідомого⁸⁵³. *Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – "генерується" стан творчості*, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов'язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини⁸⁵⁴. На противагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом вже "проторованих" схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають унаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це що виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну⁸⁵⁵.

Використання універсальної парадигми розвитку та принципу єдності психіки людини дозволяють зробити висновок, що *творчість, обдарованість та інтелект* як одні із головних категорій психології творчості мають певний генетичний зв'язок, що реалізується у процесі розвитку учня: людина розвивається від стану *обдарованості*, який характеризується функціями

⁸⁵² Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с. – С. 306-307.

⁸⁵³ Станіславський К. С. Собрание соч. в 8-ми томах, т. 1. – М., 1954–1961. – С. 298.; Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.; Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с. – С. 73.

⁸⁵⁴ Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.

⁸⁵⁵ Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10.

правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові **інтелектуальні** (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Р. Стернберг та ін.) Врешті-решт на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для **творчого** (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості.

На методологічному рівні "особливе" можна розв'язати ще одну важливу наукову проблему, пов'язану із наявністю наявності в різних науках, зокрема у креативній педагогіці, парних синонімічних категорій. Залучення фундаментальної парної категорії "актуальне-потенційне" дозволяє розв'язати цю проблему через *адаптацію синонімічних наукових категорій до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"*: так, можна говорити про те, що обдарованість – латентна, потенційна правопівкульова категорія, яка, будучи актуалізованою, реалізується як *талант*, що, у даному випадку, є *реалізованою обдарованістю*.

Подібним же чином *творчість* як *процесуальну категорію* також можна розуміти як *реалізовану креативність* (що постає певними якостями, властивостями особистості), як креативність у дії, коли креативність можна розуміти як здатність бути творчим.

Застосування імовірнісної функції в педагогіці відкриває нову її сторінку. У зв'язку з ним розглянемо **головні категорії креативної педагогіки**. Так, феномен людської обдарованості вже за своїм визначенням має розумітися як дещо, що закладено в людині як **потенційна якість**, яку слід актуалізувати, а не формувати як дещо нове.

Як пише О.А. Донченко, "В науці минулого століття викристалізувалася тенденція переходу від вивчення речей до аналізу станів, розгляду об'єктів як сузір'я можливостей, світу потенційності загалом. В. Гейзенберг висунув поняття можливості на центральне місце сучасної науки, враховуючи те, що воно займає проміжне положення між матеріальним і духовним світами реальності. Коли суб'єкти розглядаються як сузір'я можливостей, то та чи інша якість їх взаємодії визначає ступінь реалізації закладених у цих всесвітах потенцій. Ґрунтовність їх дієвого підключення – це і є тип інтерсуб'єктних стосунків, взаємовідношення. Стан соціуму як складної системи залежить, з одного боку, від того, як він суб'єктно реалізує можливості людства і космосу, з другого – як люди і групи всередині соціуму реалізують його власні можливості, актуалізуючи і втілюючи при цьому свої "одиначні" ("монадні") потенції"⁸⁵⁶.

Відтак, залучаючи дві фундаментальні категорії – актуально-дійсне і потенційно-можливе – можна уточнити багато синонімічних наукових категорій:

Таблиця 4.44

*Адаптація деяких синонімічних наукових категорій
креативної педагогіки до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"*

| | <i>ПОТЕНЦІЙНО-МОЖЛИВЕ</i> | <i>АКТУАЛЬНО-ДІЙСНЕ</i> |
|----------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Синонімічні категорії | Обдарованість | Талант |
| | Розум | Інтелект |
| | Креативність | Творчість |

Подібним же чином можна диференціювати такі категорії, як *розвиток* (потенційне) та *формування* (актуальне), *новацію* та *інновацію*, *компетенція* та *компетентність* й ін. Так, І.О. Зимня вважає, що компетенції – це внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей і ставлень), котрі потім виявляються в компетентності людини⁸⁵⁷.

Зазначена таблиця демонструє дихотомію та певну суперечність між **актуально-дійсним** (сьогоденням) і **потенційно-можливим** (минулим та майбутнім, уявним), котрі через єдність світу

⁸⁵⁶ Донченко О.А. Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 44-104. – С. 90.

⁸⁵⁷ Зимня И. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. Зимня. // Дайджест идей та технологій "Школа-парк". – 2004. – № 1-2. – С. 11-14.

слід розглядати як єдине ціле. У зв'язку з цим можна говорити про незриму присутність майбутнього в сьогоденні, що приводить до розмаїття парадоксів, виявлених ще древніми мислителями (див. *Додаток Ж*).

Розглянемо більш докладно *потенційно-можливу природу креативності*, яка в філософських та соціологічних дослідженнях Г. С. Батіщева, В. П. Іванова, Б. М. Кедрова, П. Ф. Кравчука, А. Г. Спіркіна та ін. розглядається у контексті створення особистістю якісно нових, унікальних матеріальних і духовних цінностей, коли творчість особистості характеризується як процесуальна категорія, а креативність – як властивість особистості, котра виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, новими засобами, семантичними “стрибками”, конфігураціями дій або методів та ін. Креативна особистість розуміється як особистість, що має внутрішні передумови (особистісні новоутворення, нейрофізіологічні задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовні пошукову та перетворювальну діяльність⁸⁵⁸.

Загалом, креативність (від лат. *creature* – творення) – це здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації⁸⁵⁹, у той час як творчість – це психічний процес, діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. При цьому творчість як культурно-історичний феномен реалізується як особистісна і процесуальна сутність, що передбачає наявність у суб'єкта певних здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю⁸⁶⁰.

Відтак, творчість і креативність, співвідносні і можуть розглядатися як синонімічні. Однак ці поняття мають як схожість, так і відмінності: якщо творчість розуміється як процес, що має певну специфіку і призводить до створення нового, то креативність розглядається як потенціал, внутрішній ресурс людини⁸⁶¹, тому для позначення сфери “суб'єктно-значущої новизни” (яка реалізується у площині суб'єктно-особистісного аспекту творчості) вважається за доцільне використовувати поняття “креативність”, що у західній традиції пов'язується в більшості випадків із “виробництвом” ідей, нових і значущих саме для суб'єкта.

Л. Б. Єрмолаєва-Томіна виділяє таку головну відмінність: творчість реалізується в одному виді діяльності, у той час як креативність – особистісна характеристика, що проявляється головним чином у тому, що людина вкладає творче начало в усі дивидіяльності.

Відтак, креативність – це творчі здібності, а показниками креативності можна виділити: розвиток фантазії, уяви, здатність до генерації ідей; синтетичні здібності; оригінальність та ефективна організація мислення; сприйнятливості до проблем і суперечностей, відкритість до інновацій; розвинуту інтуїцію, високий ступінь використання підсвідомості; розвинуте асоціативне мислення та його метафоричність, прагнення до знаходження нових смислів, емпатія, альтруїзм, парадоксальність, цілісність і об'ємність сприйняття, оригінальність, гнучкість та асоціативність мислення, здатність до перенесення досвіду в нову ситуацію та до об'єктивних оцінок, легкість генерування ідей, здатність до прогнозування⁸⁶².

Можна сказати, що обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про *актуалізаційну педагогічну дію*, яку ми концептуалізуємо. При цьому обдарованість як потенційна сутність зазвичай розглядається як системне особистісне новоутворення, що постає певним координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності особистості (О. В. Брушлинський, Н. М. Гнатко, Є. О. Голубєва, В. О. Крутецький, М. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, М. М. Подьяков, В. М. Русалов, Б. М. Теплов та ін). Тому досліджувати обдарованість (як в цілому потенційну сутність, яка має “проявитися”, актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження разом із дослідженням інтелектуальних та творчих здібностей.

⁸⁵⁸ Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. - К.: А. С. К., 2001. – 256 с.

⁸⁵⁹ Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с. – С. 225.

⁸⁶⁰ Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. – С. 520.

⁸⁶¹ Пузеп Л. Психологические механизмы развития креативности личности: Дис.... канд психол. наук / 19.00.01. – Омск, 2006. – 182 с. – С. 26.

⁸⁶² Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1997. – 392 с.

Про актуалізаційну сутність обдарованості можна говорити також і тому, що, як зазначає Н. М. Гнатко, "диференційовані складові обдарованості, що належать до пізнавальних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *інтелектуально-пізнавальний* інтегрований компонент обдарованості; складові, що належать до особистісних, енергетичних, сенсово-цільових, мотиваційних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *мотиваційно-особистісний* інтегрований компонент обдарованості; диференційовані складові обдарованості з групи "творчих" особливостей обдарованих індивідуумів, пов'язаних зі спроможністю продукувати щось принципово нове, становлять *творчо-продуктивний*, або креативний, інтегрований компонент обдарованості"⁸⁶³.

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) *формульованої педагогічної дії*, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В.Л. Райкова), що дозволяє говорити про *біфуркаційну ("вибухову") педагогічну дію*, яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, котра оперує поняттям "біфуркація" – парадоксальна зона розвитку системи, де вона дуже швидко докорінним чином змінюється.

Сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проекції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, що здійснювався у примітивний співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих. Це має схожість з "*методом вибуху*" А.С. Макаренка, а також із навчанням у стані гіпотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабко граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність. Наведемо ще один приклад стосовно так званого диво-лічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних операцій), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера. Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельніков володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізуються у площині концептуалізованих нами видів педагогічної дії (актуалізаційної та біфуркаційної), які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так, відомі випадки дітей-мауглі, які пропустили відповідні сензитивні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті новими інформаційними сигналами.

Інший приклад, узятий з книги О.М. Леонтьєва "*Проблеми розвитку психіки*"⁸⁶⁴. У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку і привіз її до Франції, віддавши на виховання своїй матері.

Після досягнення 20 років дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелігентних європейських жінок, але й отримала професію етнографа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що якби дівчинці, яку "занурили" в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки

⁸⁶³ Гнатко М.М. Психологічна діагностика обдарованості: Методичні рекомендації. – Луцьк. ВВ МАНУ, 1997. – 72 с.

⁸⁶⁴ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 572 с. – С. 414-415.

(коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8-10 років, то результати виховання не були б такими блискучими.

Це говорить не тільки про важливість потенційних ресурсів людської психіки (які розкриваються і розгортаються у відповідному розвивальному середовищі), але й про особливу важливість феномену сензитивності – "інформаційних вікон" в процесі розвитку живих істот, в яких вони виявляються відкритими специфічним впливам середовища.

Таким чином, людина реалізує свою сутність в межах сьогодення, яке покоїться між двома вічними безоднями – *минулим і майбутнім*.

Минуле наповнює людину сакральною геніальністю – тим невичерпним енерго-інформаційним ресурсом Всесвіту, Абсолюту і свого власного існування, з якого людська істота черпає сили і натхнення для подальшого життя. Цей ресурс можна актуалізувати ("актуалізаційна педагогічна педагогіка") як за допомогою соціальних технологій ініціалізації, можна пробудити і в сензитивних фазах траєкторії людського розвитку, так і реконструювати за допомогою засобів так званої "ретропедагогіки" (А. П. Вірковський), націленої на відновлення раніше набутих ЗУНів. Цей невичерпний енерго-інформаційний ресурс в його граничному виразі може розумітися як "комплекс сакральності", про який писав А. Маслоу, коли оповідав про досвід, проведений в студентському середовищі. Творець гуманістичної психології (що розглядає позитивні і негативні якості людини як корисний для розвитку ресурс її психіки) запитував студентів про те, хто з них прагне здійснити дещо велике – написати геніальну книгу, створити велику теорію, побудувати дещо незвичайне. Майже ніхто зі студентів не висловив бажання це зробити. А. Маслоу черговий раз переконався в тому, що дрімаючий в людині "комплекс сакральності", що сповнює Ното sapiens невичерпними потенціями Всесвіту (використання яких ставить людину врівні з Творцем), нівелюються сучасною системою соціального виховання. Завдання актуалізаційної педагогіки і полягає в пробудженні зазначеного сакрального комплексу.

Майбутнє витоково задане в людині, присутнє в ній в дрімаючому стані у вигляді потенційних духовно-соматичних структур, формувати (відтворювати) які покликана традиційна формувальна педагогіка, що в її кращих зразках спрямована випереджальний розвиток. При цьому цей розвиток орієнтується не тільки на актуальні, але і потенційно присутні еволюційні цілі, які наявні в майбутньому (майбутніх структурах людини) – як актуальному (смертному), так і потенційному (посмертному). У даному випадку далеке майбутнє впливає на сьогодення і вибудовує систему цілей (атракторів), які спрямовують еволюційну траєкторію в певному напрямі. У цьому розумінні людина неусвідомлено спрямовується до самої себе як до ідеально-еталонної істоти далекого майбутнього. Про те, що майбутнє може впливати на сьогодення, ми вже писали.

Сьогодення представлене як безодня між минулим і майбутнім, як перехідна гранична фаза, що виявляє парадоксальний феномен біфуркації – стану, в якому з будь-якою системою, що розвивається, відбуваються часто непередбачені метаморфози – зміни, що зводять цю систему на новий ступінь розвитку. У вимірі людської психіки ці стани одержують найменування "змінених станів психіки", що відкривають найнепередбачуваніші еволюційні перспективи. Біфуркаційна педагогіка базується на цих станах, за допомогою яких можуть досягти цілей як актуалізаційна, так і формувальна педагогіки.

Наведені вище і багато інших подібних дивних феноменів за умов їх інтеграції у науково-методичну площину педагогіки та психології мають докорінно змінити традиційну педагогічну парадигму й одержати певне обґрунтування і пояснення в рамках нашої холистичної педагогічної парадигми в контексті зазначених вище актуалізаційної і біфуркаційної (вибухової) педагогік, що співвідносяться з функціями правої і лівої півкуль, а також зі станом їх синхронізації.

Процес розвитку людини, здійснюваний від правої до лівої півкулі, а від неї до біфуркаційного стану півкульового синтезу, постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.



Рис. 4.22. Розвиток трьох типів педагогічної дії як модель розвитку освітньої сфери

Відтак, ми провели міждисциплінарне узагальнення у галузі креативної педагогіки та побудували модель розвитку освітньої сфери. Особливо зазначимо, що наші висновки знімають парадокс традиційної формувальної педагогіки, що отримав назву **парадоксу розвитку** (виникнення), котрий полягає в тому, що якщо щось нове (нові якості, знання, вміння та навички) виникає зі старого, то воно вже повинно міститися, утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є "радикально" новим у повному сенсі цього слова. У К. Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього⁸⁶⁵.

Парадокс розвитку виражає філософську ідею телеологічного парадоксу, який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку зникає різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно,

⁸⁶⁵ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – С. 22-23.

містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим.

Зазначимо, що парадокс розвитку відомий у психолого-педагогічних науках, де визнається, що людина народжується об'єктом виховання, а їх буде потрібним стати суб'єктом повноцінного моральної, громадянської, професійної діяльності та поведінки. За такого підходу **сутність педагогічної діяльності постає в об'єктно-суб'єктній трансформації особистості**⁸⁶⁶, що передбачає творчо-метаморфозний, парадоксальний процес створення принципово нового.

Ми бачимо, що принципово нове створюється тільки у практичній сфері біфуркаційної педагогіки у контексті механізмів творчості. Момент створення нового в акті творчості виявляє зазначений парадокс розвитку, коли нове має виникати з дещо такого, чого ніколи ще не було, не існувало. Відповідно, творчий акт може метафорично розумітися як акт "божественного творіння", як процес формування принципово нової якості, що виявляє стани динамічного хаосу (біфуркації), невизначеності в момент переходу зі старого стану в новий. Суттєво, що нині хаос як явище розглядається синергетикою (спрямованою на міждисциплінарний синтез) як наукова реальність, що у контексті психолого-педагогічних досліджень може поставати джерелом нового, своєрідною умовою творчості.

Узагальнення зазначеного вище з позиції універсальної діалектичної парадигми розвитку дозволяє дійти висновку про наявність трьох **етапів освітнього маршруту людини**, які за фрактально-голограмним принципом (на основі концентрованих кіл) мають повторюватися у площині кожного етапу:

Таблиця 4.45

*Етапи формування і розвитку особистості педагога
у контексті освітнього маршруту (неперервної освіти)*

| ПЕДАГОГІКИ, ЯКІ СУПРОВОДЖУЮТЬ ЛЮДИНУ НА ЕТАПАХ РОЗВИТКУ | ЦІЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ | ГЛОБАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА | ЛОКАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА | ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ НА ЛОКАЛЬНИХ ЕТАПАХ | ВІК ЛЮДИНИ |
|---|-----------------------|---|---|---|---|
| Актуалізаційна суб'єкт-суб'єктна педагогічна дія | Обдарованість | ТЕЗА Релігійно-міфологічний етап | Етап казково-міфологічного знання | суб'єкт-суб'єктна | Дошкільний вік |
| | | | Етап предметно-профільного знання | суб'єкт-об'єктна | Середній шкільний вік |
| | | | Етап інтегрованого знання | суб'єкт-суб'єктна | Старший шкільний вік |
| Формувальна суб'єкт-об'єктна педагогічна дія | Інтелект | АНТИТЕЗА Етап профільної освіти | Етап фундаментального знання | суб'єкт-суб'єктна | Старший шкільний вік – початок зрілого віку |
| | | | Профільно-технологічний етап | суб'єкт-об'єктна | Зрілий вік |
| | | | Етап інтеграції профільних знань та умінь | суб'єкт-суб'єктна | Пізній зрілий вік |
| Біфуркаційна суб'єкт-суб'єктна педагогічна дія | Творчість | СИНТЕЗ Духовно-сенсо-творчий етап | Сенсотвірно-світоглядний етап | суб'єкт-суб'єктна | Пізній зрілий вік – початок похилого віку |
| | | | Практично-технологічний етап входження у вічність: технологія здорового способу життя | суб'єкт-об'єктна | Похилий вік |
| | | | Етап входження у вічне життя – ідентифікація з Абсолютом | суб'єкт-суб'єктна | Пізній похилий вік |

⁸⁶⁶ Кулюткин Ю.Н. Психологическая природа деятельности педагога // Творческая направленность деятельности педагога. – Л.: Изд. ЛГУ, 1978. – С. 7-10.

На першому етапі (охоплює дошкільний та шкільний вік – **права півкуля** – **перехід до лівої півкулі**) реалізується глибинно-фундаментальне навчання та виховання учнів через реалізацію цілісного синтетичного знання, у якому його світоглядно-сенсові та практично-прикладні аспекти постають у єдності. Однак, цей процес, у свою чергу, реалізує три локальні етапи: в дошкільному та молодшому шкільному віці розвиток людини реалізується через казково-міфологічне знання, у середньому шкільному віці – предметно-профільного знання, а у старшому шкільному віці – інтегрованого знання (через інтегровані курси, що мають міждисциплінарний характер).

На другому етапі (охоплює зрілий вік людини – **ліва півкуля**) отримання першої вищої освіти реалізується профільна підготовка, яка виявляє три локальні етапи: на першому локальному етапі, тобто на початку профільної підготовки продовжується використання інтегрованого знання через інтегровані курси, що дозволяє дійти рівня системного узагальнення інформації у вигляді фундаментального знання, що повною мірою виявляє міждисциплінарний ресурс. На другому локальному етапі реалізується профільно-технологічна підготовка. На третьому локальному етапі досягається інтеграція профільних знань та вмінь, тобто тут інтегруються профільно-технологічні напрями на ґрунті міждисциплінарних зв'язків коли встановлюються фундаментальні принципи технологій, що дозволяє досягти рівня синтезу людської практики ("сума технологій", за Ст. Лемом).

На третьому етапі (охоплює пізній зрілий та похилий вік людини – **півкульовий синтез**) реалізується інтеграційно-сенсовірна освіта людини, яка готує її входження у вічність і яка виявляє три локальних етапи. На першому локальному етапі повною мірою кристалізується сенсовірно-світоглядне знання людини, на другому локальному етапі реалізується практико-технологічний аспект цього знання через формування вмінь та навичок входження у вічність на рівні медитативно-оздоровчих практик. На третьому локальному етапі здійснюється завершальний освітній період людини – вона входить у вічне життя та врешті-решт повністю реалізує освітню функцію навчання впродовж життя:

Зазначена періодизація у цілому збігається із логікою періодизації вікового розвитку конкретної людини, розробленою Я. А. Коменським у рамках цілісної системи освіти, що забезпечує учнів тими методами виховання і навчання, які адекватні їх віковому розвитку. У періодизацію входять: 1) період зародження, детермінований вірогідним світом; 2) період раннього дитинства, обумовлений образним світом; 3) період отрочтва, що задається світом ангелів; 4) період юності, обумовлений природним світом; 5) період ранньої зрілості, детермінований трудовим світом; 6) період зрілості, що задається етичним світом; 7) період старості, обумовлений духовним світом; 8) період підготовки до смерті, детермінований вічним світом⁸⁶⁷.

У цьому зв'язку зазначимо, що аналіз наукової літератури засвідчує: багато дослідників приходять до розкриття універсальних законів суспільного та нерозривно з ним пов'язаного особистісного розвитку. Так, А. Гжегорчик, спираючись на висновки Д. Піаже та Л. Колберга пропонує як концептуальну основу для побудови системи освіти етапи пізнавального розвитку людини: 1) родинно-сусідський, 2) національно-традиційно-релігійний, 3) інтелектуально-раціоналістичний, 4) універсалістський⁸⁶⁸:

Відтак, ми виявили певну закономірність еталонного розвитку особистості педагога у контексті освітнього маршруту із залученням головних категорій креативної педагогіки. На кожному з етапів розвитку особистості педагога виявляються певні еталонні (закономірні) зміни, які підсилюються кризовими явищами в освіті. **Особливість цього процесу, з точки**

⁸⁶⁷ Коменский. Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – Т. 2. / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.

⁸⁶⁸ Гжегорчик А. Освіта майбутнього // А. Гжегорчик / Українські варіанти. – 1999. – № 3-4. – С. 43-46.

зору методології синергетики, є така, що всі послідовні етапи у кризовій фазі загострюються.

Подамо відповідності між компонентами особистості педагога та локальними етапами його особистісних трансформацій, що відбуваються на етапах **антитези та синтезу** (взятих з попередньої таблиці 4.45):

Таблиця 4. 46

Таблиця відповідностей локальних етапів особистісних трансформацій педагогів і фундаментальних компонентів особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ЛОКАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА |
|---------------------------------------|--|
| Самосвідомо-рефлексивний | Етап фундаментального знання: фундаментальне знання потребує міждисциплінарної методології їх здобування, що зумовлює розвиток в педагога механізмів рефлексії – не тільки як особистісного феномену, але й як процесу генерації міждисциплінарних знань, які взаємно рефлектуються, тобто взаємно відображаються та взаємодіють. |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | Профільно-технологічний етап: за своєю природою реалізується як цілеспрямований (технологічний) процес, орієнтований на певну мету (сене). |
| Вольовий | Етап інтеграції профільних знань та умінь: це синтез знань та умінь, який передбачає вольовий процес подолання "інертності" (вузькодисциплінарності) профільних знань, їх переломлення у сфері практичної діяльності як реалізації вольових актів людини. |
| Вільний, самодетермінований | Сенсовірно-світоглядний етап: світогляд як ціннісна сенсогенна категорія реалізується як принципово вільна сутність, оскільки світогляд – це особистісний за своєю природою, глибоко індивідуальний феномен, що постає внутрішнім принципом детермінації поведінки людини. |
| Божественно-творчий | Практично-технологічний етап входження у вічність (технологія здорового способу життя): здоровий спосіб життя реалізується спочатку як технологічний процес, а потім як творча діяльність, що сповнює людину енергією як механізмом підтримання здоров'я. |
| Саможертвно-емпатійний | Етап входження у вічне життя – ідентифікація з Абсолютом: реалізується як духовна позиція педагога, як його педагогічна місія, що постає актом пожертви та любові. |

Проведений попередньо аналіз парадигмальних тенденції розвитку освіти в контексті цивілізаційних змін дозволяє наповнити зазначені вище особистісні трансформації педагогів парадигмальним змістом та узагальнити цей зміст відповідно до компонентів особистості педагога, що дозволяє **стверджувати про фрактально-голограмну єдність особистісного та суспільного розвитку людини та особистості педагога** (про що пишуть Е.Фромм, К. Юнг, О.А. Донченко, К. Вілбер⁸⁶⁹), зокрема:

⁸⁶⁹ Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 68.

Таблиця відповідності цивілізаційних освітніх змін
фундаментальним компонентам особистості педагога

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ЦИВІЛІЗАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ</i> |
|--|---|
| <i>Самосвідомо- рефлексивний</i> | <i>Зміна парадигми навчання:</i> від репродуктивної "школи пам'яті" (знання, орієнтовані на минуле) – до творчо-продуктивної "школи мислення" (знання, орієнтовані на майбутнє). <i>Зміна парадигми пізнання:</i> від орієнтації на зовнішню соціально-педагогічну реальність та дисциплінарну модель освіти – до спрямованості у глибини свого "Я" через рефлексію, критичне мислення, самосвідомість як умов реалізації транс- та міждисциплінарної моделі |
| <i>Цільовий, ціннісно- смысловий</i> | <i>Зміна місця освіти:</i> від підготовки підростаючого покоління до життя – до забезпечення умов формування особистості, що перебуває у процесі самовдосконалення та формує соціальні умови свого життя <i>Зміна мети освіти:</i> від навчання як знаннєцентованої мети освіти – до виховання як гуманістично-людиноцентованої мети освіти. |
| <i>Вольовий</i> | <i>Зміна парадигми педагогічного впливу:</i> від формувальної парадигми педагогічного впливу – до розвивальної парадигми. <i>Зміна парадигми предмету впливу:</i> від виховання як об'єкта педагогічного впливу – до виховання як суб'єкта, що трансформує зовнішній вплив та здійснює самовплив. |
| <i>Вільний, самодетермінований</i> | <i>Зміна парадигми освітнього процесу:</i> від навчання, що мотивується зовнішніми обставинами, до самонавчання, що реалізується завдяки внутрішній мотивації учасників освітнього процесу. <i>Зміна моделі існування людини:</i> від адаптивної до неадаптивної моделі, від регуляції зовнішнім середовищем до саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення, саморефлексії, саморозвитку, самовдосконалення, самопереконавання. |
| <i>Божественно- творчий</i> | <i>Зміна погляду на людину:</i> від розуміння людини як біосоціальної істоти – до розуміння її як істоти ноосферної, космопланетарної, божественної. <i>Зміна освітнього маршруту</i> – від дискретного до континуального, тобто від освіти "на все життя" до неперервної освіти й життєтворчості протягом всього життя. |
| <i>Саможертвно- емпатійний</i> | <i>Зміна взаємин учасників освітнього процесу:</i> від суб'єкт-об'єктних стосунків як механізму передачі знання – до суб'єкт-суб'єктних взаємин як механізму сумісного здобування (генерації) знання шляхом творчості. <i>Зміна мотивів педагогічної діяльності:</i> від актуальної прагматичної установки педпраці як засобу забезпечення життя до потенційної духовної установки педпраці як сенсу життя, спрямованого у вічність. |

У зв'язку з цим розглянемо також і відповідність компонентів особистості моделям освіти, які розроблено Н.В. Бордовською та О.А. Реан⁸⁷⁰:

⁸⁷⁰ Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство:Питер (С), 2000 – 307 с. – С. 56-79.

Таблиця відповідності моделей освіти фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | МОДЕЛІ ОСВІТИ |
|--|---|
| Самосвідомо- рефлексивний | Раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.) передбачає таку його організацію, яка перш за все забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого суспільства. |
| Цільовий, ціннісно-смысловий | Традиційна модель освіти (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін.) – це модель систематичного академічного освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого, роль якого зводиться в основному до відтворення культури. |
| Вольовий | Модель освіти як державно-відомчої організації : система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям в низці інших галузей народного господарства. |
| Вільний, самодетермі- нований | Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дбайливе і шанобливе ставлення до їх інтересів і потреб. За такого підходу відкидається погляд на школу як на "освітній конвеєр". |
| Божественно- творчий | Модель розвивальної освіти (В. В. Давидов, В. В. Рубцов та ін.) передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня. |
| Саможертвно- емпатійний | Неінституціональна модель освіти (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Л. Бернар та ін.) орієнтована на організацію освіти позасоціальних інститутів, зокрема шкіл і вузів. Ця модель включає освіту "на природі", за допомогою мережі Інтернет, в умовах "відкритих шкіл", дистанційне навчання та ін. |

Як бачимо, цивілізаційні зміни приводять до низки освітніх змін: парадигми навчання, парадигми пізнання, місії та мети освіти; парадигми педагогічного впливу та його предмету (об'єкту); освітнього процесу; погляду на людину та моделі її існування; освітнього маршруту, стосунків учасників освітнього процесу; мотивів педагогічної діяльності. З'ясовується повнота педагогічної дійсності, яка складається з трьох педагогік (педагогічних парадигм, чи типів педагогічного впливу) – актуалізаційної, формувальної та біфуркаційної.

У зв'язку з цим у всій повноті актуалізуються зазначені компоненти особистості педагога, які відповідають розглянутим цивілізаційним трансформаціям. При цьому на особливу увагу, як засвідчують дослідження *Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*, потребує ціннісно-духовний розвиток педагога, його "глибинно-ціннісна мотивація"⁸⁷¹.

3. Рівень одиничного.

Розвиток особистості педагога на методологічному рівні одиничного знайшов відображення як у теоретичному аналізі сучасних експериментальних досліджень окремих аспектів професійно-особистісного розвитку педагога, так і у п'ятому експериментальному розділі, де досліджуються особливості актуалізації компонентів авторської моделі особистості педагога.

У зв'язку з цим для нас важливими постає аналіз *експериментальних досліджень* таких аспектів розвитку особистості педагога, як:

- 1) *структура масової педагогічної свідомості,*
- 2) *якості педагога та співвідношення його професійних, особистісних та громадянських аспектів цих якостей,*
- 3) *розвиток особистісних спрямувань вчителів (спрямованість особистості вчителя) на себе та інших,*
- 4) *тенденції розвитку особистості педагога за сучасних умов.*

⁸⁷¹ Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 74.

Хід цих досліджень, які належать різним науково-дослідним установам, аналізуються нами, а результати деяких з них знаходять авторську модифікацію та отримують якісний аналіз.

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України на великій вибірці респондентів зі всіх регіонів України провів *дослідження структури масової педагогічної свідомості* як єдності професійної та непрофесійної педагогічної свідомості. Всі аспекти педагогічної свідомості було редуковано до 11 факторів, або "розломів" масової педагогічної свідомості – найбільш суттєвих ліній відповідної світоглядної диференціації в сучасному українському суспільстві. Наведемо їх перелік (назви й інтерпретація) в порядку зменшення статистичної значущості ("ваги") кожного для масової свідомості:

1. Ступінь (більший-менший) освітнього прагматизму, пріоритету вузівських перспектив для учнів в оцінці роботи вчителя.

2. Рівень (більший-менший) занепокоєності проблемами вчителів, їхнім соціальним статусом і самопочуттям.

3. Вираженість (більша-менша) етнопедагогічного оптимізму (на ґрунті українського національного патріотизму).

4. Ступінь (більший-менший) невдоволеності та вимогливості щодо якості сучасної шкільної освіти.

5. Рівень (більший-менший) занепокоєності та обурення деградацією суспільної моралі.

6. Готовність (більша-менша) до визнання провідної ролі професійних педагогів та традиційних шкільних цінностей у соціалізації підростаючих поколінь.

7. Ступінь (більший-менший) "педагогічного ентузіазму": сподівань на радість спілкування з дітьми та престиж вчителювання.

8. Рівень (більший-менший) впевненості у конкурентноздатності вітчизняної освіти на міжнародному рівні.

9. Ступінь (більший-менший) делегування повноти виховної відповідальності школі.

10. Вираженість (більша-менша) зневіри у дієвість недирективних методів педагогічного впливу на дітей, принципову можливість виховувати добротою й довірою.

11. Ставлення (позитивне-негативне) до західноєвропейських та американських освітніх технологій як стратегії розвитку для України⁸⁷².

Було виявлено *такі цільові інтенції та патерни професійної свідомості сучасного педагога* (подаються у порядку їх важливості).

Вимога невідкладного соціального захисту педагогів, радикального збільшення державного фінансування, відновлення беззаперечного морального авторитету вчителя в суспільстві.

Критичне ставлення до філософії свідомого прагматизму та індивідуалізму в навчанні, який орієнтується на такий показник якості школи, як вступ до вузу її випускників. Це, у свою чергу, виявляє проблему ЗНО, яка дедалі більше піддається критиці вчителями.

Наполягання на провідній ролі професійних педагогів та традиційних шкільних цінностей у процесі соціалізації підростаючого покоління.

Збереження за батьками учнів всієї повноти відповідальності за кінцевий результат вихованні їхніх дітей.

Збереження залишків віри в дієвість недирективних методів педагогічного впливу на дітей, принципову можливість виховувати добротою й довірою.

Тенденція до збільшення критичної оцінки наївного "педагогічного ентузіазму": сподівань на особливу радість спілкування з дітьми (що дає здоров'я, моральне задоволення) та престиж вчителювання.

Пом'якшення надмірно критичного ставлення громадськості до якості сучасної шкільної освіти.

Патріотична гордість за високу конкурентноздатність вітчизняної освіти на міжнародному рівні.

Вираженість українського етнопедагогічного оптимізму (на ґрунті українського національного патріотизму).

⁸⁷² Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 79-84.

Занепокоєння та обурення деградацією суспільної моралі.

Суперечливе ставлення до західноєвропейських та американських освітніх технологій як стратегії розвитку освітньої галузі України.

Загалом, існують багато досліджень, які спрямовані на виявлення розподілу вчителів відповідно до *певних педагогічних якостей*. Так виявлено, що тільки 0,87 % педагогів освітніх закладів мають високий рівень готовності до творчої професійної діяльності, 72,94 % педагогів виявляють середній рівень такої готовності і 26,19 % – низький⁸⁷³.

Дослідження також засвідчують про розподіл викладачів відповідно до рівнів професіоналізації, за Н.В.Кузьміною: репродуктивний рівень (викладач реалізує інформаційний аспект навчального процесу, а знання постають його метою) – 8 %, адаптивний (педагог адаптує навчальну інформацію до аудиторії, але інформаційний аспект навчання постає домінуючим) – 70 %, локально-моделювальний (змінюється мета педагогічної діяльності, учень починає усвідомлюватися педагогом як суб'єкт педагогічної дії) – 20 %, системно-моделювальний (для педагога учень постає суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності) – 2 %⁸⁷⁴.

Дослідження А.М. Бойко виявляють факт, відповідно до якого більшість учителів (68%) працюють на рівні елементарного підпорядкування, коли наша школа продовжує бути авторитарною, а управління – жорстко централізованим: "Причин дегуманізації багато, але, якщо бути відвертими і самокритичними, головні в них полягають у недостатній професійній підготовці педагогів, їхній низькій культурі, нерозумінні своєї позиції у вихованні"⁸⁷⁵.

У зв'язку з цим наведемо результати дослідження, спрямованого на визначення кваліфікаційного рівня учителя, проведеного у Житомирському державному університеті ім. І. Франка під час вивчення творчої самоорганізації педагога. Тут використовувалася шкала рівнів кваліфікації вчителя:

- 0,1 – у роботі керується тільки особистим досвідом та досвідом тих, хто працює поряд;
- 0,2 – цікавиться роботою в інших школах, час від часу їздить у відрядження та заглядає в книги зі спеціальності;
- 0,3 – регулярно обмінюється досвідом, систематично їздить у відрядження і читає книги зі спеціальності, випишує один-два професійні журнали;
- 0,4 – намагається бувати на виставках досягнень у галузі освіти, уважно стежить за змістом фахових журналів, бере участь у постійно діючих предметних семінарах;
- 0,5 – намагається стежити за сучасною вітчизняною літературою зі спеціальності, буває на міжгалузевих виставках, бере участь у роботі галузевих конференцій і науково-практичних нарад;
- 0,6 – відвідує міжнародні спеціальні виставки, цікавиться реферативними виданнями, користується міжбібліотечним абонентом, систематично їздить на міжгалузеві семінари, конференції, серйозно ставиться до навчання в системі підвищення рівня кваліфікації з відривом від роботи;
- 0,7 – користується перекладами іноземних матеріалів з педагогіки, є учасником наукової школи чи міжнародних конференцій, веде ділове листування з кількома колегами у галузі освіти;
- 0,8 – читає літературу іноземними мовами;
- 0,9 – користується міжнародним бібліотечним абонентом, листується з багатьма колегами, в тому числі й зарубіжними;
- 1,0 – отримує книги через міжнародний обмін.

Результати опитування вчителів середніх шкіл показали, що основна їх маса має рівень 0,2-0,3 і лише 5% з них піднімається вище цього рівня. Вище 0,5 – одиниці, і це, швидше,

⁸⁷³ Ігнатова О.М. Психологічні особливості розвитку інноваційної культури особистості як умови творчої професійної діяльності педагога // Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару "Структура особистості обдарованої дитини в віковому вимірі". – К., 2010. – С. 79-83.

⁸⁷⁴ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 320. – С. 370.

⁸⁷⁵ Бойко А.М. Найвища цінність – людина // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 54-57. – С. 54.

виняток⁸⁷⁶.

Принципово важливим постає також і **проблема співвідношення професійних, особистісних та громадянських якостей педагога**. На основі психолого-педагогічних досліджень, які залучили метод експертної оцінки **1500 особистісних якостей**, необхідних для педагогічної діяльності вчителя, завдяки узагальненню було диференційовано три групи якостей – **інтра-, інтер- та метаіндивідних** якостей⁸⁷⁷, аналіз яких дозволяє нам їх віднести: інтраіндивідні (якості, що присутні суб'єкту педагогічної діяльності) – до професійних; інтеріндивідні (якості, що реалізуються у взаємодії з людьми) – до громадянських, а інтеріндивідні (якості, що дозволяють педагогу проявити свою особистість в інших людях) – до особистісних якостей педагога:

Таблиця 4.49

*Перелік якостей педагога відповідно до рейтингу щодо їх значущості для педагогічної діяльності*⁸⁷⁸

| Рей- тинг | Інтраіндивідні (професійні) якості | Інтеріндивідні (громадянські) якості | Метаіндивідні (особистісні) якості |
|--------------|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| 1 | Доброта | Любов до дітей | Цілеспрямованість |
| 2 | Високий інтелект | Чуйність | Авторитетність |
| 3 | Акуратність | Щирість | Цільність характеру |
| 4 | Відповідальність | Тактовність | Профкомпетентність |
| 5 | Загальна культура | Товариськість | Добросовісність |
| 6 | Самостійність | Терплячість | Самобутність |
| 7 | Організованість | Вимогливість | Проникливість |
| 8 | Висока моральність | Зовнішня привабливість | Зразковість |
| 9 | Енергетичність | Спостережливість | Спрага до творчості |
| 10 | Емоційність | Артистичність | Здатність впливати |

Розподілемо ці якості відповідно до компонентів особистості педагога (зрозуміло, що такий розподіл спирається на достатньо суб'єктивні авторські критерії і не може відображати повністю об'єктивну картину):

Таблиця 4.50

Відповідність компонентів особистості педагога якостям педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | Інтраіндивідні (професійні) якості | Інтеріндивідні (громадянські) якості | Метаіндивідні (особистісні) якості |
|--|--|--|---|
| Самосвідомо- рефлексивний | 2. Високий інтелект | 9. Спостережливість | 3. Цільність характеру 8. Зразковість |
| Цільовий, ціннісно-смиловий | 7. Організованість | 7. Вимогливість | 1. Цілеспрямованість |
| Вольовий | 3. Акуратність 4. Відповідальність | 4. Тактовність 6. Терплячість | 2. Авторитетність 10. Здатність впливати |
| Вільний, самодетермінований | 6. Самостійність | 10. Артистичність | 6. Самобутність |
| Божественно- творчий | 5. Загальна культура 9. Енергетичність | 3. Щирість 8. Зовнішня привабливість | 4. Профкомпетентність 9. Жага творчості |
| Саможертовно- емпатійний | 1. Доброта 8. Висока моральність 10. Емоційність | 1. Любов до дітей 2. Чуйність 5. Товариськість | 5. Добросовісність 7. Проникливість |

⁸⁷⁶ Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 29.

⁸⁷⁷ Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 243-245.; Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44-54.

⁸⁷⁸ Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 243-245.

Проведений аналіз дозволив нам з'ясувати оцінку педагогів важливості компонентів особистості у сфері професійних, громадянських та особистісних якостей:

Таблиця 4.51

Відповідність компонентів особистості педагога якостям педагога

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>Ранги серед професійних якостей</i> | <i>Ранги серед громадянських якостей</i> | <i>Ранги серед особистісних якостей</i> | <i>Середні ранги</i> |
|--|--|--|---|----------------------|
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i> | 1 | 5 | 3 | 1 |
| <i>Цільовий, ціннісно-смысловий</i> | 4 | 4 | 1 | 3 |
| <i>Вольовий</i> | 2 | 2 | 4 | 1 |
| <i>Вільний, самодетермінований</i> | 3 | 6 | 2 | 4 |
| <i>Божественно-творчий</i> | 5 | 3 | 2 | 3 |
| <i>Саможертвно-емпатійний</i> | 6 | 1 | 2 | 2 |

Як бачимо із колонки "середні ранги", **самосвідомість, воля, любов** (до дітей) найбільш цінуються педагогами як компоненти особистості, які, відтак, є найбільш затребуваними для педагогічної діяльності. При цьому у цій колонці має місце мале розсіювання рангів, а відтак, у середньому, кожен з компонентів особистості вважається педагогом однаково важливим. У той час як компоненти особистості по-різному оцінюються педагогами у контексті професійних, громадянських, особистісних якостей.

Важливо відзначити й мале розсіювання рангів серед особистісних якостей педагога, де на перше місце висуваються **ціннісна** сфера педагога, його **незалежність, творчість, людяність, любов до дітей, жертвовність, самосвідомість**. Тут **вольовий компонент** займає останнє місце через те, що особистість вчителя реалізує принципово гуманну життєву позицію, тим більше, що така позиція відповідає **суб'єкт-суб'єктній особистісно орієнтованій освітній парадигмі**.

Однак у контексті професійних та громадянських якостей педагога його **воля** займає провідне місце, що засвідчує про певні **розбіжності у трьох глобальних цільових орієнтирах в освіті** – формування компетентного фахівця, громадянина-патріота та гармонійної особистості. Про це засвідчує й те, що саможертвовність та любов займають одне з перших місць серед громадянських та особистісних якостей педагога, у той час як ці якості виявляються найменш цінними серед суто професійних якостей педагога, серед яких найбільш важливими постають **інтелект, воля, самостійність**, що відображає суб'єкт-об'єктну позицію педагога.

Для нас важливим постає і дослідження **розвитку щодо спрямованості особистості вчителя на себе та інших**,

Особливості спрямованості особистості вчителя, згідно з думкою Д.І. Дзвінчука і В.А. Козакова, визначаються ставленням учителя до себе як особистості, професіонала та члена суспільства, тобто: ставлення вчителя до інших людей (як членів колективу), що характеризується спрямованістю на взаємодію; ставлення до педагогічної праці та її результатів, що дає можливість визначити ділову спрямованість на завдання; ставлення до себе, до своєї особистості, тобто спрямованість на себе⁸⁷⁹.

Особливості спрямованості особистості вчителя визначаються актуалізацією самосвідомості вчителя. На думку науковців (О.А.Абдулліна, Г.С.Абрамова, Г.О.Балл, Ф.М.Гоноболін, В.О.Кан-Калік, С.В.Кондратьєва, О.В.Киричук, Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, С.Д.Максименко, А.К.Маркова, С.О.Мусатов, В.А.Семиченко, В.О.Сластьонін, Г.С.Сухобська, Н.В.Чепелева, О.І.Щербаков та ін.), професійне становлення особистості, зокрема й педагога, вимагає цілеспрямованого формування професійної свідомості як того психічного

⁸⁷⁹ Козаков В.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник: У 2 ч. – Ч. 1: Психологія суб'єкта діяльності – М: КНЕУ, 2000. – 243 с. – С. 160.

новоутворення, яке інтегрує професійні знання, структуровані в певні програми професійних дій, та знання людини про себе як про представника професії.

Наріжним аспектом професійної свідомості постає рефлексивна культура педагога, яка містить усвідомлення основ і регуляцію окремих дій, змін самого себе як професіонала, способів свого буття. Відтак, професійна свідомість "крім здатності до рефлексії засобів, характеризується здатністю суб'єкта до ціннісно-сислового самовизначення, до рефлексії способу свого існування"⁸⁸⁰, з чого випливає, що справжнім механізмом розвитку людини як професіонала виступає рефлексивна здатність до самовизначення. При цьому педагогічна діяльність постає рефлексивною за своєю суттю.

У межах Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти під керівництвом М.М.Заброцького вивчалися особливості спрямованості вчителя на себе, тобто особливості виявлення його самосвідомості на основі тесту 20-ти висловлювань⁸⁸¹.

Всіх респондентів ознайомили з інструкцією такого змісту: "Нижче на сторінці Ви бачите двадцять пронумерованих стрічок. Напишіть на кожній з них окрему відповідь на запитання "Хто Я?" ("Який Я?"). Намагайтеся відповідати щиро, так, ніби Ви розмовляєте самі з собою. Відповіді розміщуйте в довільному порядку, як вони спадають Вам на думку. Не турбуйтеся про їх логічність чи значущість. Завдання намагайтеся виконувати якомога швидше, оскільки Ваш час обмежений". На виконання тесту відводилося дванадцять хвилин. Ніяких інших допоміжних пояснень учасникам експерименту не давалось. Дослідженням було охоплено 248 педагогів.

Загальна кількість самохарактеристик, названих респондентами, змінювалася від 2 до 20, середнє значення для чоловіків склало 8,2, для жінок – 14,3, по вибірці в цілому – 13. Ось деякі типові приклади: "Я – розумний, чесний, порядний, тактовний, сміливий, добрий, уважний, врівноважений, розсудливий, ввічливий, терплячий"; "Я – добра, щира, зла, неспроможна вдовольнити свої бажання, стримана, вмію слухати, заздрісна, боягузка"; "Я – чесний, справедливий, вчитель, патріот, працьовитий, знервований, інколи образливий"; "Я – жінка, мати, вчитель, непристосована до життя, сексуальна, з гарненькою фігурою, не вмію обмінювати, прощаю обіди"; "Я – не завжди впевнена в собі, хороша мама, віддана дружина, болісно реаую на зауваження, чесна, справедлива, з спортивною статуєю" тощо.

Названі самохарактеристики при аналізі було розділено на дві категорії: об'єктивні, де респондент відносив себе до певної соціальної групи (професійної, сімейної, статевої, вікової і т.п.), та суб'єктивні, коли називалися різноманітні специфічні ознаки та якості.

Як зазначає М.М.Заброцький, типовими прикладами самохарактеристик першого типу були "вчитель", "класний керівник", "вихователь", "жінка", "дружина", "мати", "чоловік" тощо.

Всі об'єктивні самохарактеристики ми розділили на три групи, де наводяться дані про вагу кожної з цих груп самохарактеристик). Вага кожної групи для різних категорій респондентів визначалася за формулою: $N = A/n$, де N – вага, A – кількість відповідних самохарактеристик, а n – число респондентів.

Таблиця 4.52

Розподіл об'єктивних самохарактеристик для різних груп респондентів

| Респонденти | Соціальні та професійні ролі | Міжособові та сімейні ролі | Характеристики зовнішності та фізичного стану | |
|------------------|------------------------------|----------------------------|---|-----------|
| | | | Позитивні | Негативні |
| Чоловіки | 0,44 | 0,85 | 0,19 | 0,04 |
| Жінки | 0,51 | 1,6 | 0,43 | 0,09 |
| Узагальнені дані | 0,5 | 1,45 | 0,38 | 0,08 |

Як видно з таблиці, більшість опитаних у відповідях на даний тест використовує дуже мало (або й зовсім не користується) об'єктивних самохарактеристик. Так, показники індивідуальних "локусних балів" (під якими розуміється кількість об'єктивних

⁸⁸⁰ Исаев Е.И., Косорецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога// Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 57-66. – С. 63.

⁸⁸¹ Кун М., Макпартлэнд Т. "Кто Я?" // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ, 2000. – С. 460–468.

самохарактеристик, названих респондентом) знаходилися в межах від 0 до 4, причому серед них зовсім мало таких, що вказують на соціальні та професійні ролі, виконувані респондентами. Дещо більше самохарактеристик, пов'язаних з міжособовими та сімейними ролями, що особливо характерно для жінок. Певне місце серед об'єктивних самохарактеристик, названих респондентами, займають ті, які вказують на особливості зовнішності та фізичний стан.

Отримані результати М.М. Заброцький інтерпретує як опосередковане вираження наявності деформацій в структурі та ієрархії основ професійної самооцінки і самосвідомості даної категорії учителів. Важливо, що в психологічній літературі саме з такими деформаціями та з притаманними індивіду емоційними проблемами пов'язують низькі показники його індивідуальних “локусних балів” по цьому тесту. На це ж вказує та обставина, що майже 80% респондентів називали вперемішку об'єктивні та суб'єктивні самохарактеристики, і це при тому, що при особистісній та професійній стабільності респонденти схильні передусім вичерпувати свій запас об'єктивних самохарактеристик, а вже потім переходити до самохарактеристик суб'єктивних (якщо це взагалі має місце).

Суб'єктивні самохарактеристики, які використовували респонденти, були значно різноманітнішими. Для подальшого аналізу вони було розбиті на категорії:

Таблиця 4.53

Розподіл суб'єктивних самохарактеристик для різних груп респондентів

| ТИП САМОХАРАКТЕРИСТИК | ВСЯ ВИБІРКА | | |
|---|-------------|-------|--------|
| | Чоловіки | Жінки | Всього |
| Якості, що виражають ставлення до людей (позитивне) | 1,33 | 2,73 | 2,45 |
| Якості, що виражають ставлення до людей (негативне) | 0,27 | 0,42 | 0,39 |
| Якості, що виражають ставлення до діяльності (позитивне) | 1 | 1,89 | 1,71 |
| Якості, що виражають ставлення до діяльності (негативне) | 0,19 | 0,21 | 0,21 |
| Позитивні комунікативні якості | 0,29 | 0,74 | 0,65 |
| Негативні комунікативні якості | 0,13 | 0,24 | 0,22 |
| Індивідуально-типологічні якості (позитивні) | 1,13 | 1,65 | 1,54 |
| Індивідуально-типологічні якості (негативні) | 0,71 | 1,63 | 1,45 |
| Якості, що виражають ставлення до суспільства (позитивні) | 0,29 | 0,38 | 0,36 |
| Якості, що виражають ставлення до суспільства (негативні) | 0,02 | 0,1 | 0,08 |
| Випадкові характеристики та недоречності | 1,29 | 1,6 | 1,6 |

Вага кожної категорії самохарактеристик для різних груп респондентів визначалася за формулою, аналогічній попередній. М.М. Заброцький, який керував дослідженням, звертає увагу на велике число недоречних самохарактеристик, названих респондентами (вага останніх для всієї вибірки склала 1,6 бала), наприклад: “люблю в'язати”, “люблю дивитися телевизор”, “Козерог”, “киця” тощо. Найбільшу вагу серед суб'єктивних самохарактеристик має категорія “якості, що виражають ставлення до людей (позитивні)” (2,45 для всієї вибірки; окремо для жінок цей показник взагалі склав 2,73, а для чоловіків 1,33).

Характерними прикладами є: “добра”, “незлопам'ятна”, “добррозичлива”, “чесна”, “порядна”, “принципова” тощо. Якщо додати до цієї категорії ще “якості, що виражають ставлення до людей (негативні)” (показники ваги відповідно склали 0,39, 0,42, 0,27), то можна стверджувати, що саме ця сторона соціального буття є визначальною в структурі самосвідомості та самооцінки (в тому числі і професійної) вчителів, особливо жінок. Вже розглянуті самохарактеристики доцільно згрупувати з “позитивними комунікативними якостями” (вага відповідно 0,65, 0,74, 0,29) та “негативними комунікативними якостями” (відповідно 0,22, 0,24 і 0,13), внаслідок чого зроблений висновок буде ще більш аргументованим.

Велика роль в структурі образу “Я” обстежених педагогів при цьому належить також

конструктам, віднесеним нами до категорії “індивідуально-типологічні якості”. Розподіл останніх на позитивні (характерні приклади: “активний”, “врівноважений”, “веселий”, “бадьорий”, “оптиміст” тощо) та негативні (типові приклади: “знервована”, “неврівноважена”, “невпевнена”, “беззахисна”, “залежний від інших” тощо) проводився шляхом співставлення з вимогами професійної діяльності, і не носить оціночного характеру. М.М.Заброцький зазначає, що вага груп індивідуально-типологічних якостей з протилежною модальністю є майже однаковою як для чоловіків, так і для жінок.

При цьому певну значущість відіграють самохарактеристики, пов’язані зі ставленням до діяльності, в тому числі і професійної, однак їх роль в структурі образу “Я” є менш суттєвою. Роль інших груп самохарактеристик взагалі незначна.

Узагальнюючи отримані результати, М.М.Заброцький відзначає:

1. Образ “Я” більшості респондентів у цілому характеризується невисоким рівнем когнітивної складності та слабкою диференційованістю. Більшість суджень про себе при цьому носить виражений позитивний характер, однак більше половини респондентів давали собі негативні характеристики. Це свідчить як про рівень самокритичності опитуваних, так, і то дуже часто, про наростання суперечливих і, загалом, негативних тенденцій у їх “Я-концепції”, зумовлених породженими педагогічною та соціальною практикою суперечностями між модальностями “Я-ідеальне” та “Я-реальне”. Підтвердженням цього послуговували бесіди з цією категорією респондентів.

2. У структурі образу “Я” більшості вчителів домінують моральні судження, що репрезентують їх у взаєминах з іншими людьми. Характерною при цьому є тенденція до використання конструктів, що вказують на сімейні та міжособові стосунки. У більшості випадків вказана тенденція поєднується з невеликою кількістю (або і повною відсутністю) об’єктивних самохарактеристик при майже повній відсутності серед останніх виконуваних соціально-педагогічних та професійно-педагогічних ролей.

3. Відтак, можна говорити про наявність деформацій у структурі та ієрархії основ образу “Я” педагогів, які виражають емоційні негаразди та проблеми, пов’язані з низьким рівнем ідентифікації власного “Я” з виконуваними професійними та соціальними ролями. У зв’язку з цим важливим постає те, що під час формування уявлень про іншу людину представники так званого “авторитарного” типу особистості схильні переносити на неї (тобто приписувати їй) свої власні риси, якості та особливості. Описану тенденцію можна пов’язати з таким симптомокомплексом психологічних властивостей педагога, як *низький рівень самокритичності, слабе проникнення у власну особистість, страх перед рефлексією власних психологічних особливостей, заперечення наявності власних психологічних проблем, недостатня сформованість раціонального компоненту в уявленнях про себе тощо*.

Важливими при цьому є професійні проєкції самосвідомості вчителя, коли описані особливості образу “Я” вчителів знаходять своє вираження в характері їх взаємодії з учнями⁸⁸².

Особливості спрямованості особистості вчителя визначаються також тим, котрі *рис* *характеру авторитетних людей* оцінюються вчителями. У 2004 р. у міських та сільських школах Канева, Ніжина та відповідних районів було проведено опитування вчителів, в якому взяли участь в участь 504 респондентів (переважна більшість – 81% – яких були жінки)⁸⁸³. Проведемо паралель із відповідями вчителів на запитання: “Хто є авторитетом особисто для Вас?”

У дослідженні підтвердилося загальновідоме твердження, відповідно до якого для вчителів, як і для більшості людей, незаперечним авторитетом є батьки. При цьому величезний вплив на формування особистості вчителів мають їхні вчителі. Останні місця в рейтинговому переліку дісталися політичним діячам і сусідам. Аналіз одержаних відповідей дав можливість

⁸⁸² Заброцький М.М. Емпіричне дослідження особливостей самосвідомості вчителя // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т.7. – Вип.7. – Київ, 2006. – С.104-110.

⁸⁸³ Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 18-23.

скласти також рейтинг якостей, що поцінуються вчителями в авторитетних для них людях:

Таблиця 4. 54

Перелік якостей, які поцінуються вчителями в авторитетних для них людях, %

| Ранг | Якості | % | Ранг | Якості | % |
|------|------------------------|----|------|-------------------|----|
| 1 | Порядність | 68 | 11 | Комунікабельність | 14 |
| 2 | Відповідальність | 53 | 12 | Совісливість | 12 |
| 3 | Доброзичливість | 45 | 13 | Скромність | 13 |
| 4 | Єдність слова і справи | 34 | 14 | Толерантність | 11 |
| 5 | Справедливість | 37 | 15 | Самокритичність | 10 |
| 6 | Працьовитість | 30 | 16 | Хазяйновитість | 9 |
| 7 | Розумність | 23 | 17 | Принциповість | 8 |
| 8 | Почуття гумору | 23 | 18 | Ініціативність | 5 |
| 9 | Тактовність | 18 | 19 | Прагматичність | 1 |
| 10 | Організованість | 15 | | | |

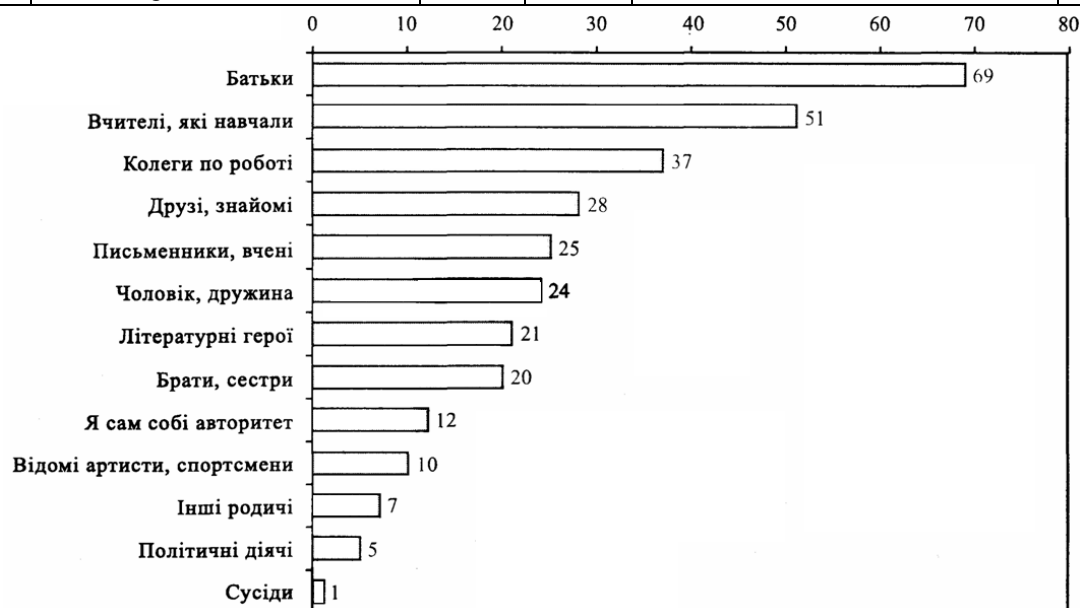


Рис. 4.23. Постаті і категорії людей, які є авторитетними для вчителів (у %)

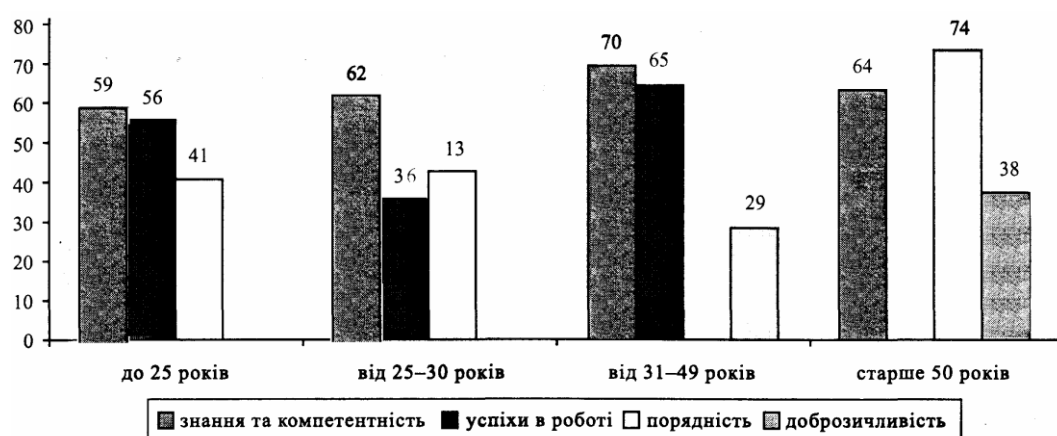


Рис. 4.24. Якості, що поцінуються вчителями різних вікових груп в авторитетних людях (у %)

Як бачимо, перші місця в рейтингу якостей серед всіх категорій посідають такі особистісні якості, як знання та компетентність, тобто фахові якості (їх рейтингові показники коливаються від 70% для респондентів віком 31-49 років; до 59% для респондентів віком до 25 років).

Процедура порівняння власних якостей з достоїнствами авторитетних людей виявляє, що вчителі вважають себе більш відповідальними порівняно з ними (68% проти 53%), більш доброзичливими (відповідно 50% і 45%), але менш порядними, менш справедливими і навіть менш розумними:

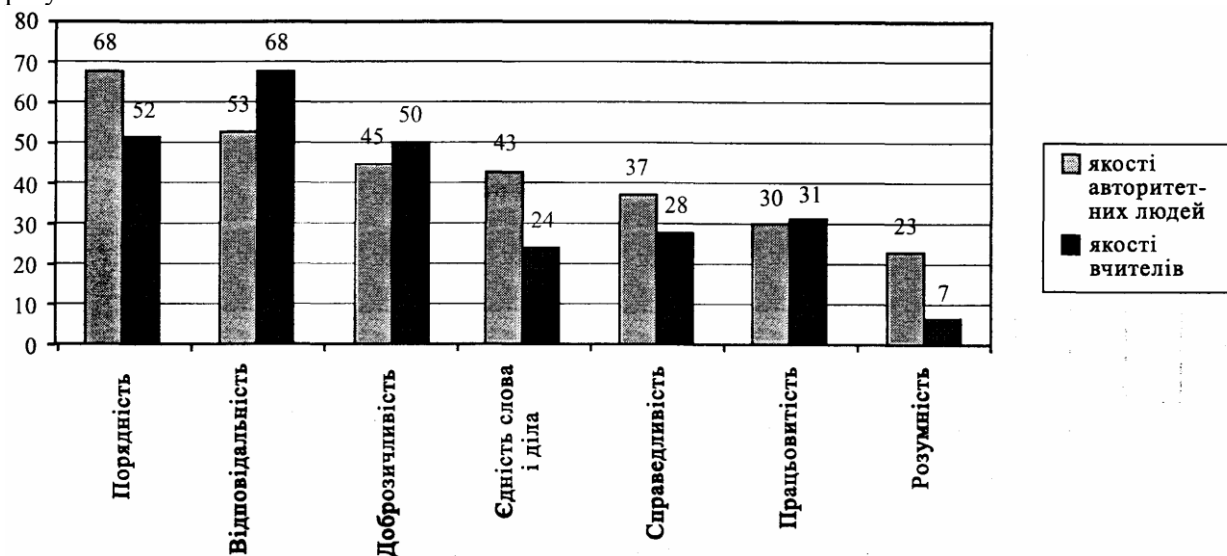


Рис. 4.25. Порівняння якостей авторитетних людей з особистісними якостями вчителів (у %)

У зв'язку з цим розглянемо деякі *тенденції розвитку особистості педагога за сучасних умов* у контексті його інтраіндивідуальних (професійних), інтеріндивідуальних (громадянських) та метаіндивідуальних (особистісних) якостей. Для цього скористаємося висновками вивчення нами у рамках пілотного обстеження динаміки оцінки вчителями свого "Я"-теперішнього, "Я"-ідеального, своїх колег (додаток X).

Таблиця 4.55

Дані щодо оцінки вчителями з різним педагогічним стажем своїх якостей

| ДИНАМІКА ОЦІНКИ "Я-ТЕПЕРІШНЄ" У ВЧИТЕЛІВ З РІЗНИМ ПЕДСТАЖЕМ | | | | |
|--|------------|-------------------|-----------------|----------------------------|
| Група якостей | До 5 років | Від 5 до 10 років | Більше 10 років | Середні показники рейтингу |
| Професійні | 12,7 | 11,4 | 11,9 | 12,1 |
| Громадянські | 13,4 | 13,5 | 14,6 | 13,9 |
| Особистісні | 19,3 | 19,2 | 19,1 | 19,1 |
| ДИНАМІКА ОЦІНКИ "Я-ІДЕАЛЬНЕ" У ВЧИТЕЛІВ З РІЗНИМ ПЕДСТАЖЕМ | | | | |
| Група якостей | До 5 років | Від 5 до 10 років | Більше 10 років | Середні показники рейтингу |
| Професійні | 12,4 | 11,8 | 12,1 | 12,1 |
| Громадянські | 14,6 | 15,2 | 16,7 | 15,5 |
| Особистісні | 19,2 | 18,9 | 18,7 | 19,1 |
| ДИНАМІКА ОЦІНКИ СВОЇХ КОЛЕГ У ВЧИТЕЛІВ З РІЗНИМ ПЕДСТАЖЕМ | | | | |
| Група якостей | До 5 років | Від 5 до 10 років | Більше 10 років | Середні показники рейтингу |
| Професійні | 12,1 | 12,7 | 13,1 | 12,7 |
| Громадянські | 13,7 | 14,1 | 15,1 | 14,4 |
| Особистісні | 19,1 | 18,1 | 17,5 | 18,4 |
| ДИНАМІКА ОЧІКУВАНОЇ ОЦІНКИ ВІД КОЛЕГ У ВЧИТЕЛІВ З РІЗНИМ ПЕДСТАЖЕМ | | | | |
| Група якостей | До 5 років | Від 5 до 10 років | Більше 10 років | Середні показники рейтингу |
| Професійні | 12,2 | 12,2 | 12,4 | 12,1 |
| Громадянські | 14,4 | 13,7 | 14,0 | 14,1 |
| Особистісні | 18,5 | 18,6 | 18,7 | 18,6 |

Проведемо якісний аналіз наведених даних, які в цілому збігаються з такими, отриманими під час вивчення вчителів на початку 90-х років XX століття⁸⁸⁴ (близько 20 років тому). Динаміка оцінки вчителями своїх теперішніх та ідеальних професійних якостей виявляє зниження самооцінки, а потім її підвищення; самооцінка громадянських та особистісних якостей при цьому виявляє поступове підвищення. При цьому в цілому за значимістю спостерігається ситуація, коли **вчителі віддають стійку перевагу своїм професійним якостям перед громадянським та особистісним**.

Суттєво, що під час оцінки "Я"-теперішнє вчителями з першої та другою вікової категорії віддали перевагу таким якостям, як любов до дітей, акуратність, чуйність, акуратність. Учителі третьої вікової категорії до цього списку віднесли таку якість, як відповідальність.

У всіх вікових категоріях на останніх місцях виявилися такі якості, як самотність та можливість впливати на учасників освітнього процесу.

Серед якостей, які мають найвищий рейтинг у низці ідеальних (бажаних) якостей, крім доброти (що стоїть на першому місці) педагоги зі стажем до 5 років включили такі якості, як інтелект, терплячість, цілеспрямованість, добросовісність (найменший рейтинг – зразковість та самотність), педагоги зі стажем від 5 до 10 років – відповідальність, цілеспрямованість (найменший рейтинг – самотність за здатність впливати), а зі стажем більше 10 років – любов до дітей (найменший рейтинг – самотність та здатність впливати). Ці дані в цілому збігаються з такими, які були виявлено іншими дослідниками на початку 90-х років XX століття.

Практично не змінюється рейтинг якостей у вчителів у процесі оцінки своїх колег, що свідчить про слабку диференціацію професійно значущих якостей, про незмінність стереотипів, які склалися.

У цілому спостерігається тенденція зближення оцінок у рамках "Я"-ідеальне з іншими оцінками – "Я"-теперішнє (тобто реальне), оцінка своїх колег, очікувана оцінка. Крім того, у всіх вікових групах спостерігається завищена самооцінка, особливо це має місце у вчителів зі стажем більше 10 років, що говорить про необхідність вчителя підвищувати свою самооцінку, бути більш упевненим у собі. При цьому, спостерігається й зростання рівня самосвідомості, трансцендентальної позиції вчителів, оскільки вчителі зі стажем до 5 років мають тенденцію ототожнювати себе колегами, у той час як потім ступінь тотожності зменшується.

Це дозволяє говорити про те, що рівень особистісної активності педагога, мотивація до пізнавальної діяльності зі збільшенням його педагогічного стажу не знижується.

Експерименти психологів виявили важливу тенденцію підвищення у процесі професійно-особистісного становлення педагогів значущості для них таких чинників, як творчо працюючий колектив, стабільні стосунки з адміністрацією, успішність учнів, особиста енергія, вкладена у педагогічну працю. У той же час спостерігається тенденція до зниження оцінки професійного рівня колег та зменшення кількості тих педагогів, яких ніщо не приваблює у школі. Суттєво, що вчителі вважають, що представники їх фаху мають суттєві переваги перед представниками інших професій за такими показниками, як **моральність, інтелект, доброта, спостережливість, культура, товариськість, творчість, емоційність, енергійність**, у той час як здатність до пластичності поведінки вчителі поставили на останнє місце серед представників інших професій⁸⁸⁵.

При цьому **розвиток професійної деформації особистості педагога** зумовлюється більшою мірою такими чинниками, як репродуктивне навчання та авторитарна позиція педагога⁸⁸⁶.

Суттєвими постають й дані щодо порівняння ставлення учнів та вчителів до певних педагогічних реалей:

⁸⁸⁴ Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 244-250.

⁸⁸⁵ Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – С. 259, 346

⁸⁸⁶ Смоленская Е.Н. О системе психокоррекционной работы с учителями // Проблемы обновления содержания общего образования. – Ростов н/Д, 1992. – Вып. 3. – С. 57-59.

Таблиця 4.56

Розподіл відповідей вчителів та учнів старших класів на питання "Чи поділяєте Ви думку про те, що серед вчителів поширені такі явища?" (у відсотках від кількості опитуваних)

| ЯВИЩА У ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ | УЧНІ | ВЧИТЕЛІ |
|--|------|---------|
| Маніпулювання оцінками у особистих інтересах | 30 | 19 |
| Грубість та жорстокість у ставленні до учнів | 32 | 27 |
| Апатія та індиферентність до роботи | 17 | 28 |
| Зниження рівня загальної культури та інтелекту | 18 | 81 |
| Відсутність потреби у самовдосконаленні | 12 | 22 |
| Обмеженість, вузькість мислення | 11 | 22 |
| Песимізм, відсутність почуття гумору | 31 | 17 |
| Відсутність самоконтролю, недисциплінованість | 8 | 12 |
| Некритичне ставлення до себе | 30 | 44 |
| Такі явища не є поширеними та характерними | 11 | 10 |

Як бачимо, учні більшою мірою висловлюють критичне ставлення до зовнішніх ознак педагогічної діяльності і меншою мірою – до внутрішнього світу вчителів. За таких умов вчителі вкрай критично ставляться до низького рівня культури та інтелекту своїх колег, що можна пов'язати з невизначеністю вчителів щодо своєї педагогічної місії, коли їх педагогічна діяльність не є глибоко вмотивованою та особистісно значущою.

Проведений аналіз дозволяє побудувати концептуальну модель розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.

4.4. Концептуальна модель розвитку особистості педагога

Концептуальна модель може розумітися як комплексний та такий що співвідноситься з об'єктом його цілісний динамічний образ, в якому знаходить відображення динаміка об'єкта, його структурні компоненти та структура динаміки⁸⁸⁷.

Обґрунтування концептуальної моделі реалізує традиційну лінійно-циклічну схему наукового дослідження, яке спрямовується від загального до особливого, а від нього – до одиничного, яке, у свою чергу, трансформується у загальне у площині певних висновків.

Найбільш яскравим прикладом цього є побудова дисертації, назва якої виражає у загальному вигляді її суть. Далі йде рух від загального до особливого (зміст дисертації), а потім – до одиничного – викладення вступу, який постає загальним щодо подальшого викладення основного змісту дисертації, де знову маємо його лінійне розгортання, яке періодично концентрується у вигляді проміжних висновків у кінці параграфів, часткових і загального висновків. Автореферат дисертації – подальший етап концентрації наукової думки, який містить ще один рівень її концентрації – загальні висновки, що досягають максимального ступеня концентрації в анотаціях.

Цей процес окреслює чотири методологічних рівня – філософської, загальнонаукової, конкретно-наукової методології та рівень методики і техніки дослідження. Базуючись на принципі фрактально-голограмної структури системних явищ Всесвіту, дослідження на кожному із трьох масштабів (загальний, особливий, одиничний) реалізується на чотирьох зазначених методологічних рівнях.

Отже, ми проводили дослідження у сфері двох **методологічних площин** – *суб'єктно-інструментальної* (чотири методологічні рівні) та *об'єктно-системної* (три масштаби дослідження – загальний, особливий, одиничний).

⁸⁸⁷ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 320. – С. 399.

I. Загальний масштаб педагогічного експерименту, який втілено у дослідженні методологічних засад проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін, реалізується на чотирьох методологічних рівнях.

1. Філософська методологія дослідження проблематики розвитку особистості педагога передбачала вивчення гносеологічних принципів отримання нових знань у процесі пізнання людиною самої себе та світу (*аналітико-логічного, синтетико-емпіричного та інтуїтивно-апріорного шляхів пізнання*) у контексті нової постнекласичної наукової парадигми (і, відповідно, нових норм та критеріїв отримання наукового знання), що дозволило обґрунтувати авторську *логіко-евристичну методологію отримання нового педагогічного знання* та виявити *три інноваційні напрями сучасної організації знань у системі неперервної професійно-педагогічної освіти*, що постають провідним чинником розвитку особистості педагога, – наукова і предметна інтеграція знань, концептне структурування інформації, фундаменталізація знань та освіти взагалі. Це дозволило дійти висновку про принципово міждисциплінарний характер педагогічного знання та необхідність міждисциплінарних досліджень щодо вирішення завдань монографії.

2. Загальнонаукова методологія дослідження охоплювала авторську розробку щодо тріадного методологічного принципу структуралізації предметів та явищ світу, універсальної парадигми розвитку, яка узагальнює погляди на категорію розвитку, зокрема й розвитку особистості педагога. У рамках загальнонаукової методології розглядалися також і деякі наукові підходи (системно-синергетичний, парадигмальний, смислоцентрований, цивілізаційно-середовищний, філософсько-антропологічний).

3. Конкретно-наукова дослідницька методологія присвячена обґрунтуванню конкретних напрямів дослідження відповідно до *трьох глобальних цілей освіти* у контексті триєдиного розвитку 1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; 2) громадянина як патріотичного суб'єкта; 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності (що відповідають трьома традиційним цілям уроку – освітній, виховний і розвивальний та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами колективного наукового пошуку – генератором ідей, ерудитом, критиком). Це дозволило сформулювати *гносеологічну* (формування особистості через освіту як цілісну систему), *праксеологічну* (формування фахівця через навчання), *аксіологічну* (формування духовно-моральної патріотичної особистості через виховання) цілі освіти як суспільного інституту, що, у силу їх комплексності потребують міждисциплінарного дослідження та відповідних наукових підходів.

4. Методика і техніка дослідження передбачала дослідження таких базових категорій, як "розвиток", "цивілізація", "цивілізаційні зміни", "педагог"/"вчитель", "особистість".

II. Особливий масштаб.

1. Філософська методологія реалізує дослідження цивілізаційних змін та їх освітні наслідки за такими напрямами: сутність цивілізаційних змін у сучасну епоху; освітня революція і парадигмальні тенденції розвитку освіти; міфи сучасної освіти; формування громадянина-патріота у контексті соціальних рис українського етносу

2. Загальнонаукова методологія потребувала дослідження: особистості у вітчизняних та зарубіжних джерелах у контексті ретроспективи та сучасності; концептуальних засад вивчення особистості та її розвитку; міждисциплінарного характеру вітчизняних та зарубіжних досліджень особистості вчителя; професійно важливих якостей педагога.

3. Конкретно-наукова методологія реалізувала особисту історію створення авторської концепції особистості педагога, яка дозволила обґрунтувати психолого-педагогічний портрет та модель особистості педагога.

4. Методика і техніка дослідження передбачала розгляд розвитку педагога в умовах цивілізаційних змін.

III. Одиничний масштаб.

1. Філософська методологія реалізовувала окреслення програми педагогічного експерименту.

2. Загальнонаукова методологія дозволила обґрунтувати концептуальну модель, методику та науково-методичну систему розвитку особистості педагога.

3. Конкретно-наукова методологія дозволила провести експериментальне дослідження ефективності методики розвитку особистості педагога.

Суттєво, що одиничний масштаб, відповідно до фрактально-голограмного принципу організації Всесвіту, переходить у загальний масштаб, що потребувало окреслення перспектив дослідження розвитку особистості педагога.

Наведене вище дозволяє побудувати **концептуальну модель розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін**, що вміщує певні блоки, які розташовані у лінійній ієрархії, де кожен передуючий блок зумовлює наступний:

Таблиця 4.57

Концептуальна модель розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін

| БЛОКИ | ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ БЛОКІВ |
|---|---|
| Блок актуальності | Загальноцивілізаційні засади. Діяльнісно-особистісні засади Системно-наукові засади Розвивально-професіографічні засади Освітньо-середовищні засади Парадигмальні засади |
| Цільовий блок | Особистість педагога, що відповідає сучасним цивілізаційним змінам – викликам сучасної епохи та системній кризі людства. |
| Блок трьох глобальних освітніх цілей, спрямованих на формування | компетентного фахівця, гармонійної особистості, громадянина-патріота |
| Методологічний базис дослідження проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін | Філософська, загальнонаукова, конкретно наукова методологія, методика і техніка дослідження, які складають <i>суб'єктно-інструментальну</i> та <i>об'єктно-системну</i> методологічні площини. |
| Філософська методологія | Діалектичні основи пізнання педагогічної дійсності, положення про єдність свідомості і діяльності, теорії і практики; відповідні парадигмальні положення класичної та постнекласичної науки; сучасні дослідження у галузі наукової методології, зокрема, методологічні принципи об'єктивності, всебічності, конкретності, історизму, суперечності та ін. Три рівня знань, три стратегії пізнання світу, зокрема й педагогічної реальності; сучасні постнекласичні аспекти пізнання та освоєння дійсності, логіко-евристична педагогіка. |
| Загальнонаукова методологія | Системно-синергетичний, парадигмальний, смислоцентрований, цивілізаційно-середовищний, філософсько-антропологічний науковий підходи. Універсальна парадигма розвитку; тріадна модель розвитку світу в цілому, та його аспектів зокрема; тріадний методологічний принцип структуралізації предметів та явищ Всесвіту. |
| Конкретно наукова методологія | Наукові підходи: культурологічний, компетентнісний, суб'єкт-суб'єктний та ін. три глобальні цілі розвитку людини та освіти |
| Методика і техніка дослідження | Нормативна база сучасної освіти, методи психолого-педагогічного дослідження. Системно-методологічний спосіб визначення базових категорій дослідження |
| Блок теоретичних засад дослідження | Сутність цивілізаційних змін у сучасну епоху. Парадигмальні тенденції розвитку освіти в контексті цивілізаційних змін. Освітньо-педагогічна криза. Криза громадянсько-патріотичної ідентичності. Теоретичні та концептуальні аспекти теорії особистості педагога. |
| Блок практичних засад дослідження | Важливі особистісно-професійні якості педагога та напрями дослідження цієї проблеми: 1) освітньо-кваліфікаційний; 2) соціально-особистісний; 3) творчо-креативний; 4) технологічний; 5) розвивальний; 6) мислєдіяльнісний |
| Блок головних детермінант створення авторської концепції особистості педагога | практична, світоглядна, теоретична |

| | |
|---|--|
| Блок проектування портрету педагога | портрет педагога ХХІ століття, портрет ідеального педагога ідеального суспільства |
| Блок інтегральної моделі особистості педагога на трьох методологічних рівнях: | загального, особливого, одиничного |
| Блок моделі особистості на рівні загального, яка виявляє такі фундаментальні компоненти, як | 1) самосвідомо-рефлексивний, 2) цільовий, ціннісно-смысловий, 3) вольовий, 4) вільний, самодетермінований, 5) божественно-творчий, 6) саможертвовно-емпатійний |
| Блок моделі особистості педагога на рівні особливого, яка виявляє такі відповідності, як | 1) відповідність важливих професійно-педагогічних якостей педагога фундаментальним компонентам його особистості; 2) відповідність особистісних якостей педагога фундаментальним компонентам його особистості; 3) відповідність компетентностей педагога фундаментальним компонентам його особистості; 4) відповідність громадянських якостей педагога фундаментальним якостям його особистості; 5) відповідність характеристик самоактуалізованої особистості (за А. Маслоу) фундаментальним компонентам особистості педагога; 6) відповідність елементів "піраміди потреб" А. Маслоу фундаментальним компонентам особистості педагога |
| Блок моделі особистості педагога на рівні одиничного, | що виявляє відповідність особистісних якостей В.О.Сухомлинського фундаментальним компонентам особистості педагога |
| Блок етапів формування і розвитку особистості педагога у контексті освітнього маршруту (неперервної освіти) | 1. Релігійно-міфологічний етап (підетапи: а) казково-міфологічного знання, б) предметно-профільного знання, в) інтегрованого знання). 2. Етап профільної освіти (підетапи: а) фундаментального знання, б) профільно-технологічний підетап, в інтеграції профільних знань та умінь). 3. Духовно-сентиментальний етап (підетапи: а) сентиментально-світосвітний, б) практично-технологічний підетап входження у вічність: технологія здорового способу життя, в) підетап входження у вічне життя – ідентифікація з Абсолютом) |
| Блок науково-методичної системи та методики розвитку особистості педагога (на рівнях загального, особливого, одиничного) | Діагностичний інструментарій вивчення розвитку особистості педагога. Заходи з розвитку особистості педагога. Етапи розвитку особистості педагога. Етапи розвитку аспектів особистості педагога. Науково-методичне забезпечення. Науково-дослідницький комплекс. |
| Результативний блок | Особистість педагога з розвиненими особистісними аспектами та адекватна сучасним цивілізаційним змінам – викликам сучасної епохи та системній кризі людства. |

Як бачимо, концептуальну модель як діахронічну лінійну сутність можна подати у вигляді таблиці, що дозволяє прослідкувати логіку розгортання дослідження актуальної проблеми розвитку педагога.

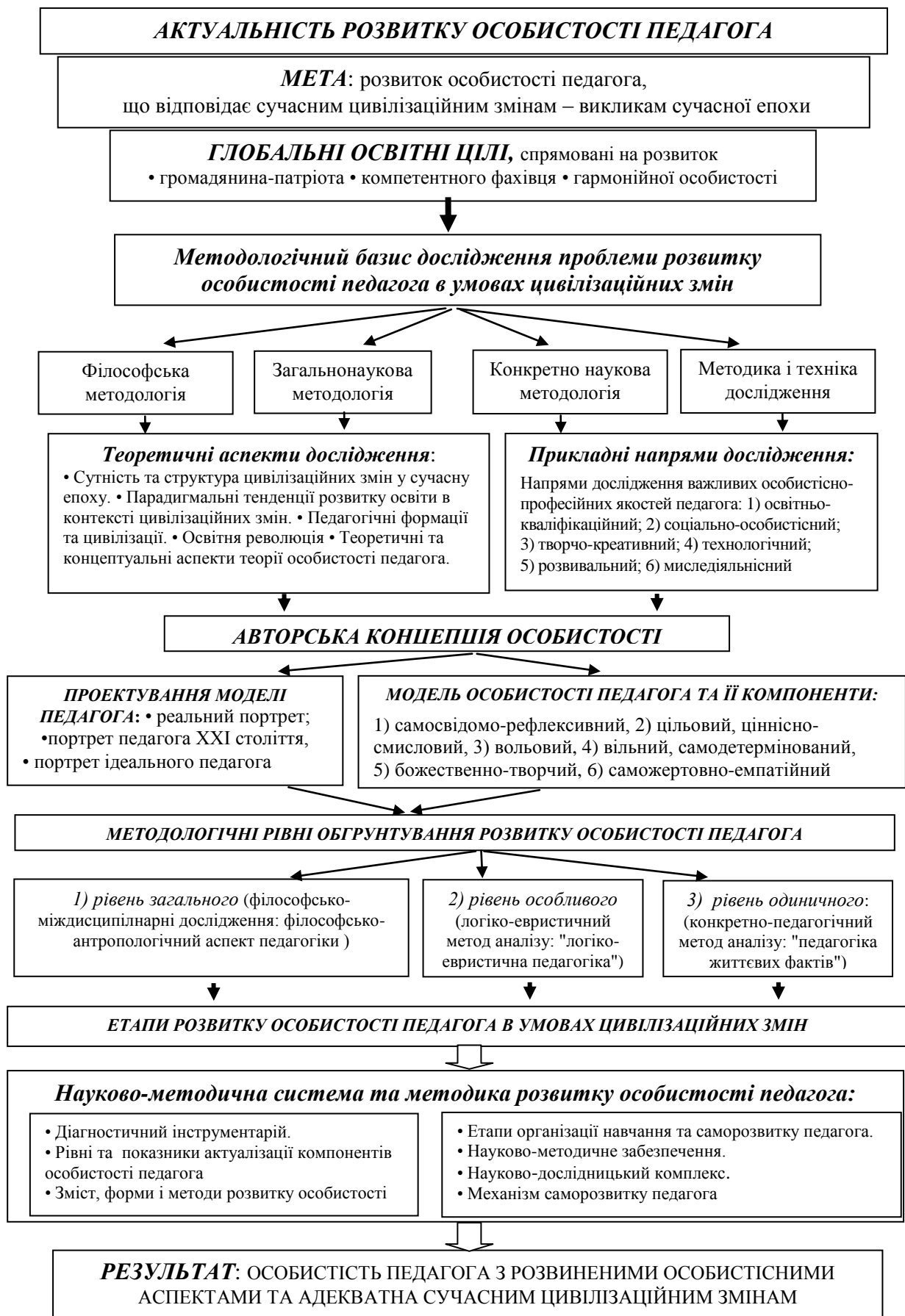


Рис. 4.26. Концептуальна модель розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін

Як бачимо, концептуальна модель відображає не тільки процес її обґрунтування, яке й головні функціональні зв'язки між її елементами (блоками).

Висновки до розділу IV

1. Обґрунтовано авторську концепцію особистості педагога як трансцендентальної сутності, яка була зумовлена наявністю розмаїття визначень особистості, в котрих фігурують тисячі атрибутів, що потребувало певного узагальнення та спрощення, яке має здійснюватися на основі певних системотвірних начал особистості, що реалізується у контексті її наріжної, фундаментальної функції – трансцендентальної. Ця функція вивчалася спочатку на рівні філософських та психологічних праць; потім залучалася концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини; потім з'ясовувалися причинний і онтологічний статус автономних предметів природи (зокрема й особистість як вільна самодетермінована сутність), причинне підґрунтя активності та самоорганізації живих організмів, базис особливої власної онтології людини, ключовий принцип основних приводних механізмів її фізіології, психіки і свідомості; це дозволило виявити принципи труднощів в аналізі особистості – її унікальності, самодетермінованості, одночасно самодостатності й соціальної зумовленості. Для подолання зазначених теоретико-методологічних труднощів застосована міждисциплінарна гностично-онтологічна база пізнання особистості, що дозволило обґрунтувати концепцію особистості, ключовою характеристикою якої вважається здатність до трансцендування реальності, який реалізується як дистанціювання від шести її головних аспектів – часу, простору, руху, речовини, поля та людини як такої, що дозволило концептуалізувати шість наріжних особистісних конструктів, чи аспектів: самосвідомо-рефлексивний; цільовий, ціннісно-смысловий; вольовий; вільний, самодетермінований; божественно-творчий; саможертвовно-емпатійний.

Подано способи обґрунтування концепції особистості педагога як трансцендентальної сутності: теоретико-концептуальний; онтологічний; філософсько-пізнавальний; психо-соціальний; категоріально-семантичний; системний; дескриптивно-узагальнюючий; дескриптивно-персоналогічний; діяльнісно-рольовий; вчинкові-впливовий; педагогічно-технологічний; якісний; аксіологічно-цільовий; потребовий

Проведений аналіз дозволив дати авторське визначення особистості як трансцендентальної сутності: особистість – це божественна за своєю природою трансцендентальна сутність людини і світу, що виявляється як визначально задана мета їх еволюції, та характеризується шістьма діалектичним чином взаємопов'язаними особистісними якостями (компонентами), які реалізуються у процесі трансцендування людиною основних категорій буття і проявляються в здатності особистості до творчої діяльності, свободи, волевиявлення, самосвідомості, цілепокладання, а також саможертвовності й любові.

2. Розглянуто психолого-педагогічний портрет особистості педагога у трьох площинах: 1) як реальний портрет сучасного педагога, що відповідає сучасному суспільному замовленню, яке відображає соціально-економічний стан сучасної цивілізації, що знаходиться на перехідному етапі своєї еволюції; 2) як еталонний портрет сучасного педагога, який відповідає суспільному замовленню майбутньої цивілізації XXI століття; 3) як ідеальний портрет педагога, який відповідає деякому ідеальному суспільству, що постає метою розвитку людської цивілізації та реалізує подані вище головні аспекти особистості.

Обґрунтовано інтегральну модель особистості педагога відповідно до сформульованого методологічного базису, яка реалізується спочатку на рівні загального, потім особливого і лише після цього – на рівні одиничного. На рівні загального модель педагога реалізується в контексті загальної теорії систем, яка базується на законі системних перебудов (який є системною універсалією і який виявляє сім можливих фундаментальних типів систем), який свідчить, що будь-який об'єкт як системна сутність перебудовується (перетворюється) сім'ю способами: шляхом зміни трьох базових характеристик світу – кількості, якості, відносин між елементами або одним з можливих з'єднань цих ознак (ізомерій); у графічному вигляді ця процедура приймає такий вигляд, що реалізує універсальну системну базу предметів і явищ Усесвіту. На рівні особливого

розглядається модель особистості педагога у контексті його особистісних, професійних, громадянських та інтегральних (самореалізованих) якостей, для чого на матрицю шести фундаментальних особистісних якостей проектується відповідні характеристики педагога, виявлені завдяки проведеному аналізу праць науковців щодо значущих особистісно-професійних рис, якостей, педагога. На рівні одиничного розглядається особистість конкретного педагога-майстра – педагога-класика О.В. Сухомлинського, коли його особистісні риси накладаються на шість фундаментальних особистісних якостей.

3. Проведено системну редукцію якостей педагога, які стосуються професій "людина-людина", репрезентують особистість педагога і передбачають такі фундаментальні громадянсько-особистісно-фахові якості (знання та вміння), як здатність: бачити (розуміти) цілісність космосоціоприродного світу, бути світом (бути у гармонійній єдності зі світом), транслювати його учням у цілісності та повноті, а також уособлювати в собі цей світ як такий, що сповнений божественного (гармонійного) сенсу, а відтак, як такий, що має божественну (гармонійну) мету, котра полягає у досягненні учнями стану самосвідомості (як головного аспекту особистості) та індивідуально-колективного щастя, яке передбачає єдність людей (як представників певного соціуму, а в ідеалі – всього людства) через любов, загальну мету та працю (життєву активність, яка в ідеалі постає творчістю). Бачити й розуміти педагогом цілісність світу передбачає його здатність дистанціюватися (трансцендувати) від цього світу як дещо цілого, тотального, що, у свою чергу, зумовлює здатність педагога бути вільною від світу сутністю, що характеризується самосвідомістю (рефлексією); здатність педагога бути світом передбачає спроможність до самозречення, а відтак – спроможність до любові (до дітей) та саможертвності; здатність педагога уособлювати в собі світ, сповнений божественного (гармонійного) сенсу, передбачає здатність педагога бути ідеалом, взірцем, авторитетом для учнів; здатність педагога транслювати світ учням у цілісності та повноті передбачає: мати педагогічне покликання (місію) навчати, виховувати, розвивати учнів у напрямку божественної (для віруючих) та гармонійної (для невіруючих) мети; мати відповідні професійно-особистісно-громадянські якості для реалізації цієї місії, найголовніші з яких – воля, самосвідомість, креативність, патріотизм, любов, вміння мотивувати учнів на розвиток та саморозвиток – постають головним буттєвим механізмом та змістом самореалізації педагога.

4. Подано результати експериментального дослідження таких аспектів розвитку особистості педагога, як структура масової педагогічної свідомості, проблема співвідношення професійних, особистісних та громадянських якостей педагога, розвиток особистісних спрямувань вчителів, тенденції розвитку особистості педагога за сучасних умов.

Було виявлено певні цільові інтенції професійної свідомості сучасного педагога, які виражають вимогу невідкладного соціального захисту педагогів, критичне ставлення до філософії свідомого прагматизму та індивідуалізму в навчанні, виражають провідну роль професійних педагогів та традиційних шкільних цінностей у процесі соціалізації підростаючого покоління; виявляють думку щодо збереження за батьками учнів всієї повноти відповідальності за кінцевий результат вихованні їхніх дітей, а також думку щодо дієвості недирективних методів педагогічного впливу на дітей, принципову можливість виховувати добротою й довірою. Також виявлено тенденцію до збільшення критичної оцінки наївного "педагогічного ентузіазму"; до збільшення патріотичної гордості за високу конкурентноздатність вітчизняної освіти на міжнародному рівні, та українського ентопедагогічного оптимізму, українського національного патріотизму, що спостерігається на тлі занепокоєння та обурення деградацією суспільної моралі, суперечливого ставлення до західноєвропейських та американських освітніх технологій як стратегії розвитку освітньої галузі України.

Самосвідомість, воля, любов (до дітей) найбільш цінуються педагогами як найбільш затребувані для педагогічної діяльності. Серед особистісних якостей педагога на перше місце висуваються його ціннісна сфера – незалежність, творчість, людяність, любов до дітей, жертвність, самосвідомість. У низці особистісних якостей воля займає останнє місце. У контексті професійних та громадянських якостей педагога його воля займає провідне місце, що засвідчує про певні розбіжності у трьох глобальних цільових орієнтирах в освіті – формування компетентного фахівця, громадянина-патріота та гармонійної особистості, коли вчителі віддають стійку перевагу своїм професійним якостям перед громадянським та особистісним. Про це засвідчує й те, що

саможертвність та любов займають одне з перших місць серед громадянських та особистісних якостей педагога, у той час як ці якості виявляються найменш цінними серед суто професійних якостей педагога, серед яких найбільш важливими постають інтелект, воля, самостійність, що відображає суб'єкт-об'єкту позицію педагога.

Перші місця в рейтингу бажаних педагогами якостей посідають такі особистісні якості, як знання та компетентність, тобто фахові якості. Порівняння власних якостей педагогів з достоїнствами авторитетних людей виявляє, що вчителі вважають себе більш відповідальними порівняно з ними, більш доброзичливими, але менш порядними, менш справедливими і навіть менш розумними. Взагалі, вчителі вважають, що представники їх фаху мають суттєві переваги перед представниками інших професій за такими показниками, як моральність, інтелект, доброта, спостережливість, культура, товарищескість, творчість, емоційність, енергійність, у той час як здатність до пластичності поведінки вчителі поставили на останнє місце серед представників інших професій.

Динаміка оцінки вчителями своїх теперішніх та ідеальних професійних якостей виявляє зниження самооцінки, а потім її підвищення; самооцінка громадянських та особистісних якостей при цьому виявляє поступове підвищення. Рівень особистісної активності педагога, мотивація до пізнавальної діяльності зі збільшенням його педагогічного стажу не знижується, а розвиток професійної деформації особистості педагога зумовлюється такими чинниками, як репродуктивне навчання та авторитарна позиція педагога.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що на особливу увагу потребує ціннісно-духовний розвиток педагога, його "глибинно-ціннісна мотивація".

6. Обґрунтовано концептуальну модель розвитку особистості педагога та проаналізовано цей розвиток в умовах цивілізаційних змін та методологічних рівнях загального та особливого. На рівні загального складено таблицю відповідності цивілізаційних освітніх змін фундаментальним компонентам особистості педагога. На рівні особливого складено таблицю кореляцій локальних етапів особистісних трансформацій педагогів і фундаментальних компонентів особистості педагога. Також виявлено певну закономірність еталонного розвитку особистості педагога у контексті освітнього маршруту із залученням головних категорій креативної педагогіки; на кожному з етапів розвитку особистості педагога виявляються певні еталонні (закономірні) зміни, які підсилюються кризовими явищами в освіті.

Сучасні цивілізаційні зміни як вираження певного цілісного циклу локального та глобального розвитку людської цивілізації дозволяють виявити певні закономірності розвитку педагога взагалі та його особистості зокрема та фрактально-голограмну єдність особистісного та суспільного розвитку людини та особистості педагога, зокрема. При цьому з'ясовано, що цивілізаційні зміни приводять до низки освітніх змін: парадигми навчання, парадигми пізнання, місії та мети освіти; парадигми педагогічного впливу та його предмету (об'єкту); освітнього процесу; погляду на людину та моделі її існування; освітнього маршруту, стосунків учасників освітнього процесу; мотивів педагогічної діяльності. Виявляється повнота педагогічної дійсності, яка складається з трьох педагогік (педагогічних парадигм) – актуалізаційної, формувальної та біфуркаційної. У зв'язку з цим у всій повноті актуалізуються компоненти особистості педагога, які відповідають розглянутим цивілізаційним трансформаціям.

РОЗДІЛ V. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

5.1. Особливості добору діагностичного інструментарію для вивчення розвитку особистості педагога

Добір діагностичного інструментарію для вивчення розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін обґрунтовувався на основі аналізу цього розвитку на методологічному рівні одиничного. Цей аналіз здійснювався за допомогою: 1) нашої освітньої практики (14 років роботи у загальноосвітньому закладі, які припадають на кінець XX століття), 2) практичних тренінгів особистісного зростання, які ми проводили з вчителями в кінці 90-х років XX століття, а також 3) проведеного теоретичного дослідження і 4) пілотного обстеження педагогів (2009-2011 рр.).

Протягом пілотного обстеження ми за допомогою анкет вивчали такі категорії педагогів:

(1) Так звані "віртуальні педагоги", тобто майбутні вчителі, які хоча і не є педагогами у повному сенсі цього слова, але виконують обов'язки вчителів під час проходження різного виду педагогічної практики (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія; Житомирський державний університет імені Івана Франка).

(2) Вчителі загальноосвітніх шкіл на період професійної діяльності (м.Житомир та Житомирська область).

(3) Вчителі загальноосвітніх шкіл на період проходження курсів в інститутах післядипломної педагогічної освіти (Полтавський, Житомирський, Луганський інститути післядипломної педагогічної освіти).

(4) Педагоги-вихователі дошкільних навчальних закладів (м.Житомир та Житомирська область).

(5) Слухачі, які отримують другу вищу педагогічну освіту (Інститут післядипломної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка).

(6) Педагоги, які навчаються у магістратурі, аспірантурі та докторантурі (Інститут магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського).

(7) Педагоги, які викладають різні дисципліни у коледжах та інститутах відповідного рівня акредитації (Житомирський інститут медсестринства).

(8) Педагоги-дослідники (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Інститут обдарованої дитини НАПН України).

(9) Педагоги, які входять до науково-педагогічних шкіл (Житомирська науково-педагогічна школа, керівник А.А. Дубасенюк).

(10) Педагоги Житомирського навчально-науково-виробничого комплексу "Полісся", який об'єднав понад 20 навчальних закладів області різних рівнів акредитації – від дитячого садка (який працює за системою вальдорфської педагогіки) до Інституту післядипломної педагогічної освіти.

(11) Інші категорії педагогів (педагоги служби у справах дітей місцевих, районних та обласних адміністрацій Міністерства молоді та спорту України та ін.) досліджувалися завдяки відкритому міжнародному Інтернет-форуму, що був організований на сайті ЖДУ ім. І.Франка спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (відділ Андрагогіки).

Анкети пілотного обстеження (за допомогою яких ми вивчили **987 педагогів**) передбачали вивчення професійно особистісних чинників діяльності сучасного педагога як шляхом діагностування вчителів загальноосвітніх шкіл так й у площині постійно діючого Інтернет-форуму (на сайті ЖДУ ім.І.Франка) "*Сучасний фахівець в умовах цивілізаційних викликів: теорія, практика, перспективи становлення та розвитку*". Організація форуму передбачала обговорення актуальних проблем професійної підготовки сучасного фахівця за такими основними напрямками:

1. Університетська освіта у контексті глобалізаційних процесів.
2. Професійно-педагогічна освіта: сучасні тенденції та перспективи розвитку.
3. Умови розвитку творчого потенціалу обдарованої особистості.
4. Становлення і розвиток освітньо-виховних систем в Україні і за рубежом.
5. Здатність до саморегуляції як основа професіоналізму спеціаліста.

6. Інноваційний потенціал педагога-професіонала та інноваційні технології професійної підготовки фахівця.

7. Особливості освіти дорослих в Україні та за рубежом.

8. Освіта дорослих в умовах неперервної професійної освіти.

9. Особистість педагога в умовах цивілізаційних змін та ін.

При цьому було використано як думки експертів (педагогів-майстрів, педагогів-науковців), так і певні діагностичні засоби (*додаток X*). Пілотне дослідження також передбачало вивчення досвіду особистостей творчих педагогів Житомирщини, Полтавщини, Луганщини⁸⁸⁸. Проведене пілотне дослідження та його теоретичний аналіз дозволили з'ясувати наявність декількох груп сучасних вчителів відповідно до особливостей актуалізації Я-концепції педагога, його самосвідомості (у контексті внутрішньоособистісних суперечностей).

Перша група (28-29%) вчителів виявляє досить високий рівень тривожності з приводу свого соціального статусу, прагнення до незалежності від зовнішнього тиску, відповідальності за все, що відбувається у суспільстві. При цьому ці вчителі достатньо адекватно розуміють свій внутрішній світ, характеризуються зниженою критичністю щодо дітей. У них виявлено достатньо високу мотивацію до педагогічної праці, а також певне нехтування матеріальним достатком, коли педагогічна праця є самоцінним об'єктом, а це, у свою чергу, постає одним із показників творчої діяльності, яка реалізується як самодостатня сутність, подібно до принципу "мистецтво заради мистецтва"⁸⁸⁹. У цій групі виявлено переважну орієнтацію на товариськість, інтелігентність, особистісну модель взаємодії учасників освітнього процесу, спрямованість на себе та на педагогічну працю, яка сприймається як сфера самореалізації.

Друга група вчителів достатньо адекватно (45%) усвідомлює свої внутрішньоособистісні суперечності, що підвищує тривожність у зв'язку зі своїм соціальним становищем та призводить до зниження особистісної відповідальності за оточення. Характеризуються зниженим прагненням до незалежності від зовнішніх впливів, негнучкістю поведінки, слабко розвиненими рефлексивними навичками, деякою агресивністю. У цій групі виявлено переважну спрямованість на предмет викладання; інтелігентність, навчально-дисциплінарну модель взаємодії учасників освітнього простору, спрямованість на спілкування. Однак педагогічна діяльність не сприймається вчителями як головний ресурс та засіб самореалізації.

Третя група (22 %) учителів не виявляє професійного зростання, а скоріше професійну стагнацію, коли переживання протиріч сучасного життя призводить до збільшення порушень на соматичному рівні, що викликає підвищену тривогу. У цій групі педагогів, де не виявлено мотивації до педагогічної праці, яка сприймається як рутинна та важкий обов'язок, з'ясовано переважну спрямованість на предмет викладання, на навчально-дисциплінарну модель взаємодії, на себе. Педагогічний фах сприймається вчителями як тимчасова діяльність, оскільки ці вчителі перебувають у пошуку нової сфери діяльності, не пов'язаної із професійним типом "людина – людина".

Анкета вивчення чинників особистісного і професійного зростання педагога, підвищення рівня його професіоналізму і компетентності дозволила виявити взаємозв'язок між професійно-

⁸⁸⁸ Інноватика у післядипломній педагогічній освіті Житомирщини / Науково-методичне видання. видання / За гал. ред. І.І. Яхутно. – Житомир: Полісся, 2014. – 140 с.; Креативна освіта: інструктивно-методичні матеріали для членів ННВК "Полісся" / О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, О.В. Вознюк, І. І. Коновальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 40 с.; Окрилені творчістю. Скарбниця педагогічного досвіду освітян Житомирщини. – Житомир: Полісся, 1999. – 275 с.; Окрилені творчістю. З досвіду роботи переможців та лауреатів обласного етапу Всеукраїнського конкурсу "Вчитель року 2004". – Житомир: Полісся, 2004. – 198 с.; Окрилені творчістю. З досвіду роботи переможців та лауреатів обласного етапу Всеукраїнського конкурсу "Вчитель року 2005". – Житомир: Полісся, 2005. – 190 с.; Окрилені творчістю. З досвіду роботи переможців та лауреатів обласного етапу Всеукраїнського конкурсу "Вчитель року 2006". – Житомир: Полісся, 2006. – 228 с.; Окрилені творчістю. Скарбниця педагогічного досвіду освітян Житомирської області. – Житомир: Полісся, 2000. – 219 с.; Яхутно І.І., Денисенко В.Ф. Науково-методичний потенціал освіти Житомирщини: науково-методичне видання / За гал. ред. І.І. Яхутно. – Житомир: Полісся, 2013. – 280 с.; Передовий педагогічний досвід : Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім.М.В.Остроградського [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://poippo.pl.ua/peredoviy-pedahohichnyi-dosvid> ; Імідж сучасного педагога. – Полтава: ПОППО, 2008. – №№7-8 (86-87). – 152 с. ; Творчий досвід учителів Луганщини. Збірник / О.П.Омельченко, Б.А.Дьяченко, Т.М. Сорочан, О.М. Рудіна, О.О.Золотарьова, Л.М. Михайлова. – Ч. 1. – Луганськ: Знання, 2004. – 194 с.

⁸⁸⁹ Аргайл М. Психология счастья: Пер. с англ. / Общ. ред и вступл ст. М.В. Кларина. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с. – С. 70.; Вознюк А.В. Психолого-педагогические и философские основания коммунистического сознания // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17483, 26.05.2012

особистісними якостями та рівнем їх високого розвитку (відповідно до самооцінки) у вчителів трьох груп.

Таблиця 5.58

Дані щодо взаємозв'язку між важливими професійними та особистісними якостями та рівнем їх високого розвитку (відповідно до самооцінки) у вчителів

| Групи вчителів | ОСОБИСТІСНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ |
|----------------|---|
| ПЕРША ГРУПА | усвідомлення сенсу життя, своєї місії відповідальність любов, повага до дитини, до людей; душевність, чутливість, педагогічний такт, працелюбність, сформовані моральні властивості як своєрідний моральний компас у житті, здатність жити наповненим і цікавим життям, мати жагу до життя; самопізнання; віра в дитину, ставитися до дітей з оптимістичною гіпотезою; позитивне мислення (мислення позитивними категоріями, що сприяють розширенню особистості, її духовному зростанню); здатність розвивати розум, мислення; здатність бути натхненним, радісним і допитливим на шляху досягнення своєї мети і покликання |
| ДРУГА ГРУПА | цілеспрямованість, наполегливість; комунікативність; дисциплінованість, вимогливість, витриманість, обов'язковість |
| ТРЕТЯ ГРУПА | хороше здоров'я, комунікативність, вимогливість; здатність жити наповненим і цікавим життям, мати жагу до життя; здатність здобувати уроки з власних помилок |

Таблиця 5.59

Дані щодо взаємозв'язку між важливими професійними та особистісними вміннями та рівнем їх високого розвитку (відповідно до самооцінки) у вчителів

| Групи вчителів | ОСОБИСТІСНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ВМІННЯ |
|----------------|--|
| ПЕРША ГРУПА | уміти сформулювати власну життєву філософію; уміння ставити певні особистісні, професійні і духовні цілі і знаходити мужність їх здійснювати; уміння визначати найважливіші переваги і пріоритети у професії та житті; уміти приймати важливі рішення самостійно, не спираючись на стереотипи; уміти робити правильний вибір у професійній та життєвій ситуації; уміння планувати і розмірковувати над професійними та життєвими проблемами; уміти нестандартно розв'язувати проблеми, що виникають на користь дітям; уміння знаходити час для спілкування з близькими людьми; уміння аналізувати свої дії |
| ДРУГА ГРУПА | уміння розв'язувати проблемні педагогічні ситуації з метою покращення навчальної або виховної ситуації; уміння вдосконалювати свої відносини з дітьми та іншими людьми; уміння правильно організовувати свій час, свою діяльність; уміння управляти своїми діями |
| ТРЕТЯ ГРУПА | уміння турбуватися про своє здоров'я, виконання фізичних вправ, заняття спортом; уміння вести здоровий образ життя; уміння відпочивати з користю для себе |

Як бачимо, перша група є компетентною та орієнтується переважно на **особистісні**, друга – **професійні**, а третя – **соціальні** (громадянські) цілі освіти (відповідно до нашої тріадної класифікації цілей освіти). При цьому, серед дев'яти категорій педагогів, які ми вивчали, більшість педагогів загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів входило до першої та третьої групи, у той час як більшість педагогів-науковців входило до першої та другої груп. Інших значущих відповідностей ми не виявили.

Розкриття більш повної картини розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін потребувало добору діагностичного інструментарія для проведення констатувальної та формувальної частини педагогічного експерименту. Системне обґрунтування нашої концепції розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін розв'язує **проблему множинності**

параметрів особистості (яку підняв В.В.Рибалка щодо дослідження різних визначень особистості та її моделей) через концептуалізацію декількох необхідних та достатніх структурних компонентів (аспектів) особистості педагога: 1) самосвідомо-рефлексивний, 2) цільовий, ціннісно-смісловий, 3) вольовий, 4) вільний, самодетермінований, 5) божественно-творчий, 5) саможертвно-емпатійний компонент.

Відповідно до цих компонентів було обрано діагностичний інструментарій дослідження, який зведено до вивчення цих компонентів, що **розв'язало проблему множинності діагностичного інструментарію дослідження особистості**.

Пояснимо це твердження. Оскільки однією з найбільш визнаних структур особистості є структура особистості К.К.Платонова (яка включає такі підструктури: підструктура спрямованості особистості, підструктура досвіду, підструктура форм психічного відображення, біологічно обумовлена підструктура особистості), то відповідно до неї методи дослідження особистості мають охоплювати чотири аспекти⁸⁹⁰, що передбачає використання декількох десятків діагностичних методик: **Дослідження біологічно-обумовленої підструктури охоплює певні напрями, а саме:** 1. Властивості вищої нервової діяльності. 2. Оцінка властивостей темпераменту (методика В.М. Русалова). 3. Діагностика екстраверсії-інтроверсії та нейротизму (методика Айзенка). 4. Описова характеристика типів темпераментів. 5. Біологічно-обумовлений профіль особистості (модифікована форма методики FPI). 6. Дослідження тривожності (опитувальник Спілберґера). 7. Оцінка функціонального стану (опитувальник САН). 8. Визначення психіологічних особливостей переважно по чоловічому або жіночому типу (маскулінізм-фемінізм) Тест на визначення мислення по чоловічому і жіночому типу. **Дослідження підструктури форм відображення та емоційно-вольової сфери:** 1. Вивчення концентрації слухової уваги. 2. Методика "Піктограми". 3. Методика "Закономірності". 4. Методика "Прості аналогії". 5. Методика "Виділення суттєвих ознак". 6. Методика з вивчення уяви. 7. Методика з вивчення вольових якостей (варіант шкали локус контролю Дж. Роттера). 8. Методика "Кольоровий щоденник настрою". **Дослідження підструктури досвіду:** 1. Диференційно-діагностичний опитувальник. 2. Стиль поведінки у конфліктній ситуації (методика К. Томаса). 3. Шкала нервово-психічної нестійкості характеру. 4. Визначення референтної групи особистості (4.1. Орієнтовна анкета спрямованості особистості. 4.2. Діагностика гуманістичних орієнтацій та способів поведінки. 4.3. Методика по вивченню самооцінки особистості 4.4. Шкала самооцінки особистості (тест Дембо-Рубінштейна). 4.5. Соціально-психологічні установки в мотиваційній сфері особистості, спрямовані на "альтруїзм-егоїзм", "процес-результат", "свободу-владу", "працю – гроші"). 5. Дослідження характеру (5.1. Тест "Лідер". 5.2. Опитувальник "Міні-мульт" (СМОЛ). 5.3. Ставлення до людей, до речей, до праці, до себе. 5.4. Особистісний опитувальник "ОПКДЕ". 5.5. Тест "Оптиміст". 5.6. Методика "Незакінчені речення". 5.7. Тест "Неіснуюча тварина". 5.8. Тест "Характер". Вивчення характерологічних особливостей особистості). **Дослідження здібностей:** 1. Кінестетичний малюнок сім'ї. 2. Тест "Ризик" 3. Психометричний тест (Сьюзен Диллінґер).

У зв'язку з цим можна навести й потужну систему інструментарію **вивчення особистості педагога**, яка вміщує десятки методик⁸⁹¹.

Зазначені діагностичні методики, у свою чергу, передбачають залучення інших, більш спеціалізованих інструментів – у нашому разі – це чисельні тести щодо вивчення професійних аспектів особистості педагога, що значно ускладнює дослідження особливостей його розвитку в умовах цивілізаційних змін.

Зрозуміло, що у цьому випадку **слід йти шляхом узагальнення щодо сутності особистості**, яка, зазвичай, розпорошена у сфері багатьох теорій⁸⁹². Загалом, як зазначає В.В.Рибалка, проблема психологічного аналізу і синтезу структури особистості постала майже

⁸⁹⁰ Мірошніченко О.А. Діагностика особистості майбутнього психолога : Методичний посібник до вивчення дисципліни "Практикум із загальної психології". – Житомир, 2012 – 190 с.

⁸⁹¹ Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с.

⁸⁹² Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.; Хьелл Л. Теорії, личности (Основные положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.; Грэйс Крайг, Дон Бокум Психология развития. 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005 – 940 с.

століття тому й дотепер цікавить теоретичних і практичних психологів. Так, можна говорити про "Опитувальний аркуш для психофізіологічної характеристики професій і спеціальностей", запропонований ще на початку XX століття О.Ліпманом, завідувачем Інституту прикладної психології у Берліні. Цей тест містив 151 пункт, якими охоплювався вичерпний на той час, хоча і мало впорядкований, перелік властивостей особистості, важливих для успішного виконання трудової діяльності, який використовувався у 30-ті роки XX століття Центральним інститутом праці у Москві для складання психограм різних професій⁸⁹³.

Водночас з О.Ліпманом, О.Ф.Лазурським у Росії була розроблена програма дослідження особистості, що відображала вже достатньо структурований перелік психологічних понять, в яких, на різних рівнях узагальнення та конкретизації, за умовно-рефлекторною логікою.

Загалом, існують два основні протилежні напрямки аналізу структури особистості – **індуктивний і дедуктивний**. Якщо за індуктивного напрямку структура особистості виводиться із множини життєвих психологічних понять звичайного словника за допомогою певної статистичної процедури. Навпаки, під час реалізації дедуктивного напрямку структура особистості складається на основі загальних методологічних принципів категорій наукової психології, котрі поступово конкретизуються на основі використання більш конкретних наукових психологічних понять і термінів.

Перший з цих напрямків виявляється, зокрема, у побудові так званої диспозиціональних теорій особистості. Відомий представник цього напрям Р.Б.Кеттелл, використовував певні правила індуктивного умовиводу побудові 16-факторної структури особистості. Аналогічну процедуру застосовує при створенні своєї трифакторної структури особистості Г.Айзенк. У сучасній вітчизняній психології цей напрям побудови психологічної структури особистості підтриманий і реалізований В.М.Мельниковим Л.Т.Ямпольським та ін.

Як зазначає В.В. Рибалка, сучасний стан психологічної науки виявляє тенденцію реалізувати дедуктивний напрямок сходження від абстрактної до конкретного при побудові психологічної структури особистості.

Аналіз наукових праць засвідчує, що у науці про особистість дедалі більше розуміється обмеженість саме одновимірних уявлень про структуру особистості. У працях О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, Г.С.Костюка, К.К.Платонова, В.Ф.Моргуну та ін. виявляється тенденція до синтезу двовимірних та багатовимірних структур особистості.

Як зазначає В.В.Рибалка, у цілому із зазначеними доповненнями до схеми К.К.Платонова, у соціально- психолого-індивідуальному вимірі особистості мають бути представлені такі базові підструктури, як:

- А – здатність до спілкування;
- Б – спрямованість;
- В – характер;
- Г – самосвідомість;
- Д – досвід;
- Е – психічні, інтелектуальні процеси;
- Є – психофізіологічні якості особистості.

Обґрунтовані нами необхідні та достатні структурні компоненти особистості педагога, подані вище, значно звужують коло діагностичного інструментарію, під час добору якого ми дотримувалися загальних психолого-педагогічних принципів.

Це відповідає певним вимогам до методів дослідження психічних явищ: психічні явища необхідно вивчати в їх розвитку, взаємозв'язку та взаємозалежності; метод психологічного дослідження має бути адекватним предмету дослідження, розкривати суттєві, а не випадкові, не другорядні особливості певного психічного явища, стану чи якості, які досліджуються⁸⁹⁴.

У низці робіт специфіку психодіагностики вбачають у тому, що вона є науково-

⁸⁹³ Рибалка В. В. Структура особистості як концептуальна основа практичної роботи психологів і педагогів з розвитку самореалізації обдарованої молоді // Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару "Структура обдарованості у віковому вимірі", 20 жовтня 2010 р. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2010. – С. 178-187.

⁸⁹⁴ Максименко С.Д. Общая психология. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1999. – 528 с. – С. 49.

практичною діяльністю⁸⁹⁵, яка відображає методологічний рівень методики і техніки дослідження, оскільки здійснюється з метою виявлення реального стану суб'єкта та прагне до точного й наукового опису досліджуваного психічного явища. Відтак, *психодіагностика має розглядатися не тільки як наука, але й як своєрідне мистецтво науковця-дослідника, в основі якого лежать індивідуально-психологічні якості, у тому числі й інтуїція*.

Важливим тут є сучасна тенденція розвитку психодіагностичного аспекту психології та психотерапії, яка виявляє психодинамічний підхід як “цілісне бачення людини в її свідомих і несвідомих виявах, а не є орієнтацією на дискретні характеристики”⁸⁹⁶. При цьому методи психологічного дослідження розглядаються в нерозривному зв'язку з психологічною теорією та постають певним способом отримання емпіричних даних і являють собою сукупність, що складається із організаційних, емпіричних та інтерпретаційних процедур і методів обробки даних⁸⁹⁷.

У контексті класифікаційної схеми, запропонованої Б.Г.Ананьєвим⁸⁹⁸, можна говорити про *організаційні, емпіричні методи, методи оброблення даних та інтерпретації*, які є етапами психолого-педагогічного дослідження. У процесі вирішення завдань нашого дослідження ми використовуємо ці методи. Із групи обсерваційних методів нами був використаний метод спостереження під яким розуміється цілеспрямоване організоване сприйняття і реєстрація поведінки об'єкта, як найбільш безпосередній спосіб одержання дослідних даних; в цьому полягає його цінність як методу наукового пізнання. Відповідно, ми використовували такі різновиди спостереження, як безпосереднє та опосередковане; вибіркове, включене і невключене; неформалізоване та несистематичне (коли важливим є не фіксація причинних залежностей і опис явищ, а, скоріше, створення певної узагальненої картини діяльності вчителів в певних умовах).

Анкетування (сукупність запитань, що пропонуються респонденту, відповіді якого й утворюють необхідну дослідницьку інформацію⁸⁹⁹) – це структурно організований набір запитань, кожне з яких логічно пов'язане з центральним завданням дослідження, також використовувалось нами у дослідженні.

Метод експертної оцінки (який передбачає одержання інформації від компетентних осіб, що добре знають оцінювані явища або людей) виявився ефективним засобом дослідження, який ми використовували.

Відтак, ми використовували низку експериментальних методів, які дозволили у контрольованих умовах здійснити цілеспрямоване та систематичне реєстрування певних проявів досліджуваних у відповідь на **змінювані чинники** (шляхом впливу на **незалежну змінну**).

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав самоосвіту педагогів та лекційно-тренінгову роботу розвивального характеру з вчителями загальноосвітніх навчальних закладів, яка фокусувала виявлені позитивні цивілізаційні зміни та уособлювала їх у постаті експериментатора, який намагався створити відповідне розвивальне соціально-педагогічне середовище, що сприяє розвитку у педагогів відповідних професійно-особистісних якостей, зокрема, шість зазначених вище компонентів особистості.

⁸⁹⁵ Бурлачук Л.Ф. О дилетантстве в психологической диагностике // Вопросы психологии. – 1993. – №5 – С. 113-120.; Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – Санкт-Петербург: Питер, 1998. – 528 с.; Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.; Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 632 с.; Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособ. – Самара: Изд. дом "БАХРАХ", 1998. – 672 с.

⁸⁹⁶ Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с. – С. 13.

⁸⁹⁷ Максименко С.Д. Проблема метода в возрастной и педагогической психологии // Вопр. психол. – 1989. – № 4. – С. 31-39.

⁸⁹⁸ Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

⁸⁹⁹ Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.:НДП. – 1990. – 239 с. – С. 35-67.

Таблиця 5.60

Організація етапів педагогічного експерименту

| ЕТАПИ | МЕТА ЕТАПУ | МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ | ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ УМОВИ (НЕЗАЛЕЖНА ЗМІННА) | РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТУ (ЗАЛЕЖНА ЗМІННА) |
|--------------------------|--|---|---|---|
| Теоретико-методологічний | Обґрунтування методологічного базису дослідження, теоретичне обґрунтування проблемного поля дослідження, розробка відповідного інструментарію дослідження. | Теоретико-методологічний аналіз проблемного поля. | Процес неперервної підготовки педагогів, здійснюваний на засадах традиційної освітньої парадигми та відповідних нормативних освітніх документів, освітньо-кваліфікаційних характеристик, навчальних програм. | Значуще зростання показ-ників розвитку особистості педагога в умовах цивіліза-ційних змін експериментальної групи після проведення формульного експерименту за такими компонентами особистості педагога, як: <ul style="list-style-type: none">самосвідомо-рефлексивний,цільовий, ціннісно-смилий;вольовий;вільний самодетермінований; <ul style="list-style-type: none">божественно-творчий;саможертвно-емпатійний |
| Концептуальний | Створення концепції розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін | Аналіз наукових джерел, теоретичне обґрунтування концепції | | |
| Констату-вальний | Проведення пілотного обстеження з метою вивчення стану розвитку особистості педагога | Педагогічне спостереження, теоретичний аналіз і узагальнення результатів пілотного обстеження вивчення педагогічного досвіду професійного й особистісного розвитку педагогів; експертні оцінки, анкетування | Процес неперервної підготовки педагогів реалізований за умов контрольного психодіагнос-тичного зрізу, спостереження, бесід з педагогами | |
| Формувальний | Експериментальна перевірка науково-методичної ситсеми та методики розвитку особистості педагога | Педагогічний експеримент та комплекс відповідних формувальних та дослідницьких методик | Процес неперервної підготовки педагогів в контрольній групі, реалізований за умов формульного психодіагнос-тичного зрізу, а також за умов апробації в експериментальній групі відповідної науково-методичної системи та методики розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін | |
| Аналітичний | Аналіз результатів експерименту | Теоретичний аналіз результатів дослідження, формулювання відповідних рекомендацій | | |

При цьому діагностичний інструментарій передбачає вивчення особливостей процесу актуалізації компонентів особистості педагога у контексті його професійних якостей (див. **Додаток Ц**), що впливає з аналізу відповідності компетентностей педагога фундаментальним компонентам його особистості (див. таблицю 5.61, побудовану на основі *рис. 4.16 "Авторська модифікація компетенцій І. О. Зимньої відповідно до загальної теорії систем"*):

Таблиця 5.61

Таблиця відповідності компетентностей педагога фундаментальним компонентам його особистості

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ТА ЇХ ОСОБИСТІСНА СУТНІСТЬ</i> |
|--|--|
| Самосвідомо- рефлексивний | Комунікативна компетентність як здатність педагога до соціальної комунікації у процесі реалізації певної професійно-педагогічної позиції потребує розвиненого рефлексивного механізму, пов'язаного із самосвідомістю, рефлексією, яка дозволяє педагогу усвідомлювати себе у різних <u>комунікативних</u> ситуаціях. |
| Цільовий, ціннісно-смысловий | Загальнокультурна компетентність реалізує ціннісно-смыслову орієнтацію педагога у системі культурних цінностей людства, що реалізує <u>духовний</u> аспект поведінки як орієнтацію на загальнолюдські (світські та релігійні) цінності. |
| Вольовий | Інформаційна компетентність як здатність педагога орієнтуватися в інформаційних потоках реалізується як здатність до критичного мислення, до дистанціювання від інформаційних впливів передбачає уміння відігравати та швидко змінювати різні <u>соціальні ролі</u> , що потребує розвиток вольових саморегулятивних якостей особистості педагога, його вмінь контролювати свої емоційні стани. |
| Вільний, самодетермінований | Компетентність саморозвитку і самоосвіти безпосередньо пов'язана із здатність педагога до <u>самодетермінації</u> , яка реалізується через механізми внутрішньої мотивації. |
| Божественно- творчий | Компетентність творчої діяльності реалізується як самодостатня активність педагога, як діяльність заради самої діяльності, що виявляє її <u>абсолютний</u> (божественний) характер. |
| Самозжертовно- емпатійний | Соціальна компетентність на рівні її вищого прояву реалізується у здатності педагога до саможертвовності та любові (до дітей) через спроможність до <u>емпатійного</u> сприйняття дійсності, через вміння співчувати іншим, розділюючи їх життєву позицію |

Це дозволяє обґрунтувати зміст діагностичного інструментарію, який значно обмежений порівняно з наведеною діагностичною системою (відповідно до К.К. Платонова), оскільки завдяки такому обмеженому інструментарію вивчаються деякі наріжні аспекти особистості педагога, нехтуючи низкою – темпераментальних, характерологічних, пізнавальних – процесів, через те, що особистість постає певним чином системою якістю цілого і її рамках редукується решта інших (психофізіологічних, психологічних) якостей вчителя. Це підтверджується також і **високою кореляцією між різними якостями педагога**, коли, наприклад, виявлено статистично достовірні зв'язки між сенситивністю, легкою вразливістю, чуйністю та здатністю вчителя оцінювати та розуміти емоційні стани інших людей⁹⁰⁰. Цей висновок, що постає важливим та засадничим у контексті добору діагностичного інструментарію, спирається на висновки дослідників, які зазначають, що темпераментальні якості педагога не впливають суттєво на його педагогічну діяльність, оскільки вона більшою мірою залежить від саморегулятивних та мотиваційних чинників та виявляє багату гаму компенсаторних реакцій, коли, наприклад, не дивлячись на напружений характер педагогічної праці зустрічаються вчителі зі слабким типом

⁹⁰⁰ Корнева Т.В., Бажин Е.Ф. О роли профессионального и полового факторов в аудиторной оценке эмоционально окрашенной речи // Проблемы космической биологии. – М.: Медицина, 1977. – С. 293-299.

нервової системи⁹⁰¹.

Діагностичний інструментарій добрано нами на основі методологічної диференціації предметного поля дослідження на *загальне, особливе та одиничне*.

1. Рівень загального.

Для нас важливим було знаходження такого діагностичного інструментарію, який би дозволяв репрезентувати спрямованість педагогів на кожен компонент особистості в цілому. Серед розмаїття проєктивних методик ми знайшли психогеоетричний тест⁹⁰², який дозволяє виявити ступінь вираженості у структурі особистості педагога кожного з компонентів його особистості. Для цього йому слід обрати фігуру, яка у першу чергу характеризує його "Я", потім іншу фігуру, яка характеризує "Я" у другу чергу і т.ін. Крім того, тут важливим було дослідження чинника *пасіонарності*, що проводиться завдяки опитуванню в контексті суджень, що виявляють "–" і "+" чинники пасіонарності⁹⁰³: "–" чинник виявляється, коли для педагога важливіше спокійне, забезпечене життя, а не служіння ідеї; "+" чинник характеризує людину, для якої важливіше служити ідеї, ніж спокійне, забезпечене життя; "0" чинник відображає проміжну щодо поданих світоглядних орієнтацій позицію. Відповідно, виявлялися три рівні пасіонарності: високий ("+" чинник), середній ("0" чинник) та низький ("–" чинник).

Таблиця 5. 62

Психогеоетричний тест (модифікований з додатком знаку безкінечності)

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ГЕОМЕТРИЧНА ФІГУРА</i> | <i>ЯКОСТІ РЕСПОНДЕНТА, ЯКІ СИМВОЛІЗУЄ ГЕОМЕТРИЧНА ФІГУРА</i> |
|---|-------------------------------------|---|
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i> | <i>Прямо- кутник</i> | Символ трансформацій, метаморфоз, тимчасова форма особистості, яка реалізується у процесі рефлексії – постійного перебігу думки |
| <i>Цільовий, ціннісно- смысловий</i> | <i>Квадрат</i> | Невтомний працівник, який прагне довести справу до кінця, тобто орієнтується на мету діяльності, на її сенс |
| <i>Вольовий</i> | <i>Трикутник</i> | Символізує лідерство, волю щодо досягнення мети |
| <i>Вільний, самодетермінований</i> | <i>Знак безкінеч- ності</i> | Символ безкінечності, яка детермінує й визначає сама себе |
| <i>Божественно-творчий</i> | <i>Зигзаг</i> | Символізує креативність, творчість, прагнення вийти за рамки буденного |
| <i>Саможертвонемпатійний</i> | <i>Коло</i> | Символізує гармонію, любов, гарні міжособистісні взаємини |

Крім того, ми використали анкети щодо виявлення *орієнтованої оцінки здорової поведінки педагогів та оцінки їх соматичного здоров'я*⁹⁰⁴, оскільки здоров'я постає інтегральною

⁹⁰¹ Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 71-77.; Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 16-17.; Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Педагогика, 1961. – 536 с.

⁹⁰² Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 97-100.; Алексеев А.А., Громова Е.Г. Психогеоетрия для менеджеров. – Л.: Знание, 1991. – 106 с.; Dellinger S. Psychogeometrics: How to use geometric psychology to influence people. New Jersey: Prentice-Hall, 1989.

⁹⁰³ Яременко О., Міщенко М. Політичні уподобання українців як чинник впливу на політичні процеси // Політична думка. – 2000. – № 1. – С. 3-18.

⁹⁰⁴ Дмитриева Н.Б. Психология здоровья личности: Учебное пособие для студентов / Н.Б. Дмитриева. – Казань: Изд. ТГТУ, 2010. – 240 с.

характеристикою особистості через його важливість для життєдіяльності людини. У цій інтегральній якості фокусують всі компоненти особистості педагога.

2. Рівень особливого.

На рівні особливого ми добирали інструментарій відповідно до задачі дослідження рівнів актуалізації кожного з компонентів особистості педагога:

Таблиця 5.63

Діагностичний інструментарій вивчення розвитку особистості педагога на рівні особливого

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ |
|---|---|
| Самосвідомо-рефлексивний | Анкета виявлення комунікативної культури |
| Цільовий, ціннісно-смысловий | Анкета вивчення рівня духовного розвитку педагога |
| Вольовий | Анкета визначення рольового статусу педагога педагога |
| Вільний, самодетермінований | Опитувальник локусу контролю |
| Божественно-творчий | Анкета виявлення творчого потенціалу особистості педагога |
| Саможертвно-емпатійний | Анкета вивчення рівня розвитку емпатійності |

Рівень творчого потенціалу відображає творчу мотивацію й когнітивну стратегію пізнання світу та отримання життєвого досвіду. Рівень креативності (високий, середній та низький) виявлявся нами за допомогою модифікованої нами методики виявлення творчого потенціалу⁹⁰⁵.

Досліджуючи *емпатійність* педагогів, ми виходили з даних психолого-педагогічної науки, що творчість як стан відкритості світу, передбачає розвиток емпатійних здібностей, вміння поділити точку зору іншої людини, розуміти її емоційні рухи.

Дослідження *емпатії* за методикою В.В. Бойко⁹⁰⁶ допомагає проаналізувати особливості виявлення всіх компонентів творчої особистості, оскільки, емпатія – це унікальний спосіб розуміння іншої людини.

Дослідження *рольового статусу* виявляє усвідомлення людиною самої себе та окреслює її вольові характеристики. Особливості рольового статусу були нами виявлені за допомогою “тесту 20-ти висловлювань” М. Куна та Т. Макпартленда⁹⁰⁷. Рольовий статус педагогів диференціювався на три рівні: високий (педагог характеризується багатим "рольовим репертуаром" й рольовою активністю), середній (педагог володіє однією-двома ролями, має середню рольову активність), низький (педагог не ідентифікує себе з жодною соціальною роллю).

На основі “Опитувальника локусу контролю” Дж. Роттера (адаптованого С.Р. Пантелєєвим, В.В. Століним) досліджувався *локус контролю*. Суттєво, що люди відрізняються тим, чому або кому вони схильні приписувати відповідальність за власні дії, при цьому схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім обставинам характеризує її як екстернала. Якщо така відповідальність приписується власним зусиллям, то такий тип локалізації контролю характеризує людину як інтернала.

Тест *виявлення комунікативних умінь* (комунікативної культури) В.В. Соколової використовувався для визначення рівня розвитку комунікативних умінь⁹⁰⁸, що реалізуються рефлексивний аспект особистості педагога.

⁹⁰⁵ Тернопільська В. І. Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності). Навчальний посібник / За ред. проф. М. В. Левківського. – Київ: Вид. Учб. літ., 2003. – 229 с.

⁹⁰⁶ Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособ. - Самара: Изд. дом "БАХРАХ", 1998.- 672 с.

⁹⁰⁷ Современная зарубежная социальная психология. Тесты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 256 с. – С. 180-187.

⁹⁰⁸ Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М.: Просвещение, 1995. – 191 с.

Ціннісно-смысловий компонент досліджується нами завдяки вивченню ціннісних орієнтацій особистості – рівня її духовного розвитку⁹⁰⁹.

3. Рівень одиничного.

На рівні одиничного нами було використано *анкети виявлення*:

1) *особистісного потенціалу професійно-педагогічних якостей педагогів*,

2) *особистісного потенціалу громадянсько-патріотичних якостей педагога*;

3) *спрямованості особистості педагога на себе, свою особистість* (орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтравертованість, іноді роздратованість та прагнення до влади), *на спілкування, тобто на соціально-педагогічне середовище* (прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям (тобто не обов'язково для виконання справи, а заради самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних відносинах з людьми), *на педагогічну діяльність* (зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, що корисно для досягнення спільної мети).

Відтак, можна говорити про таку систему дослідницького інструментарію:

Таблиця 5. 64

Система діагностичного інструментарію вивчення розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін

| МЕТОДО-ЛОГІЧНІ РІВНІ | ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ |
|--------------------------|---|
| <i>Рівень загального</i> | 1. Методика виявлення рівня пасіонарності. 2. Психометричний тест 3. Методика виявлення орієнтованої оцінки здорової поведінки педагогів та оцінки їх соматичного здоров'я |
| <i>Рівень особливого</i> | 4. Анкета виявлення комунікативної культури 5. Анкета вивчення рівня духовного розвитку педагога 6. Анкета визначення рольового статусу педагога 7. Опитувальник локусу контролю 8. Анкета виявлення творчого потенціалу особистості педагога 9. Анкета вивчення рівня розвитку емпатійності |
| <i>Рівень одиничного</i> | 10. Анкета вивчення особистісного потенціалу професійно-педагогічних якостей педагогів 11. Анкета вивчення особистісного потенціалу громадянсько-патріотичних якостей педагога 12. Анкета вивчення педагогічної спрямованості особистості вчителя |

Кожний параметр, який нами вивчався, було диференційовано на *рівні*: високий (та дуже високий), середній та низький (нижчий за середній). Контрольна та експериментальна групи після вивчення певного параметру репрезентувалися нами у відсотках. Критеріями *рівнів та показників актуалізації компонентів особистості педагога* постають сутнісні ознаки цих компонентів (відповідно, *рефлексивний, ціннісний, вольовий, самодермінатний, творчий, саможертвний критерій*).

⁹⁰⁹ Помиткін Є.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти. – К, 1996. –164 с.

Таблиця 5. 65

Рівні та показники актуалізації компонентів особистості педагога

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>НИЗЬКИЙ, РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ АКТУАЛІЗАЦІЇ</i> | <i>СЕРЕДНІЙ, КОНСТРУКТИВНИЙ РІВЕНЬ АКТУАЛІЗАЦІЇ</i> | <i>ВИСОКИЙ, ТВОРЧИЙ РІВЕНЬ АКТУАЛІЗАЦІЇ</i> |
|--|---|--|--|
| Самосвідомо- рефлексивний | здатність до репродуктивної організації спілкування; прагматичне усвідомлення мотивів, цінностей, цілей педагогічної професії та цілей розвитку вихованців у зв'язку з тимчасовими потребами; репродуктивний характер педагогічного мислення | здатність до конструктивної організації спілкування; інструментальне усвідомлення мотивів, цінностей, цілей педагогічної професії та цілей розвитку вихованців у зв'язку з прагматичними цінностями; діалогічний характер педагогічного мислення | здатність до творчої організації спілкування; творче усвідомлення мотивів, цінностей, цілей педагогічної професії та цілей розвитку вихованців у зв'язку з педагогічною місією; творчо-діалектичний характер педагогічного мислення |
| Цільовий, ціннісно- смысловий | у полі ціннісних орієнтацій педагога виявляються переважно ціннісні орієнтації прагматичної спрямованості; нездатність ставити професійно-особистісні цілі | у полі ціннісних орієнтацій педагога виявляються переважно ціннісні орієнтації культурно-прагматичної спрямованості; здатність ставити професійно-особистісні цілі та частково їх прогнозувати. | педагоги орієнтуються у своїй поведінці та діяльності на певний соціально-позитивний ідеал, який спрямовує їх поведінку до самовдосконалення; здатність ставити та прогнозувати професійно-особистісні цілі |
| Вольовий | переважає екстернальний, пасивний тип взаємодії зі світом; низький, нижчий за середнього рівень здорової поведінки та соматичного здоров'я; слабку здатність самовиражатися через арсенал вербальних та невербальних засобів комунікації; конфліктогенний характер взаємодії з педагогічним оточенням | переважає змішаний, тобто проміжний між екстернальним та інтернальним, тип соціальної взаємодії; середній рівень здорової поведінки та соматичного здоров'я; здатність частково самовиражатися через арсенал вербальних та невербальних засобів комунікації; здатність частково контролювати свою прояви агресії | переважає інтернальний, активно-вольовий тип взаємодії зі світом; високий, вищий за середнього рівень здорової поведінки та соматичного здоров'я; здатність самовиражатися через багатий арсенал вербальних та невербальних засобів комунікації; гармонізаційний характер взаємодії з педагогічним оточенням |
| Вільний, самодетер- мінований | обмежений рольовий репертуар (у поведінці виявляється орієнтація на одну-дві соціальні ролі); нездатність орієнтуватися у педагогічних ситуаціях та їх репродуктивне вирішення | середній рольовий статус (у поведінці переважає орієнтація на декілька соціальних ролей); здатність епізодично орієнтуватися у педагогічних ситуаціях та їх конструктивне вирішення | високий рольовий репертуар (виявляється здатність актуалізувати широке коло соціально значущих ролей); здатність швидко орієнтуватися у педагогічних ситуаціях та їх творче вирішувати |
| Божественно- творчий | переважають репродуктивні форми діяльності; низький рівень особистісного потенціалу педагогів у професійній діяльності: відсутність потреби у саморозвитку | переважають продуктивні форми діяльності; середній рівень особистісного потенціалу педагогів у професійній діяльності: прагнення до саморозвитку та самовдосконалення | переважають творчі форми діяльності та пізнавальної активності; високий та достатній рівень особистісного потенціалу педагогів у професійній діяльності: здатність до саморозвитку та самовдосконалення |
| Саможертвно- емпатійний | нездатність перейматися почуттями, думками вихованців; | часткова здатність перейматися почуттями, думками вихованців; | спроможність перейматися емоційними станами та думками вихованців; |

Діагностування педагогів загальноосвітніх шкіл за окремими методиками проводилась нами в 2012-2013 рр. на період констатувального експерименту та наприкінці формуального експерименту.

5.2. Науково-методична система та методика розвитку особистості педагога

Науково-методична система та методика розвитку особистості педагога обґрунтовувалися як на основі проведеного теоретичного дослідження, так і завдяки пілотному обстеженню педагогів (додаток X).

Проведений теоретичний аналіз та пілотне обстеження дало можливість через аналіз його результатів побудувати відповідну розвивальну методику, яку було впроваджено у систему неперервної освіти вчителів (контрольної та експериментальної груп) загальноосвітніх закладів. На констатувальному та формуальному етапах досліджувалися професійно-особистісні якості сучасного педагога, які реалізовувалися у його психолого-педагогічному портреті та інтегральній моделі особистості.

Якщо перший та другий портрети виявляються за допомогою теоретичного аналізу

психолого-педагогічних, соціологічних, філософських джерел, сучасної соціокультурної ситуації та аналізів результатів експериментальних досліджень, то третій портрет (що відповідає високому рівню актуалізації компонентів особистості педагога) ми обґрунтовували на основі головних аспектів нашої концепції особистості педагога як трансцендентальної сутності.

При цьому механізми становлення та розвитку особистості, зокрема й педагога, концептуалізовано у трьох контекстах відповідно до трьох методологічних рівнів: **1) рівень загального:** у зв'язку з обґрунтуванням концепції особистості як трансцендентальної сутності, що дозволило виявити певний формувальний зміст, **2) рівень особливого:** завдяки використанню евристичного ресурсу логіко-евристичної педагогіки, у межах якої дослідження здійснюється покроковим чином через розгортання певних фактів (та відповідних їм тверджень), що певним чином охоплюють логіко-семантичне поле проблематики нашого дослідження, коли кожен факт (кожне твердження), якщо це доцільно, знаходить певне розкриття та тлумачення, де має місце логіко-евристичний розвиток цього факту, який породжує наступний факт та ін.; **3) рівень одиничного:** у сфері педагогіки життєвих фактів, яка нами розробляється.

Відтак, ми обґрунтували механізм становлення та розвитку особистості педагога як у контексті тріадної сутності людини (особистості, фахівця, громадянина), так і у трьох методологічних площин, які охоплюють загальний, особливий та одиничний аспекти щодо предметного поля нашого дослідження. Результати цього обґрунтування подано у **додатку Ч**, де репрезентуються три аспекти обґрунтування та опису нашої методики – на методологічних рівнях **загального, особливого та одиничного**.

Загалом, методика розвитку особистості педагога передбачала створення відповідного розвивального соціально-педагогічного середовища, що сприяє розвитку у педагогів відповідних професійно-особистісних якостей, зокрема, шести зазначених вище компонентів.

На методологічному рівні загального ми обґрунтували та описали психолого-педагогічні механізми розвитку **шести структурних компонентів особистості педагога**, що потребувало використання певних методик як шляхів, способів досягнення певних цілей.

Основний механізм розвитку *самоусвідомлюючого, рефлексуючого початку особистості педагога* полягає як у розвитку механізмів абстрактно-логічного мислення (завдяки проблемним лекціям), що реалізує механізми абстрагування людини від самої себе й світу, так і в розвитку рольового початку людини, що досягається за допомогою соціально-рольових тренінгів, у яких учасники суб'єкти освітнього процесу можуть значно збільшити репертуар своїх соціальних ролей, навчитися швидко переходити від однієї ролі до іншої залежно від обставин. При цьому тренінги реалізують педагогічні ситуації, які вчителі мають опрацювати у контексті формування особистісних якостей, моральних принципів та переконань, ціннісних орієнтацій учнів⁹¹⁰. Зазначимо, що тренінги особистісного зростання використовувалися нами протягом декількох років під час роботи з вчителями міста⁹¹¹. Загалом, зміст тренінгових вправ подано у **додатку III**, де наводиться 40 джерел, в яких подаються тренінги щодо розвитку різних аспектів особистості педагога.

Розвиток цільового, ціннісно-сислового початку особистості пов'язаний як з формуванням абстрактно-логічних, рефлексивних механізмів людського мислення ("мета є сенс"), так і розвитком мотиваційних механізмів людської поведінки, спрямованих на майбутнє і пов'язаних з рефлексією майбутнього, що на психолого-педагогічному рівні реалізується в технології "завтрашньої радості" як побудови перспективних ліній діяльності, розробленої А.С. Макаренком⁹¹². Цей напрям також реалізується як на рівні лекцій, так і тренінгових вправ,

⁹¹⁰ Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с. – С. 168-170.

⁹¹¹ Брандес В.М. Психотерапія педагогічного труда, или Учитель, исцелись сам : монографія / В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 384 с.; Вознюк А.В. Манипуляция женщиной в современном мире и как с этим бороться. Теория влияния, философские, психологические и антропологические основания полового диморфизма / А. В. Вознюк. – Житомир, 2006. – 192 с.

⁹¹² Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.; Вознюк О.В. Новий підхід до розуміння людського "Я" як цілісності та педагогічна система Макаренка / О. В. Вознюк // Національна освіта у контексті творчості А. С. Макаренка : зб. наук. праць / за ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир : ЖЦНТЕІ, 2003. – С. 28-31.; Вознюк О.В. Синергетичні засади педагогічної системи А.С.Макаренка / О.В. Вознюк // Антон Макаренко і сучасність: Збірник наукових праць / За ред. проф. Левківського М.В. –

які спрямовується на розвиток рефлексії майбутнього та процесу цілепокладання, проектування власної педагогічної діяльності. Тут важливе значення мають і педагогічні задачі, які допомагають майбутньому вчителю осмислити та реалізувати на практиці передовий педагогічний досвід⁹¹³, завдяки якому педагог виявляє зразки для наслідування у моральній та професійній сферах.

Розвиток вольового початку людини спирається на вольову концепцію П.В.Симонова, згідно з якою воля як виразник автономно-вільного начала є парадоксальна сутність вже за своїм визначенням як позамежна, надсвітова. Загалом, для формування волі необхідна наявність зон автономного поведінки учасників освітнього процесу, у яких вони могли б виявляти власну ініціативу. Відтак, розвиток саморегулятивних вольових якостей досягається завдяки виконання несанкціонованих зовнішнім середовищем дій.

Зони автономної поведінки, у свою чергу, повинні формувати в педагогів потребу розширення векторів дії власної волі, які необхідно спрямовувати як в русло педагогічної діяльності інноваційного характеру, так і у сферу саморозвитку та самовдосконалення, у тому числі у сфері здорового способу життя. Отут вольова психологічна установка на подолання перешкод зовнішнього середовища перепрофілюється і направляється усередину: педагоги мають навчитися переборювати труднощі і перешкоди, пов'язані з внутрішніми ресурсами власної психіки і власною поведінкою, тобто формувати навички самоконтролю. Зовнішні перешкоди (у вигляді сучасних соціально-економічних проблем, зумовлених цивілізаційними змінами) при цьому не розглядаються як негативні об'єкти, а починають усвідомлюватися як необхідна умова формування волі. Тобто відбувається усвідомлення цих проблем як необхідного елемента формування вольового початку, що, у свою чергу, є необхідною умовою становлення людської особистості.

Суттєво, що напрямок вольового вектора усередину людини реалізується через рольовий потенціал особистості. Відтак, формування внутрішніх вольових векторів успішно здійснюється на основі рольових тренінгів. Людина являє собою сукупність соціальних ролей, що є основною сферою реалізації її соціальної активності. Нині визнається, що сувора фіксація людини на тих або інших соціальних ролях, тобто ототожнення себе з тією або іншою роллю на особистісному етапі розвитку людини, призводить до психічних патологій і звужує поле творчого і вольового самовираження особистості. Розвиток особистості в плані її вольового самовираження проходить шляхом розширення рольового репертуару в процесі звільнення від рольової фіксованості.

При цьому цей процес має бути внутрішньо мотивованим, а також спиратися на трансцендентний – недетермінований зовнішнім середовищем аспект – Вищу Реальність – її творчий потенціал.

Розвиток вільного початку особистості педагога передбачає технологію розвитку знань та вмінь педагога до вільних, не зумовлених зовнішнім світом вчинків, реалізованих завдяки внутрішній мотивації поведінки, яка, у свою чергу, пов'язана з творчою активністю і її найважливішим атрибутом – творчим, тобто парадоксальним, діалектичним, нелінійним мисленням. У цьому сенсі людська особистість – це принципово творча сутність, що характеризується біфуркаційно-парадоксальною, нейтральною природою, покладеною в основі психічної організації творчих, геніальних людей, що відрізняються амбівалентністю їх

Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 42-50.; Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія /За ред. О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 146-163.; Вознюк О.В. Виховний заклад А.С.Макаренка як довершена педагогічна система та гармонійне розвивальне середовище // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 3 (29). – Суми: Вид-во СумДПУ, 2013. – С. 10-20.; Вознюк О.В. Теоретико-методологічні та технологічні аспекти педагогічної системи А.С. Макаренка у контексті глобальних проблем сучасної освіти // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття / за ред. О.А. Дубасенюк: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 72-104.; Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Синергетический характер воспитательной системы А.С.Макаренко // Воспитание человека – дело счастливое и посильное: материалы Международных социально-педагогических чтений, посвященных 125-летию Антона Семеновича Макаренко (22 марта 2013 года) – под. Ред. Л.В.Мардакаева. – М.: Изд-во РГСУ, 2013. – С. 434-440.

⁹¹³ Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с. – С. 199-200.

психічної організації⁹¹⁴. Лекції та тренінги, спрямовані на розвиток парадоксально-діалектичного (нелінійного, діалогічного, творчого) мислення педагога реалізуються завдання з розвитку вільного самодетермінованого начала педагога, його внутрішньої мотивації, яка реалізується у процесі творчої діяльності.

Розвиток божественного творчого начала особистості педагога передбачає формування парадоксального творчого мислення і форм діяльності людини як спроможності вийти за межі актуальної даності, що дозволяє відображати трансцендентальну світові, а тому парадоксальну природу Абсолюту, що досягається на основі педагогічного парадоксознавства⁹¹⁵. Тут важливим постає формування в педагогів "*Ми-світогляду*" на основі залучення до цінностей релігії як форми суспільної свідомості. Тут важливим постає реалізація таких принципів, як: Бог є любов; спасіння людини реалізується через відкриття душі, через добрі справи; життя є надлишком, повнота буття, щастя і саморозвиток у напрямі самовдосконалення, що дозволяє розвинути в педагога адекватне ставлення до світу ("Якщо око твоє буде чисте, то і тіло твоє буде світле" – *Матф. 6, 22-23*); вирішення проблем людини на духовному рівні полегшує здобуття людиною внутрішньої свободи і незалежності від тиску обставин; толерантність на основі прийняття як своєї, так і чужої картин світу; людина несе відповідальність за свої вчинки, а значить – за свої думки та досягнуті результати; вкрай невірним є принцип, відповідно до якого існує рівність між тим, що скоїла людина, і тим, яка вона є ("Не судіть, да не судимі будете" – *Матф. 7,1*); кожна людина будує свою власну реальність ("Якщо ви будете мати віру з гірчичне зернятко і скажете горі цій "перейди звідси туди", і вона перейде і нічого не буде неможливим для вас" – *Матф. 17, 14-21*); у кожній людини є все необхідне для здійснення змін і досягнення власних цілей; ситуацією керує той, хто володіє більшою гнучкістю (творчістю)⁹¹⁶.

Розвиток саможертвовного початку педагога реалізується на шляхах його творчої діяльності, яка постає непрагматичною активністю заради самої активності, що формує в людині готовність самозречення та саможертвовності, які постають головним аспектом любові. Загалом, цей аспект особистості пов'язаний із духовним началом людини. При цьому з'ясовується *сутність любові педагога до дітей*, про яку так багато пишуть науковці. Любов педагога до дітей впливає з декількох обставин, а саме: місії життя як процесу самовдосконалення, що передбачає вдосконалення інших; Ми-світогляду; розуміння щастя – вищої мети людини – як реалізації соборного, колективістського буття (етимологічний та структурний аналіз слова "щастя" виявляє зміст: "бути з частиною цілого"); жаги гармонійного життя, яке втілюють діти і з якими педагог прагне спілкуватися задля досягнення власної гармонії.

Важливими тут постають і ідеологічні орієнтири, спрямовані на кристалізацію світоглядного фактора, що дозволяє педагогам самовиразитися в ідеальній царині ідеологічних установок, пов'язаних із зовнішніми умовами існування. Дослідження свідчать, що людина як суспільна істота має потребу в установках, що конституують її існування в рамках того або іншого соціуму. Тут на перший план виходить соціальна роль людини як представника того або іншого народу (роль соціумної приналежності). Ця соціальна роль має пройти розвиток у сфері соціально-психологічних тренінгів, як і всі інші соціальні ролі людини. Таким же чином, як особистість людини, представлена в площині тих або інших ролей, реалізується в процесі усвідомлення себе як неповторної, унікальної істоти, що володіє вільною волею, так і роль соціумної приналежності має базуватися на ідеї неповторності й унікальності свого народу, що реалізується у контексті розвитку педагога як громадянина-патріота. У цьому зв'язку ми спиралися на розроблену нами філософську концепцію особливої духовної ролі українського

⁹¹⁴ Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.

⁹¹⁵ Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

⁹¹⁶ Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 130-132

етносу, що при відповідній доробці і спрощенню може бути використана як ідеологічний орієнтир.

Більш повно обґрунтування та опис методики розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін подано у **додатку Ч**.

Відтак, методи розвитку особистості педагога реалізуються як у контексті традиційних методів виховання й розвитку (методи формування свідомості і переконань, організації діяльності та формування поведінки, стимулювання та коригування поведінки і діяльності особистості, серед яких приклад, переконування, вимога, що реалізуються такі прийоми, як пояснення, розкриття можливих наслідків діяльності, поведінки, бесіда, звернення до почуттів совісті, честі, диспут, умовляння, застереження), так і авторських. При цьому у рамках методики як системи методів використовувалися такі форми роботи, як лекції (які, у свою чергу, охоплюють декілька видів: лекція-візуалізація, консультація, дискусія, бесіда, експеримент, "прес-конференція", діалог, проблемна, з розглядом педагогічних ситуацій, з запланованими помилками, з використанням методу мозкового штурму, кінолекція⁹¹⁷), семінари, практичні заняття (ділові ігри, захист творчих робіт, тренінги). У рамках занять з розгляду педагогічних ситуацій використовувалися логіко-евристична педагогіка та педагогіка життєвих фактів, які оперують різними педагогічно значущими фактами, аналіз яких дозволяє пізнавати педагогічну дійсність у контексті цілісності її складових, педагогічних проблем, причинно-наслідкових зв'язків між різними елементами педагогічної дійсності, а також закони та закономірності її існування та розвитку. Через лекційно-тренінгові заняття педагоги, по-перше, переосмислювали своє життя – його пріоритети, ідеали у контексті базових життєвих цінностей – здоров'я, щастя, творчої активності, творчого самовираження у контексті своєї педагогічної діяльності, яка через сповнення творчим сенсом щодо саморозвитку та розвитку вихованців й вдосконалення соціально-педагогічного середовища реалізується як педагогічна місія, котра базується на почутті відповідальності за себе та своє оточення. Відтак, можна говорити про такі авторські методи, як: 1) метод пізнання педагогічної дійсності (через педагогіку життєвих фактів, евристичну педагогіку, парадоксведення); 2) метод розвитку здорового способу життя; 3) метод розвитку саморегуляції та розвитку волі; 4) метод творчого самовираження й самореалізації у педагогічній діяльності; 5) метод розвитку рефлексії та самосвідомості; 6) метод самопізнання та пізнання власного Я й особистісного зростання через систему соціальних ролей та усвідомлення своєї приналежності до українського соціуму⁹¹⁸.

Важливим у нашій методиці постає **порядок у часі** розвитку (формування) кожного з шести аспектів особистості педагога. Аналіз наукових джерел з проблеми походження та розвитку людини⁹¹⁹ дозволяє дійти висновку, по-перше, про єдність онто- та філогенетичної еволюції людини, і, по-друге, про певну черговість у розвитку зазначених аспектів, якої і слід дотримуватися у процесі проведення педагогічного експерименту.

1. Начальним аспектом людини, який робить її *Homo sapiens* є свідомість (самосвідомість), мислення (**самосвідомо-рефлексивний аспект** особистості). В основі ж цих процесів лежить мова (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія та ін). Так, відомі експерименти з мавпами, яких навчали жестовій мові глухонімих. Згодом мавпи змогли оволодіти основами цієї мови (в

⁹¹⁷ Дубасенюк О.А. Методика викладання педагогіки: курс лекцій / О.А.Дубасенюк, О.Є.Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2013. – 325 с. – С. 106.

⁹¹⁸ Брандес В.М. Психотерапія педагогического труда, или Учитель, исцелись сам : монография / В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 384 с.; Брандес В.М. Семінари – тренінги "Підготовка вчителя до діяльності у контексті гуманістичної парадигми освіти" / В. М. Брандес, О. В. Вознюк // Завуч : спецвипуск "Готуємося до нового навчального року". – 2004. – № 19, липень. – С. 48-78.; Психолог у конфлікті освітніх парадигм / В. Брандес, А. Вірковський, О. Вознюк, А. Рускевич // Директор школи. – 2001. – № 49 (184). – С. 12-13.; Вознюк А.В. Одаренний ребенок и вредные привычки // Одаренный ребенок. Научно-практический журнал. – 2011. – № 2. – С. 146-152.; Вознюк О. Психоаналітичні методи корекції негативних психоемоційних станів / О. Вознюк, Є Романенко // Психолог. – 2007. – № 5. – С. 28-30.; Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.; Вознюк А.В. Связь духовного и соматического здоровья человека в поле социального конфликта // Магістр медсестринства. – 2012. – № 1 (7). – С. 10-16.; Вознюк А.В. Здоровий спосіб життя як найголовніший ресурс суб'єктів освітнього процесу // Магістр медсестринства. – 2012. – № 2 (8). – С. 12-28.;

⁹¹⁹ Андреев И. Л. Происхождение человека и общества. – М.: Мысль, 1988. – 415 с.; Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. – 464 с. Эшби Р. Конструкция мозга. Происхождение адаптивного поведения. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1961. – 398 с.; Шадриков В.Д. Происхождение человечности: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательская корпорация "Логос", 1999. – 200 с.

цілому досягнувши при цьому рівня розвитку 4-5-річних дітей). При цьому, по-перше, вони були спроможні навчати цій мові інших мавп, і, по-друге, вони за допомогою мови виділяли себе з тваринного середовища, відносячи себе до людей і називаючи інших мавп "брудними тваринами" (!)⁹²⁰.

2. **Цільовий, ціннісно-смісловий** **аспект** особистості можна вважати другим етапом її розвитку, оскільки ціль як сенс пов'язана із розвитком лівопівкульового абстрактно-логічного мислення, яке реалізує цільову установку поведінки через рефлексію майбутнього, потенційно-можливого.

3. Розвиток лівопівкульового аспекту психіки людини передбачає одночасно реалізацію **вольової поведінки** (яка постає здатністю абстрагуватися від наявної реальності), що реалізується саме завдяки активності лівої півкулі, яка організує вольове зусилля⁹²¹.

4. Це, у свою чергу, виявляє розвиток **вільного, самодетермінованого початку** особистості.

5. З майбутнім у людини пов'язані її позакиттєві перспективи, здатність до сприйняття потенційно-можливого модусу світу, що виявляє **божественний, творчий** аспект особистості як здатність сприймати приховані аспекти буття, абстрагувати та узагальнювати його у вигляді всезагальної сутності – Абсолюту. Творчість також пов'язана із потенційно-можливим модусом буття, оскільки передбачає перетворення наявного у можливе, створення дещо потенційного, чого ще не було.

6. І тільки на рівні поєднання ліво- і правопівкульових аспектів мислення, досягнення та освоєння буття людиною, що відбувається у процесі її розвитку і що реалізується у медитативному стані, коли функції правої і лівої півкуль узгоджуються⁹²², людина переборює свій егоцентричний аспект, виявляючи потребу до **саможертвовної** поведінки.

Але в основі всіх шести аспектів особистості покладений стан дистанціювання (трансцендеції) людини від наявного буття і вихід у сферу потенційно-можливого, реалізація якого можлива через зазначені шість етапів розвитку особистості, кожен з яких сприяє процесу психологічної, поведінкової, ціннісно-мотиваційної дисоціації (дистанціювання) людини від наявної ситуації, факту, життєвої цінності.

У нашій роботі на основі проведеного теоретико-експериментального дослідження та з метою розвитку особистості педагога ми базувалися на обґрунтованій методиці, відповідно до яких ми проводили роботу протягом року з педагогами *експериментальної групи* у нашій консультативно-розвивальній "педагогічній лабораторії розвитку особистості педагога".

Зазначана методика розвитку особистості педагога визначалася відповідним науково-методичним забезпеченням, основні елементи якого подано у **додаку III**. Подамо елементи науково-методичного забезпечення.

Таблиця 5.66

Науково-методичне забезпечення розвитку особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | АВТОРСЬКЕ НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ (МОНОГРАФІЇ, НАВЧАЛЬНІ, НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПОСІБНИКИ, ДЕЯКІ ВАЖЛИВІ СТАТТІ) |
|---------------------------------------|---|
| Самосвідомо- рефлексивний | Проблеми вивчення та розвитку особистості педагога Бех І.Д. Людське "Я" як самодетермінована сутність / І. Д. Бех, О. В. Вознюк // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукр. наук. конф., Житомир, 17-18 черв. 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 93-96.; Вознюк А.В. Процесс достижения акме как фазовое (критическое) явление: постановка проблемы // Акмеология 2011. Методологические и методические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Из-во НУ "Центр стратегических исследований", 2011. – С. 57-65.; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.; Вознюк О.В. Людина, що навчається: головні аспекти нової парадигми освіти / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 229 с. |

⁹²⁰ Мак-Фарленд Д. Поведение животных: Психология, этология, эволюция / Д. Мак-Фарленд. – М.: Мир, 1988. – 520 с.; Резникова Ж.И. Экология, этология, эволюция / Ж.И. Резникова. – Новосибирск: Наука, 1997. – 456 с.

⁹²¹ Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с. – С. 78-80.

⁹²² Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

| | |
|--|---|
| Цільовий, ціннісно- смісловий | <p align="center">Наукові засади педагогічної праці</p> <p>Вознюк О.В. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару з синергетики під кер. І. Г. Грабара / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 127 с.; Вознюк О. В. Інноваційні підходи до організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки: Монографія / О.В. Вознюк // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології і методики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 2009. – С. 82–102.; Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник : Вид. 3-ге, допов. / Д.В. Чернілевський, М.І.Томчук, О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, В.І. Захарченко, О.В.Вознюк, Н.З. Сіранчук / За ред. професора Д.В. Чернілевського. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2012. – 364 с.; Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 712 с.</p> |
| Вольовий | <p align="center">Психологічні тренінги особистісного зростання педагогів</p> <p>Брандес В.М. Психотерапія педагогического труда, или Учитель, исцелись сам : монография / В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 384 с.; Брандес В.М. Семінари – тренінги "Підготовка вчителя до діяльності у контексті гуманістичної парадигми освіти" / В. М. Брандес, О. В. Вознюк // Завуч : спецвипуск "Готуємося до нового навчального року". – 2004. – № 19, липень. – С. 48-78.; Психолог у конфлікті освітніх парадигм / В. Брандес, А. Вірковський, О. Вознюк, А. Рускевич // Директор школи. – 2001. – № 49 (184). – С. 12-13.; Вознюк А.В. Одаренный ребенок и вредные привычки // Одаренный ребенок. Научно-практический журнал. – 2011. – № 2. – С. 146-152.; Вознюк О. Психодіагностичні методи корекції негативних психоемоційних станів / О. Вознюк, Є. Романенко // Психолог. – 2007. – № 5. – С. 28-30.</p> <p align="center">Проблеми здоров'я учасників освітнього процесу</p> <p>Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.; Вознюк А.В. Связь духовного и соматического здоровья человека в поле социального конфликта // Магістр медсестринства. – 2012. – № 1 (7). – С. 10-16.; Вознюк А.В. Здоровый способ жизни как наиболее ценный ресурс субъектов освітнього процесу // Магістр медсестринства. – 2012. – № 2 (8). – С. 12-28.; Вознюк А.В. Анализ духовного и соматического здоровья личности в сфере социального конфликта // Практическая психология образования XXI века: проблемы и перспективы. Духовно-нравственное воспитание в образовательном пространстве России: сб. науч. статей и материалов X-й Всероссийской научно-практической конференции: под общ. ред. И.М. Ильичевой, Р.В. Ершовой. – Коломна: Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, 2012. – С. 26-33.; Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Калінчук Ф.М. Організаційно-педагогічні засади формування здорового способу життя суб'єктів освіти : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 408 с.; Вознюк О. В. // Особистісний аспект здоров'я суб'єктів освітнього процесу Сталий розвиток: проблеми та перспективи / Сталий розвиток: проблеми та перспективи / за ред. О.А. Дубасенюк: зб. наук. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 241-288.; Вознюк А.В. Информационная концепция здоровья личности // Акмеология 2013. Методологические и методические проблемы. Выпуск 22 / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Из-во "Центр стратегических исследований", 2013. – С. 37-46.; Вознюк О.В. Исследовательская деятельность как фактор духовного и соматического здоровья личности // Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 21 листопада 2013 р., м. Київ. – К.: ІОД, 2013. – С. 51-59.; Вознюк О.В. Негативні аспекти кіберсоціалізації // Інформаційно-освітній простір: технологічні концепції формування і розвитку (матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 29-30 жовтня 2013). – Київ, 2013. – С. 45-47.</p> |
| Вільний, самодетер- мінований | <p align="center">Теорія впливу та проблеми ефективної педагогічної дії</p> <p>Психологія реклами: технологія впливу на індивідуальну та масову свідомість / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський, О. Л. Музика // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. Фундаментальні та гуманітарні науки. Проблеми освіти. – 2001. – № 11. – С. 92-100.; Бех І.Д. Структура взаєморозуміння у системі "людина – людина": генезис і корекція / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2001. – № 8. – С. 83-87. ; Вознюк О.В. Інформаційний механізм впливу: психологічний аспект / О. В. Вознюк, Є. Г. Староконь // Особистість в інформаційному просторі : тези доп. наук.-метод. конф. / ЖПІ; відп. за вип. С. О. Кубицький. – Житомир, 2004. – С. 18-19.; Вознюк О.В. Психологічні чинники ефективної педагогічної дії: спроба системного аналізу // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю /за ред. І.А. Зязюна, О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 144-152.</p> |
| Божественно- творчий | <p align="center">Проблеми ефективної педагогічної діяльності</p> <p>Вознюк О.В. Проблема компетентності педагога / О. В. Вознюк // Особистісні освітні потреби в системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. зб. / за ред. М. М. Заброцького. – Житомир; К. : ЖОШПО, 2005. – С. 58-63.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с.; Основные аспекты новой парадигмы образования : метод. рек. / И. Г. Стародубцев, В. М. Брандес, А.В. Вознюк. – Ростов н/Д. : Лаб. ТСО РФ; СПб. : ГАК, 2000. – 26 с.; Технология решения учебных проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека : учеб.-метод. пособие / И. Г. Стародубцев, В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Ростов н/Д. : Лаб. ТСО РФ; СПб. : ГАК, 1999. – 15 с.; Інноваційна діяльність педагогів Житомирщини / О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, О.В. Вознюк, В.А. Ковальчук, І. І. Коновальчук, П.М. Кухарчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 44 с.; Креативна освіта: інструктивно-методичні матеріали для членів ННБК "Полісся" / О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, О.В. Вознюк, І. І. Коновальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 40 с. Вознюк О.В. Методичні рекомендації щодо особистісного розвитку педагога // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики. – Ч. II. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2014. – 120 с.</p> |

| | |
|---------------------------------|--|
| | <p>Естетичні засади педагогічної праці</p> <p>Вознюк А. В. Философские, научные и психолого-педагогические алгоритмы эстетического творчества // Эстетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку: збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 90-126.; Вознюк О.В. Виявлення магістральної тенденції розвитку освіти (на прикладі розвитку педагогічних технологій у галузі естетичного виховання) // Інноваційні технології підготовки майбутніх фахівців у системі неперервної освіти: збірник наукових праць / за ред. О.С.Березюк, О.М.Власенко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка. – С. 77-89.; Вознюк А.В. Философские, научные и психолого-педагогические алгоритмы эстетического творчества // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17744, 17.11.2012.</p> |
| Самозжертовно-емпатійний | <p>Духовні засади педагогічної праці</p> <p>Вознюк О.В. Духовність як цілісність: до питання про проблему цілісності / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер, О.Р. Тичина // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. – 1998. – № 8. – С. 288-299.; Вознюк О.В. Духовність як інтегрованість людини в бутті / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер // Духовність молодшої людини : матеріали міжрегіон. наук.-практ. конф. – Житомир, 1997. – С. 51-57.; Стародубцев И.Г. Формирование позитивных личностных качеств воспитанников школ на основе искусства и идей христианской педагогики : учеб.-метод. пособие для слушателей фак. повышения квалиф. и проф. переподгот. работников образования / И. Г. Стародубцев, А. В. Вознюк. – Ростов н/Д., 2002. – 31 с.; Духовна культура особистості: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. / Д.В.Чернілевський, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк, С.Б. Олійник, Т.П. Петракова, М.Ф. Рибачук, В.М. Синіцин, О.В. Столяренко / За ред. Профессора Д.В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с. ; Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк О. Онтологічний аспект дослідження духовності українського народу / О. Вознюк, І. Грабар, О. Тичина // Духовність українства : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Житомир, 1998. – С. 15-17.; Вознюк О.В. Україна як біфуркаційна сутність / О. В. Вознюк, І. Г. Грабар, М. А. Козловцев // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали першої всеукр. наук. конф., Житомир, 17-18 черв. 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 44-47.</p> |

Подамо відповідні заходи з розвитку особистості педагога, які відповідають зазначеній вище **етапності** цього процесу.

Таблиця 5.67

Практичне забезпечення розвитку особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | СТАДІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА САМО-РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ | ЗАХОДИ З РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА |
|-------------------------------------|--------------------------------------|---|--|
| Самосвідомо-рефлексивний | <i>Рефлексивно-проектувальний</i> | Наставничий | Заходи консультативно-розвивальної педагогічної лабораторії розвитку особистості педагога (Лабораторія "Громадянський розвиток особистості професіонала"). Діагностика вчителів. Самодіагностика, самоаналіз професійної діяльності та особистісно-професійних якостей. Складання індивідуального плану освітнього маршруту. Відкритий міжнародний Інтернет-форум. Педагогічне консультування. Лекції. Семінарські, практичні заняття, інтерактивні та активні форми навчання. |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | <i>Мотиваційно-світоглядний</i> | Діяльнісний | Заходи лабораторії "Громадянський розвиток особистості професіонала" Педагогічне консультування. Робота з матеріалами Віртуальної бібліотеки педагогічної літератури. Поточний контроль, моніторинг. |
| Вольовий | <i>Саморегулятивний</i> | | Заходи лабораторії "Громадянський розвиток особистості професіонала". Педагогічне консультування. Створення банку інформації з питань розвитку особистості педагога. Проведення відкритих уроків, їх обговорення. Проектування завдань з розвитку особистісного потенціалу учнів. Моніторинг особистісного розвитку учнів. Поточний контроль, моніторинг. |
| Вільний, самодетермінований | <i>Творчо-діяльнісний</i> | | Заходи лабораторії "Громадянський розвиток особистості професіонала". Заходи проекту "Наука – школі". Заходи ННБК "Полісся". Заходи Житомирської науково-педагогічної школи. Заходи міжвідомчої лабораторії "Громадянський розвиток особистості професіонала". Педагогічне консультування. Робота з матеріалами Віртуальної бібліотеки педагогічної літератури. Вивчення інноваційного педагогічного досвіду, зустрічі із педагогами-майстрами. |
| Божественно-творчий | <i>Морально-духовний</i> | Підсумковий | Заходи лабораторії "Громадянський розвиток особистості професіонала". Педагогічне консультування. Науково-дослідна та творча робота (розробка ефективних педагогічних методик, робота у проблемних групах, наукових гуртках, методичних групах, конкурсах наукових робіт, науково-практичних конференціях, круглих столах, у творчих міні-групах; реферати, дидактичні матеріали, підготовка фрагментів уроків). Лекція. Семінарські, практичні заняття, інтерактивні та активні форми навчання. Поточний контроль, моніторинг. Звітування педагога щодо особливостей свого особистісного розвитку, презентація особистих наробок. Виконання атестаційної роботи. Підсумкове анкетування слухачів. Атестація. Самостійна робота, самонавчання дистанційного характеру, самоконтроль. |

| | | | |
|---------------------------------|--------------------------|-------------------------|--|
| Саможертвовно-емпатійний | Самореалізаційний | Саморозвивальний | Заходи лабораторії "Громадянський розвиток особистості професіонала". Заходи ННВК "Полісся". Заходи Житомирської науково-педагогічної школи. Самодіагностика, самоаналіз та розвиток професійної діяльності та особистісно-професійних, громадянсько-патріотичних якостей. |
|---------------------------------|--------------------------|-------------------------|--|

Відтак, можна говорити про етапність розвитку особистості педагога на трьох методологічних рівнях:

1. Рівень загального: етапи формування і розвитку особистості педагога у контексті неперервної освіти.

2. Рівень особливого: етапи розвитку особистості педагога.

3. Рівень одиничного: розвиток особистості педагога у контексті організації навчання та саморозвитку педагога на рівні педагогічного експерименту.

Зазначимо, що заходи міжвідомчої *Лабораторії громадянського розвитку особистості професіонала* включали такі форми роботи, як: тренінги здорового способу життя; тренінги професійної мотивації; тренінги емоційно-емпатійного самовираження; тренінги особистісного саморозвитку; тренінги розвитку саморегулятивно-вольових якостей; соціально-рольові тренінги фахової майстерності; тренінги педагогіки життєвих фактів; тренінги парадоксального мислення; тренінги метаморфозності; відеотренінги; лекція (інформаційна, проблемна, дискусивна, діалогічна, з аналізом конкретних навчальних ситуацій, зі зворотнім зв'язком, прес-конференція); семінарські, практичні заняття, інтерактивні, активні, імітаційні, проблемні, діалогічні форми навчання.

У відповідності до завдань експерименту було також реалізовано такі **методи самостійної роботи педагогів на саморозвивальному етапі**:

Таблиця 5.68

Основні методи (шляхи) самостійної роботи педагогів щодо їх особистісного, професійного, громадянсько-патріотичного розвитку

| Шляхи особистісного розвитку | Шляхи професійного розвитку | Шляхи громадянсько-патріотичного розвитку |
|---|--|---|
| 1) самовиховання 2) ведення щоденника спостережень 3) самоаналіз 4) самоспостереження 5) читання літератури про успішних, відомих людей 6) читання наукових та науково-популярних видань 7) звернення до творів мистецтва 8) заняття фізичною культурою, спортом 9) спілкування з цікавими людьми 10) медитація 11) участь у тренінгах особистісного зростання 12) відвідування храмів, релігійних зібрань 13) вивчення особистості учнів 14) аналіз життєвого шляху своїх учнів 15) звернення до творів мистецтва 16) спілкування з людьми, які характеризуються успіхом у тих чи інших галузях | 1) самовиховання (виховання якостей, необхідних для майбутньої професії) 2) ведення щоденника спостережень 3) самоаналіз своєї професійної діяльності 4) постійна самостійна робота щодо вдосконалення своїх професійних знань 5) неперервний розвиток професійно-педагогічних умінь та навичок 6) читання психолого-педагогічної та методичної літератури, у тому числі про життя та діяльність видатних педагогів 7) звернення до творів мистецтва 8) спілкування з цікавими людьми 9) спілкування з кращими педагогами, педагогами-майстрами 10) вивчення передового педагогічного досвіду 11) упровадження інноваційних засобів, методів, прийомів у педагогічну практику 12) участь у тренінгах, ділових іграх 13) оволодіння сучасними інноваціями у навчально-виховному процесі 14) післядипломна педагогічна освіта, курси підвищення кваліфікації 15) участь у роботі методоб'єднань 16) участь у роботі творчих педагогічних майстерень | 1) підвищення рівня усвідомлення громадянських обов'язків перед державою і суспільством. 2) збагачення знань про сутність і особливості громадянського суспільства. 3) збагачення знань про історію, культуру своєї держави і народу. 4) збагачення знань про права та обов'язків громадянина, усвідомлення їх єдності. 5) збагачення знань про політичні норми і правила поведінки, цінності, ідеали, державні символи і традиції, основи політики і державної ідеології. 6) збагачення знань про особливості громадянської поведінки в ситуаціях політичного вибору. 7) збагачення знань про суспільні об'єднання і громадських організацій. 8) збагачення знань про соціальні норми, традиції і цінності, характерні для громадянського суспільства. 9) збагачення знань про особливості ідеологічного впливу на особистість і громадянське суспільство. 10) підвищення патріотизму та відповідальності за долю своєї держави, суспільства, 11) підвищення інтересу до політичних подій в країні і за кордоном. 12) розвиток критичного мислення, протидія та негативне ставлення до неконституційних, антидержавницьких, антигромадських проявів. 13) участь у роботі громадських організацій і об'єднань, у громадському житті університету, міста, країни. 14) відстоювання своєї громадянської позиції, участь у політичних мітингах, маніфестаціях у рамках конституційних прав, в обговоренні норм громадянського й державного життя. 15) читання відповідних статей, літератури, перегляд телепрограм суспільно-державної спрямованості. участь у виборах в органи державної і місцевої влади. |

Педагогічний експеримент спирався на такі андрагогічні принципи навчання дорослих, як *неперервність, системність, варіативність, модульність, мобільність, випереджувальність, мережева діяльність, самостійна і творча активність, індивідуалізація, технологічність, моніторинг якості, науково-методичний супровід.*

Педагогічний експеримент розроблявся завдяки певному **науково-дослідницькому комплексу**, в якому автор як брав участь, так і використовував науково-практичні надбання його елементів, а саме:

1. Проект "Наука – школі" (на базі ЖДУ ім.І.Франка – робота з вчителями Житомирської області), створений Житомирською науково-педагогічною школою (керівник – проф.О.А.Дубасенюк).

2. Наукові видання "Креативна педагогіка", "Андрагогічний вісник", "Нові педагогічні технології", які готуються автором як відповідальним секретарем.

3. Відкритий міжнародний Інтернет-форум, відображений на сайті ЖДУ ім. І.Франка, підготовлений спільно с Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (відділ Андрагогіки), який було організована автором.

4. Академія акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург, Росія)

5. Українська академія акмеологічних наук (м. Київ, Україна)

6. Міжнародна академія співробітництва з креативної педагогіки (м. Вінниця, Україна).

7. Навчально-науково-виробничий Комплекс "Полісся" (прообраз технопарку, де сполучаються наука, освіта та виробництво), який охоплює понад 20 навчальних закладів Житомирщини, зокрема Житомирський обласний педагогічний ліцей, на базі якого спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України організована Академія педагогічної майстерності.

8. Поліська наукова школа "Філософія та феноменологія релігії" (керівник школи – проф. П.Ю.Саух).

9. Житомирська науково-педагогічна школа (керівник школи – професор О.А.Дубасенюк), яка включає сім наукових осередків, а саме:

10. Науково-методична лабораторія "Педагогічна підготовка студентів магістратури" (керівник – проф. С.С. Вітвицька),

11. Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю (директор центру – проф. О.Є. Антонова)

12. Поліський інноваційний центр освіти та розвитку (керівник – доц. Ю.О. Костюшко),

13. Науково-дослідна лабораторія "Акмеологія освіти" (керівник – доц. Н.Г. Сидорчук),

14. Науково-методична лабораторія "Освітньо-виховна система Полісся" (керівник – проф. О.С. Березюк).

15. Міжвідомча лабораторія "Громадянський розвиток особистості професіонала" (координатори – завідувач відділу андрагогіки ІПОД НАПН України, проф. Л.Б. Лук'янова та доц. ЖДУ ім. І. Франка О.В. Вознюк)

16. Міжвідомча лабораторія "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії" (координатори – завідувач відділу теорії та історії педагогічної майстерності ІПОД НАПН України, проф. М.М. Солдатенко та доц. ЖДУ ім. І. Франка І.І. Коновальчук).

17. Акметехнологічний комплекс Житомирської науково-педагогічної школи.

18. Міжнародний проект "Сталий розвиток".

19. Комплексні теми тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки ЖДУ ім.І.Франка: "Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти", "Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах Європейської інтеграції", "Теоретичні і методичні засади розробки науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості".

20. Міжнародні виставки "Сучасні заклади освіти" (Київ, 2010, 2011, 2012, 2013), які отримали три золоті та одну срібну медаль.

21. Відкритий міжнародний Інтернет-форум, який було організована на сайті ЖДУ ім. І.Франка спільно с Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (відділ Андрагогіки).

22. Керівництво дипломними, магістерськими роботами та кандидатськими дисертаціями.

23. Держбюджетна тема: "Синергетичні засади професійної підготовки вчителя в системі

неперервної освіти" (2014 р.).

Зазначене вище дозволяє побудувати **науково-методичну систему розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.**

Таблиця 5.69

Науково-методична система розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін

| ЕЛЕМЕНТИ СИСТЕМИ | ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ |
|---|--|
| МЕТА | Поступальний та ефективний розвиток особистості педагога в умовах сучасних цивілізаційних змін |
| Концептуальні основи | Концептуальна модель розвитку особистості педагога та андрагогічні принципи її реалізації: неперервність, системність, варіативність, модульність, мобільність, випереджувальність, мережева діяльність, самостійна і творча активність, гуманістична спрямованість, індивідуалізація, технологічність, моніторинг якості, науково-методичний супровід. |
| Система цивілізаційних змін | Освітньо-педагогічні, соціально-економічні, історико-культурні, світоглядно-ідеологічні, науково-парадигмальні, еколого-демографічні, популяційно-генетичні зміни |
| Освітні зміни у таких сферах, як: | парадигма навчання; парадигма пізнання; місія освіти; мета освіти; парадигма педагогічного впливу; парадигма предмету впливу; парадигма освітнього процесу; модель існування людини; розуміння сутності людини; освітній маршрут; стосунки учасників освітнього процесу; мотиви педагогічної діяльності. |
| Інноваційне соціально-педагогічне середовище | Сфери: |
| | формувальних впливів |
| | післядипломної педагогічної освіти |
| | самоосвітньої діяльності |
| | професійно-педагогічної діяльності |
| Суб'єкти освіти | Педагоги та учні |
| Компоненти особистості педагога | 1. Самосвідомо-рефлексивний 2. Цільовий, ціннісно-смысловий 3. Вольовий 4. Вільний, самодетермінований, 5. Божественно-творчий, 6. Саможертвно-емпатійний |
| Критерії, рівні та показники розвитку особистості педагога | Рефлексивний, ціннісний, вольовий, самодетермінований, творчий, саможертвний критерії розвитку особистості педагога та рівні цього розвитку: низький (репродуктивний), середній (конструктивний), високий (творчий) |
| Траєкторія розвитку особистості педагога у системі післядипломної освіти, що складається з таких стадій: | 1. Рефлексивно-проектувальна 2. Мотиваційно-світоглядна 3. Саморегулятивна 4. Творчо-діяльнісна 5. Морально-духовна 6. Самореалізаційна |
| Етапи організації навчання та саморозвитку педагога у системі неперервної освіти | 1. Наставничий 2. Діяльнісний 3. Оцінний 4. Саморозвивальний |
| Діагностичний інструментарій | Загальний методологічний рівень вивчення особистості педагога в цілому (1. Методика виявлення рівня пасіонарності. 2. Психометричний тест 3. Методика виявлення орієнтованої оцінки здорової поведінки педагогів та оцінки їх соматичного здоров'я), особливий рівень вивчення особливостей актуалізації компонентів особистості педагога (4. Анкета виявлення комунікативної культури 5. Анкета вивчення рівня духовного розвитку педагога 6. Анкета визначення ролі статусу педагога 7. Опитувальник локусу контролю 8. Анкета виявлення творчого потенціалу особистості педагога 9. Анкета вивчення рівня розвитку емпатійності), одиничний рівень вивчення професійно-громадянських та особистісних якостей педагога (10. Анкета вивчення особистісного потенціалу професійно-педагогічних якостей педагогів 11. Анкета вивчення особистісного потенціалу громадянсько-патріотичних якостей педагога 12. Анкета вивчення педагогічної спрямованості особистості вчителя) |
| Науково-методичне забезпечення | Монографії, навчальні посібники, методичні рекомендації, окремі статті |
| Науково-дослідницький комплекс | Науково-педагогічні школи, міжнародні академії, вузівські науково-дослідні лабораторії та центри, міжвідомчі науково-дослідні лабораторії, Інтернет-форуми, науково-практичні проекти ("Наука – школа", "Сталий розвиток", видавничий проєкт науково-педагогічної школи: монографії та журнали; держбюджетна тема, міжнародні виставки), науково-практичні комплекси (ННБК "Полісся", Акметехнологічний комплекс). |
| Методика розвитку особистості педагога | Зміст, форми та методи. |
| Модулі методики розвитку особистості педагога | 1. Проблеми вивчення та розвитку особистості педагога 2. Наукові засади педагогічної праці 3. Психологічні тренінги особистісного зростання педагогів 4. Проблеми здоров'я учасників освітнього процесу 5. Теорія впливу та проблеми ефективної педагогічної дії 6. Проблеми ефективної педагогічної діяльності 7. Естетичні засади педагогічної праці. 8. Духовно-патріотичні засади педагогічної праці |
| Форми методики розвитку особистості педагога | Лекційна, семінарска, тренінгова, діагностична, самодіагностична, інтерактивна та активна, науково-дослідницько-пошукова форми (круглі столи, семінари, творчі групи, методоб'єднання, відкриті уроки), модульне навчання |
| Методи розвитку особистості педагога, що базуються на таких аспектах, як: | 1) метод пізнання педагогічної дійсності; 2) метод розвитку здорового способу життя; 3) метод розвитку саморегуляції та розвитку волі; 4) метод творчого самовираження й самореалізації у педагогічній діяльності; 5) метод розвитку рефлексії та самосвідомості; 6) метод самопізнання та пізнання власного "Я" й особистісного зростання |

| | |
|--|---|
| <i>Самоосвітня діяльність педагога</i> | Шляхи самостійної роботи педагогів щодо їх особистісного, професійного, громадянсько-патріотичного розвитку та механізм саморозвитку (самоосвіти, самовдосконалення) педагога |
| РЕЗУЛЬТАТ | Педагог як гармонійна особистість, компетентний фахівець та громадянин-патріот, що відповідає сучасним цивілізаційним змінам |

Як бачимо, науково-методична система вміщує крім методики розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін також і концептуальні основи й систему цивілізаційних змін.

5.3. Хід педагогічного експерименту

Експериментальна робота з метою проведення педагогічного експерименту проводилася на базі загальноосвітніх навчальних закладів м. Житомира та Житомирської області. До участі в експерименті було залучено 495 вчителів загальноосвітніх шкіл міст Полтави, Луганська, Рівного, Житомира, Житомирської області (контрольна група налічувала 245, а експериментальна – 250 педагогів)

Дослідження було проведено протягом 2009-2013 років та охопило кілька етапів науково-педагогічного експерименту. Основна мета експерименту – перевірка теоретичних положень, більш ґрунтовне розкриття предмету дослідження, апробація методики розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.

Організація проведення педагогічного експерименту в експериментальній групі відрізнялася від навчання в контрольній групі за низкою показників: 1) в експериментальній групі, на відміну від контрольної, ставилася певна мета – розвиток особистості педагога; 2) в експериментальній групі, на відміну від контрольної, були створені умови для реалізації цього процесу.

Констатувальний етап педагогічного експерименту мав на меті, враховуючі відповідні показники актуалізації компонентів особистості педагога, з'ясувати рівні актуалізації цих компонентів. Разом із пілотним обстеженням результати констатувального етапу дали можливість уточнити деякі аспекти методики розвитку особистості педагога. **Формувальний етап** мав на меті реалізацію та апробацію науково-методичної системи, методики розвитку особистості педагога. Формувальний етап педагогічного експерименту було реалізовано як у період підвищення педагогів своєї кваліфікації в ОППО, так і у період педагогічної діяльності, тобто саморозвитку.

Відзначимо, що у системі ОППО навчальний процес є стандартизований у частині навчального плану підвищення кваліфікації педагогічних працівників, який передбачає певні компоненти (*методологічний, теоретичний, методичний, практична підготовка*), які реалізована у контексті таких предметних аспектів психолого-педагогічної та, взагалі, гуманітарної підготовки, як педагогічна деонтологія, філософія сучасної освіти, педагогічна майстерність, педагогічна ідеологія, педагогічна синергетика, інноваційні педагогічні технології, спеціальні дисципліни для вчителів-предметників та ін.⁹²³

Зазначений процес передбачає реалізацію міжпредметних, міждисциплінарних зв'язків на методологічному, змістовому, організаційному рівнях.

Педагогічний експеримент, проведений в ІІІО у рамках очно-дистанційного курсу підвищення кваліфікації та подальшої педагогічної діяльності педагогів складалася з **чотирьох етапів: настановний** (настановна сесія); **діяльнісний** (дистанційний), **підсумковий** (залікова сесія), **саморозвивальний** (педагогічна діяльність педагогів у ЗОШ).

На *першому етапі* відбувається ознайомлення слухачів з організацією, і змістом процесу підвищення кваліфікації; інформування вчителів про головні спрямування державної політики в освіті, особливості суспільного замовлення, ознайомлення з інноваційним досвідом педагогічної діяльності. Це супроводжується вхідним контролем, інструктивно-методичними заняттями; спецкурсами за вибором.

На *другому, діяльнісному* (дистанційному) етапі реалізується забезпечення та супровід самостійної роботи слухачів з використанням сучасних технологій дистанційного навчання.

⁹²³ Арешонков В. Ю. Педагогічні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. Ю. Арешонков. – Житомир, 2006. – 20 с.

Тут має місце керована самостійна робота слухачів; консультування; поточний контроль; навчальний практикум та виконання атестаційної роботи.

На підсумковому етапі відбувається залікова сесія, виявлення особливостей задоволення слухачів процесом та результатами підвищення кваліфікації, вихідний контроль, оглядові заняття; атестація та підсумкове анкетування.

Саморозвивальний етап реалізує процес самореалізації педагога в його творчому самовираженні у процесі педагогічної діяльності та, взагалі, життєдіяльності.

Психолого-педагогічне керівництво зазначеного процесу передбачає формування мотиваційно-творчої спрямованості особистості педагога щодо досягнення вершин професійного розвитку, організація творчої педагогічної діяльності, постановка творчих проблемно-пошукових дослідницьких завдань, заохочення творчих доробок педагогів, формування їх особистісних новоутворень.

В основі формувального експерименту було покладено також і *тренінгові-лекційні заняття*, що проводились в Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти час курсової, міжкурсової підготовки та післякурсової педагогічної діяльності (заняття, які були присвячені розвитку особистості вчителів, позначено курсивом – *додаток III*). Тренінгові заняття склалися з двох етапів (діагностичного і корекційного), на першому з яких здійснювався процес самопізнання педагогами (вони мали відрефлексувати свої психічні особливості, вірно й адекватно оцінити їх у контексті ціннісно-світоглядній сфері), на другому з яких відбувалася корекцію виявлених негативних психологічних станів, яка здійснювалась як завдяки одержання педагогами нових знань про себе і інших учасників тренінгового заняття, так і завдяки відповідним тренінговим вправам через використання інтерактивних ігрових методик.

Головною формою реалізації методики розвитку особистості педагога в ІППО була лекція, практичні заняття, різні форми соціально-психологічних тренінгів (див. таблицю 5.67). При цьому тематика лекцій відповідала тематиці навчального плану курсової підготовки вчителів (*додаток III*), де зміст розвитку особистості педагога відображався у науково-методичному забезпеченні розвитку особистості педагога (таблиця 5.66) та знайшов реалізацію у межах таких тем, як:

Таблиця 5.69

*Відповідність науково-методичного забезпечення
тематиці навчального плану курсової підготовки вчителів*

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | АВТОРСЬКЕ НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ТЕМАТИКА НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ КУРСОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ |
|--|---|
| <i>Самосвідомо- рефлексивний</i> | Проблеми вивчення та розвитку особистості педагога "Актуальні проблеми сучасної філософії і освіти" "Імідж сучасного педагога" |
| <i>Цільовий, ціннісно- смісловий</i> | Наукові засади педагогічної праці "Основні напрями філософії освіти у вирішенні педагогічних проблем" "Підготовка вчителя до особистісного самовдосконалення в системі післядипломної освіти" |
| <i>Вольовий</i> | Психологічні тренінги особистісного зростання педагогів Проблеми здоров'я учасників освітнього процесу "Інформаційна безпека особистості" "Професійний розвиток педагога: психологічний аспект" "Превентивна діяльність педагога у попередженні інформаційних небезпек для дітей та молоді" "Основи педагогічної психогігієни" "Формування життєвих компетентностей, що сприяють здоровому способу життя" |
| <i>Вільний, самодетер- мінований</i> | Теорія впливу та проблеми ефективної педагогічної дії "Самовиховання педагога як засіб розвитку професійної культури" "Самоосвіта як шлях підвищення професійної компетентності сучасного педагога" |
| <i>Божественно- творчий</i> | Проблеми ефективної педагогічної діяльності Естетичні засади педагогічної праці "Самоактуалізація педагога як спосіб виявлення творчого потенціалу його в професії" "Психологія педагогічного спілкування" "Психологія розвитку особистості" "Психологічні особливості розвитку особистості дитини" "Психологія проблеми управління" "Організаційно-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу" "Технологія організації та проведення педагогічних тренінгів" "Конфліктологічна компетентність педагога" |

| | |
|-------------------------------|--|
| Саможертвно-емпатійний | <p align="center">Духовні засади педагогічної праці</p> <p>"Політологічна складова професійної компетентності сучасного педагога"</p> <p>"Оновлена парадигма українського національного виховання"</p> <p>"Теорія і практика громадянського виховання"</p> <p>"Шляхи оптимізації особистісно зорієнтованої системи навчання"</p> <p>"Культуровідповідність педагога як носія суспільних функцій та вимог"</p> |
|-------------------------------|--|

Важливим аспектом реалізації зазначених напрямів було забезпечення їх цілісності у рамках загальної мети – розвитку особистості педагога.

Загалом, можна говорити про певний механізм саморозвитку особистості (самовдосконалення, самоосвіти) педагога в умовах цивілізаційних змін, який реалізує цей процес на рівні самостійної роботи педагога, його самовдосконалення, **самоосвітньої діяльності** (відповідно до принципів саморозвитку як головної рушійної сили освітнього процесу):



Рис. 5.28. Механізм саморозвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін

Якщо процес формувального експерименту відображає процес розвитку особистості в онто- та філогенезі, який здійснюється на початкових етапах під дією зовнішньої мотивації, то процес саморозвитку – під впливом внутрішньої мотивації, яка реалізується у процесі творчої діяльності. Відтак, як бачимо, ключовим моментом розвитку особистості педагога у контексті його саморозвитку постає самостійна творча діяльність, котра зміцнює внутрішню мотивацію та під впливом цивілізаційних змін реалізує самодетермінантне начало людини, її свободу і відповідальність. На цій основі утверджується самосвідомість педагога, творче педагогічне мислення і тим самим – через цілепокладання – здатність педагога до вольових дій, які дозволяють йому розвинути функції саморегуляції та досягти оптимістичного світогляду, підтримувати здоровий спосіб життя. Це, у свою чергу, веде як до любові й патріотизму, так і до утвердження головної цінності людини та людства – Творця як організатора усесвітньої гармонії. На цій основі педагог усвідомлює та здійснює свою педагогічну місію – вдосконалює себе та транслює ("випромінює", "трансформує") цей стан у соціально-педагогічному середовищі.

5.4. Обговорення результатів апробації ефективності науково-методичної системи розвитку особистості педагога

У результаті проведення педагогічного експерименту (його констатувального та формувального етапів) було отримано певні дані щодо розвитку особистості педагогів в умовах

цивілізаційних змін. Розглянемо результати педагогічного експерименту, який проводився протягом курсової та післякурсвої (самореалізаційного етапу) підготовки з вчителями. Для нас важливим був саме цей етап, на якому педагоги виявляли та повною мірою втілювали у практику набуті особистісні, професійні та громадянські якості.

Для нас також було важливим з'ясувати те, з яким компонентом особистості в першу, другу, третю, четверту, п'яту, шосту чергу ідентифікують себе педагоги (що вивчалось завдяки психометричному тесту та методиці експрес-діагностики, за допомогою якої досліджуються типи психіки за шкалами К.Юнга). Результати подано в таблиці:

Таблиця 5.68

| <i>Особливості ідентифікації педагогів з компонентами своєї особистості</i> | | | | |
|---|------------------------|-----------|---------------------------|-----------|
| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>До експерименту</i> | | <i>Після експерименту</i> | |
| | <i>КГ</i> | <i>ЕГ</i> | <i>КГ</i> | <i>ЕГ</i> |
| | <i>Рейтинг</i> | | | |
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i> | 4 | 4 | 4 | 4 |
| <i>Цільовий, ціннісно-смісловий</i> | 2 | 1 | 2 | 2 |
| <i>Вольовий</i> | 1 | 2 | 1 | 6 |
| <i>Вільний, самодетермінований</i> | 3 | 3 | 3 | 5 |
| <i>Божественно-творчий</i> | 6 | 5 | 6 | 1 |
| <i>Самозжертовно-емпатійний</i> | 5 | 6 | 5 | 3 |

Як бачимо, до формувального експерименту педагоги як контрольної, так і експериментальної груп виявили приблизно однакову орієнтацію на вольовий, цільовий та вільний аспекти, які реалізують суб'єкт-об'єктний характер педагогічної діяльності педагогів. Після формувального експерименту у контрольній групі педагогів цей стан не змінився, у той час як в експериментальній групі перший рейтинг отримав божественний творчий компонент, на другому місці – цільовий, ціннісно-смісловий, на третьому – саможертвний, самосвідомо-рефлексивний. Це засвідчує про те, що педагоги експериментальної групи після формувального експерименту виявили певний зсув своєї ідентифікації у бік суб'єкт-суб'єктного характеру педагогічної діяльності.

Самосвідомо-рефлексивний компонент не змінив свого рейтингу у всіх педагогів. Це засвідчує про те, що цей компонент виражає стрижневий аспект особистості педагога.

Діагностування також засвідчило, що на відміну від контрольної групи, в якій 82 % респондентів на період як констатувального, так і формувального етапів експерименту виявили низький рівень пасіонарності, в експериментальній групі спостерігалось зниження відсотка "низькопасіонарних" педагогів з 81% (на період констатувального етапу експерименту) до 56% – на період формувального етапу експерименту.

Крім того, ми провели два тестування щодо виявлення *орієнтованої оцінки здорової поведінки педагогів та оцінки їх соматичного здоров'я*.

Таблиця 5.66

| Динаміка соматичного здоров'я педагогів контрольної та експериментальної груп | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|------|---------------|------|--|------|---------------|------|
| Рівні соматичного здоров'я | До формувального етапу експерименту | | | | Після формувального етапу експерименту | | | |
| | КГ n = 245 | | ЕГ n = 250 | | КГ n = 245 | | ЕГ n = 250 | |
| | А3 | % | А3 | % | А3 | % | А3 | % |
| Високий | 15 | 5,6 | 10 | 3,9 | 14 | 6,2 | 48 | 20,1 |
| Вищий за середнього | 15 | 5,6 | 11 | 4,3 | 12 | 5,4 | 69 | 27,7 |
| Середній | 59 | 24,5 | 59 | 23,5 | 60 | 21,2 | 62 | 24,9 |
| Нижчий за середнього | 60 | 24,8 | 51 | 20,1 | 61 | 26,2 | 49 | 19,7 |
| Низький | 96 | 39,4 | 117 | 47,2 | 98 | 40,1 | 18 | 7,8 |

Таблиця 5.67

Динаміка здорової поведінки педагогів контрольної та експериментальної груп

| Рівні здорової поведінки | До формульовального етапу експерименту | | | | Після формульовального етапу експерименту | | | |
|--------------------------|--|------|---------------|------|---|------|---------------|------|
| | КГ n = 245 | | ЕГ n = 250 | | КГ n = 245 | | ЕГ n = 250 | |
| | АЗ | % | АЗ | % | АЗ | % | АЗ | % |
| Відмінний | 13 | 5,6 | 11 | 4,6 | 15 | 6,0 | 52 | 20,9 |
| Добрий | 17 | 7,3 | 13 | 4,9 | 13 | 5,5 | 72 | 28,6 |
| Середній | 59 | 24,7 | 58 | 22,9 | 60 | 25,1 | 65 | 25,7 |
| Посередній | 62 | 25,6 | 50 | 20,1 | 63 | 26,2 | 46 | 18,1 |
| Критичний | 94 | 38,4 | 118 | 47,2 | 94 | 38,4 | 15 | 6,2 |

Динаміка зазначених процесів переконливо виявляється на рисунках:

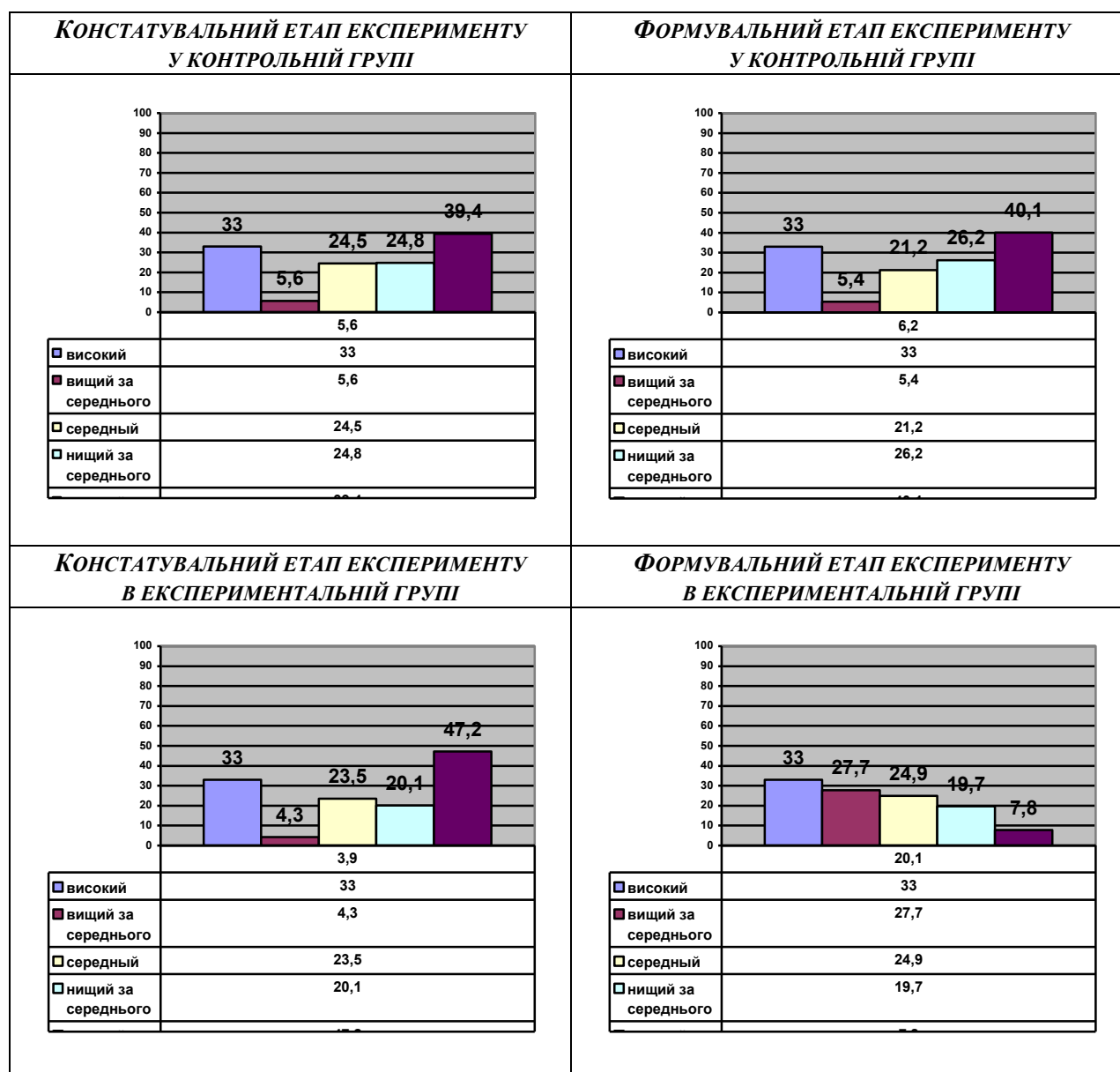


Рис. 5.29 Динаміка соматичного здоров'я педагогів контрольної та експериментальної груп

Як засвідчують отримані результати, у педагогів експериментальної групи, на відміну від контрольної, спостерігається позитивна динаміка як щодо соматичного здоров'я, так і здорової

поведінки. При цьому ця динаміка є більш переконливою у педагогів контрольної групи щодо їх здорової поведінки, ніж соматичного здоров'я, оскільки, як засвідчує наше дослідження, ставлення (позитивне) до свого здоров'я на рівні переконання та відповідної поведінки досягнути дещо легше, ніж позитивні зрушення у контексті соматичного здоров'я – для цього потрібен досить значний час, оскільки функціональні підвалини соматичного здоров'я закладаються в людини у дошкільному та шкільному віці.

Важливим було й дослідження особливостей актуалізації окремих компонентів особистості вчителів.

Таблиця 5.68

*Дослідження параметрів розвитку особистості педагогів
контрольної (n = 245) та експериментальної (n = 250) груп*

| РІВНІ ДІАГНОСТОВАНИХ ПАРАМЕТРІВ | КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП | | ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕТАП | | РІЗНИЦЯ МІЖ ПОКАЗНИКАМИ | | X ² | |
|--|-------------------------|----|----------------------|----|----------------------------|-----|----------------|------|
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| I. ПАРАМЕТР ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ (у %) | | | | | | | | |
| Високий | 5 | 7 | 6 | 14 | 1 | 7 | 0,69 | 4,67 |
| Середній | 24 | 27 | 28 | 32 | 4 | 5 | | |
| Низький | 71 | 66 | 66 | 54 | -5 | -12 | | |
| II. ПАРАМЕТР ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ (у %) | | | | | | | | |
| Високий | 16 | 14 | 17 | 18 | 1 | 4 | 1,06 | 3,25 |
| Середній | 26 | 21 | 31 | 42 | 5 | 21 | | |
| Низький | 58 | 65 | 52 | 40 | -6 | -25 | | |
| III. ПАРАМЕТР ЕМПАТІЙНОСТІ (у %) | | | | | | | | |
| Високий | 6 | 5 | 7 | 11 | 1 | 6 | 0,92 | 3,59 |
| Середній | 24 | 19 | 27 | 36 | 3 | 17 | | |
| Низький | 70 | 76 | 66 | 53 | -4 | -23 | | |
| IV. ПАРАМЕТР РОЛЬОВОГО РЕПЕРТУАРУ (у %) | | | | | | | | |
| Високий | 9 | 5 | 11 | 19 | 2 | 14 | 1,36 | 4,23 |
| Середній | 83 | 88 | 83 | 79 | 0 | -9 | | |
| Низький | 8 | 7 | 6 | 2 | -2 | -5 | | |
| V. ПАРАМЕТР ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ (у %) | | | | | | | | |
| Високий | 10 | 7 | 12 | 13 | 2 | 6 | 1,11 | 3,73 |
| Середній | 33 | 39 | 44 | 56 | 11 | 17 | | |
| Низький | 57 | 54 | 44 | 31 | -13 | -23 | | |
| VI. ПАРАМЕТР КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ (у %) | | | | | | | | |
| Високий | 10 | 6 | 11 | 11 | 1 | 5 | 1,24 | 3,02 |
| Середній | 32 | 36 | 53 | 64 | 21 | 28 | | |
| Низький | 58 | 58 | 36 | 25 | -22 | -33 | | |

Дослідження рівня *духовного розвитку* педагогів засвідчило, що близько 70 % респондентів контрольної та експериментальної груп на період констатувального експерименту виявили низький рівень розвитку духовності, і лише близько 5 % педагогів виявили високий рівень духовного розвитку. Після формувального експерименту в контрольній групі не спостерігається позитивної динаміки щодо духовного розвитку, в той час як у експериментальній групі ми бачимо позитивну динаміку (більше половини педагогів виявили високий та середній рівень духовного розвитку). Це засвідчує про позитивні зрушення у процесі розвитку особистості педагогів експериментальної групи.

При цьому було з'ясовано, що **головним аспектом духовної поведінки педагога** постає спрямованість на життя, світ, людину, свою педагогічну місію як на мету (сенс), а не як засіб, інструмент досягнення чогось. Відтак, можна виокремити **дві полярні життєві установки педагога**: спрямованість на світ, життя, людину, діяльність в цілому (екзистенційна, трансцендентальна установка) та спрямованість педагога на себе (інструментальна, егоїстична установка). Цей висновок відповідає думці Аристотеля, який говорив, що перевагу слід віддавати тому, що є цінним само по собі. Так, дружба є кращою ніж багатство, а справедливість – ніж сила, оскільки дружба і справедливість достойні похвали самі по собі, а

багатство та сила існують як засіб досягнення чогось і не можуть схвалюватися самі по собі⁹²⁴. Таким же чином і категоричний імператив Канта спрямовує нас ставитися до людини як до мети (сенсу), а не як до засобу (інструменту) досягнення чогось⁹²⁵. Тут духовність збігається із творчістю, що постає *самоцінною* сутністю (діяльністю).

Рівень творчого потенціалу відображає творчу мотивацію й когнітивну стратегію пізнання світу та отримання життєвого досвіду. Результати дослідження творчого потенціалу свідчать, що більше половини респондентів у контрольній та експериментальній групах на період констатувального експерименту виявили низький рівень творчого потенціалу. На період формуального експерименту зазначена ситуація не змінилася у контрольній групі, в той час як в експериментальній групі високий та середній рівень показали 60 % педагогів, для яких творчість стала, у певному розумінні, сенсом життя.

Досліджуючи *емпатійні* здібності педагогів, ми виходили з наукових даних, що емпатія – це спосіб розуміння іншої людини, спрямований на аналіз її особистості і не тільки осмислене, але й інтуїтивне пізнання її емоційних переживань, це здатність проникати в афективні орієнтації іншої людини, це співчуття до її переживань, здатність прилучатися до емоційного життя іншого, розділяти його емоційні стани, відчувати емоційне благополуччя чи негаразди. Це й здатність до підтримуючих вчинків, уміння “вкласти” себе в іншого і впливати на зміни його особистості.

Дослідження емпатійних здібностей засвідчило, що на період констатувального експерименту педагоги обох груп (близько 5 %) виявили прояви емпатії (здатність до співпереживання, чутливістю до чужого болю, терплячістю, готовністю допомогти слабшому). Наприклад, відповіді на запитання “Яким чином Ви виявляєте милосердя в реальному житті?” педагоги ранжувалися у такому порядку: допомога батькам – 66%, благочинні акції – 39%, допомога інвалідам, хворим, милостиня бідним – 26%, спілкування з самотніми – 14%, допомога самотнім – 14%. При цьому не виявили прагнення до прояву милосердя близько 14% респондентів. І лише 6 % респондентів у контрольній групі і 5 % у експериментальній на період констатувального експерименту мають високий рівень розвитку емпатійних здібностей, 16 % – у контрольній і 21 % у експериментальній – середній рівень, 70 % – у контрольній і 76 % – у експериментальній – низький.

На період формуального експерименту в контрольній групі не спостерігається позитивної динаміки щодо розвитку емпатійності, в той час як експериментальній групі ми спостерігаємо певну позитивну динаміку.

Дослідження *рольового репертуару* виявляє усвідомлення людиною самої себе та окреслює вольовий потенціал особистості, її Я-концепцію. Остання характеризується як динамічна система уявлень людини про себе, і включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших особливостей; самооцінку та суб'єктивне сприймання зовнішніх чинників, що впливають на особистість. “Я-концепція” як система установок відображає компоненти творчої особистості педагога, оскільки містить аналогічні структурні елементи: 1) когнітивний – образ “Я”, який характеризує зміст уявлень про себе; 2) емоційно-оцінний, афективний, що відображає ставлення до себе загалом, до окремих сторін своєї особистості, діяльності і виявляється в системі самооцінок; 3) поведінковий, який характеризує прояви перших двох елементів у поведінці⁹²⁶.

Рольовий статус педагогів диференціювався на три рівні: високий (педагог характеризується багатим “рольовим репертуаром” й рольовою активністю), середній (педагог володіє однією-двома ролями, має середню рольову активність), низький (педагог не ідентифікує себе з жодною соціальною роллю).

Дослідження засвідчило, що на період констатувального експерименту близько 90 % педагогів обох груп виявили середній рівень розвитку рольового репертуару, приблизно 5 % –

⁹²⁴ Аристотель. Соб. соч.: В 4-х т. – М.: Мысль, 1978. – Т. 2. – 688 с. – С. 397.

⁹²⁵ Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. – СПб.: Наука, 1999. – 471 с.

⁹²⁶ Загальна психологія. Навч. посіб. /О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. – К.: АПН України, 1999 – 463 с. – С. 356.

високий і 5 % – низький рівень. На період формувального експерименту у педагогів експериментальної групи, на відміну від такої контрольної групи, виявили позитивну динаміку щодо розвитку свого рольового статусу, що засвідчує про формування в них стійких умінь міжособистісної взаємодії.

На основі “*Опитувальника локусу контролю*” досліджувався *локус контролю*. Результати дослідження локусу контролю педагогів засвідчують, що на період констатувального експерименту 10 % з них у контрольній та 7 % – у експериментальній – інтернали, більшість яких, за нашими спостереженнями, вирізняються емоційною стабільністю та моральною нормативністю, наполегливістю у навчанні, великою силою волі. Водночас, інтернали, порівняно з екстерналами, виявили більше бажання співпрацювати з колегами. 34 % педагогів у контрольній і 39 % у експериментальній групі на період констатувального експерименту виявили екстернальні якості, характеризуються невпевненістю у своїх силах, тенденцією відкладати здійснення своїх намірів, конформізмом.

На період формувального експерименту в експериментальній групі, на відміну від контрольної, спостерігається позитивна динаміка зміни локусу контролю, коли високий та середній локус показали 69 % педагогів, що свідчить про те, що вони стали більш активно орієнтуватися в оточуючому середовищі та беруть відповідальність за результати своєї педагогічної діяльності на себе.

Подібна позитивна динаміка спостерігалася у педагогів експериментальної групи щодо аналізу їх комунікативної культури: кількість педагогів високого та середнього рівня на період формувального експерименту збільшилася з 42 % до 75 %, у той час як у контрольній групі за цей період спостерігалася збільшення з 42 % до 64 %.

Проведемо розрахунок достовірності експериментальних даних за допомогою статистичного критерію χ^2 -квадрат (χ^2) з L рівнями оцінки (ступенями свободи). Критичне значення критерію χ^2 -квадрат для рівня значущості $\alpha = 0,05$ при трьох рівнях оцінювання (високий, середній, низький) дорівнює $\chi^2_{0,05}{}^{927}$.

Емпіричне значення $\chi^2_{\text{емп}}$ обчислимо за формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}, \quad (5.1)$$

де N – кількість педагогів в експериментальній групі;

M – кількість педагогів у контрольній групі;

L – кількість рівнів оцінювання;

n_i – кількість педагогів експериментальної групи, які отримали оцінку i -го рівня, $i = 1 \dots L$

m_i – кількість педагогів контрольної групи, які отримали оцінку i -го рівня, $i = 1 \dots L$.

З метою перевірки значущості відмінностей між оцінками показників, отриманих в експериментальній і контрольній групах, було висунуто дві гіпотези:

перша – H_0 : коли $\chi^2_{\text{емп}} \leq \chi^2_{0,05}$, тобто відмінності між оцінками показників експериментальної та контрольної груп незначні і можна вважати їх випадковими;

друга – H_1 : коли $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{0,05}$, тобто відмінності між оцінками показників експериментальної і контрольної груп є значущими, тобто є наслідком впровадження запропонованої концептуальної моделі розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.

Наведемо розрахунок емпіричного значення статистичного критерію χ^2 -квадрат $\chi^2_{\text{емп}}$ показника “параметр духовного розвитку” для експериментальної та контрольної груп на початку формувального етапу експерименту: $L = 3$, $N = 250(100\%)$, $n_1 = 18(7\%)$, $n_2 = 67(27\%)$, $n_3 = 165(66\%)$, $M = 245(100\%)$, $m_1 = 12(5\%)$, $m_2 = 59(24\%)$, $m_3 = 174(71\%)$. За формулою (5.1) отримаємо значення:

$$\chi^2_{\text{дт}} = 250 \cdot 245 \cdot \left[\frac{\left(\frac{18}{250} - \frac{12}{245}\right)^2}{\frac{18}{250} + \frac{12}{245}} + \frac{\left(\frac{67}{250} - \frac{59}{245}\right)^2}{\frac{67}{250} + \frac{59}{245}} + \frac{\left(\frac{165}{250} - \frac{174}{245}\right)^2}{\frac{165}{250} + \frac{174}{245}} \right] = 1,90$$

Оскільки $1,90 < 5,99$, тобто справедливе твердження, що $\chi^2_{\text{емп}} \leq \chi^2_{0,05}$, це означає, що виконується гіпотеза H_0 . На підставі отриманих результатів можна зробити висновок, що

⁹²⁷ Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с. – С. 52.

відмінності за зазначеним показником між контрольною та експериментальною групою педагогів незначні і можна вважати їх випадковими, отже, вибір контрольної та експериментальної груп зроблено вдало.

Наведемо розрахунок емпіричного значення статистичного критерію χ^2 -квадрат $\chi^2_{\text{емп}}$ показника "параметр духовного розвитку" для експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального етапу експерименту: $L = 3$, $N = 250$, $n_1 = 34$, $n_2 = 80$, $n_3 = 136$, $M = 245$, $m_1 = 12$, $m_2 = 69$, $m_3 = 164$. За формулою (5.1) отримаємо значення $\chi^2_{\text{емп}} = 13,90$.

Оскільки $13,90 > 5,99$, тобто справедливе твердження, що $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{0,05}$, то це означає, що виконується гіпотеза H_1 . Отримані результати дозволяють зробити висновок, що відмінності за показником "параметр духовного розвитку" між контрольною та експериментальною групою студентів є суттєвими і їх не можна вважати випадковими. Це означає, що отримані розбіжності між групами є наслідком впровадження запропонованої концептуальної моделі розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.

Динаміку зазначених параметрів у педагогів на констатувальному і експериментальному етапах педагогічного експерименту можна проілюструвати завдяки пелюстковій діаграмі, яка охоплює шість параметрів – I. духовного розвитку; II. творчого потенціалу; III. емпатійності; IV. рольового репертуару; V. локусу контролю; VI. комунікативної культури. Рівні вираженості цих параметрів на діаграмі подано у відсотках (сума середнього і високого рівнів актуалізації кожного з параметрів):

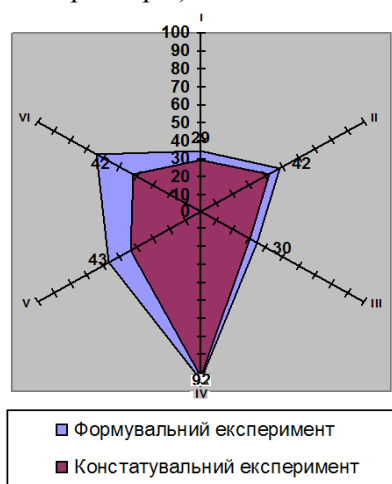


Рис. 5.30. Динаміка розвитку параметрів особистості педагогів *контрольної групи*

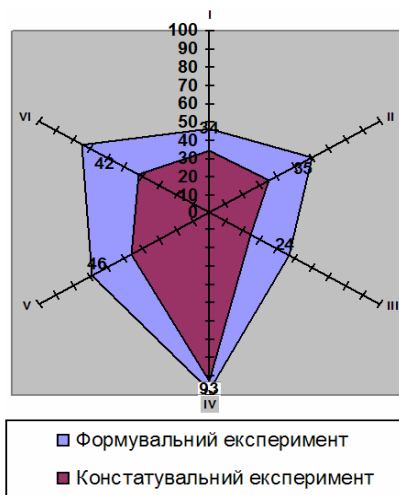


Рис. 5.31 Динаміка розвитку параметрів особистості педагогів *експериментальної групи*

Проводилось також і вивчення *особистісного потенціалу педагогів у професійній діяльності*, яке дало такі результати:

Таблиця 5.69

Оцінка розвитку особистісного потенціалу професійно-педагогічних якостей педагогів контрольної ($n = 245$) та експериментальної ($n = 250$) груп до та після формувального етапу експерименту

| РІВНІ | До експерименту | | | | Після експерименту | | | |
|------------|-----------------|-------------|----|-------------|--------------------|-------------|----|-------------|
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | АЗ | % | АЗ | % | АЗ | % | АЗ | % |
| Високий | 16 | 6,5 | 19 | 7,6 | 21 | 8,6 | 69 | 27,6 |
| Достатній | 70 | 28,6 | 70 | 28,0 | 75 | 39,6 | 78 | 31,2 |
| Середній | 72 | 29,4 | 67 | 26,8 | 77 | 31,4 | 77 | 30,8 |
| Початковий | 87 | 35,5 | 94 | 37,6 | 78 | 31,8 | 26 | 10,4 |

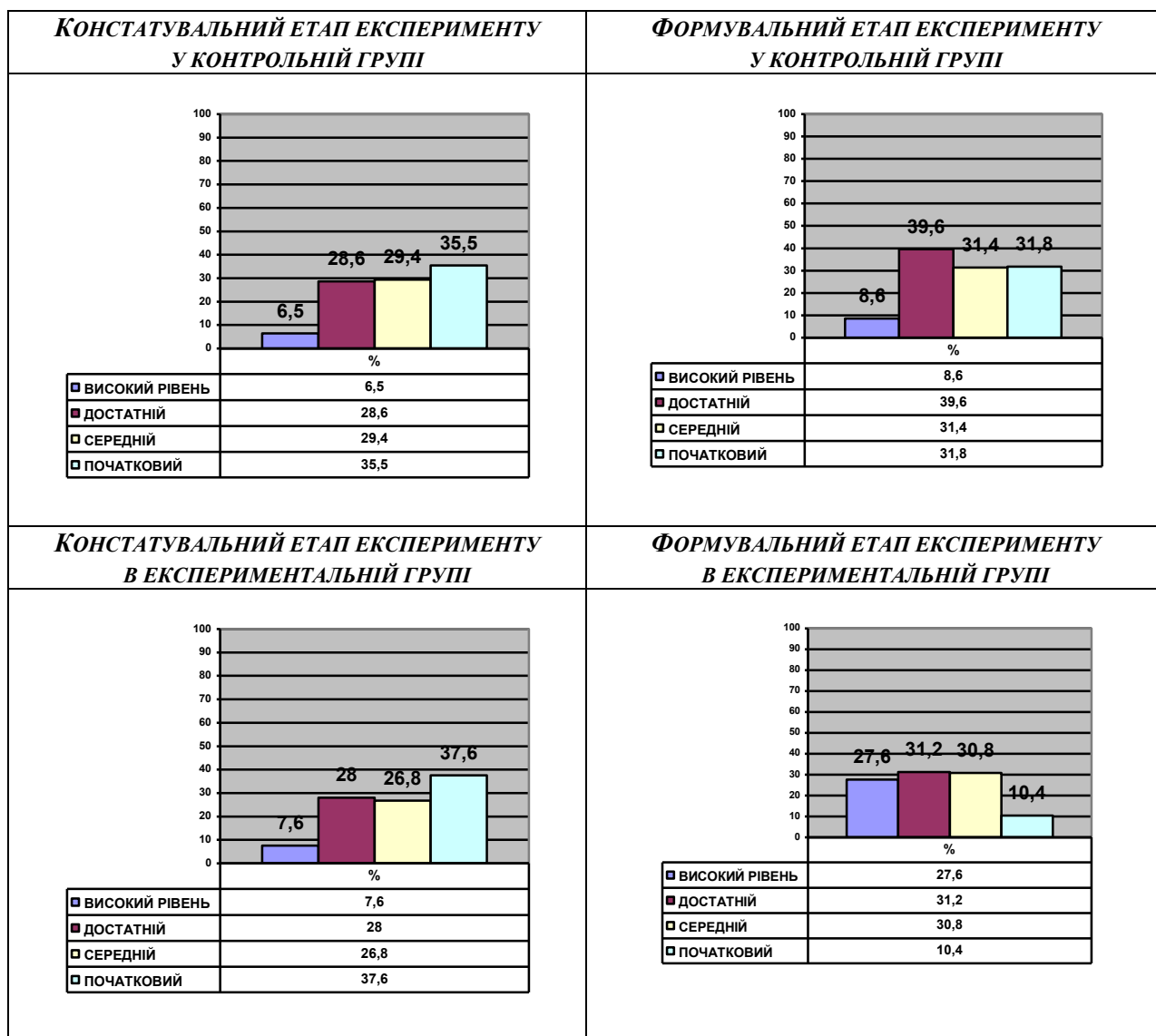


Рис. 5.32. Динаміка розвитку особистісного потенціалу професійно-педагогічних якостей педагогів

Як бачимо, в експериментальній групі педагогів, на відміну від контрольної групи, ми маємо позитивну динаміку розвитку особистісного потенціалу у процесі педагогічної діяльності. Особливо важливим є суттєве зниження (на відміну від педагогів контрольної групи) в експериментальній групі кількості педагогів з низькими показниками динаміки

Розглянемо особливості розвитку особистісного потенціалу громадянсько-патріотичних якостей педагогів.

Таблиця 5.73

Оцінка розвитку особистісного потенціалу громадянсько-патріотичних якостей педагогів контрольної ($n = 245$) та експериментальної ($n = 250$) груп до та після формувального етапу експерименту

| РІВНІ | До експерименту | | | | Після експерименту | | | |
|------------|-----------------|------|----|------|--------------------|------|----|------|
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | АЗ | % | АЗ | % | АЗ | % | АЗ | % |
| Високий | 6 | 2,4 | 10 | 4,0 | 7 | 2,8 | 19 | 7,6 |
| Достатній | 60 | 24,4 | 69 | 27,6 | 59 | 24,1 | 80 | 32,0 |
| Середній | 92 | 37,5 | 72 | 28,8 | 93 | 37,9 | 87 | 34,8 |
| Початковий | 87 | 35,5 | 99 | 39,6 | 86 | 35,1 | 64 | 25,6 |

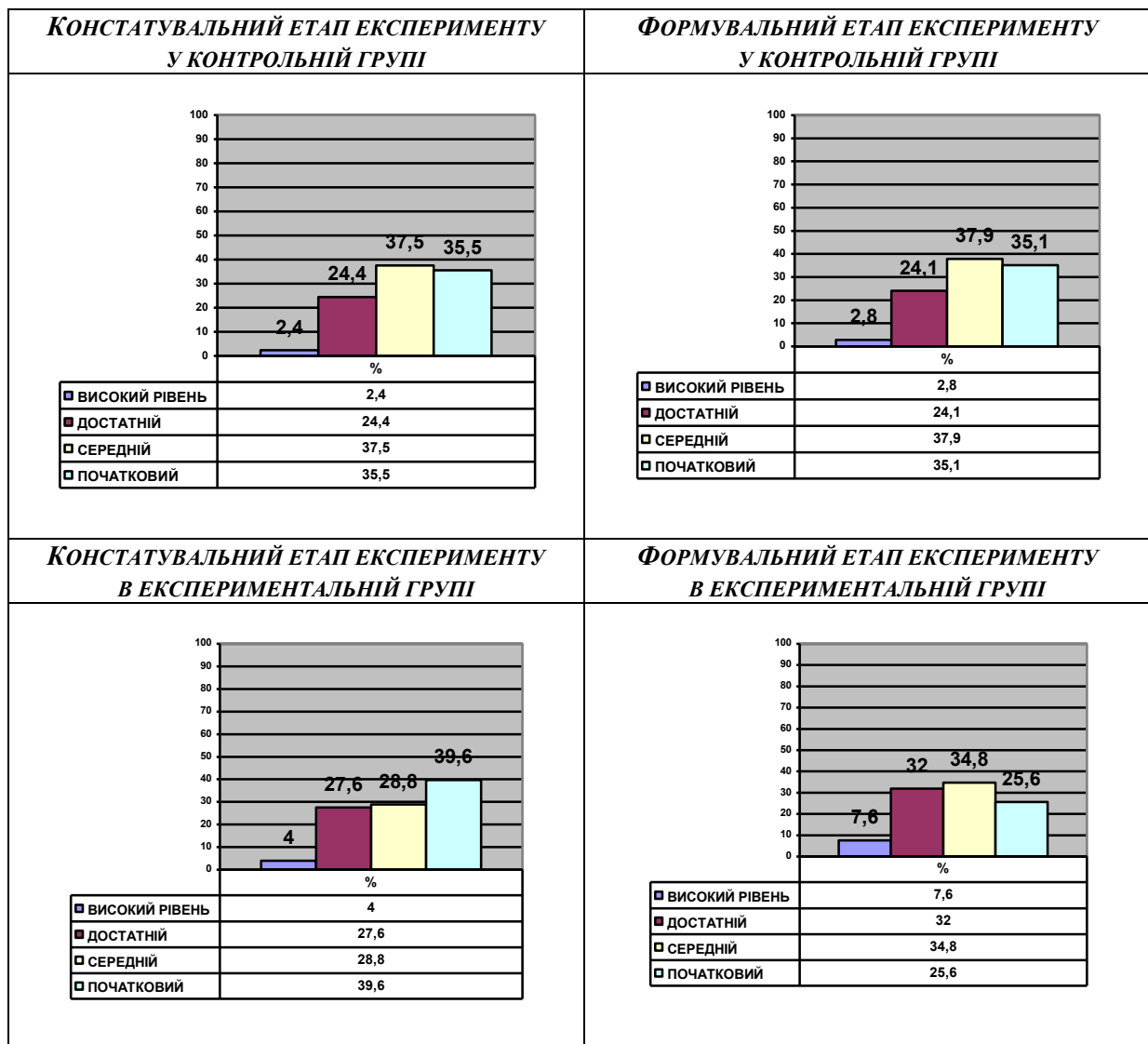


Рис. 5.33. Динаміка розвитку особистісного потенціалу громадянсько-патріотичних якостей педагогів

Як бачимо, в експериментальній групі педагогів, на відміну від контрольної групи, ми маємо позитивну динаміку розвитку громадянсько-патріотичних якостей. Тут достатній та високий рівень виявили близько 40 % учителів, у той час як у контрольній групі цей показник наближається до 26 %. В експериментальній групі за наслідками спеціально організованих експериментальних психолого-педагогічних впливів зменшилася (на відміну від контрольної) кількість учителів з низьким рівнем розвитку громадянсько-патріотичних якостей.

Важливо зазначити (див. рис. 5.30, 5.31), що виявлено більш позитивні зміни у педагогів експериментальної групи щодо розвитку їх професійно-педагогічних якостей, ніж такі ж позитивні зміни щодо розвитку громадянсько-патріотичних якостей педагогів. Цей факт свідчить про те, що вкрай важко впливати на патріотично-ідеологічні орієнтири педагогів, оскільки вони реалізують суспільно-громадянські якості людини, основи яких закладаються у дитинстві.

Вивчення особливостей спрямованості особистості педагога на 1) себе, 2) на спілкування, тобто соціально-педагогічне середовище, 3) на педагогічну діяльність виявило такі результати:

Таблиця 5.74

Оцінка розвитку спрямованості особистості педагога контрольної ($n = 245$) та експериментальної ($n = 250$) груп до та після формувального етапу експерименту

| Напрями спрямованості педагогів | До експерименту | | | | Після експерименту | | | |
|---------------------------------|-----------------|-------------|-----|-------------|--------------------|-------------|-----|-------------|
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | АЗ | % | АЗ | % | АЗ | % | АЗ | % |
| На себе | 44 | 17,9 | 48 | 19,2 | 40 | 16,3 | 25 | 10,0 |
| На інших | 99 | 40,4 | 98 | 39,2 | 103 | 42,0 | 78 | 31,2 |
| На роботу | 102 | 41,6 | 104 | 41,6 | 102 | 41,6 | 147 | 58,8 |

Зазначимо, що спрямованість на себе реалізую орієнтацію педагога на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтравертованість, іноді роздратованість та прагнення до влади. Спрямованість на спілкування виявляє прагнення педагога за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність (часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних відносинах з людьми. Спрямованість на роботу, педагогічну діяльність реалізує зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, що корисно для досягнення спільної мети.

Як бачимо, в експериментальній групі, на відміну від контрольної, спостерігається *позитивна динаміка розвитку спрямованості на роботу*, що виявляє збільшення кількості педагогів, які зацікавлені у реалізації педагогічної діяльності якомога ефективніше.

Дослідження також дозволило з'ясувати особистісні трансформації, які відбуваються у сучасного педагога у зв'язку з цивілізаційними змінами. Зазначимо, що ці трансформації спрямовані, головним чином, на подолання соціально-економічних негараздів сучасного життя, що на мові концепції особистості як трансцендентальної сутності реалізується як процес *трансценденції* педагога від цих негараздів шляхом розвитку шести фундаментальних компонентів особистості.

Такий підхід дозволив виявити певну відповідність особистісних трансформацій педагогів у площині цивілізаційних змін:

Таблиця 5.75

Таблиця відповідності особистісних трансформацій педагогів фундаментальним компонентам особистості педагога у контексті цивілізаційних змін

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ОСОБИСТІСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН |
|-------------------------------------|--|
| Самосвідомо-рефлексивний | Прискорений розвиток самосвідомості і рефлексії внаслідок глобальних та локальних кризових явищ, які руйнують звичні рольові установки педагога та вимагають залучення рефлексії – механізму орієнтації у внутрішньому та зовнішньому екзистенційному просторах. Підвищується потреба педагога у підтримці особистісної та національної ідентичності під впливом інформаційного потопу та поширення глобалізаційних та кіберсоціалізаційних процесів, які розпорошують педагога у віртуальному просторі, позбавляючи його відчуття приналежності до своєї нації. |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | Кризові явища докорінним чином трансформують ціннісно-сміслову систему сучасного педагога у таких напрямках: 1) розвиток аксіосфери у тих педагогів, які не володіли чіткою системою ціннісних орієнтацій; 2) зсув у частини педагогів ціннісних орієнтацій у бік прагматичних життєвих установок; 3) зсув у частини педагогів ціннісних орієнтацій у бік духовних життєвих сенсів. |
| Вольовий | Значний розвиток вольового потенціалу педагога через потребу швидко й ефективно реагувати та сучасні цивілізаційні виклики. |
| Вільний, самодетермінований | Кризові явища порушують звичний шаблонний життєвий лад педагога та зумовлюють розвиток в цього особистісного механізму самодетермінації як позитивної стратегії виживання у час руйнування традиційних цивілізаційних форм існування соціуму |
| Божественно-творчий | Кризові процеси, які хаотизують життєвий простір педагога, вимагають від нього пошуку визначеності абсолютних важелів керування світом, що, у свою чергу, виявляє потребу у Вищій Реальності як механізму гармонії, справедливості, впорядкованості світу. |

| | |
|---------------------------------|--|
| Саможертвовно-емпатійний | Неврівноважена динаміка кризових суспільних процесів виявляє потребу педагога у пошуку духовного сенсу життя та педагогічної діяльності у напрямі реалізації педагогічної місії. |
|---------------------------------|--|

Як бачимо, кризові явища, що ми спостерігаємо нині, певним чином "підсилюють" компоненти особистості педагога, сприяють їх актуалізації та подальшого розвитку.

Шість зазначених трансформацій реалізуються у *Рекомендаціях щодо проекту концепції неперервної педагогічної освіти*, підготовлених педагогами-науковцями Житомирського державного університету ім. І. Франка, які охоплюють принципи трансформації неперервної педагогічної освіти – гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, свободи вибору, демократизації.

Таблиця 5.76

Таблиця відповідності принципів трансформації неперервної педагогічної освіти фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ПРИНЦИПИ ТРАНСФОРМАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ |
|-------------------------------------|---|
| Самосвідомо-рефлексивний | <i>Принцип гуманізації</i> означає, що багаторівнева система підготовки вчителя має спрямовуватися на задоволення різноманітних потреб особистості в своєму освітньо-професійному розвитку, у підвищенні своєї кваліфікації. У систему освіти закладається ідея визнання цінності людини як особистості, її право на свободу і рівність, ідея поваги до принципів справедливості і милосердя як норм стосунків між людьми, ідея створення умов для вільного розвитку творчих сил і здібностей людини. Реалізація принципу гуманізму передбачає засвоєння майбутнім педагогом фундаментальних цінностей людства і культур народів світу, а також розкриття гуманістичної сутності кожної науки, ролі й місця кожної навчальної дисципліни в розвитку особистості майбутнього педагога та його можливостей у розвитку особистості кожного учня. |
| Цільовий, ціннісно-смысловий | <i>Принцип гуманітаризації</i> природничо-наукового, фізико-математичного і технічного знання покликаний забезпечити загальнокультурний, духовний розвиток особистості студента, зорієнтувати його входження у світ загальнолюдських цінностей і водночас розбудити та розвинути його пізнавальне та художньо-образне мислення, здібності до якісного аналізу навколишніх явищ та процесів. Гуманітаризація вищої освіти означає відмову від вузькопрофесійної підготовки вчителя певного предмета, подолання технократизму. Слід зважати на те, що загальнокультурний рівень значної кількості працюючих учителів потребує підвищення, тому має відбуватися насичення гуманітарними складовими змісту дисциплін предметного блоку як у процесі навчання, так і в процесі самонавчання. |
| Вольовий | <i>Принцип фундаменталізації</i> освітніх програм передбачає включення в навчальний план наукових дисциплін, що дають змогу забезпечити підготовку педагогів світового рівня, що допоможе педагогові швидко орієнтуватися в швидкозмінних запитах суспільства. Цьому завданню повинні підпорядковуватися не лише дисципліни предметного блоку, а й курси дисциплін за вибором. Статусом фундаментальних дисциплін у педагогічних університетах мають володіти не лише дисципліни предметного блоку, а й педагогічна майстерність, як наука про педагогічну дію, з її найвагомішими результатами в опануванні предметної науки на стику найсучасніших досягнень психології, педагогіки, часткових методик. |
| Вільний, самодетермінований | <i>Принцип свободи вибору</i> дає можливість реалізувати індивідуальні потреби і можливості студента, визначає його особистісний "маршрут" навчання та самонавчання. Студент повинен перебувати в умовах максимальної свободи в оволодінні педагогічною професією згідно з чинними державними стандартами освіти. |
| Божественно-творчий | <i>Принцип інтеграції</i> означає об'єднання в ціле частин та елементів раніше розрізнених частин, забезпечення системного підходу в пізнанні процесів, цілісного уявлення про явища соціуму; передбачає розробку та впровадження в навчальний процес інтегрованих курсів. Реалізація цього принципу забезпечується єдністю освітнього і професійного компонентів навчальних планів. |
| Саможертвовно-емпатійний | <i>Принцип демократизації</i> передбачає розширення прав факультетів у зміні стандартів освіти та загальної концепції університету, дає змогу викладачам та кафедрам виявляти ініціативу в пошуках нових форм організації навчально-виховного процесу та освітніх технологій у ВНЗ, в той же час спонукає до підвищення відповідальності за результати роботи як педагога, так і студентів. |

У цьому зв'язку доцільно говорити про *соціально-психологічні аспекти адаптації педагогів до сучасних соціальних змін у процесі особистісного та професійного розвитку за умов радикальних суспільних трансформацій* українського суспільства, яке характеризується невизначеністю як соціально-економічних орієнтирів розвитку, так і морально-ціннісних, громадянсько-патріотичних спрямувань⁹²⁸.

При цьому в ситуації кардинальних суспільних трансформацій порушується відповідність між професійно-особистісними вимогами суспільства до вчителя та можливістю вчителя реалізовувати своє професійне призначення, що призводить до змін особистісно-професійно значущих якостей вчителя, необхідних для діяльності в новому соціальному вимірі, нових культурних реалій. Це, у свою чергу, приводить до зміни ціннісно-сислової структури особистості у контексті процесів самоактуалізації, задоволеності професійною діяльністю, реалізації життєвого сенсу, що позначається на чинниках емоційної стійкості та локусу контролю особистості. Це також позначається на процесах конструювання педагога свого іміджу в соціальному світі, побудови нового образу світу, самоідентифікації та духовно-морального самовизначення⁹²⁹.

Зазначене дозволяє говорити про низку чинників, що впливають на успішність адаптації вчителя до соціальних змін: соціально-особистісні, пов'язані із особливостями мотиваційно-ціннісних орієнтацій педагога; професійно-діяльнісні, пов'язані з педагогічною діяльністю та її психологічними аспектами; ідентично-іміджеві, пов'язані з Я-концепцією педагога; соціально-рольові, пов'язані з рольовим репертуаром та соціально-рольовим статусом вчителя; психофізіологічними, пов'язаними із відповідними психосоматичними аспектами поведінки педагога.

Це, у свою чергу, передбачає необхідність розвитку таких якостей педагога (що знаходять певне відображення у відповідних ОКХ), як критичного мислення та вміння бачити та аналізувати такі трансформації в умовах своєї діяльності, як: 1) зміни соціально-економічної та суспільно-політичної ситуації, 2) розвиток соціокультурних на наукових аспектів цивілізаційного поступу; 3) соціально-політичні та культурні події, що відбуваються в населеному пункті, де мешкає педагог, які охоплюють змінений соціальний запит до школи та педагога з боку батьків, учнів, суспільства; 4) зміни в особистісному розвитку учнів під впливом соціально-економічних та духовних чинників; 5) зміни, що відбуваються в педагогічному мисленні та педагогічній рефлексії; 6) зміни, що відбуваються у змісті глобальних цілей освіти.

Щодо змін у змісті цілей освіти, що ці зміни реалізуються у державних освітніх документах, де йдеться про цілісний триєдиний розвиток: *1) гармонійної особистості як трансцендентного суб'єкта; 2) громадянина як патріотичного суб'єкта; 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності.*

Відтак, цілісний розвиток людини у контексті принципу триєдиного формування трьох її аспектів передбачає цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу, коли формування особистості, громадянина і фахівця мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу особистісної, ціннісно-ідеологічної і діяльнісної життєвих сфер людини. За таким підходом формулюється комплексна, синергетична за своєю сутністю мета неперервного розвитку людини, зокрема і педагога-професіонала, що виявляє метакомплексний характер сучасного педагогічного дослідження. Це передбачає залучення як гуманітарних, так і природничих, як наукових, так і

⁹²⁸ Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – № 5. – С. 34–43.; Кулик С.М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів; автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / С.М. Кулик. – К.: 2004. – 11 с

⁹²⁹ Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: Кол. монографія / [Г.В. Єльнікова, Т.А. Борова, О.М. Касьянова, Г.А. Полякова та ін.] ; За загальною редакцією Г. В. Єльнікової. – Чернівці: Технодрук, 2010. – 572 с.; Андреева Г.М. Социальная психология и социальные изменения / Г.М. Андреева // Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – №5. – С. 5-15.; Батракова С.Н. Проблема самосознания учителя как человека культуры / С.Н. Батракова // Мир психологии. – 2002. – №2. – С.148-158.; Борытко Н.М. Подготовка педагога к воспитательной деятельности / Н.М. Борытко / Тезисы гор. науч.- практ. конф. – Волгоград, 2001. – С. 17-21.; Журавлев А.Л. Структура и личностные детерминанты экономического самоопределения субъекта / А.Л. Журавлев, А.Л. Купрейченко // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – №2. – С. 5-15.

релігійних засад та шляхів дослідження проблеми неперервного розвитку людини (як особистості, професіонала і громадянина), що в ідеалі має поєднувати у загальному дослідницькому просторі точні та гуманітарні науки, релігійно-філософські і науково-теоретичні стратегії пізнання світу, знаннєво-фактологічний і морально-ціннісний аспекти реальності, навчання та виховання.

Це потребує докорінну трансформацію сучасної освіти, яка охоплює:

1) традиційний формувальний педагогічний вплив (передбачає оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; вивчення і засвоєння академічних знань; діяльність з опорою на знання як упорядковану сукупність об'єктивних фактів на основі створення ефективної та всебічно розробленої технології; реалізує гуманістичну спрямованість як необхідну умову для особистісного самовираження, самоствердження людини);

2) актуалізаційний педагогічний вплив (у його межах актуалізуються, відкриваються "дрімаючі" потенційні ресурси обдарованості – обдарування, задатки, "приховані таланти" – що містяться в людині в прихованому, не проявленому вигляді і виявляються в людини – актуалізуються, ініціюються, а також іноді спонтанно вивільняються в процесі життєдіяльності – у формі актів мимовільної поведінки, навичок, автоматизмів, що передбачає створення актуалізаційного соціально-педагогічного середовища, в якому б актуалізувалися потенційні ресурси людини);

3) біфуркаційний педагогічний вплив (створюються принципи нові якості – психологічні установки і стани, знання, вміння і навички – через організацію біфуркаційної вибухової фази розвитку вихованців, що виявляє такі феномени, як диво-лічильники, поліглоти та ін., що потребує реалізацію "методу вибуху" А.С. Макаренка, методів педагогічної синергетики, колективного навчання та резонансної педагогіки, гіпнотичні методи – глибоке гіпнотичне занурення, регрес у стан "первинної геніальності" – сугестопедичні та подібні їм резонансні методи, у тому числі й традиційні методи творчого розвитку особистості, оскільки у творчому акті створюється дещо принципово нове).

Загалом, можна говорити про **нарізні цивілізаційні освітні зміни, які відповідають фундаментальним компонентам особистості педагога** (див. таблицю 4.47):

1. **Зміна парадигми навчання:** від репродуктивної "школи пам'яті" (знання, орієнтовані на минуле) – до творчо-продуктивної "школи мислення" (знання, орієнтовані на майбутнє).

2. **Зміна парадигми пізнання:** від орієнтації на зовнішню соціально-педагогічну реальність та дисциплінарну модель освіти – до спрямованості у глибини свого "Я" через рефлексію, критичне мислення, самосвідомість як умов реалізації транс- та міждисциплінарної моделі.

3. **Зміна місії освіти:** від підготовки підростаючого покоління до життя – до забезпечення умов формування особистості, що перебуває у процесі самовдосконалення та формує соціальні умови свого життя.

4. **Зміна мети освіти:** від навчання як знаннєцентрованої мети освіти – до виховання як гуманістично-людиноцентрованої мети освіти.

5. **Зміна парадигми педагогічного впливу:** від формувальної парадигми педагогічного впливу – до розвивальної парадигми.

6. **Зміна парадигми предмету впливу:** від виховання як об'єкта педагогічного впливу – до виховання як суб'єкта, що трансформує зовнішній вплив та здійснює самовплив.

7. **Зміна парадигми освітнього процесу:** від навчання, що мотивується зовнішніми обставинами, до самонавчання, що реалізується завдяки внутрішній мотивації учасників освітнього процесу.

8. **Зміна моделі існування людини:** від адаптивної до неадаптивної моделі, від регуляції зовнішнім середовищем до саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення, саморефлексії, саморозвитку, самовдосконалення, самопереконавання.

9. **Зміна погляду на людину:** від розуміння людини як біосоціальної істоти – до розуміння її як істоти ноосферної, космопланетарної, божественної.

10. **Зміна освітнього маршруту** – від дискретного до континуального, тобто від освіти "на все життя" до неперервної освіти й життєтворчості протягом всього життя.

11. **Зміна стосунків учасників освітнього процесу:** від суб'єкт-об'єктних стосунків як механізму передачі знання – до суб'єкт-суб'єктних взаємин як механізму сумісного здобування (генерації) знання шляхом творчості.

12. **Зміна мотивів педагогічної діяльності:** від актуальної прагматичної установки педпраці як засобу забезпечення життя до потенційної духовної установки педпраці як сенсу життя, спрямованого у вічність.

Суттєво, що головним соціально-економічним інноваційним потенціалом будь-якої країни постають спеціалісти у галузі освіти, зокрема педагоги, які на думку Н. В. Кузьміної, знаходять в основі всіх професій, працюють з учнями на всіх освітніх маршрутах, забезпечуючи неперервність освіти впродовж усієї життєвої траєкторії і створюють умови для функціонування "соціального ліфту". Крім того, загальна світова тенденція щодо підвищення потенціалу педагогів-фахівців пояснюється переміщенням конкуренції держав у сучасному світі в сферу освіти, які є одною із ланок спеціалістів управління державою, оскільки керують процесами формування людського потенціалу, використовуючи при цьому переваги національних систем освіти⁹³⁰.

Загалом, отримані дані дозволяють говорити про ефективність обґрунтованої нами концептуальної моделі та методики розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.

Природно, що проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми та потребує подальшого поглибленого теоретичного та практичного вивчення шляхів розвитку особистості педагога в нових умовах.

Висновки до розділу V

1. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін на методологічному рівні одиничному з'ясувався за допомогою 1) авторської освітньої практики (14 років роботи у загальноосвітньому закладі, які припадають на кінець XX століття), 2) практичних тренінгів особистісного зростання, які автор проводив з вчителями в кінці 90-х років XX століття, а також 3) проведеного теоретичного дослідження, і 4) пілотного обстеження педагогів (2009-2011 рр.).

Складено таблицю відповідності особистісних трансформацій педагогів фундаментальним компонентам особистості педагога; зроблено висновок, що кризовий лад сучасного життя виявляє ситуацію, коли діалектичний механізм розвитку будь-чого, зокрема й особистості, функціонує найбільш ефективно, завдяки чому розвиток особистості педагога набуває динамічності та спрямовується на трансцендентальний аттрактор (мету) – ідеальне суспільство майбутнього.

2. Обґрунтовано методику розвитку особистості педагога, яка передбачала з метою проведення педагогічного експерименту з розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін добір діагностичного інструментарію, який спрямовувався на виявлення комунікативної культури педагогів, вивчення рівня їх духовного розвитку, визначення рольового статусу педагога, локусу контролю, творчого потенціалу особистості педагога, вивчення рівня розвитку емпатійності.

2. Механізми становлення та розвитку особистості, зокрема й педагога, концептуалізовано у трьох контекстах: 1) у зв'язку з обґрунтуванням концепції особистості як трансцендентальної сутності, що дозволило виявити певний формувальний зміст, 2) завдяки використанню евристичного ресурсу логіко-евристичної педагогіки, у межах якої дослідження здійснюється покроковим чином через розгортання певних фактів (та відповідних їм тверджень), що певним чином охоплюють логіко-семантичне поле проблематики нашого дослідження, коли кожен факт (кожне твердження), якщо це доцільно, знаходить певне розкриття та тлумачення, де має місце логіко-евристичний розвиток цього факту, який породжує наступний факт та ін.; 3) у сфері педагогіки життєвих фактів, яка нами розробляється.

Механізм становлення та розвитку особистості педагога вивчався як у контексті тріадної сутності людини (особистості, фахівця, громадянина), так і у трьох методологічних площинах, які охоплюють загальний, особливий та одиничний аспекти щодо предметного поля нашого дослідження.

З'ясовано психолого-педагогічний механізм розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін, який виявляє творчу педагогічну діяльність як ключовий момент розвитку особистості педагога, що зміцнює внутрішню мотивацію та під впливом цивілізаційних змін

⁹³⁰ Кузьміна Н. В. Законы развития фундаментального образования в регионе : программа / Н. В. Кузьмина, В. А. Полянин. – Ковров : КГТА, 2008. – 43 с. – С. 5.

реалізує самодетермінантне начало людини, її свободу і відповідальність. На цій основі утверджується самосвідомість педагога, творче педагогічне мислення і тим самим – через цілепокладання – здатність педагога до вольових дій, які дозволяють йому розвинути функції саморегуляції та досягти оптимістичного світогляду, підтримувати здоровий спосіб життя. Це, у свою чергу, веде як до любові й патріотизму, так і до утвердження головної цінності людини та людства – Творця як організатора усесвітньої гармонії. На цій основі педагог усвідомлює та здійснює свою педагогічну місію – вдосконалює себе та транслює (випромінює) цей стан у соціально-педагогічному середовищі.

Методика розвитку особистості педагога передбачала створення відповідного розвивального соціально-педагогічного середовища, що сприяє розвитку у педагогів відповідних професійно-особистісних якостей, зокрема, шість компонентів особистості педагога.

3. Експериментальна робота з метою проведення педагогічного експерименту проводилася на базі загальноосвітніх навчальних закладів м. Житомира та Житомирської області. До участі в експерименті було залучено 495 вчителів загальноосвітніх шкіл міст Полтави, Луганська, Житомира, Житомирської області (контрольна група налічувала 245, а експериментальна – 250 педагогів)

Дослідження було проведено протягом 2006-2013 років та охопило кілька етапів науково-педагогічного експерименту. Основна мета експерименту – перевірка теоретичних положень, більш ґрунтовне розкриття предмету дослідження, апробація методики розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.

Організація проведення педагогічного експерименту в експериментальній групі відрізнялася від навчання в контрольній групі за низкою показників: 1) в експериментальній групі, на відміну від контрольної, ставилася певна мета – розвиток особистості педагога; 2) в експериментальній групі, на відміну від контрольної, були створені умови для реалізації цього процесу.

У результаті проведення педагогічного експерименту (його констатувального та формувального етапів) було отримано певні дані щодо розвитку особистості педагогів. Отримані дані дозволяють говорити про ефективність обґрунтованої нами методики та науково-методичної системи розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми та потребує подальшого поглибленого теоретичного та практичного вивчення шляхів розвитку особистості педагога в нових умовах.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й практичне розв'язання наукової проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін, що дозволило дійти таких **висновків**:

1. Розроблено та реалізовано методологічний базис проблемного поля дослідження щодо розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін, що охоплює дві методологічні площини – суб'єктно-інструментальну та об'єктно-системну.

Філософська методологія реалізує як традиційний зміст (діалектичні основи пізнання педагогічної дійсності, положення про єдність свідомості і діяльності, теорії і практики, відповідні парадигмальні положення класичної та постнекласичної науки, сучасні дослідження в галузі наукової методології, зокрема, методологічні принципи об'єктивності, всебічності, конкретності, історизму та ін.), так і авторські розробки (три рівня знань, три стратегії пізнання світу, зокрема й педагогічної реальності, постнекласичні аспекти пізнання та освоєння дійсності, логіко-евристична педагогіка).

Загальнонаукова методологія також вміщує як традиційні аспекти (системно-синергетичний, парадигмальний, смислоцентризований, цивілізаційно-середовищний, філософсько-антропологічний наукові підходи), так і авторські розробки (універсальна парадигма розвитку, діалектична модель розвитку світу в цілому та його аспектів зокрема, тріадний методологічний принцип структуралізації предметів та явищ Всесвіту).

Конкретно наукова методологія охоплює як культурологічний, компетентнісний, суб'єкт-суб'єктний наукові підходи, так і аналіз розвитку особистості педагога відповідно до трьох освітніх цілей розвитку людини.

Методика і техніка дослідження реалізує нормативну базу сучасної освіти, методи психолого-педагогічного дослідження та системно-методологічний спосіб дослідження базових категорій дослідження.

2. У результаті аналізу базових категорій проблеми розвитку особистості педагога визначено їх сутність як у контексті методологічних площин, так і в їх поєднанні шляхом поняттєвого синтезу. Відтак, здійснено визначення особистості та, зокрема, особистості педагога на категоріально-поняттєвому, концептуально-теоретичному, системно-моделювальному, системно-редукованому рівнях.

На *категоріально-поняттєвому рівні* особистість педагога розуміється як ідентичний тільки собі, неповторний, вільний, самодетермінований, творчий, рефлексуючий духовний транслятор соціокультурних цінностей і способів діяльності та перетворення реальності. Це людина, що здійснює соціалізацію вихованців та професійно виконує викладацьку і виховну роботу й характеризується підвищеним почуттям обов'язку і відповідальності, яка безпосередньо впливає на формування особистості вихованців та покликана керувати процесом їх духовного, інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку.

На *концептуально-теоретичному рівні* особистість педагога визначається відповідно до концептуальних площин, у контексті яких набуває певних характеристик:

поняттєво-семантичної (розуміється як абстракція – всезагальна категорія, що відображає людину у всій її тотальності та цілісності); *екзистенційної* (постає новоутворенням, що забезпечує гармонію внутрішньої за зовнішньої сфер людини, онтологічну неперервність у часі і просторі – соціально-економічному, культурно-історичному, політико-ідеологічному, космосоціоприродному);

причинно-наслідкової (характеризується такими якостями, як індивідуальність, унікальність у Всесвіті, самодетермінація, саморозвиток, самореалізація, саморегуляція, самоконтроль);

діяльнісної (розуміється як така, що володіє мисленням та Я-концепцією – рефлексією та самосвідомістю – та виявляє творчу життєдіяльність, яка постає самодостатньою сутністю, тобто творчістю заради творчості);

ціннісно-світоглядної (виявляє цілеспрямованість, незавершеність, спрямованість до самовдосконалення та вищих форм буття Всесвіту – "Вищого розуму", Вищій Реальності, Абсолюту та реалізується як сутність, що постає вищою цінністю людського та суспільного буття);

соціальної (розуміється як така, що характеризується здатністю до самовідстороненості, емпатії, самообмеження, злиття зі світом та реалізує соціальний характер, тобто виявляє відповідальність – активну життєву позицію та формується в результаті соціалізаційних процесів через механізми соціально-рольової ідентичності).

3. Досліджено цивілізаційні зміни та тенденції розвитку освіти й особистості педагога, зокрема, розглянуто сутність та механізми цивілізаційних змін в епоху трансформації сучасного суспільства в новий інформаційний стан, що здійснюється за умов глобальної системної кризи людства і синтетичної революції в механізмах цивілізаційного розвитку, яка охоплює як системну, людську, інтелектуально-інноваційну, квалітативну, рефлексивно-методологічну, освітню складові. У зв'язку з цим доведено, що система цивілізаційних змін, яка реалізує перехід людства у нових інформаційно-людинісний стан, охоплює освітньо-педагогічні, соціально-економічні, історико-культурні, світоглядно-ідеологічні, науково-парадигмальні, екологічно-демографічні, популяційно-генетичні тенденції.

Доведено, що за умов сучасних глобальних трансформацій розвиток особистості педагога набуває цивілізаційного сенсу, а його мета може бути обґрунтована в межах нової постнекласичної міждисциплінарної парадигми науки, що реалізовується через нові парадигмальні аспекти психолого-педагогічної теорії і практики.

З'ясовано суперечності сучасної системи освіти: між швидким темпом приросту знань у сучасному світі й обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом; між новими ціннісними орієнтирами освіти і її традиційною структурою. На рівні професійної освіти зазначене актуалізує проблему "напіврозпаду" компетенції фахівця, а на рівні загальної педагогіки та історії педагогіки виявляє вичерпаність основної педагогічної парадигми. Останнє потребує її зміни, яка відбувається через феномен поліпарадигмальності – існування розмаїття педагогічних концепцій, технологій, методик, систем, які утворюються через недостатність у сучасній педагогічній науці теоретично вивірених, всесторонньо обґрунтованих і доведених, строго контрольованих і відтворених експериментом законів.

За таких умов обґрунтовано необхідність зміни сучасної та впровадження нової освітньої парадигми – "рефлексивної", "дослідницької", "активістської", "проблемноцентристської", "критично мисленнєвої", "людинісної", "ноосферної", "глобальної", "холістичної", "синергетичної", що пов'язано як з кристалізацією позараціонального знання (імпліцитного, інтуїтивного, трансцендентного), так і з формуванням у суб'єктів навчання інтегрованого світорозуміння.

4. Проаналізовано провідні теорії та концепції розвитку особистості на концептуальному та міждисциплінарному рівнях у вітчизняних та зарубіжних джерелах у контексті універсальної парадигми розвитку у філософському, антропологічному, соціологічному, психологічному та педагогічному вимірах. Це дозволило дійти висновку про такі загальні ознаки та характеристики особистості, як:

1) наявність індивідуальності, що відрізняє конкретну особистість від решти інших та характеризується особистісним началом, "Я" людини – унікальної і тотожної тільки собі сутності;

2) особистість тлумачиться як абстракція, узагальнення, в основі яких покладено висновки про вивчення людини та спостереження за нею;

3) особистості притаманні якості, що реалізують її онтологічну неперервність, цілісність життєвої траєкторії, стабільність поведінки, зв'язок минулого, теперішнього та майбутнього;

4) особистість, що постає результатом соціалізаційних процесів людини, невіддільна від духовно-етичного, сакрально-божественного аспекту людського буття та характеризується здатністю до свободи та самодетермінації – внутрішньої мотивації поведінки і діяльності (які виявляють такі аспекти, як надситуативність, творчість, саморозвиток);

5) особистість характеризується волею – здатністю здійснювати вольове зусилля, саморегуляцію, самоконтроль, а також наявністю свідомості та самосвідомості (Я-концепція);

6) особистість – це принципово мисляча істота, якій притаманна емпатійність – вміння прийняти точку зору іншої людини, що постає головною ознакою мудрої людини;

7) особистість, що виявляє необхідність у діяльності, вищим проявом якої є творчість, характеризується здатністю як до самовдосконалення, самореалізації, так і до вдосконалення свого соціоприродного оточення.

З'ясовано, що динаміка оцінки вчителями своїх наявних та ідеальних професійних якостей виявляє зниження самооцінки, а потім її підвищення; самооцінка громадянських та особистісних якостей при цьому поступово підвищується. Рівень особистісної активності педагога, мотивація до пізнавальної діяльності з набуттям педагогічного стажу не знижується. Розвиток професійної деформації особистості вчителя зумовлюється такими чинниками, як репродуктивний спосіб організації навчальної діяльності та авторитарна позиція. Доведено, що на особливу увагу потребує ціннісно-духовний розвиток педагога, його "глибинно-ціннісна мотивація".

5. Обґрунтовано авторську концепцію особистості педагога як трансцендентальної сутності. Залучення її до аналізу проблемного поля дослідження дозволило з'ясувати: цивілізаційні зміни, що виражають цілісний цикл локального та глобального розвитку суспільства, виявляють закономірності розвитку педагога загалом та його особистості зокрема у контексті "освітнього маршруту" та неперервної освіти, що реалізує певні еталонні (закономірні) зміни, які підсилюються кризовими явищами в освіті. За такого підходу, з точки зору методології синергетики, всі послідовні етапи розвитку особистості педагога у кризовій фазі загострюються і співіснують у часі і просторі, тобто реалізуються як єдиний фрактальноподібний процес. У зв'язку з цим у всій повноті актуалізуються компоненти особистості педагога, що відповідають цивілізаційним трансформаціям. Останні зумовлюють низку освітніх змін у таких сферах, як парадигма навчання і пізнання; місія та мета освіти; парадигма педагогічного впливу та його предмету (об'єкту); освітній процес; погляд на людину та моделі її існування; освітній маршрут, відносини учасників освітнього процесу; мотиви педагогічної діяльності.

Виявлено певні особливості особистісних трансформацій педагогів:

1) прискорений розвиток самосвідомості і рефлексії внаслідок глобальних та локальних кризових явищ, які руйнують звичні рольові установки та вимагають залучення рефлексії – механізму орієнтації у внутрішньому та зовнішньому екзистенційному просторах;

2) підвищення потреби педагога у підтримці особистісної та національної ідентичності під впливом інформаційного потопу та поширення глобалізаційних та кіберсоціалізаційних процесів;

3) трансформація ціннісно-сислової системи сучасного педагога у певних напрямках (розвиток аксіосфери у тих учителів, які не володіли чіткою системою ціннісних орієнтацій; домінування у деяких педагогів ціннісних орієнтацій прагматичного характеру; зсув у частини педагогів ціннісних орієнтацій у бік духовних життєвих сенсів);

4) значний розвиток вольового потенціалу педагогів через потребу швидко й ефективно реагувати на сучасні цивілізаційні виклики;

5) порушення його життєвих установок, що зумовлюють розвиток особистісного механізму самодетермінації як позитивної стратегії виживання у час руйнування традиційних цивілізаційних форм існування соціуму;

6) хаотизація життєвого простору педагога, що вимагає від нього пошуку визначеності абсолютних важелів керування світом, що, у свою чергу, виявляє потребу у Вищій Реальності як механізму гармонії, справедливості, впорядкованості світу;

7) неврівноважена динаміка кризових суспільних процесів виявляє прагнення педагога у пошуку духовного сенсу життя та педагогічної діяльності у напрямі реалізації педагогічної місії.

Доведено, що кризовий лад сучасного життя виявляє ситуацію, коли діалектичний механізм розвитку особистості функціонує найбільш ефективно, що зумовлює динамічний розвиток особистості педагога, який спрямовується на трансцендентальну мету – ідеальне суспільство майбутнього.

Обґрунтовано відповідний психолого-педагогічний механізм розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін, який виявляє творчу педагогічну діяльність – ключовий момент розвитку особистості педагога. Ця діяльність реалізує внутрішню мотивацію та під

впливом цивілізаційних змін активізує розвиток самодетермінованого начала педагога – його свободу і відповідальність. Останнє, у свою чергу, сприяє утвердженню самосвідомості, творчого педагогічного мислення, цілепокладання як здатності педагога до вольових дій, що дозволяють формувати здоровий спосіб життя, розвивати функції саморегуляції та підтримувати оптимістичний світогляд, який спрямовує як до любові й патріотизму, так і утвердження головної суспільної цінності – Творця (Абсолюту) як гаранта та організатора всесвітньої гармонії. Зазначене дозволяє педагогу усвідомлювати та здійснювати власну педагогічну місію, яка полягає в самовдосконаленні та саморозвитку – умови гармонізації соціально-педагогічного середовища.

6. У результаті аналізу особистості педагога на *системно-моделювальному* рівні представлено авторське визначення особистості – божественна за своєю природою трансцендентальна сутність людини і світу, що виявляється як одвічно задана мета еволюції та характеризується діалектичним чином взаємопов'язаними особистісними якостями (компонентами), які актуалізуються в процесі трансцендування людиною основних категорій буття і проявляються в здатності особистості до творчої діяльності, свободи, волевиявлення, самосвідомості, цілепокладання, а також саможертвовності й любові.

Завдяки *процедурі системної редукції* з'ясовано конкретні характеристики особистості педагога, які охоплюють певні громадянсько-особистісно-фахові якості, що реалізуються у низці характеристик:

1) бачення і розуміння цілісності космосоціоприродного світу;

2) перебування в гармонійній єдності зі світом, тобто його втілення та трансляція учням у цілісності та повноті,

3) уособлення педагогом світу як такого, що сповнений божественним, гармонійним сенсом та має мету у досягненні учнями стану самосвідомості (як головного аспекту особистості) та індивідуально-колективного щастя. Останнє передбачає єдність людей (як представників певного соціуму та всього людства) завдяки любові, загальній меті, творчій праці і співпраці.

При цьому реалізація педагогом принципу цілісності світу передбачає його спроможність дистанціюватися (тобто трансцендувати) від цього світу як чогось цілого, тотального, що передбачає його здатність бути вільною від світу сутністю, володіти самосвідомістю (рефлексією), бути спроможним до самозречення, тобто до любові (до дітей) та саможертвовності. Уособлення педагогом світу, сповненого гармонійного сенсу, передбачає його здатність бути ідеалом, взірцем, авторитетом для учнів.

Процес трансляції педагогом зовнішнього та внутрішнього світу учням у гармонійній цілісності та повноті передбачає наявність педагогічного покликання, певної місії щодо навчання, виховання та розвитку школярів у напрямі досягнення божественної (для віруючих) та гармонійної (для невіруючих) мети існування людини і соціуму. Це, у свою чергу, потребує розвитку відповідних професійно-особистісно-громадянських якостей педагога, найсуттєвіші з яких – воля, самосвідомість, креативність, патріотизм як мета громадянського виховання, любов, уміння мотивувати учнів на розвиток та саморозвиток – постають механізмом та сутністю його самореалізації.

Побудовано концептуальну модель розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін та обґрунтовано інтегральну модель на рівні *загального* (у межах загальної теорії систем), *особливого* (у контексті особистісних, професійних та громадянських якостей педагога відповідно до компонентів особистості педагога – самосвідомо-рефлексивного; цільового, ціннісно-сислового; вольового; вільного, самодетермінованого; божественно-творчого; саможертвовно-емпатійного) й *одиночного* (в аспекті розгляду структури особистості конкретних педагогів).

У зв'язку з цим механізм становлення, розвитку та саморозвитку педагога як особистості, фахівця, громадянина досліджено у трьох методологічних площинах теоретичного розгляду та у процесі обґрунтування концепції особистості як трансцендентальної сутності (що дозволило виявити певний формувальний зміст розвитку особистості вчителя) завдяки використанню ресурсу логіко-евристичної педагогіки та педагогіки життєвих фактів.

Сучасні цивілізаційні зміни як вираження певного цілісного циклу локального та глобального розвитку людської цивілізації дозволяють виявити *певні закономірності розвитку педагога* взагалі та його особистості зокрема та фрактально-голограмну єдність особистісного та суспільного розвитку людини та особистості педагога, зокрема. Так, з'ясовано етапи формування і розвитку особистості педагога у контексті освітнього маршруту, показано розвиток трьох типів педагогічної дії. Інша закономірність розвитку педагога виявляє зв'язок цивілізаційних змін та особливості розвитку особистості. Сучасні цивілізаційні зміни виявляють вкрай невідношену динаміку суспільно-економічних процесів, то це сприяє розвитку особистості педагога, оскільки особистість формується в суперечливих, парадоксальних, багатомірних умовах соціального буття. За таких умов у педагогів підвищується здатність до рефлексії, зростає чутливість до світоглядних проблем, пошуків сенсу життя, утвердження своєї педагогічної місії.

7. Розроблено науково-методичну систему та методику розвитку особистості педагога, яка передбачала створення відповідного розвивального соціально-педагогічного середовища, що сприяє розвитку відповідних професійно-особистісних якостей, зокрема, актуалізації компонентів особистості. Науково-методична система охоплює: певні концептуальні основи; систему цивілізаційних змін; суб'єкти освіти; компоненти особистості педагога; критерії, рівні та показники розвитку; траєкторію розвитку особистості педагога у системі неперервної післядипломної освіти; етапи її організації навчання та саморозвитку; діагностичний інструментарій; науково-методичне забезпечення; науково-дослідницький комплекс; методику розвитку особистості педагога (відповідні форми, методи, змістові лекційні модулі); самоосвітню діяльність та її результат – педагог як гармонійна особистість, компетентний фахівець та громадянин-патріот, що відповідає сучасним цивілізаційним змінам.

У ході педагогічного експерименту отримано результати, що засвідчують про ефективність розробленої концептуальної моделі та обґрунтованої науково-методичної системи розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. Відтак, мету наукового пошуку досягнуто, а його завдання розв'язано.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми та потребує подальшого поглибленого теоретичного та практичного вивчення шляхів розвитку особистості педагога на більш тривалому відрізку часу у процесі розвитку та саморозвитку особистості педагога в умовах загальноосвітнього навчального закладу. При цьому важливим перспективним напрямом наукових розвідок вважаємо лонгітюдне дослідження щодо з'ясування особливостей розвитку найбільш глибоких – духовного та рольового – аспектів особистості педагога.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

ГОЛОВНІ АСПЕКТИ НОВОЇ ПАРАДИГМИ НАУКИ

Аналіз загального змісту науки та філософії як форм суспільної свідомості, який ми провели у рамках побудови теорії синтезу знань, дозволяє дійти висновку, що становлення та розвиток нової постнекласичної наукової парадигми позначається на *докорінному зрушенні суспільної рефлексії і суспільної свідомості від субстратно-речовинної, суб'єкт-об'єктної до субстанціонально-польової, резонансної суб'єкт-суб'єктної парадигми пізнання, від дискретно-атомарно-фрагментарного до цілісно-континуального світосприйняття, світобачення, світорозуміння.*

Цей процес позначається у кардинальній зміні традиційних уявлень про Всесвіт та людину. Серед дисциплін і понять, що зробили свій внесок до зазначеного процесу можна віднести квантово-релятивістську фізику⁹³¹, астрофізику і астрономію⁹³², кібернетику, теорію інформації і теорію систем⁹³³, теорії морфінного резонансу, біологічних полів, формувальної причинності⁹³⁴, синергетику і пригожінську теорію дисипативних структур⁹³⁵, бомівську теорію холоду⁹³⁶, голографічну модель мозку⁹³⁷, янгівську теорію процесу⁹³⁸, вчення про Всесвіт як голографічний універсуум⁹³⁹, антропний принцип (антропні космологічні аргументи⁹⁴⁰), або принцип

⁹³¹ Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цехмистро И.З. Голістична філософія науки. – Харків: АКТАС, 2003. – 285 с.; Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.; Капра Ф. Уроки мудрости. Разговоры с замечательными людьми / Ф. Капра. – М., 1996. – 318 с.

⁹³² Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.; Козырев Н.А. Причинная или асимметрическая механика в линейном приближении / Н.А. Козырев. – Пулково, 1958. – 232 с.; Вейник А. И. Термодинамика реальных процессов. – Минск: Наука і тэхніка, 1991. – 576 с.; Davies P. P. God and the New Physics. – N. Y.: Simon and Schuster, 1983.

⁹³³ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.; Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.; Урманцев Ю. А. Эволюционика или общая теория развития систем природы, общества и мышления / Ю. А. Урманцев. – Пушино, 1988. – 79 с.; Урманцев Ю. А. Девять плюс один этюд о системной философии / Ю. А. Урманцев. – М.: Современные тетради, 2001. – 168 с.; Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.; Bateson G. Steps to An Ecology of Mind. – N. Y.: Ballantine Books, 1972.; Maturana H. Autopoiesis // Autopoiesis: A theory of living organization. – New York: North Holland, 1981. ; Maturana H. R. and Valera F. J. Autopoiesis and Cognition. London, Boston, Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1980.

⁹³⁴ Гурвич А.Г. Теория биологического поля / А.Г. Гурвич. – М.: Госиздат, 1944. – 155 с.; Шелдрейк Д.Р. Фокс М., Физика ангелов. Там, где встречаются наука и Дух / Пер. с англ. – М.: ИД "София", 2003. – 256 с. ; Шелдрейк Р. Семь экспериментов, которые изменят мир: Самоучитель передовой науки / Пер. англ. А. Ростовцева – М.: ООО Издательский дом "София", 2004. – 432 с.; Шелдрейк Р. Новая наука о жизни. Пер. с англ. Е. М. Егоровой. – М: РИПОЛ классик, 2005. – 352 с.; Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.; Sheldrake R. Chaos, Creativity and Cosmic Consciousness, Rochester, VT: Park Street Press, 2001.; Sheldrake R. Dogs that Know When Their Owners are Coming Home: and other unexplained powers of animals, New York, NY: Crown, 1999.

⁹³⁵ Князева Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.; Князева Е.Н. Одисея научного разума: Синергетическое видение научного процесса / Е.Н. Князева. – М.: ИФРАН, 1995. – 228 с.; Князева Е.Н. Сложные системы и нелинейная динамика в природе и обществе / Е.Н. Князева // Вопросы философии. – 1998. – № 4.– С. 138–143.; Князева Е. Н. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 31–36.; Николис Г. Познание сложного. Введение / Г. Николис, И.Р. Пригожин. – М.: Мир. – 1990. – 342 с.; Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах / Г. Николис, И.Р. Пригожин. – М.: Мир, 1979. – 512 с.; Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой : Пер. с англ. Общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.; Пригожин И. Перспективы исследования сложности / И. Пригожин // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник. – М., 1987. – С. 45–58.; Prigogine I., Stengers I. Order Out of Chaos: Man's Dialogue with Nature. – N. Y.: Bantam Books, 1984.

⁹³⁶ Bohm D. Wholeness and the Implicate order / D. Bohm. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 220 p.

⁹³⁷ Pribram K. Holonomy and Structure in the Organization of Perception. Images, Perception and Knowledge (J. M. Nickolas, ed.) Dordrecht: Reidel Publishing Co., 1977.; Pribram K. The brain // Millinnum. – Los Angeles: J. I. Tarcher Inc., 1981. – P. 91-104.; Pribram K. The Holographic Hypothesis of Brain Functioning // Ancient Wisdom, Modern Science. (S. Grof ed.) N.Y., 1984. P. 178.

⁹³⁸ Young A. The Reflexive Universe: Evolution of Consciousness. – N. Y.: Delacorte Press, 1976. – 200 p.

⁹³⁹ Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.; Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.; Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики / В.Г. Буданов // Синергетическая парадигма : Многообразие поисков и подходов. Сборник статей / Отв. ред. В.И. Аршинов и др. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С.285-304.; Буданов В. Г. Концепция естественнонаучного образования гуманитариев : эволюционно-синергетический подход / В.Г. Буданов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 16-21.; Аронов Р. А. Квантовый парадокс Зенона // Природа. – 1992. – № 12. – С. 76-83.; Аронов Р.А. К проблеме вседушности сознания / Р.А. Аронов // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 182–186.; Ravn I. An Ethic of Wholeness // Journal of Humanistic Psychology, vol. 28, № 3, 1988.; Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с. ; Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.; Гроф С. За пределами мозга. Пер.с англ. 2-у изд. / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 504 с.; Гроф С. Области человеческого бессознательного: опыт исследований с помощью ЛСД. Пер. с англ. – М.: МТМ, 1994. – 240 с.; Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М.: Изд. ИТП, 1994. – 342 с.; Гроф С. Области бессознательного: области исследований ЛСД-терапии

космологічного доповнення⁹⁴¹, вчення про універсальний семантичний простір Всесвіту⁹⁴², концепцію хвильової лінгвістичної генетики П.П.Гаряєва⁹⁴³, різні аспекти теорії синтезу знань, які розробляють М.М. Александров, М.І. Беляєв, В.Г. Буданов, А.Ф.Бугаєв, І.Л. Герловін, В.Є. Еремєєв, С.І. Сухонос, А.І. Субетто і багато інших⁹⁴⁴. Особливе місце у зазначеному парадигмальному зрушенні відіграла парадигма системного мислення, становлення якої можна прослідкувати у розвитку проблемного поля, відображеного в монографіях В.І.Вернадського "Вчення про біосферу і її поступовий перехід в ноосферу" (1893–1918), А.А.Богданова "Тектологія. Загальна організаційна наука" (1913–1929), Н.Д.Кондратьєва "Великі цикли кон'юнктури і теорія передбачення" (1922–1926), П.О. Сорокіна "Соціальна і культурна динаміка" (1939), Л.фон Берталанфі "Загальна теорія систем" (1934–1949), Н.Вінера "Кібернетика або управління" (1948), у працях І.Р. Прігожіна, Г.Хакена, Р.Акоффа й ін.

Розглянемо *деякі головні сенси зазначеної зміни традиційної наукової парадигми* (які подають у стислому вигляді, оскільки деталізація кожного із сенсів потребує значних обсягів друкованого матеріалу):

1. Речовина нині може розумітися не як випромінююча поле, а як те, що його притягує і накопичує.
2. Потенційно-можливий аспект світу постає такою ж фундаментальною його характеристикою, як і актуально-дійсний.
3. Закони збереження матерії й енергії уточнюються у зв'язку з виявленням квантово-торсійної природи Всесвіту, з'являються технології "вільної енергії", різні модифікації *перпетум мобіле* (Н.Тесла та ін.).
4. Не тільки на рівні мікросвіту (на фундаментальному квантово-фотонному рівні Всесвіту – І.З.Цехмістро), але і на рівні макросвіту (М.О.Козирев) наш Усесвіт регулюється непричинно-імплікативними, несиловими зв'язками, коли причина і наслідок, частина і ціле, минуле, сьогодення і майбутнє не диференціюються та можуть складати різні конфігурації.
5. Хвороба виявляється позитивною пристосувальною реакцією організму (С.М. Давиденков, І.В. Давидовський, Р.Лейнг та ін.), що сприяє переходу медицини від алопатичної до духовно-гомеопатичної, резонансно-хвильової парадигми, яка дозволяє регенерувати органи і лікувати від пандемій, що вважаються летальними.
6. Форма предметів набуває фундаментального значення у функціонуванні реальності – теорії морфічного резонансу, біологічних полів, формувальної причинності (А.Г.Гурвич, Р.Шелдрейк та ін.).
7. Людина виявляється не мислячою мозком, але польовою формою, всім тілом (Г.Б. Двойрин, В.В. Налімов), що дозволяє А.Є. Акімову природу психіки зводити до вакуумно-спінорних, торсійних флуктуацій, а також обґрунтувати феномени змінених (трансперсональних) станів свідомості (Ст.Гроф, А.П. Дубров, Г.Н.Дульнев, В.П. Пушкін⁹⁴⁵ та ін.). Зазначене вище допомагає зрозуміти вислів Г.Бейтсона про те, що процес мислення у термінах субстанції і дискретних об'єктів являє собою серйозну когнітивну помилку, оскільки в житті ми маємо справу не з об'єктами, а з їх сенсорними трансформаціями, коли інформація, форма, паттерн є сутностями, що позбавлені чіткої розмірності, тобто є такими, що неможливо локалізувати у часі і просторі.
8. Відтак, процес мислення реалізується на континуально-польовому рівні Всесвіту у вигляді фрактально-голограмної матриці у площині голографічної енерго-інформаційної картини (К.Прібрам, Р.Сперрі, Д.Бом),

/ С. Гроф // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 424–499. ; Bohm D. Wholeness and the Implicate order / D. Bohm. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 220 p.; Двойрин Г.Б. Единая голографическая информационная теория Вселенной. Научная религия / Г.Б. Двойрин. – СПб.: ИНТАН, 1997. – 252 с.

⁹⁴⁰ Barrow J.D., Tipler F.J. The anthropic cosmological principle. Oxford: Clarendon press, 1986. XX + 706 p.; Гулыга А.В. Космическая ответственность духа / А.В. Гулыга // Наука и религия. – 1989. – № 8. – С. 32–34.; Идлис Г. М. Закономерности развития космических цивилизаций // Проблема поиска внеземных цивилизаций. – М. Наука, 1981. – С. 210–224.; Идлис Г.М. Единство естествознания по Бору и единообразные взаимосвязанные периодические системы физики, химии, биологии и психологии. I // Исследования по истории физики и механики. 1990. – М.: Наука, 1990. – С. 37–78. ; Идлис Г.М. Единство естествознания по Бору и единообразные взаимосвязанные периодические системы физики, химии, биологии и психологии. II // Исследования по истории физики и механики. 1991–1992. – М.: Наука, 1997. – С. 101–187.

⁹⁴¹ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

⁹⁴² Налімов В. В. Вероятностные модели языка (О соотношении искусственных и естественных языков). – М.: Наука, 1974. – 146 с.; Налімов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налімов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.

⁹⁴³ Гаряев П.П. Волновой генетический код / П.П. Гаряев. – Москва : Институт Проблем Управления РАН, 1997. – 108 с; Гаряев П.П. Лингвистико-волновой геном: теория и практика; Институт квантовой генетики. – Киев, 2009. – 218 с.

⁹⁴⁴ Александров Н.Н. Эволюция искусства (системогенетический очерк). – Кострома: Изд-во КГУ, 2000. – 475 с.; Александров Н.Н., Субетто А.И. Системогенетика, 94. Раздел 1 // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16703, 31.07.2011 ; Александров Н.Н., Субетто А.И. Системогенетика, 94. Раздел 2 // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16720, 03.08.2011; Беляев М.И. Милология. – Краснознаменск: "Полиграф", 2001. – 588 с.; Буданов В.Г. Ритмокаскады истории: Россия и будущее цивилизации.// Новые методы в социальных науках / под редакцией В.Г. Федотовой/. – М., 2006. – С. 308–322. ; Будыко М.И. Глобальная экология. – М.: Мысль, 1979. – 327 с.; Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альбы, 1998. – 320 с.; Бугаев А.Ф. Глобальная экология: Концептуальные основы / А.Ф. Бугаев. – К.: Изд. СПД Павленко, 2010. – 496 с.; Герловин И. Л. Основы единой теории всех взаимодействий в веществе. – Л.: Энергоатомиздат, Ленингр. отд-ние, 1990. – 432 с.; Еремеев В.Е. Чертеж антропокосмоса. – 2-е изд., доп. – М.: АСМ, 1993. – 383 с.; Сухонос С.И. Троичный код Вселенной // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16882, 12.10.2011

⁹⁴⁵ Дульнев Г.Н. В поисках Тонкого мира. Психокинез, телепатия, телекинез: факты и научные эксперименты / Г.Н. Дульнев. – М. Весь, 2004. – 288 с.; Гроф К. Жажда целостности – наркомания и духовный путь / К. Гроф. – М. Изд-во: Трансперсональный Институт, 1999. – 395 с.; Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.; Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.

універсального семантичного простору Всесвіту (В.В. Налімов), семантичного хвильового геному (П.П.Гаряєв), архетипів колективного безсвідомого (К.Юнг, П. Девіс⁹⁴⁶).

9. Не стільки реальність визначає свідомість, скільки свідомість здатна керувати реальністю (В. Зеланд – *"трансерфінг реальності"*; квантово-фотонний парадокс *"Сностерігач"*, антропний принцип, психізація дійсності – Земля розуміється як розумна сутність, а атоми – як розумні елементи – Дж. Лавлок⁹⁴⁷).

10. Жива речовина утворює єдиний загальнопланетарний ноосферний моноліт, в якому все пов'язано зі всім (В. І. Вернадський⁹⁴⁸).

11. Розвиток світу в цілому, а також окремих його аспектів може розумітися: як лінійний, так і циклічний; як еволюційний, так і креаціоністський; як стаціонарний, так і вибухово-сингулярний; як спіральний, так і фрактально-голограмний; як процес від минулого до майбутнього, так і від майбутнього до минулого, коли будь-яка точка на часовому континуумі є однаково доступною для думки і дії людини, що підтверджується як несиловими ефектами квантових систем, так і пара нормальними явищами; як фазовий-резонансний процес, що здійснюється в точках біфуркації, так і як становлення, коли розвиток розуміється як здійснюваний від того, що є, до того, що стає.

12. Спостерігається злиття форм суспільної свідомості – науки і релігії, науки і моралі, філософії і науки та ін.; ми стаємо свідками філософсько-релігійного синтезу, коли науковими критеріями освоєння дійсності постають морально-світоглядні аспекти індивідуальної і суспільної свідомості.

13. Має місце звернення науки до ненаукових, лженаукових і паранаукових аспектів дійсності – паранормальних явищ (А.П. Дубров, Г.Н.Дульнев, В. П. Пушкін та ін.), котрі вивчаються в межах парапсихології і когнітивної психології як явища "граничної реальності", "реальності неймовірного" (Ю.А.Фомін⁹⁴⁹).

14. Спостерігається зміна причинно-детерміністської парадигми пізнання у напрямі цілісно-парадоксальної парадигми, що передбачає перехід від лінійно-причинної до цикло- і цілісно-причинної координації предметів і явищ (синхронність К. Юнга, квантово-релятивістські парадокси мікро- і макросвіту – квантова парадигма, що базується: на принципі доповненості (Н. Бор), принципі невизначеності (В. Гейзенберг), принципі нелокальності (Д. Белл), принципі цілісності (Д. Бом), парадоксі *"Сностерігач"*, антропному принципі, ноосферних засадах реальності (В.І.Вернадський), феноменах М.О. Козирева, на основах теорії фізичної та математичної гармонії, гомеопатичних феноменах дальньої дії, їх хвильовому характері; семантико-хвильовому характері генетичної інформації (П.П.Гаряєв), теорії великого об'єднання фундаментальних видів фізичної взаємодії і торсіонних полів (А.Є. Акімов, Г.І. Шипова⁹⁵⁰ й ін) тощо.

15. Спостерігається перехід від критерію експериментально-верифікаційного отримання нових знань до рефлексивно-інтуїтивного (К. Гаусс, Л. Кронекер, А. Пуанкаре, Я. Брауер, Е. Борель, Г. Вейль, К. Гедель та ін.); від класичної однозначної логіки до постнекласичної парадоксальної багатозначно-діалектичної логіки.

16. Негативні якості людини виявляються позитивними ресурсами її психіки (гуманістична психологія – А. Маслоу, К. Роджерс), що супроводжується переходом від дискретно-дуалістичної до цілісно-парадоксальної, резонансної моралі, в рамках якої реалізується єдність фактологічного і морального, що дозволяє обґрунтувати релігійний принцип відплати, який базується: на концепції семантичного простору В.В. Налімова; періодичній системі елементів слова М.С. Єльцина; на антропному принципі і квантовому феномені *"Сностерігач"*; феномені квантово-фотонної "зв'язності" світу (що виявляє неспричинно-несиловий принцип координації мікро- і макросистем); феномени "потойбічної реальності" (*"Життя після життя"* – Р. Моуді); експериментах інституту кінесіології (П.Вайнцвайг); трансперсональній психології С.Грофа; феномені синхронності К. Юнга; теорії семантичного хвильового геному П.П. Гарєєва та експериментах Цзян Каньчжєня, який ще в 80-х років ХХ ст. створив фізичний пристрій, що завдяки електромагнітному резонансу "зчитує" інформацію з ДНК одного живого об'єкту і спрямовує її на інший живий об'єкт, котрий в результаті здатен докорінним чином змінюватися.

Зазначене, у свою чергу, актуалізує **проблему зближення гуманітарного і природничонаукового знання**, дослідження чого репрезентовано працями Н.В. Бурковської, Л.В. Губерського, М.М. Кисельова, В.М. Костєва, Є.В.Кривця, В.А. Кувакіна, М.Г. Марчука, О.Г. Охрименка, В.А. Рижка, С.В. Таранова, Л.О. Шашкової, В.І. Ярошовця та ін. Процес такого зближення реалізується і обґрунтовується в площині таких тенденцій і феноменів:

1) Інформаційний бум виявляє компенсаторну тенденцію до освоєння наукою феномена *Цілого*, що виявляється в розвитку комплексних міждисциплінарних досліджень, які поєднують ресурси гуманітарних і точних наук.

2) У зв'язку з входженням людства в синтетичну еру інформаційного суспільства відбувається певна інтеграція форм суспільної свідомості, зокрема науки, релігії, філософії, мистецтва – спостерігається повернення до древнього стану пізнання, коли наука та філософія складали єдину сутність – натурфілософію.

3) У зв'язку з тенденцією актуалізації таких синергетичних напрямів педагогічної теорії і практики, як інтеграція, фундаменталізація і холізм, виявляється процес створення інтегрованих курсів, що поєднують результати і ресурси гуманітарних і природничих наук. У зв'язку з цим спостерігається відхід сучасних освітніх технологій від

⁹⁴⁶ Гиндліс Н.Л. К. Юнг про "принцип синхронності" / Н.Л. Гиндліс // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 290–293.; Девіс П. Суперсила: Поиски единой теории природы. – М.: Мир, 1989. – 272 с.

⁹⁴⁷ Lovelock J. Gaia: A New Look at Life on Earth. – N. Y.: Oxford University Press, 1979.

⁹⁴⁸ Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М.: Рольф, 2002. – 576 с.

⁹⁴⁹ Фомин Ю.А. Реальность невероятного / Ю.А. Фомин. – М.: Наука, 1990. – 208 с.

⁹⁵⁰ Акимов А. Е., Шипов Г. И. Сознание, физика торсионных полей и торсионные технологии // Сознание и физическая реальность – 1996 – Т. 1. – № 1-2. – С. 66-72.

профілізації (що реалізує пізнавальну парадигму точних наук) і дедалі інтенсивний розвиток парадигми фундаменталізації в освіті.

У Меморандумі ЮНЕСКО (1994) йдеться про те, що тільки фундаментальна освіта дає універсальні за своєю сутністю знання, виступаючи чинником стійкого розвитку країн і краще всього готує людину до життя, оскільки передбачає поглиблення загальнотеоретичної, загально педагогічної, загальнонаукової підготовки. Згідно Лісабонської стратегії розвитку освіти, прийнятої Європейською радою (2000), наукові методи пізнання мають розглядатися як методи навчання, оскільки нині освітні, економічні і соціальні стратегії розвитку суспільства виявляють нерозривний зв'язок.

4) Формуються нові критерії отримання наукового знання (які впливають у тому числі і з парадоксів сучасного пізнання в його методологічних підставах – теорема К. Геделя про неповноту, парадокс розвитку, або телеологічний парадокс, парадокси теорії множин і ін. – а також в онтологічних і семантичних підставах, пов'язаних з онтологічними і семантичними парадоксами, а також з парадоксальною квантовою логікою), а також критерії істинності знань, які орієнтуються на такі гуманітарні аспекти, як інтуїція, образність, метафорична, міфологічність, краса, рефлексивність, індивідуальний досвід і ін.

5) Наукова картина світу збагачується гуманітарними аспектами, що реалізується в синтезі морального і фактологічного, а також в антропному принципі, ноосферній організації земної цивілізації.

6) Інтеграція гуманітарного і природничого аспектів пізнання і освоєння людиною дійсності впливає з феномена цілісності особистості, яка не буває ні гуманітарною, ні природничою в чистому вигляді, оскільки особистість розвивається і формується в інтегральному полі соціоприродної реальності, в якому спостерігається злиття багатозначних і однозначних сенсів людського буття, що передбачає інтеграцію згаданих двох типів знання у сфері об'єднувальної форми суспільної свідомості – філософії, котра виявляє надзвичайну цінність філософської рефлексії і гуманітарної інтерпретації дійсності.

7) На психофізіологічному рівні ми також спостерігаємо інтегрованість відмічених видів знання, що виявляється в концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, котра постає евристичною пояснювальною моделлю людської істоти. У зв'язку з цим гуманітарні, нечіткі знання можна вважати такими, що корелюють з правопівкульовою пізнавальною стратегією, тоді як однозначні і чіткі знання, що здобуваються у сфері точних наук, реалізуються в основному на рівні лівопівкульових механізмів, які організовують абстрактно-логічне мислення. З цією обставиною пов'язана класифікація людей на художників і мислителів. Зрозуміло, що "чистих" художників і мислителів не існує. А якщо і зустрічаються чисті типи людей, то вони реалізуються як акцентуовані або патологічні, що виявляється в двох полярних психічних хворобах – циклотимії і шизофренії. При цьому шизофренік як чисто лівопівкульовий тип характеризується дефіцитом правопівкульових аспектів психічної діяльності – емоційності, багатозначності, метафоричності. Ця обставина використовується в деяких тестах щодо виявлення шизоїдних рис характеру: шизофренік, котрий відображає і освоює світ однозначним чином, не може сприймати багатозначно-метафоричні мовні конструкції, наприклад прислів'я і приказки – "життя прожити – не поле перейти" й ін. – оскільки не в змозі витягувати з них багатозначний, переносний сенс.

8) Механізми творчості також передбачають поєднання однозначного і багатозначного видів знання (що співвідносяться з гуманітарними і точними дисциплінами), багатозначно-континуальної і однозначно-дискретної логік, що дозволяє реалізувати механізми творчого мислення – мислення діалектичного і парадоксального, оскільки в його межах поєднуються дві полярні стратегії пізнання світу, виявляючи дипластію – характерну тільки людині властивість поєднання в одному контексті несумісних і часто полярно протилежних сутностей, що зумовлює розуміння Істини як єдності протилежностей (С.Б.Церетелі⁹⁵¹).

9) Природничонауковий і гуманітарний підходи та інструменти до пізнання, осягнення, освоєння, описування світу постають відносно протилежними за своєю когнітивно-психологічною природою, однак ця протилежність нівелюється завдяки принциповій єдності, тотальності світу, що виявляється у таких **аспектах**:

– резонансно-хвильова, фрактально-голограмна природа Всесвіту, коли світло, звук, рух, слово мають універсальну хвильову природу, що проявляється у психофізіологічному феномені *синестезії* (який інтегрує всі сенсорні системи людини – аудіальну, візуальну, кінестетичну – в єдине ціле) та надзвичайно актуалізує концепцію хвильової лінгвістичної генетики П.П.Гарєєва, яка легалізує слово як гуманітарно-антропологічний чинник творення ("на початку було Слово...") і керування матеріальним світом, що реалізується у таких новітніх психолого-поведінкових напрямках, як "транссерфінг реальності", "Симорон", "рибьофінг", концепції колективного біокомп'ютера (В.П.Казначєєв), ноосфери В.І.Вернадського, колективного безсвідомого К. Юнга й ін. та проявляється у феноменом синхронності К.Юнга, П.Девіс (коли події психічної та фізичної реальності мають паралельне значення та переплітаються), у гомеопатичних феноменах дальньої резонансно-хвильової дії, коли мають місце дистанційні взаємодії матеріальних об'єктів без масопереносу, які володіють багатьма основними властивостями електромагнітних хвиль класичної теорії, властивостями хвиль-часток квантової механіки, а також властивостями, що не мають аналогів: художник, що пише картину, заряджає її своєю енергією⁹⁵²;

– квантові парадокси мікросвіту, який на квантовому рівні постає цілісним неподільним комплексом, коли на квантовому рівні розум відіграє ключову роль, що реалізується в антропному космологічному принципі (котрий встановлює принципову доцільність існування людини у Всесвіті), квантовому парадоксі "Сностерігач", який виявляє активну роль свідомості в актуалізації Всесвіту;

– концепція "слабких екологічних зв'язків" (В.П.Казначєєв), що знаходить кореляцію з принципом "надмалої дії" в синергетиці, екстремальними (або оптимальними) принципами в природознавстві – такими, як принцип

⁹⁵¹ Церетели С. Б. Диалектическая логика. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

⁹⁵² Лупичев Н.Л. Электропунктурная диагностика, гомеотерапия и феномен дальнего действия / Н.Л. Лупичев. – М.: Ириус, 1990. – 124 с.

найменшої дії в механіці, принцип швидкого шляху в геометричній оптиці, принцип економії енергії в біології⁹⁵³, принцип “економії мислення” Е. Маха, принцип “найменшого зусилля” Дж. Ципфа⁹⁵⁴, принцип мінімального артикуляційного зусилля в лінгвістиці, принцип оптимальної конструкції організмів Н. П. Рашевського⁹⁵⁵, принцип єдності морфології, конструкції організмів і їх поведінки, принцип максимуму інформації⁹⁵⁶ та ін;

– геометрія простору навколо нас побудована за принципами гармонії, тобто підпорядковується *єдиному метричному принципу*, що проявляється у “фрактальному бумі” (дивовижна простота фрактальних алгоритмів зробили фрактальну геометрію ефективним знаряддям для опису морфологічних властивостей природи та суспільних явищ) та виявляється на рівні математичного аналізу у вигляді правила “золотого перетину” (“золотої пропорції”, “коефіцієнта фі”, що постає трансфінітним числом, подібним до числа π); це правило відображається в числах Фібоначчі, у відповідності із яким організовано усе в цьому світі: принцип “золотої пропорції” ми знаходимо в орбітах обертання небесних тіл, у музичній грамоті, у фізичних константах, у демографії, медицині, генетиці, ботаніці, архітектурі; система елементів Д.І. Менделєєва має всі ознаки природних систем, спроможних до самоорганізації, вона описується принципом “золотих чисел”;

– резонансна (фрактально-голограмна) природа Всесвіту дозволяє зрозуміти механізми реалізації семантичних універсалій і інваріантів: ефект об’ємного резонансу (форма предметів впливає на людину): вплив архітектурних форм на самопочуття; ефекти сензитивних фаз (що реалізовується на основі фазових станів психіки), тобто підвищена чутливість до дії слабких (інформаційних) подразників; феномени викликаних потенціалів мозку; змінені стани свідомості; хвильова лінгвістична генетика П.П. Гаряєва – генетична інформація організується за хвильовими та лінгвістичними принципами, виявляючи наявність Вакуумного супермозку; періодична система елементів слова М.С.Сльцина; теорія формувальної причинності Р. Шелдрейка та ін.;

– у рамках когнітивної психофізики (сучасний паранауковий напрям, створений А.П. Дубровим, науковцем зі світом ім’ям, на ґрунті парапсихології⁹⁵⁷) виявлено універсальний характер трансформації різних видів і форм енергій, речовини, полів та інформації (взаємоперетворюваність часток, полів, енергії, інформації); дистанційний і резонансно-польовий характер взаємодії; наявність у природі ментального інформаційно-польового виду взаємодії; здатність думки до універсальної трансформації в будь-які фізичні частки, поля і випромінювання, дистанційний ментальний зв’язок людини з навколишнім середовищем; смисловий характер думки як основи “Глобальної Свідомості” людини на всіх структурних рівнях будови матерії, здатної до універсальної трансформації і взаємодії з будь-якими видами, полів, часток і енергій;

10) Зближення природничонаукового і гуманітарного когнітивних стратегій знаходить втілення у таких **міждисциплінарних концепціях**, як:

– теорія універсального семантичного простору В.В.Налімова, де поєднуються вербальний і невербальний аспекти життєдіяльності людини, її соматичний і психічний аспекти, моральне і фактологічне – *калокаґатія* (має багато спільного з орієнтальним уявленням про “хроніки Акаші”);

– герменевтична філософія Р. Хайдеггера, що базується на уявленні про світ як своєрідний онтологізований текст

– універсалістське трактування символічних форм Е. Кассирера;

– ідея універсальної символіки у сфері екзистенціальної філософії Ж.-П. Сартра;

– концепція Р. Башляра щодо “психоаналіза предметів”, що виявляє “універсальний ключ” до тлумачення символів;

– один з напрямів лінгвістики – звуковий символізм – неспростовно свідчить про наявність прихованої семантики у сфері вербальних і невербальних сигналів, коли наш світ у цілому та окремі його елементи сповнені певним сенсом, який можна витягувати завдяки певним хвильовим алгоритмам;

– психологія суб’єктивної семантики стверджує, що зображення мають семантичні характеристики, коли геометричні фігури виявляються наділеніми жорстко корельованими комплексами властивостей, які реалізуються як емоційно-оцінні властивості і виявляються як “семантичні інваріанти” – значення, сенс предмета “написано на його обличчі”⁹⁵⁸;

– словники візуального досвіду – кінцевих систем візуальних образів, що дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати всі (!) об’єкти зовнішнього світу: не тільки зовнішні об’єкти несуть в собі глибинну інформацію, що організовується за певними фундаментальними (інваріантними) принципами, але і об’єкти, які людина виражає в актах творчості (малюнку, танці та ін.) відображають цю глибинну (архетипічну) інформацію;

– твердження Е. Разехорна: зображення – є первинні глибинні жести (пра-рухи), виражені графічно; вони несуть певне емоційне навантаження і володіють очевидними цінностями сприйняття – це графічний вираз відчуттів;

– освітні феномени резонансної парадигми, висвітлені у наших монографіях, які мають загальний обсяг

⁹⁵³ Розен Р. Принцип оптимальности в биологии / Р. Розен. – М.: Мир, 1969. – 216 с.; Экстремальные принципы в биологии и физиологии / Ханин М. А., Дорфман Н. Л., Бухаров И. Б., Левадный В. Г.. – М.: Наука, 1978. – 256 с.; Емельянов-Ярославский Л. Б. О логической структуре некоторого самоорганизующегося автомата // Проблемы адаптивного управления. – Ростов-на-Дону, 1974. – С. 120–156.

⁹⁵⁴ Лебедев А. Н. Циклические коды памяти // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 106–116.; Алексеев Г.Н. Энергия и энтропия / Г. Н. Алексеев. – М.: Знание, 1978. – 192 с.

⁹⁵⁵ Rashevsky N. Mathematical biophysics. Physico-mathematical foundations of biology / N. Rashevsky. – N.Y.:Dover. 1960. Vol. II. – 462 p.

⁹⁵⁶ Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г. А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с.

⁹⁵⁷ Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.

⁹⁵⁸ Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.

близько 200 ум.автор.аркушів та присвячені теорії синтезу знань на педагогічній синергетиці: біокомп'ютер В.М.Броннікова, резонансне навчання, супернавчання, гештальт освіта, сугестопедія, педагогічна синергетика, акмеологія, методи колективного здобування знань М.П.Щетиніна та ін.⁹⁵⁹.

ВИСНОВКИ

Відтак, все суще побудовано за єдиним планом, де велике пов'язано з малим, причому за алгоритмом подібностей. Тільки в цьому випадку ментальний образ, налаштований всього лише на зовнішню форму, може спонтанно саморозвиватися, добудовуватися і знаходити повну інформаційну структуру, здатну впливати на глибинні рівні матерії (про яких індуктор нічого не знає), що дозволяє говорити про актуалізацію голографічного принципу (коли в грубій формі неявно міститься інформація про тонку будову) або ж про фрактальний алгоритм (що дозволяв Кювье відтворювати образ допотопного ящера за однією фалангою пальця). Зазначений висновок узгоджується із даними *трансперсональної психології* С. Грофа, яка вивчає феномени *зміненіх станів свідомості* та відповідає концепції голографічної моделі Всесвіту Д. Бома, теорії морфічного резонансу Р. Шелдрейка, торсіонній моделі Акімова-Шипова, теорії реципрокних субпросторів В. Тіллера⁹⁶⁰ та ін.

У цілому можна говорити про постнекласичний тип наукової раціональності (кінець ХХ ст.), в рамках якого суб'єкт і об'єкт розуміються як цілісний неподільний комплекс, а в процесі пізнання починають враховуватися як засоби і операції, так і ціннісний-цільові характеристики наукової діяльності. Об'єкти тепер уявляються складними відкритими системами, що саморозвиваються, для яких характерна еволюція, що є синергетичним процесом самоорганізації (індетермінізований, нелінійний, імовірнісний, різноспрямований, біфуркаційно-хаотичний). Взаємовідношення людини і природи досягає рівня коеволюції⁹⁶¹. На цьому етапі виявляється перехід від моделюючого мислення до образно-міфологічного, має місце взаємне проникнення конкретно-наукових, філософських, природничих, гуманітарних, фундаментальних і прикладних знань⁹⁶². При цьому в класичному розумінні точні науки дрейфують від матеріалізму до ідеалізму⁹⁶³, коли постнекласична наука тяжіє до міфологічних засобів вираження⁹⁶⁴ і розгорнутим міфологічним побудовам⁹⁶⁵, оскільки до міфів, на відміну від наукової гіпотези, відноситься сутність, яку не можна верифікувати (наприклад психоаналіз З. Фрейда або колективне без свідоме К. Юнга), що не перешкоджає перетворенню наукових міфів на наукову гіпотезу⁹⁶⁶.

Сучасна резонансно-хвильова концепція художньо-гуманітарного знання та творчості на теоретико-методологічному, онтологічному, праксеологічному, антропологічному рівнях виявляє певну ізоморфність з природничонауковим знанням та втілює в собі нову постнекласичну субстанціонально-польову парадигму пізнання. Це дозволяє говорити про синтез науки і релігії, який впливає також з того, що сучасна наука зіштовхнулася з величезним числом *аномалій, загадкових феноменів і парадоксів*, які знаходять відповідну наукову інтерпретацію. Так, можна говорити про гіпотезу вакуумного стану псі-явищ, які виявляється здатними до делокалізації у метризованому фізичному просторі та часі, з чого випливають властивості нової просторово-часової форми руху матерії, які включають у себе багатомірність та циклічність часу, неоднорідність та анізотропність, багатовимірність та неперервність простору, який виявляє одночасно мікро- та макромасштабний характер. Можна також говорити про несилові явища, про гіпотезу теленеутрального поля. Відкриті багатоманітні форми матерії (корпускулярні види, мезони, баріони), польові форми, резонанси (резонансні частки), віртуальні частки фізичного вакууму, види матерії, що утворюються мозком людини (мислеформи, мислеобрази, психічні поля тощо), біомагнетичні поля, силові поля плазмено-вакуумної природи, біоелектромагнітні поля, теплові і акустичні біофонони і біофотони, мікро- та макролептонні оболонки, імпульсні біомагнітні поля. Підводяться підсумки сучасних наукових пошуків фізичного агенту, за допомогою якого здійснюються псі-явища, при цьому більшість дослідників дійшло висновку, що цей агент характеризується такими головними властивостями: у ньому одночасно сполучаються властивості макро- та мікро- та мегасвітів; як мікроявище він підпорядковується імовірнісним законам, законам квантової статистики, квантово-механічному тунелюванню, принципу нелокальності; як макроявище він здатен багатобічно взаємодіяти з

⁹⁵⁹ Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.; Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань : [монографія] / О.В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с. ; Вознюк А.В. Філософские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк О. В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир: Волинь, 1998. – 132 с.

⁹⁶⁰ Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с. – С. 85-86.

⁹⁶¹ Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и перспективы техногенной цивилизации // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 12-128.; Тарнас Р. История западного мышления. – М.: Крон-пресс, 1995. – 448 с.

⁹⁶² Лесков Л.В. Синергизм: философская парадигма XXI века. – М.: «Издательство «Экономика», 2006. – 637 с. ; Стеклова И.В. Философия, культура, современность. – Саратов: СПИ, 2000. – Вып.2. – С. 40-53.; Тимашев С.Ф. Принципы современной эволюции нелинейных систем // Рос. хим. журн. – 1998. – Т. XLII, № 3. – С. 18-36.; Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы / Ю.В. Яковец // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3-17.

⁹⁶³ Тарнас Р. История западного мышления. – М.: Крон-пресс, 1995. – 448 с.; Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы / Ю.В. Яковец // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3-17.

⁹⁶⁴ Чешков М.А. Глобалистика: поиски предмета (Сб. ст.). М.: ИМЭМО, 2002. – 99 с.

⁹⁶⁵ Ладыгина О.М. Культура мифа. – М.: Полярная звезда, 2000. – 56 с. – С. 4-18.

⁹⁶⁶ Поппер К. Логика и рост научного знания. Избр. работы / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с. – С. 246-268.

оточуючим світом і переходити в будь-які види часток, полів та випромінювань; як мегаявище він володіє релятивістськими та надрелятивістськими швидкостями, здатен змінювати властивості часу та простору, сприяти їх взаємному переходу, маючи при цьому свій унікальний просторово-часовий континуум. При цьому, сучасна фізика – це наука, яка описує лише 4% матерії Всесвіту, оскільки все, що ми фіксуємо у Всесвіті, складає всього лише 4% від реального світу (матерії). І ніхто навіть приблизно не може сказати, що це таке – темна матерія і енергія, які складають левову частку Всесвіту.

ОБГРУНТУВАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ЛОГІКО-ЕВРИСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Як вважають В. В. Налімов та Т. А. Дрогаліна, діюча наукова парадигма постійно блокувала можливість аналізу досвіду парапсихологічних явищ, адекватне дослідження яких передбачає визнання *трьох основоположних тверджень*:

1. Відмова від вимоги точної відтворюваності будь-якого явища. Під час вивчення людини як найскладнішого феномену Всесвіту важливими є не тільки прояви стану свідомості і поведінки, що повторюються, але і одноразові, виняткові їх прояви, в яких виявляється прихована, така, що зазвичай не береться до уваги, частка спектру свідомості, хоча часто-густо саме вона визначає все розмаїття індивідуального прояву людини. Тим більше, що необхідність вивчення одноразових явищ очевидна і для представників природничонаукової думки, один із яскравих представників яких, В. Паулі, пише, що саме та обставина, що закономірності відносяться до відтворювальних аспектів явищ, змушує нас визнати, що у фізичних явищах існують і такі риси, які істотно одноразові⁹⁶⁷.

2. Відмова від жорсткої вимоги розділення на суб'єкт і об'єкт в процесі пізнання – особливо щодо виявлення прихованих від безпосереднього спостереження ділянок спектру нашої свідомості, які не можуть бути спостережувані з боку. У них слід увійти, пережити, відкрити дещо подібне в собі; далі слід знайти ту мову, якою можна було б їх описувати і обговорювати з тим, щоб вони стали предметом наукового знання.

3. Відмова від вимоги визнавати онтологічно реальністю тільки те, що може бути сприйняте через прилади. Тим більше, що сама людина є приймачем особливого роду, здатним за відомих умов, при відповідному стимулюванні і тренуванні, виявляти реактивність, приховану від фізичних приладів⁹⁶⁸.

Відповідно, як констатує О. А. Донченко в книзі "Социетальная психика", час дедуктивних структур і підходів минув – нині на основі недедуктивних висновків реалізується *нова збагачена наукова парадигма, що інтегрує природниче й гуманітарне знання* та полягає в таких положеннях, як:

- відмова від абсолютизації емпіричних методів;
- визнання науковим не тільки верифікованого знання, підтвердженого емпіричним досвідом або досвідом емпіричних досліджень;
- легалізація інтуїції і здорового глузду дослідника;
- визнання правомірності побудови інтерпретуючих моделей на основі інтуїції;
- можливість узагальнень на основі інтерпретації і вивчення окремих випадків і фактів;
- націленість на розширення обріїв пізнання через показ властивості знанню подвійності, а не взаємовиключного характеру інтерпретацій⁹⁶⁹.

Фізик і філософ Ф. Капра в своєму дослідженні нової наукової парадигми в книзі "Точка повороту" (1986) показав, що криза класичної науки і межі нової постнекласичної науки мають багато спільного у всіх предметних галузях – у психології, фізиці, кібернетиці, біології. Цей висновок Ф. Капра поглиблює в бесідах з героями його книги ("Незвичайна мудрість: розмови з чудовими людьми", 1988) – психологом С. Грофом, лідером "антипсихіатрії" Р. Леїнгом, фізиком Дж. Чу, економістом Х. Хендерсоном, фахівцем нової медицини і лікування раку К. Саймонтоном, які постають творцями нової наукової парадигми в психології, психіатрії, фізиці, економіці, медицині, політиці і філософії. За допомогою бесід Ф. Капра доходить висновку, що нова наукова парадигма у всіх цих галузях має такі спільні риси, як *цілісність, системність, інтегративність, нові критерії науковості, нове обґрунтування свого предмету, нове розуміння наукового закону, суб'єкта і об'єкту науки*.

У новій парадигмі ми переходимо від розпливчатих тверджень про розумну будову світу з антропним принципом (який фіксує дивовижну настройку фізичних констант Всесвіту) до поняття цілісності. Доводиться відтепер перебудувати своє мислення, припускаючи, що світ не еволюціонував, а спочатку був налаштований на цілісність.

Відповідно до нової наукової парадигми докорінно змінюються норми та критерії наукової раціональності, що передбачає розробку нетрадиційних шляхів отримання нового знання. Один із ефективних таких шляхів реалізується у межах *логіко-евристичної методології отримання нового знання*, яку ми розробляємо та використовуємо у процесі аналізу розвитку особистості педагога. Розглянемо цю методологію більш докладно.

Наука як форма суспільної свідомості складається із двох відносно протилежних видів наук – *формалізованих* (точних, природничо-математичних) та *неформалізованих* (художньо-гуманітарних), границя між котрими достатньо умовна, оскільки навіть повністю формалізовані науки (математика, логіка) використовують неформалізовані (описові) елементи (наприклад, образи, метафори), у той час як неформалізовані науки (наприклад, література) можуть застосовувати методи математичної статистики.

⁹⁶⁷ Паулі В. Физические очерки. – М.: Наука, 1975. – 256 с.

⁹⁶⁸ Налімов В. В., Дрогаліна Т. А. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной // Психологический журнал. – 1984. – № 6. – Т. 5. – С. 111–122.

⁹⁶⁹ Донченко Е. А. Социетальная психика / Е. А. Донченко. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с. – С. 29.

Однак, у неформалізованих науках, як правило, не спостерігається значного поширення методів логіко-математичного доведення, що отримали потужний розвиток у точних науках, наприклад у математиці, яка, базуючись на певних аксіоматичних началах, використовує формальні оператори – формули, завдяки яким формалізованим чином, не залучаючи реальні наукові факти (кристалізовані внаслідок певних експериментів), може отримувати нові наукові результати, коли наукові відкриття немов би знаходяться на "кінчику пера" (тобто коли ці відкриття здійснюються суто формальним чином).

Слід констатувати, що у гуманітарних науках, наприклад у педагогіці і психології, логіко-математичне доведення як процедура лінійного причинно-наслідкового розгортання певних тверджень (фактів) використовується у чистому вигляді вкрай рідко, якщо взагалі використовується. Проте зазначена процедура постає вельми евристичною, особливо тоді, коли у психолого-педагогічний контекст залучаються, крім суто педагогічних фактів, факти з інших наукових галузей, що дозволяє переборювати специфічні рамки педагогічної реальності та будувати доказову базу педагогічної науки на широкій міждисциплінарній основі.

Зазначене вище постає валідним чинником обґрунтування *комплексної логіко-евристичної педагогіки* – нового напрямку педагогічної науки, яка, оперуючи науковими фактами, взятими із різних галузей науки на основі принципам міждисциплінарності й евристичності та завдяки логіко-математичному розгортанню думки, може вибудовувати різні фактологічні причинно-наслідкові ланцюжки та конфігурації, завдяки яким можна отримувати принципово нові педагогічні факти та висновки: як писав Б. Паскаль, "нехай не говорять, що я не сказав нічого нового: новою є сама диспозиція матеріалу...". В.І. Вернадський зазначав, що об'єктивно-істинний, вічний та непорушний характер наукового знання знаходить своє вираження перш за все у наукових фактах, які володіють надзвичайно великою доказовою силою, а праця всіх видатних науковців пов'язувалася завжди з галузями найбільш великих наукових фактів, що дозволяло вченим здійснювати великі наукові відкриття. Так, М.В. Ломоносов став великим природодослідником завдяки тому, що він все життя працював у сфері конкретних фактів. Це ж стосується всіх великих науковців новітньої історії⁹⁷⁰.

На наше глибоке переконання, праця з науковими фактами та твердженнями, які їх виражають, дозволяє не тільки збагатити та навіть наново створити педагогічну реальність, але й побудувати принципово нові курси педагогіки для студентів ВНЗ.

Комплексна логіко-евристична педагогіка використовує як раціональні, так і ірраціональні правила руху думки – *індукцію* (від одиничного до загального), *дедукцію* (від загального до одиничного), *традукцію* (мислення по аналогії, коли засновки і висновок є однакового ступеня загальності, тобто це рух думки – від одиничного до одиничного, від загального до загального, від часткового до часткового) та *інсайт* (інтуїція). Це дозволяє розширити *критерій отримання нового знання*, оскільки при цьому крім раціональних способів пізнання залучаються ірраціональні, які втілюються у *евристичній педагогіці*⁹⁷¹ – процесі навчання, заснованому на принципах і правилах *евристики* (від грец. *heurisko* – відшукую, знаходжу, відкриваю), що є наукою, яка вивчає творчу діяльність, методи, використовувані при відкритті нових концептів, ідей і взаємозв'язків між об'єктами і сукупностями об'єктів, а також методики процесу навчання. *Евристичні методи* дозволяють прискорити процес розв'язання задач, проблеми.

Прообразом евристичної педагогіки вважається масевтика (грец. акушерство, повивальне мистецтво). Ця аналогія пов'язана з поняттям *сократівських бесід* – бесід, або суперечок, в яких Сократ за допомогою майстерно поставлених питань допомагав співбесідникові самому приходити до правильних висновків, народжувати нове (для нього) знання. Таким чином, Сократ виступав у ролі педагога, який вміло прямо та опосередковано керував процесом пізнавальної діяльності свого учня, оскільки в ході бесід або суперечок він показував приклади творчого процесу вирішення задач за допомогою інтуїтивних прозрінь.

Методи евристичної педагогіки є різними прийомами і способами, якими користується педагог при навчанні учнів творчому, нестандартному рішенням як простих, так і нетривіальних задач. При цьому евристичні методи не передбачають використання точних алгоритмізованих правил, завдань, що прямо приводять до розв'язання певної проблеми за допомогою моделі семантичних мереж. Евристичний рух думки навпаки передбачає творче вирішення певної задачі як перехід від одного вузла знань (наукових фактів) до іншого через:

а) залучення зв'язку, що має малий пріоритет (тобто такий асоціативний зв'язок за аналогією, що рідко використовується у класичному процесі пізнання);

б) зв'язок, який взагалі не використовувався (так званий феномен бісоціації – термін А. Кестлера: бісоціативність, на відміну від асоціативності, є здатність до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків; це сполучення того, що ніколи ще не було сполучене через "вибух" двох цілісностей та формування з них нової цілісності, що реалізує синергетичний ефект, котрий отримав назву "системний ефект цілісності");

в) діалектико-інтуїтивний перехід з побудовою нового зв'язку⁹⁷².

Такий підхід дозволяє залучати до процесу пізнання факти (та твердження), запозичені з різних предметних галузей знання.

Відтак, *комплексна логіко-евристична педагогіка* використовує як класичні логічні засоби отримання нового знання, так і евристичні методи, сполучаючи абстрактно-логічну (однозначну, вузькодисциплінарну) та інтуїтивно-евристичну (багатозначну, міждисциплінарну) стратегії пізнання світу, що відповідає сучасним тенденціям розвитку

⁹⁷⁰ Вернадский В. И. Труды по всеобщей истории науки / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 334 с.

⁹⁷¹ Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд КГУ, 1994. – 237 с.; Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Ч. 1. / Н.Ф. Вишнякова. – Минск, 1995. – 240 с.; Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А.Д. Король // Педагогика. – 2007. – №9. – С.18-25.; Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А.В. Хуторской. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

⁹⁷² Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А.Д. Король // Педагогика. – 2007. – № 9. – С.18-25.

наукового знання, який потребує залучення міждисциплінарних комплексних досліджень, що виявляють феномен наукових відкриттів, здійснюваних на стиках наукових напрямів, виявляючи міждисциплінарний ґносеологічний ресурс, що відповідає креативній педагогіці як психолого-педагогічному напрямку, котрий орієнтується на творчі, багатозначні й багатобічні (міждисциплінарні) засоби пізнання світу в цілому і педагогічної реальності зокрема.

У комплексній логіко-евристичній педагогіці нові педагогічні знання отримуються завдяки класичній теоретичній процедурі через вибудовування різних фактологічних причинно-наслідкових (логічних) ланцюжків та нетривіальних евристичних конфігурацій (які можуть вбудовуватися у ці ланцюжки), коли психолого-педагогічний експеримент може взагалі не використовуватися, що дозволяє зосередитись на теоретичному аналізі наявних фактів, яких у сучасній науці внаслідок інформаційного буму накопичено вельми багато: так, за останні 20 років в Україні захищено більш ніж 12 тисяч дисертацій з різних психолого-педагогічних напрямів. Зазначене створює серйозну наукову проблему: як пише В. Чалідзе "Продовження інформаційного буму раніше або пізніше має привести цивілізацію до відмовлення від звичаю цитувати всіх попередників. Прийдеться розділити пізнання й історію пізнання"⁹⁷³, оскільки вперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей. Суттєво, що інформаційний бум зумовлений крім того і багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань⁹⁷⁴.

Комплексна логіко-евристична педагогіка у цілому відповідає сучасній методології психолого-педагогічного наукового дослідження, однак, вона має і певну своєрідність, що дозволяє відносити цю педагогіку до окремого напрямку педагогічної науки:

1) Своєрідність логіко-евристичної педагогіки полягає, перш за все, у тому, що вона передбачає чітке покрокове логічне розгортання певних наукових фактів (тверджень) – процедурних операторів аналізу певного проблемного дослідницького поля (які нумеруються й оформлюються у чіткі короткі твердження, а у разі необхідності пояснюються й обґрунтовуються).

2) Крім того, у логіко-евристичній педагогіці залучаються факти з різних предметних галузей сучасного знання, що реалізує міждисциплінарний ресурс педагогічного дискурсу.

3) Логіко-евристична педагогіка постає креативною педагогікою, оскільки вона використовує як класичні логічні засоби отримання нового знання, так і евристичні методи, сполучаючи абстрактно-логічну (лівопівкульову) та інтуїтивно-евристичну (правопівкульову) стратегії пізнання світу. При цьому у логіко-евристичній педагогіці нові педагогічні знання отримуються завдяки теоретико-евристичній процедурі через вибудовування різних фактологічних причинно-наслідкових (логічних) ланцюжків та нетривіальних евристичних конфігурацій, які вбудовуються у ці ланцюжки, коли педагогічний експеримент може взагалі не використовуватися, що дозволяє зосередитись на теоретичному аналізі наявних фактів, яких у сучасній науці внаслідок інформаційного буму накопичено дуже багато.

4) Важливо також, що у разі необхідності результати логіко-евристичної педагогіки можуть легко оформлюватися у семантичні моделі та структурно-логічні сітки, які слугують чіткими наочними навчально-пояснювальними засобами освоєння педагогами та студентами тієї чи іншої педагогічної проблематики.

ІННОВАЦІЙНІ НАПРЯМИ ЩОДО ВИРІШЕННЯ АКТУАЛЬНОЇ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗНАТЬ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ, ЩО ПОСТАЮТЬ ПРОВІДНИМ ЧИННИКОМ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

У цілому, знання як інформаційна форма існування і систематизації результатів пізнання людиною світу, відображає зв'язок як мінімум двох фактів (явищ) нашої дійсності. При цьому цей зв'язок може реалізуватися: як одиничний, випадковий феномен поєднання двох явищ (поодинокі події); як достатньо стійкий й повторювальний феномен (певна тенденція); як стійкий та повторювальний феномен (закономірність та закон). Відтак, знання як інформаційний феномен, реалізує, відповідно до класичної теорії інформації, такий аспект інформації, як частотність подій, що аналізуються: чим більш частотна і, відтак, тривіальна подія, тим менше інформації (знання) вона в собі несе.

1. Проблема наукової й предметної інтеграції знань

Один із інноваційних напрямів такої розробки реалізується у *науковій інтеграції*, яку можна назвати процесом взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, що об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої й суспільно-політичної діяльності людей та базується на філософському принципі єдності світу, всезагального зв'язку предметів та явищ.

Інтеграція може розумітися як інтегративний процес, що веде до інтегративного продукту, коли досягається новий рівень системної цілісності об'єктів, що виявляють системні властивості цілого.

З точки зору *інваріантних характеристик досліджуваного об'єкта*, інтеграція є системним утворенням, що об'єднує в собі: а) інтегративне ціле, що являє собою синтез процесуальних і результативних складових інтеграції; б) інтеграцію – процес, в) інтеграцію – результат, що відображає момент фіксації отримання в ході здійснення інтеграційного процесу певного інтегрального продукту. Ґрунтуючись на методи "діалектичних пар", виділяють наступні характеристики інтегративного цілого: а) універсальність і поліморфність інтеграції; б) взаємозумовленість процесів інтеграції та дезінтеграції; в) органічна єдність цілого і його частин; г) нерозривний зв'язок процесу та результату. Істотні ознаки інтеграції-результату утворює парадоксальна діалектична єдність неможливості звести й можливості звести кооперовані частини до інтегративного результату. Сутність незведеності виражається такою формулою: "Сума дій причин, що діють

⁹⁷³ Чалідзе В. Иерархический человек (социобиологические заметки). – М.: Терра, 1991. – 224 с. – С. 6.

⁹⁷⁴ Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 248.

порізно, не може викликати той наслідок, який виходить при їх спільній дії". Зведеність – це здатність інтегративного результату вбирати в себе різноякісні складові й на їх основі забезпечувати своє функціонування як відносно самостійного і самодостатнього структурного утворення⁹⁷⁵.

Інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. При цьому інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо.

У педагогіці, філософії освіти розглядаються різні види інтеграції і відповідно інтегративного підходу: сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована інтеграція; застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, метафізика, мережа теорій, картина світу тощо.

При цьому можна говорити про *концепцію інтеграції в освіті, яка базується на таких теоретико-методологічних основах:*

- *Принцип взаємодоповнюваності* природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання
- *Синергетичний підхід*: спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.
- *Системний підхід*: інтеграція – система систем, результат систематизації вищого порядку.
- *Гносеологічний підхід*: інтеграція – це спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на сполученні різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємній доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності.
- *Герменевтичний підхід*: інтеграція – це принцип, який виявляється в перетворенні всіх компонентів освітньої системи у напрямку об'єднання, узагальнення, розробки інтеграційних освітніх програм, навчальних курсів, уроків, заходів, отримання інтеграційних результатів освіти та ін.
- *Діяльнісний підхід*: інтеграція – це засіб, що забезпечує цілісне пізнання світу і здатність людини системно мислити при розв'язанні практичних задач; створення умов для становлення в учнів особистісно-багатовимірної картини світу і пізнанні себе в цьому світі.
- *Інформаційний підхід*: інтеграція – провідна тенденція оновлення змісту освіти – велика науковознавча проблема. Головним завданням тут є інтеграція каналів інформаційної взаємодії учнів і студентів зі світом в його цілісності і розмаїтті, актуалізація природних можливостей багатовимірного сприйняття дійсності. Об'єктами інтеграції в навчальному пізнанні можуть виступати: види знань, система наукових понять; закони, теорії, ідеї; моделі об'єктивних процесів.
- *Розвивальне навчання*: з позицій розвитку особистості інтеграція створює умови для: виходу на вищий рівень осмислення буття; вдосконалення індивідуально-особистісного апарату пізнання; розвитку свободи мислення; сформованості креативності учнів⁹⁷⁶.

Інтеграція знань засвідчує їх доцільність, а такі аспекти організації наукового знання, як закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань, виражаються більш логічно та повно (І. М. Козловська). Відтак, інтеграція знань сприяє їх повноті: однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. За таким підходом знання набувають оперативності й мобільності як готовності їх застосовувати у схожих і варіативних ситуаціях, що сприяє більш ефективному володінню способами їх застосування. Інтегративні знання набагато легше та творчо реалізовувати вихованцями у нових ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує всіх учасників навчального процесу до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій (Г. Я. Дутка). Тому інтегративний підхід покладено в основу творчої діяльності, оскільки він передбачає вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу (Б. Т. Камінський).

При цьому *інтеграцією* можна розуміти як процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, установленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті чого формується зінтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів⁹⁷⁷.

Б.М. Кедров в системі наукового синтезу диференціював різні його види: *внутрішньо-дисциплінарний, міждисциплінарний (внутрішньогалузевий) і міжгалузевий*. Аналогічно, в теорії і практиці навчання розвиваються внутрішньопредметні, міжпредметні і міжциклові зв'язки, які виступають як засіб інтеграції в навчанні і пізнавальній діяльності учнів (В.М. Максимова, Г.Ф. Федорец). Основні механізми, способи міжнаукового (міжпредметного) синтезу складають процеси *абстрагування перенесення і узагальнення, гібридизації, екстраполяції, компенсації*.

Синтез знань змінює структуру науки як системи, продукту наукової діяльності і висувають проблеми методології, методів і засобів інтеграції знань. Така інтеграція забезпечує сумісність наукових знань з різних систем завдяки загальній методології, універсальним логічним прийомам сучасного системного мислення.

Відтак, системно-інтеграційний підхід стає методологічним правилом, яке вимагає багаторівневого і багатоаспектного вивчення об'єкту, у тому числі і об'єктів сфери освіти, навчання і розвитку людини. Синтез наукового знання пов'язаний з синтезом пізнавальних засобів (принципів, понять, методів, мови науки), з якісно вищим рівнем процесу пізнання, детермінованого сучасними соціальними чинниками.

⁹⁷⁵ Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического содержания педагогической интеграции: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – С. 56-57.

⁹⁷⁶ Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 2006. – Т. 1. – 845 с. ; Т. 2. – 816 с. – Т. 1. – С. 451-452.

⁹⁷⁷ Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – С. 376.

Таким чином, можна виділити три основні напрями інтеграції в науці, які створюють теоретико-методологічні передумови інтеграції в освіті, її змісті і навчанні: 1) міждисциплінарний синтез; 2) методологічно а синтез; 3) соціально-проблемний синтез.

Інтегративний підхід щільно пов'язаний із так званою *глобальною освітою*. Глобальна освіта виходить з ідеї, яка полягає в тому, що сучасна школа існує в швидкоплинному, але взаємопов'язаному світі і що вона покликана виховати в учнів розширене, цілісне бачення цього світу і місця людини в ньому. Ідея глобалізму в освіті дозволяє створити в уявленні учня цілісну картину життя людей, образ їх "культурного будинку". Ідея глобалізму також дозволяє вихованцям побачити й осмислити окремі етапи розвитку оточуючого світу, і перш за все образ людини.

Відтак, головна мета глобальної освіти – розвиток глобального мислення, виховання відчуття причетності, школярів до життя планети Земля, нашого загального будинку, встановлення гармонійних відносин людини з природою, самою. Останнє передбачає реалізацію певних таких підцілей: сприйняття сучасного світу цілісно (як єдиної системи); пізнання світу у взаємодії всіх його сторін і себе в цьому світі; утвердження в свідомості учнів пріоритету загальнолюдських, загальнокультурних цінностей; усвідомлення своєї причетності до оточуючого світу; орієнтація на гуманістичні принципи при прийнятті рішень; уміння бачити альтернативні шляхи розв'язання проблем; подолання стереотипів, критичність мислення; уміння вчитися у минулого; рефлексивне осмислення власного досвіду в контексті загальнолюдських цінностей.

На основі аналізу наукової літератури відмітимо певні шляхи формування глобального мислення в школі і ВНЗ: увага приділяється вивченню глобальних проблем; поглиблення і вдосконалення уроків та лекцій зі світової історії, географії, політики, культури, економіки, екології; розширення розуміння учнів національної та культурної різноманітності за допомогою вивчення національної літератури, мистецтва, музики, танцю, звичаїв; осмислення учасниками педагогічного процесу історії в світовому контексті, взаємозв'язку своєї країни зі світом; формування природничонаукової картини світу в процесі викладання основ наук; вивчення іноземних мов.

При цьому необхідним є нерозривний взаємозв'язок між чисто когнітивними і емоційно-ціннісними процесами, що визначають цілісне бачення світу і одночасно гуманістичне ставлення до нього⁹⁷⁸

Глобальна освіта діалектичним чином пов'язана із *холістичною (цілісною) освітою*. Слово "холістичний" утворене від грецького "holon" і означає "Всесвіт як ціле", "те, що не поділяється на частини".

Педагогічна синергетика як нова парадигма освіти, що ґрунтується на ідеї цілісності людини, її цілісності з оточуючим світом, визнає, що людська душа незбагненна і неподільна. Відповідно до цієї парадигми світ інтерпретується як цілісна система.

Ключовими поняттями, що розкривають цю цілісність, є: **а)** світ як єдина система, що включає локальні/регіональні і глобальні підсистеми; **б)** світ як інтегрована система, заснована на багатовимірних взаємозалежностях між окремими підсистемами; **в)** світ як жива система, що самоорганізовується, в основі якої покладено принципи гомеостазису, врівноваженості і балансу; **г)** світ як система, що розвивається, для якої важливим є збалансований розвиток, коли порушення цієї збалансованості породжує глобальні проблеми, розв'язання яких вимагає спільних зусиль всіх країн світу.

Як головна мета концепція цілісної холістичної школи передбачає виховання дітей та молоді в душі широкій соціальної комунікабельності, інтелегентного і відповідального ставлення до себе, людей і природи, формування розвиненої, вільної і позитивно налаштованої особистості.

Конкретні освітні завдання холістичної школи включають: всебічний розвиток суб'єкта пізнання, любові до істини, гнучкості мислення; озброєння знаннями, вміннями і навичками з позицій принципу цілісності, відображеного в мисленні, відчуттях і діях, турботу про зміцнення духовно-душевного і фізичного здоров'я людини; гармонійний розвиток особистості, тобто рівноцінний розвиток спортивних, ремісничих, соціальних, художніх, інтелектуальних і етичних здібностей; формування життєстверджуючої соціальної щирості, відкритості, відповідальності і готовності до участі в створенні вільного і демократичного ладу; підготовку до життя в гармонії з природою, розвиток екологічної свідомості, формування пошани і любові до життя; розвиток активності, самодіяльності в проведенні розумного дозвілля.

Холістична освіта тримається на трьох "китах": **1) гармонія і рівновага; 2) включеність, інтегрованість кожної людини в оточуючий світ; 3) зв'язки.**

Холістична освіта передбачає відмову від застарілої механістичної картини світу, заснованої на безпосередньому тілесному досвіді і класичній логіці.

Основа природи, за сучасними уявленнями, не є тільки "об'єктивним світом". Вона – *неподільна тріада, що складається з суб'єкта, об'єкта і процесу взаємодії між ними*.

Природа володіє парадоксальною антиномічною властивістю ("як... так і..."), що включає співіснування протилежних і взаємовиключаючих способів буття, наприклад, порядку і хаосу, випадковості і необхідності.

Діалектика при цьому розуміється не як вища, а лише "первинна форма балансуєчого мислення".

У поняття "природа" включається всебічний взаємозв'язок усіх матеріальних, енергетичних та інформаційних феноменів, суб'єкт-об'єктні відносини.

Крім того, *інтегративні знання* набагато легше застосовувати учням у нових ситуаціях, оскільки сам *інтегративний підхід* уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій (Г. Я. Дутка).

Таким чином, *педагогічна інтеграція у контексті вивчення особливостей розвитку особистості педагога передбачає комплексне застосування як філософських і загальнонаукових, так і спеціалізованих знань, їх синтез, коли перенесення ідей і методів з однієї науки та теоретичної площини в іншу покладено в основу творчого підходу до*

⁹⁷⁸ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с. – С. 468-470.

2. Концептне (фреймове) структурування інформації

Важливим є також розвиток інноваційного напрямку структурування навчальної інформації, який отримав назву "концептне (фреймове) структурування". Фрейм (анг. *frame* – рамка, основа, скелет) – це "мінімальний опис певного явища, факту чи об'єкта, що володіє властивістю, завдяки якій вилучення з цього опису будь-якої складової приводить до того, що це явище, факт або об'єкт перестають правильно упізнатися (класифікуватися)"⁹⁸⁰. М. Мінський, який розробив теорію фреймів у галузі штучного інтелекту, довів, що процеси людського мислення базуються на численних фреймах, таких, наприклад, як фрейми усвідомлення зорових образів (фрейми візуального сприйняття), розуміння слова (семантичні фрейми), розмірковування, дії (фрейми-сценарії), оповіді (фрейми-оповіді). При цьому деякі фрейми є вродженими, а деякі формуються у процесі навчання⁹⁸¹.

Теорія фреймів реалізується у принципі фрактально-голограмної будови Всесвіту, яка, у відомому сенсі, нівелює межі між середовищами та об'єктами середовищ, при цьому середовища можуть розумітися відкритими системами, що перебувають у стані фрактально-голограмної суперпозиції. Цей висновок ілюструється містичним уявленням Східної філософії про Всесвіт як "парадоксальну Башту": "Башта широка і простора, немов саме небо. Підлога в ній вимощена незліченними коштовним камінням всіх видів, а усередині Башти знаходиться велика кількість палаців, портиків, вікон, сходів, огорож і переходів, які всі до одного виготовлені з коштовних каменів семи різновидів... Усередині цієї Башти, обширної і вишукано прикрашеної, розташовані сотні тисяч... башт, кожна їх яких прикрашена настільки ж майстерно, як і головна Башта, і обширна, немов небо. Всі ці башти, яким немає числа, зовсім не стоять на шляху один одного: самостійне існування кожної башти перебуває в гармонії з існуванням інших; ніщо не заважає одній башті зливатися з іншими – попарно і всім одночасно; тут йдеться про стан повного переплетення і, в той же час, повної впорядкованості. Молодий паломник Судхана бачить самого себе у всіх баштах, а також і в кожній з них окремо, причому всі башти містяться в одній, і кожна башта вміщає в собі всі інші"⁹⁸².

Такий підхід виявляє голограмний принцип буттєвої системної рефлексії – взаємне відображення глибинного і поверхового (таким же чином, як і раціонального і ірраціонального способів пізнання) рівнів опису реальності, що, у свою чергу, виражає древню мудрість, яка приписується Гермесу Тримегісту: "те, що знаходиться внизу, подібно до того, що знаходиться зверху, і навпаки, те, що знаходиться зверху, подібно до того, що знаходиться внизу заради виконання дива єдності, тому немає ні малого, ані великого".

Важливо, при цьому, що принцип голограмної рефлексії систем Всесвіту реалізується тільки за умови його єдності, коли він складає єдине ціле, у якому кожен елемент постає абсолютно цінним і необхідним для цілого, оскільки видалення окремого елементу із загальної архітектоніки цілого призводить до його руйнації. Звідси випливають принципи "все у всему", "немає ні малого, ані великого", які реалізуються у філософському принципі єдності світу.

При цьому у контексті зазначеного підходу саме людина постає ініціатором реальності, що впливає із антропного космологічного принципу та квантових парадоксів (квантовий парадокс "Споглядач"), відповідно до яких світ ініціюється ("створюється") у процесі акту споглядання (співпричетності) людини ("Спостерігача") світу. За такого підходу особистість педагога набуває принципово нового сенсу, а метафори, які використовуються для визначення педагога та його діяльності ("творець людських душ", "інженер характерів своїх вихованців", "тільки особистість здатна виховати особистість" та ін.), набувають конкретного змісту.

Фрактально-голограмна сутність світу на раціональному рівні виявляється, перш за все, у логічних основах людського мислення, а саме, – у логіці визначення, яка вчить: визначити предмет можна тільки в процесі його співвіднесення з іншими предметами, кожний із яких при визначенні підлягає подібній же логічній процедурі. Тому, у формально-логічний "склад" будь-якого предмета входять усі без винятку предмети та явища нашого світу, подібно до того, як кожна елементарна частка, по суті, складається з усіх елементарних часток (М.А. Марков). Подібним чином і лексичне значення слова реалізується у його синтаксичній конструкції у сполученні й взаємодії з іншими словами, кількість та склад яких може бути нічим не обмеженим. Подібним же чином властивості окремого предмета (зокрема й особистості педагога) не існують самі по собі, а виявляються лише в процесі співвідношення, взаємодії цього предмета зі своїм оточенням. Тобто, предмет (особистість) не існує як щось ізольоване, а інкорпорується в загальний буттєвий контекст Всесвіту і, по суті, є цим Всесвітом, що помітно на фундаментальному квантовому рівні світу, де він є "єдиним нерозривним комплексом" (І.З. Цехмістро) та координується непричинними несиловими, імплікативними (логічними) зв'язками, що співвідносяться з поняттям "голографічного універсуму" (Д. Бом), або Цілого. Таким чином, з позиції логіки визначення предмет, що визначається, представляє собою цілісний світ (клас) предметів, у якому існує, подібно до того, як елементарна

⁹⁷⁹ Смірнова В. О. Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-технічному коледжі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: 13.00.04. – "Теорія і методика професійної освіти" / В. О.Смірнова. – К., 2009. – С. 8.

⁹⁸⁰ Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд. испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – С. 462.

⁹⁸¹ Минский М. Фрейм для представления знаний / М. Минский. – М. : Педагогика, 1988. – 205 с.

⁹⁸² Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.- С. 267; 37

частка, принаймні теоретично, є цілісним мікросвітом ⁹⁸³.

Фрактально-голограмна природа Всесвіту відбивається також і в таких феноменах психології К. Юнга, як *архетипи колективного несвідомого, а також синхронічні неспричинні зв'язки*, які виявляються, наприклад, у випадках, коли спостерігається збіг психічного стану спостерігача з одночасною зовнішньою подією, що відповідає цьому психічному стану, при відсутності очевидного причинного зв'язку між ними.

На рівні педагогічного знання зазначене вище реалізується в орієнтації на досягнення цілісних навчальних сенсів, що найбільш рельєфно виражається словами Б. М. Неменського: "...коли ми беремо вузівський характер і обсяг знань і, щоб пристосовувати його до малих годин школи, обрубуюмо до "мінімуму", фактично поступаючи ідентично обрубці живого гіллястого дерева з листям, квітами, плодами, птахами – ми змінюємо все не тільки кількісно – ми змінюємо принципово, якісно. Замість живого дерева науки (мистецтва) ми отримуємо довшу чи коротшу жердину, яку більшість не знає як і для чого використати. Нам необхідно в навчальних предметах йти принципово іншим шляхом. Не обрубувати гілки, а поставити завдання начебто "звернути" знання науки "у насіннячко", щоб у цьому маленькому предметі закладалася істинна життєздатність – можливість прорости і розвернутися в живе дерево, щоб у цьому насіннячку можна було прозріти не деталь, а цілісний образ всього квітучого дерева – з корінням, що заглиблюється у минуле, і проростаючою в майбутнє кроною" ⁹⁸⁴.

Зазначене виявляє потребу у междисциплінарних дослідженнях щодо вивчення особливостей розвитку особистості педагога за сучасних умов.

3. Фундаменталізація освіти та знань

Проблема докорінної зміни освітньої парадигми також вирішується у контексті інноваційного напрямку – *фундаменталізація освіти та знань*, їх глобалізація, що в новому сучасному розумінні освіти виробляються самою особистістю і є результатом внутрішньої творчої активності, продуктом еволюції і самоорганізації мислення ⁹⁸⁵. Цей напрям заснований на ідеї К. Д. Ушинського щодо стиснутого, компактного викладу нового матеріалу.

А.І. Субетто у зверненні групи вчених до народу і владі Росії "Якість фундаментальної підготовки на всіх щаблях безперервної освіти – вищий пріоритет в освітній політиці Росії на довгострокову перспективу" (2012 р.) писав, що у ХХІ столітті висуває особливі вимоги до якості людини, оскільки відбулося надзвичайне ускладнення світу, зросла системність світу людей, складність технологічних інфрасистем, енергетичної, транспортної та інформаційної інфраструктур, виникла перша фаза Глобальної Екологічної Катастрофи, яка вимагає відновлення гармонійних відносин з Природою Землі. Фактично виникла нова парадигма професіоналізму – проблемно-орієнтованого, енциклопедичного, широкого профілю. Іншими словами, у ХХІ столітті на новому рівні осмислення виявився затребуваний імператив всебічного, гармонійного розвитку людини. Перший директор Римського Клубу Ауреліо Печчеї в книзі "Людські якості", виходячи з імперативів вирішення екологічних проблем, ще в середині 70-х років ХХ століття заявив про "людську революцію" і необхідність широкої фундаментальної підготовки, особливо в галузі природничої освіти.

Відтак, "ситуація, яка склалася у світі, актуалізує проблему *пошуку нової парадигми освіти, сутність якої визначають фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволення інтересів особистості*, учасники міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО визнали, що фундаментальна освіта має формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути спрямованою на розв'язання проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як принципових норм нового гуманізму. Нова парадигма освіти спрямована на формування здатності отримувати роботу та успішно її виконувати" ⁹⁸⁶.

При цьому до фундаментальних знань нині відносять не тільки логіко-математичні і природно-наукові знання, але і соціально-психологічні, філософські, культурно-історичні, а також суспільно-політичні тощо).

Сутність принципу фундаментальності знань можна виразити у низці положень, серед яких ми виділили ті, які, на наш погляд, є найважливішими: 1. Фундаментальність окремих дисциплінарних знань не зводиться до фундаментальності наукових знань. 2. Фундаментальність наукового знання не зводиться до науково-раціонального знання, вона передбачає і наукову інтуїцію. 3. Фундаментальність знань базується на науковій і філософській рефлексії педагога, хоча вони пристосовані до "концептуальної системи" студента. 4. Фундаментальне знання – це знання, звернене до законів, за якими функціонує і розвивається світ поза людиною і світ усередині людини. 5. Фундаментальні знання містять знання рефлексії і метазнання. 6. Фундаментальність знань означає їхню універсальність, спрямованість на сприйняття світу як цілого. 7. Холістичність системи знання є найважливішим критерієм його фундаментальності. 8. Фундаментальність знань означає їхню інтегративність. 9. Критерієм фундаментальності знань є їхня неklasичність. 10. Критерієм фундаментальності знань є їхня проблемність. 11. Формування фундаментального знання, як один із найважливіших процесів фундаменталізації освіти, містить їх системологізацію, таксономізацію, квалітативізацію, методологізацію, кібернетизацію, проблематизацію, математизацію, циклізацію в організації знань ⁹⁸⁷.

Загалом, принцип фундаменталізації знань можна вважати засадничим нової науково-педагогічної парадигми, яка виявляє певні умови щодо фундаменталізації сучасної освіти. При цьому, процес фундаменталізації сучасної освіти

⁹⁸³ Цехмистро І.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

⁹⁸⁴ Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление / под. ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 130.

⁹⁸⁵ Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів: монографія / Г. Я. Дутка; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К.: УБС НБУ, 2008. – 478 с.

⁹⁸⁶ Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. – С. 68.

⁹⁸⁷ Субетто А. И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А. И. Субетто. – Кострома: Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.

позначається на дидактичних принципах її організації⁹⁸⁸.

Відтак, фундаменталізація освіти постає вираженням певної освітньої парадигми. При цьому, "парадигма, заснована на фундаменталізації освіти, цінна тим, що дозволяє наблизитися до вирішення завдань виховання і освіти в контексті різнобічного розвитку особистості, а саме: гармонізувати відносини людини з природою через освоєння сучасної наукової картини світу; стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання; домогтися успішної соціалізації людини через її занурення в культурне, зокрема техногенне і комп'ютеризоване середовище; навчити людину жити в потоці насиченої та активного інформаційного середовища, створити передумови та умови для безперервної самоосвіти; створити умови отримання широкої базової освіти, що дозволяє досить швидко переключатися на суміжні об'єкти професійної діяльності, зважаючи на інтеграційні тенденції розвитку науки і техніки"⁹⁸⁹. Зазначене вище дозволяє дійти висновку про велике значення, яке набуває у наш час розробка інтегративних курсів, що мають поєднувати різні предметні галузі пізнання та реалізовувати принцип міждисциплінарності.

Відтак, магістральним шляхом *організації інформації (знань) у системі освіти* є орієнтація на її *міждисциплінарний характер*, який дозволяє вийти із вузького предметного поля дослідження, подолання обмеження будь-якої, у тому числі педагогічної теоретичної побудови, що передбачає включення її в контекст більш широкої теорії, використання додаткових теоретичних та практичних уявлень. На думку М. Борна, навіть в обмежених наукових галузях опис всієї системи в єдиній картині неможливий – існують додаткові образи, які одночасно не можуть застосовуватися в одному контексті, однак один одному все ж не суперечать і які тільки спільно вичерпують ціле⁹⁹⁰.

Відтак, як зазначає Ю.С. Владимиров, природничонаукове осмислення світу є результатом зіставлення декількох світобачень, які відображають різні точки зору, зорієнтовані на використання різних комбінацій взаємно доповнюючих одна одну категорій⁹⁹¹, тим більше, що багато великих наукових відкриттів здійснювалось на перетині наукових напрямів.

При цьому комплементарність, взаємна доповнювальність теоретичних об'єктів створює нову системну цілісність з новими сенсоутворювальними векторами, що дозволяє виявити узагальнені структури знання, які характеризуються певним філософським "зарядом" парадоксальності і нечіткості, оскільки виступають ізоморфними "лекалами" для величезної кількості категорій і понять. Цей висновок знаходить підтвердження в дослідженнях О. В. Третьяка, директора *Інституту високих технологій* (Київський національний університет ім. Т. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, що мають *"нечіткі семантичні контури"*, що дозволяє об'єднувати їх в цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими один від одного реаліями, теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – *нечіткому, діалектичному, багатозначному, метафоричному, багатовимірному, нелінійному* – способу пізнання і освоєння світу.

На рівні методити і техніки дослідження тут виявляється процедура теоретичної редукції, спрощення, що як метод наукового освоєння дійсності відповідає основному принципу системного аналізу: на думку Ю.А. Черняка, системний аналіз – "це засіб боротьби зі складністю, засіб пошуку простого у складному"⁹⁹², при цьому, як зазначає У. Ешбі, "теорія систем має будуватися на методі спрощення і, по суті, бути наукою спрощення... в майбутньому теоретик систем повинен стати експертом зі спрощення"⁹⁹³. Як писав Я.А. Коменський, "істина може бути тільки єдиною і простою; помилка ж може мати тисячу видів"⁹⁹⁴. Такий підхід цілком узгоджується з уявленнями орієнтальних містичних учнів: як зазначає Шрі Ауробіндо, "якщо б не було прихованої totoжності, цієї тотальної єдності, що лежить в основі всього сущого, ми були б не здатні володіти хоча б якимось знанням про світ і про істот"⁹⁹⁵.

Зазначене виявляє залучення фундаментальних філософсько-наукових сенсів, вироблених людством, для реалізації завдань нашого дослідження.

⁹⁸⁸ Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. – С. 45-60.

⁹⁸⁹ Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. – С. 69.

⁹⁹⁰ Борн М. Фізика в житті мого покоління / М. Борн. – М.: Изд.-во иностр. лит., 1963. – 535 с. – С. 208.

⁹⁹¹ Владимиров Ю.С. Метафізика / Ю.С. Владимиров. – М.: Изд-во "Лаборатория базовых знаний", 2009. – 568 с. – С. 6-7.

⁹⁹² Черняк Ю.А. Простота складного / Ю.А. Черняк. – М.: Знание, 1975. – 234 с. – С. 51.

⁹⁹³ Эшби У. Несколько замечаний / У. Эшби // Общая теория систем. – М.: Мир, 1966. – С. 177.; Халле М. О роли простоты в лингвистических описаниях / М. Халле // Новое в лингвистике, вып. 4. – М., 1965. – С. 34-47.

⁹⁹⁴ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в двух томах / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 486 с.; Т. 2. – 576 с. – Т.1. – С. 483.

⁹⁹⁵ Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания / Сатпрем. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 334 с. – С. 159.

УНІВЕРСАЛЬНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ЗАСАДА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

1. ОБГРУНТУВАННЯ УНІВЕРСАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ

Універсальна парадигма розвитку виражає універсальну схему будь-якого руху, зміни, один з виявів котрої ілюструється “законом паралелізму”, який сформулював К. Кільмайер і який Е. Геккель назвав “біогенетичним законом. Цей закон втілюється в “явищі періодичного повторення подібних геоморфологічних ситуацій”⁹⁹⁶. В психології сформульований принцип гетерохронності біологічного, психологічного та соціального розвитку особистості⁹⁹⁷.

Єдність синхронії та діакронії виявляється на рівні абстрактно-логічного мислення, де з одного боку наявні синхронічні (синтетичні) елементи – аксіоми логіки, які мають логічний імунітет – їх неможливо ні довести, ані заперечити. З другого боку, тут ми маємо діакронічний (аналітичний) елемент – ланцюг розгортання думки в процесі доведення. Зрозуміло, що ці два елементи взаємопов’язані та не можуть існувати один без одного. Крім того, тут можна говорити про аналітичні та синтетичні судження та знання, які виявляються пов’язаними нерозривним чином, коли аналітичне розгортання думки виявляє лише те, що було в ній приховано в синтетичному вигляді⁹⁹⁸.

Діалектична єдність аналітичного та синтетичного знання означає єдність аналітичного (однозначного) та синтетичного (багатозначного) підходів до пізнання світу, що зумовлює процес інтеграції природничих та гуманітарних наук, який реалізується у царині філософського знання.

Методологічним полем аналізу будь-яких онтологічних чи гносеологічних фактів ми вважаємо концептуалізовану нами універсальну парадигму розвитку. Розглянемо основні положення цієї парадигми.

Основна характеристика світу, в якому ми живемо, – його двоїстість, роздільність на праве та ліве, світле та темне, добро та зло... Загальна дихотомія, бінарне членування явищ і предметів нашого світу – чи не єдина його особливість, котру важко заперечити. Дуалістичність є концептуальною основою кожного руху, зміни, розвитку, оскільки дуалізм відбиває стани нерівності, невідповідності, неоднаковості, протиріччя, що припускає взаємовплив, взаємодію, рух як результат та спосіб реалізації цих станів. Дуалізм відображає джерело руху та розвитку – боротьбу протилежностей. У найбільш загальному, схематичному вигляді ця боротьба простежується у формі розвитку діалектичного протиріччя “в самій сутності всіх предметів”, яке проходить наступні фази свого розвитку: тотожність, відмінність, протилежність⁹⁹⁹ нова тотожність. Таким чином, ми маємо процес розчленування (порушення) стану цілісності (тотожності протилежностей) предметів та явищ у їх розвитку і, в кінцевому підсумку, поновлення даної цілісності на більш високому еволюційному витку. Ця схема розвитку діалектичного протиріччя, яка фіксує повторювану (циклічну) зміну двох протилежних станів – цілісності та дискретності – універсальна. Як писав П. К. Анохін, “з широкої біологічної точки зору, як і з точки зору філософського аналізу ролі просторово-часової структури світу, рух матерії за послідовними ритмічно повторюваними фазами є універсальним законом, що визначає основну організацію живих істот на нашій планеті”¹⁰⁰⁰.

Універсальна схема розвитку найбільш чітко відображається у сфері діалектики **симетрії-асиметрії**, що є однією із загальних категорій природознавства та філософії. Дані різних наук свідчать, що явище симетрії-асиметрії набуває рис основоположної теоретичної ідеї¹⁰⁰¹. Принцип симетрії-асиметрії виявляє все більше значення з розвитком науки, яка констатує, що одночасно з ускладненням процесів природи все більшою мірою проявляється асиметрія. При цьому в становленні ідеї симетрії-асиметрії відіграли роль дослідження в сфері кристалографії, фізиці, хімії, математиці, біології.

Підіймається питання про причини дисиметрії живих систем. Поняття симетрії-асиметрії пов’язане з відкриттям древніми мислителями “абстрактних базисних структур”¹⁰⁰², з “композиційними правильностями” художніх творів, з ритмічною організацією музики, з естетичними принципами точних наук та ін.¹⁰⁰³.

Симетрію в найбільш загальному наближеному вигляді можна визначити як співрозмірність, організованість, однорідність, тотожність, цілісність, циклічність, простоту, а асиметрію – як безлад, неоднорідність, непропорційність, множинність, лінійність, складність в організації тих чи інших систем. При цьому асиметрія не виключає також і елементи симетрії, коли множинно-неоднорідне середовище з неорганізованого стану здатна переходити в організований, а структурні розбіжності між його елементами нівелюються за рахунок їх функціонально-системного узгодження в процесі взаємодії.

Схему розвитку діалектичного протиріччя можна записати наступним чином: тотожність (дещо єдине, симетричне), розбіжність (контрарність, процес розчленування єдиного, порушення симетрії), протилежність (контрадикторність, дещо множинне, асиметричне). Таким чином, ми маємо два взаємодіючі стани: симетрію

⁹⁹⁶ Степанов И. Н. и др. Явление периодической повторяемости сходных геоморфологических ситуаций // ДАН СССР. – 1982. – Т. 262. – № 5. – С. 1217–1219.

⁹⁹⁷ Анцыферова Л. Н. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 467.

⁹⁹⁸ Шляхин Г. Г. Аналитическое и синтетическое // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.

⁹⁹⁹ Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с. – С. 391.

¹⁰⁰⁰ Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с. – С. 14–15.

¹⁰⁰¹ Жог В. И. Единство симметрии и асимметрии в научном познании // Философские науки. – 1984. – № 4. – С. 39–48.

¹⁰⁰² Гейзенберг В. Смысл и значение красоты в точных науках // Вопросы философии. – 1979. – № 1. – С. 49–60; Гейзенберг В. Физика и философия: часть и целое. – М.: Наука, 1989. – 400 с.

¹⁰⁰³ Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.

(тотожність протилежностей) та асиметрію (розбіжність та полярність протилежностей: як вказує Гегель, протиріччя та протилежність є, по суті, єдиним моментом, а контрарне можна визначити як контраридикторне.

Розглянута модель реалізується у феномені фрактально-голограмної вкладеності різних історичних циклів розвитку різних предметів та явищ та їх відповідності філософським рівням аналізу дійсності (загальному, особливому та одиничному):

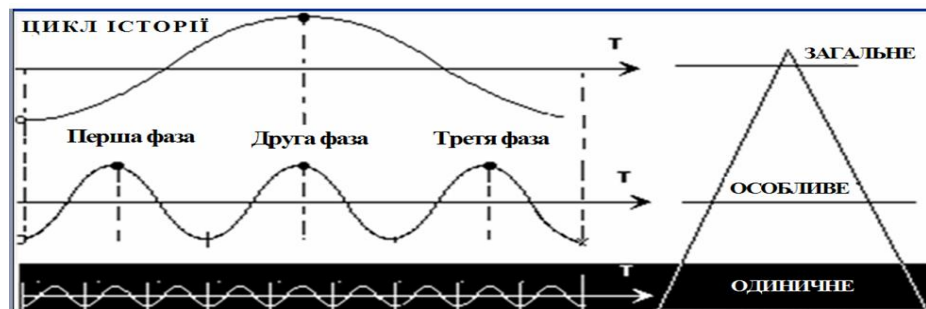


Рис. Б.1. Ілюстрація феномену фрактально-голограмної вкладеності різних циклів розвитку

Взаємний перехід симетрії та асиметрії (континуальності та дискретності, неперервності та перервності, циклічних та лінійних зв'язків та взаємин) відображений у взаємодії двох детерміністських чинників, концептуалізованих у межах принципів **детермінізму та індетермінізму**. З позиції детермінізму причина та наслідок розглядаються як диференційовані в просторі та часі дискретні сутності, як "окремі ланки універсальної взаємодії"¹⁰⁰⁴, в якій кожному наслідкові передують певні причини, а причинно-наслідкові зв'язки мають лінійний, діахронічний, асиметричний характер. Як писав П. К'юрі, "немає дії без причини. Дії – це явища, для виникнення яких завжди необхідна певна дисиметрія"¹⁰⁰⁵. З позиції індетермінізму причина та наслідок недиференційовані, при цьому причинно-наслідкові зв'язки, якщо тут їх можна так назвати, набувають циклічного, синхронічного вигляду, а причина і наслідок виступають, по суті, одним і тим же. Індетермінізм, тобто циклічний детермінізм (або "циклопричинність"¹⁰⁰⁶), утверджує взаємини між причиною та наслідком, тобто між минулим та теперішнім, з позицій принципу "все у всьому" (чи принципу "отнологічного негеоцентризму" – різні світи можуть знаходитись між собою у різних відношеннях, які не вичерпуються відношеннями "частина-ціле", чи відношеннями упорядкованої ієрархії), коли причина та наслідок, як і минуле, теперішнє та майбутнє, недиференційовані: "породження причиною наслідку відбувається не від минулого до теперішнього (а від нього до майбутнього), а від того, що є, до того, що стає"¹⁰⁰⁷.

Слід визнати, що обидва види причинності – симетричний та асиметричний – є рівнозначними сутностями. Цей висновок випливає з наявності явища "непричинних зв'язків", "коли події зовні незалежні виявляються... взаємопов'язаними розумним чином. До подій подібного типу відносяться, наприклад, офіційно зареєстровані випадки незвичайних збігів, що виходять далеко за межі випадковості"¹⁰⁰⁸. Феномен непричинних, синхронічних (симетричних) зв'язків, який аналізується в працях К. Юнга, В. Паулі, П. Девіс, М. О. Козирєва та ін.¹⁰⁰⁹, знаходить своє втілення в сфері квантових взаємодій, де виявляється явище непричинного імплікативного узгодження квантових процесів¹⁰¹⁰.

Єдність лінійної та циклічної причинностей, які взаємно перетворюються, відображена в сфері вищих психічних процесів людини, а саме на рівні взаємодій **півкуль головного мозку**, що функціонально доповнюють і послідовно змінюють одна одну в процесі їх роботи. Права півкуля функціонує в аналоговому, симетричному, "синхронічному" режимі, відображаючи світ за принципом "все у всьому", зближуючись з циклічним детермінізмом і співвідносячись з таким видом матерії, як поле, що характеризується властивістю континуальності. Ліва ж півкуля, навпаки, працює в дискретному, "діахронічному", лінійному "просторі" психіки людини, зближуючись з принципом лінійного детермінізму і співвідносячись з таким видом матерії, як речовина, якій притаманна властивість дискретності.

¹⁰⁰⁴ Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с. – С. 531.

¹⁰⁰⁵ Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 75.

¹⁰⁰⁶ Кузьмин М. В. Экстатическое время // Вопросы философии. – 1996. - № 2. – С. 72.

¹⁰⁰⁷ Лолаев Т. П. О "механизме" течения времени // Вопросы философии. – 1996. - № 1. – С. 55.

¹⁰⁰⁸ Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы. – М.: Мир, 1989. – 272 с. – С. 242.

¹⁰⁰⁹ Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.; Капра Ф. Дао физики. // Моделирование и прогнозирование в биоэкологии. – Рига: изд. РГУ, 1982. – С. 59–72.; Козырев Н. А. Избранные труды. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.; Козырев Н. А. Причинная или асимметрическая механика в линейном приближении. – Пулково, 1958. – 232 с.; Козырев Н. А. Причинная механика и возможность экспериментального исследования свойств времени // история и методология естественных наук. Вып. 2. Физика. – М, 1963. – С. 95–111.

¹⁰¹⁰ Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

Взаємний перехід симетрії та асиметрії, циклічно-континуальних та дискретно-лінійних зв'язків та відносин, який формує спіраль розвитку, простежується на рівні живих систем, в котрих з одного боку існує процес лінійного проходження окремих станів організмів, процес зміни форм життя в ланцюгу еволюційного розвитку, а з іншого боку, – спостерігається явище циклічності, самодостатності, саморозвитку, коли організм виявляється здатним до самопородження та самодетермінації¹⁰¹¹.

Взаємний перехід симетрії та асиметрії, простого та складного є універсальним принципом життя: “Існує всезагальний біологічний принцип розвитку, відповідно до якого чим вищий рівень розвитку організації функцій, тим більше виявляється їх диференціація і розподіл між різними системами”¹⁰¹², тим вищий рівень функціональних асиметрій має місце в тій чи іншій істоті. Даний принцип дає можливість побудувати “синтетичну теорію еволюції” (неодарвінізм)¹⁰¹³.

Взаємне обертання симетрії та асиметрії фіксується на рівні фундаментальних процесів організму – **анаболізму** (асиміляції, побудови симетрії організму) і протилежного процесу – **катаболізму** (дисиміляції), які співвідносяться з ерготропними та трофотропними фізіологічними функціями, з активністю симпатичного та парасимпатичного відділів нервової системи¹⁰¹⁴.

Взаємодія симетрії та асиметрії реалізується на рівні всього організму, який, за словами В. В. Бунака, є ніби два рано диференційованих вздовж вертикальної осі напівіндивіди, правий та лівий, які розвиваються сумісно¹⁰¹⁵. У більш специфічному вигляді ця взаємодія пролежується у сфері функціональної асиметрії півкуль головного мозку, де відбиваються вищі психічні функції людей та тварин. *В онто- і філогенезі живих істот спостерігається поступове зростання асиметрії півкуль, рух від симетрії до асиметрії, найбільший вияв якої досягається у зрілому віці. Потім, при старінні, півкульова асиметрія поступово нівелюється*¹⁰¹⁶. Те, що розвиток йде від правої до лівої півкулі підтверджується і фактом: ліва півкуля має деяку перевагу в швидкості ембріонального розвитку¹⁰¹⁷.

Права півкуля, яка функціонально є більш прадавньою, ніж ліва, виявляє більшу генетичну обумовленість на відміну від лівої. Праву півкулю при цьому можна співвіднести з інстинктивно-підсвідомою стороною психічної діяльності¹⁰¹⁸. Ліву півкулю, яка характеризується вербально-логічною стратегією обробки інформації, слід зіставити з особистісно-свідомим аспектом психіки, тому що, як показали дослідження О. Р. Лурія¹⁰¹⁹, люди, котрі не володіють повною мірою абстрактним (вербальним, лівопівкульовим) мисленням, виявляють неспроможність аналізувати якості своєї особистості і, певно, їх не мають.

Таким чином, можна припустити, що еволюція людини як в онто-, так і філогенезі проходить від її інстинктивно-підсвідомого правопівкульового до особистісно-свідомого лівопівкульового аспекту. *На рівні матерії цей рух відбивається у вигляді розвитку Всесвіту від його польового (потенційно-ймовірнісного) до речовинного (актуально-дійсного) аспекту, від мікросвіту до макросвіту, а від нього до їх синтезу.*

Крім цього, право- і лівопівкульові функції, що диференціюються за ознаками статевого диморфізму, є своєрідним психосоматичним фокусом (вищим психічним регулятором) людського організму, оскільки співвідносяться з такими сторонами людини, як механізм цілеутворення та механізм пошуку (вибору) засобів досягнення мети, емпатія та рефлексія, екстраверсія та інтроверсія, довільна та мимовільна сфери психічної діяльності, перша та друга сигнальна системи, сила та слабкість, лабільність та інертність, збудження та гальмування нервових процесів, фази сну, ерготропні та трофотропні функції організму та ін.¹⁰²⁰. Психічні процеси, які залежать від правої півкулі, включають в себе сенсорні асиметрії, а процеси, що залежать від лівої півкулі, співвідносяться з руховими асиметріями¹⁰²¹.

У межах феномену взаємного обертання симетрії та асиметрії можна аналізувати **теорію поетапного формування розумових дій** П.Я. Гальперіна, яка розглядає механізм взаємного переходу внутрішньої та зовнішньої сторін психічної діяльності в процесі онтогенетичного розвитку, та інші подібні теорії¹⁰²². Вищевикладена закономірність формування розумових навичок, що розглядається в контексті діяльнісного підходу, є універсальною, вона відповідає загальнолюдським, етноспецифічним закономірностям, таким, як формування цілепокладаючих механізмів як в межах окремого індивіду, так і всього суспільства. Цілепокладання є передуючим компонентом будь-якої діяльності людини. В первісному суспільстві образ мети, її план існує на “рівні загальних схем предметних дій”, “вплетений в конкретну дійсність і не актуалізується поза неї”. Потім ці предметні дії

¹⁰¹¹ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.; Sheldrake R. The Sense of Being Stared At: and other aspects of the extended mind, New York, NY: Crown Publishers, 2003.; Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

¹⁰¹² Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с. - С. 170.

¹⁰¹³ Грин Н., Стаут У., Тейлор Д. Биология в 3-х т. Т. 3. – М.: Мир, 1990–1993. – 376 с. - С. 263.

¹⁰¹⁴ Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – 224 с. - С. 49, 68–69.

¹⁰¹⁵ Бунак В. В. О морфологических особенностях одно- и двухйцевых близнецов // Русский евгенический журнал, № 4, 1926. – С. 21–51.; Бунак В. В. Происхождение речи по данным антропологии // Труды этнографии АН СССР (новая серия), 19, 1961.; Бунак В. В. Речь и интеллект, стадии их развития в антропогенезе // Труды Института этнографии АН СССР (новая серия), 92, 1966. – С. 497–547.; Бунак В. В. Род Homo, его возникновение и последующая эволюция. – М.: Наука. 1980. – 328 с.

¹⁰¹⁶ Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с. - С. 23.

¹⁰¹⁷ Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. - С. 75-90.

¹⁰¹⁸ Спрингер С., Дейч Т. Левый мозг, правый мозг. – М.: Мир, 1983. – 256 с.

¹⁰¹⁹ Лурія А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.

¹⁰²⁰ Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с. - С. 44-138.

¹⁰²¹ Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. - С. 50-51.

¹⁰²² Павленко В. Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 53–60.

проявляються в образах, культах, все більш абстрагуючись, поки не досягнуть рівня вербалізації, що може бути реалізованим в наговорах, фольклорі тощо. Потім спостерігається процес згортання заговорно-фольклорного компоненту культури, який виштовхується у сферу архетипів. В критичних ситуаціях в суспільстві вмикається процес, що зумовлює рух до образно-культових (міфологічних) форм поведінки¹⁰²³.

До подібного смислового ряду відноситься й спостереження А.А. Гладішева та Л. І. Конча, котрі показали, що "приросту функціональних можливостей передують періоди стрибкоподібного приросту соматичних ознак"¹⁰²⁴.

Треба відмітити погляди Х. Вернера, який виділяє функціональні та структурні зміни у процесі розумового розвитку, що полягають у переході від синкретичності до дискретності, від дифузності до виразності, від ригідності до гнучкості, від лабільності до стабільності (пор. з лєнінською схемою – "від живого споглядання до абстрактного мислення"). Д. Б. Ельконін показав¹⁰²⁵, що через певні проміжки часу у процесі розвитку індивіда має місце чергування фаз мотиваційно-потребної та операційно-технічної сфер особистості, коли за діяльністю по орієнтації у системі відношень (що можна співвіднести з правопівкульовою психікою) слідує діяльність, в якій спостерігається орієнтація у способах використання предметів (лівопівкульова психіка). У процесі життєдіяльності людини ми спостерігаємо також і чергування фаз активності симпатичної та парасимпатичної гілок вегетативної нервової системи¹⁰²⁶. Не лише процес формування умовних рефлексів, що пов'язаний з замикаючою функцією нервової системи, не лише процес асоціювання (як "послідовний ряд рефлексів, у якому кінець кожного, котрий передує, зливається з початком наступного у часі), але й функціональний акт людини виявляє "обертання" циклічного та лінійного детермінізму, взаємного чергування протилежних фаз активності психіки. Так перший і останній (п'ятий) вузли поведінкового акту (аферентний синтез та оборотна аферентація), згідно з Н. К. Анохіним, по суті замикаються.

Взаємне обертання симетрії та асиметрії простежується і на **рівні координації свідомого й безсвідомого аспектів психіки**, які здатні переходити один в одного, коли знання трансформуються у навички. Як пише С. Л. Рубінштейн, будь-яка свідома дія в результаті виправ автоматизується, набуває якостей навички, перестає усвідомлюватись та бути дією, якщо за дією розуміється акт, що спрямований на мету, котра усвідомлюється. Таким чином, знання як дійова, діахронічна, телеологічна категорія здатні перетворюватися у навик, "згорнуту", швидко протікаючу і не фіксовану поелементно дію (синтетичну, цілісну категорію), через повторювані дії (вправи), які є синхронно-циклічним явищем. Далі навик трансформується у сфері нового знання, яке набувається в результаті науково-практичного осягнення світу. Таким чином, в кінцевому підсумку ми маємо процес інтеграції знань та навичок, перцепції та рефлексії, сплав автоматично-мимовільної та неавтоматично-довільної типів активності людини.

Загалом, можна говорити про **"біогенетичний закон розвитку"**, який концептуально узгоджує біологічну і психічну, онто- і філогенетичну траєкторії людського розвитку, що можна бачити у концепції В. Штерна, який вважав, що людський індивід в перші місяці дитячого періоду, з переважанням нижчих відчуттів, з неосмисленим рефлексорним і імпульсним існуванням знаходиться на стадії савця; у друге півріччя, розвинувши діяльність хапання і різнобічного наслідування, він досягає розвитку вищого ссавця – мавп і на другому році, опанувавши вертикальною ходою і мовою, – елементарного людського стану. У перші 5 років гри і казок він знаходиться на ступені первісних народів. Потім відбувається вступ до школи, більш напружена інтеграція в соціальне ціле, з певними обов'язками, – онтогенетична паралель вступу людини в культуру з її державними і економічними організаціями. У перші шкільні роки простий зміст античного і старозавітного світу є найбільш адекватним дитячому духу; середні роки носять риси фанатизму християнської культури, і лише в періоді зрілості досягається духовна диференціація, що відповідає стану культури нового часу¹⁰²⁷. Відповідно, достатньо часто пубертатний вік називали "віком освіти". Аналогічну схему репрезентує Е. Хатчисон. Ще далі йде С. Холл, який пояснює, наприклад, побоювання води у дитини ремінісценціями про перехід в еволюційному ряду від водних до наземних тварин, що входить у контекст "атавістичної теорії розвитку дитини", яка будується С. Холлом на ґрі подібними аналогіями¹⁰²⁸. Своєрідне заломлення аналогічних ідей в дидактиці являє теорія культурних ступенів, розроблена в педагогічній системі І. Гербарта. Ця теорія вимагала, щоб послідовність кроків у навчанні відповідала послідовності етапів історичного розвитку культури.

Піддаючи критиці ці теорії, С.Л. Рубінштейн писав, що питання про закономірну стадіальність розвитку зберігає для нас всю свою значущість, але ступені, або стадії, розвитку перестають бути для нас замкнутими самодостатніми формальними структурами, оскільки вони пов'язуються з певними зовнішніми умовами, які потрібні кожній даній стадії розвитку і які через це її зумовлюють. Тому включення цих умов визначає хід розвитку не всупереч, а саме через стадіальні закономірності внутрішнього розвитку¹⁰²⁹.

¹⁰²³ Там само. – С. 57-59.

¹⁰²⁴ Шапошникова В. И. Биоритмы – часы здоровья. – М.: Сов. спорт, 1991. – 63 с. - С. 55.

¹⁰²⁵ Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 9–20.

¹⁰²⁶ Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – С. 68–69.

¹⁰²⁷ Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / А.В.Брушлинский и др. (ред. кол.); М.И. Шпильрейн, Т.А.Ребеко (пер. с нем.); РАН, Ин-т психологии / В. Штерн. – М.: Наука, 1998. – 336 с.; Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / А.П. Болтунов (авториз. пер. с нем.) / В. Штерн. – СПб.: Союз, 1997. – 128 с.

¹⁰²⁸ Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. / С. Холл. – СПб.: Изд-во газеты "Школа и жизнь", 1913. – 90 с.; Холл С. Эволюция и воспитание чувства природы у детей. Пер.с англ. Под ред. Л.Г. Оршанского- 2-е изд. / С. Холл. – Петроград : Изд-во "Школа и жизнь", 1920. – 32 с.

¹⁰²⁹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 712 с.

Особливо можна відзначити погляди К. Домбровського. Згідно з його **концепцією “позитивної дезінтеграції”**, розвиток є процесом дезінтеграції структур і функцій та її поступова інтеграція на більш високому рівні. Ця концепція досить близька до поглядів В. І. Вернадського і І. Пригожина про те, що порядок у світі підтримується через флуктуації: відкриті системи еволюціонують на шляху розвитку нових динамічних режимів складності, що супроводжується періодичним “перенасиченням” цих систем ентропійними продуктами розпаду. В результаті чого відкриті системи саморуйнуються та мутують у напрямку нових режимів, які задають їм нові завдання та цілі¹⁰³⁰.

Дещо подібне ми зустрічаємо у філософській системі Г. Спенсера, яку він назвав “синтетичною філософією”. Згідно Г. Спенсеру, в основі розвитку світу та суспільства лежить закон еволюції, визначений як “інтеграція матерії та розсіювання руху, що йде поруч”, коли “матерія переходить зі стану невизначеної, незв’язної одноманітності в стан визначеної зв’язаної багатоманітності”¹⁰³¹. Даний процес нагадує нам схему заміни соціально-історичних типів суспільства за К. М. Леонтьєвим, О.А. Донченко¹⁰³², П. О. Сорокіним¹⁰³³ та ін. У П. О. Сорокіна три культурно-аксіологічних типи суспільного устрою (чуттєвий, надчуттєвий (ідеоціональний) та проміжний між ними – ідеалістичний) відповідають трьом психічним модусам людини – право-, лівопівкульовому та “центральному”; в рамках останнього функції півкуль синхронізовані. Ці три психічні виміри людини можна співвіднести з трьома формами осягнення буття – чуттєвим, раціональним та медитативним¹⁰³⁴, тобто правопівкульовим, лівопівкульовим та їх функціональним синтезом. Справа у тім, що у стані медитації спостерігається, як свідчать енцефалографічні дослідження, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі виступають єдиним цілим.

Розглянемо деякі ґносеологічні проєкції закону взаємного обертання симетрії та асиметрії.

Порушення симетрії, розщеплення єдності на множину і відновлення стану єдності на новому витку розвитку – одне з відкриттів філософської й наукової думки, що виявляє третю – **симультанно-креаціоністську схему розвитку**, яка полягає у одномоментному акті творення реальності з *Ніщо*.

Релігійно-міфологічна свідомість проводить думку, що все суще створено Богом з “нічого” (2 Макк. 7, 26), з “невидимого” (Евр. 11, 3) шляхом розщеплення (дихотомічного розділення) його на світло та темряву, тобто на дещо негативне та позитивне, чоловіче та жіноче... Це приводить до буттєвого стану створення світу (як феномену асиметрії: згадаємо слова П. Кюрі про дисиметрію як причину руху, як фундаментальну властивість нашого світу¹⁰³⁵). Врешті-решт протилежності взаємокомпенсуються і відновлюють стан початкової єдності, “блудний син” повертається в “батьківське лоно”, а людина, як вказував Лао-цзи, починає сполучати в одній особі протилежності: “пізнає мужнє і все ж залишається жіночим”¹⁰³⁶.

Розщеплення єдиного життєвого принципу на чоловіче та жіноче ми зустрічаємо в індуїзмі та античності. Космогонічні уявлення багатьох народів світу включають в себе принцип статевого диморфізму, який відбивається в сучасній концепції В. А. Геодакяна щодо двох “альтернативних аспектів” еволюції людства¹⁰³⁷. Міфологічні уявлення про космогенез як процес порушення порядку, універсальні. Треба констатувати, що “свідомо або несвідомо релігії визначають деякий безлад, деяке порушення, які треба було б виправити”¹⁰³⁸.

Міфологічно, акт “створення світу” нагадує нам процес покидання дитини, яка народжується, материнського лона (“райської обителі”), де вона перебувала у повній гармонії (симетрії) з материнським організмом, складаючи з ним одне ціле. Потім має місце процес розгортання асиметрії людини та оточуючого світу, що сприймається як “прокляття згори”, як фактор психічних та тілесних хвороб, які покликані переборюватися у межах психотерапевтичних методик. Буттєва асиметрія робить людську істоту “чужинцем у власному світі”, котрий втратив первісну заповітну Єдність. Ось чому, як пише Е. Фромм у праці “Психоаналіз та релігія”, людина прагне перебороти цей внутрішній розлад, вона мучиться бажанням “абсолютності”, тієї гармонії, яка б зруйнувала прокляття, що відчужує її від природи, інших людей, самої себе¹⁰³⁹. Тут ми маємо циклічну схему акту створення, як “вічного повернення”, яка приймає вид спіралі, якщо ми сполучимо її з лінійною еволюційною схемою.

Порушення симетрії, розщеплення єдності на множину і відновлення стану єдності на новому витку розвитку – одне з відкриттів філософської думки. У Гегеля ця схема простежується в діалектиці абсолютного духу (Логіка, Природа, Дух), у Миколи Кузанського знаходимо неоплатонічну ідею еманации, перманентного народження безмежним обмеженого, єдиним багатоманітним, множинним, коли Бог, являючи Собой не обмежену можливість всього сущого, абсолютну єдність, виявляється таким, що містить в Собі в “згорнутому” стані всю нескінченну різноманітність природного і людського світів, яка здатна актуалізовуватись. Тут ми маємо уявлення про процес переходу синтетичного знання в аналітичне¹⁰⁴⁰, потенційно-можливого в актуально-дійсне, що знаходить своє відображення в квантовій фізиці, яка констатує: потенційний (ймовірний) аспект світу є його фундаментальною характеристикою, а на фундаментальному квантовому рівні Всесвіту потенційне і актуальне не диференціюються¹⁰⁴¹. Зближення міфологічного та наукового знань, яке ми тут

¹⁰³⁰ Пригожин І. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.

¹⁰³¹ Спенсер Г. Основные начала. – СПб., 1897. – С. 331.

¹⁰³² Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 2-7 с. - С. 49.

¹⁰³³ Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. - С. 195.

¹⁰³⁴ Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105

¹⁰³⁵ Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. - С. 75.

¹⁰³⁶ Див.: Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с. - С. 125.

¹⁰³⁷ Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 171–189.

¹⁰³⁸ Секретан Ш. Цивилизация и вера. – М., 1900. – С. 347.

¹⁰³⁹ Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 143–221. - С. 159.

¹⁰⁴⁰ Шляхин Г. Г. Аналитическое и синтетическое // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.

¹⁰⁴¹ Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

спостерігаємо, виявляє феномен “знання до пізнання”¹⁰⁴². Як вважають, в ведичних джерелах можна знайти сучасні космологічні та космогонічні уявлення, ейнштейнівську теорію відносності тощо¹⁰⁴³.

Подібні діалектичні схеми розвитку сущого ми зустрічаємо у багатьох богословів та філософів, таких, наприклад, як Лейбніц, Еріугена, Оріген, Діонісій Ареопагіт¹⁰⁴⁴ та ін. Оріген аналізує проблему космогенезу таким чином: спочатку всі творіння божі створювали єдність через ідентичність (симетричність) своєї сутності, а потім “охолонули до божественної любові”, сприйняли тіла та набули імен. Спасіння при цьому можливо як “повернення до первісного стану богоспоглядання”. Даний процес у Діонісія Ареопагіта виступає як “подвійний рух” (порівняйте з гегелівським “подвійним переходом”), яким проникнений світ: з одного боку ми спостерігаємо низходження “динаміс” (сил) Бога, у яких міститься “тотальна присутність Всевишнього”, “що помножується без залишення Своєї єдності”, а з другого – процес сходження, обожнювання тварин. Тобто єдиний Бог “помножується”, а численні тварини приходять до єдності у лоні Його. Цей процес ілюструється словами М. О. Бердяєва: “народження світла в темряві, перехід від хаосу до космосу (Логосу) є виникненням нерівності буття в рівності небуття”¹⁰⁴⁵.

У **системі теософії** ми зустрічаємо дещо подібне. О. П. Блаватська відмічає, що існуюче виникло в процесі розщеплення Єдиного на множинне, коли Гомогенність трансформувалась в Гетерогенність¹⁰⁴⁶.

Можна говорити і про **праукраїнські погляди щодо космогенезу**: “Се бо Дажбог створив нам яйце, яке є світ-зоря, що нам сяє. І в тій безодні повисив Дажбог землю нашу, аби тая удержана була...”¹⁰⁴⁷.

Як пише Шрі Ауробіндо, творець “**інтегральної йоги**”, “спочатку ...було Вічне, Нескінченне, Єдине. В середині... знаходиться кінцеве, преходяче, Множинність; в кінці буде Єдине, Нескінченне, Вічне. Але коли ж був початок? Немає такого моменту у часі, оскільки початок існує кожну мить”¹⁰⁴⁸. Як пише Гегель, “дещо рухається не тому, що воно у цьому “тепер” знаходиться тут, а в іншому “тепер” знаходиться там, а лише тому, що воно в одному й тому ж “тепер” одночасно і знаходиться, і не знаходиться”¹⁰⁴⁹.

У **індуїзмі** з подібною схемою ми зустрічаємось, коли читаємо, що єдиний Брахман (як тотожність матеріального та ідеального) розподіляється на множину Атманів – індивідуальних душ¹⁰⁵⁰. У Лейбніца цей процес втілюється у вченні про монади, яке декларує принцип народження єдиним Богом всього розмаїття нескінченно різноманітних монад, при цьому на рівні окремого індивіду даний акт розуміється Лейбніцем як рух від душі до духу (див. Кор. 15, 43–48), тобто від перцепції до апперцепції, від чуттєвості до розуму.

Можна привести й **ведичне уявлення** про створення світу. “Розсіявши темряву, Самосуший Господь (Вішну, Нараяна та ін.) став проявленим; і, бажаючи створити всі істоти з своєї Сутності, створив спочатку одну Воду. В неї він кинув сім’я. Це сім’я стало Золотим Яйцем... Після перебування в цьому Яйці на протязі божественного року Той, хто йменується у світі Брама, розсікає те Яйце на дві половини і з верхньої частини він створює небо, з нижньої – Землю, а з середини – твердину і постійне місце для вод”¹⁰⁵¹.

У **філософії даосизму** існує розглядається як народжене з деякого першопочатку (Тайцзі) завдяки його поділу на дві елементарні форми – інь та ян. “Єдність в даосизмі означає Абсолют в стані невимовності, який передє всім явищам; його творчий початок реалізується через подвійний рух – поділ єдиного навпіл і через новий синтез. З цих перетворювань виникає нескінченність”¹⁰⁵².

У **сучасній філософії, антропології, психології** процес еволюції живих форм також розуміється як явище розщеплення фундаментальної симетрії організмів та середовищ, як перехід від простого до складного¹⁰⁵³ в результаті “біологічного вибуху”¹⁰⁵⁴. Можна говорити й про нові геологічні теорії, які концептуалізують розвиток планет з вакуумного зародку шляхом перетворення поля на речовину¹⁰⁵⁵, а також про “мозковий вибух”, через який долається “мозковий Рубікон”¹⁰⁵⁶. А мова походить в результаті “великого лінгвістичного”, чи “семіотичного вибуху”¹⁰⁵⁷.

Сучасна космологія інтерпретує процес породження Всесвіту приблизно в такій же формі, коли стверджує, що він виник внаслідок “вибуху” з симетричної “праречовини” (фундаментальної вакуумної симетрії¹⁰⁵⁸, сингулярного стану матерії тощо) шляхом її розщеплення на речовинну та польову складові. Як вважає Г. І. Наан, народження Всесвіту є процесом розщеплення “ніщо” на “дещо” та “антидещо” (надлишкову та дефіцитну сутності, “плюс” та “мінус”), що призводить до актуалізації всіх відомих фізичних феноменів¹⁰⁵⁹. Дещо подібне ми знаходимо

¹⁰⁴² Крымский С. Б. Культурные архетипы, или “знание до познания” // Природа. 1991. – № 11, – С. 70–75.

¹⁰⁴³ Костюченко В. С. Классическая веданта и неоведантизм. – М.: Мысль, 1983. – С. 201.

¹⁰⁴⁴ Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии. – М.: Путь, 1994. – С. 250, 330.

¹⁰⁴⁵ Бердяев Н. А. Самопознание. – М.: Дзв, 1990. – 336 с. – С. 228.

¹⁰⁴⁶ Блаватская Е. П. Избранные статьи, ч. 1. – М.: Новый Акрополь, 1994. – С. 50.

¹⁰⁴⁷ Лозко Г. Велисова книга як пам’ятка праукраїнської культури // Дивослово. – 1999. – № 11 (513), – С. 55–60.

¹⁰⁴⁸ Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 334 с. – С. 259.

¹⁰⁴⁹ Гегель Г. Сочинения. – М.: Изд. АН СССР, 1932–1958. – Т. 5. – С. 521.

¹⁰⁵⁰ Костюченко В. С. Классическая веданта и неоведантизм. – М.: Мысль, 1983. – 272 с. – С. 201.

¹⁰⁵¹ Лозко Г. Велисова книга як пам’ятка праукраїнської культури // Дивослово. – 1999. – № 11 (513). – С. 47.

¹⁰⁵² Завадская Е. В. Эстетические проблемы живописи старого Китая. – М.: Искусство, 1975. – 230 с. – С. 215.

¹⁰⁵³ Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.

¹⁰⁵⁴ Морозов Л. Л. Поможет ли физика понять, как возникла жизнь // Природа. – 1984. – № 12 – С. 38–48.

¹⁰⁵⁵ Бугаев А. Ф. Введение в единую теорию мира. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с. – С. 36.

¹⁰⁵⁶ Ата-Муратова Ф. А. Эволюция генетических систем мозга в популяциях человека и практические аспекты проблемы // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 216–229.

¹⁰⁵⁷ Петров М. К. Самосознание и научное творчество. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с. – С. 89.

¹⁰⁵⁸ Шипов Г. И. Теория физического вакуума. Теория, эксперименты и технологии. – М.: Наука, 1997. – 450 с.

¹⁰⁵⁹ Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.)// Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431–433.

у системі кабали, де Абсолют (Айн-Соф) для того, щоб народити світи, має самообмежитись та розділитись на сферу порожнечі та нескінченне світло, еманції якого створюють світи¹⁰⁶⁰.

Все це нагадує **систему Гегеля**, де ми зустрічаємо категорію “буття” як всезагальну сутність, котра через діалектичне перетворення переходить в категорію “ніщо”. Цей взаємний перехід протилежностей знімається в категорії “становлення”¹⁰⁶¹. Дещо подібне ми зустрічаємо у Аристотеля. Понятійний апарат аристотелівського дискурсу містить три компоненти: можливість (потенція) через енергію (діяльність, акт, актуалізацію) перетворюється у ентелехію (дійсність, сутність, що знаходиться у стані здійснення)¹⁰⁶². Тут ми, по суті, маємо процес розщеплення ніщо (що є віртуальною сутністю, подібною до фізичного вакууму) на енергію (польову сутність) та ентелехію (речовинно-субстратну сутність).

Розвиток мови йшов згідно з вищевикладеною схемою, коли людську історію можна уявити як історію знакових систем, що змінюють одна одну. Ця уява передбачає існування деякої витокової точки, першознаку, архитипової схеми, яка виявляється, перш за все, у ритуально-міфологічних системах. В первісних правопівкульових мовах спостерігається присутність синкретичного мислення. Так в древньогрецькій мові до Гомера виявляються так звані медіальні мовні форми, що передають цілокупність буття, де немає диференціації суб'єкта та об'єкта¹⁰⁶³. Характеризуються тим, що в них майже всі слова співвідносяться з дієсловом і несуть в собі ознаки процесуальності, цілісності, континуальності буття. Відсутність дискретно-аналітичних форм відображається в тому факті, що в цих мовах немає категорії часу, немає часових понять, а час представлено як злитий з простором Б. Уорф дійшов висновку, що зазначені мови точніше описують дійсність, ніж індоєвропейські, які породжують помилкове уявлення про уявну множинність, що відсутня в об'єктивній реальності; при цьому мова хопі (одна з мов американський індіанців) складається не зі слів-ймен, чи слів-дієслів, а зі слів-подій, які характеризуються трьома аспектами: “впевненість, вірогідність, уявлення”. Таким чином, на рівні древніх мов простір та час сполучені, як це має місце у сучасній квантовій фізиці¹⁰⁶⁴.

Спочатку мав місце процес розчленування мовної “матерії”, “вавілонське стовпотворіння”, рух від синкретизму до аналітизму, від мовної практики як процесу, як континуальної сутності, до мови як системи знаків, як множинної сутності. Це призвело до поляризації мови, до розвитку крім природних і штучних (“жорстких”, за словами В. В. Налімова¹⁰⁶⁵) мов. Сучасний стан суспільства виявляє необхідність використання мови, яка б об'єднувала в собі однозначність і точність наукових (штучних) та багатозначність, метафоричність природних мов. Шлях розвитку мови відбитий і в наступному факті. Відомо, що давні форми писемності носили нелінійний, цілісний, “симетричний” характер (їх можна назвати міфограмами). Ця прадавня синкретична писемність була, як пише Ж. Дерріда, “переможена” лінійною, аналітичною писемністю¹⁰⁶⁶.

Тенденція до поширення мовної дипластії чи енантіосемії (двоїстості, парадоксальності смислів)¹⁰⁶⁷ говорить про розвиток синтетичного аспекту мови. Сучасне мислення, долаючи протиріччя між предметно-конкретною (правопівкульовою) і абстрактно-логічною (лівопівкульовою) сторонами пізнання світу та мислення, стає все більш цілісним, нелінійним і це починає віддзеркалюватися у формах писемності. Одним з “симптомів” цього процесу є експансія метафори (як засобу формування “симетричного” понятійно-розумового контексту, як сутності, що прагне “об'єднати протилежності”) в різні види дискурсу¹⁰⁶⁸.

Цей стан речей можна проілюструвати постмодерністською парадигмою, яка виявляє процедуру подолання асиметрії категоріальних опозицій мови, такі як “світло-темрява”, “добро-зло”, що реконструює пра-мовний, цілісний рівень освоєння світу людиною. Зазначена парадигма також передбачає таку когнітивну ситуацію, коли взаємодіють на рівних автономні філософські дискурси (феноменологічний, герменевтичний, екзистенціалістський, граматологічний, психоаналітичний, семасіологічний, деконструктивістський та ін), а сам постмодерн концентрує свій інтерес на вивченні “невизначеностей”, “амбівалентностей”, “дуальностей”, “доповненостей”, “нерозрішимостей”, на з'ясуванні меж контрольованої точності, на дослідженні конфліктів та граничних явищ, на розробці теорії катастроф, біфуркацій, спонтанних порушень симетрії, що є предметом вивчення синергетики. При цьому, як вважає Ж. Ліотар, змінюється статус самого знання, самої парадигми мислення, яке постає парадоксальним, багатозначним, “сутінковим”, цілісним, синергетичним. Тут бінарні опозиції мови (частина та ціле, внутрішнє та зовнішнє та ін.) більше не існують: їх протиріччя знімається, що відповідає головному завданню постмодернізму – деконструкції, за Ж. Дерріда, як *процедури подолання асиметрії категоріальних опозицій мови*.

¹⁰⁶⁰ Лайтман М. Кабала. Тайное еврейское учение (основные положения в доступном пересказе). – Новосибирск, 1993. – 420 с.

¹⁰⁶¹ Гегель Г. Сочинения. – М.: Изд. АН СССР, 1932–1958. – Т. 5. – С. 110.

¹⁰⁶² Хоружий С. С. Род или не род? Заметки к онтологии виртуальности // Вопросы философии. – 1977. – № 6. – С. 53–68.

¹⁰⁶³ Павленко А. П. Бытие у своего порога // Человек. – 1993. – № 5. – С. 21–48.

¹⁰⁶⁴ Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М., 1960. – С. 141–155.

¹⁰⁶⁵ Налимов В. В. Вероятностные модели языка (О соотношении искусственных и естественных языков). – М.: Наука, 1974. – 146 с.; Налимов В. В., Дрогалина Т. А. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной // Психологический журнал, т. 5, № 6, 1984. – С. 111–122; Налимов В. В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В. В. Налимов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91; Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В. В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.

¹⁰⁶⁶ Субботин М. М. Теория и практика нелинейного письма // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 33–37.

¹⁰⁶⁷ Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы. – М.: Наука, 1987. – 256 с. – С. 79.

¹⁰⁶⁸ Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.; Крымский С. Б. Культурные архетипы, или “знание до познания” // Природа. 1991. – № 11. – С. 70–75.; Арутюнов Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.; Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.

Цей важливий висновок ілюструється парадоксом логіки визначення: логічно визначити предмет – значить порівняти, співвіднести, зіставити його з якимсь іншим предметом, або предметами, що при своєму визначенні також піддаються такій же логічній процедурі порівняння, і так далі по ланцюжку.

Тому при визначенні предмета ми так чи інакше порівнюємо його з усіма предметами реальності, а в обсяг поняття предмета, що ми визначаємо, повинні входити характеристики всіх предметів реальності. Окреме слово, таким чином, так чи інакше несе в собі значення всіх слів мови й у цьому змісті є співмірним з усією дійсністю ("На початку було Слово, і Слово було в Бога, і Слово було Бог" (Откр. 1, 1–4).

Тому всі слова мови виявляються потенційно (віртуально) тотожними одне одному стосовно понятійного обсягу. Цей висновок відповідає уявленню про світ як "семантичний універсум", організований за голографічно-фрактальним принципом¹⁰⁶⁹. Однак розглянута тотожність не усвідомлюється людиною і, ймовірно, може бути зафіксована тільки на рівні її інтуїтивних прозрінь та рівні так званих змінених станів свідомості. На цьому рівні всі лексичні одиниці всіх мов взаємототожні і мають нескінченний понятійний обсяг, що виражається в категорії Логосу.

У плані загальнокультурного розвитку означений процес еволюції мови йде від міфу до теорії, а від неї до синтезу міфологічного та теоретичного. Можна сказати, що людина, як на світанку існування людства, так і в період свого раннього дитинства, відображає світ та опановує їм у функціональній сфері правої півкулі, формуючи міфологічну реальність¹⁰⁷⁰, виробляючи цілісне бачення світу та розвиваючи синтетичне знання, яке оперує міфологемами, які при аналізі сучасною наукою виявляється адекватним об'єктивному стану речей. Тобто мова міфу, в котрому світ постає цілісним неподільним комплексом, а суб'єкт і об'єкт, предмет і знак, річ і слово, істота та її ім'я, походження та сутність, причина та наслідок, початок та принцип, актуальне та потенційне, частина та ціле, просте та складне, природне та надприродне... так чи інакше зливаються воедино¹⁰⁷¹, – ця мова міфу на сучасному рівні науки може одержувати наукову інтерпретацію, коли еволюція людства немовби повертається до своїх витоків, але на більш вищому щаблі розвитку. За цих умов те, що у межах міфу існує злитно і не підкоряється принципу причини-наслідку (тобто принципу класичного лінійного детермінізму), у межах наукового світорозуміння може бути представлено як існуюче роздільно й причинно-обумовлене. Сполучення міфу та теорії виявляє принцип культурно-історичної неперервності буття людства, знання якого про світ виявляються існуючими від віку у згорнутій міфічній формі, асоціативно-метафорично організований, здатний трансформуватися у науково-теоретичні схеми в процесі розвитку людського суспільства].

Література також еволюціонувала від симетрії до асиметрії, а потім – до їх синтезу. Для симетрії характерний період цілісного міфологічного відображення дійсності (принцип "все у всьому", чи "ціле перше частин"), який породжує епічну літературу¹⁰⁷². Д. Лукач філософсько-світоглядну, історико-соціальну основу епосу бачить в тому, що під час домінування міфологічного світоспоглядання "всі розуміли один одного, довіряли один одному навіть коли смертельно ворогували один з одним"¹⁰⁷³, а для мисливця зовнішня природа була "злита зі звіром"¹⁰⁷⁴. "Для первісної свідомості все космологізовано, оскільки все входить до складу космосу, який створює вищу цінність всередині міфопоетичного універсуму"¹⁰⁷⁵. "У міфу, – наголошував С. М. Булгаков, – йдеться не про відчужені поняття, а про самі реальності"¹⁰⁷⁶, коли "міфічне мислення... притаманне не одному якомусь часу, а людям всіх часів... воно формально, тобто не виключає будь-якого змісту: ні релігійного, ні філософського, ані наукового"¹⁰⁷⁷. У міфі сакральна-синкретична дія сполучається з культово-ритуальною (практико-перетворюючою) дією¹⁰⁷⁸, дійсність психізується та сакралізується, а у самому епосі автор виявляється інтегрованим у космос свого твору. При цьому "філософія міфології має поставити перед собою питання про міфологічний процес як шлях одкровення"¹⁰⁷⁹.

На цьому етапі ми бачимо панування правопівкульового емпатичного відображення дійсності, що не відокремлює "Я" від "не-Я" внутрішнього від зовнішнього, а це передбачає тотальну довіру до світу, у якому "поведінка людей та богів передбачувана... у цьому світі немає місця примсі"¹⁰⁸⁰, немає місця для прояву "вільної волі" (яка впливає з аналітико-раціонального індивідуально-особистісного рольового лівопівкульового мислення), бо у межах міфічного світосприйняття світ та його розуміння злиті, тут насиченість життя ототожнюється з самим світовим ладом, природа та культура взаємозливаються¹⁰⁸¹. Таке "наївне сприйняття природи і культури в їх єдності характерно і для дитячого мислення"¹⁰⁸².

¹⁰⁶⁹ Налимов В. В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.

¹⁰⁷⁰ Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

¹⁰⁷¹ Мифологический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с. – С. 653–654.

¹⁰⁷² Тимофеев Л. И. Основы теории литературы / Л. И. Тимофеев. – М.: Просвещение, 1976. – 430 с. – С. 347.

¹⁰⁷³ Lukacs G. A heidelbergi muveszettelozogias es esztetika / G. Lukacs. – Budapest, 1985, 505.

¹⁰⁷⁴ Фрейдберг О. М. Миф и литература древности / О. М. Фрейдберг. – М.: Наука, 1978. – 680 с. – С. 19.

¹⁰⁷⁵ Топоров В. Н. Первобытные представления о мире. Общий взгляд / В. Н. Топоров // Очерки естествонаучных знаний о древности. – М.: Наука, 1982. – С. 8–40. – С. 14.

¹⁰⁷⁶ Булгаков С. Н. Свет не вечерний: Созерцания и умозрения / С. Н. Булгаков. – М.: Республика, 1994. – 415 с.

¹⁰⁷⁷ Потебня А. А. Слово и миф / А. А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – С. 433.

¹⁰⁷⁸ Байбурин А. К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения / А. К. Байбурин // Этнические стереотипы поведения. – Л.: Наука, 1985. – С. 4–19.

¹⁰⁷⁹ Булгаков С. Н. Свет не вечерний: Созерцания и умозрения / С. Н. Булгаков. – М.: Республика, 1994. – 415 с.

¹⁰⁸⁰ Анчел Е. Мифы потрясенного сознания / Е. Анчел. – М.: Политиздат, 1979. – С. 6.

¹⁰⁸¹ Голосовкер Л. Э. Логика мифа / Л. Э. Голосовкер. – М.: Инст. Востоковедения АН СССР, 1987. – 217 с.; Lukacs G. A heidelbergi muveszettelozogias es esztetika / G. Lukacs. – Budapest, 1985, 505.

¹⁰⁸² Найсен У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найсен. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с. – С. 147–178.

Далі має місце процес розщеплення симетрії і література епосу поділяється на два напрямки – ліричне (емпатійне, емоційно-чуттєве, правопівкульове) і драматичне (рефлексивне, логіко-аналітичне, лівопівкульове). У драмі особливе значення має дійове розкриття характеру та оголена конфліктність сюжету, що відображає лівопівкульовий принцип бінарних опозицій, антиномічний, дискретний лад життя. У драмі дійові особи розкриваються, як правило, через пряму мову (діалог та монолог), що підтверджує ідею про бінарну, діалогову лівопівкульову сутність драми, яка одержує найбільш повну актуалізацію саме через сценічне мистецтво, де ми спостерігаємо реалізацію лівопівкульового, рольового початка людини. Здібність до діалогу характерна саме для асиметричного спілкування як результату взаємодії двох факторів – “Я” та “не-Я”¹⁰⁸³. Для додіалогічного спілкування характерна егоцентрична (антидіалогічна) мова дитини, про що пише Ж. Піаже (розвиток, згідно з Ж. Піаже, – це чергування головних механізмів розвитку, – асиміляції та акомодатії¹⁰⁸⁴). Дитяча думка, як довів цей дослідник, не відділяє суб’єкта від об’єкта і тому є “реалістичною”, вона розвивається у напрямку до об’єктивності, до стану диференціації суб’єкта та об’єкта, внутрішнього та зовнішнього, що передбачає розвиток умов для реалізації драматичного мистецтва.

Потім, з розвитком літератури, її асиметрична тенденція починає нівелюватися, поновлюються процеси злиття людини зі своїм глибинним симетричним космосом (сферою підсвідомого), але на більш високому рівні розвитку, коли духовно-аналітичний аспект людини, який розвинувся, починає дотикатися з її тілесно-природним, правопівкульовим душевним аспектом. А духовний (абстрактний) трансцендентальний (надчуттєвий, за П.О. Сорокіним) світ, що при цьому виокремлюється, відновлює єдність з природно-симетричним іманентним буттям, яке концептуалізується у рамках новітніх філософських систем (екзистенціалізму, феноменології та ін.). Першим базовим проявом цього процесу для Заходу був акт християнізації світу, започаткований у сфері онтології Христа, котрий став “особливою з’єднуючою ланкою між земним та потойбічним світом”¹⁰⁸⁵. З’являється література “потoku свідомості”, що пов’язана з філософією та літературою екзистенціалізму, з ідеями сюрреалізму, дадаїзму, експресіонізму, міфологізму, “театру абсурду”, постмодернізму, постнекласики та ін., яка поширюється слідом за віяннями “нової симетрії”, прагнучи до тотального, надціннісного, автентичного буття. Як писав А. Бретан у “Другому маніфесті сюрреалізму”, головне завдання сюрреалізму полягає у пошуку пункту свідомості, в якому припиняють сприйматися як протиріччя життя та смерть, реальне та уявне, минули і майбутні, комунікабельне і некомунікабельне, високе та низьке, коли звільнення свідомості від рабства означає тотальне розуміння на шляху подолання абсурдної відмінності прекрасного і відразливого, істинного та хибного, доброго та злого.

Цікаво, що одним з перших письменників, що потрапили під вплив “нової симетрії”, був Ф.М. Достоевський, котрий характеризувався, як пише М.М. Бахтін, “наполегливим бажанням бачити все як співіснуюче, сприймати та показувати все поряд та одночасно... у мисленні Достоевського немає генетичних та каузальних категорій”¹⁰⁸⁶. Дещо подібне ми зустрічаємо у Дж. Джойса в романі “Поминки по Фіннегану”, де відсутній хронологічний час та взаємодія об’єктів в звичайному розумінні. Роман повністю розміщується в просторі імен, які перетворюються одне в одне. Треба відмітити, що часова диференціація півкуль при цьому нівелюється, а людина звільняється від прокляття Хроносу, про яке М. Гайо писав, що “ідея часу є початком жалю”¹⁰⁸⁷, а Ф. Перлз відмічав, “тривога – це пролом між тоді і тепер”¹⁰⁸⁸.

Отже, можна говорити про два полярних напрямки всієї літератури (проза і поезія), як і про полярні напрямки прози (ліричне та драматичне мистецтво) і поезії окремо. Остання диференціюється на реалістичний і символічний напрямки. Як писав К.Д. Бальмонт, “реалісти завжди є звичайними спостерігачами, а символісти – завжди мислителями”, тобто реалісти захоплені конкретикою, а символісти відчуждені від реальної дійсності¹⁰⁸⁹.

Відповідно до універсальної парадигми розвитку можна говорити про новий гіпотетичний стан розвитку літератури, де мають поєднатися зазначені аспекти літературного процесу. Має бути відродженою древня креативна “магія слова”, що була поширена у примітивних соціумах, де оточуюча природна реальність була психізована та олюднена. Слово має поновити статус творця світу. Цей висновок підтверджується такими актуальними теоретичними конструктами, як ноосфера В.І. Вернадського, антропний космологічний принцип сучасної астрофізики та квантової фізики¹⁰⁹⁰. Повернення людства до своїх сакральних джерел має здійснюватися саму у річищі літературного процесу, оскільки “Спочатку було Слово...”. Цей висновок виявляється у пошуку універсалій у мовах світу й у мисленні їхніх носіїв¹⁰⁹¹. У процесі розробки універсальної граматики Н. Хомський, наприклад, трансформує “поверхневі структури” (у межах яких, на його думку, мови розрізняються) у “глибинні структури” (де мови збігаються), вважаючи їх “уродженими”. Інші автори в пошуках універсальної “мови думки” або “інваріанта мов світу” намагаються уявити породження тексту як переклад з універсальної “семантичної мови” (словами якої вважаються “елементарні значення”, “семантичні множники”, “атоми змісту”, “фігури змісту” – “семи” тощо) або з “генотипної мови” (так званого “інваріанта мов світу”, словами якого вважаються “елементарні семіотичні частки” –

¹⁰⁸³ Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с.

¹⁰⁸⁴ Піаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Піаже. – М.: Наука, 1969. – 289 с.; Піаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., нов. ред. пер. с фр., коммент. В.А. Лукова, В.А. Лукова / Ж. Піаже. – СПб.: Педагогика-Пресс, 1999. – 527 с.

¹⁰⁸⁵ Анчел Е. Мифы потрясенного сознания / Е. Анчел. – М.: Политиздат, 1979. – 176 с.

¹⁰⁸⁶ Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – 509 с. – С. 3-35.

¹⁰⁸⁷ Гайо М. Происхождение идеи времени / М. Гайо. – СПб., 1889. – С. 60.

¹⁰⁸⁸ Перлз Ф. С. Гештальт-терапия дословно / Ф. Перлз // Московский психотерапевтический журнал, № 3, 1994. – С. 143–164.

¹⁰⁸⁹ Бальмонт К.Д. Горные вершины. Сб. статей, кн. 1. / К.Д. Бальмонт – М.: Гриф, 1904. – С. 76.

¹⁰⁹⁰ Казначеев В. П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

¹⁰⁹¹ Проблемы общей теории перевода. – Таллин: Валгус, 1988. – 244 с. – С. 31-33.

"семіони") на природні ("фенотипні") мови, а розуміння тексту – як переклад з фенотипних мов на семантичні або генотипні мови відповідно¹⁰⁹².

Схема розвитку літератури подібна до схеми **розвитку історії** як науки (історіографії). Споконвічно історія писалася в руслі міфо-епічного відбитка дійсності, коли сакральна-божественна і земна реальності перетиналися (коли у світі існували боги: див., наприклад, *Бхагавад-Гіту* (історична розповідь, що дієвою особою якої виступає Кришна) або Біблію (де Бог міг "ходити по раю"). Потім народжується історичний матеріалізм. Як пише С.Г. Кара-Мурза, істмат зародився в культурі, що має початком механістичну картину світу Ньютона. Саме тому усі його метафори й алегорії механістичні, як прямування поршня в паровій машині. Ця картина світу спочиває на "фізиці буття". Інша картина світу стала народжуватися в ХХ сторіччі, у ній були враховані ті "аномалії", що виключалися з механістичної картини – необоротності, нелінійності, флуктуації і ланцюгові процеси, самоорганізація. Це вже – "фізика становлення"; головний її інтерес спрямований на процеси переходу, зміни, катастрофи¹⁰⁹³.

Взаємне обертання симетрії та асиметрії простежується у сюжетних лініях художніх творів, зокрема у структурі чарівної казки, що відкриває "широкі перспективи для встановлення типових структур історичних подій"¹⁰⁹⁴. Тут можна навести ідею "інваріанта будь-якої послідовності історичних подій", яка так чи інакше наявна в будь-якій казці: 1) порушення гармонійного стану, 2) Герой вирішує чинити опір, 3) боротьба Героя та Антигероя, 4) руйнування старих форм суспільного життя та перемога Героя, 5) створення нових форм соціального життя, 6) новий гармонійний стан, ліквідація недостачі, 7) загибель Героя та присвоєння плодів його діяльності хибним героєм. Цей історичний сюжет може мати відмінну від казки кінцівку¹⁰⁹⁵. Дана схема повністю відповідає універсальній парадигмі розвитку, руху, який є фундаментальним засобом існування матерії.

У плані **суспільного розвитку** можна говорити про початковий етап цілісного "симетричного" стану суспільства, що оперує міфологічним мисленням, в межах якого суб'єкт і об'єкт, річ і знак, образ і слово, причина і наслідок, істота і її ім'я, просте і складне, частина і ціле... сплавляються так чи інакше в єдине ціле. Потім етап міфологічного суспільства змінюється періодом соціально-економічної, класово-політичної диференціації та розвитком раціонального (лівопівкульового) мислення, в той час коли міфологічне мислення є мисленням правопівкульовим¹⁰⁹⁶. Можна сказати, що в сучасний період ми стаємо свідками процесу відносної "симетризації" людини і суспільства, що характеризується деяким усуненням класових протиріч в західному світі, коли на історичну арену виходить "середній клас" і згасають ідеологічні суперечності між Сходом та Заходом. Навіть піднімається питання про "кінець історії"¹⁰⁹⁷.

Вищевикладена **еволюційна парадигма** ("*теза-антитеза-синтез*," або "*єдине-множинне-ціле*", також як і "*симетрія-асиметрія-їх синтез*") характерна для всіх галузей суспільної свідомості. Наприклад, кажучи про **мистецтво**, слід відзначити, що "мистецтво в своїх глибинних витоках було синкретичним як за засобом відображення дійсності, так і за сприйняттям", про що пишуть у своїх працях Р. Вагнер, Е. Курт, С. М. Ейзенштейн, Ю. Б. Боров, В. В. Ванслов та ін.¹⁰⁹⁸. Потім має місце процес диференціації видів мистецтв який змінюється фазами їх синтезу (сценічного, екранного та ін.). Окрім цього, в ХІХ–ХХ сторіччях очікується момент "тотального з'єднання" мистецтв.

Тут можна говорити про два етапи розвитку мистецтва, культурний та цивілізований, коли для цивілізації характерним є футурологічне мистецтво, а для культури – символічне¹⁰⁹⁹. У кінцевому підсумку ми маємо синтез культури та цивілізації¹¹⁰⁰.

Можна сказати, що мистецтво еволюціонувало зі стану циклічності (симетричності) до лінійності (асиметричності), а від неї – знову до циклічності (що виявляє універсальний рекурсивний принцип "вічного повертання"). Саме "мистецтво задовольняє людську потребу у все більш тонкому досвіді структурного порядку. Якщо твір мистецтва репрезентує людині такий повторювальний порядок чи структурний розвиток, що не відповідає її нормальним очікуванням, виникає почуття фрустрації чи збурення. Тому твір мистецтва потребує "форми"... Новаторів у мистецтві критики, які постають захисниками традиції, завжди звинувачують у "безформності". У часи Дебюссі вперше музика перестала підкреслювати тональність п'єси у закінченні, що призвело до виникнення у слухачів фруструючого почуття незавершеності – вона залишала їх "підвішеними" у повітрі... Це свідчить про те, як глибоко укорінене інстинктивне усвідомлення того, що життя циклічне і що будь-який великий цикл закінчується утвердженням довершеної гармонії – образу омега-стану, чи стану зернятка"¹¹⁰¹.

Відтак, **розвиток мистецтва** в цілому підкоряється наведеному вище принципу взаємодії і взаємного переходу Хаосу і Космосу, симетрії та асиметрії. А.В. Волошин у своїй роботі наводить цікавий аналіз історії європейського мистецтва: "Народжений із глибин давньогрецької архаїки стриманий і шляхетний порядок мистецтва класичної Греції змінюється вигадливим безладдям мистецтва епохи еллінізму. Узятий за зразок республіканським Римом порядок класичного давньогрецького канону знову розпадається в невтримному хаосі епохи Римської імперії.

¹⁰⁹² Апресян Ю.Л. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Л. Апресян. – М.: Наука, 1974. – С. 6-163.

¹⁰⁹³ Кара-Мурза С. Г. Снова вопросы к вождям / С.Г.Кара-Мурза. – Київ: Оріяни, 1998. – 496 с. - С. 38.

¹⁰⁹⁴ Еременко А.М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А.М. Еременко // Человек. –1995. – № 3. – С. 36–51.; Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – Л.: Изд. ЛГУ, 1986. – 365 с.; Пропп В.Я. Морфология сказки. Изд. 2-е. / В.Я. Пропп. – М.: Наука, 1969. – 168 с.

¹⁰⁹⁵ Еременко А.М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А.М. Еременко // Человек. –1995. – № 3. – С. 36–51.

¹⁰⁹⁶ Тульviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

¹⁰⁹⁷ Дилигенский Г. Г. "Конец истории" или смена цивилизаций // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 29–42.

¹⁰⁹⁸ Галеев Б. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве и технике. – Казань: Изд. КГУ, 1987. – 263 с. - С. 146-163.

¹⁰⁹⁹ Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 260 с. - С. 168.

¹¹⁰⁰ Рерих Н.К. Культура и цивилизация / Н.К. Рерих. – М.: Межд. центр Рерихов, 1994. – 148 с. - С. 111.

¹¹⁰¹ Радьярд Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому / Д. Радьярд. – М.: Ваклер, 1995. – 302 с. - С. 233.

Потім простота геометричного порядку романських храмів потопав в кам'яному мереживі готики, здорова гармонія мистецтва епохи Відродження змінюється хворобливими ізвивами постренесанського бароко і рококо, ритмічний лад класицизму руйнується вихром романтизму. І вже у нашому столітті природний космос критичного реалізму змінюється штучним хаосом імпресіонізму і модернізму... За зовнішньою строкатістю зміни різних стилів у європейській історії мистецтв легко вбачається суворая закономірність взаємних переходів гармонійних і дисгармонічних стилів, "лівопівкульових" і "правопівкульових" тенденцій, аполлонічного і діанісичного начал, чи у загальному вигляді Космосу і Хаосу" ¹¹⁰².

Структура наукового розвитку також відповідає універсальній схемі (єдність-диференціація-синтез), яку розробляли багато вчених, таких як В. С. Соловйов, Т. Кун, І. Лакатос, Ф. Франк, П. Фейерабенд, К. Поппер та ін. Тут ми зустрічаємо момент нелінійного розвитку науки, що відображається у констатації того, що наука не розвивається лінійно та кумулятивно, а наукові теорії не виводяться логічно з наявних фактів; теорія як логічна система не потребує підтвердження практикою, вона розвивається вибухо- та стрибкоподібно, а науковий факт неможливо відділити від парадигми, більш того, "факт" як наслідок цієї парадигми є результатом обробки реальності під певним кутом зору. Як пише С. Гроф, існує безпека бачити у теорії "точний опис реальності замість допоміжної карти, зручного наближення та моделі для організації даних. Таке змішання карти з теорією характерно для історії науки" ¹¹⁰³.

Можна сказати, що "наукове дослідження необхідно включає в себе три ступені, з яких два перших – чуттєво-конкретний і абстрактно-логічний – суперечать один одному, а на третьому – духовно-практичному, ця суперечність знімається" ¹¹⁰⁴. Можна сказати, що ми зараз стаємо свідками актуалізації третього етапу наукового розвитку, бо саме у наш час виявляється потреба у цілісно-розуміючому, філософському знанні, коли "філософи та богослови, котрим на протязі віків бракувало роботи, тепер стають об'єктами "мисливства за мозками". В цілому можна говорити про три періоди науки – класичний, некласичний та постнекласичний [26].

Отже, можна виділити *три етапи розвитку науки: синтетичний, що добуває багатозначний смисловий контекст пізнання Всесвіту, аналітичний, що добуває однозначний контекст такого пізнання, і знову синтетичний етап, де інтегруються досягнення перших двох етапів*. Характерно, що права півкуля формує багатозначний, а ліва – однозначний розумовий контекст в процесі взаємодії людини і світу. Протиріччя між право- та лівопівкульовими стратегіями пізнання світу втілюється в протиріччі між теоретичним та емпіричним.

Простежимо за **еволюцією логіки як науки**. Тут ми спостерігаємо рух від емпіричної (наочно-образної, наочно-дієвої, правопівкульової) логіки прадавніх людей, яка базується на принципі "все у всьому", – до класичної дискретної аристотелівської логіки, що змінюється тризначною (багатозначною) синтетичною логікою, в якій вже не діє закон виключеного третього, а між "А" і "не-А" присутня третя можливість. Дану тризначну логіку можна визначити як діалектичну, яка, за словами Б. Д. Кедрова, оперує, на відміну від класичної двозначної логіки, мінливими, рухливими, "плинними" поняттями ¹¹⁰⁵. І. С. Нарський писав, аналізуючи розуміння Гегелем проблеми співвідношення формальної та діалектичної логіки, що формально-логічний закон "тотожності зовсім не приписує речам незмінність, а вірно відображає момент часткової тотожності, що об'єктивно притаманна речам, оскільки будь-яка річ є єдністю тотожності та різниці, стійкості та мінливості" ¹¹⁰⁶. А. С. Богомолів вважав, що закон протиріччя в формальній логіці слід розуміти як граничний випадок закону єдності та боротьби протилежностей ¹¹⁰⁷, а С. Б. Церетелі (перу якого належить вислів "Істина – це єдність протилежностей") писав, що "формально-логічний вивід є односторонньою діалектикою" ¹¹⁰⁸.

Універсальну парадигму розвитку у контексті **неживої речовини** можна проілюструвати діалектикою розвитку елементів у межах Періодичної системи елементів Д.І. Менделєєва, що є вираженням одного з найбільш широких узагальнень в області фізики та хімії. Тут ми спостерігаємо процес "обертання" властивостей хімічних елементів, коли в межах кожного періоду (циклу) металеві властивості елементів, найбільш виражені на початку циклу, поступово слабшають, заперечуються металоїдними властивостями, що означає поступове перетворення витокового явища на свою протилежність ¹¹⁰⁹. Наведемо слова Б.М. Кедрова, який детально аналізує цей процес. "Візьмо малий період, що починається з літію (лужний метал). Рухаючись від нього направо по системі, ми виявляємо, як від елементу до елементу поступово слабшає їх металевий характер і дедалі посилюється характер неметалевий, і, відповідним чином, як слабнуть у їх сполучень головні властивості та збільшуються кислотні. Так відбувається від берилію (перший елемент після літію) до кисню (останній елемент перед фтором), отже через п'ять ланок. Нарешті у галогену-фтору – має місце повне перетворення на свою протилежність. Однак при подальшому русі в тому ж напрямку виявляється не заперечення заперечення, тобто повернення до витокового пункту, а ще одне, при чому більш глибоке, заперечення: заперечується взагалі хімічна активність, яка була притаманна всім членам цього ряду, від літію до фтору. Ми переходимо до хімічно інертного елементу – газу неону. Тільки після наступного кроку має місце, врешті-решт, заперечення заперечення, і ми повертаємось знову до лужного металу – натрію, але

¹¹⁰² Волошин А.В. Об эстетике фракталов и фрактальности искусства // Синергетическая парадигма, лишнее мышление в науке и искусстве / А.В. Волошин. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 213–246.

¹¹⁰³ Гроф С. За пределами мозга. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с. – С. 17.

¹¹⁰⁴ Обухов В. Л. Сущность триадической формы закона отрицания отрицания // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 44-58. – С. 57.

¹¹⁰⁵ Арсеньев А. С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающегося понятия. – М.: Наука, 1967. – С. 316.

¹¹⁰⁶ Нарский И. С. Западноевропейская философия XIX века. – М., 1976. – 584 с. – С. 168.

¹¹⁰⁷ Богомолів А. С. "Летящая стрела" и закон противоречия // Философские науки. – 1964. – № 6. – С. 151-161. – С. 155.

¹¹⁰⁸ Церетели С. Б. Диалектическая логика. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с. – С. 22.

¹¹⁰⁹ Морозов В.Д. О диалектическом отрицании и отрицании отрицания / В.Д. Морозов // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 121-134. – С. 132.

хімічно значно активнішому, ніж літій ("на більш вищій основі"). Однак, незважаючи на те, що ряд від літію до натрію складається з дев'яти членів, між котрими (при русі по цьому ряду) відбувається вісім послідовних заперечень, ми можемо уявити його у вигляді тріади: першим її членом (1) будуть всі хімічно активні елементи, що в нього входять, другим членом (2), який стоїть після першого заперечення, буде інертний неон, а третім (3) – натрій і наступні за ним по системі хімічно активні елементи аж до хлору"¹¹¹⁰.

Універсальна парадигма розвитку реалізується на всіх рівнях реальності, у тому числі й на біологічному у контексті живої речовини. Так, у своїй праці "Три фази реакції організму на стимул, який зростає" П.В. Симонов узагальнив великий і різнобічний експериментальний матеріал та сформулював таке правило: у міру зростання енергії стимулу реакція організму проходить через такі три фази: 1) первинне (превентивне) гальмування; 2) збудження; 3) вторинне (замежове) гальмування. Як бачимо, маємо діалектичну схему: теза (первинне гальмування) – антитеза (збудження) – синтез (вторинне гальмування). При цьому закономірності перебігу процесів збудження і гальмування також виявляють тріадність – іррадіацію, концентрацію, індукцію нервових процесів збудження і гальмування.

Фізична наука також еволюціонувала від синтетичної науки до класичної ньютонівської аналітичної фізики, яка використовує дискретні, атомарні сутності. Потім класична фізика змінюється релятивістською та квантовою науками, що оперують цілісними континуальними сутностями, в межах яких відновлює свій гносеологічний статус принцип "все у всьому", характерний для науки прадавніх людей. М. Е. Омеляновський пише про те, що класична фізика прагнула пояснити цілісні фізичні системи через пізнання взаємодії їх елементів. Релятивістська фізика, навпаки, при поясненні елементарних феноменів спирається на знання про ціле. Що ж стосується квантової фізики, то в ній "сполучаються обидва аспекти і цей зв'язок стає органічним"¹¹¹¹. Тим більше, що з точки зору квантової теорії всесвіт слід розглядати як неподільну одиницю, а уявлення про її окремих частинах можуть бути добрими наближеннями лише в класичній межі (І.З. Цехмістро). Таким чином, як писав В. Гейзенберг, розвиток фізики останніх років, якщо порівняти його з античною філософією, здійснює поворот від Демокрита до Платона¹¹¹².

Геометрія, одна з галузей математики, проходить три етапи свого розвитку: міфологічний (що експлуатує принцип "все у всьому"), класичний евклідовський, космологічний, який реалізується в геометріях М.І. Лобачевського, Г. Рімана та ін.

У галузі **математики** можна констатувати процес переходу від синтетичної (правопівкульової) математики прадавніх людей (яка набуває своєї проекції в "народній математиці"¹¹¹³), до класичної математики, що оперує абстрактними дискретними величинами, яка змінюється "нечіткою" математикою сучасності¹¹¹⁴, яку називають "неперервною математикою". З позиції класичної математики всі викладки вищої "нечіткої" математики, яка використовує операції с континуальними, "нечіткими" трансфінітними величинами, виявляється, суворо кажучи, невірними. Таким чином, спочатку математика була наочною, емпіричною, нарисною, образною, правопівкульовою, про що свідчить факт геометризації арифметики в древній Греції, де математичні обчислення робилися геометричним способом. Пізніше це стало гальмувати розвиток математики, в якій було неможливо використовувати нуль, негативні, ірраціональні числа. Крім того, тут був відсутній метод математичного доведення, наука носила строго догматичний характер і будувалась як сукупність алгоритмів вирішення завдань.

Розглянемо **розвиток природознавства**. Відомо, що природознавство (в тому числі і біологія) почало розвиватися з розуміння єдності світу, його антропоморфності. Культивувався погляд на світ як на містичне ціле. На Сході міфічний світогляд малював Всесвіт у вигляді колосальної істоти – Пуруші, одним з елементів організму якого є Земля. Потім отримують розвиток дискретно-атомістичні теорії стародавніх греків. Дискретний світогляд виявляється і на рівні суто релігійної свідомості, де саме розуміння Бога-Отця як децю принципово відокремленого від світу людей (як сказано у Новому Заповіті, "Бога не бачив ніхто, ніколи") дає нам приклад розірваності земного і небесного, що згодом має бути відновленою. Потім у фізиці поширюється поняття континууму, який характеризується неперервними перетвореннями, тобто людство повертається до принципу континуальності, цілісності. Потім в природознавстві знову поширюються ідеї дискретності разом з розвитком квантового погляду на речі. У біології уявлення про злитне, континуальне наслідування з 1900 року, після повторних відкриттів законів Менделя, починає інтенсивно виштовхуватися концепцією дискретного наслідування. Зараз ідеї цілісно-циклічної парадигми знову виходять на перше місце у сучасному природознавстві.

Медицина виявляє певні етапи розвитку, про що пише С. Цвейг¹¹¹⁵, коли вказує, що спочатку явище хвороби пов'язане з релігійним почуттям, коли хвороба розумілася як така, котра посилалася богами. Медицина та богослов'я спочатку постають як одне, коли лікар та жрець були одною особою. Потім лікар виступає проти жреця (трагедія Емпедокла). Страждання та хвороба низводяться зі сфери надчуттєвого у площину банально-природного. Жрець та лікар відокремлюються. З моменту порушення первісної єдності, пише С. Цвейг, всі елементи лікарського мистецтва набувають нового значення. Перш за все єдине духовне явище хвороба, розщеплюється на розмаїття хвороб. Суть хвороби втрачає зв'язок з духовної особистістю людини. Лікування здійснюється не як психічний вплив, а як розумовий, технологічний акт з боку лікаря. "Там, де древній магічний лад лікування вимагав вищої

¹¹¹⁰ Кедров Б.М. Отрицание отрицания как один из основных законов материалистической диалектики / Б.М. Кедров // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 9-27. – С. 18-19.

¹¹¹¹ Омеляновский М. Э. Диалектика в современной физике. – М.: Наука, 1973. – С. 182.

¹¹¹² Гейзенберг В. Физика и философия: часть и целое. – М.: Наука, 1989. – 400 с. – С. 36-37.

¹¹¹³ Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.; Дорошкевич А. Народная математика // Е.В., № 8, 1929. – С. 152-167.

¹¹¹⁴ Заде П. А. Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решения // Математика сегодня. – М.: Знание, 1974. – С. 34-56.

¹¹¹⁵ Цвейг С. Врачевание и психика. Ф.Месмер, М.Беккер-Эдди, З.Фрейд / С Цвейг. – СПб.: ТОО "Гамма", 1992. – 240 с.

духовної напруги, нова клініко-діагностична система вимагає від лікаря протилежного, а саме – ясності духу, відчуження він нервів, при повному душевному спокої та діловитості”. Врешті-решт, органічний та психічний напрямки лікування починають зближатися ¹¹¹⁶.

Розвиток юриспруденції також підкоряється універсальній парадигмі. Спочатку в якості юридичного доказу розглядалися насамперед клятва, свідчення. І якщо при цьому звертали до фактів, то вони були значущі тільки як символи, тобто вони “говорили” подібно до того, як “говорять” клятиви та свідчення. Тут панували уявлення про загадковий зв’язок між ними, між знаком та денотатом, а маніпулювання знаками було тотожним до маніпулювання елементами світу ¹¹¹⁷. Юридичний доказ як явище з’явився пізніше, коли отримало розвиток математичне доведення. Скажемо про певну еволюцію у стосунках між засудженими і їх суддями, про що ми можемо прочитати у Т.Мана ¹¹¹⁸. У часи інквізиції (як у середні віки, так у середині ХХ ст.) існувала певна гармонія між засудженими та суддями, коли перші легко визнавали всі свої “гріхи”. Сучасний стан юриспруденції передбачає існування певної прірви між двома боками судового процесу. В майбутньому, як ми вважаємо, принцип покарання буде міститися усередині людини.

У галузі **моралі** як форми суспільної свідомості ми спостерігаємо рух від синкретичної міфологічної моралі прадавніх людей (що випливає із стану певного злиття людини і природи) до асиметричної моралі (яка забезпечує соціально-класову диференціацію), що, треба думати, змінюється ноосферною (загальнопланетарною, космічною, соборною) мораллю, яка повторює синтетичну мораль на новому еволюційному витку людства. Дана схема моральної еволюції в цілому узгоджується зі схемою розвитку моральних уявлень за Л. Колбергом, який виділяв вісім стадій розвитку моральних уявлень індивіда, що можна представити як три наріжні рівні: 1) доморальний рівень, на якому моральні дії визначаються зовнішніми подіями; 2) рівень конформної, конвенційної моралі; 3) рівень автономних моральних принципів.

У цілому можна зробити важливий висновок, що відповідає нещодавно відкритому факту: *в соціально-психологічному житті суспільства спостерігаються періодичні процеси – коливання між пануванням настроїв, типових для лівої (20–25 років) і правої (20–25 років) півкулі* ¹¹¹⁹.

Вищевикладені роздуми, згідно з нашим глибоким переконанням, дають змогу зробити висновок про існування універсальної парадигми розвитку, в межах якої матеріальне і ідеальне, живе і неживе, соціометричний та антропометричний підходи до аналізу світу, індивідуальне і соціальне... виявляються методологічно ізоморфними, що збагачує аргументи на користь філософського принципу єдності світу.

Розглянута еволюційна парадигма універсальна, оскільки вона відображає загальне правило руху як форми буття матерії, що реалізується як процес зміни станів дискретності і континуальності в розвитку тих або інших предметів і явищ. Так, досліджуючи поведінку, можна визначити, що вона є діалектичним процесом взаємного перебігу диференціації й інтеграції ¹¹²⁰, що веде до певного рівня “метаінтеграції” ¹¹²¹. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в інтеграційному, а ліва – диференціальному контексті психофізіологічних процесів, то ідея взаємного обертання станів диференціації і інтеграції одержує певну конкретизацію.

Отже, існує, як вважає Ю.О. Урманцев, три типи мислення і осягнення буття людиною ¹¹²²: чуттєвий (тобто правопівкульовий), раціональний (тобто лівопівкульовий) і медитативний. Суттєво, що, як свідчать енцефалографічні дослідження, медитативний стан виникає з функціонального синтезу, гармонії півкуль, коли їх функції в психофізичному сенсі узгоджуються ¹¹²³.

Подібним же чином, виходячи з філософського принципу єдності і голографічності світу, можна говорити про три (методологічно ізоморфні трьом розглянутим вище типам мислення) його аспекти: 1) польовий, енергетичний (оскільки поле, що не має маси спокою, є рухом в чистому вигляді, а саме рух – це міра енергії); 2) речовинний, структурно-інформаційний; 3) інтегральний, духовно-вітальний, який парадоксальним чином поєднує два представлених вище полярних аспекти, здатних переходити один в одного: речовинне утворення (елементарна частинка) у процесі руху із швидкістю світла трансформується в поле, хвилю, а саме ця речовина, за образним висловом А. Ейнштейна, – це “сконденсоване поле”.

Таким чином, можна дійти висновку, що розвиток людини відбувається від чуттєвої до раціональної, а від неї – до медитативної форми осягнення і освоєння світу. У цьому контексті стають зрозумілими цілі освіти і способи їх досягнення. Перш за все важливо усвідомити, що стан півкульової гармонії передбачає достатній рівень розвитку обох півкуль мозку людини. Зазначимо, що сьогодні школа більшою мірою спирається на розвиток аналітично-дискурсивного лівопівкульового мислення і світобачення, хоч і визнається факт деякої недооцінки значущості емоційно-образних механізмів у процесі навчання ¹¹²⁴, а експерименти переконують, що активізація

¹¹¹⁶ Тхостов А.Ш. Болезнь как семиотическая система / А.Ш.Тхостов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1993. – № 1. – С. 3–16.

¹¹¹⁷ Попович М. В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте. – К.: Наукова думка, 1978. – 244 с. – С. 15–24.

¹¹¹⁸ Манн Т. Собрание сочинений в 10-ти томах. – М.: Худ. лит, 1960, т. 5. – 694 с. – С. 135.

¹¹¹⁹ Тульviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

¹¹²⁰ Русалов В.М. Индивидуальность человека и проблема развития задатков / В.М. Русалов // Наука о человеке. – М.: Наука, 1990. – С. 119–129.

¹¹²¹ Русалов В.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований / В.М. Русалов // Психологический журнал. – Т. 12. – 1991. – № 5. – С. 3–17.

¹¹²² Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

¹¹²³ Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

¹¹²⁴ Степашин Б. Навчання не самоціль, а розвиток і виховання. Головні проблеми сучасної української школи / Б. Степашин // Рідна школа. – 1997. – № 3–4. – С. 40–44.

правопівкульових функцій забезпечує відповідний значний стимул для розвитку лівопівкульового аспекту психічної діяльності¹¹²⁵.

Відтак, значущим є визнання і розвиток нової парадигми освіти, яка б забезпечила структурну і процесуальну єдність чуттєво-емпіричної і абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій становлення особистості. У процесі такого розвитку особливу увагу слід приділяти актуалізації саме правопівкульовому аспекту людини. Принцип безперервності психічної діяльності передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синхронічного, так і діхронічного аналізу еволюції людини. Тому правопівкульовий "базовий" аспект психіки (права півкуля генетично передує лівій), розвиток наочно-образного мислення, здатності до емпіричних узагальнень у дитини мають фундаментальне значення в житті дорослої людини і не є тимчасовим етапом, "який необхідно пройти щонайшвидше, щоб "замінити" його вербальним логічним мисленням"¹¹²⁶. Наголосимо, що цей тип мислення "вирастає" з багатозначного метафоричного правопівкульового освоєння дійсності. При цьому, як свідчить нова інтегративна парадигма освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які впливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне "зливаються". Унаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються в єдине, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про необхідність докорінної зміни виховної парадигми, оскільки чуттєво-сугестивний (правопівкульовий) досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового, критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка (її А.С. Прангвішвілі трактує як "модус цілісного суб'єкта (особистості) в кожному конкретний момент його діяльності – модус, який являє собою вищий рівень організації "людських сутнісних сил"... як урівноваження відносин між індивідом і середовищем"¹¹²⁷), що сформувалася у дитинстві, перетворюється на негативну (це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ принципово критично-вольовим способом, коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення). Як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй постійно наголошують на певних аспектах дій або поведінки ("не роби цього"), вона, врешті-решт, буде намагатися зробити саме це¹¹²⁸. Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені у дитинстві, мають тенденцію трансформуватися в дорослої людини у свою протилежність, антиустановку разом із розвитком лівопівкульового мислення. Цей процес прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та неусвідомленим (тобто ліво- та правопівкульовим аспектами психіки). Тому виховна мета освіти полягає у поєднанні свідомого та неусвідомленого, у створенні цілісних, "парадоксальних" установок, здатних інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні нахили людини, взаємодія між якими може вважатися джерелом продуктивного розвитку особистості) у дещо цілісне, в межах чого позитивні та негативні моменти існування людини сприймаються як рівноцінні елементи досвіду (Е. Фромм). "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу"¹¹²⁹, що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями¹¹³⁰).

Тут цікавими можуть бути результати дослідження процесу наслідування у дітей (В.К. Вілюнас, 1990, с. 150), які проводили Й. Раншбург та П. Поппер¹¹³¹, де 6-річні діти детально копіювали поведінку експериментатора тільки у тому випадку, коли він попередньо встановлював з ними дуже теплі стосунки, тоді як без цієї умови дії експериментатора вони повторювали у протилежному напрямі, немов би наслідуючи навпаки.

Таким чином, гармонійна людина є явищем, у сфері якого інтегруються всі численні дихотомії буття (П.О. Флоренський писав про поєднання містика і аналітика у одній особі, попереджаючи про небезпечність, що таїться у життєвому русі лише у напрямку містичного чи аналітичного (раціонального), що співвідносяться з психосоматичною природою півкуль мозку, такі, як сакральне і профанічне, віра і скепсис, емпатія і рефлексія, Я і Не-Я, чоловіче і жіноче....

¹¹²⁵ Russell P. The Brain Book / P. Russell. – N. Y.: Penguin Books, 1979. – 270 p. – P. 55.

¹¹²⁶ Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 152, 229.

¹¹²⁷ Прангвишвили А.С. Исследования по психологии установки / А.С. Прангвишвили. – Тбилиси : Ин-т психологии им. Д.Н.Узнадзе, 1967. – 238 с. – С. 78.

¹¹²⁸ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с. – С. 192-206.

¹¹²⁹ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.; Обухов Я. Л. Символдрама и современный психоанализ. Сборник статей / Я. Л. Обухов. – Харьков : Регион-инфор, 1999. – 252 с.

¹¹³⁰ Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.; Дорфман Л.Я. Современные исследования многоаспектности Я / Л.Я. Дорфман // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е.А. Малянов, Н.Н. Захаров, Е.М. Березина, Л.Я. Дорфман, В.М. Петров, К. Мартиндейл. – Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, Прикамский социальный институт, 2002. – С. 122-140.; Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии : от понимания к технологии: учеб. пособие / Л.Я. Дорфман. – М.: Academia, 2005. – 287 с.

¹¹³¹ Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. – М.: Мир, 1983. – С. 83

Універсальна парадигма розвитку, що фіксує єдність правопівкульового та лівопівкульового аспектів пізнання, виявляє їх синтез у вигляді інтуїтивного пізнання, передбачає актуалізацію **нової когнітивної парадигми**, деякі з принципів котрої можна виразити у наступних положеннях¹¹³²: відмова від абсолютизації емпіричних методів, визнання науковим не лише верифіційного знання, легалізація інтуїції та здорового глузду дослідника, можливість узагальнення на основі інтерпретації та вивчення окремих випадків і фактів, націленість на загальний синтез знань, важливість моральної позиції дослідника, єдність наукового та міфологічного світорозуміння, коли, з одного боку, виявляється необхідність у теоретичній інтерпретації **міфологічних уявлень**, а з другого – низведення наукових уявлень до рівня міфу. Якщо інтерпретація міфів – річ достатньо розроблена у сучасній науці, то міфологізація науки – це процедура, яка характерна скоріше для лженауки. Однак наука часто використовує міфи – наукові парадигми, а властивість міфологічного, метафоричного відображення дійсності – є чи не єдиним засобом вловити та змістовно визначити об'єкти високого ступеня абстракції. Міфо-метафоричний тип осягнення світу дозволяє зводити воедино наукові уявлення, задавати аналогії та асоціації між різними системами понять, формувати загальне пізнавальне “поле” науки, виступаючи у якості “епістемологічного доступу” до будь-якого поняття¹¹³³. Як писав М. О. Бердяєв “філософія починає з боротьби проти міфу, але закінчує вона тим, що приходить до міфу як до вінця філософського пізнання”¹¹³⁴.

Таким чином, пізнання світу передбачає інтеграцію наукового-теоретичного та релігійно-міфологічного, що виявляє Істину. У ній з'єднуються протилежності та формується дипластія¹¹³⁵ (притаманний лише людській свідомості психологічний феномен “ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного”) – продуктивний психологічний механізм орієнтації людини в оточуючому світі. Загальною теоретичною базою для інтеграції наукового та міфологічного світосприйняття може бути універсальна парадигма розвитку, яка дозволяє репрезентувати цілісну картину світу та виявляється теоретичним підтвердженням філософського принципу єдності світу.

2. ФЕНОМЕН ЦИКЛІЧНОСТІ

Ритмо-циклічність як наріжний аспект універсальної парадигми розвитку знаходить різноманітні проєкції у всіх процесах космічного, геофізичного, біологічного і соціального характеру¹¹³⁶:

Ритми космічні:

- цикл руху зоряного склепіння – 25920 років;
- цикл зміни форми руху Землі навколо Сонця (зближення - віддалення) – 92 000 років;
- зміна нахилу земної осі – 4000 років;
- цикли сонячної активності, за А.П. Чижевським – 11, 22, 33, 80, 169, 400, 600, 900 і 1800 років.

Ритми геофізичні:

- коливання магнітного поля Землі;
- місячні приливні цикли;
- зміна сезонів;
- тектонічна і вулканічна активність;
- коливання океанічної циркуляції.

Ритми біологічні:

- сезонність у розвитку рослин і тварин;
- епізоотії та епідемії;
- міграції;

Ритми соціальні:

- економічні (довгі хвилі Кондратьєва, цикли Кузнецова, Джаблера, Китчина);
- історичні цикли;
- політичні цикли (консерватори – ліберали, ліві – праві та ін.);
- культурні (стилі, моди, жанри).

"Як засвідчують дослідження, астрономічні кліматотвірні чинники мають різномасштабні за часом цикли, що впливають на життя людства: 92 тис. років, 40 тис. років, 21 тис. років та ін. Приблизно в середині циклу в 21 тис. років знаходиться сучасне суспільне життя. Далі йдуть цикли, що мають відчутне значення для всієї цивілізації: 1850, 1100, 550, 80 років. Є також цикли, які можуть бути помічені протягом життя одного покоління людей: 40, 22, 11 років. Спостерігаються і більш короточасні цикли, які помітно не позначаються на суспільно-історичних процесах"¹¹³⁷.

Цикли мають різну розмірність:

¹¹³² Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с. – С. 29.

¹¹³³ Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.; Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.

¹¹³⁴ Бердяев Н. А. Самопознание. – М.: Дзв, 1990. – 336 с. – С. 232.

¹¹³⁵ Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10.

¹¹³⁶ Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. – М.: Издательский дом "Новый век", 2002. – 416 с. – С. 5-9.

¹¹³⁷ Гудожник Г.С., Елисеева В.С. Глобальные проблемы в истории человечества М.: Знание, 1988. – 64 с. – С. 18.

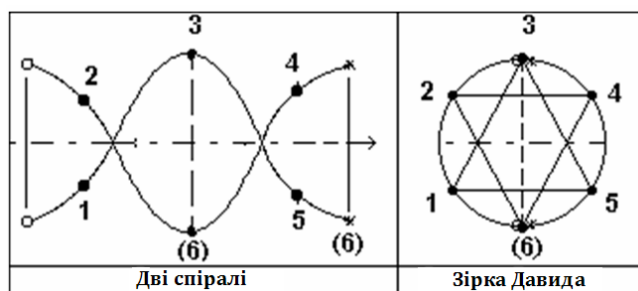


Рис. В.1 Подвійна спіраль – парний іднікатор циклу

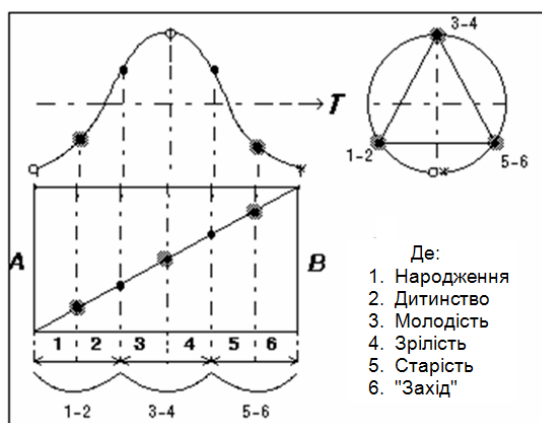


Рис. В.2. Шестифазна будова у працях О. Шпенглера. Реконструкція М.М. Александрова

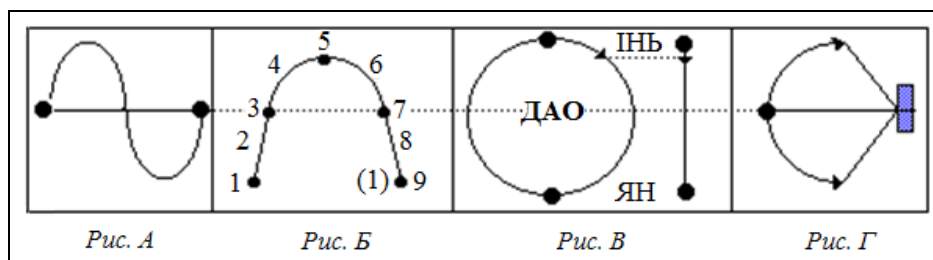


Рис. В.3 (А, Б, В, Г) Модель хвилі

На рис. А та Б подані діахронічні конфігурації синусоїди. На рис. В – синхронічна (циклічна) конфігурація, що знаходить відображення у китайській нумерології. Зображення на рис. Г нагадує нам про гармонічні коливання математичного маятника. Матеріальна точка цієї фізичної моделі рухається по дузі кола, а параметри її коливань змінюються за синусоїдальним законом.

Зазначену закономірність можна проілюструвати твором Умберто Еко "Маятник Фуко", де автор розмірковує про універсальну закономірність світу як маятникової сутності. У. Еко пише про "розмірену пульсацію маятника, у якого період коливань визначений відношенням квадратного кореня довжини нитки до числа π (що є ірраціональним для земного розуму) перед обличчям божественної *Рації* неухильно сполучає кола за діаметрами будь-яких існуючих кіл, як і час переміщення кулі від одного полюса до протилежного являє собою результат таємної співвіднесеності найбільш позачасових мір: єдності точки кріплення – двоїстості абстрактного виміру – трійстості числа π – прихованої четвертинності квадратного кореня – досконалості кола".

Зазначений рисунок пояснює вібраційну природу ДАО як єдності протилежностей – сил *Інь* та *Ян*, котрі являють собою діалектичну абстрактну узагальненість у вираженні будь-яких протилежностей¹¹³⁸. Принцип *Ян-Інь* відображає подібні дуальні принципи, числові закономірності яких описуються модульором Корбуз'є-Шмеля¹¹³⁹. Експериментально, як і логіко-математичним чином доведено, що у будь-якій системі повинно існувати два різні центри: один жорсткий, силовий (енергетичний), сумісний з геометричним центром системи, та другий, – "пливаючий", рухомий, більш "оречевлений" центр системи, який інтерпретується як "ядро" системи¹¹⁴⁰. Таким

¹¹³⁸ Шуцкий Ю.К. Китайская классическая "Книга Перемен" / Ю.К. Шуцкий. – М., 1960. – 424 с.; СПб.: Алетея, 1993. – 474 с.

¹¹³⁹ Шмелев И. П. Канон. Ритм, пропорция, гармония / И.П. Шмелев // Архитектура СССР. – 1979. – № 2. – С. 36–40; Шмелев И.П. Золотая симфония (кто такой Хеси-Ра?) / И.П. Шмелев // Проблемы русской и зарубежной архитектуры. – Л., 1988. – С. 75–91; Шмелев И.П. Солнце мертвых: Эпогея / И.П. Шмелев. – М.: Скифы, 1991. – 208 с.; Шмелев И.П. Феномен Древнего Египта / И.П. Шмелев. – Минск, 1993. – 64 с.; Шмелев И.П. Феномен структурной гармонии среды / И.П. Шмелев // Психология и архитектура, ч. 1 / И.П. Шмелев. – Таллин, 1983. – С. 176–180.

¹¹⁴⁰ Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альфы, 1998. – 320 с. – С. 64.

чином, тут маємо принцип відображення світу дуальним чином за допомогою парних категорій, що вперше найбільш чітко був використаний піфагорійцями¹¹⁴¹.

Отже, будь-яка система складається з двох початків – внутрішнього та зовнішнього. Внутрішнє (“Інь”) співвідноситься з речовиною; через внутрішнє система виявляється цілісно-ізолюваною сутністю. Зовнішнє (“Ян”) співвідноситься з формою, котра, як вважають деякі дослідники, реалізується як польова сутність¹¹⁴². Таким чином, речовина виражає субстратний, а поле – функціональний аспекти системи, при цьому речовина як така проявляється через фактор часу, а поле – руху. Тобто речовина у “чистому” вигляді не зустрічається, вона завжди трапляється у формі часу як принципу послідовності зміни речовини. А поле, у свою чергу, не зустрічається у “чистому” вигляді, але тільки у формі руху, який актуалізується в результаті взаємодії речовинних утворень, їх функціонального зіставлення. Таким чином, система поєднує чинник речовинний (речовина має масу спокою) та чинник поля (яке не характеризується масою спокою), сполучаючи при цьому статику та динаміку, Інь та Ян, що здатні до взаємного перетворення.

Повертаючись до “Інь-Ян” семантики, можна констатувати, що весь світовий процес може бути поданий як “чергування ситуацій, що впливає із взаємодії сил світла та темряви, напруги та піддатливості”¹¹⁴³, а полярні сили Ян та Інь співвідносились – Ян з ідеєю цілого, а Інь – з ідеєю часток. Доцільно зауважити й те, що логічна система тут виявляється достатньо складною, коли комбінація логічних термінів породжувала вісім видів суджень (що збігаються із китайською системою гексаграм), які діють у контексті логічної модальності (*істина, можливість, належність*).

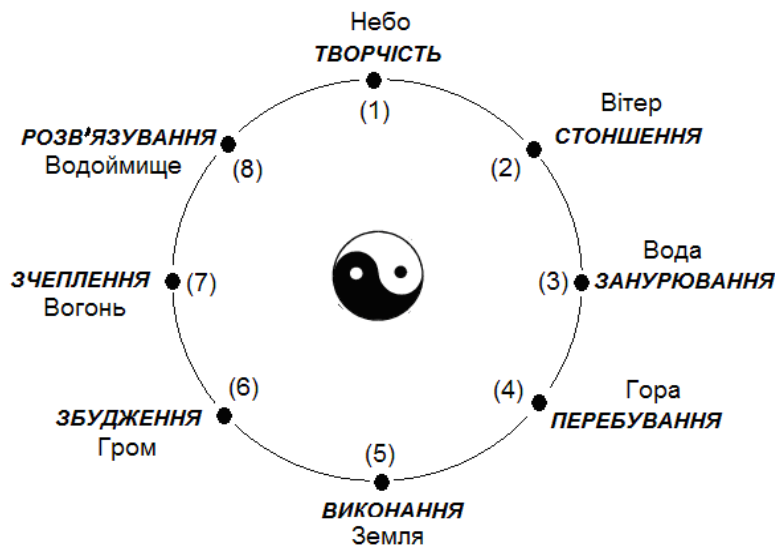


Рис. В 4. Елементарна схема правильного порядку розвитку космосу

Динамічна єдність полярних основ у ДАО може бути подана в схемі колообігу Інь та Ян (рис. В 3. В): “Уявімо собі, що по колу рухається куля. Її рух у проекції на екран набуває характеру коливання між двома точками”, які позначені “Інь” та “Ян”. Куля рухається з постійною швидкістю, але на проекції її швидкість зменшується біля крайніх точок, потім рух починається в протилежному напрямку, стає максимально швидким у середині і знову уповільнюється в кінці”¹¹⁴⁴. Китайська нумерологія використовує принцип трансформації протилежностей Інь та Ян (у нас це лівопівкульова та правопівкульова тенденції розвитку людини та космосу) у сфері ДАО, що знаходить своє втілення в системі гексаграм та триграм, де нараховуємо вісім триграм, які трактувались як образи першооснов світобудови і, звичайно, розташовувались за колом, співвідносячись зі сторонами світу і зображаючи елементарну схему правильного (“переднебесного”) порядку розвитку космосу, китайської нумерології, яка використовує принцип трансформації протилежностей Інь та Ян (у нас це лівопівкульова та правопівкульова тенденції розвитку людини та космосу) у сфері ДАО, що знаходить своє втілення в системі гексаграм та триграм, де нараховуємо вісім триграм. Вони трактувались як образи першооснов світобудови і, зазвичай, розташовувались у круговому порядку та співвідносились зі сторонами світу, зображаючи елементарну схему правильного (“переднебесного”) порядку розвитку космосу.

¹¹⁴¹ Урманцев Ю.А. Золотое сечение / Ю.А. Урманцев // Природа. – 1968. – № 11. – С. 33–40.; Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.; Урманцев Ю. А. Эволюционика или общая теория развития систем природы, общества и мышления / Ю. А. Урманцев. – Пушкино, 1988. – 79 с.

¹¹⁴² Пушкин В.Н. Энергетическая регуляция психической деятельности – комплексная проблема современной науки / В.Н. Пушкин // Вопросы психогигиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психоэнергетики. – М.: НТГО, 1980. – С. 157–163.

¹¹⁴³ Шуцкий Ю.К. Китайская классическая “Книга Перемен” / Ю.К. Шуцкий. – М., 1960. – 424 с.; СПб.: Алетея, 1993. – 474 с. – С. 47.

¹¹⁴⁴ Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с. – С. 123–124.

У цій схемі вищу точку максимуму займає стан “Творчість” (*Небо*). Потім за рухом стрілки годинника йдуть такі стани, як: “Стоншення” (*Вітер*), “Занурювання” (*Вода*), “Перебування” (*Гора*), “Виконання” (*Земля*), що є точкою мінімуму; “Збудження” (*Гром*), “Зчеплення” (*Вогонь*), “Розв’язування” (*Водоймище*).

Даний циклічний рух світових стихій (фундаментальних станів універсуму) можна показати на схемі розгортання хвилі (рис. В3.В). Процес цього розгортання можна порівняти з коливанням маятника, динамічні характеристики якого схожі з характеристиками руху проекції кулі по колу “Дао”, які виявляються у проекції на екран (рис. 2.37 В). Розглянемо динамічні характеристики (зміну швидкості) хвилі на відрізках висхідної та низхідної ділянок хвилі, що **пояснює особливості різних психолого-конституційних типів людини** (рис. В 3 Б): 1) швидкість процесу (руху, зміни відповідних параметрів) дорівнює нулю, позиція “Ян”; 2) швидкість збільшується; 3) швидкість максимальна; 4) швидкість зменшується; 5) швидкість дорівнює нулю, позиція “Інь”; 6) швидкість знову збільшується; 7) швидкість максимальна; 8) швидкість зменшується; 9) швидкість дорівнює нулю, позиція “Ян”.

Як бачимо, динамічні параметри повторюються через вісім циклів (цікаво, що подібне має місце й у повторенні властивостей елементів через вісім елементів у межах кожного періоду Періодичної системи Д.І. Менделєєва¹¹⁴⁵, що фіксується у так званому “**головному законі періодичності**”, згідно з яким “періодичний повтор, подібність та резонанс у природі завжди виникає на восьмій хвилі”¹¹⁴⁶) в якісному відношенні, коли хвиля (маятник) робить “повний обіг” через два протилежних модуси – висхідну та низхідну ділянки хвилі. Повторення цих параметрів у кількісному відношенні виявляється через чотири цикли. Якщо брати до відома, що схема розгортання хвилі є ідеальною універсальною моделлю будь-якого руху, то стає зрозумілим факт сакральності чисел 8 (9) та 4 (5). Наприклад, стає зрозумілим сутність “магічного числа” сім плюс, мінус два.

Отже, можна говорити й про **розвиток елементів в Періодичній системі Д.І. Менделєєва**¹¹⁴⁷, де циклічно повторюється перехід від металів через амфотерні елементи до неметалів. Порушення періодичності починається із сьомого періоду, в якому більшість елементів одержано штучно. Перший з них, нептуній (№ 93). Таким чином, на № 92, урані, немов би закінчується природна система хімічних елементів. Наступні елементи, радіоактивні метали (період життя яких незначний) підкорюються одночасно як детерміністичним, так і стохастичним закономірностям, тобто постають як елементи відкритої системи, що вивчає синергетика. З елемента № 93 періодична система виявляє флуктуаційну природу, тобто зі стану рівноважної замкнутої системи вона переходить до стану відкритих невідновлених систем. Саме у цій точці біфуркації, на цьому “роздоріжжі” нелінійні динамічні системи спонтанно змінюють свою еволюційну траєкторію. Тут виникають так звані дисипативні, відкриті структури, де утворюється невідновлений порядок. Тут можна говорити про схему розвитку елементів на основі розгляду відомих принципів розподілу електронів у атомах (принцип Паулі, принцип мінімального запасу енергії). Можна побудувати спіральне зображення кожного періоду (з першого до дев’ятого). Тут видно, що частина передбачуваних елементів восьмого і дев’ятого періодів розташовані немов би у “середині” системи. Всі 218 елементів можна зобразити на циклоїді, яка після сьомого періоду, згідно до законів розвитку систем, має “повернути назад”, а не продовжуватися, коли нелінійні системи мають спонтанно змінювати свою еволюційну траєкторію. Для того, щоб побудувати циклоїду автором було зроблене припущення, що періодична система, як природна, є симетричною. І якщо її дев’ять періодів уміщують 218 елементів, то обидві половини мають по 109 елементів (цікаво, що на Сході число 108 вважається сакральним і виражає метричний принцип повноти), коли вісь симетрії проходить по 109 елементу. Тут виявляється роздвоєння, біфуркація, яка передбачає можливість якісної перебудови, чи метаморфози, різних об’єктів¹¹⁴⁸ і яку можна відобразити на циклоїді періодичної системи хімічних елементів у рівноважно-невідновленому стані.

На графічному зображенні періодичної системи видно хід кривої антиелементів у зворотній, дзеркальний бік від реальних елементів і перетин нею сьомого і п’ятого періодів. Треба сказати, що коректність побудови циклоїди підтверджується послідовністю Фейгенбаума¹¹⁴⁹, яка застосовується для будь-якої системи і є одним з типових провідних маршрутів від простого періодичного режиму до складного аперіодичного: у визначеній ділянці значень параметрів система діє в періодичному режимі з періодом T (це відповідає природній частці періодичній системи хімічних елементів). Під час переходу через точку біфуркації період подвоюється і становить $2T$ (передбачувані елементи восьмого і дев’ятого періодів). Під час переходу через наступну точку біфуркації виникає чергове подвоєння – $4T$ і так далі, тобто будь-яка система характеризується послідовністю біфуркацій подвоєння періоду. Тут ми маємо “тонку гру континуального і дискретного”. У математиці зараз широко розповсюджується теорія особливостей, де описано комплексні особливості за умови ототожнення вихідного різноманіття рівня із самим собою. Це ототожнення називається монодромією. Під час обходу деякого критичного значення монодромія може бути вибрана так, що коли здійсниться повний оберт, то всі точки лінії повернуться на місце, коли виникає ситуація, подібна до листа Мьобіуса.

¹¹⁴⁵ Кедров Б.М. Отрицание отрицания как один из основных законов материалистической диалектики / Б.М. Кедров // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 9–27.; Кедров Б. М. Диалектический путь теоретического синтеза современного естественнонаучного знания (о типологии синтетических процессов в науке) / Б.М. Кедров // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 9–59.

¹¹⁴⁶ Ельцин М.С. Периодическая система элементов слова / М.С. Ельцин // Путь к себе. – 1991. – № 13. – С. 15–22.

¹¹⁴⁷ Булгакова Н. Периодична система як аналогова модель динамічних відкритих систем / Н. Булгакова // Біологія і хімія у школі. – 2000. – № 4. – С. 14–16.

¹¹⁴⁸ Арнольд В.И. Теория катастроф / Арнольд В. И. – М.: Наука, 1990. – 128 с.

¹¹⁴⁹ Фейгенбаум М. Универсальность в поведении нелинейных систем / М. Фейгенбаум // Успехи физических наук. – 1983. – Т. 141. – Вып. 4. – С. 343–374.

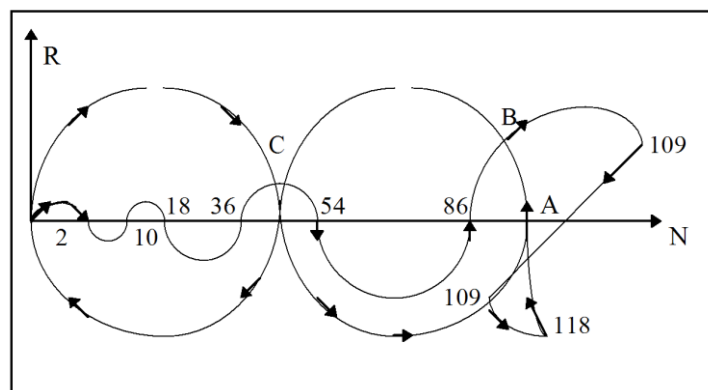


Рис. В 5 Циклоїда періодичної системи хімічних елементів у рівноважно- нерівноважному стані ¹¹⁵⁰.

Циклоїдне зображення періодичної системи з 218 елементів дає змогу уявити механізм самоорганізації матерії на рівні мікросвіту у процесі переходу зі стану рівноваги до нерівноважного стану за умов збереження цілісності, синхронності та гармонії системи:

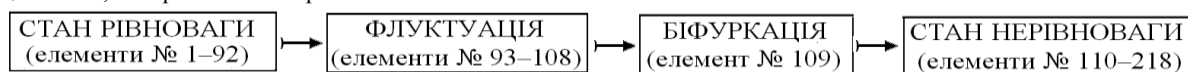


Рис. В 6. Механізм самоорганізації матерії на рівні мікросвіту ¹¹⁵¹

Система елементів Д.І. Менделєєва має всі ознаки природних систем, що здатні самоорганізовуватися. Вона описується принципом “золотих чисел” ¹¹⁵². Тут виявляється логіка внутрішнього зв’язку синергетичної та кібернетичної концепції явища самоорганізації у природи, коли можна говорити про гіпотезу про можливу “матричну” роль для формування циклічних, гармонічних, розвинутих систем.

Парадигма розвитку й циклічності універсальна, оскільки вона відображає загальне правило руху як форми буття матерії, що реалізується як процес зміни станів дискретності і континуальності в розвитку тих або інших предметів і явищ. Так, досліджуючи поведінку, можна визначити, що вона є діалектичним процесом взаємного перебігу диференціації й інтеграції ¹¹⁵³, що веде до певного рівня “метаінтеграції” ¹¹⁵⁴. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в інтеграційному, а ліва – диференціальному контексті психофізіологічних процесів, то ідея взаємного обертання станів диференціації і інтеграції одержує певну конкретизацію.

Отже, існує, як вважає Ю.О. Урманцев, три типи мислення і осягнення буття людиною ¹¹⁵⁵: чуттєвий (тобто правопівкульовий), раціональний (тобто лівопівкульовий) і медитативний. Суттєво, що, як свідчать енцефалографічні дослідження, медитативний стан виникає з функціонального синтезу, гармонії півкуль, коли їх функції в психофізичному сенсі узгоджуються ¹¹⁵⁶.

Можна виділити щонайменше чотири наріжні стани психіки людини (які втілюються в історичних процесах) у контексті півкульової динаміки: правопівкульовий та лівопівкульовий, а також фази взаємного переходу цих станів один в одного, при якому спостерігається, з одного боку, розщеплення півкульової симетрії (перехід від “правого” до “лівого”), а з другого – зворотний процес нівелювання досягнутої асиметрії (перехід від “лівого” до “правого”). Четвертим станом можна вважати півкульовий синтез, коли півкулі функціонально синхронізовані та є єдиним цілим. Дані чотири об’єктивні стани відображені в сфері суб’єктивного формально-логічного аналізу суб’єкт-об’єктних відносин. Відносини між суб’єктом та об’єктом виявляють чотири можливих формально-логічних “переваги”: 1) або об’єкт є первинною реальністю; 2) або суб’єкт; 3) ні суб’єкт, ані об’єкт; 4) і суб’єкт, і об’єкт. У буддизмі ця четвертинність втілена в діалектичній установці, що має назву “чотири альтернативи” ¹¹⁵⁷, які співвідносяться з етапами розвитку діалектичного протиріччя, що виступає концептуальною підставою будь-якого розвитку та руху, який, у свою чергу, є основним атрибутом та способом існування матерії: *тотожність* (і суб’єкт, і об’єкт) – *відмінність* (об’єкт – суб’єкт) – *протилежність* (ні суб’єкт, ані об’єкт).

Ці чотири фундаментальні стани можна зіставити зі схемою “гносеологічно-світоглядних переваг” згідно Ю. А. Урманцеву, який використовує принцип “чотирьох альтернатив” для класифікації підходів до вирішення основного питання філософії: 1) або суб’єктивна реальність є первісною; 2) або об’єктивна; 3) або і та, і друга; 4) ні та, ні інша ¹¹⁵⁸. Чотири фундаментальні стани можна співвіднести з чотирма основними ізомеріями (симетріями) ¹¹⁵⁹,

¹¹⁵⁰ Булгакова Н. Періодична система як аналогова модель динамічних відкритих систем. – С. 14–16.

¹¹⁵¹ Булгакова Н. Періодична система як аналогова модель динамічних відкритих систем. – С. 14–16.

¹¹⁵² Телемедицина: Новые информ. технологии на пороге XXI века // Под ред. Р.М. Юсупова и Р.И. Полонникова. – СПб.: Изд. ТОО “Анатолия”, 1998. – 488 с.

¹¹⁵³ Русалов В.М. Индивидуальность человека и проблема развития задатков / В.М. Русалов // Наука о человеке. – М.: Наука, 1990. – С. 119–129.

¹¹⁵⁴ Русалов В.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований / В.М. Русалов // Психологический журнал. – Т. 12. – 1991. – № 5. – С. 3–17.

¹¹⁵⁵ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

¹¹⁵⁶ Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

¹¹⁵⁷ Дюмулен Г.. История дзен-буддизма. Индия и Китай. – СПб., Орис, 1994. – С. 234–235.

¹¹⁵⁸ Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии, № 4, 1993. – С. 89–105.

що розглядаються системним аналізом: просторовою, часовою, динамічною, субстанціональною, які, очевидно, співвідносяться й з іншими четверинними координатами буття, такими як чотири принципи логічного мислення, чотири групи математичних аксіом, чотири речовинні стани, чотири фундаментальні типи фізичної взаємодії. П. О. Сорокін виділяє чотири типи суспільних стосунків, Платон – чотири форми державності, а В. А. Карташев – аналізує чотири типи систем¹¹⁶⁰, які прямо співвідносяться з чотирма типами пристосувальних реакцій будь-якого організму: 1) змінювання себе з метою пристосування до середовища; 2) змінювання середовища в процесі пристосування до нього; 3) єдність першого й другого станів (стан півкульової функціональної синхронізації); 4) ні те, ані друге, стан поглиблення півкульової синхронізації й вихід до взаємного гасіння півкульових функцій, коли ніхто ні до чого не пристосовується і нічого не пристосовує до себе. Цей стан ілюструється комуністичним принципом вільного розвитку кожного у межах вільного розвитку всіх. Ці чотири стани корелюють з чотирма гострими афективними реакціями людини: автоагресія, агресія на оточення, втеча від афективної ситуації, розряд афекту в "спектакль". Дані реакції співпадають і з чотирма типами соціальних стосунків згідно П. О. Сорокіну¹¹⁶¹, а також з чотирма психотипами людини, в основі яких, як вважає П. В. Сімонов, лежать нормальні особливості функціонування структур головного мозку, порушення котрих призводить до чотирьох головних типів неврозів (неврастенія, психастенія, істерія, невроз нав'язливих станів)¹¹⁶². Можна виділити *основні соціальні модули*, які співвідносяться з чотирма типами політичних сил: правими (що характеризуються лівопівкульовим прагненням до соціальної асиметрії, їх лозунгом є "свобода для кожного", тобто стан соціальної дискретності), лівими (що характеризуються правопівкульовим прагненням до соціальної симетрії – "справедливість для всіх", тобто стан соціальної єдності, континуальності), центристами, які інтегрують позиції правих та лівих. Четвертою політичною силою можна було б назвати рух "напливистів", котрі ігнорують будь-яку політичну позицію. Прототипом правих, лівих та центристів можуть служити три мети Великої французької революції – свобода, рівність, братерство. Остання мета характеризує центристів, які прагнуть примирити принципи свободи й рівності, бо саме на основі братерства (спорідненості) досягається суспільна рівновага прагнень до свободи й рівності всіх членів суспільства. Це ілюструється первісно-общинною родовою суспільно-економічною формацією – "злитим комунізмом".

Таким чином, соціально-особистісна динаміка є сутністю, що відображає загальну закономірність розвитку людини та суспільства, пошуками котрої зайняті вчені і без якої не може бути соціології як науки. "Закономірне повторювання суспільних явищ, – пише М. А. Кассіль, – сутнісна тотожність різноманітних в зовнішній видимості історичних епох, неминучість певної послідовності розвитку подій – без цих передумов науковий підхід до вивчення суспільства не може утвердитись"¹¹⁶³. Тут можна говорити про "теорію історичних аналогій", яка доводить, що історія виявляється гармонійною сутністю¹¹⁶⁴. Як писав К. Леві-Строс, існування людини та суспільства в цілому регулюється єдиними законами універсальної природи, а всі форми суспільного життя в основному однієї природи, вони складаються з систем поведінки, що представляють собою проекцію універсальних законів, які регулюють безсвідому структуру розуму, на рівень свідомості та соціалізованої думки", при цьому структури людського розуму та фізичної реальності можна зіставити як певною мірою тотожні¹¹⁶⁵. Тобто має місце "збіг законів та форм мислення, що пізнає, з законами та формами об'єктивної реальності"¹¹⁶⁶, коли, як писав Гегель, речі та мислення про них співпадають, а буття виявляється тотожним свідомості. Дане твердження не можна вважати голосливим. Воно взагалі узгоджується з висновками квантової фізики, яка стверджує, що властивості Всесвіту на його фундаментальному квантовому рівні подібні до властивостей мислячого мозку, а квантова реальність в психіці відіграє провідну роль¹¹⁶⁷. Можна сказати, що єдність свідомості та Всесвіту підтверджується дослідженнями нейродинаміки мозку людини, яка виявляє принципову ідентичність принципу цілісності існування Всесвіту як голографічного універсуму та такого ж принципу функціонування мозку.

Щодо *індивідуально-особистісної динаміки*, то вона вивчена сучасною наукою достатньо глибоко. Як пише М. І. Стеблін-Каменський, "процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості "Я" і не-"Я" до все більш чіткого протиставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного

¹¹⁵⁹ Урманцев Ю. А. Начала общей теории систем // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.; Урманцев Ю. А. О значении основных законов преобразования объектов-систем для биологии // Биология и современное научное познание. – М.: Наука, 1980. – С. 121–143; Урманцев Ю. А. О природе правого и левого (основы теории дисфакторов) // Принцип симметрии. – М.: Наука, 1978. – С. 180–195.; Урманцев Ю. А. Опыт аксиоматического построения общей теории систем // Системные исследования. Ежегодник, 1971. – М.: Наука, 1972. – С. 128–152.; Урманцев Ю. А. Симметрия // Пространство, время, движение. – М.: Наука, 1971. – С. 126–146.; Урманцев Ю. А. Симметрия Природы и природа симметрии. – М.: Мысль, 1974. – 229 с.; Урманцев Ю. А. Эволюционика или общая теория развития систем природы, общества и мышления. – Пушкино, 1988. – 79 с.

¹¹⁶⁰ Карташев В. А. Система систем. Очерки общей теории и методологии. – М.: Прогресс-Академия, 1995. С. 336.

¹¹⁶¹ Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

¹¹⁶² Сімонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.; Сімонов П. В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 215 с.; Сімонов П. В. Корово-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.; Сімонов П. В. Мозговые механизмы эмоций // Журнал Высшей нервной деятельности, вып. 2, т. 47, 1997. – С. 320–328; Сімонов П. В. О двух разновидностях неосознаваемого психического: под- и сверхсознания // Бессознательное. Многообразие видения. Т. 1. – Новочеркасск: САГУНА, 1994. – С. 60–68.; Сімонов П. В. Созидющий мозг. Нейробиологические основы творчества. – М.: Наука, 1993. – 215 с.

¹¹⁶³ Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – С. 49.

¹¹⁶⁴ Шубин А. Гармония истории: Введение в Теорию исторических аналогий. – М., 1992. – 342 с.; Власюк В. И. Идеализм современного материализма. Основы теории общественного развития. – М.: ИПА, 1994. – 448 с.; Пантин В. И. Циклы и ритмы истории. – Рязань, 1996. – 157 с.

¹¹⁶⁵ Леві-Строс К. Структурная антропология. – М.: Наука, 1985. – 536 с.

¹¹⁶⁶ Столяр В. И. Дialectика как логика и методология науки. – М.: Политиздат, 1975. – С. 86–90.

¹¹⁶⁷ Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981. – С. 34–45.

фізичному, нематеріального матеріальному – це, звичайно, і є генеральна лінія розвитку людської свідомості"¹¹⁶⁸. Ця лінійна діахронічна схема формування свідомості та самої особистості доповнюється циклічною синхронічною схемою, коли розвиток людини виявляє циклічність щонайменше на рівні онто- та філогенетичного розвитку півкуль головного мозку, які є вищим психічним регулятором її поведінки. Як ми писали, у людини півкулі витоково постають як функціонально симетричні (що функціонують за принципом правої півкулі), далі спостерігається процес зростання їх асиметрії, яка ближче до похилого віку починає нівелюватися та приходить у стан витокової симетрії, тобто розвиток психіки йде від правої півкулі до лівої, а від неї повертається до правої, чи, краще сказати, до їх синтезу.

Вищевикладене дозволяє диференціювати *моделі соціально-особистісної динаміки*, що змінюють одна одну в процесі онто- і соціогенезу, а також відображають загальну закономірність розвитку людини та суспільства, пошуками котрої зайняті вчені і без якої не може бути соціології як науки. Окреслимо розроблені нами у середині 90-х років XX століття *базові моделі соціальної динаміки* у послідовності їх історичного розгортання¹¹⁶⁹.

1) Модель, що відображає зверхність правопівкульового ("чуттєвого", за П.О. Сорокіним) світорозуміння, що не відокремлює конкретного від абстрактного, внутрішнього від зовнішнього, символу від символізованої реальності, реального вчинку від магічного ритуалу, актуального від потенційного. В період панування першої моделі історичний час соціуму колообертається, що впливає з правопівкульового світосприйняття¹¹⁷⁰, з фактору циклічного детермінізму (самодетермінації), з континуально-польової організації суспільства, про яку пише В. П. Казначеев¹¹⁷¹, з поширення "тангенальної енергії" за Тейяр де Шарденом¹¹⁷².

2) Модель, що відображає домінування проміжного стану переходу від правопівкульового модусу, в межах якого починається історія, коли деякі незвичайні події "ламають" циклічний патріархальний (у людини – внутрішньоутробний) спосіб життя первісної общини й призводять до розпаду міфологічної реальності. Актуалізується стан "гріхопадіння", бунту, котрий, як писав А. Камю, виникає в соціумах, що відпали від священного й занурені в "десакралізовану" історію¹¹⁷³. "При переході від міфологічної організації суспільного життя замкнені цикли подій розмикаються й перетворюються в незворотні ланцюги"¹¹⁷⁴, що сприяє формуванню особистості як лінійної, дискретної лівопівкульової сутності, котра постає колосальним нагромадженням найрізноманітніших актів, що розташовані в часі. У межах цієї другої моделі проміжного стану переходу від правого до лівого соціального модусу актуалізується дихотомічна суспільна реальність, що виявляє амбівалентне існування індивіда, розвиток процесів індивідуалізації і соціально-політичної, культурно-економічної поляризації з усіма наслідками, що з цього випливають. Характерна поява певних суспільно-політичних поглядів, які характеризують сутність другої моделі. Р. Жерар вважав, що соціальний лад виникає через війну всіх проти всіх в результаті "жертвенної кризи", коли приноситься так звана "заміщаюча жертва". М. Хоркхеймер пише, що на зміну панування природи через магію людина починає підкоряти природу через працю, при цьому панування над зовнішньою природою потребує зміни внутрішньої сутності людини, викорінювання всього природного, формування твердої самості, що націлена на владу та володіння. Людина ж тут постає як "біологічно недостатня істота"¹¹⁷⁵.

3) Модель, що відображає зверхність лівопівкульового абстрактно-логічного ("надчуттєвого", за П. О. Сорокіним), інструментального, дискретно-речовинного, атомарного стану людини та суспільства, який характеризується завершенням процесу соціалізації, розвитком індивідуально-особистісного аспекту людини, соціальною поляризацією, поширенням "радіальної енергії", за Тейяром де Шарденом.

4) Модель, що відображає зверхність проміжного стану переходу від класового поляризованого, дихотомічного, лівопівкульового модусу до правопівкульового модусу, коли маятник соціальної динаміки починає переміщуватись назад до початкової позиції свого руху. На цьому етапі виявляються умови для концептуалізації вчення діалектичного матеріалізму, котрий, як визначав Г. В. Плеханов, "прагне усунення класів, він і з'явився тоді, коли це усунення стало історично необхідним"¹¹⁷⁶. З'являються численні утопічні доктрини, що винаходять гармонічні суспільства, де, як пише Т. Кампанелла, стирається різниця між "моє" та "твоє", і де, як бачимо, панує правопівкульове цілісно-емпатійне світорозуміння. Починає з новою силою лунає християнська проповідь загальнолюдського братерства (Ф.Р. Ламенне, Ч. Кінгслі), розповсюджується переконання в необхідності побудови розумного суспільства, що опирається на "рівність природних прав" всіх людей (Мореллі, Г. Б. Маблі), розробляються проекти щодо общинного патріархального комунізму, які принадають назад до природи (Ж. Мел'є, Ж. Ж. Руссо), до "вічного миру" (Кант, Еразм Роттердамський). Починають циркулювати ідеї комунізму, що закликають до гармонії між людиною та суспільством, до перетворення людства у єдину сім'ю¹¹⁷⁷. Одержує розвиток рух "масонства", коли, як пише А. Н. Пипін, у книзі "*Руське масонство*" (1916), "...благородні серця були

¹¹⁶⁸ Стеблин-Каменский М. И. Миф. – М., 1976. – С. 90 и сл.

¹¹⁶⁹ Вознюк О.В. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару з синергетики під кер. І. Г. Грабара : монографія / О.В. Вознюк, О.Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 127 с.;

¹¹⁷⁰ Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

¹¹⁷¹ Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. - Новосибирск: Наука, 1991. – С. 120-123.

¹¹⁷² Тейяр де Шарден Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.

¹¹⁷³ Камю А. Бунтующий человек. – М., 1990.

¹¹⁷⁴ Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста // Человек, № 3, 1995. – С. 36–51.; Элиаде М. Космос и история. – М.: Прогресс, 1987; Топоров В. Н. О космологических источниках раннеисторических описаний // Труды по знаковым системам. – Тарту: Изд. ТГУ, 1973. – С. 122–123.; Топоров В. Н. Первобытные представления о мире. Общий взгляд // Очерки естественнонаучных знаний о древности. – М.: Наука, 1982. – С. 8–40.

¹¹⁷⁵ Gehlen A. Die Seele im technischen Zeitalter. – Hamburg, 1964.

¹¹⁷⁶ Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М., 1956. – Т. 1, с. 693.

¹¹⁷⁷ Вейтлинг В. Гарантии гармонии и свободы. – М., Л., 1962. – С. 496.

втомлені безплідною ворожнечею; всюди лунає заклик до загальної терпимості та любові до ближнього. Локк і великі англійські дієти відкрито заперечували церковні поняття, що панували, та шукали так званої природної релігії, в якій людина, що задоволена простим шануванням Творця, одержує істину... із свого людського розуму". На цьому проміжному етапі від лівого до правого соціального модусу найбільш чітко виявляється двоїстість прагнень людини, що, як писав Т. Адорно, поривається одночасно до марення та жорстокості, до покірності та насильства¹¹⁷⁸. Людина цього проміжного етапу спрямовується, як писав К. Юнг, з одного боку до індивідуалізації, відокремлення та самоусвідомлення, а з другого – у неї виявляється потяг злитися з чимось більшим¹¹⁷⁹. З одного боку, людина і соціум не проти набути свободи та самовизначитися, а з другого, – як пише Е. Фромм у книзі "Втеча від свободи", – людина біжить від свободи, прагнучи звільнитися від свого "Я" як інструменту відповідальності та вільного вибору¹¹⁸⁰. Г. Зіммель писав, що інтелектуалізація суспільства супроводжується переходом людини до стану раціональної "одномірності"¹¹⁸¹. Людина стає істотою, "нездатною до самоцільних дій" (до дій без причини), тобто до циклопричинного існування. Виявляється явище "технологічної людини". Людина стає індивідуумом, змінюється її ставлення до смерті, яка виштовхується у сферу безсвідомого, народжується образ дитини як сутності привілейованої, що володіє відмінним від дорослих світоглядом. Постає питання "нещирості" людських відносин, що, як писав Г. Марсель, є продуктом не соціальних обставин, а наслідком забуття релігійно-морального виміру особистості¹¹⁸². Відчувається процес дезінтеграції суспільства. Постає питання й про інтеграцію суспільства на ґрунті релігійних інститутів¹¹⁸³. Людина укладає "фаустівську угоду" з природою, коли підвищення матеріального стандарту може мати непередбачувані збитки¹¹⁸⁴.

5) Модель, що відображає зверхність правопівкульового стану, що збагачений досягненнями цивілізації. У межах даної моделі в суспільстві укорінюються тенденції до соціальної ідентифікації, симетризації, що кристалізує цілісне симетричне тоталітарне суспільство, для якого характерні безсуб'єктивність його членів, самовідчуженість, стандартизація ціннісних норм та способу життя, потреба в причетності до найбільш впливової групи, тобто влади¹¹⁸⁵. Кожний вчинок людини знову в деякій мірі уподібнюється магічному ритуалу, як це було в часи первісного комунізму, який відроджується на ґрунті індустріальної цивілізації й тоталізується. Всі форми соціального життя цього жорстко авторитарного, конвенціонального суспільства набувають "онтологічної щільності та самодостатності", що притаманна правопівкульовій реальності. "У конвенціональному стані суспільство наче замикається в єдиній моделі буття з остаточними функціональними та смисловими межами"¹¹⁸⁶. Дане "організоване" суспільство Г. Маркузе називає "тотальним універсумом технічної раціональності". Отримують розвиток міфологічні доктрини, обтяжені витонченою ідеологією. Настає епоха безчасся, лінійний ланцюг історії "згортається" в цикл подій, які формують міфологічну реальність і виступають в якості програмуючого завдання етносу в його наступній історії¹¹⁸⁷, яка відкривається в результаті падіння тоталітарного режиму в процесі війни, революції, що розривають циклічний самодостатній світ тоталітаризму, який втрачає стан само детермінації¹¹⁸⁸, а також виявляє тенденцію все починати з нуля, з нічого, розщепитись, зруйнувати свою правопівкульову цілісність й пролітисся в новий стан лівопівкульової дихотомії; не даремно А. Камю пише у книзі "*Mif pro Sizifa*", що нині ми маємо лише один останній акт – наново створити людину та землю.

Б. Скіннер трактує культуру у дусі п'ятої моделі як створений людиною апарат контролю. Х. Аренд пише про "тоталітарну людину" – атомізований відчужений індивід. М. Хоркмаймер пише, що всі види практики у тотально організованому суспільстві характеризуються ірраціональністю. М. Хайдеггер розглядає відчуженість як форму існування людини у знеособленому світі повсякденності¹¹⁸⁹. Е. Юнгер пише, що сучасна технотронна доба виявляє породження образів "робітника" та "солдата", які втрачають індивідуальність, при цьому "нова світова війна" є війною матеріальних чинників¹¹⁹⁰.

На зміну утопіям четвертої моделі соціальної динаміки приходять антиутопії, які виражають есхатологічну ідею кінця світу¹¹⁹¹. Крім того, цей правопівкульовий стан, що повертає людину до міфологічного світосприйняття, виявляє потребу в екстазі та "співучасті" в міфі та ритуалі.

Доречно відмітити, що **п'ята модель соціальної динаміки**, яка втілює правопівкульовий модус буття, співвідноситься з правопівкульовим психофізіологічним аспектом людини, який у плані диференційної психології відповідає гіперстенічному типу, що характеризується повільним обміном речовин та екстравертованістю. Дійсно, як писав О. О. Зінов'єв у книзі "*Комунізм як реальність*", тоталітарна система радянських часів характеризувалась екстенсивним соціально-політичним курсом – прагненням розгорнути свою владу на інші місця планети, експлуатувати природні ресурси, що виявляє тенденцію до суто фізичного (просторового) росту тіла суспільства, яке

¹¹⁷⁸ Adorno Th. a. others The Authoritarian Personality. – N. Y., 1950.

¹¹⁷⁹ Юнг К. Об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии. – 1988. – № 1. – С. 133–150.

¹¹⁸⁰ Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – С. 127.

¹¹⁸¹ Зиммель Г. Конфликт современной культуры. – Пг., 1923.

¹¹⁸² Марсель Г. К трагической мудрости и за ее пределы // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.

¹¹⁸³ Маритен Ж. Краткий очерк о существовании и существующем // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.

¹¹⁸⁴ Сен-Марк Ф. Социализация природы. – М., 1977. – С. 54.; Печен А. Человеческие качества: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1980. – 302 с.

¹¹⁸⁵ Арендт Х. Массы и тоталитаризм // Вопросы социологии, № 2, т. 1, 1992. – С. 35–60.

¹¹⁸⁶ Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – С. 175–177.

¹¹⁸⁷ Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста // Человек. – 1995. – № 3. – С. 36–51.

¹¹⁸⁸ Тойнби А. Дж. Цивилизация перед судом истории. – М., СПб: Ювента, 1995. – 479 с.

¹¹⁸⁹ Хайдеггера "Бытие и время" // Вестник Московского Университета. – М., 1997. – №4. – С.13 – 16.

¹¹⁹⁰ Junger E. Typus, Name, Gestalt. – Stuttgart, 1963.

¹¹⁹¹ Huxley A. The human Situation. Lectures at Santa Barbara. – L., 1978. – P. 97.

характеризується повільним "обміном речовин" як всередині суспільства, так і між суспільством та його середовищем, коли уповільнюються всі життєві процеси комуні ¹¹⁹².

Отже, ми перерахували та стисло охарактеризували п'ять базових моделей динаміки соціумів, що віддзеркалюють п'ять станів індивідуальної та соціальної психіки: *правопівкульовий, перехідний, лівопівкульовий, перехідний, знову правопівкульовий*. Треба відмітити, що п'ять етапів розвитку соціумів у межах одного циклу відповідають п'яти фазам коливання маятника, яке відбиває конфігурацію хвилі як способу реалізації будь-якої зміни, будь-якого розвитку. Ця конфігурація в найбільш загальній формі має вигляд синусоїди.

Якщо за початкову та заключну фази синусоїди прийняти її точку максимуму, то тут ми маємо п'ять базових елементів: точки максимуму, нуль функції, мінімуму, знову нуль функції, точка максимуму, куди синусоїда приходить "на кола свої".

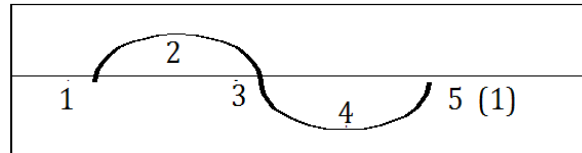


Рис. В. 7. Конфігурація синусоїди

Зміст цих моделей співпадає зі змістом чотирьох типів особистості, які виділяють деякі дослідники ¹¹⁹³: 1) емоційний тип, який спрямований на минуле; 2) мислячий тип, який керується факторами послідовності та плану; 3) ситуативно-сенсорний, що спрямований на теперішній час; 4) інтуїтивний тип, який спрямований на майбутнє.

Саме з позиції схеми соціальної динаміки стає зрозумілим, чому раціоналізм в історії європейської культури народжується два рази – у IV віці до нашої ери та в епоху енциклопедистів ¹¹⁹⁴. Цікаво, що вищевикладені моделі соціальної динаміки відповідають ведичним уявленням щодо соціальних циклів. У Ведах ми можемо прочитати ¹¹⁹⁵, що ці цикли являють собою несходження через чотири сходінки (кріта, трета, двапара, калі) від стану єдності, упорядкованості, гармонії, духовності до стану неупорядкованості, бездуховності, хаосу. При цьому в межах кожної "сходінки" домінує одна з чотирьох варн (каст): робітники, військові, купці, жреці.

Послідовність розгортання моделей соціальної динаміки, основний зміст чого відкривається у схемі функціонального розгортання півкуля мозку, – ця послідовність спостерігається у буддизму, де ми знаходимо 52 ступені, по яким проходить просвітлена особа, перш ніж вона досягне стану автентичної зрілості Будди. Але ці ступені складають п'ять головних етапів (так званих "*П'ять Ладів Тодзана*"). На першому етапі людина починає свої сходження, при цьому цей момент характеризується як "однаковість Великого Дзеркала Мудрості", коли людина постає злитою з середовищем, щирою та відкритою, подібно до дитини. На другому етапі формуються диференціація та відмінність. На третьому етапі спостерігається синтез якостей двох попередніх етапів. На четвертому етапі людина досягає зрілості як у розумінні, так і демонстрації істини дзен, коли одночасно виявляються вираженими як індивідуальність людини, так і її здатність приходити у взаємне проникнення з іншими людьми. На п'ятому етапі "ярмарок закінчено. Як велика річка вливається в океан не залишаючи позаду жодного сліду, так самозрілий майстер дзен забуває всі свої заслуги та досягнення, як би повертаючись до давнішого стану блаженного незнання" ¹¹⁹⁶.

Я.О. Пономарьов виділяє 5 етапів розвитку психологічного забезпечення прийняття рішення, розвитку внутрішнього плану дії. *Перший* етап характеризується нездатністю діяти у внутрішньому плані, коли діти, що знаходяться на цьому рівні розвитку, здатні розв'язувати задачі лише маніпулюючи безпосередньо речами. На *другому* етапі процес такої маніпуляції може здійснюватися дітьми за словесною вказівкою дорослого, коли словесна модель ситуації пов'язується з її безпосереднім сприйняттям. На *третьому* етапі задачі можуть бути розв'язані через маніпулювання уявленнями про речі. Тут має місце розчленування продукту і процесу дії – способи дій (процесів) виявляються, стають доступними "уречевленню", усвідомленню. Слово тут стає не просто сигналом сигналу, а знаковим сигналом, який не тільки активізує готову команду, але може нести в собі зародок власної команди – програми дії. На *четвертому* етапі задача також вирішується через маніпулювання уявлень предметів, але потім, при повторному зверненні до задачі, знайдений шлях вже може складати основу плану повторних дій. Це забезпечується переводом низки утворень внутрішнього плану у зовнішній план, що дає здатність до самокоманди. Формуються інтелектуальні операції, які здійснюють самокоманди (це постає базою для реалізації волі). На *п'ятому* етапі ця тенденція досягає повного розвитку, коли дії реалізуються через самокоманди, побудовані за задумом ¹¹⁹⁷.

Л. Сухожевський також виділяє п'ять істотних стадій вивчення іноземної мови: фіксація мовних елементів, їх імітація, комбінування, систематизація та спонтанне вживання набутих навичок ¹¹⁹⁸. Як бачимо, за зовні нетотожними термінологічними рядами видно дуже близькі або паралельні поняттєві ряди. П'ять наведених категоріальних рядів виявляють подібність будови, яку можна пояснити на підставі метапоняття операційності –

¹¹⁹² Зиновьев А. А. Куммунизм как реальность. Кризис коммунизма. – М.: Центрполиграф, 1994. – С. 114

¹¹⁹³ Сержантов В. Ф. Философские проблемы биологии человека. – Л.: Изд. ЛГУ, 1974. – С. 125–157.

¹¹⁹⁴ Аверинцев С. С. Два рождения европейского рационализма и простейшие реальности литературы // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 336.

¹¹⁹⁵ Костюченко В. С. Классическая веданта и неоведантизм. – М.: Мысль, 1983. – С. 183.

¹¹⁹⁶ Кацуки С. Практика дзен. Железная Флейта. 100 коанов дзена. – Киев: Рефл-бук, 1993. – С. 223–232.

¹¹⁹⁷ Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – С. 94–95.

¹¹⁹⁸ Suchorzewski L. Jak sie do tego zabrac, czyli spor o metode / L. Suchorzewski // Jak zostac poliglota. – Warszawa, 1983. – S. 92–137.

гранично узагальненого відображення послідовних генетичних ступенів зменшення залежності людини (діяча) від середовища. Підсумком сказаного може бути такий розподіл ознак цих ступенів:

(1) ступінь заперечення – сенсомоторний, знаковий (дипластичний), “дологічний” (абсурдний), доморфологічний;

(2) ступінь фіксації – доопераційно-позитивний, імітативний, анімістично-міфологічний, класово-особовий;

(3) ступінь суб’єктивізації – егоцентричний, імпульсивний, спонтанний, інтуїтивний, комбінаторний, органічно-активний;

(4) ступінь систематизації – ергативний, біактивний, фатально-операційний, субсистемно-операційний;

(5) ступінь усвідомлення – номінативний, суб’єкт-об’єктний, зумовлено-операційний, евристично відкритий, саморегульований¹¹⁹⁹.

Ці ступені відповідають як циклічно-історичній концепції О. Шпенглера, так і вченню Л.М. Гумільова про пасіонарність, де він продемонстрував аналогічне членування також і в етногенезі, показавши, зокрема, “необхідний і достатній поділ етногенезів на п’ять фаз: піднесення, перегрів, надлам, інерцію та обскурацію”¹²⁰⁰.

“Сакральних” п’ять етапів ми зустрічаємо у П.К. Анохіна в його схемі функціонального акту, у Дж. Д’юї, який розрізняв п’ять ступенів у процесі будь-якого дослідження.

Треба відмітити й таке. Б. Кроче пише, що реальність є духом, який розгортає свій нескінченний зміст у історичному процесі. При цьому діалектичний ритм розвитку виявляє чотири такти: сфера духу ділиться на дві форми – теоретичну і практичну, і в кожній з них рух здійснюється від особливого до всезагального¹²⁰¹.

Можна сказати, що головні моделі соціальної динаміки як схеми, що окреслюють універсальний шлях розвитку людства, виявляють певне міфологічне підґрунтя, тобто існує набір “вічних міфів”, котрі відображають соціальний світ людини¹²⁰².

Варто додати, що вищевикладена схема соціогенезу виражає погляди Платона щодо соціальної реальності. У книгах “Держава” і “Політика” він писав про етногенез як про еволюцію форм влади, які змінюють одна другу – *аристократію, тимократію, олігархію, демократію і тиранію*. До ідеальної держави, як вважав Платон, ближче всього спартансько-крітська держава, спочатку як аристократична. Проте, якщо аристократія забезпечувала панування “кращих” людей, то подальша еволюція держави неминуче призводить до висування “кращих” людей за принципом багатства, коли їх цінять за майновим цензом. Такий тип державного устрою Платон називає тимократичним. Далі тимократія вироджується в олігархію, де принцип майнового цензу проводиться більш прямолинійно. Накопичення багатства в одних руках сприяє розвитку потреби в розділенні цього багатства порівну. Це викликає до життя демократичний тип державності, де свавілля окремих людей ніби розподіляється серед більшості населення (пор. з механізмом розвитку космосу за Г. Спенсером, який вважав, що в основі розвитку світу та суспільства лежить закон еволюції, визначений як “інтеграція матерії та розсіювання руху, що йде поруч”, коли “матерія переходить зі стану невизначеної, незв’язної одноманітності в стан визначеної зв’язаної багатоманітності”). Але демократичний принцип однакового розподілу свавілля знову не задовольняє людей, що призводить до розвитку тиранії, коли свавілля, що досягло межі, починає переходити до однієї людини. Як бачимо, тут наявна модель розвитку держави з деякого ідеального першоджерела через соціально-класове розщеплення суспільства на протидіючі елементи.

Розглянемо *ідеї циклічності історичних подій*, які присутні в працях філософів та соціологів, що ілюструють цілісне розуміння етногенезу. Тут можна згадати концепцію Д. Віко про вічну ідеальну історію, яка передбачає чергування занепаду та відродження. М. О. Бердяєв розмірковує про колооберт протилежних соціальних модусів, А. С. Чучин-Русов уподібнює історичний рух руху маятника, або конічний спіралі¹²⁰³. Тут можна говорити, що маятник історії здійснює коливання між двома полярними станами соціумів, які Шопенгауер визначив як деспотизм та анархію. У П. О. Сорокіна маємо коливання між чуттєвим (тобто правопівкульовим) та надчуттєвим (лівопівкульовим) культурно-аксіологічними типами суспільного устрою, яке здійснюється через проміжну ідеалістичну фазу. Дані три стани співмірні з елементами тріадичних типологій людини, таких, наприклад, як кречмерівська, де віскозний тип людини розміщується між двома полярними типами – шизотимним та циклотимним (Е. Кречмер), тобто ліво- та правопівкульовим. Треба сказати, що у П. О. Сорокіна історичний розвиток передбачає процес регулярного “зрізування” верхівки соціально-економічної піраміди з наступним перерозподілом суспільних благ в результаті регулярних криз – воєн, революцій, екологічних катастроф. У О.А. Донченко соціальна динаміка втілена у схемі регулярної зміни двох корінних станів соціумів: “Так”, “Ні”, яка (зміна) здійснюється через перехідний стан “Інше”¹²⁰⁴. Ці три стани О. А. Донченко співвідносить з трьома функціями соціальної психіки за В. Вічевим – зі стимуляцією (“Ні”), санкціонуванням (“Так”), і актуалізацією (“Інше”) потенційних можливостей соціумів¹²⁰⁵. Ці культурно-аксіологічні типи поведінки У.Г. Тарда постають як “інтегральний процес”, який реалізується в трьох формах – наслідування, протиставлення, пристосування¹²⁰⁶. А. Тойнбі також дотримується

¹¹⁹⁹ Тищенко К.Н. Об инвариантности последовательности развития речи в филогенезе и онтогенезе / К.Н. Тищенко // Актуальные лингво-методические и психолого-педагогические проблемы ускоренного обучения взрослых иностранным языкам. Тезисы докладов. – К., 1990. – С. 6.

¹²⁰⁰ Гумилев Л. Н. Древняя Русь и Великая Степь / Л.Н. Гумилев. – М.: Наука, 1989. – С. 759.

¹²⁰¹ Croce B. La storia come pensiero e come azione. – Bari, 1973.

¹²⁰² Feyer L. S. Ideology and Ideologists. – Oxford, 1975.; Berger P. L., Luckmann Th. The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. – N. Y., 1966.

¹²⁰³ Чучин-Русов А. Е. Культурно-исторический процесс: форма и содержание // Вопросы философии, № 4, 1996. – С. 3–14.

¹²⁰⁴ Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – С. 19.

¹²⁰⁵ Вичев В. Мораль и социетальная психика. – М., 1978. – С. 6.

¹²⁰⁶ Tarde G. Etudes de Psychologie Sociale. – Paris, 1898. – P. 59–60.

поглядів циклічності історії¹²⁰⁷. О. Шпенглер писав, що життя в процесі самоздійснення проходить шлях розвитку соціалізації, щоб знову повернутися до аморфного а-історичного стану. Історія ж є, вважав він, відчуженням від Матері-Землі, розривом з автентичним станом та наростанням неприродності, що актуалізує процес космічної ворожнечі, яка охоплює всі прояви життя¹²⁰⁸; і яка прямо співвідноситься з лівопівкульовою дискретною реальністю. Дана схема відповідає й поглядам В. І. Вернадського та І. Пригожина, згідно з якими порядок підтримується через флуктуації, а сам розвиток є процесом послідовної зміни станів хаосу та упорядкованості. У Б. Грушина даний процес виступає у вигляді трансформації від стану тоталітаризму (безсуб'єкного аморфного ладу) до "невідомості"¹²⁰⁹. Дещо подібне ми зустрічаємо у К. Н. Леонтьєва, який вважав, що розвиток є сходженням від простого до складного, а потім поверненням до простого на новому виткові розвитку. Тут ми маємо три етапи: 1) первинна простота; 2) квітуча складність; 3) вторинне змішуване спрощення. Ця схема досить діалектична. Гранично просто вона ілюструється висловом Г. В. Плеханова, який писав: "Будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але, оскільки, як нове, протилежне першому явищу, також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою"¹²¹⁰. Тут можна говорити про закон енантіодромії, за яким все рано чи пізно переходить у свою протилежність. Наведемо висновки Ч. Дарвіна, який вважав, що види тварин, які виникли з схрещування, виявляють тенденцію до повертання до первісного стану.

Цікаво, що виходячи з цієї гегелівської формули, М. Г. Чернишевський дійшов висновку, що приватна власність на землю та на засоби виробництва у третій фазі розвитку людства стане суспільною, як це було в часи первіснообщинної формації. Дещо подібне ми зустрічаємо у динаміці півкуль мозку, коли розвиток людини починається фактично від правої півкулі до лівої і повертається до правої на більш високому рівні розвитку. У Гегеля ця схема приймає вигляд діалектики дурної та істинної нескінченності, протиріччя між якими знімається у сфері абсолютної нескінченності (абсолютної ідеї), яка тотожна істинній нескінченності.

Таким чином, циклічно-лінійний розвиток людства передбачає наявність "загальної долі" соціумів, а також, як пише К. Ясперс, "спільного осового часу та простору". Треба сказати, що міфологічні уявлення соціальної динаміки містять циклічну схему творення світу як "вічного повернення".

Загалом, можна виокремити декілька *моделей історичного часу*¹²¹¹:

1. Первісні уявлення про природоподібне коло часу.
2. Ментальні моделі простого ідеального кола античності (нескінченне коло повернень).
3. Філософський-богословські моделі лінійного теологічного часу європейського середньовіччя (з початками ідеї теологічного імпульсу).
4. Моделі спірально-циліндрового вертикального часу східного середньовіччя (індо-китайські моделі) і моделі багаторівневого часу, де також є своя теологічна спіральність.
5. Моделі відроджувального людиноподібного часу, що містять спірально-циліндрову модель історії (М. Макіавеллі).
6. Скоріше, провідна ідея, ніж модель історії у вигляді стріли прогресу в Просвітництві. Граничним виразом її є лінійно-онтологічне відображення часу у Р. Декарта. Це також і фазова модель соціогенезу (органічного циклу) Дж. Віко.

7. Спірально-циліндрова багаторівнева модель часу в науці і філософії XIX століття, що об'єднала античне коло і фази із стрілою прогресу. В її надрах можна прослідкувати початок розробки ідеї природного імпульсу.

8. Модель еволюційного часу типу конічної спіралі і виокремлення двох її різновидів (дивергентною і конвергентною). Від неї походить поступовий перехід до моделі багатовимірного імпульсного часу. Оскільки XX століття завершилося і нових проривів начебто не передбачається, то модель XX століття, на думку автора зазначеної класифікації – підсумкова, оскільки ми можемо побачити тут практично все геометрично відображені моделі часу, причому збудовані у порядку поступового ускладнення. При цьому коло і лінія (стріла) утворюють первинну зв'язану систему, свого роду квант всіх подальших моделей. Вони не існують окремо: ні у одному менталітеті немає ідеї "стріли часу", що живе самостійно, тому що навіть при запереченні моделі кола вона все одно присутня. Наприклад, первинна ідея кола містить "точку сингулярності", з якої потім виросте вектор, а "лінійний історичний час" середньовіччя доповнений колом циклічної організації буденного життя.

Відтак, від простоти лінії та кола і здійснюється природний перехід до об'ємних моделей, подібних до циліндрових спіралей (що ізометричним чином відображені в інженерній графіці) і спіралей конічних. Але найчастіше використовуються не вони самі, а їх плоскі варіанти. З історії не випала жодна модель.

Суттєво, що механізм соціальної динаміки пояснюється на основі розщеплення цілісного правопівкульового стану, який містить у згорнутому латентному вигляді "внутрішню структуру історичної дійсності" (котру постулюють деякі дослідники) і який втілено в цілому ряді *енергетичних концепцій етногенезу*. Тут можна аналізувати концепцію Р. Бенедикт та А. Маслоу про соціальну синергію. К. Левін розробив вчення про "психологічне поле", В. М. Бехтерев писав про енергію колективу. Б. Адамс пояснював життя суспільства на основі законів фізики як процес концентрації та розсіювання енергії. Дещо подібне ми зустрічаємо у Г. Спенсера, Л. М. Гумільова. "Жива етика" Рерихів дає уявлення про космічну та соціальну еволюцію, що відбувається "спалахами енергії". Л. Клагес та Ф. Ніцше розуміли соціальне життя як реалізацію життєвих сил, Шопенгауер – як об'єктивацію

¹²⁰⁷ Тойнбі А. Постигание истории. - М.: Наука, 1991 - 396 с.

¹²⁰⁸ Шпенглер О. Закат Европы: Т.1: Образ и действительность / Пер. Н.Ф.Гарелина. – Новосибирск: ВО "Наука"; Сибирская издательская фирма, 1993. – 592 с.

¹²⁰⁹ Грушин Б. Смена цивилизаций? // Свободная мысль, –1991. – № 18.

¹²¹⁰ Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М., 1956. – Т. 1. – С. 572.

¹²¹¹ Александров Н.Н. Генезис ментального хронотопа. Книга 1. Генезис представлений о времени. – Москва: Изд-во Академии Тринитаризма, 2011. – С. 53-55.

волі. В. Райх висунув концепцію про космічну "оргонну енергію"¹²¹², В. П. Казначеев пише про слабкі екологічні зв'язки як інтегральний чинник еволюції людства. У Г. Лебона, Е. Гартмана, Л. Леві-Брюля, К. Юнга ми зустрічаємо ідею "колективного безсвідомого", яке, на їх думку, є важливим чинником суспільної динаміки. М. Унамуно вважає, що істинна історична реальність міститься у так званій "вічній традиції", у глибинному "інтраісторичному шарі"¹²¹³.

На завершення наведемо приклади, що ілюструють *принцип полярності історії та соціумів*, відображених у півкульовій асиметрії. К. Леві-Строс розглядає два типи суспільства – "гарячі" (динамічні, історичні), та "холодні" (статичні, а-історичні). А. Бергсон розрізняє "закриті" та "відкриті" суспільства, В. В. Бібіхін пише про два типи культур – ті, що дають волю дітям, і ті, які їх "школять" та дисциплінують¹²¹⁴. А. Бубер пише у книзі "Я та Ти" про два світи: "Я-Воно", та "Я-Ти" які прямо співвідносяться з асиметрично-лівопівкульовим та симетрично-правопівкульовим модусами буття. Тут можна говорити й про дві форми розвитку цивілізацій, перша з яких сприяє розвитку колективного, а друга – індивідуалістичного початків суспільства¹²¹⁵. Можна говорити про два типи суспільного устрою: просторовий чи польовий (екстенсивний) та часовий чи речовинний (інтенсивний). Екстенсивний устрій передбачає наявність великих територій та багаті корисні копалини. Інтенсивний – територіальну обмеженість та розвиток технологічного аспекту економіки.

Л. Бінсвангер вважав, що крім світу "турботи", який характеризується взаємним уречевленням, "прийняттям за дещо", існує модус "буття-один-з-одним", в якому Я і Ти "неподільні та незіллянні", де зовсім іншим чином здійснюється структуралізація простору та часу. Можна говорити про активні та неактивні культури, при цьому до неактивних культур деякі дослідники відносять, головним чином, Східні культури (араби, японці, індійці). Ці властивості пов'язані з "якістю розмаїття"¹²¹⁶.

Ю. М. Канигін і В. А. Геоакаян аналізують два "альтернативних аспекти" еволюції людства, що пов'язані з взаємодією статей¹²¹⁷, при цьому у Ю. Н. Канигіна у книзі "*Шлях аріїв*" статеву диференціацію охоплює цілі народи. Ж. Бато вважав, що вся сучасна історія являє собою боротьбу між двома початками – еллінізмом та іудаїзмом. С.Б. Кримський аналізує культури, які "говорять, і які мовчать"¹²¹⁸, а Ф. Тенніс розглядає два типи суспільного зв'язку – традиційні доіндустріальні та "атомізовані" зв'язки урбанізованого суспільства. Деякі дослідники говорять про космогонічні аграрні та урбаністичні цивілізації¹²¹⁹. Ф. Ніцше розрізняє дві сторони культури людства – "діонісійську" (безособову, тобто правопівкульову) та "аполлонійську" (особову, тобто лівопівкульову). Дану дихотомію можна співвіднести й з двома протилежними соціальними моделями – матриархатом та патріархатом, з юнгівськими властивостями соціумів – екстра- та інтровертованістю, з дихотомією Сходу та Заходу, коли Схід виявляється як правопівкульовий, континуальний феномен (відмічається, що держави Сходу – Індія, Китай – є "неперервними цивілізаціями"¹²²⁰), в той час коли Захід розуміється як лівопівкульовий, перервний, інструментально-прагматичний історичний феномен. Перерахування можна було б продовжувати.

Чотири моделі соціальної динаміки відображають не лише соціально-історичний але й антропоморфний зріз людського буття. Так у "*Бенкеті*" Платона представлено міф про першолюдину, яка сполучала у собі дві статі – чоловічу та жіночу. Тіло у неї було округле, мало чотири руки та ноги. Як відмічає С. С. Аверінцев, аналізуючи цей міф, круг та четвериця – універсальні символи цілісності. Подібний міф ми зустрічаємо у Талмуді, Авесті, у Книзі Буття, де йдеться про те, що Адам був спершу створеним "чоловіком та жінкою", а потім Єва постає з його тіла. Таким чином, людина була єдиною сутністю, яка характеризувалася чотириелементним складом, бо окрім полярних початків (субстратно-статичних елементів) мала ще два динамічні елементи – амбівалентне прагнення своїх початків до розщеплення і одночасно до з'єднання. У цьому зв'язку цікаві уявлення К. Юнга про еволюцію людини. На першому етапі актуально безсвідоме є двостатеву сутністю. Ця недиференційована сутність виражена через образи гермафродитів у архаїчному міфі і античному мистецтві. Свідомість же фіксує та культивує статеву (і не тільки статеву) диференціацію. На третьому етапі людина, що досягає свідомої рефлексії своєї безсвідомості, відкриває онтологічні можливості протилежної статі у собі самій. Це створює передумову для синтезу протилежних початків особистості, для звільнення від ідеології статевого диморфізму, про що пише А. Маслоу, коли підкреслює, що негативне ставлення до жіночого початку у собі самій проектується у людини в негативне ставлення до жінки взагалі.

Феномен ритмоциклічності пояснюється фрактально-голограмною будовою Всесвіту, що має місце не тільки в структурно-статичному, а й хвиле-динамічному ракурсах аналізу. В останньому випадку, циклічність реалізується в трьох варіантах:

1) *Перший варіант циклічності*: спочатку повний і тривалий процес, потім його скорочене і прискорене відтворення (коротке повторення) на новій основі, коли процес розвитку в дрібному масштабі в загальних рисах відображає розвиток процесу в на порядок більш великому масштабі¹²²¹, прикладом чого може слугувати біогенетичний закон Мюллера-Геккеля.

¹²¹² Райх В. Анализ личности / Пер. С.Ю. Романюк, Т.В. Русина, Я.Л. Шапиро. - М.; СПб.: КСП+; Ювента, 1999. - 332 с.

¹²¹³ Унамуно М. Сочинения в 2-х томах. - М.: Мысль, 1981.

¹²¹⁴ Бибихин В. В. Общине без индивида // Загадка человеческого понимания. - М.: Политиздат, 1991. - С. 196-211.

¹²¹⁵ Корсунцев И. Г. Философия развития. - М.: ИПК Госслужбы, вып. 2, 1995.

¹²¹⁶ Фаст Дж., Холл С. Язык тела. Как понять иностранца без слов. - М.: Вече, Персей, Аст., 1995 - С. 46-47.

¹²¹⁷ Геоакаян В. А. Роль полов в передаче и преобразовании генетической информации // Проблемы передачи информации. - 1965. - № 1. - С. 105-112.

¹²¹⁸ Крымский С. Б., Парахонский Б. А., Мейзерский В. М. Эпистемология культуры. - К., 1993. - С. 149-156.

¹²¹⁹ Шафаревич И. Р. Две дороги - к одному обрыву // Новый мир, № 7, 1989. - С. 147-165.

¹²²⁰ Нэсбитт Дж., Эбурдин П. Что нас ждет в 90-е годы: Пер. с англ. - М.: Республика, 1992. - 415 с. - С. 216.

¹²²¹ Рундквист Д. В. Эволюция рудообразования во времени. Геологическое строение СССР. Т. V. - М.: Недра, 1969. - С. 303-332.

2) **Другий варіант циклічності:** спочатку коротке і швидке здійснення або зародження процесу в цілому, потім його повна і тривала реалізація (розширене повторення)¹²²².

3) **Третій варіант циклічності** передбачає фрактально-голограмну самоподібність процесів в різних еволюціях, коли частина і ціле, загальне і одиничне "вбудовуються" один в одного, що метафорично ілюструється уявленням Східної філософії про Всесвіт як "парадоксальну Башту":

"Башта широка і простора, немов саме небо. Підлога в ній вимощена незліченними коштовним камінням всіх видів, а усередині Башти знаходиться велика кількість палаців, портиків, вікон, сходів, огорож і переходів, які всі до одного виготовлені з коштовних каменів семи різновидів... Усередині цієї Башти, обширної і вишукано прикрашеної, розташовані сотні тисяч... башт, кожна їх яких прикрашена настільки ж майстерно, як і головна Башта, і обширна, немов небо. Всі ці башти, яким немає числа, зовсім не стоять на шляху один одного: самостійне існування кожної башти перебуває в гармонії з існуванням інших; ніщо не заважає одній башті зливатися з іншими – попарно і всім одночасно; тут йдеться про стан повного переплетення і, в той же час, повної впорядкованості. Молодий паломник Судхана бачить самого себе у всіх баштах, а також і в кожній з них окремо, причому всі башти містяться в одній, і кожна башта вміщає в собі всі інші"¹²²³.



Рис. В 8. Різні фрактальні побудови та їх ілюстрація

Такий підхід виявляє голограмний принцип буттєвої системної рефлексії – взаємне відображення глибинного і поверхового (таким же чином, як і раціонального і ірраціонального способів пізнання) рівнів опису реальності, що, у свою чергу, виражає древню мудрість, яка приписується Гермесу Тримегісту: "те, що знаходиться внизу, подібно до того, що знаходиться зверху, і навпаки, те, що знаходиться зверху, подібно до того, що знаходиться внизу заради виконання дива єдності, тому немає ні малого ані великого". Важливо, при цьому, що принцип голограмної рефлексії систем світу реалізується тільки за умови єдності цього світу, коли він складає єдине ціле, у якому кожен елемент постає абсолютно цінним і необхідним для цілого, оскільки видалення окремого елементу із загальної архітекτονіки цілого призводить до його руйнації. Звідси випливають принципи "все у всьому", "немає ні малого, ані великого".

При цьому, у контексті зазначеного підходу саме людина постає ініціатором реальності, що випливає із антропного космологічного принципу та квантових парадоксів (квантовий парадокс "Споглядач"), відповідно до яких світ ініціюється ("створюється") у процесі акту споглядання (співпричетності) людини ("Спостерігача") світу.

Фрактально-голограмна сутність світу на раціональному рівні виявляється, перш за все, у логічних основах людського мислення, а саме, – у логіці визначення, яка вчить: визначити предмет можна тільки в процесі його співвіднесення з іншими предметами, кожний із яких при визначенні підлягає подібній же логічній процедурі. Тому, у формально-логічний "склад" будь-якого предмета входять усі без винятку предмети та явища нашого світу, подібно до того, як кожна елементарна частка, по суті, складається з усіх елементарних часток (М.А. Марков). Подібним чином і лексичне значення слова реалізується у його синтаксичній конструкції у сполученні й взаємодії з іншими словами, кількість та склад яких може бути нічим не обмеженим. Подібним же чином властивості окремого предмета не існують самі по собі, а виявляються лише в процесі співвідношення, взаємодії цього предмета зі своїм оточенням. Тобто, предмет не існує як щось ізольоване, а інкорпорується в загальний буттєвий контекст Всесвіту і, по суті, є цим Всесвітом, що помітно на фундаментальному квантовому рівні світу, де він є "єдиним нерозривним

¹²²² Кедров Б. М. О повторяемости в процессе развития. – М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1961. – 147 с. – С. 91-122.

¹²²³ Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.- С. 267; 37

комплексом" (І.З. Цехмістро) та координується непричинними несиловими, імплікативними (логічними) зв'язками, що співвідносяться з поняттям "голографічного універсуму" (Д. Бом), або Цілого. Таким чином, з позиції логіки визначення предмет, що визначається, представляє собою цілісний світ (клас) предметів, у якому існує, подібно до того, як елементарна частка, принаймні теоретично, є цілісним мікросвітом¹²²⁴.

Фрактально-голографна природа Всесвіту відбивається також і в таких феноменах психології К. Юнга, як *архетипи колективного несвідомого, а також синхронічні непричинні зв'язки*, які виявляються, наприклад, у випадках, коли спостерігається збіг психічного стану спостерігача з одночасною зовнішньою подією, що відповідає цьому психічному стану, при відсутності очевидного причинного зв'язку між ними.

Важливим є також і середовище, яке отримав назву "універсальний семантичний простір Усесвіту". Концепція універсального семантичного простору (яка відповідає орієнтальному уявленню про "хроніки Акаші"), що у її сучасній трактовці була заснована В.В. Налімовим, засвідчує, що "весь світ, який сприймається нами та еволюціонує, можна розглядати як множину текстів... Тексти характеризуються дискретною (семіотичною) і континуальною (семантичною) складовими. Семантика визначається вірогідністю структури смислів, що задається. Смисли – це те, що робить знакову систему текстом. Спресованість смислів – це не розпакований (не проявлений) Світ: семантичний вакуум"¹²²⁵.

Загалом, можна виокремити такі фрактально-голограмні, тобто вкладені одне в одне середовища, як:

1) *Загальноматеріальне (всезагальне, універсальне) середовище*, яке актуалізує суперечності, боротьбу протилежностей, що виявляється на всіх рівнях буття матерії. Це середовище можна інтерпретувати і як *Божественне середовище*, що виявляється у вигляді боротьби полярних буттєвих начал, – добра і зла, яка ведеться у Всесвіті, де основною дійовою особою виступає людина, що на рівні космологічному проявляється в антропному принципі.

Це *всезагальне середовище* актуалізує мету розвитку всіх його складових, що пояснюється синергетичними феноменами цілого: кожний елемент цілого принципово необхідний йому, оскільки без нього ціле вже не буде собою; тому ціле онтологічно дорівнює частинам, а частини – цілому; цей висновок ілюструється квантовими постулатами Н. Бора, які покладаються в основу теорії атома і засвідчують, що трансформації атомів з одного стану в інший є груповою операцією, відтак атом – це цілокупність елементів, що діалектичним чином зумовлюють один одного.

Відтак, у силу фрактально-голограмного принципу цілісності мета розвитку складових цілого немов би задається заздалегідь, що виявляє *телеологічний* (телеологія – наука про мету розвитку предметів і явищ нашого світу) *парадокс*: – мета розвитку, як засвідчують дослідження живих систем, тут існує з самого спочатку як данність, що виявляється у парадоксі процесів самоуправління, оскільки цей процес характеризується спрямованістю до визначеного, а не будь-якого результату¹²²⁶, коли мета розвитку виявляється присутньою на його початку. Тоді на запитання, яким чином може детермінуватися процес розвитку тим фактором, якого ще немає як об'єктивної реальності, можна дати лише одну відповідь – ідеально¹²²⁷. Тобто мета розвитку присутня у ньому як потенційний (віртуальний, ідеальний) чинник, тим більше, що потенційно-імовірний аспект світу, як вказує квантова фізика, є його фундаментальною характеристикою, коли на квантовому рівні послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується. У результаті чого наслідок може існувати раніше за причину¹²²⁸.

2) *Космопланетарне середовище* – реалізується на рівні взаємодії польової і речовинної складових матерії. Це проявляється в таких формах, як енергоінформаційна взаємодія об'єктів Усесвіту, що протікає у вигляді ентропійно-термодинамічних процесів. Сутність зазначеного середовища знаходить відображення в аналізі проблеми походження Всесвіту, що інтерпретується у вигляді теорії "великого вибуху". Ця теорія постулює походження світу з певного гіпотетичного сингулярного стану матерії, що розщеплюється на дві протилежні складові, взаємодія між якими і являє собою суть процесу розвитку Всесвіту.

3) *Природно-біологічне середовище* пов'язане з внутрішнім ресурсом (потенціалом) розвитку живого організму, що реалізується на генетичному глибинно-матеріальному (просторовому) рівні і детермінується принципом формуючої причинності Р. Шелдрейка. Пояснимо це положення. Розглядаючи проблему морфогенезу, Г. Хакен ставить запитання: звідки спочатку недиференційовані клітини знають, де і яким чином диференціюватися? Адже, як засвідчують експерименти, такого роду інформація не міститься в окремих клітинах із самого початку (наприклад, через ДНК). Відповідь полягає в тому, що клітини витягають зазначену інформацію від навколишніх кліток, зі свого положення в клітинній тканині. Так, в експериментах, зроблених на ембріонах, клітки з центральної частини вола після пересадження в головний відділ розвивалися в око¹²²⁹. "Здобувати інформацію зі свого положення" – це і дає можливість здійснювати співвіднесення свого розвитку з розвитком цілого, а не окремих лише

¹²²⁴ Цехмістро І.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмістро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

¹²²⁵ Налімов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налімов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.

¹²²⁶ Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с. – С 133.

¹²²⁷ Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 113.

¹²²⁸ Акимов А.Е. Облик физики и технологии в начале XXI века / А.Е. Акимов // Материалы научно-педагогической конференции "Идеи учения Живая Этика и Тайная Доктрина в современной науке и практической педагогике, Екатеринбург, 08.08.97. – Верхняя Пышма: Изд. Тов. "Диспансер", 1998. – 80 с.; Цехмістро І.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмістро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

¹²²⁹ Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: Пер. с англ. / Г. Хакен. – М.: Мир, 1985. – 423 с. – С. 34.

частин, тобто брати участь у процесі самодетермінації організму, яка у Р. Шелдрейка називається "формувальною причинністю"¹²³⁰.

4) **Соціально-ноосферне середовище** пов'язане із функціонуванням соціоприродних механізмів існування людини, що відображаються на рівні таких соціоприродних феноменів, як, наприклад, соціальна психіка етносів (О.А. Донченко), пасіонарність (Л.М. Гумільов), колективне безсвідоме й його архетипи (К. Юнг), універсальний семантичний простір (В.В. Налімов) та ін.

Відтак, соціально-педагогічне середовище виявляється лише одним із аспектів зазначеної вище системи середовищ існування людини. Тому при обґрунтуванні шляхів оптимізації соціально-педагогічного середовища слід враховувати його інтеграцію в зазначену ієрархію середовищ, які діалектичним, фрактально-голограмним чином взаємопов'язані та прозорі, тобто виявляють **взаємний фрактально-голограмний резонанс**.



Рис. В 9. Деякі відомі цикли в науці

Розглянемо більш докладно цикли Кондратьєва (К-цикли або К-хвилі) – періодичні цикли сучасної світової економіки тривалістю 40-60 років¹²³¹.

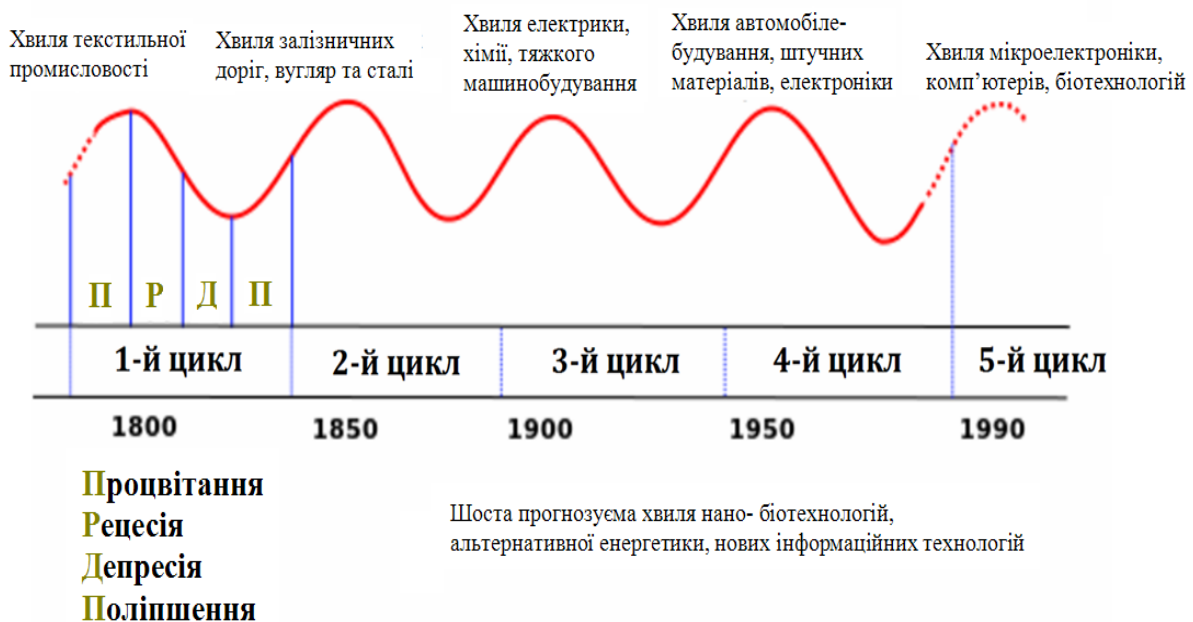


Рис. В. 10. Періодичні цикли сучасної світової економіки тривалістю 40-60 років

На рисунку представлена ілюстрація кондратьєвської теорії технологічних хвиль (кожна з яких має чотири ділянки: процвітання, рецесія, депресія, поліпшення):

1-й цикл (1780 до 1841-43 рр.) – текстильні фабрики, промислове використання кам'яного вугілля.

¹²³⁰ Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

¹²³¹ Гринин Л. Е. Кондратьевские волны, технологические уклады и теория производственных революций // Кондратьевские волны. Аспекты и перспективы. – Волгоград: Учитель, 2012. – С. 222-262.

2 -й цикл (1844-51 до 1890-96 pp.) – вуглевидобуток і чорна металургія, залізничне будівництво, паровий двигун.

3-й цикл (1891-96 до 1945-47 pp.) – важке машинобудування, електроенергетика, неорганічна хімія, виробництво сталі та електричних двигунів.

4-й цикл (1945-47 до 1981-83 pp.) – виробництво автомобілів та інших машин, хімічної промисловості, нафтопереробки і двигунів внутрішнього згоряння, масове виробництво.

5-й цикл (1981-83 до ~ 2018 – прогноз) – розвиток електроніки, робототехніки, обчислювальної, лазерної та телекомунікаційної техніки.

6 -й цикл (~ 2018 до ~ 2060 – прогноз) – можливо, NBIC – конвергенція (конвергенція нано-, біо-, інформаційних та когнітивних технологій). Після 2030-х років (2050-х років за іншими даними) можливе настання технологічної сингулярності, яка не піддається на даний момент аналізу і прогнозу. Якщо ця гіпотеза вірна, то цикли Кондратьєва можуть об'єднуватися ближче до 2030 року.

Деякі вчені пов'язують зміну хвилі з базисними технологічними інноваціями та укладами, оскільки проривні технології відкривають можливості для розширення виробництва і формують нові сектори економіки, що утворюють новий технологічний уклад.

Виявляється зв'язок між довгими циклами Кондратьєва (45-60 років) і з іншими циклами (цикл Китчина, 3-4 роки, цикл Жюгляра, 7-11 років, цикл Кузнеця, 15-25 років). Нині в цілому визнається правильність чергування висхідних і низхідних фаз кондратьєвських хвиль (кожна фаза 20-30 років). Під час висхідної фази кондратьєвської хвилі швидке розширення економіки неминуче приводить суспільство до необхідності зміни. Проте в цьому випадку можливості зміни суспільства відстають від вимог економіки, тому розвиток переходить у низхідну фазу, протягом якої кризово-депресивні явища і труднощі змушують перебудовувати економічні та інші відносини.

Економічні цикли: Цикл Цикли складаються з чергуються фаз відносно високих і відносно низьких темпів економічного зростання. Деякі економісти не визнають існування таких хвиль.

Н. Д. Кондратьєв визначив чотири емпірично отримані закономірності (правильності) в динаміці розвитку великих циклів, дослідження яких ґрунтувалися на аналізі великої кількості економічних показників різних країн на досить тривалих проміжках часу, що охоплювали 100-150 років. Ці показники: індекси цін, державні боргові папери, номінальна заробітна плата, показники зовнішньоторговельного обігу, видобуток вугілля, золота, виробництво свинцю, чавуну та ін.¹²³².

I. Перед початком підвищувальної хвилі кожного великого циклу, а іноді на самому початку її спостерігаються значні зміни в умовах господарського життя суспільства. Зміни виражаються в технічних винаходи та відкриття, в зміні умов грошового обігу, у посиленні ролі нових країн у світовій господарській життя і т. д. Зазначені зміни в тій чи іншій мірі відбуваються постійно, але, за твердженням М.Д. Кондратьєва вони перебігають нерівномірно і найбільш інтенсивно виражені перед початком підвищувальних хвиль великих циклів і на їх початку.

II. Періоди підвищувальних хвиль великих циклів, як правило, значно багатші великими соціальними потрясіннями і переворотами в житті суспільства (революції, війни), ніж періоди понижувальних хвиль. Для того щоб переконатися в цьому твердженні, досить подивитися на хронологію збройних конфліктів і переворотів у світовій історії.

III. Знижувальні хвилі цих великих циклів супроводжуються тривалою депресією сільського господарства.

IV. Середні цикли, що припадають на знижувальному період великого циклу, повинні характеризуватися тривалістю і глибиною депресії, стислістю і слабкістю підйомів, середні цикли, що припадають на підвищувальний період великого циклу, повинні характеризуватися зворотними рисами ". Великі цикли економічної кон'юнктури виявляються в тому ж єдиному процесі динаміки економічного розвитку, в якому виявляються і середні цикли з їх фазами підйому, кризи і депресії¹²³³.

Інтерес являє аналіз кондратьєвських хвиль, технологічних укладів, проведений Л.Є. Гринином, що дозволило йому поглибити циклічну теорію соціально-економічного розвитку людства. В якості підстави для періодизації автором запропоновано поняття принципу виробництва, за допомогою якого описуються найбільші ступені розвитку світових продуктивних сил. Кожен принцип виробництва означає перехід в рамках всесвітньо-історичного процесу до абсолютно нових, на порядки більш продуктивним системам виробництва, у результаті перебудовувати всю господарську діяльність і відповідні їй відносини. Іншими словами, мова йде не просто про нові технології, способи господарювання, але про повну зміну форм діяльності у світових масштабах.

Л.Є. Гринин виокремлює чотири принципи виробництва: мисливсько-збиральної; аграрно-ремісничий; промислово-торговий; науково-інформаційний. Кожен принцип виробництва представлений автором як особливий цикл розвитку, що складається з шести фаз - етапів, що виявляють три виробничі революції:

¹²³² Акаев А. А. Современный финансово-экономический кризис в свете теории инновационно-технологического развития экономики и управления инновационным процессом // Системный мониторинг. Глобальное и региональное развитие. – М.: УРСС, 2009. – С. 141-162.; Гринин Л. Е. Периодизация истории: теоретико-математический анализ // История и Математика: проблемы периодизации исторических макропроцессов. – М.: КомКнига, 2006. – С. 53-79.; Гринин Л. Е. Кондратьевские волны, технологические уклады и теория производственных революций // Кондратьевские волны. Аспекты и перспективы. – Волгоград: Учитель, 2012. – С. 222-262.; Гринин Л. Е. Вербальная модель соотношения длинных кондратьевских волн и среднесрочных жюглярских циклов // История и математика: Анализ и моделирование глобальной динамики. Ред. А. В. Коротаев, С. Ю. Малков, Л. Е. Гринин. – М.: Книжный Дом ЛИБРОКОМ, 2010. – С. 44-111.

¹²³³ Кондратьев Н.Д. Проблемы экономической динамики. – М.: Экономика, 1989. – 528 с.; Кондратьев Н. Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения. – М.: Экономика, 2002. — 767 с.; Кондратьевские волны. Аспекты и перспективы. – Волгоград: Учитель, 2012. – 384 с.

1. Аграрна, або сільськогосподарська, революція. Її результат – перехід до систематичного виробництва їжі і на цій базі – до складного суспільного розподілу праці. Ця революція пов'язана також з використанням нових джерел енергії (сили тварин) і матеріалів.

2. Промислова, або індустріальна, в результаті якої основне виробництво зосередилося в промисловості і стало здійснюватися за допомогою машин і механізмів. Значення цієї революції не тільки в заміні ручної праці машинним, а біологічної енергії – водної та парової, а й у тому, що вона відкриває в широкому сенсі процес працезбереження (причому не тільки у фізичній праці, а й в обліку, контролі, управлінні, обміні, кредиті, передачі інформації).

3. Кібернетична, яка починалася як науково-інформаційна, і в результаті якої з'явилися потужні інформаційні техніка і технологія, стали використовуватися нові матеріали і види енергії, поширилася автоматизація.

Кожна виробнича революція являє собою результат довгого накопичення кількісних і якісних змін, які врешті-решт призводять до найбільшого еволюційному прориву, приводящому до наростаючого ускладнення суспільного розподілу праці та інтеграції людства.

Кожна виробнича революція включає в себе три фази: дві інноваційні фази (початкову та завершальну, або фінальну) і одну модернізаційну. На початковій інноваційній формуються авангардні технології, що поширюються потім на інші товариства і території. В результаті фінальної інноваційної фази виробничої революції новий принцип виробництва досягає розквіту.

Між цими фазами розташовується фаза модернізації – тривалий і дуже важливий період поширення, збагачення, диверсифікації нових технологій принципу виробництва (що з'явилися на початковій інноваційній фазі), в результаті чого і створюються умови для фінального інноваційного ривка (наприклад, створення місцевих сортів рослин і порід тварин на базі запозичених з інших територій; процес, аналогічний за результатами процесу адаптивної радіації в рамках біологічної макроеволюції).

Таким чином, цикл кожної виробничої революції виглядає наступним чином: початкова інноваційна фаза (поява нового революціонізуючого виробництва сектора) – модернізаційна фаза (поширення, синтез і поліпшення нових технологій) – фінальна інноваційна фаза (доведення потенцій нових технологій до розвинених характеристик).

Аграрна революція: початкова фаза – перехід до примітивного ручного землеробства і скотарства починаючи приблизно з періоду 12-9 тис. років тому; завершальна – перехід до іригаційного або плужного неполивного землеробства починаючи з періоду приблизно 5,5 тис. років тому.

Промислова революція: початкова фаза відкривається в XV-XVI ст. розвитком мореплавства, техніки і механізації на основі водяного двигуна, якісним ускладненням розподілу праці в мануфактурі, а також іншими процесами. Завершальна фаза – промисловий переворот XVIII – першої третини XIX ст. – пов'язана з впровадженням різних машин і парової енергії.

Кібернетична революція (науково-інформаційна) фаза датується 1940-1990 рр. Прорив у автоматизації, енергетиці, в галузі синтетичних матеріалів, космічних технологіях, але особливо – у створенні електронних засобів управління, зв'язку та інформації. Фінальна (керованих систем) інноваційна фаза розпочнеться у 2030-2040-х рр. і триватиме до 2060-2070-х рр.

Виробнича революція, займаючи по тривалості принаймні одну другу принципу виробництва (а фактично більше половини), складається з трьох фаз, кожна з яких відповідає трьом першим етапам принципу виробництва. Таким чином, разом з трьома наступними (післяреволюційними) етапами принцип являє собою **шестифазовий цикл**:

1. Етап початку виробничої революції. Формується новий, ще нерозвинений і неповний принцип виробництва.

2. Етап первинної модернізації / поширення та зміцнення принципу виробництва.

3. Етап завершення виробничої революції. Набуття принципом виробництва розвинених характеристик.

4. Етап зрілості і експансії принципу виробництва. Широке географічне та галузеве поширення нових технологій, доведення принципу виробництва до зрілих форм, виток трансформацій у соціально-економічній сфері.

5. Етап абсолютного домінування принципу виробництва. Остаточна перемога принципу виробництва у світі, інтенсифікація технологій, доведення потенцій до межі, за якими виникають кризові явища.

6. Етап несистемних явищ, або підготовчий (до переходу до нового принципу виробництва). Інтенсифікація веде до появи несистемних елементів, які готують народження нового принципу виробництва (коли, за сприятливих обставин, ці елементи зможуть скластися в систему, в деяких суспільствах почнеться перехід до нового принципу виробництва, і цикл повториться).

3. КАЗКОВО-МЕТАФОРИЧНИЙ РЕСУРС ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації засвідчує про поширення нової неklasичної наукової парадигми пізнання світу, що позначається на формуванні відповідної педагогічної парадигми. Один із головних аспектів нової наукової парадигми реалізується у поєднанні наукового та міфологічного світорозуміння, коли, з одного боку, виявляється необхідність у теоретичній інтерпретації міфологічних уявлень людства, а з іншого – використання у наукових пошуках міфологічних знань та метафоричних форм їх репрезентації. Якщо інтерпретація міфів – річ достатньо розроблена у сучасній науці, то міфологізація науки – це процедура, яка характерна скоріше для лженауки. Однак наука використовує міфи – наукові парадигми, а властивість міфологічного, метафоричного відображення дійсності – є чи не єдиним засобом вловити та змістовно визначити об'єкти високого ступеня абстракції. Міфо-метафоричний спосіб осягнення світу дозволяє зводити воедино наукові уявлення, знаходити аналогії та асоціації між різними системами понять, формувати загальне пізнавальне "поле" науки, виступаючи як

"епістемологічний доступ" до будь-якого поняття¹²³⁴. Це стосується не тільки наукового, але й філософського знання.

Таким чином, пізнання світу передбачає інтеграцію науково-теоретичної та релігійно-міфологічної стратегій пізнання Істини.

1. Діалектичний зв'язок міфологічної (правопівкульової) і наукової (лівопівкульової) стратегій пізнання та репрезентації знань.

Відомо, що людина, як на світанку існування людства, так і в період свого раннього дитинства, відображає світ та освоює його в основному на основі механізмів правої півкулі головного мозку, формуючи міфологічну реальність¹²³⁵, виробляючи цілісне бачення й розуміння світу та розвиваючи синтетичне знання, що оперує міфологемами, які під час аналізу сучасною наукою виявляється адекватним об'єктивному стану речей, виявляючи феномен "знання до пізнання". Тобто, мова міфу (де світ постає цілісним неподільним комплексом, а суб'єкт і об'єкт, предмет і знак, річ і слово, істота та її ім'я, походження та сутність, причина та наслідок, початок та принцип, актуальне та потенційне, частина та ціле, просте та складне, природне та надприродне... так чи інакше зливаються воедино) може одержувати наукову інтерпретацію на рівні механізмів лівої півкулі головного мозку людини. При цьому те, що у межах міфу існує синкретично і не підкоряється принципу причини-наслідку (принципу класичного лінійного детермінізму), у межах наукового світорозуміння може бути представленим як існуюче роздільно й причинно-обумовлене. Сполучення міфу та теорії виявляє принцип культурно-історичної неперервності буття людства, знання якого про світ постають "існуючими від віку" у згорнутій міфологічній формі, асоціативним та метафоричним чином організований, здатний трансформуватися у науково-теоретичні схеми в процесі розвитку людського суспільства¹²³⁶.

Важливі проблеми, пов'язані з осмисленням ролі казки як відображення міфологічної реальності, що є початковим джерелом розвитку людства, стають зрозумілішими, якщо при їх аналізі спиратися на *концепцію функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини*. Феномен функціональної неперервності півкуль головного мозку передбачає єдність міфу та науки, їх взаємне обертання, коли міф може одержувати наукове розуміння, а сама наука використовувати "наукові міфи" (Томас Кун). Слід сказати, що, як вважають деякі вчені, властивість міфологічного відображення дійсності є чи не єдиним засобом впіймати та змістовно визначити об'єкти високого ступеня абстракції. При цьому *адекватне пізнання світу людиною передбачає сплавлення наукового (однозначного, переважно лівопівкульового) та міфологічного (багатозначного, переважно правопівкульового) типів осягнення світу, а це формує автентичну реальність як Істину* (її вітчизняний логік С. Б. Церетелі визначив як "єдність протилежностей"), у сфері якої інтегрується протилежності і формується дипластія – притаманний тільки людській свідомості психологічний феномен ототожнювання двох елементів, що виключають одна одну. Це дає можливість розвивати діалектико-парадоксальне світобачення, досягаючи стану "не-дуальності", який у рамках психотехнік буддизму трактується як просвітлення, що може розумітися як один з головних вимірів духовності людини.

2. Виховна роль казки та її аналіз з позицій концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.

Історія людства доводить, що казка, притча, билина, міф, байка та інші засоби метафоричного відображення дійсності виступали та виступають одним з найбільш важливих когнітивних інструментів освоєння людьми певного типу культури, своєрідним шляхом "входження" в неї, виявляються головним вербальним механізмом навчання та виховання на початкових етапах розвитку людського суспільства. Для дитини, що знаходиться на початковому етапі розвитку людської особистості, також характерна міфологічна та епічна картина світу, яка потім підкоряється теоретичній та прагматичній науковій картині. Суттєвим є й те, що міф, казка містять у собі еталони нормативної поведінки, мудрість народів світу¹²³⁷, дозволяють дитині прогнозувати події, будувати поведінку на основі конструювання моделі світу, виступають при цьому особливим культурологічним феноменом. Казка, міф можуть розумітися як специфічна форма підсвідомих ("природжених") ідей архетипів, "матриць мислення" людства.

Роль казки в житті людини виявляється найбільш повно при аналізі феномену функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, відповідно до якого права півкуля, яка виражає синтетичний аспект знання та відображає світ за принципом "все у всьому", втілює в собі пралогічне (наочно-образне, наочно-дійове) мислення людини, яке в процесі її розвитку починає "конкурувати" з більш молодю в еволюційному відношенні лівопівкульовою психікою людини, що виражає аналітичний аспект знання і відображає світ дискретним, множинним, абстрактно-логічним, аналітичним, вербальним чином.

Принцип неперервності психічної діяльності людини передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синхронічного, так і діахронічного аспектів аналізу еволюції людини. Цей аналіз доводить, що правопівкульова психіка дитини, розвиток її наочно-образного мислення, здатність до емпіричних узагальнень відіграють наріжну роль і в житті дорослої людини та "не є лише тимчасовим етапом, який потрібно пройти якомога швидше, щоб "замінити" його вербально-логічним мисленням"¹²³⁸. При цьому *останнє "виростає" з багатозначного метафоричного правопівкульового освоєння дійсності людиною*, коли, як свідчить холистична парадигма освіти та навчання, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, метою розвитку людини є досягнення функціонального узгодження правопівкульового та лівопівкульового аспектів

¹²³⁴ Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.

¹²³⁵ Пучинская Л. М. Демоны правого полушария / Л. М. Пучинская // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

¹²³⁶ Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С. Б. Крымский // Природа. – 1991. – № 11. – С. 70–75.

¹²³⁷ Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании / Н.Я. Большунова // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 39–43.

¹²³⁸ Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 229.

психіки, їх синтезу, коли такі феномени, що співвідносяться з функціональною природою півкуль, як образ та ідея, предмет та знак, почуття та думка, єдине та множинне сполучаються, формуючи психологічну базу для інтуїтивного, медитативно-діалектичного, творчого, евристичного, просвітленого, розуміючого віддзеркалення дійсності та її опанування, в процесі чого конкретне та абстрактне, експресивне та логічне з'єднуються, породжуючи феномен автентичного, істинного буття.

Зрозуміло, що півкульовий синтез передбачає повне розкриття ресурсів "правого", творчого аспекту психіки (сутність якого полягає у вмінні мислити цілісно, багатозначно, поєднуючи факти та реалії, що належать до різних і навіть полярних онтологічних та гносеологічних сфер реальності), необхідно не поспішати замінити активність правої півкулі лівою. Так, А. В. Запорожець писав, що розум людини, у котрої у дитячі роки не сформувалось належним чином безпосереднє сприйняття оточуючого світу та наочно-образне мислення, може одержати згодом односторонній розвиток, набути надмірно абстрагованого від конкретної дійсності характеру¹²³⁹. Вважається, що таке суто одностороннє мислення призводить до формування шизоїдного типу людини, яка характеризується однозначним "чорно-білим" світосприйняттям. Більше того, як вважає Е. Берн, саме у дитинстві кристалізується певний "сценарій" майбутнього життя людини¹²⁴⁰, а трансперсональна психологія С. Грофа доводить, що пренатальне та постнатальне існування дитини формує модель майбутнього життя. Цей механізм формування майбутнього сценарію життя у дитини пояснюється тим, що в цей час у неї спостерігається активність переважно правопівкульового аспекту психіки, що є характерним для гіпнотичного трансу¹²⁴¹. Суттєво відзначити, що явище, яке одержало назву *imprinting* (від англійського *imprinting* – швидке, одноразове запам'ятовування) як процес формування міцних слідів зам'яти, має місце саме в контексті афективної ситуації, коли активна права "емоційна" півкуля головного мозку людини, у функціональній площині якої відбувається своєрідне *кодування майбутньої поведінки людини через призму наочності та образності, що знаходить своє найбільш послідовне відображення саме у казково-метафоричному способі осягнення та освоєння буття*.

У цілому можна сказати, що людина набуває різноманітного досвіду життя через два канали – *емоційно-чуттєвий* (некритичний, емпатійний, ірраціональний, правопівкульовий) та *логічний*, (критичний, вольовий, раціональний, лівопівкульовий). Через чуттєвий канал інформаційні елементи досвіду сприймаються та засвоюються майже миттєво як елементи сугестії, що відповідає процесу *виховання*. Через логічний канал досвід сприймається як інструментальна й операційна сутність, тобто, тут людина вчиться на своєму досвіді, який вона має виробити самостійно, що відповідає процесу *навчання*.

Важливо зауважити й те, що чуттєвий, сугестивний досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті може трансформуватися у сферу критичного (лівопівкульового) каналу, де будь-яка позитивна установка, що сформувалася у дитинстві, *перетворюється на негативну*. Це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ критичним, вольовим чином (ліва півкуля організовує вольове зусилля людини), коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного (критичного) мислення. Так, як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй говорять, наприклад, не роби цього, вона врешті-решт у подальшому житті буде намагатися зробити саме це. Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені у дитинстві, мають тенденцію у дорослої людини трансформуватися на свою протилежність. Отже, будь-яка психологічна установка, вироблена у дитинстві, у дорослої людини прагне бути перетвореною на негативну установку разом з розвитком лівопівкульового мислення. При цьому процес перетворення дитячих установок на негативні прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та несвідомим (тобто лівопівкульовим та правопівкульовим аспектами психіки). Тому одна із цілей освіти полягає у сполученні свідомості та підсвідомості, у створенні "парадоксальних" установок, здатних інтегрувати позитивні та негативні психологічні установки (а також позитивні та негативні схильності людини, взаємодія між якими може вважатися "джерелом продуктивного розвитку особистості" (Е. Фромм).

У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу, що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Найбільш чітко казку як підсвідомо-правопівкульовий, сакральний засіб навчання репрезентовано в *Новому Заповіті* у вигляді притч, де конкретний образ та його інтерпретація показані як співіснуючі. У казці право інтерпретації віддається тому, хто її читає або слухає. Це право реалізується ним на тому чи іншому рівні когнітивних "домагань", у тих чи інших концептуально-теоретичних формах. При цьому сфера наукових змістів, що видобувається в процесі такої інтерпретації, практично необмежена. Більш того, емоційний, наочний, конкретний й чуттєвий фон казки може бути базою для розв'язання проблемного завдання, оскільки, як засвідчили психологічні дослідження, стан емоційної активації спостерігається у процесі розв'язання проблеми, виконання тих або інших дій. А сама емоція (як феномен правопівкульової активності) виступає передуючим етапом розв'язання завдання¹²⁴²,

¹²³⁹ Запорожець А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожець // Принцип развития в психологии. – М.: Наука 1978. – С. 254–256.

¹²⁴⁰ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЦОЦ, 1996. – 397 с. – С. 192.

¹²⁴¹ Каструбин Э. М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э. М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.

¹²⁴² Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.

постає "паливом" для психофізіологічного "казану", де готується це розв'язання і де логічне знання присутнє у "згорнутому", "зашифрованому" вигляді.

Відтак, казка, як втілення аналітичного знання у "згорнутій" синтетичній формі, виступає у вигляді системи підсвідомих архетипових ідей, які здатні трансформуватися в науково-теоретичні схеми. При цьому *чим глибше занурюється дитина у світ казок та чим більш просторий цей світ, тим більше науково-теоретичних сенсів вона згодом здатна сприйняти, видобути та кристалізувати*. Отже, казка, міф, народна релігійна традиція, ритуал, як форми активності переважно правопівкульової психіки, є принципово необхідним засобом навчання та виховання дітей не лише дошкільного, але й молодшого шкільного віку, протягом якого весь шкільний процес, всі його аспекти, всі шкільні предмети можуть бути реалізовані саме через казку, міф та інші подібні явища.

Особливу увагу слід звернути на практичне втілення казкової аурі – гри. Тут можна говорити про культурологічну теорію "людини, що грає" (створеної І. Хайзінга), яка фіксує той світовий шар, де має місце взаємодія протилежних начал життя і відбуваються екзистенційні процеси. Як зазначав А. Ейнштейн, "теоретична фізика – це іграшки в порівнянні з дитячою грою". Гра як така є антиентропійною сутністю, її називають "надлишковою", "уявною", "вакуумною активністю". При цьому "дитині притаманно переживання цілісності та злитності себе з оточуючим світом, котре лежить в основі естетичного та морального освоєння світу". Дитина, що зайнята в грі (наріжному виду дитячої активності), кидає виклик "здоровому глузду", затверджує дух творчості, "нонсенсу", перекидає реальність, розвиваючи багатозначне, нетривіальне бачення світу. Таким чином, "парадокс і нонсенс є проявами самоутвердження людського розуму"¹²⁴³.

Так звана "позитивна психотерапія" (яка вважає, що втрата сенсу життя, що призводить до психосоматичних захворювань, є наслідком односторонності, нецілісності, кліповості мислення людини) використовує казкові історії, притчі, метафоричні образи для побудови цілісного сприйняття світу та лікування пацієнтів, оскільки семантична "тканина" казки виявляє суттєвий психотерапевтичний вплив на підсвідоме дитини. При цьому важливо зауважити, що поряд з визнаними казками, що пройшли історичний іспит і залишилися у фольклорній скарбниці людства завдяки тій обставині, що вони несуть інваріантний за своїм впливом підтекст для різних культур (позитивна психотерапевтична дія яких поза сумнівом), іноді створюються казки з аморфним, або негативним психотерапевтичним ефектом.

При цьому вплив казки на дитину має скоріше ситуативний, спонтанний, ніж прогнозований, технологічний характер, що розповсюджується й на традиційно визнані казки. Цей вплив казки актуалізується, коли дитина знаходиться у особливому стані сприймання світу на рівні активності механізмів підсвідомості. У цей момент дитина відкрита та незахищена від зовнішніх впливів, тому добір казок і спосіб донесення їх до дитини має принципове значення з позиції психотерапії.

Можна дійти висновку, що назріла нагальна необхідність в розробці спеціального психолого-педагогічного напрямку, який би займався проблемою навчальної казки¹²⁴⁴, актуальність котрої незмірно зростає разом з практично повним усуненням релігійного, міфологічних інститутів у сучасному суспільстві. Однією з програмних цілей цього педагогічного напрямку може бути розробка процедур складання навчальних казок та інтерпретація вже існуючих.

3. Приклади інтерпретацій казок та їх роль у творчому розвитку дитини й її наукового світогляду.

Наведемо приклад однієї з таких інтерпретацій. У казках "Про ріпу" та "Про курку Рябу" ми можемо знайти втілення у формі наочно-дійового мислення багатьох математичних, фізичних, філософських, логічних принципів. Це й закони переходу кількості в якість, заперечення заперечення, а також правило послідовного аналітичного ("ланцюгового") мислення: "...баба за діда, дід за ріпку...". Це й один із законів катастроф ("...мишка хвостиком махнула та яечко розбилося..."), який говорить, що будь-яка система може достатньо довго чинити опір зовнішній руйнівальній дії за рахунок внутрішніх компенсаторних можливостей, доки вона не вичерпає ресурси свого "гомеостазу" та не почне розпадатися, при цьому цей процес набуває лавиноподібного катастрофічного характеру, приводом для якого може слугувати зовсім незначна обставина.

Казка про "Колобка" демонструє маленьким дітям таємницю створення світу, який, по-перше, має сферичну форму, по-друге, створений двома протилежними аспектами ("дідусям і бабусею"), і, по-третє, створений з "нічого" ("по засіках поскребли").

Билина-казка про Іллю Муромця виразно демонструє дітям діалектичну інваріантну схему розгортання конкретної історичної події, виступаючи при цьому "кодом доступу" (метафорою) до розуміння особливої історичної ролі слов'янського етносу: теза (народження Іллі – здорового хлопчика) – антитеза (параліч, що розбив маленького Іллю та тривав 30 років) – синтез (чудове одужання багатири Іллі Муромця, що супроводжується отриманням особливих фізичних і духовних якостей).

Казка може бути підмогою й у вивченні історії (В.Я. Пропп), оскільки багато історичних подій подібні до структури чарівної казки, що відкриває широкі перспективи для встановлення типових структур історичних подій¹²⁴⁵.

Казка може бути засобом обробки та розвитку внутрішнього коду внутрішньої мови дитини, де слова, як правило, замінюються іншими сигналами, наочними схемами. Діти зіштовхуються із серйозними труднощами при переході від прослуханого тексту до аналогічного, але переданого "своїми словами", зумовленими недостатньою сформованістю внутрішньої мови, в якій слова, поняття, як правило, заміщені іншими сигналами (образами, метафорами, наочними схемами тощо)¹²⁴⁶. Казка з її метафоричністю засобів вираження та принциповою

¹²⁴³ Как построить свое "Я". Под ред. В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с. – С. 21-57.

¹²⁴⁴ Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. – С. 357.

¹²⁴⁵ Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А. М. Еременко // Человек. – 1995. – № 3. – С. 36–51.

¹²⁴⁶ Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958 / Н. И. Жинкин. – 204 с.

зверненістю до правопівкульового відображення дійсності є надійним інструментом формування внутрішньої мови дитини.

Казка виступає й як засіб розвитку спонтанного, парадоксального світосприйняття – вінця (та одночасно початкової точки) розвитку людини. Тут можна говорити про казки Л. Керрола, а також про традицію символічної інверсії, яка в дитячому словотворенні виявляється у цікавих мовних витворах дітей.

Гармонійна людина розуміється нами як така, що поєднує правопівкульову (багатозначну, метафоричну) та лівопівкульову (однозначну, аналітичну) логіку, типи мислення, що дає вихід у сферу розвитку парадоксальної діалектичної логіки, основи якої закладено саме в парадоксальних казках.

Казка також виступає важливим засобом розвитку творчих здібностей дітей молодшого віку, що зумовлено характерними для них особливостями сприйняття дійсності, передусім через призму міфологічно-казкових сюжетів. І якщо найбільш суттєвим аспектом нашого світу є рух, перетворення одного в друге, то казки, що рясніють різними метаморфозами та багаті на міфологічно-циклічні події, якомога краще дають дитині уявлення про ідею нашого мінливого, плинного, парадоксального світу як поєднання лінійних та циклічних процесів.

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію феномену переборення ситуативної даності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності", як вміння бачити ціле раніше за частини. Казка у даному випадку може виступати у вигляді засобу розвитку творчого уявлення дитини, її вміння переходити за межі безпосереднього буття та маніпулювати категоріями потенційного, віртуального. Саме така надситуативна дія забезпечує стихійну орієнтацію дитини у сфері живих точок росту людської культури, оволодіння формами духовного й практичного досвіду людства, саме тут виявляється механізм універсалізації зони ближнього розвитку дитини, її розмикання в перспективу необмеженого становлення людини як суб'єкта культури та історії¹²⁴⁷.

4. Деякі важливі закономірності розвитку дитини.

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності (прикладом чого може слугувати Вальдорфська школа), може здатися дивним у наш час – час інформаційного буму, коли, здавалося б, слід всіляко прискорювати інтелектуальний розвиток дітей. Проте уповільнений психічний розвиток (якщо причиною цього не є психофізіологічна патологія чи бідне в інформаційному відношенні соціально-педагогічне середовище) може означати підготовку "плацдарму" для подальшого прискореного злету у сліпучу царину творчості. Недарма деякі великі постаті (такі, як Г. Андерсен, А. Ейнштейн, Т. Едісон, Н. Бор й ін.) характеризувалися уповільненим розвитком психічних функцій у дитинстві. Причину уповільненого розгортання лівопівкульових здібностей у дітей із затриманим розвитком американські вчені вбачають саме у функціональній недосконалості лівої півкулі¹²⁴⁸. Можна припустити, що у даному випадку права творча півкуля одержує можливість повністю розкрити свій потенціал за рахунок зменшення еволюційної напруги у процесі функціонального конкурування з лівою півкулею.

При цьому слід зазначити, що розвиток дитини у порівнянні з розвитком тварини характеризується уповільненням деяких фаз, коли, як показав Х. Грубер, маленькі кошенята виявляють перші стадії розвитку стабільного об'єкту у разі його відсутності у полі уваги в три місяці. Дитина ж досягає подібного рівня розвитку тільки в дев'ять місяців. Однак при цьому кошенята не просуваються у своєму розвитку далі. У зв'язку з цим Ж. Піаже питає, "чи не буде в даному разі менша швидкість розвитку дитини чинником її подальшого розвитку?"¹²⁴⁹. Відтак, можна дійти висновку: чим "складнішою" є жива істота, тим повільнішим є її розвиток, тим менш вона розвинена в момент народження і тим більш пластичним є її поведінковий репертуар¹²⁵⁰.

5. Необхідність у зміні традиційної парадигми викладання точних дисциплін.

Окреслений підхід до нового розуміння казково-метафоричного, образного ресурсу розвитку дитини позначається на зміні традиційної парадигми викладання точних дисциплін. Так, фізика, як і інші точні дисципліни, на перший погляд, є найбільш конкретною навчальною дисципліною, яка вивчається у школі і ВНЗ. Фізика має справу із пізнанням конкретних фізичних явищ, які можна, прямо або опосередковано, зафіксувати експериментально, а тому пояснити і пізнати.

Проте, при глибшому і детальнішому аналізі фізичних феноменів ми рано чи пізно стикаємося з явищами, які не піддаються раціональному розумінню і які важко підвести під задовільну пояснювальну базу. Як приклад можна навести феномен *корпускулярно-хвильового дуалізму*, що виявляє парадоксальні властивості елементарної частки, здатної сполучати два фізичні стани, котрі взаємно виключають один одного, оскільки частка одночасно постає як дискретною сутністю (локалізованою в просторі), так і хвилею (яка не має чіткої локалізації). Можна навести і багато інших парадоксів сучасної науки, які виявляють логічний імунітет щодо їх аналізу, коли суто логічні засоби пізнання недостатні для пізнання світу. Це потребує використання метафорично-багатозначної, парадоксальної стратегії пізнання, тим більше, що у сфері фізичних досліджень мають місце факти, коли принцип парадоксальності виступає валідною підставою для експертної оцінки фізичних теорій. Можна навести приклад, коли відомий фізик *Н. Бор* в кінці 50-х років XX століття після доповіді *В. Гейзенберга* і *В. Паулі* відмітив: "Всі ми згодні, що ваша теорія божевільна. Питання, яке нас розділяє, полягає в тому, чи достатньо вона божевільна, щоб мати шанс бути істинною".

¹²⁴⁷ Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1997. – № 1. – Т. 18. – С. 16–30.

¹²⁴⁸ Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.; Педагогика толерантности. – 1997. – № 1–2. – С. 124–125.

¹²⁴⁹ Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 173.

¹²⁵⁰ Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М.: Медицина, 1989. – 336 с. – С. 76.

Прикметно, що світ на його фундаментальному квантовому рівні (на рівні мікросвіту) є єдиним нероздільним комплексом¹²⁵¹, в якому такі поняття і явища, як причина і наслідок, єдине і множинне, просте і складне, частина і ціле, актуально-дійсне і потенційно-можливе, минуле і майбутнє не диференціюються, що дає право говорити про Всесвіт як про голографічний універсум, в якому все існує у всьому, в якому кожна елементарна частка, по суті, є всіма елементарними частками¹²⁵². Ця єдність Всесвіту знаходить безліч експериментальних і теоретичних проєкцій. Так, можна говорити про парадокс Ейнштейна-Подольського-Розена, суть якого в тому, що осколки складного ядра, які розлітаються в різні боки, миттєво мають інформацію один про одного, що знаходить своє віддзеркалення в космології і астрономії¹²⁵³.

Виникає питання: як вивчати парадоксальні фізичні феномени, котрі неможливо зрозуміти? Це стосується не тільки одиничних, але й загальних фізичних категорій, таких як простір і час, що виявляються, як вчить сучасна фізика, нерозривно взаємозв'язаними і здатними переходити один в одного.

Відтак, фізичними парадоксами неможливо нехтувати в процесі послідовного вивчення фізичної картини світу, інакше таке вивчення буде неповним і еkleктичним: немає практично жодної галузі фізичної науки, в якій не виявлялися б парадокси, причому в найбільш істотних сегментах цих галузей.

Тому крім наукового мислення в процесі пізнання світу фізика як навчальний предмет має залучати парадоксально-діалектичне, казково-метафоричне світорозуміння. В радянській середній і вищій школі парадокс у викладанні точних дисциплін був вигнанцем: велика була небезпека, що парадокс міг завести в містичні тенета релігії. Нині, коли педагогічна наука знаходиться на шляху зміни своєї парадигми, настав час відновити дійсний статус фізики, як, втім, і математики, оскільки вища математика, яка впливає із елементарної, також рясніє парадоксами (див.: парадокси теорії множин, парадоксальна природа трансфінітних чисел, що знаходяться в процесі нескінченного зростання і ін.).

У цілому, не тільки при вивченні гуманітарних, але і точних наук істотною особливістю процесу осягнення світу є застосування парадоксального мислення, властивого релігійно-міфологічному світобаченню, характерному як для свідомості представників стародавніх цивілізацій, так і дітей, які сприймають і освоюють світ цілісно, синкретично, багатозначно, на рівні функцій правої півкулі головного мозку. Мисленню маленьких дітей, як і представників примітивних співтовариств, чужою є логічна суперечність і каузальна однозначність; це – мислення парадоксальне, багатозначне, для якого немає строгої відмінності між частиною і цілим, причиною і наслідком, істотою і її ім'ям (див. книгу К.І. Чуковського *"Від двох до п'яти"*, а також праці К. Леві-Стросса, Л. Леві-Брюля й ін.).

Зазначимо, що у процесі онто- і філогенетичного розвитку людини на зміну парадоксально-багатозначному, містичному (міфологічному) мисленню приходить процес розвитку однозначного абстрактно-логічного світобачення, яке, реалізуючись на рівні функцій лівої півкулі головного мозку людини, не терпить логічних парадоксів, і для якого причина завжди передує наслідку, ціле – завжди більше частини, а ім'я людини і вона сама не тотожні (на відміну від представників стародавніх соціумів, які психізували неживий світ, сповнювали його життям). Суттєво, що закономірності розвитку особливостей півкульової асиметрії людського мозку дозволяють зробити висновок щодо еталонного шляху розвитку людини: надалі, в зрілому та похилому віці, у людини спостерігається тенденція повернення до парадоксального, казково-метафоричного мислення, але на більш високому рівні розвитку.

Для абстрактно-логічного мислення, що є важливим інструментом наукового пізнання, парадоксально-багатозначний аспект світу, виявлений сучасною фізикою і математикою, є часто незрозумілою річчю. Таке становище вкорінється у сучасній педагогіці, оскільки традиційна знанневоцентрована освітня парадигма зорієнтована на розвиток лівопівкульових, абстрактно-логічних здібностей дитини, особливо на рівні викладання точних дисциплін. Тому істотний аспект Всесвіту – її парадоксальна цілісність, голографічність, фрактальність – багато в чому залишаються за межами навчальних програм сучасної школи. І якщо раніше цей недолік компенсувався релігійними інститутами суспільства, то нині, коли церква відокремлена від держави, школярі і студенти розвивають переважно однозначне абстрактно-логічне мислення, що сприяє формуванню дискретно-інструментального і навіть, в окремих випадках, деструктивного світобачення.

Зазначене вище дозволяє дійти **певних висновків**. Разом з розвитком у школярів лівопівкульових, абстрактно-логічних здібностей слід зберігати і розвивати парадоксально-багатозначні, правопівкульові форми мислення, які знаходять свою реалізацію на рівні казково-міфо-метафоричного шару людської культури. Для міфу, чарівної казки, побудованих за принципом парадоксу, характерні певні змістовні і сюжетні закономірності, які свідчать про глибокий еволюційний сенс казково-міфологічної традиції. Міфи і казки, як з'ясувалося останнім часом, несуть в собі в згорнутому образно-метафоричному вигляді інформацію про світ, яка в цілому адекватна сучасним науковим уявленням, виявляючи зазначений нами феномен "знання до пізнання"¹²⁵⁴. Дуже добре про це написав Ф. Капра в книзі *"Дао фізики"*, де він переконливо показує, що мислення містика, зануреного в містичні глибини буття, і фізика, що вивчає квантову будову Всесвіту, багато в чому схоже не тільки у площині змісту (інформації про світ, яка в містичній і фізичній інтерпретації схожі), але й руху думки, що виявляє парадоксальні риси¹²⁵⁵.

¹²⁵¹ Цехмистро І.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

¹²⁵² Марков М. А. О природе материи / М. А. Марков. – М.: Наука, 1976. – С. 216 с. – С. 140.

¹²⁵³ Козырев Н. А. Избранные труды / Н. А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.

¹²⁵⁴ Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С. Б. Крымский // Природа. –1991. – № 11. – С. 70–75.

¹²⁵⁵ Капра Ф. Дао физики / Ф. Капра. – СПб.: Орис, 1994. –304 с.

Зазначене вище дозволяє побудувати схему розгортання навчальних стратегій, засобів, парадигм у контексті шкільного маршруту.

Таблиця А 1.

ПРОЦЕС РОЗГОРТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ, ЗАСОБІВ, ПАРАДИГМ

| Діалектична схема розвитку | ТЕЗА → | АНТИТЕЗА → | | СИНТЕЗ |
|--------------------------------|--|--|--|---|
| Траскторія півкульових зрушень | Права півкуля | Сфера переходу правої півкулі в ліву | Ліва півкуля | Сфера синтезу правої і лівої півкуль |
| Засоби навчання | Казка, міф, притча | Казка, міф, притча, метаморфоза, життєвий факт, парадокс | Міф, притча, метаморфоза, життєвий факт, парадокс, теорія, концепт, система знання | Сенс, Істина |
| Тип мислення | Наочно-образне, емоційне, "сутінкове", багатозначне мислення | Парадоксальне мислення, що трансформує образ в знак, міф в теорію, казку в логічну схему | Абстрактно-логічне, однозначне мислення | Цілісне, фрактально-голограмне, нелінійне, творче, діалектичне мислення |
| Напрями педагогіки | Навчальна казка | Навчальна казка, парадоксоведення, казкотерапія | Парадоксоведення казкотерапія | Синтез знань |
| Вік дитини | Дошкільний вік | Молодший шкільний вік | Старший шкільний | Перехід до зрілого віку |
| Освітня стратегія | Виховання | Перехід від виховання до навчання | Навчання | Синтез навчання і виховання |

Відтак, назріла необхідність не тільки реанімувати парадокс при вивченні точних дисциплін, але і ввести спеціальний предмет – *парадоксоведення*, подібно до містичного богослов'я, що вивчається у духовних семінаріях і академіях. Казково-метафоричний ресурс розвитку наукового світогляду дітей та молоді має реалізуватися у новому освітньому напрямі – *педагогіці навчальної казки*.

4. УЗАГАЛЬНЮЮЧІ МОДЕЛІ УНІВЕРСАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ

Проведений аналіз дозволив побудувати *узагальнюючу таблицю універсальної парадигми розвитку*, в якій процес розвитку тих чи інших феноменів розглядається за різними критеріями (підставами) – симетрія-асиметрія, форма-зміст та ін. Ця таблиця містить розвиток різних феноменів, організований за трьома етапами (теза – антитеза – синтез).

АРИСТОТЕЛІВСЬКА ДІАЛЕКТИКА

- (1) Теза: енергія
- (2) Антитеза: можливість
- (3) Синтез: ентелехія

РОЗВИТОК ЛОГІКИ У КОНТЕКСТІ ПІВКУЛЬОВОЇ ДИНАМІКИ

- (1) Права півкуля, багатозначна логіка
- (2) Ліва півкуля, однозначна, класична (абстрактно-логічна) логіка
- (3) Півкульовий синтез, парадоксальна (діалектична, багатозначна) логіка

РОЗВИТОК ІНДИВІДА (відповідно до Д.Б. Ельконіна)

- (1) Мотиваційна сфера, діяльність з орієнтації в системі відносин.
- (2) Операційно-технічна сфера, діяльність з орієнтації у способах використання предметів
- (3) Інтегральна, творча діяльність людини

РОЗВИТОК ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО АСПЕКТУ ЛЮДИНИ І ЛЮДСТВА

- (1) "Божественний андрогін", синтез чоловічого і жіночого начал. Психосексуальна андрогінна єдність.
- (2) Стадія статевого диморфізму. Стан "статевої розпорошеності".
- (3) Розмивання психо-сексуальних ролей. Вихід за межі жорсткої статевої диференціації, зближення чоловічого і жіночого сексуального сценаріїв.

ЛОГІКО-ДІАЛЕКТИЧНИЙ АСПЕКТ МИСЛЕННЯ (ГЕГЕЛЬ)

- (1) Теза: В-собі-буття (Логіка)
- (2) Антитеза: Іншебуття (Природа)
- (3) Синтез: Для-себе-буття (Дух)

ІНТУЇТИВНО-БОГОДУХОВЕННИЙ АСПЕКТ МИСЛЕННЯ

- (1) Теза (Бог-Отець): "Спочатку було Слово" ("Все з Нього"),
- (2) Антитеза (Бог-Син): "І Слово було у Бога" ("через Нього"),
- (3) Синтез (Бог-Дух): "І Слово було Бог" ("до Нього")

РОЗВИТОК ЛОГІКИ

- (1) Інтуїтивна багатозначна парадоксальна логіка древніх, що поєднує буття і мислення
- (2) Класична однозначна логіка
- (3) Некласична (багатозначна, діалектична, парадоксальна "сутінкова" й ін), холистична логіка, в якій сполучаються гносеологія, логіка і онтологія (А.А.Зінов'єв)

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО САМОСВІДОМОГО ПОЧАТКУ

- (1) Злиття людини і космосу на рівні внутрішньоутробного (ембріонального) розвитку.
- (2) Формування людського "Я" як особистісного принципу волі і самосвідомості.
- (3) Трансценденція "Я", подолання буттєвої сфери, злиття з Абсолютом.

РОЗВИТОК ВОЛІ ЛЮДИНИ

- (1) Потреба і воля (як анти потреба, за П.В. Симоновим) не диференціюються.
- (2) Асиметризація волі і потреби.
- (3) Злиття волі і потреби, формування позиції квієтизму як свідомого заперечення волі.

РОЗВИТОК МОВИ

- (1) Недиференційований (нелінійний) стан мовної матерії прадавніх мов, в яких просторово-часові феномени злиті
- (2) Розщеплення мовної матерії, виділення мови як системи знаків і мовлення як мовної діяльності
- (3) Відновлення нелінійних форм письма, актуалізація екстравербальних сугестивних засобів спілкування

СОЦІОГЕНЕЗА

(1) Цілісний симетричний стан суспільства, що оперує міфологічним мисленням; рівномірний розподіл соціального багатства і влади, єдність дозвілля та праці, виробництва і споживання, переважно матриархальна гендерна матриця суспільного ладу.

(2) Стан соціально-економічної стратифікації, поляризація багатства і влади, дозвілля та праці, виробництва і споживання, зниження рівня соціальної синергії, переважно патріархальна гендерна матриця.

(3) Відновлення стану соціальної симетрії, підвищення соціальної синергії, рівномірний розподіл влади і багатства на новому виткові розвитку, синтез матриархального і патріархального гендерних принципів організації соціуму.

КАРМОГЕНЕЗА

(1) Карма (наслідки деструктивної поведінки та негативного ставлення членів суспільства один до одного) в примітивних соціумах розподіляється рівномірно внаслідок рівномірного розподілу влади і багатства.

(2) Карма розподіляється вкрай нерівномірно через нерівномірний розподіл багатства і влади: "унаслідок умноження беззаконня, любов багатьох охолоне" (Матв. 24:6-12).

(3) Карма (гріхи) знову розподіляється рівномірно завдяки рівномірному розподілу влади і багатства і відновлення стану соціальної симетрії.

ЕТАПИ ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДСТВА

- (1) Натуральне господарство, "злидений комунізм", високий рівень соціальної симетрії.
- (2) Просте товарне виробництво плюс капіталістичне виробництво, низький рівень соціальної симетрії.
- (3) Відновлення стану "злиденного комунізму" на більш високому рівні, високий рівень соціальної симетрії

РОЗВИТОК ГРОШЕЙ І ГРОШОВИХ ВІДНОСИН

(1) У примітивних спільнотах в ролі грошей виступали предмети, які не стільки характеризувалися високою ліквідністю, скільки виражали соціальний договір – домовленість щодо їх функції як засобу обміну. Такими грошима могли бути черепашки, пір'я та ін, тобто предмети, які самі по собі не характеризувалися споживчою цінністю, оскільки їх практично не можна було споживати.

(2) У зв'язку з глобалізаційними процесами і соціально-класовою стратифікацією, коли руйнувалися родові відносини і окремі племена починали активно торгувати одне з одним, гроші ставали все більш ліквідними (у ролі грошей могла виступати, наприклад, худоба), тобто їх споживча цінність (вартість) була високою, коли гроші (як худоба та інші матеріальні цінності) можна було безпосередньо споживати.

(3) Ліквідність грошей зазнає трансформацію, оскільки їх споживча цінність починає зменшуватися, вони замінюються дорогішими металами. У сучасних умовах в ролі грошей виступають не стільки конкретні товари (наприклад, золото чи інші дорогі метали, діаманти та ін.), скільки зобов'язання держави або центрального банку у формі банкнот. На третьому етапі людство повертається на перший, але на більш високому рівні розвитку, оскільки відроджується принцип соціального договору в масштабі всього людства. Гроші при цьому (наприклад, електронні гроші) втрачають будь-яку споживчу цінність.

РОЗВИТОК МУЗИКИ

- (1) Одноголосся.
- (2) Двоголосся.
- (3) Багатоголосся і надголосся.

РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРИ

- (1) Міфо-епічна, інтуїтивна література.
- (2) Розщеплення міфо-епічної літератури на ліричну (правопівкульову) і драматичну (лівопівкульову)
- (3) Інтуїтивна література "потoku свідомості".

РОЗВИТОК МИСТЕЦТВА

(1) Мистецтво в глибинних витоках було синкретичним як за способом відображення дійсності, так і за сприйняттям

- (2) Процес диференціації видів мистецтв
- (3) Фази синтезу (сценічного, екранного та ін.) – тотальне возз'єднання мистецтв.

РОЗВИТОК ЖИВОПИСУ (ЗА КРИТЕРІЄМ СИММЕТРИЯ-АСИМЕТРИЯ)

- (1) Симетричний етап розвитку живопису, який виражає момент злиття внутрішнього стану творця і предмета

живопису, як це мало місце в художніх творах древніх авторів, у яких внутрішній стан збігався з зовнішніми обставинами, що можна виразити суб'єкт-суб'єктної координацією художника й його космопланетарного оточення.

(2) На зміну такому стану йде суб'єкт-об'єктне, асиметричне протистояння творця і його творіння, екстремальним вираженням чого може слугувати кубізм та інші експериментальні сюрреалістичні напрями в мистецтві.

(3) У новітній час живопис повертається до свого початкового симетричного суб'єкт-суб'єктного стану, що виражається в "душевному мистецтві" Василя Кандинського.

РОЗВИТОК ЖИВОПISУ (ЗА КРИТЕРІЄМ ФОРМА-ЗМІСТ)

(1) Зміст і форма були тотожні, коли малюнки первісних мисливців через феномен резонансу виконували роль магичних засобів, коли форма малюнка, що несла його конкретний зміст, тварин, була живою і конкретно-матеріальною.

(2) Форма і зміст все більш диференціювалися, поки живопис у своїх екстремальних вираження прагнув подолати протиріччя між формою і змістом. На початку ХХ століття в Росії виникає нова течія – супрематизм – безпредметне мистецтво. Як писав К. С. Малевич, творець "Чорного квадрата" як найбільш повного виразника супрематизму, такий живопис переставав бути засобом, але тільки змістом, оскільки живописна форма не є похідною від дійсності, але існує самостійно і має власну силу вираження. На ґрунті цієї тенденції сформувалися кубізм, футуризм, експресіонізм, сюрреалізм та ін

(3) Форма знову інтегрується зі змістом, коли зміст візуальної творчості знову перетворюється на матеріальну силу разом з розвитком "біокомп'ютера", Інтернету, візуальних технік маніпуляції індивідуальною і масовою свідомістю. При цьому магичні техніки матеріалізації предметів пов'язані саме з уявою (кристалізацією) того чи іншого бажаного образу, який потім "накачують" енергією і "оживляють".

РОЗВИТОК КОЛІРНОГО СПРИЙНЯТТЯ ЛЮДИНИ В ОНТО- ТА ФІЛОГЕНЕЗІ

(1) Відкритість людини гарячої колірній гамі, неконтрастним сугестивному колірним відтінкам.

(2) Людина починає сприймати холодну колірну гаму, виявляється тяга до контрастних кольорів.

(3) Повернення до першого етапу, що ілюструється поверненням французьких експресіоністів до неконтрастної сугестії перехідних кольорів.

РОЗВИТОК СФЕРИ ЧУТТІВ

(1) Наявність єдиного тактильно-кінестетичного комплексу, що формується у дитини на рівні внутрішньоутробного розвитку.

(2) Єдиний комплекс розпадається на візуальну і аудіальну складові.

(3) Злиття сфер відчуттів, вихід на інтегральний кінестетичний (синестезичний) рівень сприйняття.

ЕТАПИ ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(1) Конструктивний – спрощений, схематичний.

(2) Образотворчий – розгорнуто-реалістичний.

(3) Декоративний – спрощений, орнаментальний.

РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ЛЮДСТВА

(1) Принципи естетики базувалися на неподільності людини і навколишнього антропологізованої, психізованої, сакралізованої дійсності.

(2) Мистецтво цікавилось зовнішніми ознаками предметів, тобто тут виявляється процес розщеплення єдиного ансамблю "людина – навколишній світ" з деталізованою зверненістю як до внутрішнього світу людини, так до навколишнього світу.

(3) Розвиток онтологічного напрямку, реалізованого через сукупність тих фундаментальних онтологічних аспектів, відповідно до яких відбувається реабілітація мистецтва в його первісній функції "носія істини"; художній твір тут починає апелювати до розуму, до емоцій, мінливих почуттів, звертаючись до людини в цілому, коли актуальним постає "подвійне кодування" художнього образу, основним принципом чого є творіння "гібрида" (поєднання "правих" і "лівих" художніх форм і сенсів) елітарної і масової культури, "монтажу" образів і смислів, "колажу" художніх цитат і текстів.

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВО-АРХІТЕКТУРНИХ УЯВЛЕНЬ ЛЮДСТВА

(1) Міфологічний стан суспільства характеризується радіально-кільцевим плануванням. Тут технологія будівництва поєднувалася зі світоглядом людей (зокрема з їх космогонією), коли моральне і фактологічне сполучалися. Таким чином, в примітивних спільнотах архітектурні споруди людства, по-перше, мали радіальні форми, і, по-друге, були інтегровані в навколишнє природне середовище.

(2) В епоху Середньовіччя і в Новітній час архітектурні форми в різних модифікаціях виражали прямі лінії, куби, паралелепіпеди, в дусі яких творив, наприклад, Ле Корбюзьє. Цілісно-кільцева забудова замінюється на прямокутну, дискретно-множинну. В епоху Відродження людство повертається до симетричних форм. Потім спостерігається зворотний рух – до прагматично-раціональних асиметричних форм забудови, які є відображенням спрощеної, машинної ритміки життя (вираженої в терміні "дизайн")

(3) Нині на зміну незграбним архітектурним формам приходять природні біосферні конструкції. Ідея "круглих" міст набуває нового змісту, тобто людство повертається до симетрії у сфері архітектури.

РОЗВИТОК ІДЕЇ ПРОСТОРУ І ЧАСУ

(1) Єдність простору і часу у прадавніх соціумах.

(2) Його поділ у мові та культурі у Новий час.

(3) Спроба поєднати простір і час, розвиток уявлень квантової фізики про цілісний комплексі "простір-час".

РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ

(1) Панує єдиний культурний стан етносів щодо народної та авторитарної культур.

(2) Диференціація народної та авторитарної культур.

(3) Ці дві культури інтегрується в надрах масової культури, а на концептуальному рівні спостерігається синтез культурологічних і сучасних соціально-історичних аспектів.

ЕТАПИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ

- (1) Чуттєво-конкретний
- (2) Абстрактно-логічний
- (3) Духовно-конкретний

ЕТАПИ РОЗВИТКУ НАУКИ ЯК ФОРМИ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

- (1) Синтетичний, який видобуває багатозначний смисловий контекст.
- (2) Аналітичний, який видобуває однозначний смисловий контекст.
- (3) Синтетичний (парадоксальний), на якому інтегруються досягнення перших двох етапів.

РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ НАУКИ

- (1) Синтетична емпірична наука древніх, що оперує інтегральними стихіями (вода, повітря, вогонь, дерево, метал та ін.)
- (2) Класична ньютонівська аналітична фізика, що оперує дискретними, атомарними сутностями.
- (3) Релятивістська і квантова фізика, що оперує цілісними, континуальними сутностями, вихід на інтегральні феномени – фізичний вакуум, ефір древніх, торсіонні поля.

РОЗВИТОК МАТЕМАТИКИ

- (1) Розвиток синтетичної (правопівкульової) математики древніх людей (втіленої в "народній математиці")
- (2) Утвердження класичної математики, що оперує абстрактними дискретними величинами.
- (3) Розвиток "нечіткої" математики сучасності: з позиції класичної математики всі положення вищої "нечіткої" математики, яка використовує операції з континуальними, "нечіткими" трансфінітними величинами, виявляється, суворо висловлюючись, невірними. Нечітка математика здатна здійснювати математичне моделювання нерівноважних, нелінійних систем, виконуючи замовлення синергетики на створення узагальнених математичних моделей розвитку системних утворень природи і суспільства.

РОЗВИТОК ГЕОМЕТРІЇ

- (1) Міфологічний етап, який експлуатує принцип "все у всьому".
- (2) Класичний евклідовський етап.
- (3) Космологічний етап, що реалізовується в геометрії Лобачевського, Рімана та ін.

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЇ

- (1) На початковому етапі розвитку людства принцип партиципації, психізації суцього поєднував суб'єкта та об'єкта психологічного (магічного) дослідження.
- (2) Далі можна говорити про психоаналітичний етап, де спостерігається роздільність суб'єкта та об'єкта, розірваність людини, що ми знаходимо у З. Фрейда, який розумів людину як конгломерат "інстанцій особистості", котрі постійно ворогують одна з одною.
- (3) Епоха розвитку синтетичних психологій, таких, як гештальт-психологія, у сфері якої знаходить своє втілення принцип душевно-духовної єдності. Гуманістична психологія показала, що цілісність людини, наявність субособистостей (в гештальт-психології) або "відчуженого досвіду" не несе в собі корінного непереборного протиріччя.

РОЗВИТОК ПСИХОТЕРАПІЇ

- (1) Актуалізується так званий містично-ініціуючий, правопівкульовий тип психотерапії, яка використовує метод глибокого занурення в змінені стани свідомості (наприклад, шаманізм). Психотерапевт тут являв собою медіумічний канал процесу терапевтичної ініціації.
- (2) Розвиток дидактично-директивного методу психотерапії, орієнтованого на уявлення про хворого як про пасивну істоту, чия участь у процесі психотерапії зводиться до сприйняття впливу, що виходять з терапевта (він володіє певною харизмою) і, по можливості, вимагає повного підпорядкування розпорядженнями тексту психотерапевта.
- (3) На перший план виходить процес лібералізації психотерапії, який розвертається шляхом стимуляції власної активності пацієнта, що має спонтанний, мимовільний характер. Зрештою третій етап розвитку психотерапії починає стикуватися з першим, коли розвиток отримують спіритуалістично-медіумічні методи, які виявляють ефект "океанічної свідомості" (трансперсональна психотерапія Ст. Грофа, імітація шаманських обрядів).

РОЗВИТОК МЕДИЦИНИ

- (1) Спочатку явище хвороби пов'язане з релігійним почуттям, коли хвороба розумілася як така, що посиляється богами (принцип партиципації, зараження, симпатії). При цьому медицина та релігія спочатку постають як дещо єдине, коли лікар і жрець виступали в одній особі.
- (2) Потім лікар починає протиставлятися жерцеві, а страждання і хвороби трансформуються зі сфери надчуттєвого у площину банально-природного, при цьому лікарське мистецтво набуває нової якості, оскільки єдине духовне явище – хвороба – розщеплюється на різноманітність хвороб. Сутність хвороби втрачає зв'язок з духовністю людини, і лікування тепер здійснюється не як психічний вплив, а як технологічний акт з боку лікаря.
- (3) Врешті-решт органічний і психічний напрямки лікування починають зближуватися, коли хвороба починає розумітися як позитивна пристосувальна реакція організму, розвивається духовно-резонансна терапевтична парадигма, на перший план виходить духовно-моральний аспект особистості, який виступає головним чинником хвороби.

РОЗВИТОК ЮРИСПРУДЕНЦІЇ

- (1) В якості юридичного доказу розглядалася клятва, у судочинстві домінує духовно-моральний критерій, домінування принципу психізації дозволяє у якості як свідків, так і звинувачуваних викликати тварин і навіть комах.
- (2) Поява юридичного доказу разом з розвитком математичного доказу.

(3) Принцип покарання інтеріоризується, поринає всередину людини і починає регулюватися автономними моральними нормами поведінки.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ І СВІТОВОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНОГО ІНСТИТУТУ

(1) Примітивні співтовариства. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня, "пряма" передача знання через спонтанний акт містичної ініціації або спільної діяльності; ціннісно-домінуючий тип суспільної свідомості, який виявляє переважну роль символів, обрядів, ритуалів, що ініціюють форми виховання, яке будувалося на яскравих образах і міфологемах, котрі надовго запам'ятовувалися, утворюючи емоційно-символічний характер освіти.

(2) Соціуми нового часу. Суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя і учня, передача знання вчителем-раціонократом опосередкована суб'єкт-об'єктними відносинами; когнітивно-домінуючий тип суспільної свідомості, характерний для епохи Просвітництва, культуроорганізуючою міфологемою є максима "знання – сила" (Ф. Бекон), коли на передній план висуваються природно-наукові, гуманітарні та технічні дисципліни, а значущість людини тут оцінюється досить низько (у плані утвердження індивідуальності, свободи життєвого вибору, цінності природи в аспекті її духовного впливу на людину). Міфологетика Просвітництва проявила себе в радянський період, коли перебільшувалася значущість природничонаукових і технічних дисциплін, практично не здійснювалося екологічне виховання.

(3) Інформаційне суспільство. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня (вчитель і учень постають цілісним освітнім комплексом), передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання; повернення до суб'єкт-суб'єктних принципів освіти прадавніх соціумів, реалізується потреба у природовідповідній, ноосферній освіті. Семимільними кроками розвиваю нові нетрадиційні форми навчання й виховання.

РОЗВИТОК ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ

(1) У примітивних спільнотах превалювало виховання, а навчання реалізовувалося у формах технологій соціальної ініціації.

(2) У сучасних спільнотах на перший план виходить навчання як комплекс спеціалізованих технологій, що реалізуються в навчальних закладах.

(3) У суспільстві недалекого майбутнього виховання (а точніше – синтез виховання і навчання) знову превалює, в той час як навчання в силу розвитку сугестивний та інших подібних освітніх відсувається на задній план.

РОЗВИТОК ФОРМ ДІЯЛЬНОСТІ

(1) Гра (діяльність, що не спрямована на досягнення прагматичних цілей і існуюча заради самої себе як суб'єкт-суб'єктний феномен, подібно "мистецтву заради мистецтва"). В більшості древніх (примітивних) співтовариств не існувало різкого кордону між працею і дозволами, коли праця могла супроводжуватися співами, розповідями казок.

(2) Праця (цілеспрямована діяльність, спрямована на досягнення певних прагматичних цілей, яка виявляє суб'єкт-об'єктний інструментальний характер). Тільки у період промислової революції ми спостерігаємо диференціацію праці і дозволя, коли остання почала пов'язуватися з неробочим часом.

(3) Творчість (суб'єкт-суб'єктний феномен – діяльність, що повторює гру, але на більш високому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри – спонтанної, самодетермінованої активності, так і праці – активності, яка виявляє певний практичний результат). У творчості праця та дозволя сполучаються, поєднуються.

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО СКЛАДУ ЛЮДИНИ

(1) Розвиток особистісного начала проходить від людини як цілісної соборної людської істоти примітивних спільнот (де внутрішнє і зовнішнє є в силу феномена психізації дійсності єдиним цілим) до

(2) індивіду, представнику соціумів нового часу, а від нього до

(3) особистості – цілісної людської істоти, інтегрованої в своє соціо-космопланетарне оточення, яке інтегрує людину як представника *Homo sapiens* і індивіда як володаря унікальної індивідуальності: тут має місце застосування філософської методології, коли в процесі аналізу ми розглядаємо такі аспекти *Homo sapiens*, як одиничне (особистість), особливе (індивідуум) і загальне (людина).

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЛЮДИНИ

(1) На першому етапі цього процесу виявляється стан обдарованості, що характеризується функціями правої півкулі головного мозку, які актуалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, високу афективно-перцептивну сензитивність, що є ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, який на

(2) другому етапі свого розвитку повинен сублімуватися в лівопівкульові інтелектуальні (аналітичні, абстрактно-логічні) форми психічної діяльності.

(3) На третьому етапі розвитку людини інтеграція право-і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для творчого (парадоксального, діалектичного) мислення та освоєння дійсності. Таким чином, півкульова динаміка (відомо, що права півкуля в генетичному відношенні є більш древньою, ніж ліва) недвозначно говорить нам про генетичну та структурну субординації розглянутих категорій.

РОЗВИТОК ІСТОРИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ЛЮДСТВА (відповідно до М.О.Бердяєва)

(1) Суб'єкт-об'єктна злитість, тобто злиття людини та історії.

(2) Суб'єкт-об'єктна роздільність, виявлення історичної рефлексії.

(3) Відновлення суб'єкт-об'єктного єдності, повернення до "історичного".

РОЗВИТОК МОРАЛІ

(1) Міфологічна мораль древніх (яка випливає зі стану певної неподільності людини і природи), домінування доморального рівня, на якому моральність вчинків визначається зовнішніми подіями.

(2) Асиметрична мораль класових товариств, (що забезпечує соціально-класову диференціацію), розвиток конформної, конвенційної моралі, відповідно до якої підтримка гарних соціальних стосунків і сприятливого образу "я-для-інших" є самоціллю.

(3) Ноосферна (загальнопланетарна, соборна, космічна) мораль, розвиток автономних моральних принципів.

РОЗВИТОК РЕЛІГІЙНОЇ СВІДОМОСТІ

- (1) Монотеїзм (світ сприймається як сакральне чуттєве ціле).
- (2) Політеїзм.
- (3) Знову монотеїзм, в руслі якого світ розуміється як абстрактно-духовне ціле.

РОЗВИТОК ФОРМ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

- (1) Стан єдності всіх форм, коли релігія, філософія, наука та ін. являлися єдине ціле.
- (2) Розщеплення єдиної суспільної свідомості на окремі її форми.
- (3) Відновлення єдності форм суспільної свідомості, що означає синтез науки та релігії.

РОЗВИТОК СПОСОБІВ ІНТЕГРАЦІЇ ЛЮДИНИ В ДОВКІЛЛЯ

- (1) У примітивних спільнотах людина була "глобалізованою" (інтегрованою) у навколишнє природне середовище, складаючи з ним, у відомому сенсі, органічну єдність.
- (2) Матеріальна культура, багата штучними артефактами, вирвала людини з її природного середовища існування.
- (3) Розвиток процесів соціально-економічної та культурно-історичної глобалізації – людство, що входить в еру інформаційного суспільства, знову прагне інтегруватися в навколишнє соціоприродне середовище та сформувати єдиний соціумний організм.

РОЗВИТОК ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ЛЮДИНИ ДО СВІТУ (РОЗВИТОК АКСІОЛОГІЇ)

- (1) Центральна інтегральна якість, в межах якої Добро і Краса, Благо і Буття були тотожні.
- (2) Актualізація аксіології як науки і теорії цінностей, в якій зазначена інтегральна якість розпадається на дві полярні якості – реальність і цінність, що виявляє проблему їх невідповідності у вигляді дихотомії дійсного і розумного. На цьому етапі, з одного боку, піднімається питання про суб'єктивність, відносність цінностей (Т. Гоббс, Б. Спіноза), а з іншого, – система цінностей як сукупність ціннісних уявлень членів спільнот розуміється як колективно-об'єктивний феномен (Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсон).
- (3) Виявляється можливість відновлення єдності реальності і цінності в площині деяких новітніх поглядів і концепцій (антропний космологічний принцип, універсальний семантичний простір Всесвіту та ін.)

РОЗВИТОК НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ

- 1) Розвиток дифузно-хвильової нервової системи: у амєб, інфузорій немає нервової системи, їх життєдіяльність регулюється інстинктивно-ритмічними чинниками зовнішнього і внутрішнього середовища, на основі яких реалізуються функції збудливості, руху, обміну речовин, розмноження; актинії, гідри володіють нервовою мережею без нервових центрів, а збудження поширюється (дифундує) в усіх напрямках залежно від сили напруги.
- 2) Розвиток спеціалізованої нервової системи (вузлової, гангліонарної і трубчастої): кожен членик (сегмент) дощового хробака має свій нервовий вузол, тому він може реагувати на сигнали зовнішнього середовища абсолютно самостійно; для ссавців характерна трубчаста нервова система, в якій кора великих півкуль, що розвивається з нервової трубки, постає регуляторним органом психічного життя.
- 3) Повернення на перший етап розвитку, але на більш високому рівні розвитку, коли людина починає розумітися як мисляча не мозком, але польовою формою (при цьому форма предметів отримує фундаментальне значення у функціонуванні реальності – В.Н. Пушкін, Р. Шелдрейк та ін.), коли цей процес реалізується на континуально-польовому рівні Всесвіту, на рівні хвильового лінгвістичного генома (П.П. Гаряєв), а також на рівні всього тіла (Г.Б. Двойрин, В.В. Налімов), коли розумові процеси здійснюються не мозком, а зовнішніми "польовими" структурами; мозок і центральна нервова система виконують при цьому немов би функцію комутатора, втрачаючи самостійність, про що свідчить, наприклад, гідроцефалія – захворювання мозку, при якому він практично повністю наповнюється водою, при цьому носія такого мозку не можна відрізнити від нормальної людини.

РОЗВИТОК ЛЮДСЬКОЇ КРОВІ

- (1) Перша група крові як найдавніша, властива товариству мисливців і збирачів.
- (2) Розщеплення першої крові на другу і третю, притаманну, відповідно хліборобам-тваринникам і кочівникам, які в ланцюзі історичного розвитку змінюють мисливців і збирачів.
- (3) Четверта група крові, що з'явилася близько 2-х тис. років тому та знаменує собою повернення до першої групи крові, але на більш високому рівні розвитку. Подальший розвиток крові призвів до появи більш ніж ста її модифікацій, які залежать від антигенів, що знаходяться в крові.

НАТАЛЬНИЙ, ПОСТНАТАЛЬНИЙ І ПОСМЕРТНИЙ РОЗВИТОК ЛЮДИНИ

- (1) У своєму ембріональному розвитку людина проходить (повторює) всі етапи розвитку живої речовини на планеті Земля; процес народження людини супроводжується сплеском енергії та ущільненням часу разом з просуванням по тунелю –пологовому каналу – до світла, в кінці якого він зустрічається з божествами, котрі зачать, народили та привели його до світла у процесі забезпечення процесу народження.
- (2) Природне материнське лоно існування людини змінюється лоном штучним – соціальною космопланетарною реальністю.
- (3) Момент відходу з цієї реальності багато в чому повторює перший етап, оскільки вмирання людини (як свідчить досвід навколосмертних переживань) також супроводжується потужним викидом енергії й ущільненням часу, а також просуванням по тунелю до світла, де людина повторює своє життя, переглядаючи її на об'ємно-панорамному екрані, зустрічаючись з Істотами Світла, які дали життя всьому сущому, а також забезпечують повернення людини в первинне материнське лоно – "райську обитель".

РОЗВИТОК СПОСОБІВ ЖИВЛЕННЯ ТА ХАРЧУВАННЯ ЛЮДИНИ

- (1) Універсальний спосіб харчування ембріона в утробі матері, а також немовляти материнським молоком. Харчування реалізується автоматично, воно універсально, а сама людина (немовля, ембріон) інтегрований у Всесвіт – організм матері.
- (2) Диференційований спосіб харчування – різними (рослинними і тваринами) продуктами. Людина при цьому сама добуває їжу, а також виходить з "материнського лона" Всесвіту, будуючи штучне середовище існування.

(3) Повернення до універсального способу харчування у формі "сонцеїдів" та інших подібних феноменів (див.: "променисте людство" К.Е. Цюлковського, принцип автотрофності – звільнення людини від диктату поживних речовин зовнішнього середовища), "блудний син" повертається в "материнське лоно". Зрозуміло, що цей модус людини, що відповідає імперативам її природної еволюції, реалізується на шляхах поступової відмови від їжі шляхом переходу до все більш низькокалорійної їжі. Це дозволяє людині не тільки піднятися на новий еволюційний етап розвитку, а й досягти вищих зразків здоров'я і довголіття.

КЛІТИННА ЕВОЛЮЦІЯ

- (1) Одноклітинні організми, які володіють безсмертям, оскільки можуть ділитися вічно.
- (2) Багатоклітинні організми, які несуть в собі смертний вирок, оскільки соматичні клітини багатоклітинних організмів діляться певну кількість разів.
- (3) Повернення людини до безсмертного модусу існування у вигляді цілісного духовно-матеріального істоти.

ЕВОЛЮЦІЯ ЛЮДСЬКОЇ ОСЕЛІ

- (1) Житло в примітивних спільнотах наближене до природи, складаючи з нею цілісний комплекс.
- (2) Житло диференціює людину і навколишній природний світ, за допомогою чого людина постає як антагоніст природного середовища.
- (3) Повернення людини до природи у вигляді екологічних поселень, штучно створених біосфер із замкнутим циклом існування, який реалізується і в сучасних бункерах-ковчегів, де багаті люди сподіваються врятуватися від глобальних катаклізмів.

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ДОРОЖНІХ ЗНАКІВ

- (1) На зорі автомобілебудування практично не існувало дорожніх знаків.
- (2) Сучасна людська цивілізація володіє більше мільярдом автомобілів, рух яких регулюється витонченою системою дорожніх знаків, кількість яких постійно збільшується.
- (3) Суспільство майбутнього зі зрозумілих причин зведе дорожні знаки практично нанівець, що й спостерігається в одному з міст Нідерландів, в якому жителі вирішили скасувати дорожні знаки, що привело до значного зменшення аварій, а дорожній рух там регулюється принципом свідомості.

РОЗВИТОК ЗБРОЇ

- (1) У примітивних соціумах вражаюча дія зброї передається, як правило, без матеріальних носіїв за допомогою магічних маніпуляцій.
- (2) У сучасному суспільстві дія зброї вимагає матеріальних посередників – вражаючих чинників – куль, снарядних осколків, біологічних та радіаційних агентів.
- (3) Повернення до магічної зброї у вигляді психотропних та психотронних засобів, навіювання, гіпнозу, маніпуляції індивідуальною і масовою свідомістю.

РОЗВИТОК ВІЙСЬКОВОЇ ФОРМИ

- (1) У примітивних спільнотах військова форма наближена до природи (бойове розфарбовування) і має у вищому ступені функціональне значення.
- (2) У Новий час військова форма, у відомому розумінні, втрачає свою функціональність, а в деяких випадках слугує суто для парадів і "брязкання зброї".
- (3) Повернення до принципу функціональності, що проявляється в камуфляжі та інших функціональних аспектах військової форми.

РОЗВИТОК ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНОЇ ЗВ'ЯЗКУ

- (1) Зв'язок між віддаленими один від одного точками простору і часу здійснювалася за допомогою магічних кристалів, дзеркал та інших подібних предметів.
- (2) Знакові види зв'язку, опосередковані часом та простором.
- (3) Повернення до кристалів, але на більш високому рівні розвитку – телебачення, Інтернет, біокомп'ютер.

РОЗВИТОК ДЕРЖАВИ

- (1) Первинна децентралізована держава первісних суспільств, в яку людина інтегрована.
- (2) Держава централізована, в якій влада належить невеликому прошарку населення і яка постає утворенням, чужим людині.
- (3) Сітьовий державний устрій (М.Кастельс) як складна комунікаційна сітка.

ДОДАТОК В

ОБҐРУНТУВАННЯ ТРІАДНОГО ПОЯСНЮВАЛЬНОГО ПРИНЦИПУ

Перше, на що звертає увагу дослідник, який вивчає світ, – це *(1) взаємодія* форм буття (що виявляє їх взаємну детермінацію) й їх *(2) рух* як спосіб і результат реалізації цієї взаємодії (тобто зміна, трансформація, що може привести до розвитку: через рух предметів реалізується їх зміна, у результаті чого може відбуватися розвиток як поступальний рух, еволюція, перехід від одного стану до іншого). Третім самоочевидним фундаментальним аспектом буття є *(3) зв'язок* (відношення, диспозиція), що встановлюється між взаємодіючими предметами та явищами.

Ці три фундаментальні категорії у теоретичному наближенні постають універсальними категоріями будь-якої предметної наукової галузі. Так, як пише В.І. Бондар, в основі розвитку лежать два діалектично пов'язані процеси: рух і взаємодія¹²⁵⁶. При цьому, зазначає цей автор, рух і взаємодія як доміанти предмета дидактики по-різному враховувалися дидактами різних періодів її розвитку. Так, Я.А. Коменський першочерговим вважав взаємодію вчителя й учнів, рекомендував враховувати принципи навчання, ставив у центр уваги принцип природовідповідності як відображення природного ходу речей. К.Д. Ушинський вийшов на новий аспект предмета дидактики – розвивальне навчання, що реалізується в умовах гуманістичної взаємодії вчителя й учнів, опосередкованої науковим змістом освіти. Дж. Дьюї давав про поєднання руху (розвитку) і взаємодії, опосередкованої змістом навчання, засвоєння якого сприяє включенню дітей у діяльність з вирішення практичних завдань. С. Френе обстоював засади "прогресивної педагогіки" – саморух, саморозвиток, самодіяльність дітей з подальшою корекцією результатів учіння й навчання.

Суттєво, що *закон системних перебудов*, який постає системною універсалією, виявляє певні шляхи зміни саме трьох фундаментальних аспектів (*кількості, якості, відношень*) будь-якого об'єкта¹²⁵⁷. При цьому, людське мислення також оперує трьома базовими елементарними пропозиційними операціями (угрупкуваннями першого порядку), на яких будуються інші логічні операції, а саме¹²⁵⁸: проста класифікація (відповідає зв'язку), заміщення чи реципроктні підстановки усередині класифікацій (відповідає руху), помноження класифікацій (відповідає взаємодії).

Три зазначені фундаментальні категорії знаходять свої вираження у контексті онто- та філогенетичного розвитку людини, який у своєму найбільш глибинному сенсі реалізується як процес формування у дитини мовних знань, умінь та навичок. Експерименти із сліпоглухоніми дітьми щодо формування у них вищих психічних функцій, які проводилися, за відомих причин, у найбільш "чистих" експериментальних умовах, засвідчили, що існує єдиний спосіб мовного розвитку сліпоглухонімих дітей, а саме – через формування у них найпростіших навичок самообслуговування (вміння самостійно їсти, користуючись ложкою, одягатися, роздягатися та ін.). Таким чином, мова як сутнісний атрибут людини розвивається через формування у дітей умінь взаємодіяти зі світом за допомогою штучних посередників – предметів, які згодом постають знаряддям діяльності, що дозволяє сформувати у дитини людське ставлення до світу¹²⁵⁹. Тобто тільки коли вихователь починає залучати дитину до певного способу дій із річчю-посередником (річчю-знаряддям), ця річ "оживляється" у свідомості та постає основою для входження дитини у предметно-знаковий світ людської культури через діяльність з її освоєння. Таким чином, розвиток людини як Homo Sapiens передбачає *взаємодію* дитини зі світом за допомогою *зв'язку* (речі-посередника), що приводить до *руху* дитини у сфері людських стосунків.

Ця закономірність розвитку людини пояснюється "*знаковою ситуацією*" Г. Фреге, що узагальнює знаково-символічну реальність¹²⁶⁰. Перш за все, предмет, явище (денотат) – це динамічна, рухома сутність, яка актуалізується саме завдяки *руху* (світ та його складові – це рух, вібрація, коливання, хвиля, починаючи від елементарних часток, які характеризуються хвильовими якостями, і закінчуючи Всесвітом, який змінюється коливальним, циклічним чином). Знак постає *зв'язком* між річчю і людиною. А десигнат, у свою чергу, як поняття, формується через *взаємодію* людини і світу.

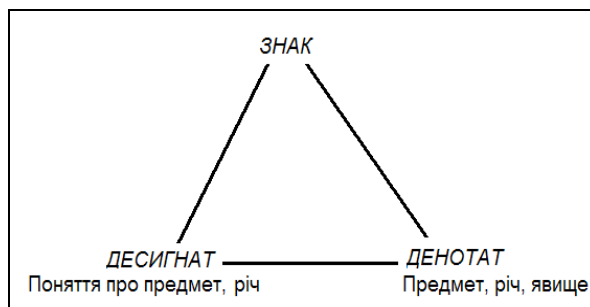


Рис. В.1. Знакова ситуація

¹²⁵⁶ Бондар В.І. Дидактика / В.І.Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с. – С. 14.

¹²⁵⁷ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33. – С. 21.

¹²⁵⁸ Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с. – С. 24.

¹²⁵⁹ Мещеряков А.Н. Слепоглухонемые дети / А.Н. Мещеряков. – М. : Знание, 1974. – 196 с.

¹²⁶⁰ Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 288 с. – С. 13.; Frege G. Schriften zur Logik. Aus dem Nachlass / G. Frege. – Berlin, , Akad, 1973. – 310 s.

Звідси випливають схема діалогічних систем В.А. Звягінцева (дійсність – сенс – текст)¹²⁶¹, а також три рівня семіотичного дослідження мови: *синтаксичний* (відношення знаків між собою); *семантичний* (відношення знаків до предметів, які вони позначають); і *прагматичний* – відношення знаків до конкретної дійсності, до людини, яка вживає ці знаки та формує певні поняття про світ. Саме на цій основі у психічному розвитку людини виділяється освоєння трьох взаємопов'язаних ліній: 1) предметно-специфічні знання та уміння; 2) операціональна лінія взаємодії зі світом; 3) семіотична функція у сукупності її складових¹²⁶².

Суттєво, що три зазначені фундаментальні категорії корелюють із трьома фізичними параметрами елементарних часток – масою (зв'язком), зарядом (взаємодією) та спіном (рухом). Можна говорити про три види матерії – *речовину* як структурне утворення (що реалізується через зв'язок її елементів), *поле* як динамічне утворення (що реалізується через рух, оскільки поле не має маси спокою і є немов би рухом у чистому вигляді), *фізичний вакуум* як взаємодію (оскільки він виявляє себе саме через взаємодію віртуальних часток і античастинок та постає прообразом ефіру).

Крім того, ці фундаментальні категорії відповідають трьом уможливленим формам буття матерії – *часу*, *простору*, *руху*, які були вироблені (виявлені) людством. При цьому 1) взаємодія відповідає часу (він реалізується через взаємодію предметів нашого світу, які, таким чином, зазнають змін та, відповідно до другого начала термодинаміки, руйнуються, втілюючи принцип часу), 2) рух як процес зміни елементів світу відповідає руху, а 3) зв'язок – простору, оскільки ідея простору дає нам уявлення про структуру цих елементів, про топологічні, системні особливості їхньої взаємної координації, яка виявляється саме через їх зв'язок.

При цьому суттєво, що час відображає порядок змін, характер розвитку структури і є вираженням функціонального аспекту світу ("час – це проявлення і відображення послідовності і тривалості причинно-наслідкових подій, зумовлених матеріальними (у тому числі польовими) й інформаційними взаємодіями"¹²⁶³), який кристалізується на основі взаємної залежності змінних сутностей – процесу (руху) і структури (просторової сутності). Звідси випливають три фундаментальні теоретико-методологічні засади аналізу предметів і явищ світу – *процесуальна, системно-структурна і функціональна*.

Відтак, відповідно до системного підходу, будь-яка складна система, до яких відноситься й освітня система, виявляє, на думку М.С. Кагана три аспекти методології системного дослідження: *предметний, функціональний та історичний*¹²⁶⁴. Предметний аналіз визначає компоненти системи й характер її існування; функціональний – її функцію в контексті системного ефекту цілісності; історичний – особливості розвитку, еволюції системи.

При цьому, як пише А.І. Уємов, для утворення системи її множина елементів виявляє три типи відношень: *відношення взаємодії* (Л. Бергаланфі), *взаємозв'язку* (Р. Акофф), *порядку* (В.М. Садовський)¹²⁶⁵. *Порядок* елементів системи реалізується саме на основі руху. Це пояснює синергетика, що вивчає алгоритми управління динамічним "хаосом", який реалізується завдяки активності матерії – резонансному збудженню, узгодженому із внутрішніми властивостями нелінійної системи. Якщо система перебуває у стані термодинамічної рівноваги, то вона закрита і здатна виробляти ентропію, а її складові (молекули, наприклад), прагнуть поводитись незалежно одна від одної. Якщо ж система переходить у стан нерівноваги, тобто характеризується *максимальним рухом*, вона стає дисипативною, відкритою, нелінійною, її ентропія зменшується, а нерівноважний стан починає підтримуватися постійним припливом енергії, що розсіюється, виявляючи процес дисипації, коли з хаосу народжуються дисипативні структури. Їх виникнення у ході еволюції відкритих систем відповідає процесам самоорганізації матерії. Слід сказати, що відхиляючись від стану рівноваги, система досягає певної критичної точки (точки біфуркації, тобто роздвоєння, розгалуження). Проходячи цю фазу, система досягає структурно-диференційного стану, коли виникає послідовне впорядкування дисипативних структур. Крім того, поблизу точок біфуркації в системах спостерігаються значні флуктуації (відхилення), коли системи немов би "коливаються" перед вибором шляху своєї еволюції. Між елементи системи у цей момент виникають когерентно узгоджені дії, а система постає єдиним упорядкованим цілим і починає функціонувати таким чином, немов би кожен її елемент був "інформованим" про стан системи в цілому¹²⁶⁶. Відтак, саме у цьому стані максимального (хаотичного) руху системи її елементи постають впорядкованими, взаємоузгодженими.

Біохімік академік В.А. Енгельгардт зазначав, що в основі життя лежить поєднання трьох потоків: *потік речовини, потік енергії і потік інформації*¹²⁶⁷. Відзначимо, що потік інформації відповідає одному із структурних компонентів універсальної пояснювальної тріади – взаємодії (оскільки інформація реалізується через взаємодію елементів системи), потік енергії – руху (оскільки енергія – це міра руху), а речовина – зв'язку (оскільки речовина

¹²⁶¹ Звягінцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. – Т. 1. / В.А. Звягінцев. – М.: Учпедгиз Минпроса СССР, 1960. – 406 с.

¹²⁶² Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – С. 17, 274

¹²⁶³ Бич А.М. Природа времени: Гипотеза о происхождении и физической сущности времени. – 2-ое дополненное и переработанное издание / А.М. Бич. – Москва.: ООО Изд. АСТ и Астрель, 2002. – 286 с. – С. 7, 28.

¹²⁶⁴ Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: ТООТК Петрополис. – 1996. – 416 с. – С. 25-28.; Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л.: Изд. Ленинградского ун-та, 1991. – 384 с.

¹²⁶⁵ Уємов А.И. Формальные аспекты систематизации научного знания и процедур его развития / А.И.Уємов // Системный анализ и научное знание / Ред.кол.Д.Г.Горский. – М.: Наука, 1978. – С. 95–142.

¹²⁶⁶ Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. Общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.; Пригожин И. Перспективы исследования сложности / И. Пригожин // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник. – М., 1987. – С. 45–58.

¹²⁶⁷ Енгельгардт В.А. Интегрализм – путь от простого к сложному / В.А. Енгельгардт // Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С.23–27.

актуалізується на основі специфічного фізичного зв'язку її окремих складових, починаючи із субатомного рівня).

Зазначене вище дозволяє говорити про **універсальний пояснювальний принцип** буття в цілому та всіх його форм, який реалізує *фундаментальну тріадну координацію*, коли будь-який предмет чи явище Всесвіту на рівні адекватної теоретичної репрезентації має виявляти три базові аспекти: 1) процесуальний (виражає розвиток, *рух*, зміну, трансформацію, метаморфозу); 2) системно-структурний (передбачає структурно-просторову організацію світу, *зв'язок* і відношення його елементів); 3) функціональний (відображає характер *взаємодії* та взаємну детермінацію предметів і явищ світу, часовий порядок, послідовність їх зміни у процесі взаємодії). У цьому ракурсі доречно навести дані про три типи систем (динамічні, стаціонарні, генетичні¹²⁶⁸), а також про три концепції розвитку¹²⁶⁹: світового колооберту, незворотних якісних змін, та руху від нижчого до вищого, від простого до складного.

Таким чином, універсальний пояснювальний принцип відповідає розвитку теоретичних засад науки як форми суспільної свідомості: "Якщо стихійний розвиток наукової теорії спрямований до певного ідеалу, то науковець, вочевидь, зекономить собі сили і час, якщо зрозуміє форму цього ідеалу і буде прагнути до нього свідомо. Особливо успішним може виявитися такий підхід у тих галузях, які ще не набули строго теоретичної форми"¹²⁷⁰.

Універсальний пояснювальний принцип оперує трьома базовими фундаментальними елементами, які у сукупності складають **універсальний фрейм (матрицю) організації знань**. Фрейм (анг. *frame* – рамка, основа, скелет) – це "мінімальний опис певного явища, факту чи об'єкта, що володіє властивістю, завдяки якій вилучення з цього опису будь-якої складової приводить до того, що це явище, факт або об'єкт перестають правильно упізнатися (класифікуватися)"¹²⁷¹. М. Мінський, який розробив теорію фреймів у галузі штучного інтелекту, довів, що процеси людського мислення базуються на численних фреймах, таких, наприклад, як фрейми усвідомлення зорових образів (фрейми візуального сприйняття), розуміння слова (семантичні фрейми), розмірковування, дії (фрейми-сценарії), оповіді (фрейми-оповіді). При цьому деякі фрейми є вродженими, а деякі формуються у процесі навчання¹²⁷².

Зазначена орієнтація на досягнення цілісних навчальних сенсів найбільш рельєфно виражається словами Б. М. Неменського: "...коли ми беремо вузівський характер і обсяг знань і, щоб пристосовувати його до малих годин школи, обрубуюмо до "мінімуму", фактично поступаючи ідентично обрубці живого гіллястого дерева з листям, квітами, плодами, птахами – ми змінюємо все не тільки кількісно – ми змінюємо принципово, якісно. Замість живого дерева науки (мистецтва) ми отримуємо довшу чи коротшу жердину, яку більшість не знає як і для чого використати. Нам необхідно в навчальних предметах йти принципово іншим шляхом. Не обрубувати гілки, а поставити завдання начебто "звернути" знання науки "у насіннячко", щоб у цьому маленькому предметі закладалася істинна життєздатність – можливість прорости і розвернутися в живе дерево, щоб у цьому насіннячку можна було прозріти не деталь, а цілісний образ всього квітучого дерева – з корінням, що заглиблюється у минуле, і проростаючою в майбутнє кроною"¹²⁷³.

Одним із шляхів обґрунтування зазначеного вище універсального пояснювального принципу є аналіз руху як фундаментального атрибуту світу. Будь-який рух реалізується як коливально-хвиляста зміна, котра вивчається теорією коливань, яка, на думку академіка Л.І. Мандельштама, *оперує певною універсальною мовою, що дозволяє кристалізувати універсальні знання, що застосовуються до всіх галузей людської діяльності і пізнання*¹²⁷⁴.

Отже, будь-який рух реалізується у вигляді коливання, яке фіксує висхідну та низхідну тенденції розвитку. Найбільш загальною формою цього коливання є хвиля, конфігурація якої у найпростішому та цілісному вигляді набуває форми синусоїди. Структурно синусоїда виявляється єдністю двох аспектів – висхідної та низхідної ланок хвилі, які діалектичним чином переходять одна в одну через точку максимуму (чи мінімуму) синусоїди (рис. В.2).

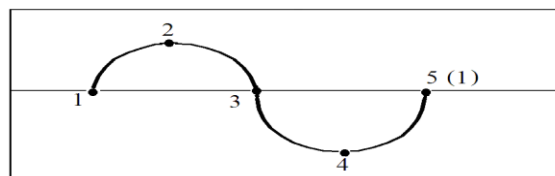


Рис. В.2. Синусоїдальна модель руху

При цьому висхідна та низхідна ланки синусоїди як динамічні рухомі аспекти будь-якого процесу мають точки "стабілізації" – нулі функції (точки 1, 3, 5), де спостерігається зміна швидкості (інтенсивності) процесу від збільшення до зменшення (чи навпаки).

Таким чином, будь-який процес описує **три стани**: точку стабілізації (три нулі функції) процесу (де він протікає як внутрішньо гомеостатична (структурно та динамічно збалансована, зрівноважена сутність); точку

¹²⁶⁸ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.

¹²⁶⁹ Орлов В. В. Материя, развитие, человек // А.Б. Орлов. – Пермь, 1974. – 397 с. – С. 9.

¹²⁷⁰ Голицын Г.А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с. – С. 15.

¹²⁷¹ Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 494 с. – С. 432.

¹²⁷² Минский М. Фрейм для представления знаний / М. Минский. – М.: Педагогика, 1988. – 205 с.

¹²⁷³ Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы / Б.М. Неменский // Новое педагогическое мышление / Под. ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 106–130. – С. 130.

¹²⁷⁴ Мандельштам Л.И. Лекции по теории колебаний / Л.И. Мандельштам. – М.: Наука, 1972. – 470 с.

загострення (термін синергетики, який позначає момент різкої зміни модальності процесу – це дві точки – точки максимуму та мінімуму); точку динаміки, тобто ланки (сегменти) синусоїди між двома відміченими точками – стабілізації та загострення.

Тріадність впливає також і з *фрактальної природи буття*, яке постає як дещо самоподібне як на рівні будь-якої цілісності, так і на рівні її складових. Відтак, *фрактал* є об'єктом, у якому частини деяким чином подібні до цілого, тобто окремі складові частини є самоподібними. Прикладом такого об'єкта може бути деревоподібне розгалуження: в той час як кожна гілка і кожне послідовно зменшуване розгалуження відрізняються, вони якісно подібні у своїй структурі всьому дереву; такий об'єкт має фрактальну розмірність (рис. В.3.).

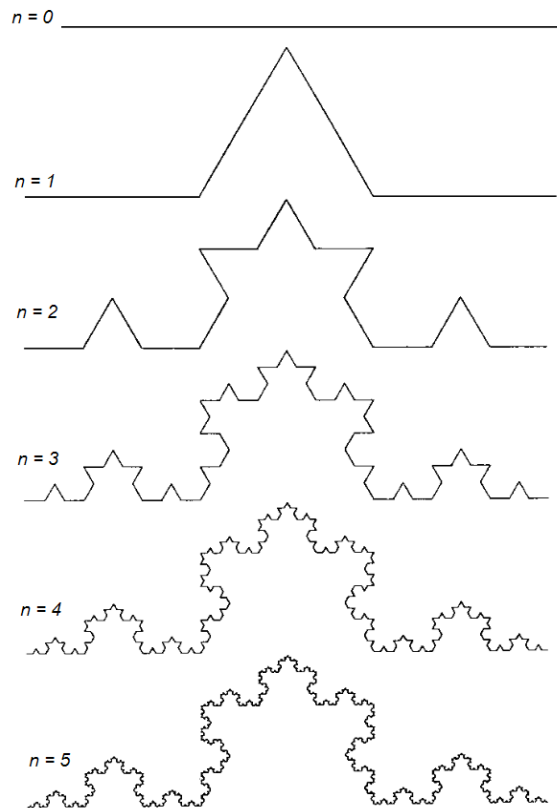


Рис. В.3. Побудова тріадної кривої (яку у 1904 р. вперше дослідив Хельге фон Кох)

Побудована крива не має довжини, оскільки із збільшенням числа поколінь її довжина прагне до нескінченності. Крім того, до цієї кривої неможливо побудувати дотичну, оскільки кожна її точка є точкою перегину (особливою точкою, або сингулярністю), в якій похідна не існує. До тріадної кривої Коха традиційні методи геометричного аналізу виявляються непридатними.

Розглянуті три універсальні фундаментальні категорії "породжують" інші численні теоретичні конструкти через екстраполяційну процедуру теоретичної редукції, спрощення, що як метод наукового освоєння дійсності відповідає основному принципу системного аналізу.

Відтак, можна стверджувати, що вміння знаходити всезагальне, пов'язувати різні факти і теорії – це головна стратегія творчого наукового пошуку. Як зазначав А. Пуанкаре, *серед комбінацій, які нами добираються у процесі дослідження того чи іншого явища, найбільш плідними виявляються ті, елементи яких взяті із найбільш віддалених одна від одної галузей знань*. Д. Пойа писав, що чим більш віддалені один від одного об'єкти, які вивчаються, ти більшої поваги заслуговує дослідник, який виявив між ними зв'язок.

Можна говорити й про інше фундаментальне узагальнення, що має колосальні гносеологічні наслідки: людське існування, відповідно до філософської традиції розглядати світ як триєдину сутність, можна уявити у вигляді гештальтпсихологічної тріади: внутрішнє – зовнішнє (Я, не-Я, суб'єкт і об'єкт, предмет і його оточення, людина і світ) і межі (відношення) між ними. У релігії зазначена тріадна модель буття відповідає тріаді: "небо – людина – земля", а також трьома головним аспектам людини ("дух, душа і тіло", також і "Єдине, Розум, Душа" неоплатоників).

Ця схема (внутрішнє – межа – зовнішнє) відображає феномен фундаментальної розбіжності членів тріади, що виявляється у сфері межі, яка має парадоксальний зміст, тому що неможливо сказати точно, якому з двох полярних членів тріади вона належить – першому, другому, їм обома або ні тому, ані іншому¹²⁷⁵. Зазначена тріада методологічно відповідає фундаментальним способам організації реальності, за О.Ф. Лосевим: *єдине* (квантово-

¹²⁷⁵ Лосев А.Ф. Типы отрицания / А.Ф. Лосев // Диалектика отрицания отрицания. – М., Политиздат, 1983. – С. 149–170.

польовий аспект реальності) – *множинне* (речовинний аспект реальності), протиріччя між котрими знімається в категорії *Цілого* (у сфері якого відбувається парадоксальна взаємна трансформація речовинної і польової складових Усесвіту, що проявляється, наприклад, у корпускулярно-хвильовому дуалізмі, теоретично регульованому принципом доповненості Н. Бора).

При цьому *межу* (яка найбільш повно виражає парадоксальну категорію Цілого, і яку можна визначити як “єдність станів єдності протилежностей та їхньої боротьби”) можна зіставити із *зв’язком*, *внутрішнє* – *взаємодією*, оскільки остання передбачає обмеження взаємодіючих предметів рамками цієї взаємодії; а *зовнішнє* – із *рухом* (оскільки через рух предмети долають свою обмеженість).

Якщо аналізувати фундаментальне членування світу, яке виявляється в трьох наріжних категоріях природознавства та філософії – *руху*, *часу та простору*, то *простір* інтуїтивно може розумітися як дещо граничне, як зв’язок, через який речі взаємодіють одна з одною; як те, що поєднує елементи світу. *Час* може розумітися як внутрішній принцип існування предметів, як дещо іманентне, що визначає внутрішню екзистенційну потенцію світу та кожного його окремого елементу. *Рух* постає як принципово зовнішнє, як спосіб, через який речі “виходять” на арену свого існування; рух виявляє динамічні характеристики світу, трансформації та метаморфози предметів та явищ, що здійснюються через переборення останніми меж своєї просторово-часової актуалізації.

Цей процес певним чином реалізується у філософському уявленні про розвиток, який, згідно Гегелю, є переходом від потенції (“в-собі-буття”, Логіка) до актуальності (“для-себе-буття”, Дух) через “іншебуття” (Природа). У нас цей процес реалізується від часу до простору через рух.

Якщо проаналізувати *розвиток як такий*, що реалізується через три фундаментальні конструкти буття – *зв’язок*, *рух*, *взаємодію* – то можна стверджувати: відповідно до універсальної діалектичної схеми (*теза* → *антитеза* → *синтез*), розвиток Усесвіту *проходить від зв’язку до руху, а він нього до взаємодії*. Цю думку можна пояснити завдяки новітнім підходам до розуміння еволюції Всесвіту, відповідно до яких він походить з єдиного сингулярного стану матерії (математичної точки, пра-речовини, фізичного вакууму тощо), що через первинний вибух розширюється і рухається радіальним чином – і це приводить до виникнення розмаїття елементів Всесвіту, котрі починають взаємодіяти між собою.

Відтак, маємо такі три етапи розвитку Всесвіту: *теза, перший етап* (сингулярний стан матерії, фізичний вакуум, що можна вважати *зв’язком у чистому вигляді*, оскільки у сингулярному стані закладено у не проявленому згорнутому вигляді всі майбутні елементи Всесвіту, які тут постають як абсолютно пов’язані один з одним, утворюючи єдиний універсальний *ЗВ’ЯЗОК*) → *антитеза, другий етап* (це відцентровий *РУХ*, який виникає як процес радіального розпорощення первісної сингулярності) → *синтез, третій етап* (у результаті чого кристалізуються окремі елементи Всесвіту, які через свою окремішність отримують можливість *ВЗАЄМОДІЯТИ* один з одним, через що утворюються локальні *ЗВ’ЯЗКИ*, які на фундаментальному квантовому рівні постають як єдиний *ЗВ’ЯЗОК*).

Відтак, маємо *еволюційну спіраль*: від зв’язку до руху, а від нього до взаємодії, що є повернення до першого етапу, але на більш вищому рівні розвитку, оскільки на третьому етапі зв’язок реалізується як всеєдність локальних зв’язків, тобто первинний зв’язок (першого етапу розвитку Всесвіту) як дещо єдине перетворюється на множину зв’язків взаємодіючих елементів Усесвіту (третього етапу його розвитку), які завдяки фундаментальному всеєдиному квантовому зв’язку (на квантово-фотонному рівні Усесвіту він постає як єдине ціле, де такі аспекти, як просте і складне, частина і ціле, минуле і майбутнє, причина і наслідок... не диференціюються) виявляються єдністю розмаїття.

Маємо тріаду О.Ф. Лосєва: *єдине – множинне – ціле*.

Зазначену універсальну парадигму розвитку можна проілюструвати на прикладі не менш значущої *еволюції мови*, яка простежується у дитини, що опановує мовою. Відомо, що спочатку дитина засвоює й переважно використовує *іменники* (іменник – це зв’язок у чистому вигляді, оскільки предмет, який цей іменник позначає, постає цілісною і внутрішньо зв’язаною річчю, у якій *зв’язки* її елементів максимально проявляють себе і саме завдяки цьому річ може існувати як єдине ціле). Потім дитина починає використовувати *дієслова* (які виражають рух). Згодом від дієслів дитина переходить до *прикметників*, що виражають властивості, якості предметів. А ці останні реалізуються саме у процесі взаємодії предметів, що і виявляє їх якості та властивості: як вчить логіка визначення, ми логічно визначаємо предмет (завдяки чому окреслюються його властивості та якості) тільки завдяки співвіднесенню (порівнянню) предмету з іншими предметами, що, іншими словами, можна назвати *процедурою взаємодії*. Як бачимо, дитина формує Всесвіт мови таким же чином, яким формується Всесвіт буття.

Таким чином, тріадний універсальний пояснювальний принцип виявляє *методологічну й онтологічну ізоморфність системно-статичного, просторового та рухомо-динамічного, часового аспектів Усесвіту*, що зафіксувала квантово-релятивістська фізика (феномен просторово-часової єдності).

Зазначені фундаментальні аспекти буття, концептуалізовані у рамках універсального пояснювального принципу, перебувають у діалектичній єдності і уможливленим чином взаємно детермінуються, подібно до трьох аспектів Християнської Трійці, що “обмінюються буттям” та постають єдиним Божеством. На це звертають увагу теоретики системно-математичного аналізу дійсності¹²⁷⁶, коли Трійця може бути визначена як сутність, у межах якої кожна іпостась існує “лише через відношення до іншої”, у “коловороті любові”¹²⁷⁷.

Таку *діалектичну єдність засадничих фундаментальних аспектів буття* (руху, зв’язку, взаємодії) пояснює М.С. Каган, який звертає увагу на те, що “*взаємодія – це процес безпосереднього чи опосередкованого впливу об’єктів (суб’єктів) один на одного, який породжує їх зумовленість і зв’язок*. Саме *причинна зумовленість є головною*

¹²⁷⁶ Раушенбах Б.А. Логика троичности / Б.А. Раушенбах // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 62–67.

¹²⁷⁷ Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с. – С. 66–67.

особливістю взаємодії, коли кожна зі сторін стає причиною іншої і, як наслідок, одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що й зумовлює розвиток об'єктів та їх структуру"¹²⁷⁸.

Як пише Я.О. Пономарьов, "розвиток – спосіб існування системи взаємодіючих систем, пов'язаних з утворенням якісно нових часових і просторових структур. Зв'язки надбудовних і базальних структур здійснюються через продукти взаємодії"¹²⁷⁹. Відтак, зв'язок реалізується й підтримується через взаємодію, яка виявляє рух, розвиток системи. Крім того, для розуміння відмінностей між взаємодією, зв'язком і рухом (які діалектичним чином пов'язані) можна використати гештальтпсихологічну тріаду: предмет – межа – світ (внутрішнє – границя – зовнішнє). Тут саме межа як нейтральний аспект тріади постає зв'язком між предметом і світом. Якщо останні вступають у взаємодію, то це передбачає їх рух, зміну та, як результат, їх розвиток. Відтак, межа як зв'язок постає засадничим аспектом універсальної тріади.

Три зазначені фундаментальні конструкти буття (відповідно до традиційних засад сучасної науки – філософських принципів єдності світу, всезагального зв'язку явищ, тотожності буття та мислення) методологічно співвідносяться із трьома законами діалектики, такими як єдність і боротьба протилежностей (взаємодія, взаємовплив), заперечення заперечення (відношення, зв'язок), перехід кількості в якість (рух, динаміка), а також із трьома уможливленними формами буття матерії (час, простір, рух), як і з трьома фундаментальними соціальними формами освоєння світу – гносеологія (рух), праксеологія (взаємодія) і аксіологія (зв'язок, ціннісне відношення), що, у свою чергу, визначають три фундаментальні категорії педагогіки – виховання (аксіологія), навчання (гносеологія) і освіта (праксеологія). З одного боку навчання і виховання постають єдиним освітнім процесом (виховання здійснюється у навчанні), а з іншого – вони виявляють відмінності, які засвідчують, що навчання – знаннявий, а виховання – ціннісний процес. Так, Р.С. Немов наводить таблицю подібностей і відмінностей між навчанням і вихованням¹²⁸⁰:

Таблиця В 1

ВІДМІННОСТІ МІЖ НАВЧАННЯМ І ВИХОВАННЯМ

| | НАВЧАННЯ | ВИХОВАННЯ |
|--|---|---|
| Спрямованість на | становлення пізнавальних процесів, здібностей, набуття ЗУНів, переважно на когнітивний розвиток | формування людини як особистості, її ставлення до світу, суспільства, людей; переважно на особистісний розвиток |
| Здійснюється через | різні види предметної і практичної діяльності | міжособистісне спілкування людей |
| Використовуються методи, засновані на | сприйнятті і розумінні людиною предметного світу, матеріальної культури | розумінні людиною людини, людської моралі і духовної культури |
| Результати | ЗУНи | якості і властивості особистості, форми її соціальної поведінки |

Саме тому традиційно мотиви навчання (М.І. Алексєєва, Ю.К. Бабанський, Л.І. Божович, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, М.М. Скаткін, Л.С. Славина, Г.Н. Щукіна та ін.) класифікують на пізнавальні, соціальні та професійні (професійно-ціннісні). У цьому ж ракурсі аналізу тріадності зрозумілим стає трьохкільцева модель обдарованості Дж. Рензулі, яка складається із інтелектуальних здібностей (гносеологія), творчих здібностей (праксеологія) та захопленістю завданням (аксіологія) (у цьому аспекті цікавим є положення психології про три типи ригідності – когнітивної, афективної і мотиваційної: *когнітивна* пов'язана з труднощами перебудови сприйняття і уявлень у змінній ситуації; *афективна* полягає у консервативності емоційних відгуків на змінні об'єкти емоцій; *мотиваційна* ж реалізується в утрудненні перебудови у системі мотивів, які потребують гнучкості та зміни поведінки):

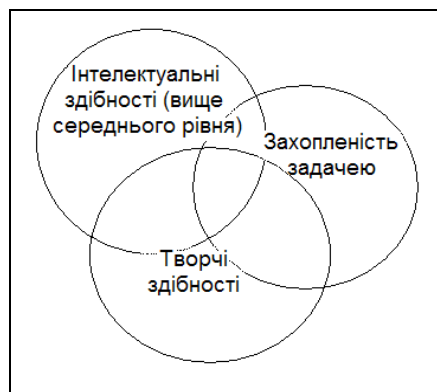


Рис. В.4. Трьохкільцева модель обдарованості Дж. Рензулі

Тут можна говорити і про класифікацію цілей процесу навчання (Б. Блум) з виділенням трьох сфер навчальної діяльності: когнітивної, емоційної і психомоторної.

¹²⁷⁸ Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л.: Изд. Ленинградского ун-та, 1991. – 384 с. – С. 58-59.

¹²⁷⁹ Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – 318 с. – С. 85.

¹²⁸⁰ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 318-319.

При цьому, саморегулятивна основа діяльності людини (яка виявляє три аспекти – *орієнтувальний, виконавчий і контрольний*) базується на відповідній регуляторній основі, яка виявляє: а) понятійну основу (формування знань і розуміння дійсності); б) емоційно-ціннісну основу (формування ставлення особистості до світу і людей); в) операційну основу (формування умінь взаємодіяти з об'єктами оточення)¹²⁸¹.

Важливо при цьому, що існують три концепції виховання – психологічна, філософська та соціальна. І.А. Зязюн пише про *"три кити нової філософії освіти"* – гуманізацію, індивідуалізацію, інтеграцію¹²⁸², а А. Рапопорт (США) найбільш ефективним стилем спілкування людей вважає: 1) співробітництво, 2) обмін, 3) прощення¹²⁸³. При цьому прощення – це аксіологічна категорія, обмін – гносеологічна (пізнання світу передбачає процес енерго-інформаційного обміну), а співробітництво – праксеологічна.

У своїй книзі *"Похвальба втечі"* А. Лабори пише про те, що, зустрічаючись із випробуваннями, людина має всього три можливості – 1) боротьбу, 2) пасивність, 3) рятування втечею¹²⁸⁴, які можна співвіднести, відповідно, із взаємодією, зв'язком та рухом.

Суттєво, що І. Кант у *"Критиці чистого розуму"* провів одне із своїх фундаментальних узагальнень людського буття – сформулював три знамениті питання, які, на його думку, вичерпують всі духовні спрямування людини: 1) Що я можу знати? 2) Що я повинен робити? 3) На що я смію надіятися? Як бачимо, перше питання пов'язано із процесом пізнання світу (гносеологія), друге – із діяльністю людини (праксеологія), а третє – з ціннісними засадами її життя (аксіологія), оскільки, як довели науковці (І.Д. Бех, В. Франкл, Е. Фромм та ін.), сенс життя випливає із його мети, із його цільового аспекту. Отже, сенс є поняттям телеологічним – "осмислене те, що має мету"¹²⁸⁵.

Слід зазначити, що такий підхід переборює термінологічну невизначеність щодо педагогічної тріади – "навчання – виховання – освіта", яка зазвичай тлумачиться по-різному, оскільки незрозумілим є функціональне співвідношення елементів цієї тріади.

Зазначений підхід також дозволяє уточнити концептуальне взаємовідношення між такими категоріями, як "розвиток", "навчання", "виховання", оскільки, наприклад, існує педагогічний підхід до розвитку особистості, названий "розвивальним навчанням", який передбачає, відповідно до свого визначення, що навчання може бути не розвивальним. С.Л. Рубінштейн, аналізуючи термін "розвивальне навчання", Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова та ін., виходив з того, що розвиток пронизує навчання, коли єдність розвитку і навчання, розвитку і виховання означає, що ці процеси включаються як взаємозалежні ланки, що взаємно проникають одна в одну, в єдиний процес, в якому причина і наслідок безперервно міняються місцями. Відтак, С.Л. Рубінштейн вважав, що *розвиток не тільки зумовлює навчання і виховання, але і сам зумовлюється ними*¹²⁸⁶. У своїй праці *"Основи загальної психології"* дослідник наголошував, що дитина не розвивається спочатку і потім виховується і навчається; вона розвивається навчаючись, і, навчаючись, розвивається.

Таким чином, можна відзначити, що *розвиток як наскрізний феномен*, реалізується у площині не тільки руху, але й зв'язку та взаємодії. Подібним же чином у *сфері розвитку інтегруються навчання, виховання й освіта, які, у свою чергу, спрямовуються на розвиток людини*. Наведемо ще один приклад дії наскрізного інтегруючого початку. У доповіді Жака Делора у рамках діяльності Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти *"Навчання: прихований скарб"* (1996) подається типологія навчання, яка зводиться до чотирьох аспектів (цілей): навчатися, щоб знати (гносеологія); навчатися, щоб діяти (праксеологія); навчатися, щоб жити разом, жити з іншими (аксіологія); навчатися, щоб бути (інтегральний початок як наскрізний феномен поєднує аналізовані три аспекти).

А.О. Реан у своїй концепції виділяє *чотири базових компоненти особистісної зрілості*: відповідальність, терпимість, саморозвиток та інтегративний компонент, який охоплює всі попередні й одночасно присутній у кожному з них (він стосується позитивного мислення та позитивного ставлення до світу)¹²⁸⁷.

У цьому контексті доречно виділити головні типи тканин людського організму: 1) епітелій (функція обмежування організму від середовища – зв'язок); 2) нерви (реакція на середовище – взаємодія); 3) м'язова тканина (рух). Наскрізною є сполучна тканина (гомеостаз).

Наявність четвертого наскрізного компоненту у тріадних структурах пояснюється тим, що ці структури моделюються за допомогою фундаментальної тріади (*внутрішнє – межа – зовнішнє*), де межа має парадоксальний зміст, тому що неможливо сказати точно, якому з двох членів тріади вона належить – першому, другому, їм обою або ні тому, ані іншому. Відтак, межа постає третім елементом тріади й одночасно четвертим, наскрізним, оскільки належить як собі, так і двом іншим полярним компонентам тріади (це знаходить відображення у чотирьох альтернативах індійської логіки, що моделюють багатозначну, парадоксальну логіку засобами класичної – тризначної – логіки, оскільки виражають чотири можливі логічні координати між будь-якими протилежностями: відповідати на будь яке запитання, що передбачає бінарну відповідь, можна у контексті чотирьох альтернатив: 1)

¹²⁸¹ Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат /Под ред. Ю.И. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика. 1990. – 104 с. – С. 52.

¹²⁸² Зязюн І.А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / І.А.Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 1. – С. 74–79.

¹²⁸³ Вербер Бернар Энциклопедия Относительного и Абсолютного знания / Бернар Вербер ; [пер. с фр. К.В. Левиной]. – М. : ГЕЛИОС : РИПОЛ классик, 2009. – 384 с. – С. 36.

¹²⁸⁴ Вербер Бернар Энциклопедия Относительного и Абсолютного знания. – С. 196.

¹²⁸⁵ Блюменфельд Л.А. Решаемые и нерешаемые проблемы биологической физики / Л.А. Блюменфельд. – М.: Едиториал УРСС, 2002. –158 с. – С. 28.

¹²⁸⁶ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 712 с. – С. 118.

¹²⁸⁷ Реан А. А. Акмеология личности / А. А. Реан // Проблемы развития системы акмеологических наук / Под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева. – СПб. : Изд. Санкт-Петербургской акмеологической академии, 1996. – С. 118-136.

так, 2) ні, 3) так і ні одночасно, 4) ні перше, ані друге¹²⁸⁸). Це, у свою чергу, формує четвертинний образ світу, який знайшов відображення у логічному квадраті (найбільш фундаментальній логічній координації головних логічних термінів), за допомогою якого можна побудувати універсальну модель буття та ізоморфну їй множину моделей з різних науково-педагогічних галузей.

Наведемо також і *головні акмеологічні закони успішного розвитку людини*¹²⁸⁹, які в основі мають наскрізний інтегральний закон мудрості (як шлях до успіху), що включає базові закони: 1) істини (основа надійності; у нашому розумінні це гносеологія), що ґрунтується на принципах доцільності, наукової спроможності, практичної спрямованості; 2) гармонії (умова стабільності, коли гармонія складників цілого підсилюють його властивості та властивості окремих складників; у нас це праксеологія), що базується на принципах відносної закінченості та самостійності, гармонійної співвіднесеності та строгої ієрархічної послідовності, необхідності і достатності, інтегративності; 3) гуманності (джерело радості і здоров'я; за нашим тлумаченням це аксіологія), яка орієнтується на такі принципи, як природовідповідність, посиленість, доступність, привабливість, багатofункціональність.

Зазначений системно-інтегративний підхід обґрунтовує теоретичні узагальнення Б.Г. Ананьєва стосовно того, що людина є суб'єктом *спілкування* – зв'язку, *пізнання* – руху, *праці* – взаємодії (при цьому ці аспекти самі виявляються тріадними, коли, наприклад, спілкування виявляє три боки: гностичний, дієвий і комунікативний¹²⁹⁰). Пізнання при цьому також виявляється тріадним, оскільки виявляє три головні способи осягнення буття – чуттєвий, раціональний та медитативний (Ю.А. Урманцев). Таким же чином і праця може диференціюватися тріадним чином, оскільки можна говорити про три види праці – *суб'єкт-особистісну*, *суб'єкт-суб'єктну*, *працю як діяльність*.

Остання класифікація праці стає зрозумілою, оскільки компетентність фахівця виявляє тріадний вектор акмеологічного розвитку (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач): 1) компетентності, що відображають ставлення людини до себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; 2) компетентності, що характеризують взаємодію людини з іншими людьми; 3) компетентності, що пов'язані з діяльністю людини. Тут наявна класифікація компетентностей І.О. Зимньої за трьома засадами: *суб'єкт-особистість* (рух, розвиток), *суб'єкт-суб'єктна взаємодія* (зв'язок), *діяльність* (взаємодія). Ця класифікація поєднує головні класифікаційні схеми компетенції Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Г.Є. Белицької, А.В. Хуторського, Клауса Скали та ін.¹²⁹¹ та відповідає особливостям процесу соціалізації особистості, яка, відповідно до Г.М. Андреевої, реалізується у *трьох сферах*.

1. Діяльність: у процесі соціалізації "набір" діяльностей індивіда розширюється, тобто осягаються все нові її види, засвоюються все нові форми рольової поведінки, у результаті в людини формується орієнтація в існуючій системі соціальних ролей. Це, у свою чергу, супроводжується трьома процесами: а) орієнтування в системі зв'язків, властивих кожному виду діяльності та між різними її видами, продуктом такого орієнтування є особистісний вибір діяльності; б) центрування навколо головної, вибраної діяльності, зосередження уваги на ній і підпорядкування їй інших видів діяльності; в) осягнення особистістю в ході реалізації діяльності нових ролей, осмислення їх значущості.

2. Спілкування, де відбувається розвиток і примноження контактів людини з іншими людьми в умовах суспільне значущої сумісної діяльності.

3. Самосвідомість – завдяки спілкуванню індивід починає сприймати себе та інших, це сприяє становленню у нього образу "Я". Тут відбувається формування певних структур індивідуальної самосвідомості, що пов'язана з процесом самовизначення і становлення соціальної ідентичності особистості¹²⁹².

Як вважає Л.А. Мітіна, професійна самосвідомість вчителя реалізується у трьох просторах педагогічної праці: в системі професійної діяльності, системі педагогічного спілкування і в системі власної особистості¹²⁹³.

Освіта, у свою чергу, також виявляє три головні аспекти¹²⁹⁴: результат і процес засвоєння визначеної системи знань в інтересах людини, суспільства і держави (відповідає суспільному зв'язку); процес зміни, розвитку й удосконалення найскладнішої системи знань, умінь навичок і відносин протягом усього життя, абсолютна форма нескінченного, безперервного оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками, що пов'язані з мінливими умовами життя (відповідає руху); різноманітну особистісно-орієнтовану діяльність, що забезпечує самовизначення, саморозвиток і самореалізацію в динамічному соціокультурному середовищі (відповідає взаємодії).

Важливо, що зміст освіти також виявляється тріадним¹²⁹⁵, оскільки охоплює такі провідні компоненти, як: 1) знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру (*суб'єкт-особистість*); 2) досвід здійснення способів діяльності, у тому числі досвід творчої діяльності (*діяльність*); 3) досвід емоційно-ціннісного ставлення (*суб'єкт-суб'єктна взаємодія*).

Суттєво, що технологія саморозвитку особистості учня (автори – А.А. Ухтомський і Г.К. Селєвко), яка, у певному сенсі, узагальнює технологічну базу освіти, оперує трьома компонентами структури саморозвитку особистості, які корелюють із змістом освіти, наведеним вище: 1) усвідомлення особистістю цілей, задач і можливостей свого розвитку і саморозвитку (підструктура "теорія"); 2) участь особистості в самостійній і творчій

¹²⁸⁸ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

¹²⁸⁹ Водовозова С.Я. Сделаем шаг к успеху. Акмеологическая технология успешного воспитания, обучения и развития / С.Я. Водовозова. – СПб.: Издательский дом "Книжный мир", 2009. – 302 с.

¹²⁹⁰ Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 153.

¹²⁹¹ Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

¹²⁹² Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.

¹²⁹³ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 410.

¹²⁹⁴ Коджаспиров Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспиров, А. Ю. Коджаспирова. – М.: Владос, 2002. – 241 с. – С. 92–93.

¹²⁹⁵ Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителя і студентів. / В.Д. Шарко. – К.: СПД А.М.Богданова. – 220 с. – С. 12.

діяльності, яка дає досвід успіху і тренінг досягнень (підсистема "діяльність"); 3) адекватний лад життєдіяльності, стиль і методи зовнішніх впливів, умови навчання і виховання (підструктура "життєвий лад")¹²⁹⁶.

Дж. Бруннер виділив три головні способи професійного становлення: 1) вироблення складових компонентів трудових навичок у процесі гри (у тварин і людей); 2) навчання в контексті, тобто участь в *трудових процесах* (побутових, сільськогосподарських та ін.); 3) *абстрактний метод школи*, відокремлений від безпосередньої практики¹²⁹⁷.

К.Д. Ушинський обґрунтовує *дидактичну систему*, що побудована на психологічному фундаменті, що вміщує три психічні процеси: 1) сприймання в умовах безпосереднього пізнання (*взаємодія*); 2) внутрішній перебіг процесів з використанням уяви, узагальнення, висновку й розуміння як їх синтезу (*зв'язок*), 3) моторна реакція, тобто дія – рухи, міміка, мова, письмо, вчинки (*рух*). Відтак, дидактика, яка реалізує три головні функції – 1) статистичну (облік інформації), 2) теоретико-пізнавальну, 3) службову, або нормативну, також постає тріадною сутністю (В.І. Бондар). Так, наприклад, методи навчання за джерелом знань класифікуються на словесні, наочні та практичні; а за їх внутрішньою сутністю – на методи за функцією навчання, за рівнем самостійності, за логікою руху знання. Загалом, В.І. Бондар подає таку модель методів навчання (рис. В.5).



Рис. В.5 Багатостороння цілісна модель методів навчання з відображенням на ній трьох методів: двох для засвоєння знань, одного для контролю¹²⁹⁸

Важливим є також і те, що в основу класифікації дидактичних систем В.П. Безпалько покладає три головні види управління, які розрізняються у кібернетичі – *розімкнуте*, *циклічне* (замкнуте), *змішане*, що дозволяє цьому автору визначити вісім так званих монодидактичних систем¹²⁹⁹.

Загалом, *педагогічна система* також може розумітися як тріадна: *рух* реалізує мотиваційно-телеологічний компонент освіти (ціль-еталон освіти, її результат-продукт), *взаємодія* – суб'єктний компонент (учасники освітнього процесу), *зв'язок* – змістовий компонент (зміст – способи, засоби, форми, методи навчання і виховання).

Наведемо ще один приклад: фактори природної еволюції Ч. Дарвіна виявляють певну смислову й методологічну ізоморфність щодо розглянутої фундаментальної тріади: спадковість – *зв'язок*, мінливість – *рух*, природний добір – *взаємодія*. Подібним же чином можна говорити про властивості нервової системи, які покладені в основу однієї з класифікацій темпераментів: сила (*взаємодія*), врівноваженість (*зв'язок*), рухомість (*рух*). Ця класифікація базується на варіабельному поєднанні трьох ознак, які здатні поєднуватися (наприклад, сангвінік – це сильний, урівноважений, рухомий психотип).

Загалом, наведений тріадний погляд на координацію буття існував в культурі людської цивілізації завжди. Він уявлявся, висловлюючись мовою системних досліджень, креативною тріадою (*спосіб дії* + *предмет дії* = *результат дії*) і закріплений у дієслівних структурах мови; у двостатевій асиметрії людини як біологічного виду; в образах божественного сімейства стародавніх релігій.

Зазначена тріадність характерна для індоєвропейського культурного й наукового канону, при цьому концептуалізація фундаментальної тріадності (*рух*, *взаємодія*, *зв'язок*) дозволяє сповнити новим інтегральним змістом тріадні наукові категорії, які, таким чином, базуються на певному моністичному началі та набувають аксіоматичної значущості: як говорив Лао-цзи, "Дао народжує одне, одне породжує два, два породжують три, три

¹²⁹⁶ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 2. – 816 с. – С. 18-20.

¹²⁹⁷ Бруннер Дж. Процесс обучения / Пер. с англ. О.К.Тихомирова / Дж. Брунер. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 84 с.

¹²⁹⁸ Бондар В.І. Дидактика / В.І.Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с. – С. 238.

¹²⁹⁹ Безпалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П.Беспалько. – Воронеж: Изд. ВГУ, 1977. – 357 с.

дає початок всім речам"¹³⁰⁰. Про значущість тріадності говорить існування *Акаемії Тринітаризму*, у рамках якої поєднуються авторитетні вчені різних предметних галузей знань (<http://www.trinitas.ru/>).

Розглянемо три аспекти герметизму: 1. Аспект изоморфності, який включає: принцип менталізму ("Все є Думка; Всесвіт – це мислеформа". Все, що існує в світах, є мислеформою Єдиного) та принцип відповідності, аналогії ("Як наверху, так і внизу; як вгору так і наверх"), 2. Аспект хвилі, який включає: принцип вібрації ("Ніщо не перебуває в стані спокою – все рухається, все вібрає"), принцип ритму ("Все тече – витікає і втікає; все має свої припливи і відпливи; все розвивається, а потім вироджується; маятникоподібний рух є у всьому (ступінь коливання направо дорівнює ступені коливання наліво); ритми компенсуються"), 3. Аспект дуальності, який включає: принцип полярності ("Все є двоїстим; все має свої полюси; все має свою протилежність; протилежності ідентичні за природою, але різні кількісно; крайнощі сходяться; всі істини – лише наполовину істинні; всі парадокси можна примирити"), принцип статі ("Все має свій Чоловічий (Активний) і Жіночий (Пасивний) принцип; стать проявляється у всьому і на всіх рівнях Буття"). Зазначені аспекти фокусуються навколо закону причинності: "Будь-яка причина має свій наслідок, будь-який наслідок має свою причину; все здійснюється згідно із законом; випадок, це назва, яку ми даємо закону, ще не пізаному нами; є багато рівнів (площин) причинності, але ніщо не вислизає від Закону".

Суттєво, що зазначений вище підхід щодо системи знань про ідеальний (раціональний) початок Усесвіту відповідає сучасній математиці, коли в її основах також виявляються три начала у вигляді виокремлених французькими математиками Бурбакі трьох математичних структур, з яких формуються всі розділи математики¹³⁰¹. У фундаментальній теоретичній фізиці ХХ століття центральне місце займав розгляд природи і властивостей *трьох* фізичних категорій, які виступали підґрунтям усіх теорій, що розвивалися: *простору-часу, часток і полів носіїв взаємодій*, які співвідносяться із розглянутими вище фундаментальними категоріями – зв'язком, рухом, взаємодією, котрі через процедуру редукції можна зіставити з іншими природничими і гуманітарними категоріями. Як відзначає Ю.С. Владимиров, наявність аналогій у філософсько-релігійних учіннях і у фізичних теоріях є відзеркаленням метафізичного принципу фрактальності (коли фундаментальна структура буття повторює себе в різних масштабах); у фізиці як системі знань про *матеріальне начало світу* реалізується ідея єдиного цілого, що є предметом розгляду філософсько-релігійних учень, які виділяють три фундаментальні категорії – матеріальне, ідеальне, духовне. У фізиці матеріальному початку відповідає категорія часток, ідеальному (раціональному) – категорія простору-часу, а духовному – категорія полів – носіїв взаємодій¹³⁰². При цьому можна говорити про *три сімейства елементарних часток*: 1) електрон, електронне нейтрино, *u*-кварк, *d*-кварк; 2) мюон, мюон не нейтрино, *c*-кварк, *s*-кварк; 3) тау, тау-нейтрино, *t*-кварк, *b*-кварк.

Тріадність виявляється також в основах фізико-математичної інтерпретації світу ($s = vt$; $E = mc^2$; $F = ma$; $U = IR$ та ін.). Як писав Поль Дірак, "математик грає в гру, правила якої він винаходить сам, а фізик – запозичує їх у Природи. Але поступово стає очевидним, що правила, які математика вважає цікавими, збігаються з тими, що задає Природа"¹³⁰³.

Відтак, педагогіка має реалізовуватися, перш за все, в рамках трьох зазначених буттєвих вимірів – руху (зміни), взаємодії (взаємовпливу), відношення (зв'язку). А школа як соціальний інститут має орієнтуватися на зазначені цільові аспекти, що передбачає формування у школярів і студентів *трьох фундаментальних якостей*. Це відбувається у загальному контексті розвитку, який поєднує рух, взаємодію, зв'язок (відношення), що виявляє три базові надбання людини.

Здатність рухатися, змінюватися і перетворюватися (*гносеологія*), оскільки тільки системи, що рухаються, здатні актуалізовувати інформацію, яка постає засобом пізнання світу. Крім того, саме рух ("рух думки") можна вважати головним показником пізнання людиною світу. У плані вербально-дискурсивного стимульного матеріалу для досягнення цієї мети можна використовувати різні види метаморфоз – казок, міфів, епіграм тощо, які виражають метаморфозний, динамічний, трансформаційний характер буття – діалектичний закон переходу кількості в якість.

Здатність взаємодіяти (*праксеологія*), формування якої в плані вербально-дискурсивних педагогічних засобів може здійснюватися за допомогою парадоксів (власне парадокс, софізм, антиномія, орієнтальний коан та ін.), оскільки взаємодія в її фундаментальному вигляді виявляє, по-перше, актуалізацію граничних, критичних перехідних біфуркаційних (парадоксальних) станів систем, що розвиваються, і, по-друге, передбачає поєднання у загальному функціональному полі різних і протилежних взаємодіючих сутностей (що виражає дух парадоксу) – діалектичний закон єдності і боротьби протилежностей.

Здатність встановлювати зв'язки (*аксіологія*) формується за допомогою проблемних ситуацій (навчальна, наукова, творча, моральна ситуація, гіпотеза, припущення), форм генералізації думки (максима, сентенція, закономірність, закон, причинно-наслідкові зв'язки, впливи) – діалектичний закон заперечення заперечення.

Проведений аналіз дозволяє з'ясувати деякі *суттєві системно-фрактальні детермінанти формування синергетичної парадигми педагогіки*. Кожна наукова дисципліна, науковий напрям базується на відповідній *парадигмі* (сукупності базових положень науки, що відображають актуальне поле її дослідження та наукові умови його проведення), системі *понять, категорій* (яка складає концептуальний базис цієї

¹³⁰⁰ Шмаков В. Священная книга Тота. Великие арканы Таро. Абсолютные Начала Синтетической Философии Эзотеризма (Опыт комментария) / В. Шмаков. – М., 1916; Киев: София, 1993. – 510 с. – С. 110.

¹³⁰¹ Арнольд В.И. Математическая дуэль вокруг Бурбаки / В.И.Арнольд // Вестник РАН. – Т. 72. – 2002. – № 3. – С. 245–250.; Бурбаки Н. Архитектура математики / Н. Бурбаки // Математическое просвещение. М.: Физматгиз, 1959. – Вып. 5. – С. 106–107.

¹³⁰² Владимиров Ю.С. Метафизика / Ю.С. Владимиров. – М.: Изд-во "Лаборатория базовых знаний", 2009. – 568 с. – С. 500–510.

¹³⁰³ Дирак П. Лекции по квантовой теории поля. – М.: Мир, 1971. – 244 с.

дисципліни), **певній методології** (системі методів та наукових способів їх реалізації у процесі наукового дослідження), корпусі виявлених **законів і закономірностей**.

Педагогічні категорії, поняття (форма мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак; думка або система думок, що узагальнює, вирізняє предмети деякого класу за визначеними загальними і специфічними для них критеріями; думка, яка синтезує в узагальненому вигляді предмети та явища дійсності і зв'язки між ними ¹³⁰⁴) є основною формою організації наукових знань (С.У. Гончаренко, В.І. Журавльов, Ф.Ф. Корольов, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін, В.І. Лозова, П.Г. Москаленко, Г.С. Сухобська, Г.В. Троцько, М.М. Фіцула, Ф.А. Фрадкін, П.К. Холмогорцев, М.Д. Ярмаченко та ін.), оскільки вони виражають в узагальненому вигляді весь корпус педагогічних ідей, концепцій, законів, закономірностей.

Загалом, **педагогічна система** може розумітися як тріадна: **рух** реалізує мотиваційно-телеологічний компонент освіти (ціль-стандарт освіти, її результат-продукт), **взаємодія** – суб'єктний компонент (учасники освітнього процесу), **зв'язок** – змістовий компонент (зміст – способи, засоби, форми, методи навчання і виховання).

В.М. Галузинський і М.Б. Євтух, визначають три види педагогічних категорій ¹³⁰⁵.

1. Методологічні категорії: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогічний принцип. Ці категорії можна інтерпретувати як такі, що відповідають **зв'язку** – одному з трьох аспектів універсального пояснювального принципу.

2. Процесуальні категорії: виховання, навчання, освіта; розвиток, формування особистості; навчально-виховний, навчальний і виховний процеси. Ці категорії відповідають **руху**.

3. Суттєві категорії: мета, завдання і зміст виховання, професіограма спеціаліста, діяльність (викладачів та студентів), диференційований та індивідуальний підходи, прогнозування наслідків педагогічного впливу, планування навчальної роботи, форми, методи й засоби виховання і навчання, педагогічна технологія навчання, управління навчально-виховним процесом, самостійна робота, науково-дослідна робота, наукова творчість, психолого-педагогічні аспекти управління ВНЗ, матеріальна база навчального процесу, діяльність громадських організацій у закладах освіти, гуманізація та гуманітаризація ВНЗ. Ці категорії відповідають **взаємодії**.

Цікавою є класифікація П.К. Холмогорцева, яка була розроблена у 70-ті роки ХХ ст., проте позиція автора привертає й нині увагу, бо здійснювалася спроба побудувати ієрархічну класифікацію основних категорій педагогіки. Вважаємо, що розвиток ідеї автора можна реалізувати через реалізацію цієї класифікації у контексті тріадного принципу. Такий підхід дає можливість уявити зазначену класифікацію не тільки у вигляді ієрархізованої системи, але й відобразити у взаємозв'язку її складових і водночас представити у динаміці, русі, враховуючи постійний розвиток категоріального апарату, що має відображати зміни соціального замовлення суспільства та стан науки. П.К. Холмогорцев диференціював сукупність категорій педагогіки на шість діалектично взаємопов'язаних груп ¹³⁰⁶, які відповідають трьом аспектам універсального пояснювального принципу.

ЗВ'ЯЗОК,

який включає "матерію" педагогічної науки,

котра кристалізує, зв'язує її аспекти – (1) та її залежності-детермінанти – (2)

(1) Педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес. Ці категорії виражають собою "матерію" педагогічної науки, форми її існування і прояву.

(2) Сутність, закони і суміжні з ними закономірності, зумовленість, зв'язки, залежності, взаємодії. Це категорії об'єктивних відносин внутрішніх чинників педагогічного процесу.

РУХ,

який включає процес – (1) та його організуючо-цільові аспекти – (2)

(1) Виховання, освіта, навчання, розвиток, формування особистості. Це більш часткові явища, які є компонентами цілісного педагогічного процесу.

(2) Цілі, завдання, принципи, вимоги, правила. Дані категорії відображають єдність об'єктивної сутності педагогічної науки й цілеспрямованої діяльності педагога.

ВЗАЄМОДІЯ,

яка включає форми педагогічної взаємодії – (1)

та "носії" цієї взаємодії, через які вона реалізується – (2)

(1) Методи, шляхи, засоби, прийоми, організація, форми відносяться до категорій діяльності, здійснення, побудови педагогічного процесу.

(2) Зміст, знання, вміння та навички – категорії для означення матеріалу програми і результатів педагогічної діяльності.

¹³⁰⁴ Антонова О.Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: Монографія: Вид. 2-ге, допов. / О.Є. Антонова. – Житомир: Житомир, держ. ун-т, 2004. – 270 с. – С. 70-75.; Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. В.И.Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с. – С. 46.

¹³⁰⁵ Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с. – С. 52-55.

¹³⁰⁶ Холмогорцев П.К. Освещение в учебном курсе категорий педагогической науки: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе / Под ред. В.Б.Бондаревского / П.К. Холмогорцев. – М.: Педагогика, 1972. – С.109–128.

Таблиця В 2.

**ВІДПОВІДНІСТЬ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ КАТЕГОРІЙ БУТТЯ (ВЗАЄМОДІЯ,
ЗВ'ЯЗОК, РУХ) АСПЕКТАМ БУТТЯ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ**

| АСПЕКТИ БУТТЯ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ | ФУНДАМЕНТАЛЬНІ КАТЕГОРІЇ БУТТЯ ТА ЇХ РЕФЛЕКСІЯ У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ КАТЕГОРІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ | | |
|---|--|---|--|
| | <i>Взаємодія</i> | <i>Зв'язок</i> | <i>Рух</i> |
| Фізичні параметри елементарних часток | Маса | Заряд | Спін |
| Три види матерії | Речовина | Фізичний вакуум | Поле |
| Три форми буття матерії | Час | Простір | Рух |
| Закони діалектики | Єдність і боротьба протилежностей | Заперечення заперечення | Перехід кількості в якість |
| Три фундаментальні форми організації реальності (О.Ф. Лосєв) | Множинне | Ціле | Єдине |
| Всезагальні координації антропоморфного буття | Внутрішнє, "Я" як егоцентричне начало мислячої істоти | Границя між "Я" і "не-Я", внутрішнім і зовнішнім, | Зовнішнє, "не-Я" |
| Діалектика Гегеля: від потенції до актуальності через іншебуття | Потенція ("в-собі-буття", Логіка) | "Іншебуття" (Природа) | Актуальність ("для-себе-буття", Дух) |
| Генетична класифікація фундаментальних видів діяльності: від гри до творчості через працю | Гра: діяльність, яка не спрямована на досягнення прагма-тичних цілей та існує заради себе як суб'єкт-суб'єктний феномен | Праця: цілеспрямована діяльність, орієнтована на досягнення певних прагматичних цілей, що виявляє суб'єкт-об'єкт-ний інструментальний характер | Творчість: діяльність, яка повторює гру, але на вищому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри (спонтанна, самодетермінована активність), так і праці (активність, яка виявляє певний практичний результат) |
| Три елементи "креативної тріади" | Спосіб дії | Предмет дії | Результат дії |
| Фактори природної еволюції Ч. Дарвіна | Природний добір (взаємодія) | Спадковість (зв'язок) | Мінливість (рух) |
| Властивості нервової системи | Сила (взаємодія) | Урівноваженість (зв'язок) | Рухомість (рух) |
| Форми освоєння буття людиною | Праксеологія | Аксіологія | Гносеологія |
| Знакова ситуація, за Г. Фреге | Десигнат (поняття про предмет, явище) | Знак | Денотат (предмет, явище) |
| Три елементи судження | Суб'єкт, | Зв'язка | Предикат |
| Фундаментальні теоретико-методологічні підходи до аналізу предметів і явищ світу | Функціональний | Структурний | Процесуальний |
| Аспекти методології системного дослідження (М.С. Каган) | Функціональний | Предметний | Історичний |
| Для утворення системи її множина елементів виявляє три типи відношень | Взаємодії (Л. Берталанфі) | Взаємозв'язку (Р. Акофф) | Порядку (В.М. Садовський) |
| Три потоки життя, за В.А. Енгельгардтом | Речовина | Інформація | Енергія |
| Три головні аспекти людини | Душа | Тіло | Дух |
| Людина, за Б.Г.Ананьєвим | Суб'єкт праці | Суб'єкт спілкування | Суб'єкт пізнання |
| Аспекти педагогіки | Навчання | Виховання | Освіта |
| Узагальнена компетентнісна класифікація | Діяльність (взаємодія) | Суб'єкт-суб'єктна взаємодія (зв'язок), | Суб'єкт-особистість (рух, розвиток) |
| Мотиви навчання | Професійні | Соціальні | Пізнавальні |
| Трьохкілцева модель обдарованості Дж. Рензуллі | Творчі здібностей | Захопленість завданнями | Інтелектуальні здібності |
| Тріадна модель змісту самовиховання О.І. Кочетова | Саморегуляція | Самовідношення | Самопізнання |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <i>Найбільш ефективний стиль спілкування людей, за А. Рапопортом</i> | Співробітництво | Прощення | Обмін |
| <i>Три знамениті питання І. Канта, які вичерпують всі духовні спрямування людини</i> | Що я повинен робити? | На що я смію надіятися? | Що я можу знати? |
| <i>Типологія навчання відповідно до Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти</i> | Навчатися, щоб діяти | Навчатися, щоб жити разом, жити з іншими | Навчатися, щоб знати |
| <i>Головні акмеологічні закони успішного розвитку людини</i> | Гармонія (умова стабільності) – базується на принципах відносної закінченості та самостійності, гармонійної співвіднесеності та строгої ієрархічної послідовності, необхідності і достатності, інтегративності | Гуманність (джерело радості і здоров'я) – орієнтується на принципи природовідповідності, посиленості, доступності, привабливості, багатофункціональності. | Істина (основа надійності) – ґрунтується на принципах доцільності, наукової спроможності, практичної спрямованості |
| <i>Компетентнісні вектори людини</i> | Компетентності, що стосуються діяльності людини | Компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми | Компетентності, що відображають ставлення людини до себе як особистості, суб'єкта життєдіяльності |
| <i>Три сфери життя людини як засади класифікації компетентностей І.О. Зимньої</i> | Діяльність | Суб'єкт-суб'єктна взаємодія | Суб'єкт-особистість |
| <i>Три напрями осягнення буття і відповідні їм психічні структури</i> | Краса (діяльнісно-поведінкова) | Добро (ціннісно-світоглядна) | Істина (гностично-перцептивно-афективна) |
| <i>Три типи осягнення буття</i> | Чуттєвий | Медитативний | Рациональний |
| <i>Три типи мислення</i> | Правопівкульовий | Парадоксальний | Лівопівкульовий |
| <i>Часова асиметрія</i> | Минуле | Теперішнє | Майбутнє |
| <i>Аспекти горизонтальної структури педагогічних техно-логій (Г.К. Селевко)</i> | Процесуально-діяльнісний | Формалізовано-описовий (дескриптивний) | Науковий |
| <i>Технологія саморозвитку особистості учня (А.А. Ухтомський, Г.К. Селевко), яка узагальнює технологічну базу освіти та оперує трьома компонентами структури само розвитку особистості</i> | Участь особистості в самостійній і творчій діяльності, яка дає досвід успіху і тренінг досягнень (підсистема "діяльність") | Адекватний лад життєдіяльності, стиль і методи зовнішніх впливів, умови навчання і виховання (підструктура "життєвий лад") | Усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку і саморозвитку (підструктура "теорія") |
| <i>Три головні способи професійного становлення (Дж. Бруннер)</i> | Навчання в контексті, тобто участь у трудових процесах (побутових, сільсько-господарських та ін.) | Вироблення складових компонентів трудових навичок у процесі гри (у тварин і людей) | Абстрактний метод школи, відокремлений від безпосередньої практики |
| <i>Дидактична система, що побудована на психологічному фундаменті та вміщує три психічні процеси, за К.Д. Ушинським</i> | Моторна реакція, тобто дія – рухи, міміка, мова, письмо, вчинки | Внутрішній перебіг процесів з використанням уяви, узагальнення, висновку й розуміння як їх синтезу | Сприймання в умовах безпосереднього пізнання |
| <i>Три головні функції дидактики</i> | Статистична (облік інформації), | Службова, або нормативна | Теоретико-пізнавальна |
| <i>Методи навчання за джерелом знань</i> | Практичні | Наочні | Словесні |
| <i>Методи навчання за їх внутрішньою сутністю класифікуються за</i> | рівнем самостійності | функцією навчання | за логікою руху знання |
| <i>Три типи словесних знань</i> | Репродуктивні | Пояснювально-ілюстративні | Словесно-догматичні |
| <i>Три групи методів навчання, які, відповідно до пізнавальної діяльності, спрямовуються</i> | на дослідницько-емпіричні знання | на інтуїтивні знання | на готові знання |
| <i>Дидактичні системи, за В.П. Безпальком</i> | Циклічні (замкнуті) | Змішані | Розімкнуті |

| <i>Компоненти педагогічної системи</i> | Суб'єктний компонент (учасники освітнього процесу) | Змістовий компонент (зміст – способи, засоби, форми, методи навчання і виховання) | Мотиваційно-телеологічний компонент освіти (мета-еталон освіти, її результат-продукт) |
|--|--|--|---|
| <i>Традиційні цілі уроку</i> | Розвивальна | Виховна | Освітня |
| <i>Зміст освіти</i> | Досвід здійснення способів діяльності, у тому числі досвід творчої діяльності | Досвід емоційно-ціннісного ставлення | Знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру |
| <i>Цільові освітні напрями, що передбачають формування у суб'єктів навчальної діяльності фундаментальних якостей</i> | Здатність взаємодіяти (праксеологія) | Здатність встановлювати ціннісні зв'язки (аксіологія) | Здатність рухатися, змінюватися і перетворюватися (гносеологія) |
| <i>Головні цілі школи як соціального інституту, за А.Є. Акімовим</i> | Навчання способам взаємодії з тим світом, в якому учні будуть існувати | Розуміння сенсу життя | Формування суми знань про навколишній світ, включаючи природу і суспільство |
| <i>Цілі освіти</i> | Праксеологічна – формування суб'єкта взаємодії – людини як суб'єкта діяльності – через навчання | Аксіологічна – формування духовно-моральної особистості через виховання | Гносеологічна – формування мислення через освіту як цілісну систему |
| <i>Узагальнена класифікація моделей фахівця (А.А. Сбруєва)</i> | Модель діяльності | Модель професійних характеристик | Модель розвитку |
| <i>Якості особистості фахівця</i> | Підприємницькі навички (особиста ініціатива, творче ставлення до роботи, здатність до осмислення перспектив її розвитку, передбачення ризиків у прийнятті нових рішень, розуміння законів бізнесу) | Інтелектуальні навички (діагностування явищ і процесів, їх аналіз; інноваційна діяльність, самоосвіта; спілкування, прийняття рішень, адаптація в колективі, колективна робота, позитивна конструктивна поведінка) | Професійні знання та навички фундаментального характеру (основа для забезпечення професійної мобільності) |
| <i>Соціальне замовлення полягає в організації трьох аспектів соціального досвіду</i> | Досвід способів діяльності (навички, вміння) | Досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, своєї діяльності | Знання про природу, людину, техніку |

ДОДАТОК Г

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Професіографічний підхід орієнтує учасників педагогічного процесу на результат реалізації певного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності, які, зокрема, орієнтуються на освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівця, на інші нормативні акти, які відображають конкретні умови професійної діяльності людини. Зазначений підхід дозволяє аналізувати уміння в контексті професіографічних складників педагогічної діяльності, які реалізуються у сфері певних професійних знань, умінь та навичок. Зазначений підхід дозволяє визначити професійну діяльність учителя як систему взаємопов'язаних елементів і дій, які характеризують особистість вчителя, зокрема, його професійну спрямованість, знання основ наук, знання психології, володіння педагогічною майстерністю і тяжіння до неперервної самоосвіти. У наукових дослідженнях професіографічний підхід до проблеми розвитку особистості педагога дає змогу визначити головні вимоги до особистості вчителя-професіонала, значущі для проблеми нашого дослідження: етнософічну спрямованість, культуровідповідність, гуманізм, демократизм, природовідповідність.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності. Відтак, **компетентність** постає тим *парадигмально-теоретичним фокусом*, навколо якого сконцентровано теоретичні і практичні наукові розвідки у сфері професійної підготовки сучасного фахівця, яка дедалі більше педагогізується. При цьому у силу сучасних соціокультурних та економічних умов існування держав та етносів людина як особистість та суб'єкт історії виходить на новий цілісний рівень свого розвитку, який передбачає інтеграцію морально-духовного та інструментально-практичного аспектів пізнання і освоєння дійсності людиною. Це позначається на пошуці нових інтегральних педагогічних сенсів і цілей (триєдине завдання з формування універсального фахівця, гармонійної особистості, громадянина-патріота) та засобів їх досягнення (фундаменталізація освіти та інтегровані навчальні курси). Компетентність, яка поєднує актуальне і потенційне (компетентність як готовність до певного виду діяльності), фізичне і психічне (компетентність як синтез знань, умінь та навичок, як творча якість особистості), теперішнє та майбутнє (компетентність як мобільність знань та умінь, їх націленість на динамічну перспективу та неперервну освіту) може вважатися тим інтегральним концептуальним ядром, який у практичному та теоретичному контекстах уніфікує педагогічні системи, створює новий теоретичний рівень узагальнення у сфері професійної підготовки сучасного фахівця, технологізує цей процес, сповнює його інноваційними концептуальними векторами та постає потужним знаряддям реалізації актуальних завдань сучасної освіти, яка входить в еру інформаційного суспільства.

Задочно-ситуативний підхід передбачає реалізацію завдання з розвитку особистості педагога через використання навчальних і виховних задач, ситуацій – своєрідних проблемних ситуацій, які потребують своєчасного вирішення, що, у свою чергу, постає розвивальним механізмом формування трьох аспектів людини – особистості, фахівця, громадянина [Дубасенюк, Вознюк, 2010].

Технологічний підхід орієнтує педагогічний процес на технологічну організацію, яка відносно суворо регламентує головні його аспекти та стадії відповідно до технологічної побудови освітнього процесу.

Подійний підхід – це використання у педагогічному дослідженні принципу часу (лінійного розгортання подій у часі), що передбачає аналіз кількості та якості подій людини у тому чи іншому часовому проміжку, їх взаємовпливів. Такий підхід виявляє наступні категорії: лонгitudність, симультанність, синхронічність, діахронічність, реципроктність (взаємність) та ін., які пов'язані із аналізом педагогічної дійсності через призму часових відношень та подійних масштабів, трансформації подій, проблеми їх меж та динаміки і швидкості розгортання, їх інформаційної насиченості як в об'єктивному, так і психологічному ракурсах (наприклад, життя людини може складатися з великої кількості подій, а може й включати лише декілька визначних життєвих віх).

Історико-логічний підхід дозволяє аналізувати педагогічні проблеми та категорії ("розвиток", "особистість педагога" та ін.) у контексті їх генези, сучасного стану, закономірностей та тенденцій тощо.

Коеволюційно-ноосферний підхід – урахування в процесі розвитку особистості педагога різних еволюційних середовищних чинників (зокрема сімейного, групового, державного, соціокультурного, соціоприродного, космопланетарного), які мають поєднуватися, сполучатися, відповідати один одному з метою створення ефекту взаємного потенціювання (підсилення). При цьому педагогічний процес орієнтується на принципи актуалізації ноосфери – особливого ментально-духовного стану людини і суспільства, сфери взаємодії природи і суспільства («сферу розуму»). Відтак, ноосфера може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Це також розумна творча сила мислення і діяльності більшості людей у біосфері. Для ноосфери характерна взаємопотенціююча взаємодія людини і природи, що виявляє зв'язок законів природи із законами мислення і соціально-економічними законами. Загалом, ноосфера потребує глобального керування планетарними процесами відповідно до єдиної розумної волі.

Стимульно-інформаційно-ресурсний підхід орієнтує педагогічний процес на створення багатого інформаційного навчального середовища, яке стимулює (розкриває, розвиває) внутрішні розвивальні ресурси суб'єктів освітнього процесу у зв'язку з розвитком особистості педагога. Цей підхід також передбачає якомога ефективне використання всіх організаційних та інформаційних ресурсів розвивальних середовищ. В основу ресурсного підходу покладено принцип відповідності елементів освітнього процесу у вищому навчальному закладі, інноваційного змісту професійної освіти існуючим і необхідним ресурсам, без яких досягнення запланованих результатів ускладнено. Відповідно до ресурсного підходу вибір видів ресурсів спрямований, передусім, на ефективну реалізацію як традиційних, так і нових вимог до елементів освітнього процесу, включаючи цілі і завдання,

зміст, діяльність учителя, пізнавальну, практичну, пізнавальну, інфо-комунікативну, мовну, творчу діяльність, методологічні підходи і принципи дидактики і виховання, результати. Відтак, ресурсний підхід визначають як сукупність умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей людини. Він узгоджує зовнішні (засоби й умови навколишнього середовища) і внутрішні індивідуалізовані ресурси особистості на засадах реалізації універсальних ідей людиноцентричності, особистісної зорієнтованості професійної освіти, забезпечення індивідуальної траєкторії професійного розвитку суб'єкта, позитивного зворотного зв'язку (як у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, так і в процесі професійної діяльності вчителя фізичної культури у загальноосвітньому навчальному закладі) (С. О. Микитюк).

Природовідповідно-диференційований підхід передбачає орієнтацію дослідження розвитку особистості педагога як системи на природні принципи організації їх структури, функцій, енерго-інформаційного обміну з навколишнім середовищем та на індивідуальні характеристики педагога.

Діалоговий підхід орієнтується на концептуальну установку стосовно того, що мислення особистості у процесі формування має вступати у віртуальне діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, коли сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру.

Амбівалентний підхід у педагогіці виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко¹³⁰⁷). Загалом, амбівалентно-імовірнісний підхід орієнтує педагога на розуміння багатозначного, синергетично-імовірнісного характеру педагогічних явищ, оскільки значна кількість педагогічних феноменів за своєю природою не є жорстко детермінованими. Вони підкоряються впливу багатьох випадкових і не випадкових чинників, що дозволяє застосовувати амбівалентно-імовірнісний підхід до аналізу діяльності вчителя та процесу його професійного становлення.

Критико-конструктивний підхід реалізує можливість критичного підходу (взаємодії) до традиційних наукових стереотипів, що склалися в сучасній педагогічній науці, що, у свою чергу, передбачає процес конструювання – перетворення педагогічної дійсності чи навіть створення дещо нового в її рамках – у нашому разі, це авторська модель особистості педагога.

Діяльнісно-праксеологічний, суб'єктно-діяльнісний, контекстний підхід (який виявляє діяльнісну, суб'єктну і контекстно-змістову складові освітнього процесу) відповідно до якого реалізація освітньої мети досягається через навчальну діяльність її суб'єктів щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками відповідної професійної спрямованості. При цьому така діяльність має бути адекватною їх практичному застосуванню у майбутній професійній діяльності, передбачає наповнення традиційних й новітніх навчальних форм діялісним змістом, спрямованим на оволодіння вміннями майбутньої професії, коли сама навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні професійні функції майбутнього фаху. Зокрема, *контекстний підхід*, передбачає розгляд педагогічної діяльності у сфері педагогічних цінностей, якими наповнюється ця діяльність¹³⁰⁸. Щодо розвитку особистості педагога, контекстний підхід означає те, що життєдіяльність педагога має бути спрямована на реалізацію його фаху, коли у процесі своєї життєдіяльності він має орієнтуватися на ті життєві цінності, які пов'язані з його педагогічною діяльністю, а коло різноманітних інтересів вчителя має стосуватися педагогічної дійсності.

Партисипативно-інтерактивний підхід (від англ. "брати участь", "взаємодіяти") ґрунтується на *теорії партисипативності*, яка використовувалася у галузі соціального управління та набула розквіту у 80-90 рр. XX ст. Цей підхід орієнтує учасників освітнього процесу на їх активність, на розуміння взаємодоповнюваності їх здібностей та особистісних ресурсів, на спільний характер навчального процесу, на активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування. Відтак, цей підхід спрямовує педагогічний процес на реалізацію стану щільної інтеракції, тобто взаємодії (що характеризується певними системно-функціональними, технологічними особливостями) всіх учасників цього процесу у напрямку вирішення тієї або іншої педагогічної задачі, реалізації певної освітньої мети.

Наративний підхід (від англ. "оповідання") використовується у психологічних, філософських, історико-педагогічних дослідженнях через застосування розгорнутого оповідання як способу розуміння й відображення історичних феноменів. Це, певною мірою, інформаційно надлишковий спосіб передачі наукових даних (характерний для природних мов), які потім мають отримати певну наукову інтерпретацію. Такий підхід відображає суб'єктивну думку оповідача стосовно певних подій. Відтак, наратив, чи оповідь, якщо приймати ці поняття синонімічно – це форма існування суб'єктивного (вимислу, оповідання особи) в об'єктивному історичному процесі й спробах об'єктивно (в наративному сенсі) його описати. Головними характеристиками наративного підходу є *ретроспективність* – аналіз подій минулого через їх проекцію на сучасність і на майбутнє; *перспективність* – залежність історичної оцінок: від власної авторської позиції дослідника; *вибірковість* – добирання саме тої інформації, яка б дозволяла множинність інтерпретацій соціально-педагогічних подій на фоні певного культурного контексту; *специфічність* впливу соціально-педагогічного знання на формування соціальної ідентичності минулого;

¹³⁰⁷ Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти – вимога постіндустріального суспільства / С.У. Гончаренко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 27–30.

¹³⁰⁸ Вербицкий А.А. Активное обучение в ВШ: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

комунікативність впливу на соціально-педагогічне знання культурного дискурсу; *фіксована* взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими в очах дослідника¹³⁰⁹.

Герменевтичний підхід передбачає побудову діяльності педагога не стільки на основі його знань про дитину, скільки на здатності зрозуміти ("прочитати") внутрішню логічну зв'язність, організованість явищ життя дитини. При цьому інформація про дитину розглядається педагогом не як завершальний матеріал, а як такий, що постійно розвивається, який щоразу створюється, не відтворюється за раз і назавжди заданим еталоном (С.У. Гончаренко). Загалом, герменевтичний підхід вимагає розгляд педагогічної дійсності у площині категорій "сенси", "розуміння". Це дозволяє здійснити вибір таких алгоритмів проектування педагогічної дійсності, які перетворюють його на рефлексуюче проектування. Відтак, такий підхід пов'яже особистісні сенси суб'єктів проектувального процесу із сенсами розвитку проектованої системи. Це дозволяє зазначеним суб'єктам самовизначитися в просторі сучасної педагогічної дійсності, здійснюючи рефлексію своєї суб'єктної позиції в процесі розвитку навчально-виховних систем.

Фундаменталізаційний підхід – передбачає орієнтацію навчального процесу на фундаментальні знання, цінності та універсальні способи діяльності. Цей підхід означає створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, довгоживучих знань; перехід від «освіти на все життя» до «освіти протягом усього життя»; орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок і взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента; розвиток наукового стилю мислення, діяльності, спілкування; потреба в безперервній самоосвіті і саморозвитку; забезпечення бази для розвитку загальної і професійної культури, подолання адаптаційних бар'єрів у разі зміни професійних функцій¹³¹⁰.

Системно-синергетичний підхід дозволяє виявити компоненти та системотвірні і функціональні зв'язки педагогічних систем, особистості педагога як системи, а також процесів та аналізувати здатність учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності. Зазначений підхід передбачає розгляд цілісності структури особистості суб'єктів навчально-виховної діяльності як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку.

Інтегративний підхід забезпечує реалізацію в навчально-виховному процесі принципу інтегральності знань (в тому числі у площині їх міждисциплінарності), педагогічних систем, цілей освіти тощо. Інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям "ноосфера". Суть принципу педагогічної інтеграції полягає у розумінні умовності суворої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають суб'єктам освітнього процесу уявлення про цілісну картину світу. Цей підхід реалізує принцип *взаємодоповнюваності* природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання, що дозволяє реалізувати інтеграцію – спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на сполученні різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємному доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності.

¹³⁰⁹ Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Леонід Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – №1. – С.42–45.

¹³¹⁰ Казанцев С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С.Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2000. – 138 с. – С. 30.

ДОДАТОК Д

ВІТЧИЗНЯНА ІСТОРИЧНА ЛІНІЯ ДЕФІНІЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРСОНАЛІЯХ ТА ЇХ ДУМКАХ, СКЛАДЕНА В.В. РИБАЛКОЮ¹³¹¹

1.М.Я.Грот (1852-1899): "Очевидно, особистість людини не є тільки її тваринно-психічна індивідуальність, а сполучення цієї останньої зі світовим духовним началом, з божественною творчою силою, що створила світ, і в цій останній містяться корені всього нашого морального життя... Особистість є не тільки органічна індивідуальність, але і "над-індивідуальне", божественне, творче начало" в людині. "...Безпосереднє завдання кожної особистості є створити і підтримати, зберегти чи врятувати якомога більше інших життів, хоча б і з пожертвуванням свого власного одиничного життя... Любити, жаліти, пестити, зберігати і спасати від смерті все живе – ось загальна формула".

2.П.П.Вікторів (1853-1929): "Наша особистість є все той же наш організм, тільки виражений в об'єктивно-суб'єктивних термінах нервово-психічного апарату".

3.В.М.Бехтерев (1857-1927): "Особистість з об'єктивної точки зору є не що інше, як самодіяльна особа зі своїм психологічним складом та індивідуальним відношенням до навколишнього світу".

4.В.І.Вернадський (1863-1945): "В ноосфері вирішальним і визначальним чинником є духовне життя особистості, в її спеціальному виявленні... Немає нічого більш цінного в світі та нічого, що вимагає більшого збереження і поваги, ніж вільна людська особистість" [Рибалка, 2009].

5.О.Ф.Лазурський (1874-1917): "І саме цей священний вогонь, це прагнення (особистості – Р.В.) до якомога повного всебічного розвитку своїх духовних сил ми вважаємо однаково цінним, чи буде він виявлятися у яскравій і різноманітній психіці багато обдарованої людини, чи у бідній примітивній душі індивідуума...".

6.В.В.Зенківський (1881-1962): "Особистість не може бути абсолютизована, вона не розвивається сама із себе, але набуває свого змісту у спілкуванні зі світом цінностей, у живому соціальному досвіді, у зверненні до Бога".

7.С.М.Балей (1885-1952): "Ми приєднуємося до тих, хто використовує поняття "особистість" у двох значеннях, говорячи, з одної сторони, про особистість ідеальну, а з іншої – про особистість реальну (дійсну).

8.А.С.Макаренко (1888-1939): "Виховуючи окрему особистість, ми маємо думати про виховання усього колективу. На практиці ці два завдання будуть вирішуватися тільки спільно і тільки в одному загальному прийомі. У кожний момент нашого впливу на особистість ці впливи обов'язково мають бути впливом на колектив. І, навпаки, кожне наше доторкання до колективу обов'язково буде і вихованням кожної особистості, яка входить у колектив".

9.С.Л.Рубінштейн (1889-1960): "При поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як воєдино пов'язана сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються усі зовнішні діяння (в ці внутрішні умови включаються і психічні явища – психічні властивості і стани особистості)".

10.В.М.Мясищев (1893-1973): "Особистість характеризується передусім як система відношень людини до навколишньої дійсності. В аналізі цю систему можна дробити на безкінечну кількість відношень особистості до різних предметів дійсності, але якими б частковими в даному сенсі відношення не були, кожне з них завжди залишається особистісним".

11.О.Ю.Кульчицький: (1895-1980) "Особистості, що творять культуру, бувають захоплені, можна сказати, одержимі певними цінностями. Завдяки цінностям немов проникає у людську історію "вищий світ" і змушує історичні особистості йти до нього на службу...".

12.І.С.Виготський (1896-1934): "Особистість... – поняття соціальне, вона охоплює надприродне, історичне в людині. Вона не природжена, але виникає внаслідок культурного розвитку, тому "особистість" є поняття історичне. Вона охоплює єдність поведінки, котра вирізняється ознакою оволодіння...".

13.Г.С.Костюк (1899-1982): "Людський індивід стає суспільною істотою, особистістю в міру того, як у нього формується його свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, яка внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь у житті суспільства, виконувати ті чи ті суспільні функції. Від рівня розвитку цих властивостей залежить ступінь його можливої участі у створенні необхідних для суспільства матеріальних і духовних цінностей".

14.О.М.Леонтьєв (1903-1979): "Дослідження процесу породження і трансформації особистості людини в її діяльності, що здійснюється у конкретних соціальних умовах, і є ключем до її дійсно наукового психологічного розуміння".

15.О.В.Запорожець (1905-1981): "Особистістю називають окрему людину, оскільки вона є членом суспільства, займає певне становище у суспільстві та бере ту чи іншу участь у житті суспільства".

16.К.К.Платонов (1906-1985): "Особистість – це конкретна людина як суб'єкт перетворення світу на основі його пізнання, переживання та відношення до нього".

17.Б.Г.Ананьєв (1907-1972): "...Особистість є об'єкт і суб'єкт історичного процесу, об'єкт і суб'єкт суспільних відношень, суб'єкт і об'єкт спілкування, нарешті, що особливо важливе, суб'єкт суспільної поведінки – носій моральної свідомості".

18.Л.І.Божович (1908-1981): Особистість – це людина, що "досягла такого рівня розвитку, за якого її погляди і відношення набувають стійкості і вона стає здатною свідомо та творчо перетворювати дійсність і саму себе".

19.О.Г.Ковальов (1913-2004): "Особистість – складне, багатогранне явище суспільного життя, ланка в системі суспільних відношень. Вона – продукт суспільно-історичного розвитку, з одного боку, і діяч суспільного розвитку – з іншого".

20.М.М.Амосов (1913-2002): "Особистість – це сукупність природжених і набутих якостей інтелекту, що надають людині її індивідуальність".

21.В.О.Сухомлинський (1918-1970): "Всебічний розвиток особистості – це створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб...".

22.А.В.Петровський (1924-2006): "Особистістю у психології позначається системна (соціальна) якість, що набувається індивідом у предметній діяльності і спілкуванні та характеризує міру представленості суспільних відношень в індивіді".

23.В.А.Роменець (1926-1998): "Особистість як субстрат, носій морального вчинку разом з цим формується завдяки йому, є результатом сукупності вчинкових моральних дій; це стосується й таких рис особистості, як характер, темперамент, обдарованість тощо".

¹³¹¹ Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с. – С. 51-52.

24.О.К.Дусавицький (1928): "Особистість є особливий орган у структурі психіки індивіда, що відповідальний за прийняття рішень та їх наслідки".

25.Г.О.Балл (1936): "Особистість – це здатність людини... бути автономним носієм культури... З огляду на активність... соціальних спільнот і особистостей у культурному просторі, вони постають не просто носіями, а суб'єктами культури".

26.В.О.Моляко (1937): "Творча особистість... має психологічну готовність до творчої праці в сучасних умовах, ...самостійно обирає свої дії й рішення, досягає суттєвого рівня розумового розвитку і професійної майстерності, здатна до нестандартних дій, усвідомлює свою відповідальність перед собою, колективом і суспільством".

27.І.А.Зязюн (1938): "Суб'єктом культури може бути суспільство в цілому як виразник певним чином визначеної культури; особа як носій специфічних уявлень, свого "особистісного" культурного досвіду; група як сукупність особистостей з подібними культурними характеристиками".

28.О.М.Ткаченко (1939-1985): "Особистість – це "вершинне" утворення в ієрархічній структурі психіки людини... якісно новий спосіб організації поведінки... вищий рівень взаємодії людини зі світом".

29.І.Д.Бех (1940): "...Розвиненою особистістю може вважатися та, яка досягла найвищого рівня духовного освоєння навколишнього світу. Щоб це сталося, вона на тому ж рівні мусить освоїти і свій внутрішній світ, який часто для неї буває закритим. Тому слід формувати у вихованця здатність до чимраз більшої відкритості самому собі, а також наближення до найсуттєвішого у собі".

30.С.Д.Максименко (1941): "Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ".

31.Г.П.Васянович (1945), **В.Д.Онищенко** (1939): "Людська особистість проявляється через свій духовний світ (духовний універсум), який включає ідеали, мотиви, цінності; принципи, переконання; вірування; знання, погляди, ерудицію, вищі почуття (наприклад, морально-духовні або духовно-естетичні) тощо. З іншого боку, як самість (власне особистість), людська особистість або особистість людини проявляються через різноманітні форми і види самосвідомості: самоусвідомлення, самовизначення, певну самодостатність, власне поклоніння, самоактуалізацію і самореалізацію та ін..

32.Б.Й.Цуканов (1946-2007): "Час – це стрижень, на який нанизана особистість" - це положення Кьєркегора покладено Б.Й.Цукановим в основу його теорії часу у психіці людини й особистості.

33.В.Ф.Моргун (1947): "Особистість – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і саму себе, яка має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребово-вольових переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи і непередбачувані) наслідки перед природою, суспільством і своїм сумлінням".

34.А.Г.Асмолов (1949): "Індивідом народжуються. Особистістю стають. Індивідуальність відстоюють. Психологія особистості може бути зрозумілою тільки як історія розвитку змінюваної особистості у змінюваному світі".

35.В.Г.Кремень (1947): "У новій філософії освіти особистість постає соціокультурною істотою, яка постійно розвивається, разом з оточуючою її соціокультурною системою...

Особистість – це неповторне – не тільки в межах обмеженого цілого, але й загалом, у принципі – людське створіння, унікальний мікрокосм, ...суб'єкт і носій оновлених духовно-моральних цінностей... Особливе значення має особистісне самоствердження", завданням якого є утворення, "побудова" ... цього "унікального людського мікрокосму"¹³¹².

36.В.В.Рибалка (1947): "Особистість – це людина, особа із соціально, культурно та індивідуально, антропологічно зумовленою системою вищих психічних властивостей, що визначається залученістю людини до оволодіння і створення суспільних, культурних, історичних, вітальних, власне особистісних цінностей. Ця система виявляється і формується в процесі свідомої прогресивної, продуктивної, культурної, предметної діяльності, міжособистісного спілкування та життєдіяльності. Особистість опосередковує та визначає творчий рівень її взаємозв'язків із культурним, суспільним та природним середовищем. У філософсько-психологічному аспекті особистість – це об'єкт і суб'єкт соціального, культурного, історичного процесу і власного життя. В аксіопсихологічному плані особистість є найвищою цінністю суспільства, джерелом створення інших – матеріальних і духовних, природних і суспільних цінностей тощо".

37.О.П.Саннікова (1948): "Особистість професіонала, яка формується та існує в діяльності, являє собою складне динамічне утворення, стає головним компонентом професійної діяльності, що організовує, контролює, оцінює і перетворює діяльність та себе".

38.Т.М.Титаренко (1950): "...Особистість – відкрита, не застигла цілісність, що постійно змінюється, самовизначаючись у соціокультурному просторі та індивідуально-психологічному часі. Вона є інструментом оволодіння власною поведінкою та життям, власним майбутнім. Існування особистості полягає у постійному перетворенні культури, що засвоюється в живу індивідуальну життєтворчість".

39.П.П.Горностай (1955): "Розуміння особистості людини як актора, що виконує у своєму житті певну роль, трактування життєвого світу як сцени, на якій як драма розігруються важливі життєві події, є дуже плідотворним та надає нові можливості для вирішення багатьох проблем сучасної теоретичної персонуології".

40.І.П.Манюха (1966): "...Творчий потенціал особистості у якісному його вираженні постає змістовою результуючою двох провідних тенденцій, антиномічних за природою, – оригінальності та стереотипності".

¹³¹² Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г.Кремень. – 2-е вид. – К.: Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с. – С. 138-139.

ГОЛОВНІ НАПРЯМИ ТА ПРИНЦИПИ ВИВЧЕННЯ
ПРОБЛЕМИ ЦИВІЛІЗАЦІЇ ЯК ТАКОЇ

У зарубіжній науковій літературі проблеми цивілізації і пов'язані з нею питання цивілізаційної динаміки, відзначені стійким інтересом з другої половини XVIII століття. В цілому термін "цивілізація" був введений, насамперед, французькими та англійськими просвітителями в другій половині XVIII століття (Ф. Вольтер, Ж. Кондорсе, А. Тюрго та ін), які запропонували загальну схему розвитку людства (дикість, варварство, цивілізація) і зосередили увагу на пошуку джерела розвитку суспільства, рушійних сил історії¹³¹³.

Аналіз становлення поняття "цивілізація" з'являється на сторінках творів маркіза де Мірабо "Друг людей або трактат про народонаселення" і "Друг жінок, або трактат про цивілізацію"; в роботі А. Фергюссона "Нарис історії громадянського суспільства", де цивілізація трактується як вищий етап розвитку суспільства в порівнянні з варварством. Ш. Монтеск'є в роботі "Про дух законів" виокремлює два етапи життя людства і пояснює необхідність переходу до цивілізованого існування. Ф. Вольтер у своїй праці "Досвід про права і духів народів і славних історичних подій" розглядає причини появи цивілізації і виділяє серед них у якості визначальної поділ праці. Рушійною силою цивілізації він вважає віру в прогрес розуму¹³¹⁴.

Ідею, згідно з якою розвиток цивілізації за умови усвідомлення людством своїх помилок і зміну світу завдяки розвитку людського розуму, розробляли філософи епохи Просвітництва (К. Гельвецій, П. Гольбах, Д. Дідро та ін.¹³¹⁵).

Ототожнення термінів "цивілізація" і "культура" проводить І. Гердер у роботі "Ідеї щодо філософії історії людства"¹³¹⁶. Подібний підхід до розуміння феномену цивілізації розвивають В. Гумбольдт, Е. Тайлор, З. Фрейд, М.О. Бердяєв, А. Тойнбі, О. Шпенглер та ін.¹³¹⁷

У працях М.А. Барга, Н.Я. Бромля, К. Маркса, Ф. Енгельса цивілізація розглядається як рівень розвитку суспільства, що реалізується на основі висхідного руху, котрий виникає в ході діалектичної взаємодії матеріальних продуктивних сил і виробничих відносин¹³¹⁸.

Висвітлення культурно-історичних основ цивілізації подано у працях М. Вебера, М.Я. Данилевського, П.О. Сорокіна, А. Тойнбі¹³¹⁹.

У слов'янських мовах слово "цивілізація" набуває поширення в 60-х роках XIX століття і включається в перше видання тлумачного словника В. Даля¹³²⁰. Однак лише з середини 80-х років XX століття вітчизняна філософська думка починає приділяти особливу увагу проблемам цивілізації.

Сучасні дослідники (Б.С. Єрасов, Л.І. Новикова, Л.І. Рейснер та ін.) розкривають значення цивілізаційного ладу суспільства, заснованого на загальних принципах організації життя людей¹³²¹.

У дисертації Г.П. Прокоф'євої "Становлення категорії "Цивілізація" як універсальної одиниці аналізу історичного процесу"¹³²² диференціюються такі підходи до дослідження феномена цивілізації.

1. **Географічний** (Г. Бокль, Л. І. Мечников, Ш. Монтеск'є¹³²³), в рамках якого абсолютизується факт впливу природного середовища в процесі становлення та розвитку цивілізації.

2. **Етнографічний**, в концептуальній площині якого цивілізація розуміється як результат розвитку певного етносу (Л. М.Гумілев), культурно-історичного типу (Н.Я. Данилевський), культури (О. Шпенглер), групи людей (А. Нічіфоро)¹³²⁴.

¹³¹³ Вольтер Ф. Философия истории. – СПб., 1868.; Кондорсе Ж. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. – М., 1936.; Тюрго А. Размышления о создании и распределении богатства // Избранные экономические произведения. – М., 1961.

¹³¹⁴ Вольтер Ф. Философия истории. – СПб., 1868.

¹³¹⁵ Гольбах П. Система природы, или о законах мира физического и мира духовного // Избр. произ. в 2-х т. - Т.1. - М., 1963.; Гельвеций К. О человеке, его умственных способностях и воспитании // Соч. в 2-х т. – Т.1. – М., 1974.; Дидро Д. Избранные произведения. – М., Л., 1956.

¹³¹⁶ Гердер И. Идеи к философии истории человечества. – М., 1977.

¹³¹⁷ Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.; Тайлор Э. Первобытная культура. – М., 1989.; Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Сумерки богов. – М., 1989. – С. 94.; Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М., 1994.; Бердяев Н.А. Смысл истории. - М., 1990.; Тойнби А. Постигание истории. – М., 1991.; Шпенглер О. Закат Европы. – М., 1993.

¹³¹⁸ Барг М.А. Эпохи и идеи. – М., 1987.; Барг М.А. Цивилизационный подход к истории: дань конъюнктуре или требование науки? // Цивилизации. – М., 1993. – Вып.2.; Барг М.А. О категории «цивилизация» // Новая и новейшая история. – 1990. – №5.; Барг М.А. Категория «цивилизация» как метод сравнительно-исторического исследования // История СССР. – 1991. – № 5.; Бромлей Н.Я. К вопросу о соотношении понятий «цивилизация» и «формация» // Цивилизация. - М., 1992. – Вып. 1.; Морган Л. Древнее общество. – Л., 1934.; Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т.21. – М., 1961.

¹³¹⁹ Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990.; Данилевский Н.Я. Россия и Европа. – М., 1991.; Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. – М., 1992.; Тойнби А. Постигание истории. – М., 1991.

¹³²⁰ Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – СПб., М., 1882. – С. 574

¹³²¹ Ерасов В.С. Культура, религия и цивилизация на Востоке: Очерки общей теории. – М., 1990; Новикова Л.И. Цивилизация и культура в историческом процессе // Вопросы философии – 1982. – № 10.; Новикова Л.И. Цивилизация как идея и как объяснительный принцип исторического процесса // Цивилизации. – М., 1992. – Вып.1.; Рейснер Л.И. Цивилизация и способ общения. – М., 1993.

¹³²² Прокофьева Г.П. Становление категории "Цивилизация" как универсальной единицы анализа исторического процесса / Галина Петровна Прокофьева // Дис. канд.философ. наук. – 09.00.11. – Хабаровск, 2001.

¹³²³ Бокль Г. История цивилизации в Англии. – СПб., 1864.; Мечников Л.И. Цивилизация и великие исторические реки. – М., 1995.; Монтескье Ш. О духе законов // Избранные произведения. – М., 1955.

¹³²⁴ Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. – М., 1993.; Гумилев Л.Н. Ритмы Евразии. Эпохи и цивилизации. – М., 1993.;

3. **Соціокультурний**, представлений двома варіантами: а) М.О. Бердяєв, А. Тойнбі головним критерієм виокремлення цивілізації вважають релігію або пов'язують етапи розвитку цивілізації зі ставленням людей до релігійних цінностей¹³²⁵; б) Н.Я. Бромлей, В. Гумбольдт, А. Швейцер визначають цивілізацію як соціокультурний зріз життя суспільства¹³²⁶.

4. **Аксіологічний**, в рамках якого цивілізація розглядається на основі цінностей, які визначаються в загальних установах свого часу і виражаються як духовне ядро кожної епохи (М. Вебер, Г. Ріккерт, П.С. Гуревич, В.С. Стьопін та ін.)¹³²⁷.

5. **Технологічний** (А.С. Ахiezер, Г.С. Гудожник, С.Е. Крапивенський, В.Ж. Келле, Н.В. Мотрошилова, О. Тоффлер та ін.), за яким розвиток цивілізації пов'язаний з технікою, технологією, характером відтворення соціально-економічного ладу суспільства¹³²⁸.

6. **Соціологічний** (М.А. Барг, І.А. Гобозов, Н.В. Клягин, Л.І. Новикова, Е. Дюркгейм, А. Кребер, К. Леві-Стросс, М. Мід та ін.¹³²⁹), представники якого стверджують, що процес появи і розвитку цивілізації зумовлюється диференціацією суспільства, розподілом праці, підвищенням ролі розуму в історії. При цьому наголошується на рівноправності і самостійності розвитку різних типів суспільства, коли становлення цивілізації пов'язується з появою міст, писемності, комунікації, інтенсивного виробництва, втручанням у природні процеси з метою їх перетворення.

7. **Соціобіологічний** (Р. Докінс, Ч. Ламсден, Д. Смайлі, Е. Уїлсон та ін.¹³³⁰), згідно з яким здатність людей до виживання і прогрес людського суспільства слід виводити із закономірностей біологічної еволюції; в цивілізацію при цьому включається соціальну і біологічну реальність, яка втілює не тільки єдність матеріальної і духовної культури, а й систему взаємодії з природним середовищем, а також біологічні чинники буття.

Всі ці підходи так чи інакше реалізуються в контексті принципів єдності всесвітньо-історичного процесу, міждисциплінарного аналізу категорій і унікалізму культурно-історичних типів (Д. Віко, Г. Гегель, Л. Морган, К. Маркс, Ф. Енгельс, О. Шпенглер, А. Тойнбі, М.Я. Данилевський та ін.¹³³¹).

Значна кількість наукових робіт присвячено аналізу російської, а також слов'янської цивілізації¹³³².

ПРОВІДНІ ДЖЕРЕЛА, В ЯКИХ РОЗКРИВАЄТЬСЯ СУТНІСТЬ ЦИВІЛІЗАЦІЇ

Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации: Диалектика прогрессивной линии развития как гуманная общечеловеческая философия для XXI века. – М.: Владос, 1994. – 336 с.

Данилевский Н.Я. Россия и Европа. – М., 1991.; Шпенглер О. Закат Европы. – М.; 1993.; Niciforo A. Les indices numeriques la civilisation et du progrès. – P., 1922.

¹³²⁵ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М., 1994; Бердяев Н.А. Смысл истории. – М., 1990.; Тойнби А. Постигание истории. – М., 1991.

¹³²⁶ Бромлей Н.Я. К вопросу о соотношении понятий «цивилизация» и «формация» // Цивилизация. – М., 1992. – Вып. 1.; Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М., 1987.; Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М., 1992.

¹³²⁷ Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990.; Гуревич П.С. Философия культуры. – М., 1994.; Риккерт Г. Философия истории. – СПб., 1908.; Степин В.С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. – 1989. – №10; Степин В.С. Научная рациональность в гуманистическом измерении // 0 человек в человеке. – М., 1991.; Степин В.С. Философия на рубеже веков // Вестник РАН. – М. 1997. – Т. 67. – № 5.; Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. – М., 1994.

¹³²⁸ Ахiezер А.С. Россия: Критика исторического опыта. – М., 1991.; Гудожник Г.С. Материальные основы многообразия мира цивилизаций; Формации или цивилизации: материалы круглого стола // Вопросы философии – 1988. – № 4.; Гудожник Г.С. Цивилизации: развитие и современность // Вопросы философии – 1986. – №3; Крапивенский С.Э. Социокультурная детерминанта исторического процесса // Общественные науки и современность. – 1997. – № 7.; Келле В.Ж. Соотношение формационного и цивилизационного подходов к анализу исторического процесса // Цивилизация. – М., 1993. – Вып.2.; Мотрошилова Н.В. Рождение и развитие философских идей: Ист.-филос. очерки и портреты. – М., 1991.; Тоффлер О. Проблемы власти на пороге XXI века // Свободная мысль. – 1992. – №2.

¹³²⁹ Барг М.А. Эпохи и идеи. – М., 1987.; Барг М.А. О категории «цивилизация» // Новая и новейшая история. – 1990. – №5.; Барг М.А. Цивилизационный подход к истории: Дань конъюнктуре или требование науки? // Цивилизации. – М., 1993. – Вып.2.; Гобозов И.А. Вопросы цивилизации на страницах французского журнала // Философия и общество. – 1997. – № 5.; Клягин Н.В. Происхождение цивилизаций: Соц.-филос. аспект. – М., 1996.; Новикова Л.И. Цивилизация как идея и как объяснительный принцип исторического процесса // Цивилизации. – М., 1992. – Вып.1.; Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. – Одесса. – 1900.; Кребер А. Ищи в двух мирах. – М., 1970.; Леві-Стросс К. Структурная антропология. – М., 1985.; Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.

¹³³⁰ Докінс Р. Эгоистичный ген. – М., 1993.; Ламсден Ч. Нуждается ли культура в генах // Эволюция, культура, познание. – М., 1996.; Смайли Д. Социобиология и человеческая культура // Эволюция, культура, познание. – М., 1996.; Рьюз М., Уилсон Э. Дарвинизм и этика // Вопросы философии. – 1987. – №1. – С. 94-108.

¹³³¹ Віко Д. Основания новой науки об общей природе нации. – М., Киев, 1994.; Гегель Г. Философия истории // Соч. в 9-и т. – Т.8. – М., 1935.; Гегель Г. Иенская реальная философия. – М., 1970.; Данилевский Н.Я. Россия и Европа. – М., 1991.; Маркс К, Энгельс Ф. Сочинение. – Т.21. – М., 1961.; Тойнби А. Постигание истории. – М., 1991.; Шпенглер О. Закат Европы. – М., 1993.; Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т.21. – М., 1961.

¹³³² Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации: Диалектика прогрессивной линии развития как гуманная общечеловеческая философия для XXI века. – М., 1994.; Громов М.Н. Вечные ценности русской культуры: к интерпретации отечественной философии // Вопросы философии. – 1994. – №1; Завадский С.А., Новикова Л.И. Искусство и цивилизация. – М., 1980.; Кантор В.К. Стихия и цивилизация: два фактора «русской судьбы» // Вопросы философии. – 1994. – №5; Кара-Мурза С.Г. Наука и кризис цивилизации // Вопросы философии. – 1990. – № 9; Кульпин Э.С. Путь России. Кн.1. – М., 1995.; Липкин А.И. Духовное ядро как систематизирующий фактор цивилизации: Европа и Россия // Общественные науки и современность. – 1995. – № 2.; Межуев Б.В. «Русская идея» перед вызовом современности // Вестник Московского университета. – 1993. – № 6.; Панарин А.С. Возвращение в цивилизацию или «формационное одиночество» // Философские науки. – 1991. – № 8.; Троцкий Е.С. Русская цивилизация: прошлое и настоящее // Русская цивилизация и соборность. – М., 1994.; Флиер А.Я. Об исторической типологии российской цивилизации // Цивилизации и культуры. – М., 1994. – Вып. 1.; Вознюк А.В. Интегральная концепция духовного и соматического здоровья личности. – Житомир, 2013.

- Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. – М.: Издательский дом "Новый век", 2002. – 416 с.
- Акаев А. А. Современный финансово-экономический кризис в свете теории инновационно-технологического развития экономики и управления инновационным процессом // Системный мониторинг. Глобальное и региональное развитие. – М.: УРСС, 2009. – С. 141-162.
- Алаев Л.Б. Темп и ритм индийской цивилизации// Цивилизации М.: Наука, 1992. – Вып. 1. – С.111-128.
- Алаев Л.Б., Ерасов Б.С. Формация или цивилизация: Диалог// Народы Азии / и Африки. 1990. – № 3. – С. 31-39.
- Александров Н.Н. Актуальные проблемы грядущей революции // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18209, 22.09.2013
- Александров Н.Н. Понимание времени. Культура и циклы. Избранные статьи / Н.Н. Александров // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16682, 27.07.2011.
- Александров Н.Н., Субетто А.И. Системогенетика, 94. Раздел 1 // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16703, 31.07.2011
- Алексеев В.П. Становление человечества. – М.: Политиздат, 1984. – 462 с.
- Амелина Е. Понятие «цивилизация» вчера и сегодня // Общественные науки ; и современность. – 1992. – №2. – С. 94-102.
- Андреев И. Л. Происхождение человека и общества. – М.: Мысль, 1988. – 415 с.
- Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
- Андреева Г.М. Социальная психология и социальные изменения / Г.М. Андреева // Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – №5. – С. 5-15.
- Андреева О. М. Національна безпека України в контексті національної ідентичності і взаємовідносин з Росією : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора політ. наук : спец. 23.00.01 „Теорія та історія політичної науки” / О. М. Андреева. – К., 2010. – 29 с.
- Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія: Курс лекцій. – К.: Генеза, 1993. – Т. 1. – 416 с.
- Аникеева Е.Н., Семушкин А.В. Диалог цивилизаций: Восток Запад // Вопросы философии. 1998. – № 2. – С. 173-177.
- Антонюк О. Державна самоідентифікація України в процесі реалізації національних інтересів / О.Антонюк // Персонал. – № 11. – 2007. – С. 1-9.
- Анчел Е. Мифы потрясенного сознания / Е. Анчел. – М.: Политиздат, 1979. – 176 с.
- Арендт Х. Массы и тоталитаризм // Вопросы социологии, № 2, т. 1, 1992. – С. 35-60.
- Арлычев А.Н. Объективное и субъективное в общественном процессе //Вестник ДВО РАН. – 1994. – № 5-6. – С. 163 - 181.
- Арон Р. Введение в философию истории// Философия и общество. – 1997. – №2. – С. 254-261.
- Арсеньев В.Р. Звери боги – люди. – М.: Политиздат, 1991. – 158 с.
- Астафьев В.И. Информационная картина мира и ее роль в развитии цивилизации. – М.: МФИ, 1997. – 298 с.
- Ахиезер А.С. Россия: Критика исторического опыта. – М.: Философское общество СССР, 1991. – 438 с.
- Ахиезер А. С. Россия : критика исторического опыта (Социокультурная динамика России) / А. С. Ахиезер . – 2-е изд., перераб. и доп. – Новосибирск : "Сибирский хронограф", 1997. – Т. 1. : От прошлого к будущему. – 804 с.
- Ахиезер А., Гольц Г. Критические пороги социальных систем// Общественные науки и современность. – 1992. – №1. – С.45-56.
- Бабушкин С.А. Теория цивилизаций. – Курск: РОСИ, 1997. – 254 с.
- Барг М.А. О категории «цивилизация»// Новая и новейшая история. 1990. – №5. – С.25-40.
- Барг М.А. Цивилизационный подход к истории: Дань конъюнктуре или требование науки?/Цивилизации. – М.: Наука , 1993. – Вып.2. – С.8-18.
- Барг М.А. Эпохи и идеи. – М.: Мысль, 1987. – 348 с.
- Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М.: Academia, 2004. – 944 с.
- Бенвенист Э. Цивилизация. История слова. Общая лингвистика. – М.: Наука, 1974. – 352 с
- Бердій Т. С. Співвідношення етнічної та національної ідентичностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец.09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / Т. С. Бердій. – Донецьк, 2007. – 23 с.
- Бердяев Н.А. Русская идея // Вопросы философии. 1990. – № 1. – С. 87- 154.
- Бердяев Н.А. Смысл истории. Опыт философской человеческой судьбы. – М.: Мысль, 1990. – 175 с.
- Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – 479 с.
- Бердяев Н. А. Новое средневековье. Размышление о судьбе России. – М.: Фолио, АСТ, 2002. – 20 с.
- Бойчук С. С. Феномен культурної ідентичності: філософсько-методологічний аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.04 „Філософська антропологія, філософія культури” / С. С. Бойчук. – К., 2009. – 18 с.
- Бонгард-Левин Г.М. Древнеиндийские цивилизации: Философия, наука, религия. – М.: Наука, 1993. – 319 с.
- Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді : Автореферат ... дис.докт.пед.наук. – 13.00.07 – теорія та методика виховання. –Тернопіль, 2006. – 35 с.
- Борисова О. Віртуальна реальність України: "роз'єднана країна" чи слов'яно-православна (українська) цивілізація? / О. Борисова // Християнство і духовність. 36. Матеріалів другої міжнародної наукової конференції циклу наукових конференцій "християнство: історія і сучасність". – К.: Знання, 1998. – С. 165-170.

- Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / Ред. О.В. Сухомлинська. – К.: Вид-во АПН України, 1997. – С. 21-25.
- Братко-Кутинський О. Феномен України / О. Братко-Кутинський. – К., 1996. – 304 с.
- Бродель Ф. Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм. XV - XVIII вв. – Т. 2. – М.: Прогресс, 1988-1992. – 629 с.
- Бромлей Н.Я. К вопросу о соотношении понятий «цивилизация» и «формация» // Цивилизации. – М.: Наука, 1992. – Вып.2. – С. 225-228.
- Брюховецька Л. Національна ідея чи національна ідентичність? [Електронний ресурс] / Л.Брюховецька // Тренінги перемовин та продажу тренера Деревиського. – Режим доступу : http://dere.com.ua/library/reshta/nac_ideya.shtml
- Буданов В.Г. Ритмокаскады истории: Россия и будущее цивилизации. // Новые методы в социальных науках / под редакцией В.Г. Федотовой/. – М., 2006. – С. 308-322.
- Будыко М.И. Глобальная экология. – М.: Мысль, 1979. – 327 с.
- Бэббі Ф. Культура и история. Введение в сравнительную историю / цивилизаций. Веспорт 1976 // Современные теории цивилизаций. – М.: ИВИ, 1995. – 148 с.
- Бэкон Ф. Новый органон / Фрэнсис Бэкон; Пер. с латин. и англ. Б. Цируле; Вступ. ст. В. Заринына. – Рига: Звайгзне, 1989. – 315 с.
- В поісках чело́вечности: Гуманистические ценности европейской цивилизации и проблемы современного мира / Под. ред. И.А. Баранова – М.: Прогресс, 1993. – 386 с.
- Вальковская В.В. Экологическое сознание как самосознание цивилизации: Автореферат диссертации на соискание уч. степени доктора философских наук. Хабаровск: ДВГУПС, 2000. – 37с.
- Васильев Л.С. Проблемы генезиса китайской цивилизации. – М.: Наука, 1976.
- Васильев Л.С. Что такое «азиатский» способ производства? // Народы Азии и Африки. 1988. - №3. – С.44-59.
- Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1990. – 804 с.
- Вернадский Г.В. Начертание русской истории // Евразия. Исторические взгляды русских эмигрантов. – М.: ИВИ, 1992. – 180 с.
- Виндельбанд В. Избранное. Дух и история. – М.: ЮНИТИ, 1995. – 551 с.
- Виндельбанд, Вильгельм. История философии: Пер. с нем. – К.: Ника-Центр. – 368 с.
- Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима: Пер. с польск. – М.: Высшая школа, 1988. – 495 с.
- Вичев В. Мораль и социетальная психика. – М., 1978. – С. 6.
- Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.
- Вознюк О. В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир: Волинь, 1998. – 132 с.
- Вознюк О. Духовність як граничний феномен: соціолінгвістичний аспект духовності / О. Вознюк, Д. Квеселевич, Л. Овандер // Збірник наукових праць / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид відділ ЖДПУ, 1999. – С. 22–25.
- Вознюк О. Онтологічний аспект дослідження духовності українського народу / О. Вознюк, І. Грабар, О. Тичина // Духовність українства : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид відділ ЖДПУ, 1998. – С. 15-17.
- Вольтер Ф. Философия истории: Пер. с франц. – СПб., 1868. – 202 с.
- Гайденко П.П., Давыдов Ю.Н. История и рациональность: Социология Макса Вебера и веберовский ренессанс. – М.: Политиздат, 1991. – 367 с.
- Гегель Г. Иенская реальная философия // Соч. в 2-х т. М.: Политиздат, 1970. – Т.1. – С. 285-385.
- Гегель Г. Философия истории // Соч. в 9-и т. – М.: Соцэкгиз, 1935. – Т.8. – С.3-422.
- Гергель О. України – геологічний центр Європи. І цей факт доведено вітчизняними геологами / О. Гергель // Освіта. – 2–9 квітня. – 2003. – № 16 (5033). – С. 2.
- Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества: Пер. с нем. – М.: Наука, 1977. – 703 с.
- Гиренок Ф.И. Экология. Цивилизация. Ноосфера. – М.: Наука, 1987. – 182 с.
- Гладилин Н. Проблемы раннего палеолита Восточной Европы. – Киев: Наукова думка, 1976. – 231 с.
- Гоббс Т. Сочинения в 2-х т. Т. 2. – М.: Мысль, 1991. – 713 с.
- Гобзов И. А. Единство и многообразие исторического процесса. // Философия и общество. 1998. – № 1. – С. 135-151.
- Гобзов И.А. Вопросы цивилизации на страницах французского журнала COMMEOTAJE // Философия и общество. – 1997. – № 5. – С. 167-179.
- Гринин Л. Е. Кондратьевские волны, технологические уклады и теория производственных революций // Кондратьевские волны. Аспекты и перспективы. – Волгоград: Учитель, 2012. – С. 222-262.
- Гринин Л. Е. Периодизация истории: теоретико-математический анализ // История и Математика: проблемы периодизации исторических макропроцессов. – М.: КомКнига, 2006. – С. 53-79.
- Гринин Л.Е. Формация и цивилизация // Философия и общество. – 1997. – № 5. – V Гл. 4. – С.5-64.
- Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.
- Грушевський М. Хто такі українці й чого вони хочуть / Михайло Грушевський. – К.: Товариство "Знання України", 1991. – 240 с.
- Грушин Б. Смена цивилизаций? // Свободная мысль, –1991. – № 18.
- Губман Б.Л. Западная философия культуры XX века. – Тверь.: ЛЕАН, 1997. – 287 с.

- Гудожник Г.С. Материальные основы многообразия цивилизаций// Вопросы философии. – 1988. – № 4. – С.43-54.
- Гудожник Г.С. Цивилизации: развитие и современность// Вопросы философии. – 1986. – №3 – С. 41- 53.
- Гумилев Л.Н. Ритмы Евразии. Эпохи и цивилизации. – М.: Прогресс, 1993. – 575 с.
- Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. М.: ТОО «Мишель и К», 1993. – 500 с.
- Гуревич П.С. Философия культуры. – М.: АО «Аспект-Пресс», 1994. – 314 с.
- Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество. – М.: Транзиткнига, 2004. – 602 с.
- Данилевский Н.Я. Россия и Европа. – М.: Книга, 1991. – 574 с.
- Данилевский Н.Я. Россия и Европа: взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому / Н.Я. Данилевский; Вступ. статьи А.А. Галактионова, Н.Н. Страхова. СПб.: Глаголь: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1995. – 513 с.
- Декарт Р. Избранные произведения: Пер. с франц./Под ред. В.В. Соколова. – М.: Госполитиздат, 1950. – 710 с.
- Джермани Дж. Основные характеристики процесса модернизации// Сравнительное изучение цивилизации/Под ред. Б.С. Ерасова – М.: Аспект Пресс, 1998. – 556 с.
- Дидро Д. Избранные произведения: Перев. с франц. – М-Л: Госполитиздат, 1956. – 411с.
- Дилигенский Г. Г. “Конец истории” или смена цивилизаций // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 29–42.
- Дилигенский Г.Г. «Конец истории» или смена цивилизации?//Цивилизации. – М.: Наука, 1993. – Вып.2. – С. 45-62.
- Донченко Е. А. Социентальный психофракта / Донченко Елена Андреевна // Фрактальная психология. – К. : Знання, 2005. – С. 24-279.
- Донченко Е. А. Социетальная психика / Е.А. Донченко. – К. : Наукова думка, 1994. – 207 с.
- Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) – К.: Знання, 2005. – 324 с.
- Дрэпер Дж. История умственного развития Европы: Пер. с англ. – Киев-Харьков: Кн. издат. Ф.А. Иогансона, 1896. – Т.1. – 327 с.
- Дьяконов И.М. Пути истории. От древнейшего человека до наших дней / И.М. Дьяконов. – М., 1994. – 400 с.
- Дэвидсон Б. Африканцы. Введение в историю культуры / Б. Дэвидсон. – М.: Мир, 1975. – 234 с. – С. 4-45.
- Ерасов Б. С. Цивилизации : универсалии и самобытность / Б. С. Ерасов; [отв. ред. Н. Н. Зарубина]. – М. : Наука, 2002. – 524 с.
- Ерасов Б.С. Культура, религия и цивилизация на Востоке: Очерки общей теории. – М.: Наука, 1990. – 251 с.
- Еременко А.М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А.М. Еременко // Человек. –1995. – № 3. – С. 36–51.
- Ершова-Бабенко И. В. Методология исследования психики как синергетического объекта. Монография / И.В. Ершова-Бабенко. – Одесса, ОДЭКМ, 1993. – 124 с.
- Землюк В. П. Політична ідентичність в Україні в період кризи „розвинутого соціалізму” і здобуття державної незалежності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 „Політичні інститути та процеси” / В. П. Землюк. – К., 2007. – 20 с.
- Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51–58.
- Иларион. Слово о законе и благодати// Златоструй (Древняя Русь 10-13вв.) – М.: Молодая гвардия, 1990. – 303 с.
- Ильин В.В., Панарин А.С. Философия политики. – М.: Наука, 1994. – 283 с.
- Ионов И.Н. Теория цивилизаций и эволюция научного знания // Общественные науки и современность. – 1997. – №6. – С. 118-136.
- Ионов И.Н. Теория цивилизаций: Этапы становления//Новая и новейшая история. – 1994 – № 4-5. – С.33-51.
- Иорданский В.Б. О едином ядре древних цивилизаций//Вопросы философии. 1998. – № 12. – С.37-50.
- Иорданский В.Б. Хаос и гармония. – М.: Наука, 1982. – 343 с.
- Исторические типы рациональности: Сб. ст. в 2-х т. Т.1./Под ред. В.А. Лекторского. – М.: ИФРАН, 1995. – 349 с.; Т.2./Под ред. П.П. Гайденко. - М.: ИФРАН, 1996. – 347 с.
- Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб. : ТООТК Петрополис. – 1996. – 416 с.
- Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
- Калайков И. Цивилизация и адаптация. – М.: Прогресс, 1984. – 240 с.
- Калл о Э. Культурное наследие как основа//Сравнительное изучение цивилизаций /Под ред. Б.С. Ерасова. – М.: Аспект Пресс, 1998. – С. 83-85.
- Кантор В.К. Стихия и цивилизация: Два фактора «российской судьбы»// Вопросы философии. – 1994. – № 5. – С.27-46.
- Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – М.: Наука, 1997. – 285 с.
- Карадже Т.В. Тенденции мирового цивилизационного процесса. Дис. на соис. уч. степ. док. филос. наук. М., 1998.
- Кара-Мурза С.Г. Наука и кризис цивилизации// Вопросы философии. – 1990. – №9. – С. 3-15.
- Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

- Келле В.Ж. Соотношение формационного и цивилизационного подхода к анализу исторического процесса//Цивилизации. – М.: Наука, 1993. – Вып. 2. – С. 26-34.
- Ключевский В.О. Влияние природной среды на историю ее народа// Соч. в 9-и т. – М.: Мысль, 1987. – Т.1.Ч.1. – С.78-89.
- Клягин Н.В. Происхождение цивилизаций: Соц. филос. аспект. – М.: ИФРАН, 1996. – 251 с.
- Клягин Н.В. Становление цивилизации: Дис на соискание уч. степени канд. филос. наук. – М., 1994.
- Кнабе Г.С. Древний Рим история и повседневность. – М.: Искусство, 1986. – 206 с.
- Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 558 с.
- Коломийцев В. Цивилизация XXI века// Свободная мысль. 1996. – № 11. – С.105-112.
- Комаров В.Д. Философия цивилизации// Философия и общество. – 1998. – №3. – С.55-113.
- Кондратьев Н. Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения. – М.: Экономика, 2002. – 767 с.
- Кондратьевские волны. Аспекты и перспективы. – Волгоград: Учитель, 2012. – 384 с.
- Крапивенский С.Э. Социокультурная детерминанта исторического процесса// Общественные науки и современность. – 1997. – № 7. – С.135-146.
- Кремень В.Г.Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г.Кремень. – 2-е вид. – К.: Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.
- Кривопишина О.А. Психофрактальна модель розвитку творчої особистості // О.А. Кривопишина // Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал. – 2013. – № 2. – С. 129-137.
- Крымский С. Б. Архетипи української культури // Феномен української культури. – К., 1996. – С.97-98.
- Кропоткин П.А. Этика / П.А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991. – 496 с.
- Крымский С. Б., Параконский Б. А., Мейзерский В. М. Эпистемология культуры. – К., 1993. – С. 149–156.
- Кузанский Н. Сочинения в 2-х т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1979. – 488 с.
- Кузык Б. Н., Яковец Ю. В. Цивилизации : теория, история, диалог, будущее : в 2 т. / Б. Н. Кузык, Ю. В. Яковец; авт. вступ. ст. А. Д. Некепелов. – М. : Институт экономических стратегий, 2006. – Т. II: Будущее цивилизаций и гецивилизационные измерения. – 648 с.
- Кузык Б.Н., Яковец Ю.В. Цивилизации: теория, история, диалог, будущее / Б.Н. Кузык, Ю.В. Яковец; Авт. вступ. ст. А.Д. Некипелов. – М.: Институт экономических стратегий. – Т. III: Северное Причерноморье – пространство взаимодействия цивилизаций / Б.Н. Кузык, Ю.В. Яковец; Науч. ред., авт. предисл. В.И. Гуляев. – М.: Институт экономических стратегий, 2008. – 908 с.
- Кульпин Э.С. Путь России. Кн.1. – М.: Московский лицей, 1995 – 200 с.
- Культура и цивилизация/Под ред. А.И. Гусева, Р.И. Александрова, А.В. у Смольянова и др.; – Саранск: Изд-во Саранск, ун-та, 1989. – 118 с.
- Культура: Теории и проблемы: Учебное пособие для студентов и аспирантов гуманитарных специальностей/Под. ред. Т.Ф. Кузнецовой, В.М. Межуева, И.О. Шайтанова. – М.: Наука, 1995. – 279 с.
- Куртц П. Гуманизм и скептицизм – парадигмы культуры третьего тысячелетия // Здравый смысл, 2000. – № 17. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://humanism.al.ru/tu/>
- Кутырев В.А. Экологический кризис, постмодернизм и культура /В.А. Кутырев // Вопросы философии. – 1996. – №11. – С. 23-32
- Липа Ю. Призначення України / Ю. Липа. – Львів Просвіта 1992. – 270 с.
- Лукашевич В. М. Глобалистика : [учебное пособие] / В. М. Лукашевич. – Л. : "Новий світ – 2000", 2004. – 392 с.
- Лукреций К. О природе вещей: Пер. с лат. – М.: Мысль, 1983. – 210 с.
- Мазур Ю.Ю. Идентичность в условиях глобализации и регионализации // Вестник Балтийского федерального университета им.И.Канта. – 2013. – Вып. 6. – С. 41-48.
- Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация и природа. – 1988. – №11. – С.57-65.
- Маркс К, Энгельс Ф. Сочинения. – Т.21. -2-е изд. – М.: Политиздат, 1961. – 843 с.
- Массон В.М Первые цивилизации. – Л.: Наука, 1989. – 275 с.
- Материалистическая диалектика как общая теория развития// Диалектика общественного развития/Под ред. В.Ж. Келле, Д.А. Гущина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 260 с.
- Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США: пер. с англ. И.И.Дюмулена и др. / вступ. статья Г.В.Полуниной, ред.Е.И.Розенталь. – 1962. – 402 с.
- Мечников Л.И. Цивилизация и великие исторические реки. – М.: Прогресс, 1995. – 464 с.
- Мильнер Б.З. Управление знаниями в современной экономике: науч. докл. – М.: Институт экономики РАН. – 2008. – 76 с.
- Михайловский Н.К. Что такое прогресс// Социальная философия/ Под ред. Г.С. Арефьева, М.И. Ананьева, А.С. Гарбузова. – М.: Высшая школа, 1994. – С.137-140.
- Михальченко М. І. Україна як нова історична реальність : запасний гравець Європи. /М. І. Михальченко. – Дрогобич : ВФ "Відродження", 2004. – 488 с.
- Моисеев Н.Н. Цивилизация на переломе. Пути России. – М.: ИСПИ РАН, 1996. – 167 с.
- Моисеев Н. Н. Логика динамических систем и развитие природы и общества / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1999. – № 4. – С. 4-9.
- Моисеев Н. Н. Судьба цивилизаций. Путь раз ума / Н. Н. Моисеев. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 224 с.
- Моисеев Н.Н. Универсальный эволюционизм (Позиция и следствия) // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 3-28.
- Монтескье Ш. О духе законов// Избранные произведения: Пер. с франц. – М.: Госполитиздат, 1955. – 386 с.

- Морохеева З.П. Личность в культурах Востока и Запада. – Новосибирск: ВО Наука, 1994. – 206 с.
- Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс / С. Московичи ; пер. с фр. Т. П. Емельяновой. – М. : "Центр психологии и психотерапии", 1998. – 480 с.
- Мотрошилова Н.В. Рождение и развитие философских идей: Ист. филос. очерки и портреты. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
- Мучник В.Н. В поисках утраченного смысла: Генезис и эволюция исторических взглядов А. Дж. Тойнби /Под ред. Б.Г. Могильницкого. – Томск: Том. ун-та, 1986. 199 с.
- Мчедлов М.П. Понятие цивилизации в марксистско-ленинской теории. – М.: Знание, 1976. – 63 с.
- Мчедлов М.П. Становление нового типа цивилизации. – М.: Прогресс, 1980. – 333 с.
- Мчедлова М.М. Вопросы цивилизации во французском общественном знании. – М.: МГУ, 1996. – 324 с.
- Мчедлова М.М. Понятие "цивилизация": история и методология // Философия и общество. – 1999. – №1. – С. 139-153.
- Мясников В.А. Глобализация и образование в XXI веке / В.А. Мясников. Основные тенденции развития образования в современном мире: Сб. науч. трудов Института теории и истории педагогики РАО. – Москва, 2006. – С. 160-175.
- Найдыш В.М. Проблема цивилизации в научной мысли Нового времени// Человек. 1998. – № 2. – С.6-24.
- Новикова Л.И. Цивилизация и культура в историческом процессе// Вопросы философии. – 1982. – № 10. – С. 90-108.
- Новикова Л.И. Цивилизация как идея и как объяснительный принцип с исторического процесса //Цивилизации. – М.: Наука, 1992. – Вып.1. – С. 9-26.
- Носовский Г. В. Империя / Г. В. Носовский, А. Т. Фоменко. – М.: МГУ, 1996. – 756 с.
- Нэсбитт Д. Что ждет нас в 90-е годы. Метатенденции, год 2000 / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М.: Республика, 1992. – 415 с.
- Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: Історично-релігійна монографія / І. Огієнко. – Вінніпег, 1965. – 424 с.
- Орлова И.Б. Цивилизационная парадигма в исследовании социально-исторического процесса. Дис. на соис. уч. степ. док. филос. наук. – М., 1999.-272 с.
- Павленко Ю.В. Цивилизационное развитие человечества как целостный / процесс// Философия и общество. – 1998. – № 3. – С. 155-190.
- Панарин А.С. Возвращение в цивилизацию или «формационное одиночество» // Философские науки. – 1991. – № 8. – С.3-16.
- Пантин В. И. Циклы и ритмы истории. – Рязань, 1996. – 157 с.
- Печчеи А. Человеческие качества: Пер. с итал. – М.: Прогресс, 1980. – 347 с.
- Плеханов Г.В. Избранные философские произведения в 5-и т. – Т.2. – М.: Госполитиздат, 1956. – 824 с.
- Попович М.В. Мировоззрение древних славян. – Киев: Будивильник, 1985. – 185 с.
- Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии / Б.Ф. Поршнев. – М.: Мысль, 1974. – 487 с.
- Потульніцький В.А. Україна і всесвітня історія. Історіософія світової та української історії XVII-XX століть / В.А. Потульніцький. – К.: Либідь, 2002. – С. 238.
- Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 431 с.
- Прицак О. Що таке Історія України / О. Прицак // Слово час. – 1991. – № 1. – С. 59.
- Прокофьева Г.П. Становление категории "Цивилизация" как универсальной единицы анализа исторического процесса / Галина Петровна Прокофьева // Дис.. канд.филос. наук. – 09.00.11. – Хабаровск, 2001. – 141 с.
- Ревякина Н.В. Проблемы человека в итальянском гуманизме второй половины XIV первой половины XV веков. – М.: Наука, 1977. – 272 с.
- Рейман Л. Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 3-14.
- Рейснер Л.И. Историческое общество как единство формационного и цивилизационного начал//Цивилизации. – М.: Наука, 1992. – Вып.1. – С.50-69.
- Рейснер Л.И. Цивилизация и способ общения. – М.: Наука, 1993. – 308 с.
- Рерих Н.К. Культура и цивилизация / Н.К. Рерих. – М.: Межд. центр Рерихов, 1994. – 148 с.
- Рибо Т. Эволюция общих идей: Пер. с франц. – СПб.: Южно-русское книгоиздательство, 1989. – 324 с.
- Розенбергс Р.Л. Динамика ценностей и интересов в модернизирующемся обществе. – М.: МГУ, 1995. – 246 с.
- Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования / Н.С. Розов. -М, 1992. – 154 с.
- Розов Н.С. Россия как страна и цивилизация. Эскиз политико-экономической и культурной стратегии// Философия и общество. – 1998. – №1. – С. 151-173.
- Розов Н.С. Структура цивилизации и тенденции мирового развития. – Новосибирск: Новосибирск, гос. ун-т, 1992. – 214 с.
- Розов Н.С. Ценности в проблемном мире. – Новосибирск, Изд-во Новосибирск, гос. ун-т, 1998. – 291 с.
- Романенко М.І. Філософія освіти: історія і сучасність / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 178 с.
- Российская цивилизация: Этнокультурные и духовные аспекты. – М.: Республика, 1998. – 272 с.
- Руссо Ж. Ж. Рассуждения о происхождении и основаниях неравенства: Избран, соч. – М.: Политиздат, 1961. – Т. 2. – 742 с.

- Рычков Ю. Г. История как фактор генетического развития народонаселения / Ю. Г. Рычков // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 168.
- Самородов В.Н. Проблема генезиса первичных цивилизаций: Автореф. дисс. канд. истор. наук. СПб.: СПб ун-т, 1996. – 24 с.
- Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.
- Семенникова Л. И. Россия в мировом сообществе цивилизаций : учебное пособие для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Брянск : Курсив, 1999. – 558 с.
- Семенникова Л. И. Россия в мировом сообществе цивилизаций : [учебное пособие для вузов]. – 3-е изд., перераб. и доп. – Брянск : Курсив, 1999. – 558 с.
- Сервера Эспиноза А. Кто есть человек?// Это-человек: Антология. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 351 с.
- Смирнов П.И. Ценностные основания общества: Автореф. дисс. док. фил.наук, СПб.: СП 6 ун-т, 1994. – 44 с.
- Современные теории цивилизаций/Под ред. М.М. Наринского. – М.,1995. – 148 с.
- Современные теории цивилизаций: Реферативный журнал. – М.: Наука, 1995. – 486 с.
- Соловьев В.С. Сочинения в 2-х. т. – М.: Мысль, 1990. – Т. 2. – 892 с.
- Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 542с.
- Сравнительно изучение цивилизаций/Под ред. Б.С. Ерасова. – М.: Аспект : Пресс,1998. – 556 с.
- Сравнительное изучение цивилизаций : хрестоматия : [учебное пособие для студентов вузов] / сост. ред. и вступ. ст. Б. С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 556 с.
- Сравнительное изучение цивилизаций : хрестоматия : [учебное пособие для студентов вузов] / сост. ред. и вступ. ст. Б. С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 556 с.
- Степин В.С. Научная рациональность в гуманистическом измерении// О человеческом в человеке/ Под ред. И.Т. Фролова – М.: Политиздат, 1991. – 367 с.
- Степин В.С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации//Вопросы философии. – 1989. – №10. – С. 3-18.
- Степин В.С. Философия на рубеже веков// Вестник РАН. – М. 1997. – Т. 67. – №5.
- Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре у техногенной цивилизации. – М.: Наука, 1994. – 312 с.
- Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и перспективы техногенной цивилизации // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 12-128.
- Столочич Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк эстетической аксиологии. -М.: Республика, 1994. – 464 с.
- Субетто А.И. Парадигмальная революция в теоретическом базисе экономической науки в Эпоху Великого Эволюционного Перелома // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18285, 29.10.2013
- Суркова Л.В. Технократизм: Социокультурный феномен. – М.: Б.И., 1992. – 158 с.
- Сухонос С.И. Эстафета цивилизаций / С.И. Сухонос. – Москва: Экономика, 2011. – 503 с.
- Тайлор Э. Первобытная культура: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1989. – 527 с.
- Тарнас Р. История западного мышления. – М.: Крон-пресс, 1995. – 448 с.
- Тойнби А. Дж. Постигание истории. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.
- Тойнби А. Дж. Цивилизация перед судом истории. – М., СПб: Ювента, 1995. – 479 с.
- Топоров В. Н. О космологических источниках раннеисторических описаний // Труды по знаковым системам. – Тарту: Изд. ТГУ, 1973. – С. 122–123.
- Топоров В. Н. Первобытные представления о мире. Общий взгляд // Очерки естественнаучных знаний о древности. – М.: Наука, 1982. – С. 8–40.
- Тоффлер О. Проблемы власти на пороге XXI века// Свободная мысль. – 1992. – №2. – С. 113-121.
- Тоффлер Э. Футуризм. – СПб.: Лань, 1997. – 435 с.
- Тугаринов В.П. Природа, цивилизация, человек. – Л: Ленингр. ун-т, 1978. – 128 с.
- Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. – М.: Прогресс, 1990. – 716 с.
- Февр Л. Бои за историю: Пер. с франц. – М.: Наука, 1991. – 629 с.
- Феденко П. Вплив історії на український народний характер / П. Феденко // Науковий Збірник Вільного Університету у Празі. – Прага, 1942. – Т. 3. – С. 375–385.
- Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
- Фрейд З. Будущее одной иллюзии: Психоналитические этюды/Под ред. Д.И. Донского, В.Ф. Круглянского – Мн.: ООО Попурри, 1996. – 606 с.
- Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.
- Фромм Э. Душа человека: Пер. с англ. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
- Фроянов И.Я.. История России от древнейших времен до начала XX в. – М., Просвещение, 1998. – 356 с.
- Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. М.: АСТ: Ермак, 2005. – 588 с.
- Фурсов А.И. Операция "Прогресс" // Космополис. – Москва, 2003/2004. – № 4 (6). – С. 23-43.
- Фурсов Андрей Геополитические игры США. Экономические модели будущего Взаимоотношения России и Европы", 2011 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://planeta.moy.su/blog....3-21426>
- Хайдеггер М. Время и бытие. – М., 1993. – 267 с.
- Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
- Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: Пер. с нем. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.
- Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ, 2003. – 603 с.
- Хатами М. Ислам, диалог и гражданское общество / М. Хатами. – М. : РОСПЭН, 2001. – 220 с.
- Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива: пер. с англ. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. – 92 с.

- Холден Б.С. Факторы эволюции: Пер. с англ. – М.: Соцэкгиз, 1935. – 284 с.
- Цивилизации = Civilizations: Сб. ст/ Под ред. М.А. Барга. – М.: Наука, 1992. – Вып. 1. – 227 с.
- Цивилизации и культуры: Научный альманах/Под ред. Б.С. Ерасова. М.: ИВ, 1994. – Вып. 1. – 248 с.; 1995. – Вып. 2. – 292 с.; 1996. – Вып. 3. – 248 с.
- Цивилизации: Сб. ст/ Под ред. А.О. Чубарьяна. – М.: МАЛП, 1997. – Вып. 4. – 199 с.
- Цивилизации: Сб. ст/ Под ред. И.Н. Ионова, М.М. Наринского. – М.: Наука, 1995. – Вып. 3. – 234 с.
- Цивилизации: Сб. ст/ Под ред. М.А. Барга. – М.: Наука, 1993. – Вып. 2. – 234 с.
- Цивилизационные модели современности и их исторические корни / [Ю. Н. Пахомов, С. Б. Крымский, Ю. В. Павленко и др.]; НАН Украина под ред. Ю. Н. Пахомова. – К.: Наук. думка, 2002. – 632 с.
- Цивилизационные модели современности и их исторические корни / [Ю. Н. Пахомов, С. Б. Крымский, Ю. В. Павленко и др.]; НАН Украина под ред. Ю. Н. Пахомова. – К.: Наук. думка, 2002. – 632 с.
- Цивилизация: теория, история и современность/ Под ред. Л.И. в/ Новиковой. – М.: ИФАН, 1989. – 177 с.
- Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии/Под ред. И.Т. Фролова, П.С. Гуревича. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
- Черняк Е.Б. Цивилиография. – М.: Междунар. отношения, 1996. – 384 с.
- Шелер М. Избран, произведения: Пер. с нем. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.
- Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – К.: МП Фенікс, 1992. – 168 с.
- Шпенглер О. Закат Европы: Пер. с нем. – М.: Мысль, 1993. – 663 с.
- Шпенглер О. Закат Европы: Т.1: Образ и действительность / Пер. Н.Ф.Гарелина. – Новосибирск: ВО "Наука"; Сибирская издательская фирма, 1993. – 592 с.
- Штайнер Р. Философия свободы: Плоды духовных наблюдений по естественнонаучному методу: Пер. с нем. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 250 с.
- Шубарт В. Европа и душа Востока// АУМ. Синтез мистических учений Запада и Востока. – 1990. – № 4. – С. 41-49.
- Эко Умберто Средние века уже начались // Иностранная литература. – 1994. – № 4. – С. 258-267.
- Экономика переходного периода/Под ред. В.В Радаева, А.В. Бузгалина. – М.: МГУ, 1995. – 414 с.
- Элиаде М. Космос и история. – М.: Прогресс, 1987.
- Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства// Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – М.: Политиздат, 1961. – Т.21. – С. 23-178.
- Яковец Ю. В. Циклы. Кризисы. Прогнозы / Ю. В. Яковец. – М.: Наука, 1999. – 448 с.
- Яковец Ю.А. История цивилизаций. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 352 с.
- Яковец Ю.А. Ритм смены цивилизации и исторические судьбы России: Науч. доклад к VI междисциплинарной дискуссии. – М.: Б.И., 1994. – 144 с.
- Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы / Ю.В. Яковец // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3-17.
- Яковец Н.І. Парадигмальні зміни в педагогічній науці на зламі сторіч : досвід Росії та України / Н.І. Яковець // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2007. – № 2. – С.60–63.
- Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах / Я. Ярема // Збірник "Перший український педагогічний конгрес 1935 р. – Львів, 1938. – С. 16–18.
- Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
- Adorno Th. a. others The Authoritarian Personality. – N. Y., 1950.
- Bagby Ph. Culture and History Prolegomena to the Comparative Study of Civilizations. – Westhorth, 1976. – P. 162.
- Kavolis V. Civilization Analysis as a Sociology of Culture. – N. Y., 1995. – P. 10-17.
- Kelly K. New rules for the New Economy. Ten Radical Strategies for a Connected World. – N.Y., 1998. – 150 p.
- Martin I., Norman A. The Computerized Society. – N V., 1970. – 456 p.
- Nagurney A. Network Economics: A Variational Inequality Approach, second revised edition - Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1999.
- Wilkinson D. Spatio-Temporal Boundaries of African Civilizations Reconsidered // Comparative Civilizations Review. – 1995. – № 29. – P. 31.

ДОДАТОК Е

КОНЦЕПЦІЯ ПСИХОФРАКТАЛЬНОЇ СУТНОСТІ СОЦІУМІВ

Цілісно-циклічний підхід до вивчення розвитку людини та суспільства, який, як зазначає О.А. Донченко, започаткували Н. Бор, Ф. Капра, Р. Шелдрейк, Г. Бейтсон, С. Гроф, Д. Бом, К. Прибрам, В.І. Вернадський, П. Тейяр де Шарден, О. Шпенглер та багато інших талановитих учених, які у своїх наукових розвідках заклали основи холистичної, циклічної парадигми еволюції, людської історії з її акцентом на вивченні інваріантних відносин, а не епізодичних, окремих сутностей¹³³³. При цьому таке циклічне моделювання історії виявляє певні етапи у контексті свого розвитку, оскільки воно було актуальним у стародавньому світі і після краху античного світу відходить на другий план, щоб знову ожити серед мислителів Відродження та їхніх духовних послідовників (Н. Макіавеллі, Дж. Віко), у О. Шпенглера та інших вчених, у т. ч. російських східнознавців. Суттєво, що, як зазначає Ю.В. Павленко, погляд на історію з позицій циклізму, разом із поглибленням знань про різні типи суспільств, явно втрачає свою чіткість¹³³⁴.

На погляд О.А. Донченко, "це відбувається тому, що критеріями виділення типів суспільств були матеріальні уречевлені показники. У нашому теоретичному досвіді такими критеріями є те, що довести і побачити неможливо, хоч воно існує й істотно впливає на життя спільнот та окремих людей: глибинно-психологічні і психокультурні інваріанти, які існують як психогенетичні паттерни і в індивідуальній, і в соціетальній психіці. Такі поняття, як "реакція на долю "душевна стихія", "дух природи", "латентна субстанція" і т. ін. сьогодні вкрай актуалізувалися. Вони водночас належать як до езо- та екзотеричних концепцій і парадигм минулого, так і до науки нового покоління, тобто до посткартезіансько-ньютонівського, нелінійного погляду на життя та його прояви, яке покликає відродити світ першопричин, здатність людства враховувати універсальні принципи природи і традиції у своїй діяльності"¹³³⁵.

Саме за допомогою реалізації моделі **фрактальної природи людини та соціуму**, як вважає О.А. Донченко, можна досягти цілісного синтетичного розуміння соціальних процесів (К. Манхейм, К. Ясперс, К.С. Гаджівс, К.Г. Юнг, С. Гроф, Ф. Капра, Ш. Ейзенштадт, А. Кемпінські, А. Менегетті, А. Аугюстинавічуте та ін.):

"Прискіпливе спостереження за соціоструктурними процесами виявляє існування в житті соціуму такої майже математичної закономірності, як фрактальність соціуму, що означає як би клітинну структуру соціуму, яка формується в процесі не випадково/локальної фракталізації (розмноження за певним локальним принципом) різних суспільних структур. Це стосується абсолютно всіх суспільних структур: від людини – через заводи, магазини й школи... – до влади й інших соціальних інститутів"....

Фрактальність соціуму загалом є не чим іншим, як його властивістю визначати себе за допомогою різних фрактальних структур. А безліч останніх, у свою чергу, концентруються навколо власних матриць, що різняться не тільки своїм призначенням, але й психосоціальним типом, у якому криються цінності, змісти й можливості для виконання цього завдання.

Будь-який соціум має певний, принаймні необхідний, набір цих матриць, системна робота яких не тільки відбиває, але й визначає якість життя в соціумі й психосоціальне самопочуття людей у ньому. Саме звідси повинна починатися сфера розумного управління такою системою...

І зовсім очевидно, що, коли мова йде про людину, це ... стосується насамперед її психіки – надскладної, нелінійної й т.п. системи, що має субстанційно-універсальну природу. Психофрактал, як втілений фрагмент універсальної психіки, являє сутність людини природної – *Homo Naturalis*. Його призначення – функціонувати в ролі глибинного, доцільного, досконалого психічного регулятора, що найбільш адекватним образом вбудовує свого носія у те середовище, яке волею долі стає його середовищем існування. Цей елемент, створений розумною природою й не без допомоги Бога (у будь-якому його трактуванні), є механізмом, що найбільш ефективно інсталує людину в середовище її існування...

Так, у кожного індивіда свій психофрактал, а індивідів мільйони. Але цілеспрямоване спостереження, емпіричні й теоретичні узагальнення містять матеріал, що підтверджує існування деяких психофрактальних матриць або локалізованих метапрограм, що притягають до себе своїм ціннісним змістом певні страти людей і породжують із їхньою допомогою безліч самоподібних суспільних структур. Матрична фракталізація є одним з неусвідомлюваних (самоорганізаційних, природних) процесів структурування суспільства. Саме міра, співвідношення й відношення одних до одних тих або інших психофрактальних матриць у суспільстві формує його соціетальний психофрактал. Останній, у свою чергу, представлений сукупністю суспільних структур, кожна з яких, з одного боку, є соціетальним фракталом суспільства, а з іншого боку – фракталом певної психофрактальної матриці. Таким чином, будь-яка соціальна суспільна або інституціональна структура (людина, група, організація, ідеологія, культура, економіка, освіта та ін.) має власну психофрактальну метапрограму. Соціальний інтелект не може успішно виконувати свої функції без урахування соціетального психофрактала соціуму, тобто заданої певними надособистісними умовами даності"¹³³⁶.

У статті "Психологія трансперсональних конструктів", О.А. Донченко дає таке трактування **фрактальної природи соціуму**:

"Структура простору має єдину інформаційно-енергетичну природу і фрактальний характер. Поняття "інформаційно-енергетичної природи" більш-менш зрозуміле і відоме, хоча б на інтуїтивному рівні. Щодо терміну "фрактальний", то він необхідний для уречевлення суб'єктом польового транспортування енергії та інформації,

¹³³³ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 44-104. – С. 44.

¹³³⁴ Пахомов Ю.Н., Крымский С.Б., Павленко Ю.В. Пути и перепутья современной цивилизации. – К., 1998. – С. 390.

¹³³⁵ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 43-49.

¹³³⁶ Донченко Е. А. Социетальный психофрактал / Донченко Елена Андреевна // Фрактальная психология. – К. : Знання, 2005. – С. 281, 282, 26-27, 278-279.

запозичений з математично-природничих дисциплін, рівень розвитку яких дав, нарешті, змогу порушити проблему істотних кореляцій усього з усім і вивести її на передній план науки. Явища, які відображаються на різних фракталах, та розподіли інформаційних блоків, що зосереджені на них, корелюють між собою у такий спосіб, що навіть зумовлюють певний хід історії, котра більше схожа на циклічний, аніж лінійний, феномен.

Структура фракталів настільки складна, що залишає помітний слід на фізичних і психічних процесах як носіях цих фракталів. Вона не просто складна, а має зовсім інший порядок, її можна порівняти хіба що з іншими фрактальними структурами, такими як будова блискавки чи хмари, гори, дерева, або берегової лінії. Хмари – не сфери, гори – не конуси, блискавка розповсюджується не по прямій, берегові лінії – не кола, а дерево – не гладке і не рівне. Сам Б. Мандельброт (автор терміну "фрактал") характеризує створену ним теорію морфологією безформеного. За фрактального підходу хаос перестає бути синонімом безпорядку і набуває тонкої структури. Слово "фрактальний" має латинське походження й означає "дробний". Проте ця дріб'язковість у фракталі має різні ступені, рівні, форми, вагу тощо. Фрактали стають зручними моделями для опису процесів, які раніше вважалися неупорядкованими і такими, котрі не можуть бути описані. Фрактальний підхід враховує само-афінну природу середовища. А означає, що людська психіка і природа загалом, для аналізу якої можна скористатися цим терміном (і водночас феноменом), залишається незмінною, незважаючи на історичні катак-лізми і науково-технічний прогрес. Вона стала подібна до самої себе, а деякі властивості цієї подібності можна розгледіти на будь-якому локальному моменті цілісного фракталу (одним таким моментом і є феномен "відношення"). Коли ж наукою буде змодельований цілісний фрактал психіки Всесвіту, то можна буде говорити про початок вищої цивілізації.

Фрактал – це передусім енерго-інформаційний носій психосоціальної інформації. Українські вчені знайшли ще одну польову частку – інформаціон, яка, можливо, "транспортує" і розподіляє ту чи іншу інформацію за фракталами. Відтак психосоціальний простір, насичений інформацією та енергією – не містика і не метафора, а цілком реальний, уречевлений (хоч і невидимий) програматор соціального життя.

Фрактал – структура-частка або матриця, в якій не тільки відтворюється певне реальне ціле, а й міститься інформація про його ідеальний ("правильний") стан. Можна сказати, що фрактал – своєрідний інформаційно-енергетичний ген онтопсихосоціальності, який утримує "запис" певної ідентичності з усіма її "гріхами" і можливостями позбавлення від них. Власний фрактал притаманний Людству, так само його мають усі соціуми, спільноти і люди на Землі. Тривале витіснення якихось елементів ідеального фракталу (як наслідок дистресового досвіду) з його реальної втіленості призводить до формування певних постійних або тимчасових дисгармонійностей носіїв цієї неповної структури, яка все одно буде прагнути до самодостатньої запрограмованої повноти і штовхати в заданому напрямку психоонтологію суб'єкта-носія фракталу.

Цей психофізичний феномен підтверджує концепцію "дистресового досвіду" соціальної психіки¹³³⁷, в межах якої психосоціальний простір можна розглядати як сферу міжпольового обміну, зокрема, обміну між соціальною психікою соціуму (як елементом трансперсонального поля) та уречевленим соціумом (як елементом світського поля). Певне напруження між ними є завжди, але в періоди програмних переходів (революцій, перебудов тощо) вона стає або значно вищою, або нижчою від "норми" залежно від того, наближує чи віддаляє революція ідентифікацію суспільства із власним "ідеальним" фракталом.

Повсякдення є свідком того, що співвідношення частини (наприклад, конкретної політичної дії) і цілого (трансперсонального контексту) загублене людством, хворобливі зміни як у політичному житті спільнот, так і у психологічному існуванні індивідів. Отож *фрактал - це: а) єдність свідомого і несвідомого, трансперсонального і персонального; б) програма шляху суб'єкта; в) базовий критерій, встановлений Всесвітом; г) правда кожного суб'єкта. Він так співвідноситься із уречевленим світом, як душа із тілом: коли між ними немає порозуміння, то обидві ці інстанції мають проблеми.*

Поле – це сила, а енергія як генератор цієї сили народжується разом із задоволенням потреби суб'єкта у певній – своїй, правдивій – інформації (ось чому в кожного – своя правда!). Саме від того, якою мірою суб'єкти взаємин здатні "наситити" одне одного *необхідною* інформацією, залежить тип взаємодії між ними, а, відтак, і те, що насичує психологічний простір і що називають любов'ю, динамікою, задоволенням, комфортом або ненавистю, апатією, страхом, агресією, байдужістю. Перебільшення, нестача або неадекватність інформації викликає хворобливі явища на рівні індивідуальної, соціальної та універсальної психіки. І тоді, навіть за умови, коли все інше начебто влаштовує, відносин як таких немає, оскільки відсутня інтерференція полів суб'єктів, з яких складається психосоціальний простір. Будь-яке відношення, так само, як і будь-який учинок, дія чи текст, повинні мати *функцію ідентичності*. Якщо якісь стосунки не складаються, це означає, що їхні суб'єкти опинилися за принципом сили (інтерференції), тому що втратили відчуття належних пропорцій"¹³³⁸.

Відтак, "Ми існуємо у Всесвіті з вічними законами, які знаходяться в чіткій пропорції між собою ...Тому потрібно крок за кроком стежити за збереженням власної пропорції у певній ситуації: я є і повинен постійно будувати пропорції моєї ідентичності, не дивлячись ні на кого і, якщо треба, проти всіх"¹³³⁹.

Глибинним і засадничим проявом фрактальної природи соціумів постає, на думку О.А. Донченко, *архетип* (архе – букв. *першоджерело, першооснова культури, менталітету, в цілому становлення і розвитку культурних і соціальних моделей, які формовизначають людське буття*), який можна розуміти як "форму колективного несвідомого (надособистісне начало людської психіки), і співвідносимо з тим, що древні називали зв'язком усього зі всім. Поняття архетипу корелює з холономним світоглядом, нелінійним, циклічним поглядом на життя. За Юнгом, архетип – безпрецедентна, успадкована несвідома форма або образ. Ця складова психічної структури може спонтанно виявляти себе у будь-який час, але як форма набуває змісту тільки за умови наповнення її матеріалом

¹³³⁷ Антоний Марк Аврелий. К самому себе. Размышления. – СПб, 1895. – С.26, 68.

¹³³⁸ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 91-92.

¹³³⁹ Менегетти А. Онтопсихология, политика, экономика. – К., 1999. – С.21.

свідомого досвіду. Точніше кажучи, сам архетип – це формотворча здатність, можливість форми. Воднораз цей феномен психічного походження можна вважати "соціальним кумулятивним феноменом", своєрідним "мотиваційним геном", який передає від покоління до покоління досвід, накопичений людством"¹³⁴⁰. Відтак, аналіз архетипів становить досить адекватний *метод* дослідження менталітету, праісторії та майбутнього суспільних утворень¹³⁴¹.

Саме завдячуючи такому підходу можна пояснити феномен *багаторазового повторення історичних подій* в інтервалах цілісного історичного проміжку часу (М.М. Морозов, А.Т. Фоменко та ін.) Відтак, історична синхроніка засвідчує, яким чином "минулі століття накручуються на вічність" і пояснює феномен "раннього характеру майбутнього". Тому в історії виявлена закономірність, відповідно до якої *явища, що чітко виокремлюються на ранніх етапах розвитку будь-якого суспільства (соціуму, етносу, цивілізації тощо), обов'язково розвинулися на його пізніх фазах, причому в панівних, всеосяжних формах*¹³⁴².

Як пише О.А. Донченко у статті "*Психологія трансперсональних конструктів*" (с. 44-114), "ілюстрацією "раннього характеру майбутнього" можуть бути такі відомі речі, як існування принципів соціалізму в християнських і дохристиянських суспільствах, успішне функціонування колективних господарств (колгоспів) у Древньому Єгипті, земельні закони Спарти в засадничі тотожний закон про власність на Землю, прийнятий у 1990 році Верховною Радою СРСР тощо. Ще цікавішою ілюстрацією є відомі міфологічні та архетипічні форми соціалізації, розповсюджені не тільки в мистецтві, а й у буденному житті".

Зазначений феномен підтверджують і синергетичні закони, які виявляють існування "*петель антиципації*" (С.Б.Кримський), коли у нелінійних системах процеси перебігають так, немов би вони мали місце у повному обсязі системи в минулому, а у певних ланках – так, якими вони мають бути у майбутньому. При цьому ці процесуальні ланки існують у теперішньому часі¹³⁴³.

Це засвідчує про те, що "має місце не тільки вірогідна, але й фактична, навіть статистична, залежність між подіями древньої, середньовічної, сучасної і майбутньої історії! А ще, мабуть, на те, що існує імпліцитна, внутрішня структура розвитку, соціального руху великих людських спільнот"¹³⁴⁴. С.Б.Кримський зазначає: у "зворотній логіці оновлення минулого діє не каузальна опосередкованість руху за стрілою часу, а аксіологічні програми історії, тобто не лінійна горизонтальна спрямованість історичних подій, але їхня ціннісна ієрархія, градація значущості, або метачасова "вертикаль" історії... А крім екзистенціального часу в метаісторії є і предметна основа, яка характеризується архетипами, або наскрізними структурами соціокультурних процесів", які реалізують певні архетипи, такі як "архетип товарно-грошових відносин, ринку", "архетип парцели (господарства, заснованого на власній праці родини)", трійця істини, добра і краси, цінності людської моралі тощо¹³⁴⁵.

З огляду на зазначене О.А. Донченко пише, що "Правомірність виділення саме чотирьох глобальних етапів еволюції будь-якого процесу (суспільства, індивіда, педагогічного впливу тощо) підтверджує *юнгіанський принцип кватерності*. Кватерність К. Юнг розумів як деякий універсальний архетип, логічну передумову будь-якого цілісного судження. Наприклад, щоб описати горизонт як ціле потрібно згадати чотири боки світу... Чотири елементи зустрічаються всюди і насамперед у людських психічних функціях: відчуття (сенсорика), мислення (логіка), почуття (етика, емоції), інтуїція (апріорне знання)... Кватерність або кватеріон має структуру 3+1, в якій один з елементів займає особливе положення, тому що має порівняно іншу природу (трьох євангелістів символізують тварини, а четвертого – янгол). Саме четвертий, доповнюючи тих трьох, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум. Так, психічна функція, яка не знаходиться під контролем свідомості, стає четвертою, а її інтеграція у свідомості є одним із головних завдань процесу індивідуації"¹³⁴⁶.

Внаслідок вкрай важливого характеру дослідження О.А.Донченко, подамо значний фрагмент з її статті "*Психологія трансперсональних конструктів*":

"Наочно фрагмент фрактального архетипу психосоціальної еволюції можна відобразити у вигляді кола, що співвіднесене з системою координат, або з чотирма шкалами, які відповідають основним організуючим принципам, визначають рух соціумів. Це своєрідна матриця впорядкування, яка накладається на хаос таким чином, що будь-який зміст знаходить собі місце. Ознаки шкал як організуючі принципи розташовані на фракталі не випадково, а закономірно, відповідно до реальних кореляцій і взаємопереходів феноменальних структур. Так, наприклад, розташовані космічні стихії "циклу народження" в древній східній філософії: земля народжує метал, метал воду, вода – дерево, дерево – вогонь, а вогонь – землю. Якщо міжстихійні стосунки розташувати інакше, то має місце вже руйнування: земля руйнує воду, вода "згашує" вогонь, вогонь "плавить" метал, метал губить дерево тощо...

Окрім ознаки, які репрезентують той чи той життєустрій, не відображають його цілісність. Тільки у сукупності вони утворюють певний організаційний тип суспільства, задають його духовну атмосферу, всезагальну єдність – дух соціуму, його ауру, самопочуття людей загалом. Коротко опишемо зазначені цілісності чотирьох компонентів єдиного архетипу.

Перший тип – *тоталітарний (тотемний)*, наймолодший і найстаріший водночас. Наймолодший, тому що є первісним для людства і, як ембріон, містить у собі закодовану програму людського життя на Землі, людської

¹³⁴⁰ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 54-55.

¹³⁴¹ Кримський С. Б. Архетипи української культури // Феномен української культури. – К., 1996. – С.97-98.

¹³⁴² Inkeles F. and Levinson D.J. National Character: the Study of Modal Personaliti and Sociocultural Systems. – "Handbook of Social Psychology". Ed. bi G. Lindzey and E. Aron-son. Vol. 4 Reading (Mass.), 1969.; Пахомов Ю.Н., Крымский С.Б., Павленко Ю.В. Пути и перепутья современной цивилизации. – К., 1998. – С. 390, 36, 28-31.

¹³⁴³ Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М.: Мир, 1986. – С. 270.

¹³⁴⁴ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 55.

¹³⁴⁵ Пахомов Ю.Н., Крымский С.Б., Павленко Ю.В. Пути и перепутья современной цивилизации. – К., 1998. – 28-29.

¹³⁴⁶ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 56.

спільноти як інтегрованого цілого, спроможного існувати лише за умови дотримання головних внутрішніх законів життєздатності. Ці закони відповідають законам Всесвіту, про що йдеться у працях Р. Генона та його прибічників¹³⁴⁷.

На першому етапі закладаються структурно-логічні та інформаційно-енергетичні засади людського життя. Згідно з юнгівськими функціями, це логічні та етичні закони, закони збереження цілісності психосоціальних архетипів, які гарантують адекватність життє-устрою людських спільнот законам Всесвіту: тендерний архетип (ін'ян), архетип верткості (екстраверсія-інтроверсія), архетипи фрактальності, синхронності, онтологічного резонансу, самості (цілісності особистості), гомогенності (єдності раціонального та ірраціонального, аналізу й синтезу, психосоціальних ознак "правопівкульності" і "лівопівкульності") тощо.

Головне в цих законах – принцип *Єдності* всього з усім. На цьому етапі реалізується *інтегральна традиція*, що і підтримує природний баланс сил. Людська сила на цьому етапі проявляє себе лише як компонент єдиної природної системи – адекватно і гармонійно. Логікою світоструктурування в такому соціумі є логіка міфологічного Космосу. Рішення на рівні суспільства спираються як на суто раціональні, логічні, так і на міфо-поетичні, ірраціональні шари колективної свідомості. В суспільстві панує колективістська установка, інтегративність, солідарність, принцип групи й безособистісний підхід, що пояснюється відсутністю історичної особистості як такої. Це – дитинство Людства. Деякі автори, щоправда, можуть доповнити ці симпатичні характеристики іншими. Так, відомий радянський археолог Л. Самойлов виявив майже всі риси первісного суспільства в кримінальному середовищі: культ фізичної сили, чисельність різних табу, семіотику татуювання, марновірство (забобони) замість релігії тощо¹³⁴⁸.

Але це, на наш погляд, свідчить лише про те, що інваріантами історії залишається лише форма, а зміст, яким вона наповнюється, залежить від міри цивілізованості окремої спільноти чи у групування. А ще однією гіпотезою стосовно досить точного наукового обґрунтування Л. Самойлова (він провів 20 експедицій для вивчення первісного життя, а потім опинився у в'язниці) може бути така: оскільки до нашого життя повернулося явище, яке посіло очевидне місце на початку існування нашого суспільства (при тому, що це явище спостерігається не тільки в ув'язненні, а й на всьому українському просторі, починаючи з владних структур), то можна вважати, що настає кінець сучасної місцевої цивілізації, тим більше, що, за Кримським, такі речі відбуваються лише на завершальній фазі життя певної спільноти.

Отже, продовжуючи опис архетипової моделі, підкреслимо, що такі явища як відчуття несвободи, підкорення "мертвому тексту" та інші гальмують розгортання живої соціальної дії, призводять до переважання вертикальних керівних структур, які заперечують відкритість суспільства, й утверджують культ влади. Проте всі ці явища і речі виникають пізніше, із становленням історичної індивідуальності. Тоді ж починають даватися ознаки негативні наслідки беззастережної влади моно-ідеології, установки на ентузіазм та слухняність мас, інші відомі ознаки тоталітарного життєстрою.

Друга складова – *авторитарний тип життєздійснення суспільства*, коли функції традиції перебирає на себе воля вождя, а сила й енергія людського інтелекту та емоцій спрямовуються на реалізацію цієї волі. Розвивається стимул дії на користь завоювання міцного соціального статусу – мотив влади. Божественне відступає, людське наступає. Ідеологічні міфологеми, направлені на об'єднання суспільства, проникнуті своєрідним романтизмом. Утім, на цьому етапі, внаслідок послаблення тоталітарного всеохоплюючого контролю, виникають паростки невдоволення, формується відчуженість людей від влади, утворюються тіньові сфери життя, недоступні контролю влади. Запановує корпоративна етика, принцип групи. Людину сприймають через належність до організації, яка, зі свого боку, беззастережно втручається у її приватне життя. Там вона шукає соціального та психологічного захисту. Домінують адаптація та інтеграція. Самореалізація залишається для третього етапу. Це – молодший шкільний вік Людства.

Третя складова фрактального архетипу – *ліберальний життєустрій* – начебто пов'язана з утвердженням "гуманістичних" цінностей, автономізацією і свободою особистості. Водночас це доба всездозволеності, панування індивідуалізму, егоцентризму, конкуренції, культу сили, втечі від суспільства як такого. Бог помер, тому що народилося "Я". Шліфуються засоби індивідуального захисту від зовнішнього середовища. Нікого не турбує життя виду. Всіх хвилює власне виживання. Можна сказати, що для цього етапу характерним є чоловічий світоглядний принцип (ян), екстраверсія, дезадаптаційність, неадекватність на соціальному рівні, але безмежні інтуїція, ініціатива і творчість – на індивідуальному. Це – підлітковий вік Людства.

Нарешті, четверта складова єдиного архетипу психосоціальної еволюції – *демократичний устрій життя* – багато в чому нагадує першу, але функціонує на якісно іншому рівні. Це своєрідна доба дорослості, мудрості людства, побудови життя на етичному, психокультурному ґрунті. Можна навіть стверджувати, що це – інша цивілізація, доцільність та адекватність усіх компонентів якої обумовлює високу здатність соціального середовища підтримувати кожний компонент соціуму – організацію, особистість, групу тощо. Іншими словами мовиться про соціум, де людина живе, не гублячи себе і природу, зберігаючи минуле (традиції і культуру) і не вступаючи в конфлікт з іншими спільнотами.

¹³⁴⁷ Генон Р. Кризис современного мира. – М., 1991. ; тотем, за Е. Дюркгеймом – це принцип, який впорядковує універсум: Durkheim E.: Les formes elementaires de la vie religieuse, P.U.F., Paris, 1968, p.167; La division du travail social, P.U.F., Paris, 1978, p.VI.

¹³⁴⁸ Самойлов Л. Путешествие в перевернутый мир // Нева, 1989. – №4.



Рис. Фрагмент упорядкувального архетипу політичного несвідомого

В останньому випадку маємо так зване "інформаційне" суспільство, де вирівнюється баланс архетипів, усталюється відчуття соціальної ідентичності, входить у цивілізовану форму принцип індивідуальності й водночас зростає соціальна захищеність кожного громадянина. Це — етап відкритого суспільства, інформаційного зв'язку та ощадних технологій. Тут може бути започаткований перехід експоненти виробничого розвитку в планетарному масштабі на "нульовий цикл", науково обґрунтовані норми рівня споживання тощо. Досягти такого рівня цивілізованості можуть лише достатньо розвинені в культурному і матеріальному відношеннях суспільства. Зазначимо, що перший і четвертий компоненти фрактального архетипу, так би мовити, обмінюються унікальністю: місце тоталітарної "ми-сутності" заступає нова "ми-сутність" — демократична. Це — "мудра старість" Людства. Четвертий етап асимілює і знімає у собі в якісно новому вигляді всі попередні архетипні інваріанти.

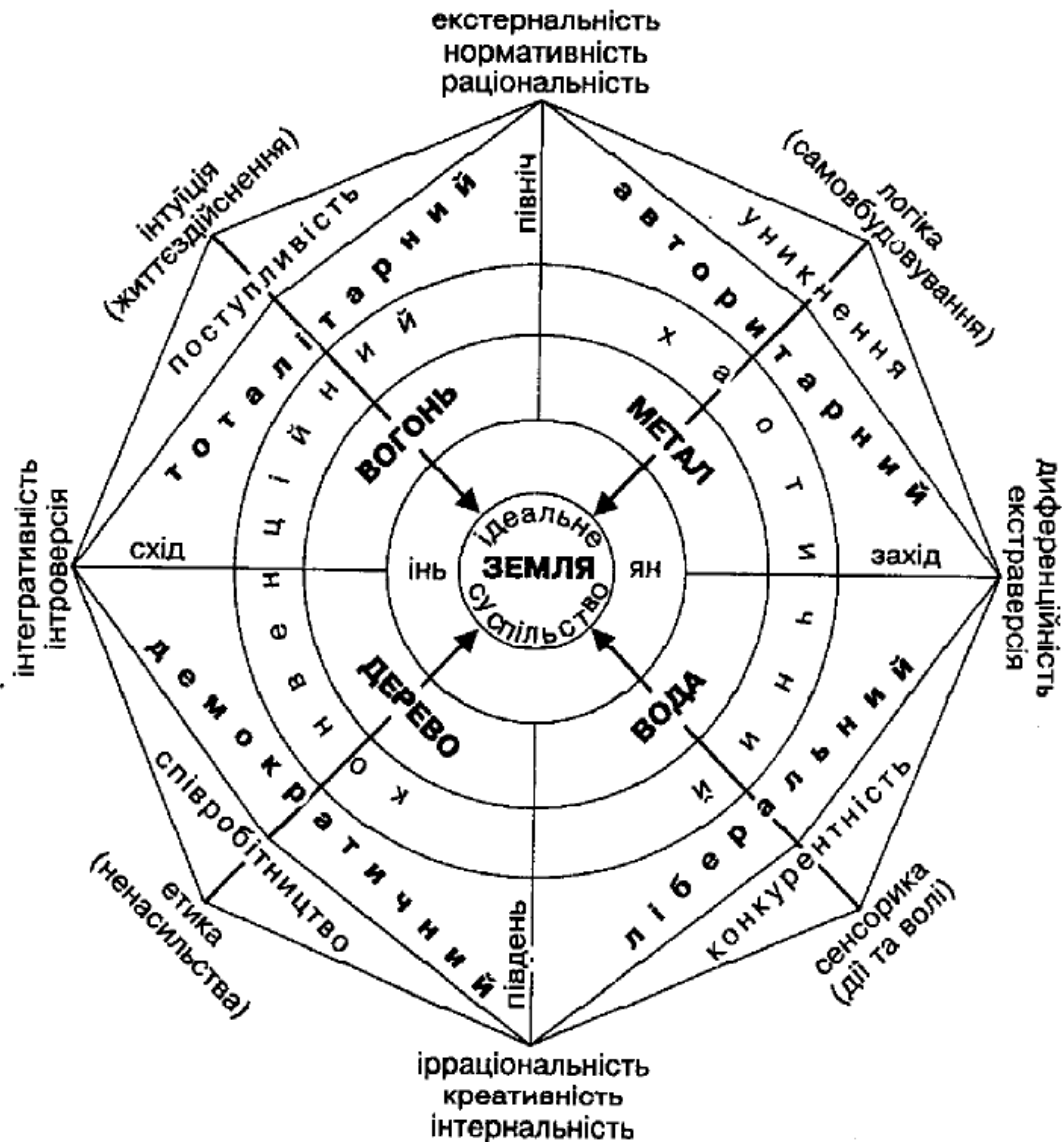


Рис. Об'єднаний фрагмент фракталу соціальної психіки
(містить водночас архетип політичною несвідомою, природних стихій тощо)

О. Шпенглер стверджує, що цивілізацію можна порівняти з організмом, а, відтак вона проходить періоди дитинства (тоталітарне суспільство), юності (авторитарне), зрілості (ліберальне) і старості (демократичне). Але не можна погодитися зі Шпенглером у тому, що старість – це кінець терміну існування того чи іншого соціуму. В парадигмі циклічності немає початку і кінця. Кожному такому періоду відповідає певна соціальна структура (вертикальна або горизонтальна владно-підвладна структура, тип організації школи й освіти в цілому, стиль і стан науки, шляхи досягнення влади тощо), окремий соціально-психологічний клімат, "дух" суспільства, морально-ціннісні пріоритети, ставлення народу до влади, роботи і їхнього поєднання, домінуючий масовий настрій, поведінкові установки, тип порядку тощо.

За цими схематичними ознаками кожний соціум може впізнати себе у дзеркалі пропонованої моделі (щоправда, в ній відсутні характеристики перехідних етапів) і в разі потреби у соціальних змінах скоригувати свій шлях у той чи інший бік. Для цього треба насамперед змінювати структурні компоненти в суспільстві, тобто основоположні фрактали: тип організації, стиль влади, властивості політичних партій, культури, ідеології тощо" ¹³⁴⁹.

¹³⁴⁹ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 56-60.

НООСФЕРНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

Кінець ХХ століття, що характеризується духовно-моральною кризою суспільства, виявляє компенсаторний процес, спрямований на відродження загальнолюдських ціннісних орієнтацій. Одночасно в педагогічних сферах підвищується інтерес до психологічних засад педагогічного процесу як інструменту реалізації завдання з поновлення ціннісного підґрунтя суспільства та інтенсифікації й оптимізації навчальної діяльності у школі, що виявляє поглиблення тенденцій сучасної школи до теоретичного та практичного поєднання навчання й виховання.

Загалом, парадигма ціннісно-психологічного аспекту педагогічної думки (О.Г. Асмолов), яка тісно пов'язана із людиноцентричним спрямуванням сучасної педагогіки, передбачає перехід: від діагностики шляхів особистісного вибору – до діагностики її розвитку; від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння знань і навичок – до народження образу світу у спільній діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу; від інформаційної когнітивної педагогіки – до смислової ціннісної педагогіки; від технології навчання за формулою “питання без відповіді” – до життєвих завдань і пізнавальної мотивації слухача; від “навченої безпорадності” – до надситуативної активності і постановки надзавдань; від заняття як авторитарного монологу – до співтворчості і допомоги; від мови адміністративних наказів – до мови “домовленостей” і “рекомендацій”; від культури корисності – до культури гідності; від школоцентризму – до людиноцентризму (В.Г. Кремень, П.Ю. Саух).

Якщо основний аспект розвитку й освіти в цілому визначається на основі їх цілей, то уможливно мета будь-якого процесу, як показав аналіз наукової літератури (В. Франкл, Е. Фромм), виражає сенс цього процесу. Таким чином, процес цілепокладання одночасно постає механізмом сенсоутворення. З іншого боку, саме формулювання сенсу існування людини визначає, які цілі її життя зможуть реалізувати цей сенс¹³⁵⁰.

Наприклад, якщо сенс життя людини визначається її “достойною підготовкою до смерті” (про що у свій час зазначав Я.А. Коменський), то метою цього життя буде формування у неї таких якостей, які б дозволили зустріти свою смертну годину як найважливіший момент життя.

Якщо сенс життя людини полягає в її самореалізації, самоздійсненні (гуманістична психологія), то метою розвитку людини буде формування у неї механізмів цієї самореалізації, які б дозволяли відкрити глибинні природні задатки (потенційні здібності) людської істоти і реалізувати ці задатки через специфічні форми її життєвої активності.

Якщо сенсом життя людини буде підтримка соціальної інфраструктури її буття (трижиттєва мета – побудувати будинок, посадити дерево, виростити сина), то це сенс життя орієнтуватиме людину на практичні цілі – адаптацію людини до соціально-економічного середовища, формування у неї необхідних якостей, що дозволяють успішно існувати в соціальному середовищі і виконувати визначені три зазначені життєві цілі.

Мета життя людини, відповідно до І.С. Гессена (який розробляє прикладну філософію як основу педагогіки), постає у збагаченні та умноженні культурних цінностей, тому основу педагогіки складає Культура, яка включає три шари сучасної людини: освіченість (наука, мистецтво, мораль, релігія), громадянськість (право, державність), цивілізація (господарство, техніка). Відповідно до ціннісно-антропологічного підходу, мета та сенс життя людини і її освіти постає в її забезпеченні потомства і збереженні людського роду.

Даний перелік сенсів і цілей можна продовжити. Всі наведені цілі можуть бути інтегровані, приведені до єдності на основі такого сенсо- та цілеутворювального моменту, як прагнення до вдосконалення (“Будьте досконалі, як Батько ваш Небесний”), коли практично будь-яку мету можна звести до самовдосконалення людини.

Таким чином, прагнення до самовдосконалення є достатньо універсальним і уніфікуючим положенням розвитку людини, оскільки це існування буде ефективним за умови її вдосконалення в тій або іншій сфері (навіть якщо людина розуміється як “гвинтик” соціального механізму, то і в цьому випадку це повинен бути “двершений гвинтик”).

У рамках поняття “самовдосконалення” поєднуються полярні освітні підходи – технократичний і гуманітарний, що можна проілюструвати за допомогою визначення мети В.О. Сластьоніним і В.С. Ільїним (1990), які розуміють головну мету професійної підготовки у вищому синтезі особистісної позиції і професійних знань і вмінь. У зв'язку з цим Є.О. Клімов (1995), розглядаючи поняття “професія”, виділяє як найважливішу ознаку професіонала адекватну систему ціннісних уявлень, вимоги професії і право суб'єкта інтегрувати їх у своїй свідомості.

Отже, якщо мета розвитку визначається самим процесом розвитку, то останнє виявляє поступальний процес удосконалення функціональних здібностей живого об'єкту, що розвивається. Таким чином, якщо метою розвитку й, зокрема, метою освіти є стан досконалості, то виникає питання про критерії, показники і рівні цього стану.

Концепція цілісності (тоталогія) як один з найбільш евристичних підходів до аналізу дійсності розглядає стан досконалості в єдності всіх складових людини – психологічних, фізіологічних, ментальних, духовних та ін. Дане розуміння освітньої мети можна проілюструвати “моральним кодексом будівельника комунізму”, що висуває триєдине завдання, – фізична досконалисть, моральна чистота, духовне багатство. У даному випадку ми маємо певний ідеал гармонійного розвитку людини, що передбачає гармонійний розвиток всіх його складових.

¹³⁵⁰ Вознюк А.В. Связь духовного и соматического здоровья человека в поле социального конфликта / А.В. Вознюк // Магістр медсестринства. – 2012. – № 1 (7). – С. 10-16.; Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с.; Духовна культура особистості: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. / Д.В.Чернілевський, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк, С.Б. Олійник, Т.І. Петракова, М.Ф. Рибачук, В.М. Синіцін, О.В. Столяренко / За ред. Профессора Д.В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с.

На основі наукових джерел зробимо висновок: ціннісною метою розвитку людини як істоти, що вдосконалюється, є її особистість, особистісне начало, "Я", яке інтегрує всю повноту довшеної людини і постає результатом, підсумком удосконалення людини.

Зазначена мета повною мірою реалізується у **концепції ноосферної освіти**.

Наукова революція XIX–XXI століття, що принесла з собою глобальну ціннісно-світоглядну, духовну й екологічну кризу людства, виявила *коласальну проблему фундаментального протистояння людини та її космопланетарного оточення*. Найбільш рельєфно дух цього протистояння ілюструється висловом Ф. Бекона, відомого англійського натураліста, який вважав, що "природу варто загнати собаками, підняти на дибу, звалтувати; її потрібно катувати, щоб змусити видати свої таємниці вченим; її потрібно перетворити на рабу, обмежити і керувати нею".

Зрозуміло, що у масштабі всього людства цей хижацький умонастрій здатний породити і іноді породжує життєву стратегію, засновану на однобічному контролі, силі та суперництві. Вона прославляє лінійний прогрес і необмежений ріст, коли матеріальна вигода і збільшення національного доходу розглядаються як основний критерій добробуту і показник життєвого рівня.

Ідеологічна, соціально-політична та світоглядна стратегія, що випливає з такої життєвої позиції й поведінки, невблаганно приводять людину до серйозного конфлікту із її власною цілісною природою, із фундаментальними законами Всесвіту, де існування всіх живих та неживих систем залежить від дотримання оптимальних параметрів, а максималізація у процесі реалізації певних цілей, яка поширюється у новий час історії людства – це неприродна і небезпечна стратегія.

У Всесвіті, який онтологічно ґрунтується на принципі цілісності та циклічності, така стратегія вимагає незворотного лінійного руху і необмеженого росту, що у перспективі означає повне виснаження невідновлювальних природних ресурсів, особливо копалин енергоносіїв, нагромадження токсичних відходів, які забруднюють повітря, воду і ґрунт, руйнуючи усі життєво важливі умови для підтримки життя.

Вищеокреслений підхід до життя стверджує суперництво і дарвінівський постулат "виживання найбільш пристосованих" як здоровий принцип існування, що заперечує усвідомлення екологічної цілісності світу та виключає поширення різних форм соціальної та економічної кооперації й творчої співпраці – саме те, що, як ми вважаємо, є головними пріоритетами екологічної освіти і виховання, яке слід спрямувати на теоретичне (абстрактно-логічне і інформаційно-фактологічне) і практичне (предметно-перетворювальне, поведінкове та перцептивно-афективне) пізнання і освоєння *цілісності Всесвіту та єдності, взаємної просякнутості всіх форм його існування*.

Завдяки досягненню фундаментальної цілісності світу та переживанню її духу у повсякденному житті для людини стає можливим отримувати інтенсивне задоволення в кожний момент життя і в кожній звичайній ситуації – від їжі, людських контактів, праці, мистецтва, прогулянок на природі. Це значною мірою зменшує постійне прагнення людської істоти до помилкових надій та складних цілей, у неї значно зростає здатність насолоджуватись своїм життям і пробуджується інтерес до цього життя в цілому і до кожної його форми окремо, що супроводжується глибоким досягненням сутності екології, формується інтегральне бачення світу. Це приводить до "добровільної простоти", котра може розумітися як вираження глибокої мудрості.

У наш час стає очевидним, що надія на політичне, соціальне і економічне подолання нинішньої всесвітньої духовної та економічної кризи має впливати зі стану інтеграції людини та її соціо-космопланетарного оточення, що переборює безнадійну психологію "вони проти нас", котра породжує лише маятникові зрушення, що полягають у зміні ролей гнобителів і гноблених (Ст. Гроф).

Зараз стає зрозумілим, що соціально-політичний та економічний розвиток будь-якої держави обов'язково має супроводжуватися збереженням і відновленням довкілля, розвитком психологічної та соматичної цілісності людини (котра сприймається як мета й вища цінність, а не як засіб), інакше під загрозу ставиться життєдіяльність суспільства в цілому і кожної людської істоти зокрема. Ключовим принципом взаємодії людського суспільства і природи мають бути не споживацтво й насильство, а гармонійне співіснування. Сьогодні слід усвідомлювати, що невирішені проблеми людини (що виявляються як у площині її зовнішньої так і внутрішньої життєвої активності) становлять серйозну небезпеку повноцінному існуванню будь-якої країни. Україна вже відчула це на практиці. Демографічна ситуація в Україні ускладнюється з кожним роком, коли народжуваність в Україні є вдвічі нижчою, що необхідно для простої репродукції (відтворення) населення. Це ж стосується й демографічної ситуації у світі. Екологічний стан довкілля, природного та соціального оточення може вважатися одним з чинників поширення вживання наркотиків серед молоді в Україні: кількість наркозалежних щорічно зростає приблизно на 45 %, а ВІЧ-інфікованих – у 6,3 рази, серед яких – 86 % є наркоманами. При цьому близько 1 % населення України зараз ВІЧ-інфіковані. Лише 20 % дитячого населення країни здорове.

Відтак, значно актуалізується проблема розвитку екологічної, ноосферної освіти.

Екологія як системний науковий напрям у своїй основі базується на універсалістських поглядах щодо зв'язку людини та її космопланетарного оточення. Подібно до того, як сучасна наукова парадигма дійшла висновку про певну ізоморфність, тотожність буття та свідомості, екологія, що займається вивченням взаємозв'язку людини й оточуючого її середовища, дійшла висновку про наявність певної еволюційної загальнопланетарної тенденції, яку можна назвати *рухом до ноосфери*.

Багато вчених вивчали взаємовідносини організмів із середовищем їхнього існування, що безпосередньо передувало сучасному розумінню біосфери. Ж.Б. Ламарк (1744–1829) у своїй праці "*Гідрогеологія*" присвятив цілий розділ впливу живих організмів на земну поверхню. Видатний натураліст і географ А. Гумбольдт (1769–1858) у своїй роботі "*Космос*" дав синтез знань того часу про Землю і Космос і, на підставі цього, розвинув ідею про взаємозв'язок усіх природних процесів і явищ.

Існування біосфери Землі як певної природної системи виражається, в першу чергу, в колооберті енергії й речовини за участю всіх живих організмів. Ідея цього колооберту була викладена в книзі німецького натураліста

Я. Мошотта. А запропонований у 80-х роках XIX сторіччя розподіл організмів відповідно до засобам харчування на три групи (автотрофні, гетеротрофні і міксотрофні) німецьким фізіологом В. Пфедером (1845–1920), було значним науковим узагальненням, що сприяло розумінню основних процесів обміну речовин у біосфері. Початок навчання про біосферу звичайно пов'язують з ім'ям знаменитого французького натураліста Ж.Б. Ламарка, що запропонував термін "біологія". Визначення ж "біосфера" вперше було введено австрійським геологом Е. Зюссом у 1875 році у його роботі з геології Альп. Більш широке уявлення про біосферу ми зустрічаємо у В.І. Вернадського (1863–1945), який почав першим досліджувати життя як єдине ціле – геологічно своєрідну живу речовину, що характеризується вагою, хімічним складом, енергією і геохімічною активністю. В.І. Вернадський серед чинників, що впливають на розвиток біосфери, виділяв і космічний вплив.

Ступінь впливу космосу і природи та залежність людини від нього настільки великі, що усвідомлення цього слугувало підґрунтям до появи цілого напрямку в науці – *географічного детермінізму*. Його прихильники вважали, що розвиток людського суспільства вирішальним чином визначається впливом на нього різноманітних географічних (природних) чинників. У цьому напрямі продуктивно працювали багато відомих мислителів минувшини і сучасності: Платон, Аристотель, Г.Т. Бокль, Л.М. Мечников, К. Рітер та ін.

Л.М. Гумільов активно займався проблемою *етногенезу* і природних чинників, що впливають на цей процес. Він убачав пряму залежність етногенезу від географічного середовища. У свою чергу, середовище є фрагментом біосфери Землі, що входить до складу Сонячної системи – ділянки Галактики. Таким чином, *людина і суспільство є складовою частиною Всесвіту й існують у загальному ланцюзі ієрархічної сумісності мікросвіту (людини) із макросвітом (космосом)*.

Л.М. Гумільов доклав багато зусиль для обґрунтування концепції *пасіонарності*. На думку вченого, саме виникнення і подальший розвиток етносів залежить від багатьох природних, у тому числі і космічних чинників (сонячної активності, магнітних полів і ін.). Але розвиток етносів значною мірою також зумовлюється наявністю в них особливих людей – пасіонарів, що володіють наденергією, непереборним прагненням рухатися до наміченої цілі, нехай навіть ілюзорної. Саме активністю і діяльністю цих людей пояснюються, на думку Л.М. Гумільова, головні історичні події в житті народів. Пасіонарії (діяльність та активність яких щільно пов'язана з ландшафтом, історичним часом і космічними чинниками) впливають на маси шляхом пасіонарської індукції.

Проблема ставлення людського суспільства до природи розроблялася багатьма мислителями. Значний внесок у розв'язання цієї проблеми зробив великий гуманіст XX століття, німецький мистецтвознавець і лікар Альберт Швейцер. У своїх наукових працях він обґрунтовує необхідність морального ставлення до природи. Етика благоговіння перед життям Альберта Швейцера стала основою для нової науки – екологічної етики, яка вивчає закономірності функціонування системи "людина – природа – людина".

Особливе місце в інтерпретації процесів взаємовідносин людини і природи займають представники філософсько-релігійного напрямку, *"російського космізму"* XIX в. (М.Ф. Фьодоров, К.Е. Циолковський, В.І. Вернадський і ін.), що обґрунтовували позитивну тенденцію до гармонії біосферних і космічних процесів, прагнучи знайти належне місце людини в системі її відношень із світом матеріальних та ідеальних речей і явищ.

Радикальна трансформація сучасного філософського погляду на світовий розвиток відбулася на початку 70-х років, коли була сформульована *ідея меж росту*, що прогнозує "екологічний колапс" для цивілізації майбутнього при збереженні сучасних орієнтирів світового розвитку. Саме відтоді розпочала формуватися сучасна філософія *екологізму* – світогляд, що виходить із визначального статусу проблеми взаємовідносин людини і біосфери в динаміці цивілізаційного процесу.

Нині людство шукає гідну відповідь на "екологічний виклик", що постав перед цивілізацією XX та XXI сторіччя. Якщо в 70-х роках мало місце усвідомлення специфіки взаємовідносин суспільства і природи в умовах НТР, а в 80-х роках вироблялася тактика пом'якшення соціально-екологічної ситуації і "гасіння" гострих "екологічних пожеж" локального і регіонального масштабу, то на початку XXI сторіччя людство, задля виживання, має розробити і приступити до активної реалізації єдиної глобальної стратегії загальносвітового розвитку, що забезпечує якість навколишнього середовища для цивілізації XXI сторіччя.

Основний принцип екологічного аспекту концепції стійкого розвитку пов'язаний із забезпеченням *коеволуції* суспільства і природи, людини і біосфери, відновлення відносної гармонії між ними, націленість усіх суспільних трансформацій на формування ноосфери і забезпечення *екологічної безпеки ноосферного розвитку*.

Можна сказати, що поступовий розвиток живої речовини в межах біосфери і її перехід у *ноосферу* (від грецького "*ноос*" – розум) як сферу взаємодії природи і суспільства ("сферу розуму"), є магістральною тенденцією розвитку людства.

Термін "ноосфера" вперше ввів у 1927 р. французький учений Е. Леруа. Разом із Тейяром де Шарденом він розглядав ноосферу як ідеальне утворення, позабіосферну оболонку думки, що оточує Землю. Ряд учених пропонують уживати замість поняття "ноосфера" інші поняття: "техносфера", "антропосфера", "психосфера", "соціосфера" або використовувати їх у якості синонімів.

Учення про ноосферу було сформульовано у працях одного з його фундаторів В.І. Вернадського. Ноосфера може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Ноосфера – це розумна творча сила мислення і діяльності більшості людей в біосфері. Для ноосфери характерна взаємопотенціююча взаємодія людини і природи, що виявляє зв'язок законів природи із законами мислення і соціально-економічними законами. Ноосфера, за В.І. Вернадським, потребує глобального керування планетарними процесами відповідно до єдиної розумної волі. Як зазначав В.І. Вернадський, ноосфера, що охоплює своєю єдністю природне і соціальне середовище, стане зручним місцем життя для людства й умовою вільного різнобічного розвитку; із колиски людства Земля з її навколишнім середовищем перетвориться в надійну і бажану домівку для кожного з його членів. Загалом, поворотним етапом в історії людства на його шляху в

ноосферу (сферу розуму) є ноосферний перехід, початок якого знаменується переходом до цілісного екологічного мислення.

Спіраючись на праці зарубіжних учених, зокрема таких як Е. Леруа та П.Тейяр де Шарден, В.І. Вернадський, що створив вчення про ноосферу, підкреслимо, що ноосфера як сфера розуму є новою, найвищою стадією розвитку біосфери, яка має безпосередній зв'язок із господарською діяльністю людини. Становлення людського суспільства як нової перетворюючої природу сили відобразилося у всезростаючому, насамперед, біохімічному впливові людини на біосферу. В.І. Вернадський вбачав роль людини як рушійної сили подальшого розвитку біосфери, але цю роль людському суспільству необхідно виконувати на основі відповідальності за всі форми життя на Землі. Отже, В.І. Вернадський також наголошує на моральному ставленні людини до природи, виділяючи етичну категорію "відповідальність" серед провідних, на якій мають ґрунтуватися взаємини людського суспільства і природи.

Розглянемо сутність відповідальності. Якщо людина цілком довіряє світу як "єдино кращому з усіх можливих світів" (Лейбніц), то вона не бере на себе відповідальності за події, що відбуваються у світі, тобто не виступає активним поведінковим чинником світу. Брати ж відповідальність людина може за те, що є проблематичним, неприйнятним для неї і потребує зміни, перетворення. Світ у даному разі розуміється як залежний від людини, що підлягає її контролю (так званий "інтернальний локус контролю", за І. Роттером, який корелює саме із відповідальною поведінкою).

Відповідальність виникає з любові до ближнього, але щира любов заперечує контроль за поведінкою цього ближнього, що передбачає сприйняття світу, де ближній існує, як довершеного, гармонійного і безпроблемного, але це нівелює саме почуття відповідальності ("екстернальний локус контролю" як відчуття своєї повної залежності від світу, за І. Роттером).

Якщо ж сприйняття світу як довершеного суперечить реальному стану речей, то любляча ближнього людина змушена спрямовувати свою поведінку на перетворення, гармонізацію, вдосконалювання, "порятунку" світу *в цілому*: загальний взаємозв'язок і взаємозалежність елементів світу роблять його цілісним утворенням, тому зміна одного з його аспектів передбачає трансформацію всіх інших аспектів і, в остаточному підсумку, – усього світу в цілому.

Потребу у виправленні світу в цілому (відповідальність за нього) можна назвати **ноосферно-екологічною відповідальністю**, оскільки екологія в її теоретичному контексті є *наукою про ціле*, тому що вона вивчає взаємовідносини і взаємодії рослинних і органічних організмів і утворених ними співтовариств між собою і навколишнім природно-космічним середовищем, а будь-яка взаємодія, будь-яке відношення – це принципово цілісна сутність, розділяти яку на окремі взаємодіючі елементи є достатньо умовною акцією. Ця екологічна відповідальність формує ставлення до світу як до цілого, відчуття себе відповідальним за долю світу, формує стан звільнення від світу, і, одночасно, усвідомлення своєї причетності до всіх його подій, розчинення в ньому, занурення в нього через об'єкт своєї любові, із котрим людина стає єдиним цілим. Таке двоїсте парадоксальне відношення до світу і є головною умовою актуалізації "Я" людини, про що ми зазначали вище.

Потреба у виправленні світу передбачає усвідомлення розходження між дійсним і належним (розумним), тобто теперішнім і майбутнім, усвідомлення принципу причинно-наслідкової залежності, вміння передбачити, вгадати наслідки тих або інших подій. Така націленість на майбутнє і дії по його здійсненню, звільнення із уз актуальної даності (дійсного) виражається в позитивному очікуванні плодів своєї діяльності, певних подій у майбутньому, що можна назвати *надією* як *рефлексією майбутнього*, без якої відповідальність неможлива. Це підтверджують дослідження провідних учених. Досліджуючи проблему відповідальності (І.Д. Бех, Т.Г. Гасва, С.Б. Елканов, А.В. Лопуховська, Т.В. Морозкіна, А.П. Растігаєв, М.В. Савчин та ін.), науковці визначають її як системну якість, завдяки сформованості якої людина стає здатною усвідомлювати *віддалені наслідки своїх учинків*, у неї розвивається висока сензитивність до моральних ситуацій.

Отже, **ноосферно-екологічна відповідальність є результатом розвитку особистості та її головної метою (що постає одним з суттєвих пріоритетів ноосферної освіти)**. Визначений розвиток виявляє декілька особистісних атрибутів, які одночасно є супутніми умовами розвитку Я, що були виявлені в ході нашого аналізу феномена "Я" людини і які є **аспектами екологічної відповідальності**:

1. Парадоксальний сплав станів включеності у світ і відокремленості від нього (синтез іманентності і трансцендентності), що актуалізує відчуття парадоксальності людського буття як діалектичної єдності взаємовиключних моментів, виявляє базальний, парадоксально-безсвідомий, діалектико-спонтанний, амбівалентний характер буття: **інстинктивно-безсвідомий аспект**.

2. Усвідомлення світу як цілісного універсуму: **ціннісний-світоглядний аспект**.

3. На основі властивості рефлексії майбутнього відбувається усвідомлення потреби в удосконаленні світу і відповідальність за його долю: **діяльнісно-творчий аспект**.

4. Емпатія, альтруїзм, любов: **емоційно-мотиваційний аспект**.

5. Усвідомлення детермінізму світу, тобто принципу причинно-наслідкової залежності, що приводить до розуміння розмаїття світу, а своя включеність у нього передбачає усвідомлення себе в різноманітних якостях і веде до розширення свого рольового репертуара: **когнітивно-рольовий аспект**.

Зазначене вище знайшло свою практичну конкретизацію у **концепції ноосферної освіти** (див.: Додаток В). Обґрунтування ноосферної освіти впливає із теоретичних побудов Н.В. Маслової і Б.О. Астафьева, які розробили модель **розвитку науки як форми суспільної свідомості**¹³⁵¹.

¹³⁵¹ Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с.

На першому етапі учені вивчали елементи природи, на другому – системи в природі і Світі, на третьому – системи систем. Відтак, на першому етапі досліджувався склад природних елементів, на другому – причинно-наслідкові відносини в природі, на третьому – динаміка системних відносин.

На першому етапі *класичної науки* застосовувалися переважно спостереження, опис, експеримент. На другому етапі – *некласичної науки* – використовувалися методи, що враховують позицію дослідника (особистісну компоненту). Елементи 1-го і 2-го етапів перейшли в 3-й етап – *постнекласичної або синергетичної науки*, яка спирається на методи міждисциплінарних досліджень, проектування, моделювання, історико-порівняльні методи, комп'ютерні технології та ін.

Головним методологічним принципом раннього, або **класичного** етапу, був об'єктивізм і математичний формалізм. Цю методологію використовували Р. Бекон, Ф. Бекон, І. Кеплер, Р. Декарт, І. Ньютон, Г. Лейбніц, Г. Галілей, М.В. Ломоносов та ін. На етапі **некласичної** науки виникають нові методологічні принципи: принципи відповідності і доповнювальності Н. Бора, принцип заборони В. Паулі, принцип невизначеності В. Гейзенберга, допускається суб'єктивність – принцип інтуїцизму в математиці і інших науках (К. Гаусс, Л. Кронекер, А. Пуанкаре, Я. Брауер, Э. Борель, Г. Вейль, К. Гедель та ін.).

В епоху *постнекласичної науки переважають синергетичні методи*. Грецьке слово “synergos” означає “спільну дію”. От чому системні підходи, інтегруючи багато можливостей науки, стають нормою разом з принципом екологізації, психологізації і холістичності (тобто цілісності). Представниками цього напрямку є Н. Вінер, Ф. Крік і Дж. Уотсон, І.Р. Пригожин, Ф. Капра, Г. Хакен, Д. Бом, Р. Сперрі, К. Прібрам, Р. Пенроуз і багато інших. У математиці розвивається напрям конструктивної математики А.А. Маркова. У біології – теорія функціональних систем П.К. Анохіна та ін.

На основі вивчення цих етапів складена хронологічна таблиця відкриттів, що включають 773 найбільших відкриттів і винаходів світової науки вказаних трьох етапів. Таблиця розміщена в книзі “*Основи Всесвіту*”. З початком третього тисячоліття стартував новий етап в розвитку науки, коли могутнє дерево синергетичної науки завдяки відкриттю “Закону Творіння трансформувалося в нескінченно величезне древо самоорганізації світової енергії – древо життя Світу, а збагнути це древо Світу може тільки космічна наука, озброєна комплексом Загальних Законів Світу”. Відтак, цей етап можна назвати етапом космічної наукою, об'єктом якої є цілісні, інформаційно-генетично єдині космічні системи. Предметом досліджень на цьому етапі стають Загальні Світові Закони і їх прояви, Закони Суспільства й осягнення світу.

На цьому етапі використовуються методи, раніше невідомі, біологічно адекватні Законам Світу (біологічний зворотний зв'язок, 5–8 нейроконтурів головного мозку, відповідно до Т. Лірі). Переважно використовується методологія природовідповідності. На цьому етапі, як вважає Б.О. Астаф'єв, людство починає осягати Загальні Закони Світу, Головний Закон Світу – Закон Творіння, інформаційно-генетичну єдність Світу і його ієрархічну організацію, визначає своє місце в світовій системі. Історично абсолютно необхідна диференціація наук привела до вагомих результатів – спеціальні закони у галузі фізики, хімії, біології тощо. При цьому диференціація наук привела до втрати зв'язку між різними науковими дисциплінами, тому необхідно було, об'єднавши досягнення різних наук і розвинувши їх, створити теорію єдиного Космосу. Така можливість з'явилася в кінці ХХ століття, коли виявилися Закони Суспільства, що забезпечують його стійкий розвиток.

У 70-і рр. ХХ столітті нобелівський лауреат Ілля Романовіч Пригожин писав, що було б справді дивом віднайти підґрунтя всіх наук, а в 1996 році Б.О. Астаф'єву, як він пише, вдалося відкрити певний енерго-інформаційний алгоритм Світу, який він назвав еволюційною константою і вивив його математичну формулу. Через 4 роки після цього (у 2000 р.) було сформульовано поняття Генома Світу, точний вираз якого був розшифрований ще через три роки – в 2003 році.

Відкриття еволюційної константи і Генома Світу дозволили Б.О. Астаф'єву вперше сформулювати визначення Закону як такого і **Закону Творіння**.

Закон – це правило структурно-функціональної організації Світу і його систем, нормоване Геномом Світу й обов'язкове для життєзабезпечення та успішного еволюційного розвитку.

Творіння систем Світу відбувається при взаємодії протилежно спрямованих енергоінформаційних сил, що реалізуються відповідно до алгоритму Генома Світу.

Геном Світу – це енергетичний алгоритм еволюційного розвитку інформаційно єдиного Світу (Космосу). **Матерія** – кристалізована енергія, а **Космос** – кристалізована генетично єдина енергія, що розвивається в двох протилежних напрямках, гармонійно взаємодіє і творить незліченну множину форм життя, які відрізняються структурно-функціонально за потужності енергій, що вміщуються в них, та їх енергетичних потенціалів.

Закон Творіння – правило перетворення енергії в енергоматерію, що визначається Геномом Світу і забезпечується нескінченною множиною інформаційно єдиних (взаємопов'язаних) форм життя. Водночас цей закон – структурно-функціональний порядок енергоматеріального Світу відповідно алгоритму еволюційного розвитку енергій, що визначає інформаційно-генетичну єдність Світу та його систем.

Закон Творіння є Головним, базовим Законом Світу, який дозволяє, на думку Б.О. Астаф'єва, визначити 47 Загальних Законів Світу. Вони опубліковані в трьох книгах (“*Теорія єдиного живого Всесвіту*” (1997 р.), “*Основи Всесвіту*” (2002 р.), “*Всезагальний Закон Творіння*” (2004 р.). Відкриті Загальні Закони Світу лягли в основу трьох блискуче розроблених класифікацій, створених академіком Н.В. Масловою, які викладені в трьох таблицях, подібних до таблиці періодичних елементів Д.І. Менделєєва. Вони включає 192 групи законів Людини, Природи і Суспільства. Кожна група відрізняється від інших потужністю закладеної в ній енергії. Про живу сутність Законів засвідчує той факт, що кожна з цих таблиць і закладених в них груп Законів несе в собі генетичний код. Цим кодом є алгоритм еволюційного розвитку Світу, тобто еволюційна константа, що, як зазначає Б.О. Астаф'єв, є встановленим фактом.

Іншими науковцями зроблені важливі кроки до космічної науки. Це праці видатних вітчизняних учених-

академіків філософа-системолога автора теорії розвитку систем Ю.А. Урманцева, фахівців у галузі інформаційних наук – авторів видатних праць, присвячених сталому розвитку суспільства – О.Л. Кузнецової, П.Г. Кузнецової, Б.С. Большакової, видатного психолога І.Н. Шваневої, генетика, що розвиває ідеї хвильової передачі генетичної інформації П.П. Гаряєва, фізика-теоретика та ін.

Все це дозволяє чітко уявити завдання освіти нового етапу. Тут є велика онтологічна складність: науку роблять окремі геніальні і творчі особистості, а учити потрібно всіх. Ось чому освіта не може бути відразу космічною (а наука може!). Розуміючи складність переходу до нових вершин знань і умінь, автор концепції ноосферної освіти академік Н.В. Маслова обирає ключовим словом РОЗУМ (від грец. *noos*), тому освіта найближчого етапу названа ноосферною. Цей термін означає, що в найближчі десятиліття необхідно опановувати новими можливостями людського розуму, перш за все функціями 5-го нейросоматичного контура головного мозку (біологічного комп'ютера), за Т. Лірі. Вихід на цей контур адекватний квантовому переходу на новий, могутніший енергетичний рівень мислення й інформації – космічної інформації.

Нове вміння надасть нову потужність освіті: нелінійний шлях сприйняття інформації, тобто сприйняття одного об'єкту в одиницю часу зміниться сприйняттям за той же час цілісного гештальта (образу). До навчання залучаються душа, тіло, головний мозок людини, і кожний з названих параметрів людського організму має свої закони функціонування.

Загалом, ноосферна освіта націлена на перехід до цілісного мислення за допомогою оволодіння програмою 5-го нейросоматичного контура, який реалізовується на основі чистоти помислів людини, оскільки, як пише Б.О. Астаф'єв, цей 5-й контур дозволяє перевіряти істинність інформації на персональному рівні, на рівні душі – свого роду персональному детекторі брехні, а сама якість сприйняття дійсності учнем залежить від особистісних ціннісних (аксіологічних) ідеалів, формуванню яких сприяє ноосферна освіта. Уперше з'являється можливість налагодити процес навчання, орієнтований на особистість учня. Як пише Б.О. Астаф'єв, розроблена широко апробована система ноосферної освіти, що є дуже економічною та може упроваджуватися на державному рівні вже сьогодні¹³⁵².

Важливими є наслідки принципів ноосферної освіти для фізичного й духовного виховання молоді.

На основі результату вивчення філософських основ фізичного виховання Заходу і Сходу деякі дослідники звертають увагу на збіг приведених вище тверджень з ученнями філософів Заходу і Сходу, що мають тисячолітню давність. Так, наприклад, всі системи оздоровлення Індії і Китаю, мають філософську основу і базуються на засобах і методах, що дозволяють людині відчувати єдиний енергоінформаційний простір і управляти енергетичними потоками в людському тілі, що черпає енергію із Землі і Всесвіту¹³⁵³.

Відтак, можна знайти окремі напрями впровадження принципів ноосферної освіти у навчально-виховний процес. Так, можна говорити про впровадження методів психофізичної саморегуляції¹³⁵⁴. Є окремі роботи, що стосуються використання прийомів релаксації в системі методик ноосферної освіти¹³⁵⁵. Значний матеріал представлений в літературі, який висвітлює східні системи фізичного виховання і їх використання у навчальному процесі¹³⁵⁶, що говорить про певний синтез Східної і Західної мудрості.

Так, гімнастика Цигун як універсальний метод психофізичного тренінгу даоської йоги у всіх своїх різновидах має головну мету – акумулювати в організмі життєву енергію, контролювати і спрямовувати її рух для активізації всіх фізіологічних і психічних процесів в організмі¹³⁵⁷. Освоюючи фізичний, енергетичний, психотехнічний і духовний аспекти майстерності, в ході практики Цигун, людина відчуває себе не як особистість, а як елемент Вселенської структури, чому сприяють вправи, наприклад, "проникнення в землю", "робота зі стихіями", "єднання з небесами і об'єднання Ян", "єднання із землею й об'єднання інь" і ін.¹³⁵⁸

У традиційній національній китайській системі вдосконалення особистості і фізичної підготовки – "ушу" – генеральною функцією завжди була адаптаційна – визначення місця конкретного індивіда в контексті соціуму і культури за допомогою певного набору методик, основною метою яких було виховання певного типу особистості, що відповідає ціннісним орієнтаціям тієї або іншої школи ушу і всього соціуму. Адаптувальна функція тайцзіцюань і близьких за філософської основи систем ушу полягає у формуванні і вдосконаленні процесів, спрямованих на приведення в стан динамічної рівноваги системи "людина – середовище", що є необхідним для самозбереження всієї

¹³⁵² Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с.

¹³⁵³ Инвайроментальная направленность физического воспитания и его место в системе ноосферного образования / Н.А. Олейник, Т.В. Бондаренко, В.П. Зайцев, С.И. Крамской [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.sportscience.org/html/sconf080422.html>

¹³⁵⁴ Евдокимов В.И. Методы психофизиологической саморегуляции в летной практике / В.И. Евдокимов, Р.Н. Макаров, В.Л. Маришук. – Кировоград: КВЛУ ГА, 1988. – 96 с.

¹³⁵⁵ Антоненко Н.В. Восстановительная гимнастика для нервных клеток / Н.В. Антоненко, М.В. Ульянова. – М.: Экон-Информ, 2007. – 36 с.; Антоненко Н.В. Педагогика ноосферного развития / Н.В. Антоненко, М.В. Ульянова. – М.: Экон-Информ, 2007. – 220 с.

¹³⁵⁶ Головченко Г.Т. Філософські аспекти фізичної культури Заходу та Сходу / Г.Т. Головченко, Т.В. Бондаренко // Молода спортивна наука України: 8 Міжнар. наук. конф. – Львів: ЛДІФК, 2004. – Вип. 8. – Т. 4. – С. 84-87.; Головченко Г.Т. "Основи китайського фізичного виховання" у професійній підготовці студентів-сходознавців / Г.Т. Головченко, Т.В. Бондаренко // Проблеми освіти: Наук.-мет. зб. – К.: Наук.-мет. центр вищої освіти, 2004. – С. 116-129.; Степанюк Ю. Ведичне знання про здоров'я людини як елемент культури здоров'я людини / Ю. Степанюк // Молода спортивна наука України. – Львів: ЛДІФК, 2004. – Вип. 8. – Т. 4. – С. 329-332.

¹³⁵⁷ Долженко О.В. Единство культуры и творческий характер образования / О. В. Долженко // Синергетика и образование. – М.: Изд. "Гнозис", 1997. – С. 177-186.; Долин А.А. Кэмпо – традиция воинских искусств / А.А. Долин., Г.В. Попов. – М.: Наука, 1991. – 429 с.; Долин А.А. Традиции у-шу / А.А. Долин., Г.В. Попов. – Красноярск: "Прометей", 1990. – 144 с.

¹³⁵⁸ Морозова Н. Воспаряющий журавль: комплекс упражнений древнекитайской оздоровительной системы Цигун / Н. Морозова. – М., 1998. – С. 9-140.

системи. На думку науковців, які адаптують тайцзіцюань до західного стилю мислення, основна мета занять цією гімнастикою полягає, в спробі деактуалізації Его, особистісного начала і досягненні такого стану свідомості, коли adept повністю ототожнює себе з Уселенськими силами¹³⁵⁹.

Останніми роками з'явилися цікаві дослідження психосоматичної техніки Стародавньої Європи, у яких вивчаються класифікація психосоматичних практик як різновидів фізичної культури¹³⁶⁰ та аналізуються і порівнюються психологія саморегуляції в китайській і європейській науці і практиці¹³⁶¹. Таким чином, фізичне виховання всіх історичних епох, всіх країн і народів носило цілісний характер, було природовідповідним, а його методики – біоадекватними. Про це свідчить, по-перше, його здоров'яформувальна і здоров'язберігаюча мета, по-друге, психофізіологічні закони функціонування організму людини, по-третє, спрямованість на вдосконалення механізмів психофізичної адаптації і саморегуляції, по-четверте, дія на психомоторну сферу людини і формування особистості¹³⁶².

Виникає питання про перебудову педагогічного процесу, технології освіти у напрямі гармонізації і екологізації освіти на етапі ноосферного переходу. Відомо, що в спортивно-педагогічній і філософсько-соціологічній літературі практично відсутні спеціальні дослідження такого плану. Загальні підходи до розробки мети, завдань і змісту інвайроментальної педагогіки, зокрема з використанням засобів фізичного виховання, висвітлені в монографії Л.М. Нечепоренко¹³⁶³. Нею визначений предмет вивчення інвайроментальної філософії освіти – Всесвіт і свідомість людини. У роботі колективу авторів¹³⁶⁴ звертається увага на актуальність методу пізнання – переорієнтація мислення з екстравертного (спрямованого на зовнішній світ) на інтравертний (спрямованого всередину людини) стиль, що передбачає розвиток методологій "робота над собою". Передбачається, що таким чином людина освоюватиме систему самовдосконалення і гармонійного розвитку своєї особистості, а свою свідомість, розум вона спрямує на реалізацію основного свого призначення на Землі – збереження гармонії (здоров'я) як в окремих ланках, так і у всій системі "Людина – Суспільство – Природа – Всесвіт".

Практичне впровадження біоадекватних методик викладання навчальних дисциплін в початковій школі представлено виданням біоадекватних підручників для школи, зразковими конспектами уроків, зокрема з фізкультури¹³⁶⁵. Вплив природовідповідної освіти на здоров'я молоді досліджують медики¹³⁶⁶, психологи¹³⁶⁷, педагоги¹³⁶⁸. Підкреслюється, що інвайроментальність фізичного виховання можна розглядати як спрямованість педагогічного процесу психофізичного виховання особистості людини на взаємодію з оточенням (контакт з людьми, тваринами, природою в конкретній обстановці і місці існування). Така взаємодія дає підставу говорити про витоково закладену природовідповідну основу даного виду виховання, про його універсальні можливості при формуванні цілісного світогляду людини.

Відомо, що в спорті моделюються всі життєві ситуації. На практиці це виявляється в освоєнні вмінь і навичок контактної та безконтактної взаємодії з партнером, членами команди, суперниками в ході підготовки і участі в спортивному змаганні. У теорії і методиці фізичного виховання, фізіології і психології спорту, спортивній медицині розроблені і успішно використовуються методики психомоторної дії на організм, а прояви загальних законів закони біоритмів життєдіяльності людини, природи і Всесвіту знаходять віддзеркалення в засобах, методах і методиках фізичного виховання. Широко відомі також і методики ідеомоторного тренування¹³⁶⁹, які є прикладом виконання дій за допомогою енергоінформаційної функції свідомості.

¹³⁵⁹ Китайская гимнастика ушу: Информационный бюллетень. – М.: Центр изучения оздоровительных систем Дальнего Востока, 1989. – Вып. 1. – 73 с.

¹³⁶⁰ Твердохліб О. Класифікація психосоматичних практик як різновиду фізичної культури / О. Твердохліб // Теор. і метод. фіз. вихов. – 2007. – № 10. – С.7-12.; Твердохліб О. Аналіз змісту й структури психосоматичних вправ Стародавньої Європи / О. Твердохліб // Молода спортивна наука України. – Львів: ЛДІФК, 2004. – Вип. 8. – Т. 4. – С. 340-344.

¹³⁶¹ Полонников Р.И. Биомедицинская информационная система для оценки и прогнозирования динамики возможного развития процессов в организме и сознании / Р.И. Полонников, А.Н. Хлуновский, Р.М. Юсупов // Биомедицинская информатика и эниология (проблемы, результаты, перспективы). – СПб. : Ольга, 1995. – С. 12–32.

¹³⁶² Инвайроментальная направленность физического воспитания и его место в системе ноосферного образования / Н.А. Олейник, Т.В. Бондаренко, В.П. Зайцев, С.И. Крамской [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.sportscience.org/html/sconf080422.html>

¹³⁶³ Нечепоренко Л.С. Онтопедагогіка та інвайроментальна педагогіка / Л.С. Нечепоренко. – Харків, 2001. – 238 с.

¹³⁶⁴ Информационные проблемы человечества в XXI веке: Проект постановления ВИФ-2000. – М.: Междунар. изд-во Информациология, 2000. – 29 с.

¹³⁶⁵ Биоадекватная методика преподавания учебных дисциплин в начальной школе // Ноосферное образование в Украине: Сб. науч. стат. – Харьков: ХНПУ, 2007. – С.122–228.

¹³⁶⁶ Курмышев Г.В. Влияние природосообразного образования на здоровье учащихся / Г.В. Курмышев // Ноосферное образование – фундамент устойчивого развития общества: Мат. XXI Межд. Науч.-практ. конф. – Севастополь: Изд-ль Кручинин Л.Ю., 2007. – С.121–125.

¹³⁶⁷ Куликова Н.Г. Ноосферное образование – педагогическая система, открывающая путь к высшему потенциалу надсистемы познания / Н.Г. Куликова Н.В.Маслова // Периодическая система Общих законов познания и постижения. – М.: Инст-т холодинамики, 2007. – С. 158–163.

¹³⁶⁸ Инвайроментальная направленность физического воспитания и его место в системе ноосферного образования / Н.А. Олейник, Т.В. Бондаренко, В.П. Зайцев, С.И. Крамской [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.sportscience.org/html/sconf080422.html>

¹³⁶⁹ Евдокимов В.И. Методы психофизиологической саморегуляции в летной практике / В.И. Евдокимов, Р.Н. Макаров, В.Л. Маришук. – Кировоград: КВЛУ ГА, 1988. – 96 с.

Реалізація принципу біоадекватності є невід'ємною умовою і вимогою використання функціональних можливостей обох півкуль мозку: розумування і виконання рухів право- і лівопівкульової спрямованості, обов'язкове використання вправ у взаємодії з партнером, предметами, різним середовищем (вода, земля, підлога, повітря) і ін. У різних видах спорту вивчення і вдосконалення спортивних вправ, їх використання в умовах змагань передбачає формування вмінь і навичок сенсомоторного сприйняття, необхідного адекватного реагування на звукові, світлові, колірні сигнали, рухливі у просторі та часі об'єкти, що сприяє розвитку сенсорної системи дітей та молоді.

Суттєво, що на етапі ноосферного переходу гостро стоїть питання про кризу мислення сучасної людини західної цивілізації, причину чого науковців вбачають у неекологічній експлуатації однієї з частин цілісного людського органу – мозку, тоді як інші симетричні органи людини працюють гармонійно. Так, як пише Н.В. Маслова, дисфункція правої півкулі мозку призвела до дисгармонійної роботи цілісного органу, що не відповідає принципу екологічної доцільності. У зв'язку з цим, на думку деяких авторів, доцільним є відродження стародавніх традицій, оскільки корекцію цієї дисфункції успішно можна здійснювати за допомогою засобів фізичного виховання і спорту, де всі локомоції управляються мозком, а специфіка переважної більшості видів спорту полягає у використанні право- і лівобічних рухів, тобто роботи правої і лівої півкуль.

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ МІФИ МІФ ПРО ПРОФІЛІЗАЦІЮ НАВЧАННЯ

Інформаційний бум, який нині визначають як "інформаційний потоп" зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань¹³⁷⁰. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Зазначений процес відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий *процес синтезу нових знань та технологій*, що складає значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця (що виявляє проблему *"напіврозпаду компетенції фахівця"*, коли коли 5 % теоретичних та 20 % професійних знань оновлюються щорічно, а у деяких професіях цей поріг виявляється менш ніж через 5 років – раніше, ніж закінчується період навчання у ВНЗ). Відтак, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованість на *принцип універсалізації знань та вмінь*, а не на їх конкретний зміст. Цей висновок впливає із *універсальної парадигми розвитку*, яка фіксує три принципових етапи розвитку людини у контексті виробничої діяльності: 1) людина як член примітивних співтовариства постає більш-менш "універсальним творцем", що відіграє універсальну соціальну роль у своєму племені – мисливця та воїна; 2) людина як член сучасного суспільства характеризується безліччю виробничих ролей; 3) людина майбутнього – це знову "універсальний творець" прадавніх співтовариств, але на більш вищому рівні розвитку.

Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – *профілізації*) виявляється безвихідним. Тим більше, що домінантні в кінці ХХ століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення *людиноцентричної освітньої парадигми* нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на збільшення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма (що виявляє орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки.

Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і давати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість. Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, побудований на засадах принципів педагогіки співробітництва, коли вчитель та учень знаходяться у рівному положенні щодо Істини, а передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу відкриття знань. Зазначене вище можна узагальнити за допомогою таблиці (таблиця 2.10).

Таким чином, останніми роками в педагогічних сферах підвищується інтерес до психологічних засад педагогічного процесу, який реалізує ціннісно-психологічну парадигму сучасної освіти, яка виявляє людиноцентричне спрямування сучасної педагогіки та передбачає перехід: від діагностики шляхів особистісного вибору – до діагностики її розвитку; від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння знань і навичок – до народження образу світу у спільній діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу; від інформаційної когнітивної педагогіки – до смислової ціннісної педагогіки; від технології навчання за формулою "питання без відповіді" – до життєвих завдань і пізнавальної мотивації слухача; від "навченої безпорадності" – до надситуативної активності і постановки надзавдань; від заняття як авторитарного монологу – до співтворчості і допомоги; від мови адміністративних наказів – до мови "домовленостей" і "рекомендацій"; від культури корисності – до культури гідності; від школоцентризму – до людиноцентризму¹³⁷¹.

Таблиця Ж 1

Порівняльна таблиця негативних та позитивних аспектів профільного навчання

| ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ПРОФІЛІЗАЦІЮ | СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННЮ |
|--|---|
| <i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i> | <i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i> |
| – до розподілу праці, її індивідуалізації (подібно до індивідуальних функцій органів людського тіла) | – до створення тимчасових цільових команд (подібно до функціональних систем П.К. Анохіна) |
| – до розвитку багатофункціонального конвеєрного виробництва (макротехнології – макродеталі) | – до розвитку цілісного монофункціонального уніфікованого виробництва (нанотехнології – мікродеталі) |
| – до актуалізації егоцентричних якостей людей та індивідуальної діяльності | – до активізації емпатійних якостей людей та колективної творчості (співтворчості) |
| – до рутинної праці людей-гвинтиків | – до креативної праці людей-творців |
| – до суворої ієрархії виробничих процесів та соціальних систем | – до деієрархічності виробничих процесів та соціальних систем |

¹³⁷⁰ Чалдини Р. Психологія впливання / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 248.

¹³⁷¹ Асмолов А.Г. Психологія личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

| | |
|---|--|
| <i>Науково-технічний прогрес раціонально-технократичної цивілізації, розвиток інформаційних ресурсів людства, що призводять до:</i> | <i>Сплеск містично-іраціонального світорозуміння, ескаляція інформації у стан інформаційного буму, чи потоку, що приводять до:</i> |
| – науково-технологічної спеціалізації та диференціації інформації і технологій | – швидкої зміни технологій, феномену "напіврозпаду компетентності фахівця" |
| – розвитку монофункціонального, "вузького" фахівця, який працює у своїй виробничій сфері все життя | – розвитку універсального багатофункціонального фахівця, який за життя змінює декілька професій |
| – профілізації у навчанні та професійній підготовці | – розвитку фундаментальної підготовки, інтеграції знань, розробці інтегрованих курсів |
| – розвитку індивідуального підходу у навчанні та вузького доступу до навчальних ресурсів | – розвитку колективних, кооперативних форм навчання та широкого, дистанційного доступу до навчальних ресурсів |
| – реалізація вербальних засобів навчання, знанневоцентричного підходу | – реалізації екстравербальних навчальних засобів, НЛП та резонансного навчання |

МІФ ПРО КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЮ НАВЧАННЯ

Головним чинником зазначеної вище освітньо-педагогічної кризи є криза інформаційно-інтелектуальна, пов'язана із **кіберсоціалізаційними процесами**.

Поняття "кіберсоціалізація" введено у 2005 році В. О. Плешаковим, який писав, що кіберсоціалізація людини (віртуальна комп'ютерна соціалізація, яка відбувається у кіберпросторі) – це процес якісних змін структури особистості, що відбувається в результаті її соціалізації в кіберпросторі через використання його ресурсів і комунікації з віртуальними агентами соціалізації у глобальній мережі Інтернет (у першу чергу, у процесі листування за допомогою e-mail, SMS, на форумах, у чатах, блогах, інтернет-пейджерах, телеконференціях, он-лайн іграх, соціальних мережах) ¹³⁷². До джерел кіберсоціалізації, яка реалізується у віртуальному світі, можна також віднести, ЗМІ, рекламні оголошення, кінофільми, книги, іграшки тощо.

Кіберсоціалізація постає процесом якісної зміни структури самосвідомості особистості, потребнісно-мотиваційної сфери індивідуума, що відбувається під впливом і внаслідок використання людиною сучасних інформаційно-комунікативних і комп'ютерних технологій в контексті життєдіяльності. Щільно пов'язаною із зазначеним феноменом є "кіберонтологія" – буття і/або життєдіяльність людини в кіберреальності, детерміноване рівнем розвитку самосвідомості і ціннісної сфери особистості, а також комплексом об'єктивних і суб'єктивних чинників соціолізуючого середовища ¹³⁷³.

Феномен кіберсоціалізації досліджували науковці різних галузей науки. Зарубіжні й вітчизняні дослідження присвячені насамперед психологічному впливу інформаційного простору на індивіда (Ю.Д. Бабаєва, О.Є. Войскунський, В.О. Плешаков, О.В. Сміслова та ін.), дослідження відношення реального й віртуального просторів (Н. О. Носов, О.В. Романов та ін.), специфіці Інтернет-спілкування студентської молоді (Т. В. Карабін та ін.), феномену віртуальної особистості (Дж. Донат, Дж. В. Келі, Ш. Теркл та ін.).

У зв'язку з цим можна говорити про "парадигму ефектів" мас-медіа, пов'язану з дослідженнями У. Ліпмана, Г. Лассуелла, Дж. Клепера, Б. Берельсона, відповідно до яких засоби масової комунікації, що широко використовуються у віртуальному Інтернет-середовищі, мають статус відносно незалежного від владних структур соціального інституту.

Слід зазначити, що кіберсоціалізацією охоплено більшість цивілізованого світу. Вона вже є об'єктивною даністю мега-, макро-, мезо- і мікрорівня: від кіберпростору до ігрового персонажа в комп'ютерній грі.

Кіберсоціалізація охоплює Інтернет-соціалізацію як залучення людини до соціокультурного середовища локальної спільноти "блогосфери" через розуміння соціальних норм, цінностей і вимог конкретного Інтернет-ком'юті (Інтернет-співтовариства).

Як засвідчує аналіз відповідних наукових джерел, кіберсоціалізація включає два етапи: інструментальний і соціальний. Інструментальний (Інтернет-соціалізація) полягає в оволодінні "електронною" грамотністю й навичками навігації в кіберпросторі, а соціальний – в опануванні соціальними нормами, цінностями і рольовими вимогами, що існують в конкретних віртуальних мережах.

Відтак, можна говорити про прогресуючу кіберсоціалізацією особистості педагога, пов'язану з входженням людства в еру інформаційного суспільства.

Нині, щоб вважатися успішною і сучасною, молода людина зобов'язана бути "онлайн", що означає практично постійне підключенні неї до віртуального гіперпростору через цілодобово ввімкнений мобільний телефон, налаштовану на миттєве сповіщення про нову смску та новий лист електронну пошту (e-mail), онлайн в програмах-клієнтах для миттєвого обміну повідомленнями (ICQ, Odigo або інших Інтернет-пейджерів), перебування у декількох соціальних мережах Інтернет-середовища тощо ("Однокласники", "Контакти", "Twitter", "Facebook" та ін.). Таким чином формується віртуальна субкультура та нові соціальні міфи віртуального середовища.

¹³⁷² Плешаков, В. А. Киберсоциализация человека в информационном пространстве / В. А. Плешаков // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'2009: Сборник научных трудов. – Горно-Алтайск, 2009. – С. 51-52; Плешаков, В. А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'а до "Homo Cyberus'а"? / В. А. Плешаков // Вопросы воспитания, 2010. – № 1 (2). – С. 92-97.

¹³⁷³ Інформаційно-психологічні аспекти кіберсоціалізації людини. Збірник доповідей наукового семінару 24 квітня 2013 року. – Житомир, ЖВІНАУ, 2013. – 60 с.

Зазначений процес є цілком закономірною маніфестацією входження людства у якісно новий суспільний лад, що супроводжується системною кризою планетарної цивілізації. А.Н. Петров у книзі *"Ключ до надсвідомості"* зазначає, що "передові країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, в якому пріоритетне значення має не вироблення речовини й енергії, а створення нових інформаційних технологій. Але чим далі вони просуваються у своєму розвитку, тим більш залежними ставали від свого породження... Вже повсюдно людина стає не управителем і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям... Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й обстановку життя, але і сам спосіб сприйняття світу. Нині починають підтверджуватися побоювання філософів про те, що успіх технічних наук породив положення, коли до сутності людини стали відносити тільки те, що в принципі піддається математичному і технічному моделюванню"¹³⁷⁴.

Одним із яскравих проявів зазначеного процесу є кіберсоціалізація, яка, з одного боку, значно посилює взаємодію людини зі своїм соціальним оточенням, розширює її буттєвий обрій (що постає позитивним аспектом кіберсоціалізації), а з іншого, – така "віртуалізація" людського існування виявляє низку серйозних проблем та негативних наслідків, деякі з яких мають критичне значення для сучасної молоді людини. Розглянемо їх більш докладно.

1. Перш за все, катастрофічних масштабів набувають реальні проблеми віртуального походження – "ігри ідентичності", кібер- та Інтернет-адикція (ігроманія й Інтернет-залежність), соціальний аутизм тощо. Зазначимо, що Інтернет-адикція – це нав'язливе бажання користувача увійти у мережу та нездатність з неї вийти. Відтак, можна говорити як про Інтернет-залежність (залежність від on-line ігор, інформаційних та порносайтів, спілкування в кіберпросторі та ін.), так і про ігрову залежність. При цьому на сьогодні не існує детально розробленого психологічного або психіатричного діагнозу Інтернет-адикції. Крім наркотичного впливу на людину Інтернет-залежність відіймає в людини стимули до соціальної активності, призводячи до млявого, пасивного функціонування в реальному світі.

2. Проблеми, породжені віртуальним простором, не обмежуються "іграми ідентичності" та Інтернет-адикцією, оскільки девіантна й делінквентна поведінка суб'єктів кіберсоціалізації, що з цього випливає, пов'язана передусім з порушенням авторських прав, нетолерантністю до соціокультурних відмінностей, хакерством, кібертероризмом, дитячою порнографією, хепіслепінгом (розміщення в мережі відеороликів із записами реальних сцен насильства), дифамациєю (відправлення або публікація в кіберпросторі наклепу на жертву, кіберзнуущанням) та ін.

3. Кібернетично-управляючий вплив на людину з боку кібернетичної сфери суспільства спрямований на всі структури особистості, що призводить до суттєвих змін, у першу чергу, її ціннісної сфери, самосвідомості, потреб, інтересів, бажань, цілей, життєвих настанов. Зазначимо, що віртуальне середовище, особливо через телебачення та Інтернет, може і безпосередньо впливати на поведінку індивіда як через психотропні засоби, так і через певні маніпулятивні схеми: демонстрація зразків і еталонів мислення, поведінки, спілкування; пропаганда насильства як єдиного способу відновлення справедливості; спотворення та порушення етики спілкування, норм людської моралі; пропаганда злочинності як негативною рольовою моделі поведінки; звання до жорстокості, насильства і формування готовності до сприйняття його в реальному світі.

Відтак, сутність віртуального простору як глобальної інформаційної мережі доцільно аналізувати у межах "парадигми тотального впливу", що реалізується у контексті соціально-філософських та соціологічних теорій масового суспільства та масової культури. У рамках цієї парадигми аудиторія засобів масової інформації, яка кваліфікується як пасивна "маса", є беззахисною перед потоком інформації і тими, хто її продукує та транслює, реалізуючи інтереси певних соціальних груп та тотально впливаючи на інертну аудиторію, детермінуючи її преференції та установки.

При цьому соціальні мережі можуть відігравати роль банку даних: існує інформація про зв'язки власників Facebook із ФБР, які збирають банк даних на кожну користувача Інтернету.

У зв'язку з цим можна говорити про віртуальний вплив політичного типу, оскільки в політичній соціалізації молоді набули неабиякого значення соціальні мережі, які виявляються ефективним засобом спілкування, що дозволяє в короткі терміни проводити роботу, особливо серед молоді, наприклад, збирати значні маси населення на політичні протестні акції та ін.

4. Відомо, що надзвичайно небезпечним є те, коли діти спостерігають за сценами насильства в Інтернет-іграх. На відміну від вербальних стимулів (мови), що адекватно і на досить критичному рівні сприймається дитиною після 4 років, зорові образи вона здатна сприймати вже в 1,5 роки на некритичному рівні, що призводить до наслідування негативних аспектів поведінки. З цим психічним феноменом науковці пов'язують зростання за останні 25 років немотивованої злочинності та появу нового жажливого феномена "діти-вбивці".

Відтак, віртуальне, медіазоване суспільство призводить до активізації негативних поведінкових кодів як дорослої людини, так і дитини, що реалізується у таких показниках, як збуджена поведінка дитини, немотивовані вигуки, гіперактивність, нездатність концентрувати увагу, відсутність початкових навичок аналізу дійсності і логічного мислення, що постають стійкою тенденцією серед дітей молодшого шкільного віку.

"Телевізор і комп'ютер обмежують багатство тілесного сприйняття тільки очима і вухами, скасовувавши цим рівність між сприйняттям образу і звуку, оскільки наприклад, музика, яка звучить з колонок або мова невидимого диктора часто виходить з абсолютно іншої сфери реальності, ніж зображення на екрані. Крім того, враження від почутого і побаченого відокремлені від тілесної активності дитини, яка під час перегляду передачі переходить у стан вищого ступеня нерухомості. Дослідник мозку М. Шлітцер відзначає, що телевізор, відео і комп'ютер спричиняють руйнівну дію на здоров'я дитини, навіть якщо йде найкраща дитяча програма, передача про тварин або навчальна програма. Використання комп'ютера у навчальних цілях у ранньому шкільному або навіть у дошкільному віці також є непродуктивним. Так, результати дослідження у 2000 році 200 ізраїльських шкіл, з яких 122 були забезпечені комп'ютерами, засвідчили, що навіть урок математики, на якому був використаний комп'ютер, не дав жодних покращень академічної успішності, скоріше

¹³⁷⁴ Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с. – С. 4-15.

навіть виявив тенденцію погіршення"¹³⁷⁵.

Як пише В.М. Колісник, телевізор "незворотно виховує особистість із надвисокими домаганнями утіх, низькою психологічною працездатністю і майже відсутністю творчого потенціалу – розбещеного телеінваліда. Такий імітує працю чи – у найкращому разі, – зможе виконувати примітивну роботу: сторожа, продавця на речовому ринку тощо. Він легко може стати наркоманом, алкоголіком, волоцюгою... Дослідженнями доведено, що благополучні, "нормально" працюючі юнаки і дівчата в ранньому дитинстві дивилися телевізор не більше години на тиждень, а деякі росли в сім'ях, де "ящика" взагалі не було. Більш-менш задовільно пристосувалися до життя ті, хто в дитинстві "спілкувався" з телевізором не більше півгодини на день. За експертною оцінкою, 10 годин телевізійних сеансів на тиждень зменшують творчий потенціал дитини на чверть, 2 години на день – майже наполовину. Якщо в дошкільному віці дивитися телевізор більше трьох годин на день, можна втратити 90 % соціальної активності, що означає мозкову – психологічну – пожиттєву інвалідність другої групи"¹³⁷⁶.

5. Докорінно змінюються умови формування та розвитку особистості дитини через невидимість суб'єкта спілкування, анонімність, низьку регламентованість поведінки, розмаїття кіберспільнот, що створюють сприятливі умови для експериментування з власною ідентичністю, конструювання "віртуальної особистості".

У зв'язку з цим деякі науковці (Дж. Болтер, Р. Култер) пишуть про формування "цифрового тіла" людини поряд з фізичним (індивідом) і соціальним (особистістю). Зазначимо, що у віртуальному світі може відбуватися втрата людиною її "Я реального" як сутності, що реалізує ідентичність людини за допомогою реальної соціальної дійсності. За таких умов виявляється можливість віртуальної реконструкції соціальної ідентичності, тобто перенесення у віртуальний простір відомих у соціальному світі символів (стать, вік, різні уподобання). Під "віртуальною особистістю", яка володіє "цифровим тілом" можна розуміти створення "мережевої персони", відмінної від реальної. Суттєво, що у юнацькому віці створення такої "віртуальної особистості" виступає у якості потужного стартового капіталу для подальшого життя, оскільки реалізує пошукові мотиви, необхідні в цьому віці для пізнання світу й самопізнання, самовираження, самореалізації тощо.

При цьому входження користувача в кеберсередовище за допомогою сучасних кібертехнологій може призводити до формування мозаїчності норм, що регулюють поведінку особистості. Системність традиційних форм процесу соціалізації порушується, що виявляється у дезорієнтації в причинно-наслідкових зв'язках світу, руйнації ціннісних норм та морального ядра особистості, втраті критеріїв істинності й хибності, здатності до критичного мислення.

Зазначений процес набуває свого критичного значення, оскільки сучасна молодь дедалі більше поринає у примарний віртуальний світ мінливої, пристосованої до ринкових умов Інтернет-культури, що виявляє ознаки масової культури, у видовищній сфері якої панує дух віртуального задоволення та насолод, фальшивих цінностей, сумнівних розваг, що реалізуються через технології впливу на молоду людину (текст, звук, анімація, колір, графіка тощо).

6. У 2003 році вийшла книга Т. Оппенгеймера *"Flickering Mind"* (*"Мерехтливий розум"*)¹³⁷⁷, де автор розмірковує про ту шкоду, яку нанесли навчанню сучасні комп'ютери. Разом з очевидними перевагами, використання інформаційних технологій у сфері освіти призводить до виникнення "помилкових цілей", оскільки число комп'ютерів – це зручний показник "якості", а якщо цей комп'ютер ще і підключений до Інтернету, то кінцева мета інвестицій в освіту начебто досягнута. Т. Оппенгеймер стверджує, що інформаційні технології в тому вигляді, в якому вони сформувалися на початку ХХІ століття, в принципі не здатні виконати покладених на них завдань автоматизації інтелектуальної діяльності, до якої відноситься сфера освіти.

Т. Оппенгеймер переконливо показує згубність сучасної комп'ютеризації навчального процесу і робить висновок, що навчання треба рятувати поверненням до традиційних безкомп'ютерних методів, навряд чи здійснених.

Аналіз різних негативних чинників впровадження комп'ютерних технологій в соціально-педагогічне середовище дозволяє конкретизувати згубні наслідки цього процесу.

По-перше, вони комп'ютери навчають людину діяти на оточення маніпулятивно-директивним, інструментально-силовим чином. Це має тенденцію призводити до насильницьких актів, що рельєфно ілюструється завдяки хакерським технологіям та лавиноподібним потоком комп'ютерних вірусів.

По-друге, комп'ютери шкідливі через прийняту в них двозначну логіку, яка сприяє формуванню в людини однозначного, "чорно-білого" антитворчого мислення. "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу"¹³⁷⁸, що характеризується атомарно-дискретним, агресивним, антитворчим сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг¹³⁷⁹) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

По-третє, впровадження комп'ютера як головного провідника видовищних технологій сучасності значно гальмує потребу та процес читання: "у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя. Поява телевізора перетворила, як стверджується, культуру в "емоційне споживання" кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п'ятнадцять років підліток проводить біля телевізора

¹³⁷⁵ Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-во "НАИРИ", 2008. – 144 с. – С. 90-93.

¹³⁷⁶ Колісник В. М. Виховання: концептуально-психологічний аспект // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 79-89.; Колісник В.М. Криза виховання в Україні не є безпосереднім наслідком загальної кризи суспільства. Швидше навпаки // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3-4. – С. 103-112.

¹³⁷⁷ Oppenheimer Todd. The Flickering Mind: Saving Education from the False Promise of Technology. – N.Y.: Random House, Trade Paperback. – 528 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу. – <http://www.booknoise.net/flickeringmind/>

¹³⁷⁸ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110. 110.

¹³⁷⁹ Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з однобічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. В той же час нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови... сучасна молодь більше уваги приділяє "агресивним формам культури", які розповсюджуються із швидкістю епідемії завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план"¹³⁸⁰.

Відтак, нині непомірно активізуються елементи видовищної культури, коли в силу розвитку відповідних електронних засобів масової інформації в багато разів збільшилась кількість інформаційних (аудіо-візуально) сигналів, які надходять до молодшої людини.

Водночас значно послабився чинник книжково-вербальної інформації. Останнє проявляється в тому, що діти сьогодні дуже мало читають книжки, зокрема художньої літератури. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв'язок між півкулями її головного мозку. Залишаються нерозвиненими механізми відтворювальної уяви, вищий розвиток яких дозволяє читачеві не тільки відтворювати образи художніх творів, якими їх бачить письменник, але й повністю підпорядковувати свої образні процеси глибокому й точному аналізу тексту¹³⁸¹.

Таблиця Ж.2

Порівняльна таблиця негативних та позитивних аспектів комп'ютеризації навчання

| ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЮ НАВЧАННЯ | СУЧАСНІ ВИКЛИКИ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ |
|--|--|
| <i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i> | <i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i> |
| – до інформаційного буму та потреби у розробці засобів швидкої обробки інформації через електронно-механічні прилади | – до появи "дітей-індіго", розвитку резонансно-колективістського сугестопедичного навчання, біо-комп'ютерів як засобів біологічної обробки інформації |
| – до інструментально-маніпулятивної агресивно-силової, директивно-шизотимної стратегії взаємодії зі світом | – до цілісно-інтегральної взаємодії зі світом, до актуалізації антропного принципу, ноосферних технологій в освіті |
| – до однозначного "чорно-білого" антитворчого мислення та логіки і ставлення до світу, коли об'єкти здаються тільки гарними, або тільки поганими | – до багатозначного творчого мислення, появи гуманістичної психології, яка розглядає людину у єдності її негативних та позитивних якостей, що постають її позитивними ресурсами |
| – до атомізації, хаотизації та технократичного розпорошення реальності, її уречевлення та раціоналізації світу, розвитку лівопівкульової тенденції світосприйняття та світорозуміння | – до сплеску містично-іраціонального та гуманістичного світорозуміння, правопівкульової тенденції світосприйняття, олюднення, психізації дійсності, розвитку синергетики, яка хаос вважає упорядкованою сутністю |
| – до зменшення впливу книжкової інформації на розвиток людини та поширення знаково-іконічних видовищних її форм | – до синтезу наукових та релігійних уявлень, сходження до сакральних глибин "сходінками вниз, які ведуть вверх" |

Якщо *психофізіологічною метою розвитку людської істоти* можна вважати досягнення стану функціонального синтезу півкуль (коли знаково-вербальна інформація, що сприймається переважно на рівні лівопівкульових психічних процесів, легко трансформується в образно-емоційну сферу правої півкулі, і навпаки), то нині різко зменшилися міжпівкульові трансформаційні процеси, знизилась здатність людини до вербалізації та девербалізації інформації, тобто спроможність "одягати" у знаково-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, і протилежна спроможність до зворотної трансформації знака в образ, слова – в емоцію. Така трансформація має місце саме у процесі залучення молодшої людини до художньої скарбниці людської цивілізації, що розвиває вміння людини генерувати образну інформацію у сфері власного художньо-естетичного уявлення, а це, у свою чергу, постає наріжною умовою розвитку творчого мислення.

Проведений аналіз руйнує загальну ілюзію благодетельності комп'ютеризованого навчання, оснований на цифрових пристроях, оскільки свідчать про помилковість пов'язаних з комп'ютеризацією навчання надій і обіцянок.

Реальним вирішенням зазначеної проблеми є впровадження "*трийкового комп'ютера*", що втілює діалектичну логіку самого життя. Відзначимо, що діалектична трійкова логіка на підставі відповідного математичного апарату була розроблена М.П.Бруснецовим у вигляді трійкової системи числення, а також у вигляді ЕОМ "*Сетун*" (60-ті роки ХХ століття), яка функціонує відповідно до трійкової логіки та дозволяє здійснити перехід освіти від суворой класичної двозначної логіки (що постає мовою традиційної науки) до творчої багатозначної трізначної логіки, яка ініціює процеси творчості¹³⁸².

Результати дослідження Н.П. Бруснецова полягали в тому, що було експериментально доведено: трійкова машина, щонайменше в умовах електромагнітної техніки, виявляється істотно економнішою, швидшою, простішою і математично більш довершеною, ніж функціонально еквівалентна двійкова машина (традиційний цифровий комп'ютер),

¹³⁸⁰ Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с. – С. 295-297.

¹³⁸¹ Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос.университет, 1976. – 118 с. – С. 86.

¹³⁸² Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с. – С. 240-250.

сконструйована на елементах того ж типу. Крім того було показано, що трійкові пристрої можуть бути ефективно і просто реалізовані на основі способу виконання логічних операцій, названих згодом "граничною" ("нечіткою", "сутінковою", "творчою", "квантовою") логікою: саме в тризначному варіанті з позитивними і негативними вагами логічних входів цей спосіб стає доцільним та практичним завдяки значному ослабленню вимог до точності і стабільності параметрів фізичних елементів і сигналів, що відповідає деяким сучасним багатозначним логікам. Не менш важливим було й те, що трійкова логіка з її 33 одномісними і 39 двомісними операціями, що трактується деякими філософами як "логіка таємничого мікросвіту", постала перед інженером як давно відома йому логіка позитивного, негативного та рівного нулю електричного струму (або заряду), а перед програмістом – як логіка елементарних чисел: 0, 1, -1, або логіка значень, прийнятих алгебраїчним знаком числа: "+", "-", "0". При цьому з'ясувалося, що, хоча ця трійкова логіка складніше двозначної, вона разом з тим зручніше для людини, легше освоюється і застосовується.

Тим більше, що, як пише видатний український математик А.П. Стахов, людство дедалі більше стає заручником класичної двійкової системи числення, яку покладено в основі сучасних мікропроцесорів і інформаційних технологій. Тому подальший розвиток мікропроцесорної техніки і заснованої на ній інформаційної технології на основі класичної двійкової системи числення слід визнати тупиковим напрямком. Двійкова система не може слугувати інформаційною і арифметичною основою спеціалізованих комп'ютерних і вимірювальних систем (космос, управління транспортом і складними технологічними об'єктами, нанотехнології), а також нанoeлектронних систем, де проблеми надійності, завадостійкості, контрольованості, стабільності, живучості систем виходять на передній план.

Відтак, вважає цей автор, слід відмовитися від класичної двійкової системи числення як інформаційної та арифметичної основи спеціалізованих комп'ютерних систем і нанoeлектронних систем і перейти при їх проектуванні на нові надлишкові системи числення, що зберігають всі відомі переваги класичної двійкової системи числення (позиційність репрезентації чисел, простота арифметичних правил, використання двох {0, 1} цифр для репрезентації чисел, прості правила порівняння і округлення чисел тощо) і дозволяють поліпшити надійність, контрольованість, завадостійкість комп'ютерних систем і тим самим підвищити інформаційну надійність комп'ютерів¹³⁸³.

Якщо звернутися до стародавніх греків, то неважко переконалися в тому, що в логіці їхньої мови класична двозначна логіка не домінувала, а домінування двозначної логіки стало результатом спотворення сенсу аристотелівських понять, що позначають базисні взаємозв'язки.

Так, поняття: *katajasiz* – твердження, *apojasiz* – не-твердження, *antijasiz* – анти-твердження, що становлять основу аристотелівського співвіднесення об'єктів ("бути благом", "не бути благом", "бути не благом"; "Всяке А є Б", "Якесь А є не Б", "Всяке А є не Б"), стали розумітися інакше: *apojasiz* – "заперечення", *antijasiz* – "протиріччя". Але ж і *apo-* і *anti-* означають заперечення і обидва породжують вирази, що суперечать твердженням.

Відповідно до Аристотеля, кон'юнкція не-твердження і не-антитвердження ("не бути благом" і "не бути не благом") складає третє, середнє, проміжнє між твердженням і антитвердженням – *sumbebhkoz* (привхідне). Давньогрецький же філософ *Хрисип* "спростив" аристотелівську логіку, вилучивши це третє, а разом з ним адекватність реальності і здоровому глузду. У нього присутня дискретна дихотомія – "так" / "ні", відповідно до чого *apojasiz* є *antijasiz*, коли "не бути благом" дорівнює "бути не благом".

За такою двозначною схемою мислення і розуміння світу був сконструйований однозначний чорно-білий "*світ лицарів і брехунів*" з "*цікавої логіки*": "лицар" ніколи не бреше, "брехун" бреше завжди; якщо хтось не "лицар", то він "брехун", а якщо не "брехун", то "лицар" – все чітко і просто, але не так, як у реальному житті. Це життя виявляє розмаїття прикладів парадоксальної неоднозначності, коли, наприклад, статеві гормони, активізуючи у молодих і дорослих тварин синтез білка (а також багато інших функцій організму), у людей похилого віку можуть стимулювати протилежний процес – розпад білка (пригнічуючи багато функцій організму)¹³⁸⁴. І навпаки, протилежні чинники можуть викликати один і той же ефект: гіпнотичний сон може бути викликаний як слабкими монотонними подразниками, так і дією різкого надсильного подразника¹³⁸⁵.

Якщо говорити про *інформаційно-освітній простір як соціально-педагогічне середовище*, то впровадження в нього такої двійкової (двозначної) "чорно-білої" логіки у процесі виховання і навчання суперечить органічній цілісності світу. Розглянемо цю тезу більш докладно.

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинно мати місця неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які поступають до дитини від його батьків і інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем¹³⁸⁶. Але якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності, коли особистість формується на "межах виховних дій", в суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття, що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду і системи цінностей, то стає зрозумілим, що *парадокс є одним з основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети)*, що неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і дією") якраз і розкриває перед людиною у дійсному світлі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню його космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю *творчої поведінки і діяльності*.

Цей висновок не означає, що слід уникати стану узгодження вербального і екстравербального і спеціально

¹³⁸³ Стахов А.П. О возможной причине участвовавших аварий при выводе российских спутников // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ. 17.146, 26.12.2011

¹³⁸⁴ Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни. – Л.: Наука, 1988. – 239 с. – С. 150.

¹³⁸⁵ Свядош А. М. Неврозы / А. М. Свядош. – М.: Медицина, 1982. – 368 с. – С. 224.

¹³⁸⁶ Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.

створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність даного процесу якраз і передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб дитина уміла їх розрізнити і вчитися існувати в такому впорядковано-неупорядкованому середовищі, що сполучає хаос і космос, піднесене і профанічне, прекрасне і жалке...

Саме на цій основі у дитини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможлиблює її розвиток у напрямку шизоїдного типу¹³⁸⁷. Цей висновок знаходить втілення у новітньому **амбівалентному підході** в педагогіці, що виник через зіставлення полярних феноменів педагогічної практики.

Таблиця Ж.3

Порівняльна таблиця особливостей узгодженого та неузгодженого соціально-педагогічних впливів на особистість учасників освітнього процесу

| <i>ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ УЗГОДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ</i> | <i>СУЧАСНІ ВИКЛИКИ УЗГОДЖЕННЮ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ</i> |
|--|---|
| <i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i> | <i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i> |
| до уречевлення та раціоналізації світу, розвитку однозначної лівопівкульової тенденції світосприйняття та світорозуміння і як наслідок виявляється потреба у формуванні роботизованої людини-гвинтика, у ієрархічній організації освітніх процесів та впорядкованості навчально-виховних впливів | до розвитку багатозначної правопівкульової тенденції світосприйняття, потреби у розвитку особистості – творчої людини з багатозначним діалектичним мисленням, яка формується через резонансні хаотизовані, багатозначні впливи та деієрархізовану організацію освітніх процесів |

Наголосимо на разючій живучості хрисипової "простоти", яка спотворює не тільки реальний світ, але й сам розвиток науки як форми суспільної свідомості: протягом багатьох століть мали місце лише поодинокі спроби подолати фатальну обмеженість двозначної логіки (Раймонд Луїї, Вільям Оккам, Ян Коменський, Лейбніц, Гегель, Льюїс Керролл та ін.).

При цьому ці спроби – це лише діалектичний етап повернення до древніх логічних істин, які реалізовано у стародавній індійській логіці, де в сфері відносин логічних термінів *твердження* і *заперечення* виявляються чотири логічно рівнозначні альтернативи: або твердження; або заперечення; і те, і інше одночасно; ні те, ані інше. Цю логіку Ю.А. Урманцев використовує для аналізу "філософсько-світоглядних переваг". Тут можна говорити про чотири альтернативи в плані співвідношення категорій суб'єктивного й об'єктивного (матеріального й ідеального): 1) Суб'єктивну реальність як єдино можливу визнають соліпсисти (йогачари, Брюне, Беркли й ін.). 2) Об'єктивну реальність як єдино можливу визнають вульгарні матеріалісти, "наукові матеріалісти", чарваки, Демокрит, Бекон, Маркс, Енгельс, Ленін і ін. 3) Обидві ці реальності як незвідні одна до одної, як взаємно паритетні визнають дуалісти (саутрантики, картезіанці). 4) Існування обох реальностей заперечують мадхьямики. Ці чотири фундаментальні стани можна зіставити зі схемою "гносеологічно-світоглядних переваг" згідно Ю.А. Урманцеву, який використовує принцип "чотирьох альтернатив" для класифікації підходів до вирішення основного питання філософії: 1) або суб'єктивна реальність є первісною; 2) або об'єктивна; 3) або перша та друга одночасно; 4) жодна з них. Принцип чотирьох переваг виявляється і в тому, що "Порівняння релігії та філософії показують, що Думаючий може вважати себе смертним, безсмертним, одночасно смертним та безсмертним (реінкарнація) чи навіть неіснуючим (буддизм)"¹³⁸⁸.

XX сторіччя ознаменовано прогресуючим трендом протесту проти двозначності, що проявляється в таких напрямках, як: відкидання інтуїціоністською математикою закону виключеного третього; спроби К. Льюїса, а потім В. Аккермана подолати "парадокси" матеріальної імплікації; розробка Я. Лукасевичем тризначної логіки; концепція Г. Рейхенбаха про тризначні логіки мікросвіту (квантової механіки); дослідження в галузі багатозначних логік – інтуїтивних, модальних логік, логіки дії тощо; нечіткі множини Л. Заде, які справедливо кваліфікуються як виклик, кинутий європейській культурі з її дихотомічним баченням світу та жорстко розмежованій системі понять.

У зв'язку з цим можна навести сучасні розробки квантового комп'ютера (здійснюються корпорацією IBM), який оперує трійковою логікою. Йдеться про обчислювальний прилад, який використовує п'ять атомів в якості процесора і пам'яті і працює на значно вищих швидкостях, ніж сучасні комп'ютери. Принцип роботи квантового комп'ютера заснований на обертанні електронів або атомних ядер синхронним чином в протилежних напрямках, що можна використовувати в якості програмуючого принципу. При цьому унікальність квантового комп'ютера полягає в тому, що частки, які обертаються, виявляють ефект суперпозиції, тобто взаємного накладення і можливості обертання в протилежних напрямках одночасно.

Тут дві протилежних інформаційних позиції можуть існувати одночасно, тобто один квантовий біт може одночасно приймати два протилежних значення, що відповідає такій парадоксальній людській властивості, як дипластія (енансіосемія) – здатність поєднувати в одному розумовому контексті феномени, що суперечать один одному (наприклад, мовний оксиморон – "живий небіжчик")¹³⁸⁹.

¹³⁸⁷ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.; Обухов Я. Л. Символдрама и современный психоанализ. Сборник статей / Я. Л. Обухов. – Харьков: Регион-информ, 1999. – 252 с.

¹³⁸⁸ Уилсон А.Р. Квантовая психология / А.Р. Уилсон. – К.: Янус, 1999. – 224 с. – С. 26.

¹³⁸⁹ Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10.; Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психлингвистический аспект проблемы. – М.: Наука, 1987. – 256 с. – С. 79.; Петров М. К. Самосознание и научное творчество. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.

При цьому тріадний характер логічних операцій узгоджується з загальною теорією систем: **закон системних перебудов** (який постає певною системною універсалиєю, виявляючи сім можливих фундаментальних типів систем, та постає засадничим для нашої інтегральної **моделі особистості педагога**) засвідчує, що будь-який об'єкт перебудовується (перетворюється) через сім способів: шляхом зміни *кількості, якості, відношень* між елементами чи одним з можливих сполучень цих ознак; якщо жодна з однак позначається: А, В, С., тоді ми отримаємо чотири додаткових сполучення: АВ, АС, ВС, АВС. Відтак, всього наявних є сім способів: А, В, С, АВ, АС, ВС, АВС¹³⁹⁰.

Відповідно, як пише М.І. Беляєв, "три логічних елемента мікроелектроніки (ТАК, НІ, АБО) створюють все розмаїття віртуальних комп'ютерних світів так само, як і три кольори телевізійного кінескопа створюють всі можливі кольори в телебаченні. Комбінація з трьох початкових логічних елементів дає ще чотири: ТАК-НІ, ТАК-АБО, АБО-НІ, ТАК-АБО-НІ (всього сім). На семи логічних елементах побудовані всі комп'ютери. На семи таких же логічних операціях побудований весь процес обробки інформації в комп'ютері, а головне, і в мисленні людини! Інформаційні закони обробки інформації єдині для всього всесвіту, а значить, справедливі і для комп'ютерів, і для мислення людини"¹³⁹¹, яке виявляє квантові феномени.

Починаючи з останнього десятиліття ХХ століття спостерігається лавиноподібне зростання інтересу до гіпотези квантової природи людської свідомості (І.З.Цехмістро, Д. Бом, Р. Пенроуз, Г. Степп, С. Хамерофф, Дж. Сарфатті та ін.¹³⁹²), що формує ґрунт для розробки *квантових комп'ютерів*.

Відзначимо, що ідеї квантового комп'ютера і квантової зв'язку (криптографія) разом із потребою людства у більш гармонійному мисленні і відображенні дійсності, виникли через сто років після народження ідей квантової фізики. Можливість побудови квантових комп'ютерів підтверджується сучасними теоретичними та експериментальними дослідженнями, що знайшло вираження у нашій концепції¹³⁹³. Нова техніка ХХІ ст. народжується шляхом синтезу нових ідей в математиці, фізиці, інформатиці, технології, відкриттів у сфері квантової реальності, яка виявила основні її проблеми – нелокальності, прихованих параметрів, невизначеності, додатковості, колапсу хвильової функції, неспричинного (імплікативної) зв'язку квантових систем¹³⁹⁴.

Проведений аналіз дозволяє дійти деяких **висновків**.

1) Зазначені вище процеси відображають загальну закономірність онто- та філогенетичного розвитку – рух людства від примітивного стану буттєвої й когнітивної інтеграції людини у навколишнє середовище (панування багатозначної парадоксальної континуальної логіки мислення та пізнання дійсності, соціальна симетрія у розподілі влади та життєвих ресурсів) до відокремлення людини як індивідуально-особистісної сутності (що супроводжується розвитком двійкової "чорно-білої" дискретної логіки зі всіма соціально-економічними та освітньо-педагогічними наслідками, що з цього випливають, один з яких – вкрай нерівномірний розподіл влади і багатства), а від цього – до поновлення цілісного симетричного суспільного стану, в якому утверджується трійкова (парадоксально-діалектична, творча) стратегія пізнання і опанування дійсності людиною, коли суспільство повертається до принципів соціальної справедливості.

У більш специфічному вигляді цей процес реалізується на рівні півкульових феноменів: як свідчить аналіз наукових джерел, півкулі головного мозку людини можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані такі аспекти людської істоти, як механізми цілеутворення і пошуку (вибору) способів досягнення мети, енергетична й інформаційна регуляція поведінки, емпатія і рефлексія, екстраверсія й інтроверсія, довільна і мимовільна сфери психічної діяльності, перша і друга сигнальні системи, сила і слабкість нервових процесів, їх лабільність і інертність, збудження і гальмування, Я і не-Я, ерготропні і тропотропні функції організму, симпатична і парасимпатична гілки вегетативної нервової системи, фази сну (права півкуля активна у фазі швидкого сну, а ліва – повільного), вольовим та пасивно-сугестивним станами, позитивним і негативним зворотнім зв'язком та ін. Автоматична мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної активності. Права півкуля як субстрат підсвідомого орієнтується на високочастотні інформаційні сигнали (емпірика, циклотимність, високоемоційні реакції), ліва як субстрат свідомого – на низькочастотні (рефлексія, шизотимність, холодноемоційні реакції), коли шизотимний тип людини орієнтується на потенційно-можливий аспект реальності, а циклотимний – актуально-дійсний.

Потрібно відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший прояв якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті

¹³⁹⁰ Урманцев Ю. А. Начала общей теории систем // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33. – С. 21.

¹³⁹¹ Беляєв М.И. Милогия. – Краснознаменск: "Полиграф", 2001. – 588 с.; Беляєв М.И. О гармонии цветов и звуков (1999-2005) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://milogiya.narod.ru/index.htm>; Беляєв М.И. Основы милогии. – Краснознаменск: "Зита-1", 1999. – 416 с.

¹³⁹² Цехмістро І.З. Голістична філософія науки. – Харків: АКТАС. 2003. – 285 с.; Hameroff S. Quantum coherence in microtubules: A neural basis of emergent consciousness // Journ. of Consciousness Studies. – 1994. – No 1. – P. 91–118; Hameroff S., Penrose R. Orchestrated reduction of quantum coherence in brain microtubules: A model of consciousness // Toward a Science of Consciousness: The First Tucson Discussions and Debates. – Tucson, 1996; Penrose R. Shadows of the mind. – L., 1993.; Penrose R. The emperor's new mind. – L., 1989.; Sarfatti J. Is Consciousness a Violation of Quantum Mechanics? // Toward a Science of Consciousness. The First Tucson Discussions and Debates. Tucson, 1996.; Stapp H.P. Mind, matter, and quantum mechanics. – Berlin, 1993; Stapp H.P. Why classical mechanics cannot naturally accommodate consciousness but quantum mechanics can // Psyche. – 1996. – V. 2(21); Young A. The Reflexive Universe: Evolution of Consciousness. – N. Y.: Delacorte Press, 1976. – 200 p.

¹³⁹³ Новий підхід до розв'язання проблеми моделювання штучного розуму / Ю.Б. Бродський, О.В. Вознюк, Ю. В. Загородній, Л. М. Овандер // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. Технічні науки. – 2001. – № 17. – С. 77–83.; Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. Вознюк А.В. Педагогічна синергетика: монографія. – Житомир: Вид-во ЖГУ ім. І. Франка, 2012. – 812 с.

¹³⁹⁴ Валиев К.А. Квантовая информатика: компьютеры, связь и криптография // Вестник РАН. – 2000. – Т. 70. – № 8. – С. 688–695.

перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом).

Можна стверджувати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє, то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кроноса", яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблійським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне".

Як свідчить нова *холістична парадигма освіти, психофізіологічним нарізним аспектом якої є концепція функціональної асиметрії півкуль*, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які випливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне, інтегруються та гармонійним чином узгоджуються. Унаслідок такого процесу формується психофізіологічна та поведінкова основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого, творчого віддзеркалення дійсності та її опанування. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються воедино, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

Важливим є те, що онто- та філогенетична динаміка півкуль виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до надсвідомого (К.К. Станіславський, В.П.Симонов¹³⁹⁵). Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – "генерується" стан творчості, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов'язана з поняттям *бісоціації*, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини. На противагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом уже "проторованих" схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають внаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Як ми зазначали, це виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну.

2) Упровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій призвело до появи принципово нових форм взаємодії у віртуальному середовищі, що значно інтенсифікувало взаємодію людини з оточенням та змінили процеси соціалізації особистості. Ці зміни виявляють такі характерні тенденції¹³⁹⁶:

- лавиноподібне поширення технічних пристроїв та технологій віртуальної реальності;
- ЗМІ починають відігравати дедалі більшу роль як інститут становлення особистості людини;
- формується новий життєвий простір людини і нова інформаційна цивілізація, у якій ключову роль відіграє віртуальна реальність, котра набуває дедалі більшого ефекту справжньої дійсності;
- поширюються серйозні соціальні проблеми, що з'явилися в процесі комп'ютеризації;
- зростає значущість інформаційного середовища, яке відіграє дедалі більшу роль у навчанні (особливо у неперервних його формах), професійній діяльності й у повсякденному житті сучасної людини;
- виникають специфічні форми людської поведінки (віртуальна деструкція, Інтернет-адикція та ін.);
- докорінним чином змінюються культурно-ціннісний код поведінки людини, лад мислення, структура самосвідомості: формується цифровий, віртуальний тип людини;
- з одного боку зростає умовна анонімність вихолощення особистісного сенсу людського життя, а з іншого, – посилюється прагнення людини кристалізувати власну ідентичність, отримувати можливість бути причетною до світу духовних і моральних цінностей самостійно, за допомогою власного вольового акту, та завдяки різним способам занурюватись у внутрішньо-особистісну реальність;
- трансформуються традиційні форми соціалізації і соціальних відносин, а спілкування набуває рис багатобічної комунікації у віртуальному кіберпросторі, збільшуються можливості "переміщення" в ньому;
- за цих умов особливої актуальності набуває холістична парадигма освіти й виховання та профілактичні заходи щодо загроз кіберсоціалізації (вікове обмеження доступу дітей в Інтернет і знаходження їх в соціальних мережах; навчання дітей і молодих людей методам проведення часу із користю для себе і оточення; відповідні законодавчі заходи щодо обмеження діяльності мас-медіа у напрямі пропаганди жорстокості, насильства, аморальної поведінки тощо; пропаганда здорового способу життя та ін.).

3) Наш час виявляє потужну тенденцію протесту проти двійкової парадигми мислення, яка реалізується у класичній двозначній (двійковій) логіці, що постає одним з етапів розвитку науки та філософії як форм суспільної свідомості. У зв'язку з цим зазначимо, що у процесі еволюції людської цивілізації у людини розвивається здатність до абстрактно-логічного мислення, що ініційована процесом руйнації архаїчного космосу древніх співтовариств, ускладненням суспільної інфраструктури і нагнітанням атмосфери соціальної поляризації, суб'єкт об'єктної дихотомії. Абстрактно-логічний тип осягнення буття зумовлює розвиток суб'єкт об'єктного мислення за типом "або-або" (логічний закон

¹³⁹⁵ Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.; Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.; Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М.: Искусство, 1951. – 668 с.

¹³⁹⁶ Інформаційно-психологічні аспекти кіберсоціалізації людини. Збірник доповідей наукового семінару 24 квітня 2013 року. – Житомир, ЖВІНАУ, 2013. – 60 с.

виключного третього) і руйнацію так званих медіальних форм древніх мов, у яких суб'єкт і об'єкт (внутрішнє і зовнішнє) ще не диференціюються, а людина не протиставляє себе світу, наслідуючи природу, де існують лише безособові процеси і немає суб'єкт об'єктної роздільності¹³⁹⁷.

Можна вважати доведеним, що всі древні мови мали в якості однієї з дієслівних форм (які реалізують зв'язок буття і дії в бутті) медіальний стан, який у більшості сучасних мов є практично відсутнім. Тут ми можемо спостерігати активний ("Я буду будинок") і пасивний ("Будинок будується мною") стани, а медіальний стан ("Будинок будує самий себе") відсутній певною мірою, тому що форми вираження прямо-зворотної активності в нас можуть бути закріплені тільки за живою істотою. Тобто древні мови відображали стан єдності людини і світу, їх гармонію, і тому є більш довершеними, ніж сучасні мови, котрі ініціюють стан роздільності суб'єкта і об'єкта (людини і світу) та відображають світ, що зупинився, позбавляючи його динаміки, рухливості, життєвості.

Відтак, довершеність древніх мов порівнянню з сучасними мовами полягає в тому, що, користуючись древніми мовами, людина відчувала себе нерозривно пов'язаною зі світом, тобто була "екологічною", "природно-космічною" істотою – саме тим, до чого нас закликає нова парадигма пізнання світу, з позиції якої він розглядається як інтегральне ціле, що підтверджується вивченням як фізичної, так і психічної реальностей.

Таким чином, можемо говорити про світ у ракурсі єдності полярних сутностей, уживаючи нестандартну мову. Це допомагає подолати слабкість аристотелівських "ідентифікаційних" тверджень у тому пункті, що вони будь-якому "об'єкту" приписують деяку внутрішню "річовість", яку Макс Штірнер називає "примарою". В той час як реальний Всесвіт являє собою не тільки набір сутностей, але й сферу структурних взаємин.

Зазначене вище допомагає зрозуміти вислів Г. Бейтсона про те, що процес мислення у термінах субстанції і дискретних об'єктів являє собою серйозну когнітивну помилку, оскільки в житті ми маємо справу не з об'єктами, а з їх сенсорними трансформаціями, коли інформація, форма, паттерн є сутностями, що позбавлені чіткої розмірності, тобто є такими, що неможливо локалізувати у часі і просторі¹³⁹⁸.

Відтак, відповідно до А. Бергсона, виразити мінливу реальність можна тільки за допомогою гнучких, динамічних понять та уявлень, які виникають звичайно парами і являють собою дві протилежності. Відтворити процес можна лише з'єднуючи, синтезуючи ці протилежності¹³⁹⁹, тобто виявляючи парадоксальне світорозуміння (так звану логічну концепцію "абсурдного", чи "діалектику абсурду"¹⁴⁰⁰), що постає творчо-діалектичним способом пізнання світу людиною та є вищим рівнем розвитку людської особистості, про що йдетиметься далі.

МІФ ПРО ТЕ, ЩО ОСОБИСТІСНІ НОВОУТВОРЕННЯ ЦІЛКОМ ФОРМУЮТЬСЯ СОЦІАЛЬНИМИ ІНСТИТУТАМИ – ШКОЛОЮ, РОДИНОЮ, СОЦІУМОМ У ЦІЛОМУ

Зазначений міф впливає із парадоксів сучасного знання, котрі ілюструються парадоксом розвитку. Він полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, оскільки в цьому випадку стирається різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим.

До цього ж смислового ряду відноситься і парадокс емерджентності щодо нових системних властивостей цілого, до яких не зводяться властивості складників цілого, який фіксує появу цілком нових феноменів немов би з ніщо, що виявляє реальність так званої **актуалізаційної педагогіки**.

Аналізований міф також базується на головному камені спотикання сучасної педагогіки, яка виявляє розбіжність між двома наріжними аспектами реальності – **актуально-дійсним (сьогоденням) і потенційно-можливим (минулим та майбутнім, уявним)**, котрі через єдність світу слід розглядати як єдине ціле.

У зв'язку з цим можна говорити про часто незриме присутність майбутнього в сьогоденні, що приводить до розмаїття парадоксів, виявлених ще древніми мислителями.

У **логіці** як науці про вивідне знання суперечність між актуальним і потенційним простежується на основі протистояння між логікою доказу і логікою визначення, а також між актуальною класичною чіткою однозначною логікою (у якій реалізується закон виключного третього) і некласичними багатозначними нечіткими (тризначними, ймовірнісними, модальними і ін.) логіками, а також між процесом логічного доведення (який реалізовує процес аналітичного розгортання думки) і його результатом (який виражається у синтетичній думці). Так, Л. Вітгенштейн стверджував, що в логіці процес і результат еквівалентні, коли доказ є лише механічним засобом полегшувати розпізнавання тавтології там, де вона ускладнена¹⁴⁰¹. Міркування К. Гемпеля підтверджують цю думку: "Оскільки всі математичні докази спираються лише на логічні висновки з певних постулатів, то можна сказати, що математична теорема, така як теорема Піфагора в геометрії, не стверджує нічого, що є об'єктивно чи теоретично новим порівняно з постулатами, з яких вона виведена, хоча її зміст може бути психологічно новим у тому розумінні, що ми не підозрювали того, що він приховано містився в постулатах". Е. Мах про геометричні докази писав таке: "Старанно усуваючи з нашого уявлення все, що потрапило сюди як додаток до конструкції, а не через силогізм, ми не знайдемо в нашому уявленні нічого, крім одного початкового положення" [див.:¹⁴⁰²].

Таким чином, у ланцюгу логічного доведення його мета міститься на початку у прихованому вигляді.

Подібним же чином можна говорити про парадокс мети у **фізиці**: м'ячик, що котиться з гори, наперед "знає" кінцеву мету, куди він прибуде, оскільки він обирає оптимальний шлях за лінією найменшого опору. Виходить, що

¹³⁹⁷ Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 31.

¹³⁹⁸ Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.

¹³⁹⁹ Бергсон А. Непосредственные данные сознания / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 200 с.

¹⁴⁰⁰ Lupasco S. Logique et contradiction / S. Lupasco. – Paris, 1947. – Ch. 5.

¹⁴⁰¹ Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М.: Изд. Иностранной литературы, 1958 / Л. Витгенштейн. – 134 с. – С. 83.

¹⁴⁰² Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 185–187.

мета руху м'яча, що визначає траєкторію його руху, наперед присутня на початку руху в потенційно-віртуальному стані.

У психології існують безліч подібних прикладів (що знаходять втілення в таких явищах, як випереджаюче віддзеркалення, симультанне впізнавання, прекогніція та ін.¹⁴⁰³), наприклад в психології образу є парадокс симультанного (миттєвого) впізнавання об'єкту, коли майбутній об'єкт не мов би наперед присутній в полі сприйняття суб'єкта. Так само багато домашніх тварин (собаки, кішки) наперед знають про наближення до будинку свого господаря.

Так, у одному з експериментів, студентам показали список слів, а потім попросили пригадати слова з нього. Потім, вони друкували *відібрані випадковим чином* слова з того ж списку. *Дивним чином, студенти краще згадували саме ті слова, які потім їм доводилося друкувати, а значить, майбутня подія вплинула на їх здібність до запам'ятовування.* Цей експеримент, як заявив Чарльз Джадд з Колорадського університету в Боулдері, який очолює редакційну колегію журналу *Journal of Personality and Social Psychology* був підданий ретельній перевірці, і виявився адекватним заявленим висновкам.

У релятивістській, зокрема в квантовій фізиці, іноді говорять про хвилі майбутнього, які проникають у сьогодення, про імовірнісні функції елементарних часток, коли їх локалізація постає ймовірнісною характеристикою, оскільки вельми проблематично визначити місцезнаходження наприклад електрона, коли говорять про "електронні хмари". Тому в неklasичній релятивістській фізиці вірогідність поряд з актуальністю розуміється як фундаментальна характеристика реальності.

Можна простежити генезис категорії ймовірнісного (потенційного) в мові і культурі. Спочатку, в примітивних соціумах актуально-дійсне і потенційно-можливе постають в єдиному комплексі внаслідок інтегрального характеру сприйняття дійсності, властивого древнім людям, що крім іншого виявляється в стародавніх мовах, де не спостерігається розділення суб'єкта і об'єкту. Так, в давньогрецькій мові до Гомера виявляються так звані медіальні мовні форми, що відображають цілісність буття, де немає диференціації суб'єкта і об'єкту¹⁴⁰⁴.

Так мова Хопі, американського племені, яке вивчав Б. Уорф, складається не зі слів-імен чи слів-дієслів, а слів-подій (що поєднують номінативний та процесуальний аспекти, як це має місце у квантовій фізиці, де простір та час постають єдиним комплексом), та виявляють три моменти – впевненість, вірогідність та уявлення. Тому Б. Уорф дійшов висновку, що первісна мова (Хопі) точніше відображала світ на відміну від індоєвропейських мов, які породжують хибну думку про уявну множинність, яка відсутня в об'єктивній дійсності¹⁴⁰⁵.

Відтак, мови американських індіанців характеризуються тим, що в них майже всі слова несуть в собі ознаки процесуальності, цілісності, континуальності буття, а відсутність дискретно-аналітичних форм відображається в тому факті, що в цих мовах немає категорії часу, немає часових понять, а час представлений злитим з простором: на запитання про відстань від одного пункту до іншого тоді вживали інтегральну просторово-часову міру (наприклад, "три дні шляху"). Таким чином, час (потенційно-можливе) і рух (актуально-дійсне) там постають злитими у площині простору, як це має місце в сучасній релятивістській фізиці, де час і простір складають єдиний неподільний комплекс "час-простір".

У теоретичній біології з ймовірнісними моделями ми зустрічаємося тоді, коли говоримо про явище преформації в процесі морфогенезу живих форм, про те, що зовнішній простір може потенційно нести в собі чинники, що формують живі організми (формуєча причинність Р. Шелдрейка¹⁴⁰⁶). Цей феномен реалізується в парадоксі розвитку.

Застосування ймовірнісної функції в педагогіці відкриває нову її сторінку. У зв'язку з ним розглянемо феномен людської обдарованості, яка вже за своїм визначенням має розумітися як дещо, що закладено в людині як потенційна якість, яку слід актуалізувати, а не формувати як дещо нове.

Аналіз проблеми обдарованості дозволяє констатувати, що обдарованість людини як її наріжна психологічна якість щільно пов'язана із такими аспектами, як творчість, креативність, інтелект (інтелектуальний розвиток) людини. Цей висновок впливає з узагальнених показників творчості й креативності, що дозволяє говорити *про тісний феноменологічний зв'язок між такими характеристиками людини, як творчість, обдарованість і інтелект* (генетичний аспект цього зв'язку можна проілюструвати за допомогою японського прислів'я: "у 5 років дитина – геній, у десять – талановита істота, у 20 років – звичайна людина").

Для того, щоб виявити генетичний зв'язок між категоріями, які розглядаються, доцільно проаналізувати концепцію функціональної асиметрії мозку людини¹⁴⁰⁷.

¹⁴⁰³ Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос. университет, 1976. – 118 с. – С. 86.; Дубина И. Субъектно-личностные и социокультурные аспекты творчества: опыт концептуального и терминологического разграничения / И. Дубина. – К., 1994. – 185 с.; Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества / Л. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.; Одаренные дети. Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 376 с.; Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-во "НАИРИ", 2008. – 144 с.; Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1997. – 392 с.

¹⁴⁰⁴ Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 31.

¹⁴⁰⁵ Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Новое в лингвистике, вып. 1. – М.: Наука, 1960. – С. 141–155.

¹⁴⁰⁶ Sheldrake R. The Evolutionary Mind: conversations on science, imagination & spirit, Rhinebeck, NY: Monkfish Book Pub. Co., 2005.

¹⁴⁰⁷ Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк О.В. Концепція формування дослідницьких умінь та актуалізації дослідницьких здібностей у дітей та молоді // Матеріали Всеукраїнської конференції "Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді", 11-12 травня 2011 р., м. Житомир. – ЮД. – 2011. – С. 60-75.; Вознюк О.В. Системно-інформаційний підхід до організації навчальної діяльності обдарованих дітей // Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи: мат. всеукр. наук.-прак.

Як свідчить аналіз наукових джерел, півкулі головного мозку людини можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані такі аспекти людської істоти, як механізми цілеутворення і пошуку (вибору) способів досягнення мети, енергетична й інформаційна регуляція поведінки, емпатія і рефлексія, екстраверсія й інтроверсія, довільна і мимовільна сфери психічної діяльності, перша і друга сигнальні системи, сила і слабкість нервових процесів, їх лабільність і інертність, збудження і гальмування, Я і не-Я, ерготропні і трофотропні функції організму, симпатична і парасимпатична гілки вегетативної нервової системи, фази сну (права півкуля активна у фазі швидкого сну, а ліва – повільного), вольовим та пасивно-сугестивним станами, позитивним і негативним зворотнім зв'язком та ін. Автоматична мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної активності. Права півкуля як субстрат підсвідомого орієнтується на високочастотні інформаційні сигнали (емпірика, циклотимність, високоемоційні реакції), ліва як субстрат свідомого – на низькочастотні (рефлексія, шизотимність, холодноемоційні реакції), коли шизотимний тип людини орієнтується на потенційно-можливий аспект реальності, а циклотимний – актуально-дійсний.

Потрібно відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший прояв якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом).

Можна стверджувати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє, то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кроноса", яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблійським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне".

Як свідчить нова інтегративна парадигма освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які впливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне "зливаються". Унаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються в єдине, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

При цьому важливим є те, що онто- та філогенетична динаміка півкуль виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до надсвідомого (К.К. Станіславський, В.П.Симонов). Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – "генерується" стан творчості, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов'язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини. На противагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом уже "проторованих" схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають внаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що творчість, обдарованість та інтелект мають певний генетичний зв'язок, який реалізується у процесі розвитку: людина розвивається від стану **обдарованості**, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, міжчуттєву асоціативність (синестезія), що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові **інтелектуальні** (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Э. Хантін, Р. Стернберг та ін.) Врешті-решт на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для **творчого** (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості (креативності).

Таким чином, можна говорити про цілісний діалектичний процес розвитку людини, який виявляє три її

конф. – Тернопіль, 2009. – С. 36-42.; Вознюк О.В. Спроба обґрунтування універсального підходу до діагностики обдарованості // Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітніх галузей): мат. наук.-прак. семінару 15 вересня 2011 р., м. Київ. – К.: ІОД НАПН України, 2011. – С. 34-40.; Вознюк О.В. Сутність феномену обдарованості // "Інтелект і особистість", семінар. Матеріали семінару "Інтелект і особистість" та круглого столу "Структура особистості дитини у віковому вимірі", 27 квітня 2010 р / НАПН, Ін-т обдар. дитини. – К., 2010. – С. 31-32.; Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Особистісні детермінанти обдарованості : мат. всеукр. наук.-практ. семінару "Структура обдарованості у віковому вимірі", 20 жовтня 2010 р. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2010. – С. 45-58.; Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк А.В. Інтегральна концепція соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.

еволюційні модуси: *обдарованість, інтелект, творчість* (та креативність, що постає актуалізацією творчості, тобто її практичним втіленням).

Крім того, залучення фундаментальної парної категорії "актуальне-потенційне" дозволяє пояснити наявність в різних науках парних синонімічних категорій. *Адаптація синонімічних наукових категорій до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"* дозволяє розв'язати цю проблему: так, можна говорити про те, що обдарованість – латентна, потенційна правопівкульова категорія, яка, будучи розкритою, реалізується як *талант*, який, в даному випадку є *реалізованою обдарованістю*. Подібним же чином *творчість* як *процесуальну категорію* також можна розуміти як *реалізовану креативність* (яка постає певними якостями, властивостями особистості), як креативність у дії, коли креативність можна розуміти як здатність бути творчим.

Відтак, обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про так звану *актуалізаційну педагогіку*, яку ми концептуалізуємо. При цьому обдарованість як потенційна сутність зазвичай розглядається як системне особистісне новоутворення, що постає певним координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності особистості (А. В. Брушлинський, Н. М. Гнатко, Є. О. Голубєва, В. О. Крутецький, М. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, М. М. Под'яков, В. М. Русалов, Б. М. Теплов та ін. Тому досліджувати обдарованість (як в цілому потенційну сутність, яка має "проявитися", актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження разом із дослідженням інтелектуальних та творчих здібностей.

Про актуалізаційну сутність обдарованості можна говорити також і тому, що "диференційовані складові обдарованості, що належать до пізнавальних особливостей обдарованих індивідумів, становлять *інтелектуально-пізнавальний* інтегрований компонент обдарованості; складові, що належать до особистісних, енергетичних, сенсово-цільових, мотиваційних особливостей обдарованих індивідумів, становлять *мотиваційно-особистісний* інтегрований компонент обдарованості; диференційовані складові обдарованості з групи "творчих" особливостей обдарованих індивідумів, пов'язаних зі спроможністю продукувати щось принципово нове, становлять *творчо-продуктивний*, або креативний, інтегрований компонент обдарованості"¹⁴⁰⁸.

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) *формувальної педагогіки*, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В.Л. Райкова), що дозволяє говорити про *біфуркаційну педагогіку*, яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, яка оперує поняттям "біфуркація" – парадоксальна зона розвитку системи, де вона дуже швидко докорінним чином змінюється.

Сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проєкції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, який здійснювався у примітивних співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих. Це має схожість з "методом вибуху" А.С. Макаренка, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабо граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навчання, може значно підвищити свою шахову майстерність. Наведемо ще один приклад стосовно так званого диво-лічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних розрахунків), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера. Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Ткачев володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізуються у площині нових педагогік (актуалізаційної та біфуркаційної), які ми концептуалізуємо і які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так, відомі випадки дітей-мауглі, які пропустили відповідні сензитивні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті новими інформаційними сигналами.

Інший приклад, узятий з книги О.М. Леонтьєва *"Проблеми розвитку психіки"*¹⁴⁰⁹. У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку і привіз її до Франції, віддавши на виховання своїй матері. Після досягнення 20 років дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелігентних європейських жінок, але й отримала професію етнографа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що якби дівчинці, яку "занурили" в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки (коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8-10 років, то результати виховання не було б таким блискучим. Це говорить як про важливість

¹⁴⁰⁸ Гнатко М.М. Психологічна діагностика обдарованості: Методичні рекомендації. – Луцьк. ВВ МАНУ, 1997. – 72 с.; Гнатко Н.М. Проблема креативності і явлення подражання. – М.: ИП РАН, 1994. – 43 с.

¹⁴⁰⁹ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

потенційних ресурсів людської психіки, які розкриваються і розгортаються у відповідному розвивальному середовищі, так і про особливу важливість феномену сензитивності – "інформаційних вікон" в процесі розвитку живих істот, в яких вони виявляються відкритими специфічним впливом середовища.

Наведені вище і багато інших подібних чудових феноменів за умов їх інтеграції у науково-методичну площину педагогіки та психології мають докорінно змінити традиційну педагогічну парадигму і одержати певне обґрунтування і пояснення в рамках нашої холистичної педагогічної парадигми в контексті зазначених вище актуалізаційної і біфуркаційної педагогік, що співвідносяться з функціями правої і лівої півкуль, а також зі станом їх синхронізації.

Процес розвитку людини, здійснюваний від правої до лівої півкулі, а від неї до біфуркаційного стану півкульового синтезу, постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Суттєво, що принципово нове створюється тільки у практичній сфері біфуркаційної педагогіки у контексті механізмів творчості. Момент створення нового в акті творчості виявляє зазначений парадокс розвитку, коли нове має виникати з дещо такого, чого ніколи ще не було, не існувало. Відповідно, творчий акт може метафорично розумітися як акт "божественного творіння", як процес формування принципово нової якості, що виявляє стани динамічного хаосу (біфуркації), невизначеності в момент переходу зі старого стану в новий. Суттєво, що нині хаос як явище розглядається синергетикою (спрямованою на міждисциплінарний синтез) як наукова реальність, що у контексті психолого-педагогічних досліджень може поставати джерелом нового, своєрідною умовою творчості.

Відтак, педагогічний міф, який ми розглядаємо (нагадаємо – це міф про те, що нові якості дитини, її новоутворення цілком формуються соціальними інститутами – школою, родиною, соціумом у цілому), спирається на формувальну педагогіку та ігнорує концептуалізовані нами актуалізаційну та біфуркаційну педагогіки, та, взагалі, соціально-педагогічне середовище, яке також можна диференціювати на формувальне, актуалізаційне та біфуркаційне, що дозволяє зрозуміти головну суперечність *процесу соціалізації*, яка полягає у тому, що дитина формує соціальні якості, тобто піддається соціалізації, перетворюючи тваринне у соціальне, природне у штучне за допомогою впливів соціального середовища. І якщо дитина не виховується у цьому середовищі, то вона залишається на тваринно-природному рівні розвитку. При цьому незрозумілим залишається сам процес соціалізації як діалектичний процес переходу кількісних змін у якісні.

Так, процес соціалізації як інтеграція дитини у космос соціально-культурного буття суспільства традиційно розглядається як набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання певних соціальних ролей¹⁴¹⁰. За цих умов спостерігається нерозривний зв'язок соціального становлення дітей з освітою та вихованням, з адаптивними процесами, а соціальні контакти постають одним із змістовних аспектів соціалізації, яка розгортається на тлі розвитку самосвідомості, рефлексії, абстрактно-логічного мислення, формування "Я" людини, її особистості.

Соціалізація, як процес засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин у його власному досвіді, виявляє парадоксальну природу, яку проблематично інтерпретувати теоретично. Парадоксальність процесу соціалізації виявляється в одному з її джерел – у первинному досвіді, пов'язаному з періодом раннього дитинства, де відбувається формування основних психічних функцій і елементарних форм суспільної поведінки, які укорінюються на рівні психологічних установок, що виявляються в тих або інших стійких поведінкових паттернах. При цьому із самого раннього дитинства поведінка дитини регулюється чинниками зовнішнього контролю, а сама дитина живе і діє у просторі "принципу реальності" (Ж. Піаже).

Однак, потім поведінка дитини починає поступово регулюватися чинниками внутрішнього самоконтролю, у площині якого індивід в ідеалі постає як автономна, самодостатня сутність. Процес же переходу від зовнішнього до внутрішнього регулювання поведінки виявляється незрозумілим, тобто незрозумілим є те, яким чином зовнішня детермінація людської поведінки формує внутрішню детермінацію і поступово починає замінюватися нею, яким чином дитина, спочатку цілком залежна від зовнішнього середовища свого існування (принцип соціальної адаптації), кристалізує принцип внутрішньої детермінації, що ґрунтується на основі "Я" людини (принцип індивідуалізації), яке за своїм визначенням є дещо автономним, самоідентичним і тотожним самому собі.

Аналізований парадокс знаходить своє філософське відображення в парадоксі розвитку (або виникнення), суть якого, як вже зазначалося, полягає в тому, що нове одночасно виникає зі старого і не з нього, тому що якщо нове (у нас це принцип внутрішньої детермінації) виникає зі старого (принцип зовнішньої детермінації), те воно уже виявляється таким, що міститься в цьому старому в прихованому, віртуальному стані і не є новим у повному змісті цього слова. Якщо ж нове виникає не зі старого, то тоді не ясно, звідки воно береться¹⁴¹¹.

Взаємна трансформація принципів соціальної адаптації й індивідуалізації знаходять своє втілення в діалектичному факторі цілісності (досліджуваному тоталогією – наукою про тотальності, а також синергетикою, наукою про принципи саморуху та самоорганізації матеріальних форм), що уможлиблює чином інтегрує протилежні принципи і направляє процеси як індивідуального так і соціального розвитку.

Можна сказати, що процес соціалізації парадоксальним чином передбачає поєднання двох протилежних модусів людини – стан злиття з оточенням (принцип соціальної адаптації) та стан дистанціювання від оточення (принцип індивідуалізації та особистісного зростання).

Зазначене зумовлює те, на сьогоднішній день немає цілком задовільної теорії соціалізації, тому існують багато концепцій соціалізації особистості, серед яких можна виділити такі, як когнітивна концепція (Ж. Піаже, А. Маслоу та ін.); "модель інкультурації" (Ж. Баос, В. Маліновський та ін.); "еволюційно-тадіальна" (Е.Г. Еріксон) та

¹⁴¹⁰ Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. – К., 1998. – 110 с. – С. 23.

¹⁴¹¹ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 22.23.

психоаналітична концепції, (З. Фрейд); концепції “рольового тренінгу” (Т. Парсонс), “соціального навчання” (Дж. Г. Доллард, Б. Скіннер, Р. Уолтерс та ін.), “міжособистісної комунікації” (Ч. Х. Кулі, Дж. П. Мід та ін.), морального зростання (Л. Колберг), психостатевої самоідентифікації та ін.

Таблиця Ж 4

Порівняльна таблиця особливостей формувального та актуалізаційного характеру освіти

| <i>ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ФОРМУВАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР ОСВІТИ</i> | <i>СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ФОРМУВАЛЬНОМУ ХАРАКТЕРУ ОСВІТИ</i> |
|--|---|
| <i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i> | <i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i> |
| – до формувальної класно-урочної "зунівської" стратегії навчання, ігнорування творчо-інтуїтивних форм отримання інформації, утвердження знаннєво-центристської освітньої парадигми, розробка суворої ієрархії цілей, методів, засобів навчання | – до активізації сугестопедично-резонансних, природовідповідних, кооперативно-колективістських, компетентнісних форм та методів навчання, звертання уваги на феномен ініціації древніх соціумів, на містичне осяяння, на системні властивості цілого та емерджентний характер знання, незвичайні умови актуалізації знань та умінь (диво-лічильники та поліглоти) |
| – до інструментально-маніпулятивної стратегії взаємодії зі світом та формувального характеру його опанування, коли знання до людини приходять ззовні, а вчитель-раціократ постає носієм та цього знання | – до цілісно-інтегральної взаємодії зі світом, коли в людини виявляються сакральні глибини мудрості та інтуїції, а знання ініціюються у процесі колективної творчості всіх учасників навчального процесу |
| – до лінійно-однозначної причинно-наслідкової ідеології світорозуміння та його опанування | – до цілісно-циклічної, інтегральної причинно-наслідкової ідеології світосприйняття |
| – до розвитку матеріалістичного світорозуміння та однозначної класичної логіки, до поляризації суб'єкта та об'єкта пізнання | – до наукових парадоксів, що кидають виклик матеріалістичному світоустрою, до розвитку парадоксальної логіки та синтезу матеріалізму й ідеалізму, суб'єкта та об'єкта пізнання |
| – до висновку, що особистість формується як феномен суспільних відносин і по суті постає результатом зовнішньої мотивації поведінки | – до висновку, що особистість актуалізується як трансцендентна сутність через творчо-надситуативну діяльність і постає результатом внутрішньої мотивації |
| – до висновку, що мислення людини як комп'ютерно-однозначний, локальний процес реалізується через біологічний субстрат – мозок | – до висновку, що мислення – це процес імовірнісний, глобальний, хвилю-польовий, який охоплює увесь Усесвіт, зокрема його універсальний семантичний простір |
| – до утвердження фрагментарно-кліпового мислення та пошуку інструментів панування світом | – до утвердження фрактально-голограмного світопочуття та пошуку загальних сенсів життя |

ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ЕТНОСУ ТА ЙОГО ГЕОПОЛІТИЧНА РОЛЬ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації у світі та Україні дозволяє дійти висновку, що нині Україна у своєму історичному русі зіштовхнулася з цивілізаційним викликом, який виявляє альтернативі вектори її розвитку чи у напрямі перетворення на ресурсну територію для розвинених країн світу, чи у напрямі розвитку власної держави та збагачення джерел народної мудрості, відродження національного духу, здатного забезпечити адекватну національну самоідентичність українського народу¹⁴¹².

У зазначеному контексті критичної значущості набуває інтенсифікація процесів соціально-економічної та культурно-політичної глобалізації, що сприяє розмиванню мовних і релігійних спільнот, руйнуючі національну самобутність. На противагу зазначеній тенденції у світі виявляється полярна тенденція, що посилюється у тих країнах, які зіштовхнулися з небезпекою втратити національну ідентичність та її історичну неперервність. Ця тенденція актуалізує нову історичну ситуацію, коли культурна самобутність переживає певний ренесанс – поширюються новітні оригінальні трактування національних способів економічної і соціальної самоорганізації, релігійно-міфологічних практик, народного творчого самовираження, відтворення історичних артефактів, традицій, мови, освіти, культури взагалі, нове прочитання національних символів та історичного минулого.

Аналіз історичних праць та соціокультурної ситуації в Україні дозволяє дійти висновку, що нині створюється унікальна ситуація, коли *кордони між історичним минулим та теперішнім розпорошуються, коли історичне минуле нації стає її сьогоденням та виступає важливою детермінантою соціально-економічних процесів*. Відтак, актуалізується новий діалектичний виток історичного розвитку українського соціуму, коли країна повертається до своїх сакральних ідеологічних "глибин", але на новому історичному рівні розвитку.

Цей висновок узгоджується із загальними циклічними закономірностями розвитку як діалектичної та системної сутності. При цьому, вивчення розвитку як такого постає важливим методологічним знаряддям з'ясування проблемних аспектів історичного минулого і сьогодення, коли узагальнений аналіз системно-синергетичного принципу розвитку постає методологічним підґрунтям аналізу будь-яких онтологічних та гносеологічних сутностей¹⁴¹³, на основі чого можна говорити про теорію глобального еволюціонізму¹⁴¹⁴ та концептуалізувати універсальну парадигму розвитку. Вона виявляє узагальнену модель еволюції, яка полягає у процесі порушення симетричного стану цілісності предметів та явищ у їх розвитку і, врешті-решт, поновлення цієї цілісності на вищому еволюційному виткові¹⁴¹⁵.

Ми вважаємо, що історичний розвиток українського народу являє собою найбільш виразним вияв зазначеної універсальної схеми, оскільки цей процес виявляє три етапи руху українського етносу від його становлення та стану інтегрованої цілісності (що супроводжується формування своєрідної соціальної психіки українського народу) до стану соціумної дезінтеграції (коли український народ все ж не втрачає своєї ідентичності), а він нього – до поновлення системної цілісності етносу, що позначається на створенні (поновленні) єдиної держави, розпорошені частини якої повертаються до своїх сакральних історичних джерел та настає час "збирання каміння".

Зазначена історична траєкторія може вважатися повним циклом розвитку світових етносів, серед яких небагато таких, які пройшли через зазначені діалектичні етапи (серед них, наприклад, польській та єврейській соціуми).

Комплексний історичний аналіз українського етносу (який проводиться з метою з'ясування перспектив його подальшого історичного розвитку), на наш погляд, слід здійснювати не тільки з позиції еволюційно-синергетичного підходу, що розглядається, але й за допомогою аналізу *соціальної психіки українського народу*, залучаючи історико-антропологічний підхід: оскільки кожен етнос, подібно до людини, володіє певним менталітетом та певною "душею" чи психічною організацією (так звану "соціальною психікою"¹⁴¹⁶), то можна говорити про духовність як найбільш глибоку "сакральну" характеристику етносів та виразника суми їх ідеологічно-світоглядних поглядів, що у контексті *сакральної мотивації історичного процесу* постають системотвірним чинником кристалізації соціально-політичного устрою соціумів та багато в чому визначають їх історичну траєкторію.

Духовність, яка є переважно категорією міфологічно-релігійного, цілісно-синкретичного світорозуміння, етимологічно походить (принаймні на рівні індоєвропейських мов) з такого поняття, як "дух". Дух, як поняття в основному релігійне, виражає явище, що за своїм визначенням не має чіткої просторово-часової локалізації. *Тобто дух (як і духовність) втілює в собі принцип цілісності, синергії, взаємозв'язку, взаємодії, опосередкування одного іншим, відображуючи фундаментальний вимір буття – цілісність*.

¹⁴¹² Філософія. Курс лекцій. Навч. посібник. – К.: Либідь, 1994. – С. 567.

¹⁴¹³ Як пише В. Лутай, "на сучасному етапі розвитку суспільства створення все більш складних упорядкованих систем ставить на порядок денний питання про систематичне оволодіння як загальними закономірностями розвитку світу, так і їх конкретизованими формами в усіх видах людської діяльності": Лутай В.С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лутай // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи. Методологічний семінар : Зб. наук. пр. / За ред. В.П.Андрушенка. – К.: Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 100.

¹⁴¹⁴ Тимонин Ю.А. Ксенологическая парадигма эволюции систем. Духовність українства: Збірник наукових праць: випуск перший. /Ред. кол. Ю.М. Білодід та ін. / Ю.А. Тимонин. – Житомир: ред.-вид. відділ ЖДПУ, 1999. – С. 139–142.

¹⁴¹⁵ Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк – Житомир: Рута-Волинь, 2005. – 388 с.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

¹⁴¹⁶ Донченко Е. А. Социетальная психика / Е. А. Донченко. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.

Виникає запитання, чим є цілісність? Її Аналіз доцільно проводити у контексті всезагальної пояснювальної моделі дійсності, яка набуває колосальної гносеологічної цінності в контексті концептуального поля, де світ розглядається у вигляді тріадної схеми: як суб'єкт і об'єкт (щось внутрішнє і зовнішнє, іманентне і трансцендентне, людина і світ, "Я" і не-"Я") і межа між ними. У гештальтпсихології це тріадне членування виступає у вигляді схеми: "Я", "не-Я" та "межа" між ними. Внаслідок того, що межа має парадоксально-багатозначний зміст (тому, що принципово неможливо сказати, кому вона належить: суб'єкту, об'єкту, їм обом одночасно, або ні першому ані другому¹⁴¹⁷), суб'єкт-об'єктні відношення також парадоксальні, оскільки з позиції вищесказаного суб'єкт й об'єкт, з одного боку, являють собою єдиний нерозривний комплекс (якщо межа належить їм обом), а з іншого, – вони постають як контрарні, окремі сутності, якщо межа належить або одному з них, або є чимось самостійним.

Саме у сфері межі, відносини між суб'єктом та об'єктом репрезентують феномен цілісності, тому що тут ці відносини постають когнітивно рівноправними аспектами дійсності. Річ у тім, що у сфері межі відносини між суб'єктом та об'єктом виявляють чотири можливих когнітивно рівноправних формально-логічних "переваги" залежно від того, кому належить межа: 1) або об'єкт є первинною реальністю (коли межа належить об'єкту); 2) або суб'єкт (коли межа належить суб'єкту); 3) ні суб'єкт, ані об'єкт (коли межа не належить жодному з них); 4) і суб'єкт, і об'єкт (коли межа належить їм обом). У буддизмі та індійській логіці ця логічна схема втілена в діалектичній установці, котра має назву "чотири альтернативи"¹⁴¹⁸, що відповідають чотирьом рівням осягнення буття, а також виражають чотири можливі логічні координаті між будь-якими протилежностями.

Отже, межа (а в більш загальному розумінні – будь-яке граничне явище) є категорією, що відображає цілісність, зв'язок, взаємини, що складає річ з елементів¹⁴¹⁹. Можна говорити про спеціальний ефект межі, який спостерігається у багатьох формах поведінки, коли, як доводять етологи, лісова галявина, берег моря, межа зораного поля і взагалі будь-яка особливість на одноманітній місцевості приваблює живих істот, коли життя роїться головним чином на границі трьох середовищ – океану, суші та атмосфери¹⁴²⁰. Межа ("середина") може розумітися як перехрещення функцій, як місце, де "накопичується структура"¹⁴²¹, як те, що поєднує минуле з майбутнім. Тобто межа в плані динаміки є концептуальним фокусом буття, який дозволяє пов'язати те, що було (минуле, витоки) з тим, що буде (майбутнє, мету), через що кристалізується структура як єдність своєї історії та перспективи.

Суть межі можна проілюструвати й думкою М. М. Бахтіна, який писав, що людина ніколи не збігається із собою, а істинне життя особистості здійснюється як би у точці цього незбігу. Як писав А. Камю в книзі "Бунтуюча людина", митець виковується саме в цьому постійному мандруванні між собою та іншими, на півдорозі від краси, без якої не може обійтись, до людського суспільства, з якого не в силах вирватися.

Можна говорити й про феномен соціального маргіналізму як стану індивідів, що перебувають на межі двох різних конфліктуючих укладів, способів життя, культур, рас. Маргінальність тут може розумітися не лише як соціальний феномен, але й феномен науковий – як джерело руху до нового, коли можна зазначити, що "абсолютна більшість нового, геніального, відкритого в науці та технології, культурі тощо, спочатку виглядала як ересь, як щось незвичне, ненормальне, відхилене, тобто маргінальне"¹⁴²².

Межа має діалектичний суперечливий характер. В ній буття кінцевого об'єкта як би зштовхується з його небуттям. Через її існування небуття кінцевого виявляється невід'ємною умовою його буття¹⁴²³. Тобто тут буття та небуття "стикаються", через що ми маємо "парадокси межі", які "полягають в тім, що "поблизу" межі має місце своєрідне "спотворення" кінцевого об'єкта, коли визначеність об'єкта на межі його буття немов би "вироджується", через що виникають труднощі в опису "граничних ситуацій"¹⁴²⁴.

Гранична ситуація як парадоксальна сутність фіксується в контексті поняття "еволюційної середини", чи "перехідної сходинки" від одної якості до іншої¹⁴²⁵, яку Аристотель, Гегель та інші філософи називали "середнім терміном" по відношенню до понять, що фіксують витоковий та завершальний якісний стан об'єкта, розвиток якого аналізується. У філософській літературі відношення таких "напівпротилежностей" називають контрмедіальним на відміну від контрарного відношення, яке відображає "повну" полярну симетричну протилежність речей та процесів (наприклад, рух та спокій, світло та темрява), та на відміну від контрадикторного (темне – нетемне, тобто не невітле).

Межа має парадоксальний зміст через те, що в ній минуле трансформується у майбутнє, тобто тут об'єкта, що змінюється в результаті розвитку, вже немає як старого, і ще немає як нового. Тут маємо *парадокс розвитку* (виникнення, або телеологічний парадокс), котрий полягає в тому, що якщо щось нове виникає зі старого, то воно вже повинно утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є "радикально" новим у повному змісті цього слова. У К. Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього¹⁴²⁶.

Ефект межі проявляється і в тому, що "людські гени відтворюють себе не в деякій аморфній масі населення країни, регіону, континенту чи світу в цілому, а саме в етнічних межах. На протязі віків це призводить до

¹⁴¹⁷ Лосев А. Ф. Типы отрицания / А. Ф. Лосев // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 149-170.

¹⁴¹⁸ Дюмулен Г. История дзен-буддизма. Индия и Китай / Г. Дюмулен. – СПб., Орис, 1994. – С. 234.

¹⁴¹⁹ Уемов А.И. Вещи, свойства, отношения / А.И. Уемов. – М.: Изд АН СССР, 1963. – 184 с.

¹⁴²⁰ Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г. А. Голицын, В. М. Петров. – М.: Знание, 1990. – С. 71.

¹⁴²¹ Петров М. К. Самосознание и научное творчество / М. К. Петров. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – С. 47.

¹⁴²² Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир, 1997. – С. 177-178.

¹⁴²³ Кармин А. С. Познание бесконечного / А. С. Кармин. – М.: Мысль, 1981. – С. 39-40.

¹⁴²⁴ Кармин А. С. Познание бесконечного. – С. 39-40.

¹⁴²⁵ Андреев И. Л. Происхождение человека и общества / И. Л. Андреев. – М.: Мысль, 1988. – С. 281-296.

¹⁴²⁶ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – С. 22-23.

формування генетичної своєрідності етносів і відмінностей між їх генофондами”¹⁴²⁷. Як показав Л.М. Гумільов, вісі пасіонарних поштовхів дають імпульс розвитку тих чи інших глобальних соціальних процесів. Ці вісі проходять через стики ландшафтів і, як наслідок, через угруповання людей, що займаються різними видами господарської діяльності. Відтак, явище “перехідної сходинки” актуальне в теорії антропосіогенезу¹⁴²⁸.

У синергетиці, науці про відкриті системи та закономірності їх розвитку, межа виявляється в так званій “точці біфуркації” розвитку системи, де остання докорінним чином трансформується. У екзистенціалізмі як філософському напрямі “граничний ситуації” між життям і смертю (що співвідноситься з такими культурологічними феноменами, як ініціація, посвячення, водохрещення і т. ін.) надається вирішальне значення в процесі прозріння людиною своєї сутності.

Феномен границі відіграє фундаментальну роль у побудові ідеологічних основ релігійної свідомості. Достатньо сказати, що слово “релігія” етимологічно походить від поняття “зв’язок”, що встановлюється між двома неспівмірними і принципово взаємовиключаючими безоднями – Небом та Землею. Ісус Христос в християнстві парадоксальним чином поєднує ці безодні, як Він поєднує в одному лиці “неподільно та незлічально” і дві протилежні природи – тваринну і божественну. Він тут постає Адамом, що співвідноситься з Адамом Кадмоном кабалістичної містики, котрий розглядається як “первісний Адам”, духовна людська сутність, першообраз творіння і з’єднувальна ланка між нескінченністю Бога та кінцевими речами, що Їм створені. Ісус Христос тут виявляє гранично-біфуркаційну природу (виражаючи суть парадоксу розвитку) і тому, що поєднує два протилежних принципи буття – життя та смерть.

Вчення про духовність з точки зору вищевикладеного аналізу має виражати ідею єдності людини і світу, уніфікуючи та сполучаючи в собі психофізіологічний, соціально-політичний, етико-аксіологічний, культурно-історичний, соціоприродний, космопланетарний контексти людського буття. Духовність ми визначаємо як категорію суспільної свідомості, що у своєму змісті відображає у досить специфічному вигляді універсальну властивість Всесвіту – цілісність, яка є чинником неперервності, цілісності, тотальності всіх проявів існування матерії. *Важливо зазначити, що духовність як єдність протилежностей – це гранична категорія.*

Стан духовності як дещо принципово цілісне, граничне і тому парадоксальне передбачає наявність певних соцієтальних рис соціумів та окремих людей, їх відповідну поведінку та світогляд, які характеризуються відкритістю, миротворчістю, нейтральністю, спонтанністю, самодостатністю, непередбаченістю, парадоксальним синтезом протилежних рис та якостей, здатністю виходити за межі зовнішньої доцільності, бути собою і одночасно поза собою, поєднуючи внутрішнє та зовнішнє, складне та просте, статичне та динамічне, чуттєве та логічне, природне та надприродне, містичне та раціональне... Чим більше все це притаманне людині, тим більш духовною істотою вона є, тим більш здатна така самоактуалізована (за А. Маслоу) людина до рівноваги та одночасно до розвитку.

Отже, духовність як синтез протилежностей, як Істина (яку С. Церетелі називав “єдністю протилежностей”¹⁴²⁹), як граничне явище є одночасно первісним витоком онто- та філогенетичної еволюції, і її підсумком; тим, з чого починається рух, і також тим, чим він закінчується. Це, також й те, що є діалектичним ґрунтом руху, що здійснюється завдяки взаємодії протилежностей, котрі постійно “нівелюються”, виявляючи “нейтральний елемент” – духовність – “алмазне буття Абсолюту”¹⁴³⁰.

Якщо говорити про український народ, то його можна охарактеризувати як *найбільш виразного носія духовності*, оскільки український етнос – принципово граничний народ, який деякою мірою поєднував та поєднує Євразійський Схід та Захід, Європейський Південь та Північ як в геополітичному, так і в релігійно-культурологічному відношенні.

Останнє знаходить певне підтвердження, оскільки, як довели дослідження геологічних особливостей України, вона є геологічним центром Європи¹⁴³¹, що виявляється вагомим геополітичним чинником, зв’язок якого з геолого-ландшафтним аспектом існування країн отримав певний розвиток ще в 20-30-х роках ХХ сторіччя, коли М. Трубецькой, П. Савицький, Георгій (Джордж) Вернадський розвинули наукову спадщину М. Данилевського, К. Леонтьєва, зокрема, *подолали європоцентризм*, звернули увагу на ландшафт як чинник історичного процесу.

Цікавим є також і те, що саме на ґрунті України виявилась одна із спроб поєднати дві гілки християнства – східну та західну – у вигляді греко-католицької церкви. Майже з середини XVI ст. українські землі приймають до себе різні форми протестантизму, а ще раніше тут розповсюджувалися іудаїзм та іслам.

Відтак, як пише В. Цибух, “Україні випала доля всю свою історію бути “на краю”, на межі, на кордоні. Між лісом і степом, між морем і суходолом, між землеробною цивілізацією та кочовим варварством, між Заходом та Сходом. Тому Україну завжди вирізняло розмаїття природнокліматичних умов та культур”¹⁴³².

При цьому, проміжний стан України реалізується також і на рівні кліматичних особливостей її центральної частини, де виявляється континентальний клімат, проміжний між тропічним та арктичним.

Саме тому Україна являє собою характерну *загадку культурно-історичної ідентичності*¹⁴³³, оскільки вона протягом своєї історії завжди знаходилась на лінії протистояння різних державно-політичних сил. Території

¹⁴²⁷ Рычков Ю. Г. История как фактор генетического развития народонаселения / Ю. Г. Рычков // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 168.

¹⁴²⁸ Ефимов Ю. И. Философские проблемы теории антропосиогенеза / Ю. И. Ефимов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1981. – С. 64-71, 114-152.

¹⁴²⁹ Церетели С. Б. Диалектическая логика / С. Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

¹⁴³⁰ Казначеев В. П. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования / В. П. Казначеев, Е. А. Спирин. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.

¹⁴³¹ Гегель О. України – геологічний центр Європи. І цей факт доведено вітчизняними геологами / О. Гегель // Освіта. – 2–9 квітня. – 2003. – № 16 (5033). – С. 2.

¹⁴³² Село мов писанка. Путівник із зеленого туризму. – Київ. 2001. – С. 4.

¹⁴³³ Кизима В.В. Тоталлология (философия обновления) / В.В. Кизима. – К.: ПАРАПАН, 2005. – С. 143-144.

Київської Русі, Галицько-Волинської, Гетьманської держав, сучасної України – різні, а сама територія України не один раз була розділена між різними державами. Так у 20-ті роки ХХ століття маємо "ніби зліквідовану Україну". Всі частини її опинилися під різними окупаціями: з 1918 року Буковина – під румунською окупацією, з 1919 року – Закарпаття – під чеською, з 1921 року Наддніпрянська Україна – під російсько-совітською та польською, з 1923 року Галичина – під польською"¹⁴³⁴. Подібна "розірваність" України стосується й етнічного складу українського народу, про що писав І. Лисяк-Рудницький у "*Нарисах з історії нової України*"¹⁴³⁵.

Граничність України втілюється у її назві, яка виражає ідею краю¹⁴³⁶. Цікаво, що у словнику В. Даля "край" трактується як початок і кінець, тобто має граничну, "біфуркаційну" природу. Навіть тенденція говорити "на Україні" (замість "в Україні") певним чином підтверджує зазначений вище висновок.

"Як кожне пограниччя, ця територія "вагітна", з одного боку, злиттям багатства різних міфічних та релігійно-культурних традицій, а з другого – суперечностями, які оці різні складники переносять із собою: осіла і кочова державність, християнство та іслам, католицизм та православ'я, патрімональна і конституційна основа..."¹⁴³⁷

Тут можна навести й роздуми І. Огієнка щодо феномену окремішності устрою української православної церкви, що зумовлюється, на його думку, серединним географічним становищем України між Сходом і Заходом і, відповідно, формуванням своєрідного менталітету, який поєднував надзвичайну любов до свободи з глибокою релігійністю, прагненням до демократизму не лише у політичній, а й у духовній площині¹⁴³⁸.

"Україна, – пише Л. Окішневич, – є країною проміжного характеру, з територією, що лежить на кордоні двох "культурно-історичних типів", і являє собою широкий простір переходового від одної до іншої цивілізації характеру"¹⁴³⁹. Протягом усієї української історії, на його думку, ми спостерігаємо наявність західних і східних типів, устроїв та породжених ними людських вдач.

О. Поліщук показала, що "українське суспільство в силу свого суспільно-політичного розвитку та географічного розташування є лімітрофним", коли "перехрестя географічного й ментального вимірів робить Україну чутливою до сприйняття постмодерного світу як за збігом у часовому просторі, так і за характером змін, що породжені на теренах самої української культури". При цьому авторка виявила, що "на формування ціннісної системи суспільства впливає не лише суспільно-історичний етап, а також лімітрофне становище держави, що породжує біполярність українського суспільства у політичному розвитку й призводить до суспільної кризи, що негативно відбивається на особистості, яка не може себе реалізувати і не бачить сенсу своєї діяльності у нестабільній державі"¹⁴⁴⁰.

У цілому, як зазначають дослідники, виявлено серйозну проблему "невизначеності українського суспільства", яка зумовлюється *лімітрофним розташуванням України*, яке реалізує проміжне становище або стан держави. Україна є лімітрофом у декількох вимірах:

- в *геополітичному* – Україна знаходиться між ЄС і Росією;
- в *економічному* – між країнами з ринковою, соціально орієнтованою економікою Заходу та економікою Росії, що тільки розвивається;
- у *духовно-моральному* – між тоталітарним ідеологічним минулим і невиразним правовим майбутнім, складові якого (громадянське суспільство, правова держава) мало хто собі уявляє через відсутність належної інформаційної кампанії¹⁴⁴¹;
- у *ціннісному*, оскільки Україна знаходиться між східною та західною цивілізаціями і тут перехрещуються цінності як східної, так і західної цивілізацій¹⁴⁴²;
- у *глобально-цивілізаційному*, коли, як зазначає С. Хантінгтон, Європа закінчується на берегах Дніпра, а далі починається Азія¹⁴⁴³.

Тому "Країна, дві частини якої належать до різних цивілізацій, приречена існувати в стані латентного конфлікту щодо вибору зовнішньополітичного вектора... Західна Україна голосує за кандидатів і партії із прозахідною політикою, а Східна Україна – за партії з відкрито проросійським вектором, зазначеним в їх передвиборних програмах", тому України "... " це окреме самобутнє цивілізаційне утворення, неповторний синтез соціокультурних, етнонаціональних, релігійних, технологічних та інших особливостей, притаманних великій групі людей, об'єднаних спільністю духовних цінностей, історичних доль і геополітичних домагань... наша держава знаходиться на перехресті трьох великих цивілізаційних просторів – західноєвропейського, євразійського, ісламського – і в українському суспільстві очевидні розходження й навіть протистояння щодо відповідних культурно-цивілізаційних орієнтацій. Звідси, належність України до периферійних зон декількох цивілізацій дозволяє визначити її приналежність до розколотих цивілізацій... У таких країнах, як наша, великі групи належать

¹⁴³⁴ Полонська-Василенко Н. Історія України / Н. Полонська-Василенко. – К.: Либідь, 1992. – С. 133.

¹⁴³⁵ Лисяк-Рудницький І. П. Нариси з історії нової України / І. П. Лисяк-Рудницький. – Львів, 1991. – 101 с.

¹⁴³⁶ Гайда Ф. Как произошло слово "украинцы" / Ф. Гайда // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16707, 01.08.2011.

¹⁴³⁷ Прицак О. Що таке Історія України / О. Прицак // Слово час. – 1991. – № 1. – С. 59.

¹⁴³⁸ Огієнка І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: Історично-релігійна монографія / І. Огієнка. – Вінніпег, 1965. – 424 с.

¹⁴³⁹ Окішневич Л. Між Заходом і Сходом / Л. Окішневич // Розбудова держава. – 1997. – № 7-8. – С. 110.

¹⁴⁴⁰ Поліщук О. С. Система цінностей у лімітрофному суспільстві // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Випуск 61. – 2012. – С. 10-18.

¹⁴⁴¹ Михальченко М. Українська регіональна цивілізація / М. Михальченко // Політичний менеджмент: Український науковий журнал. – 2003. – № 1. – С. 19-28.

¹⁴⁴² Рябін Є. Стан лімітрофності [Електронний ресурс] / Є. Рябін // Зовнішні справи. – 2009. – № 6. – Режим доступу : <http://uaforeignaffairs.com/archive.html>.

¹⁴⁴³ Хантінгтон С. Столкновение цивилизаций / Самуель Хантінгтон. – М.: ООО "Издательство АСТ", 2003. – 603 с.

до різних цивілізацій, між якими постійно існує протистояння між ними: кожна намагається використати країну як політичний інструмент та зробити свою мову, релігію і символи державними. Окрім того, сили відштовхування розколюють ці країни на частини та притягують до цивілізаційних магнітів інших суспільств"¹⁴⁴⁴.

У зв'язку з цим І. Крупницьким висловлюється така думка: "Україна, безперечно, є синтезом між Заходом і Сходом, але синтези бувають різні, з перевагою того чи іншого елемента. В усякому разі європейськість України не підлягає жодному сумніву: з загальноєвропейського руху її не можна виключити, до нього вона належить органічно... Хоч Україна належить до Східної Європи, вона духовно репрезентує в своєму синтезі Заходу і Сходу деякі важливі, навіть основні риси західної ментальності. Тому можна, і навіть слід, говорити про призначення України бути Заходом на Сході"¹⁴⁴⁵. Тим більше, що за останні 800 років історії України вона багато разів втрачала свою незалежність, територію, віру, але постійно поновлювала свій національний статус, "горіла, але не згорала до кінця", перебуваючи немов би у постійному граничному біфуркаційному стані.

Відтак, можна дійти висновку про *інтегруючу роль українського етносу* як "психоісторичного мосту" між Заходом і Сходом, Півднем, Північчю і Північчю, про що пише В. Моргун, який вважає, що український народ характеризується переважно "сенсорно-колективістським", синтетичним, правопівкульовим менталітетом"¹⁴⁴⁶.

Висновок про граничність українського етносу та його інтегруючу роль не є оригінальним. Багато дослідників відмічають, що на рівні філософської думки в українців домінують екзистенціальні мотиви, плюралістичний, поліфонічний стиль філософствування, – саме те, чим характеризується один з видатних українських філософів – Г. Сковорода, якому притаманні "домінантні лінії української світоглядної ментальності – антеїзм ("сродність" Людині всього світу), екзистенціальність (орієнтованість на неповторне у своїй окремішності людське існування), плюралістичність і водночас діалогічна гармонійність реальності), кордеоцентризм ("серце – всьому голова)", утвердження принципу "нерозривності" і водночас "незілланості" природи та людини"¹⁴⁴⁷. Існує думка про причину розвитку такої світоглядної риси: "тривале проживання на межі ворожого степу виродило в українців специфічне "екзистенційно-межове" світовідчуття – гостро емоційне переживання сьогоденності життя, життєвості, поетичне, лірично-пісенне сприймання природного та соціального оточення"¹⁴⁴⁸.

Відтак, аналіз особливостей українського етносу, його соціальних рис свідчать про те, що він як граничний феномен є найбільш виразним втіленням духовності як гранично-парадоксального феномену, оскільки в українській психіці Бог розчинений в усій природі"¹⁴⁴⁹. І. Нечуй-Левицький підкреслював пантеїстичність української примітивної релігії, яка наповнює весь світ богами, дає думку зіркам, лісам, птахам, тваринам, у той час коли монотеїзм віднімає її у всіх живих істот, залишаючи її Богу"¹⁴⁵⁰. Миролубність, традиціоналізм, толерантність"¹⁴⁵¹ також характеризують українців як носіїв духовності, що постає гранично-парадоксальним феноменом та характеризується екзистенційністю – розчинністю у соціо-космопланетарному оточенні.

Панування особистісних цінностей над соціальними"¹⁴⁵², потреба в самоактуалізації, прихильність до свого "Я"¹⁴⁵³ свідчать про розвинений комплекс екзистенційності – який реалізується в людині 24 години на добу і який впливає з індивідуалізму українців, – якості, що, як свідчать історіографічні дослідження, котрі ми знаходимо практично в усій етнопсихологічній літературі (у М. Костомарова, Ю. Липа, Д. Виконської, В. Липинського, М. Донцова, Я. Яреми, М. Шлемкевича, П. Гнатенка та ін. "¹⁴⁵⁴), притаманна українській ментальності, що кристалізувалася, як пише Я. Ярема"¹⁴⁵⁵, за умов нескінченних історичних "лихоліть", які не припиняються і в новітній історії України: Чорнобильська катастрофа є найбільшою техногенною аварією планети Земля за осяжний історичний період.

Слід зауважити, що лихоліття підстерігають саме граничні народи, які актуалізують своє буття на перехресті

¹⁴⁴⁴ Поліщук О. С. Система цінностей у лімітрофному суспільстві

¹⁴⁴⁵ Цит за: Окіншевич Л. Між Заходом і Сходом / Л. Окіншевич // Розбудова держава. – 1997. – № 7-8. – С. 104.

¹⁴⁴⁶ Моргун В. А. Суспільно-політичні проблеми розбудови громадянського суспільства в незалежній Україні: історичний аспект / В. А. Моргун. – Донецьк: Донецький нац. ун-т, 2003. – 432 с.

¹⁴⁴⁷ Бичко А. К. Класична доба української філософії / А. К. Бичко // Філософія. Курс Лекцій. – К: Либідь, 1994. – С. 230-252.

¹⁴⁴⁸ Бичко А. К. Класична доба української філософії. – С. 230-252.

¹⁴⁴⁹ Петров Віктор. Походження українського народу / Віктор Петров. – К., 1992. – 256 с.

¹⁴⁵⁰ Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу: Ескіз української міфології / І. Нечуй-Левицький. – К.: "Обереги", 1992. – 88 с.

¹⁴⁵¹ Бичко А. К. Класична доба української філософії / А. К. Бичко // Філософія. Курс Лекцій. – К: Либідь, 1994. – С. 65.; Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / В. Янів. – Мюнхен, 1993. – С. 164-166; Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах / Я. Ярема // Збірник "Перший український педагогічний конгрес 1935 р. – Львів, 1938. – С. 16-18.

¹⁴⁵² Філіпчук Г. Г. Національна освіта: особистість і суспільства. Збірник наукових праць / Георгій Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2013. – 844 с. – С. 329.

¹⁴⁵³ Костомаров М. І. Книги буття Українського народу // Керило-Мефодіївське товариство. У 3-х томах / М. І. Костомаров. – К.: Вид. АН України, 1990. – Т. 1. – С. 256-280.

¹⁴⁵⁴ Гнатенко П. І. Національний характер / П. І. Гнатенко. – Днепропетровск, 1992. – 213 с.; Костомаров М. І. Книги буття Українського народу // Керило-Мефодіївське товариство. У 3-х томах / М. І. Костомаров. – К.: Вид. АН України, 1990. – Т. 1. – С. 256-280.; Липа Ю. Призначення України / Ю. Липа. – Львів: Просвіта 1992. – 270 с.; Липинський В. Листи до Братів-Хліборобів / В. Липинський // Політологія. Кінець XIX – перша половина XX ст. : Хрестоматія (за ред. О. І. Семківа). – Львів: Світ, 1996. – С. 328-478.; Липинський В. Листи до Братів-Хліборобів (писані в 1919-1926 рр.) / В. Липинський. – Нью-Йорк, 1954. – С. 423-449.; Храмова В. До проблеми української ментальності / В. Храмова // Українська душа. – К., 1992. – С. 3-36.; Шлемкевич М. Душа і пісня / М. Шлемкевич // Українська душа. – К 1996. – С. 108-112.; Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – К. : МП Фенікс, 1992. – 168 с.; Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах / Я. Ярема // Збірник "Перший український педагогічний конгрес 1935 р. – Львів, 1938. – С. 16-18.

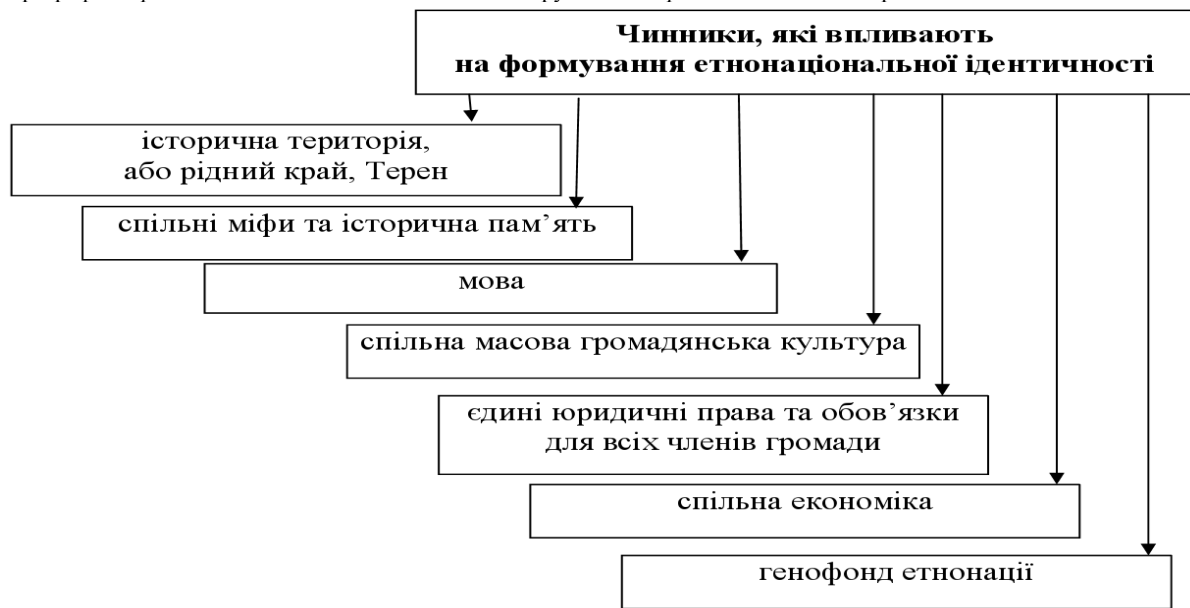
¹⁴⁵⁵ Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах / Я. Ярема // Збірник "Перший український педагогічний конгрес 1935 р. – Львів, 1938. – С. 16-18.

“простору та часу”, що призводить до постійної фізичної та психічної напруги протягом віків¹⁴⁵⁶. Це призвело до формування відчуття пасивності, коли український етнос сприймав себе як об’єкт, а не суб’єкт історії¹⁴⁵⁷.

У зв’язку з цим надзвичайно важливим є констатація того наукового факту, що критичні життєві обставини створюють сприятливі умови для формування **особистісної та етнонаціональної (колективної) ідентичності** як важливого чинника розвитку самосвідомості людини та етносу, що, у свою чергу, постає наріжною умовою для кристалізації “Я” людини (“автентичного Я”, за А. Смітом) як неповторної та унікальної й ідентичної тільки самій собі сутності¹⁴⁵⁸.

Річ у тім, що головним соціально-психологічним механізмом формування ідентичності постає процедура порівняння, співвіднесення людини зі своїм соціоприродним оточенням, створення певної референтної групи, ідеальних взірців для наслідування. І чим більш проблемним та критичним для людини та етносу постає це оточення, тим більш виразним та сформованим є особистісна та національна ідентичність. Роки історичних лихоліть, безсумнівно, наклали свій особливий відбиток на ідентичність українців, які через це характеризуються найбільш розвинутою соціальною ідентичністю.

Відтак, ми вважаємо, що саме критичні умови існування етносу постають головним чинником етнонаціональної ідентичності та визначають решту ідентифікаційних чинників, серед яких П. Кононенко у параграфі “Україна – ментальність, доля” з його підручника “Українознавство” виокремлює такі:



Тут можна говорити про **подвійну (граничну) ідентичність українського етносу**, який розпорошений на дві тенденції – галицьку до євроінтеграції та східноукраїнську до Росії¹⁴⁵⁹.

Зазначимо, що духовність як єдність протилежностей проявляється в тому, що в українській національній душі поєднуються протилежні якості – ліричність та сентиментальність згашують природну прагматичність та занепокоєність, що відіграє роль своєрідного психоделіка¹⁴⁶⁰. “Геніальний примітивізм”, інфантилізм, нездатність включитися в умови зрілого віку¹⁴⁶¹ характеризують прагнення українського етносу до безпосереднього існування за екзистенційним принципом “тут і зараз”, що характерно для дитини. Ця якість притаманна також і жінці, що, як свідчить соціальна психологія, характеризується “симетричною” поведінкою, та пасивним світосприйняттям: український народ, як пише О. Донченко у книзі “Соціетальна психіка”, деякі дослідники відносять саме до жіночих

¹⁴⁵⁶ Феденко П. Вплив історії на український народний характер / П. Феденко // Науковий Збірник Вільного Університету у Празі. – Прага, 1942. – Т. 3. – С. 375–385.

¹⁴⁵⁷ Бичко А. К. Класична доба української філософії / А.К. Бичко // Філософія. Курс Лекцій. – К: Либідь, 1994. – С. 101.

¹⁴⁵⁸ Кононенко П.П. Українознавство: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 872 с.; Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 558 с.; Ананьїн В. О. Етнонаціональний чинник безпеки сучасного поліетнічного суспільства (соціально-філософський аналіз): автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Ананьїн Валерій Опанасович; Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 1998. – 30 с.; Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопросы философии. – 1994. – № 10. – С. 112-123. Проблеми етнонаціонального розвитку та національної ідентичності висвітлювалися в дослідженнях В. Бабакова, В. Балущка, А. Герасимчука, Б. Глотова, П. Гнатенка, М. Дністрянського, О. Донченко, О. Забужко, М. Козловця, А. Колодій, П.Кононенка, І. Кресіної, О. Лісничука, В. Лісового, Л. Нагорної, М. Обушного, О. Поліщук, Ю. Романенка, Т. Рудницької, Ю. Сауха, Б. Харахаша, В. Храмової та ін.

¹⁴⁵⁹ Дегтярёв А. Украинский национализм: «галичанство» против русскости [Електронний ресурс] – Режим доступа: <http://rusmirzr.com/2012/12/26/category/society/8108>

¹⁴⁶⁰ Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – К.: МП Фенікс, 1992. – С. 107.

¹⁴⁶¹ Шлемкевич М. Душа і пісня / М. Шлемкевич // Українська душа. – К 1996. – С. 109.

нації¹⁴⁶².

Таким чином, типовими рисами українського національного характеру можна вважати демократичність, волелюбство, емоційність, що виявляється у музичності, наближеності українців до природи, культі жінки і родини, релігійності, толерантності до інших народів, працелюбстві, гостинності тощо¹⁴⁶³.

Наведені роздуми про ментальність українського народу свідчать про його подвійно-парадоксальну сутність та високорозвинену духовність, котра найбільш повно реалізується у структурі соціальної психіки народу України та постає найбільш виразним утіленням категорії цілісності, що актуалізується як специфічна сутність головним чином саме як граничне (парадоксальне) явище.

Гранично-подвійну, парадоксальну природу українського етносу можна проілюструвати за допомогою одного з елементів державної символіки (зрозуміло, що саме вона, як виразник сакрально-ірраціонального, глибинного шару ментальності народу, може претендувати на найбільш концентроване відображення духовних рис будь-якого етносу), а саме, жовто-блакитного прапору. Кольорове виконання прапору досить унікальне, оскільки мало де у світі зустрічається зіткнення двох протилежних і полярних у хроматичному відношенні кольорів – холодного блакитного і гарячого жовтого. До сакрально-ірраціонального аспекту будь-якого народу відноситься й його національний гімн. Навряд чи можна знайти гімн, який, подібно до національного гімну України, констатує і навіть оспівує проміжний між життям та смертю стан нації – "Ще не вмерла Україна...".

Гранична природа України відображається й у тому факті, що здавна вона сприймалася не як *інтра*-, а як *екстротериторіальна* сутність. Нагадаємо, що практично всі державні утвори (території) нашої планети сприймаються як обмежені інтратериторіальні сутності, що у мові закріплюється у відповідній граматичній формі, наприклад: "у США", "в Англії". На відміну від цього Україна як територія завжди сприймалася як необмежена сутність – "на Україні", про що засвідчує "Заповіт" Т.Г. Шевченка:

*Як умру, то поховайте
Мене на могилі
Серед степу широкого
На Вкраїні милій...*

Отже, як пише П. Кононенко у підручнику "Українознавство" (параграф "Україна – ментальність, доля"), можна говорити про доведений *феномен расово-етнічного універсалізму українців*, який "пояснюється й особливістю природного місця України – її геоцентричним розташуванням. На терені України взаємодія племен була особливо інтенсивною... Багатство етнонаціональних асиміляцій та схрещень збагачувало зумовлений природою як біопсихічний, так і духовний універсалізм українців: вони органічно поєднують риси динарської й остійської рас; як стійкість, миролюбність хлібороба, так і суворість, войовничість людей степу, княжого дружинника та запорожця, січового стрільця чи воїна УПА; і так само: як палахкий, космополітичний темперамент представників півдня та карпатського краю, так і розважний, індивідуалістично заглиблений, насторожений щодо зовнішнього світу темперамент людей північно-східних країв; емоційність з раціоналізмом, нахил як до мистецько-творчої, так і до інтелектуальної діяльності, до пізнання сутностей і земної, і небесної сфер. Сам клімат, природа, особливості фізичної й економічної географії зумовлюють кордоцентризм українця: він бачить їхнє безмежне багатство, осяйну красу, щедрість і лагідність, тому й сам хоче бути добрим. А його оцінки ґрунтуються як на етичних, так і естетичних критеріях... На цій основі формуються, а далі й формують його сутність мова, мистецтво, культура, ідеологія, освіта... Основа не лише пісень українців, а й усього їхнього мистецтва – симфонізм, яскраво виражена бароковість. І за ними також сутність самої природи, а відтак і характеру українця, його національної ідентичності".

Зазначене вище, на погляд П. Кононенка, пояснює факт, що на території України, яка у геополітичному контексті історично займала центральну позицію в Європі, було здійснено синтез релігії, філософії, мистецтва, освіти і науки, а також реалізовано *культ єдності Закону і Благодаті* – "основа життєдіяльності українців-русів, наслідком якої стає створення однієї з наймогутніших світових імперій – Київської Русі... Її і долю, і роль визначає всепланетарний рух: своєю могутністю й мудрістю вона репрезентує місію гегемона, генератора, посередника між Азією і Європою. Найавторитетніші держави – Візантія, Англія, Франція, Швеція, Німеччина, Польща, Болгарія вважають за честь спілкуватися з княжою Руссю навіть на рівні крєвно-династичних зв'язків. Визначається центр рівноваги між "сходом" і "заходом", вододіл між рабством і абсолютизмом, гуманістичною вірою (освітою, наукою, культурою) й фанатизмом, імперськими й республіканськими ідеологіями та інституціями управління"¹⁴⁶⁴.

Вважається, що основою формування патріотизму особистості громадянина України є морально-світоглядні цінності українського етносу, в структурі яких доцільно виокремити такі компоненти, як:

- *гармонія* (гармонія життя внутрішнього світу, міжособистісних стосунків, відносин з природою);
- *добро* (добро як істина, вище благо, глибока віра в перемогу добра над злом, добротворчість, милосердя, гуманізм);
- *свобода* (внутрішня свобода, волелюбність, визнання неповторності людської індивідуальності, нетерпимість до рабства, свобода волевиявлення);
- *справедливість* (щирість, правдивість, прагнення до істини, до соціальної справедливості, віра у Вищу справедливість);
- *сім'я* (першооснова розвитку й формування особистості, духовного, культурного, економічного розвитку)

¹⁴⁶² Донченко Е. А. Социетальная психика / Е. А. Донченко. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.; Цимбалістий Б. Родина і душа народу / Б. Цимбалістий // Українська душа. – К., 1992. – С. 66–97.

¹⁴⁶³ Корнев М.Н. Соціальна психологія / М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко. – Підручник. – К., 1995. – С. 34–58.

¹⁴⁶⁴ Кононенко П.П. Українознавство: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 872 с.

суспільства);

- *народ* (повага до трудового народу, вміння осмислювати історію, культуру, традиції, моральні цінності свого народу, віра в його духовні сили, прагнення до того, щоб український народ зайняв гідне місце у цивілізованому світі);

- *Україна* (патріотичні почуття, прагнення до зміцнення державності, економіки, культури, готовності віддати усі зусилля на благо Вітчизни)¹⁴⁶⁵.

Якщо духовність вважати "серцем" Всесвіту, що виражає його телеологічні функції, то українській духовності, очевидно, випала доля "генератора" духовного відродження нашої планети, що переживає духовну кризу. Саме такий висновок робить Ю.М. Канигін у книзі "*Шлях аріє*"¹⁴⁶⁶. Як писав Ф. Нішце, "обдарованість слов'ян здавалася мені вищою, ніж обдарованість німців, я навіть думав, що німці увійшли до ряду обдарованих націй лише завдяки сильній домішці слов'янської крові" (див.: праці з "реконструкції історії" та "нової хронології" Г. Носовського та А. Фоменка¹⁴⁶⁷).

Виникає питання про головну особливість країни, яка постає духовним генератором континенту чи взагалі всієї планети, оскільки те, що тривалий час та чи інша країна, нація, ідея може відігравати провідну роль у процесі культурно-духовного розвитку значних регіонів землі, не викликає сумніву. Відомо, наприклад, що виникнення тієї або іншої світової релігії визначало магістральний напрям у розвитку суспільно-економічних формацій на тривалий час; так було на Близькому Сході, в Північній Африці і Середній Азії в ранньому середньовіччі з приходом ісламу; так було з буддизмом перших індійських імперій і зороастризмом – іранських; виникнення феодальних соціально-економічних відносин у пізній Римській імперії пов'язане з появою християнства¹⁴⁶⁸. А. Тойнбі вважав, що релігії відіграють інтегративну роль у контексті вищих цінностей людей¹⁴⁶⁹.

При цьому рівень розвитку духовності прямо не корелює з політико-економічним рівнем розвитку тієї чи іншої держави (як прямо-кореляційним чином не пов'язані суспільне буття та свідомість). Навпаки, політико-економічний та культурологічно-філософський аспекти суспільства взаємодіють за принципом негативного зворотного зв'язку. Тут можна говорити, що політично та економічно відсталі держави як правило посідають передові позиції в сфері філософії та деяких інших галузях культури. Так, держави, що є економічно відсталими, в філософії можуть відігравати першу скрипку: Франція у XVIII ст. по відношенню до Англії, на філософію якої французи спіралася, а потім Німеччина по відношенню до перших двох. Як наголошував Вівекананда, "духовні ідеали завжди з'являються людству від тих народів, яких топтали ногами..."¹⁴⁷⁰, а О. Еріх писала, що "пафос історії спочиває не на тих, хто самовдоволені та ситі".

З точки зору психологічної науки парадоксальні риси духовності (які притаманні представникам українського соціуму) роблять людину "відкритою", синергійною системою, котрій притаманна спонтанна поведінка. Багато дослідників (наприклад А. Маслоу, Дж. Морено¹⁴⁷¹) вважають, що спонтанність – це наріжний атрибут творчості як здатності кристалізувати нові сенси за рахунок сполучення відмінних і навіть полярних за змістом онтологічних та гносеологічних реалій; цікаво, що одним з настановних принципів сюрреалізму є спонтанність, автоматичний акт як "експресіоністичне вираження "нутра", що здатний "відхилити завісу істини, оголитися духовну субстанцію"¹⁴⁷².

Творчість як здатність до синтезу понять та категорій досягається саме через наявність духовності, що має граничну, парадоксально-багатозначну природу. При цьому важливим є виділення певних характеристик творчої особистості: творчість є основою розвитку емпатійних здібностей, здатності розуміти точку зору іншої людини, формування непрагматичної, духовної ціннісно-світоглядної орієнтації особистості; творчість передбачає вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації; творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, нададдитивності, коли окремі таланти людини складаються із суми її талантів, тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні амбівалентні риси, що взаємно виключають одна одну.

Загалом, амбівалентність та парадоксальність людини та ентосу постають живильним ґрунтом та умовою творчості. П. Кононенко у підручнику "*Українознавство*" (параграф "*Україна – ментальність, доля*") так пише про амбівалентність українців, яка реалізується у двій протилежних і одночасно єдиних процесах – кристалізаційному та відцентрованому:

"З одного боку – розмивання структурованої тисячоліттями єдності, орієнтації на різні геоекономічні, політичні, ідеологічні, релігійно-культурні, мовні системи. При цьому спрацьовують і державницькі, й біопсихічні чинники, фактор незавершеності релігійного становлення русичів на автохтонній основі, піком якого стала доба Володимира Великого. Ця тенденція то загасатиме, то спалахуватиме упродовж віків, особливо в інтелігентських, церковно-ієрархічних, державно-управлінських сферах, "хитання" в яких обертатиметься для України

¹⁴⁶⁵ Роговська Є. Фольклор як засіб культурної адаптації і виховання патріотичної свідомості особистості / Є.В. Роговська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1797/1/05revpso.pdf>

¹⁴⁶⁶ Каныгин Ю.М. Путь ариев / Ю.М. Каныгин. – Киев: Україна, 1995. – 256 с.

¹⁴⁶⁷ Носовский Г. В. Новая хронология и концепция древней истории Руси, Англии и Рима. В 2-х т. / Г. В. Носовский, А. Т. Фоменко. – М.: МГУ, 1996. – 448 с. т.1; 320 с. т. 2.; Носовский Г. В. Империя / Г. В. Носовский, А. Т. Фоменко. – М.: МГУ, 1996. – 756 с.

¹⁴⁶⁸ Дьяконов И.М. Пути истории. От древнейшего человека до наших дней / И.М. Дьяконов. – М., 1994. – 400 с.

¹⁴⁶⁹ Тойнби А. Дж. Постигание истории. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.; Тойнби А. Дж. Цивилизация перед судом истории. – М.-СПб., 1995. – 479 с.

¹⁴⁷⁰ Див.: Роллан Р. Жизнь Рамакришны. Жизнь Вивекананды / Р. Роллан. – Киев, 1991. – С. 292.; Братко-Кутинський О. Феномен України / О. Братко-Кутинський. – К., 1996. – 304 с.

¹⁴⁷¹ Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.; Moreno J. L. Die Grundlage der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft / J. L. Moreno. – Köln und Oplanden, 1967. – S. 445–449.

¹⁴⁷² Андреев Л.Г. Сюрреализм / Л.Г. Андреев. – М.: Высш. шк., 1972. – С. 11.

найжорстокішими драмами. Мімікрія, відступництво, уніатство, зрадництво, хамелеонство, особове й національне самозречення, люмпенське владолобство стануть тяжкою духовною хворобою частини українців, раковою пухлиною їхньої ментальності. А відтак – і авторитету, реальної ролі та долі. Хто не має почуття власної гідності, не має підстав на повагу з боку інших. Ментальність потрібно не лише пізнавати, а й плекати, відстоювати, захищати.

А з іншого боку – послідовний, неспинний процес поглиблення, збагачення, вияскравлення сутності та форм вияву гуманістично-духовного ядра української ментальності.

Ще княжа доба дала високі взірці історіософського, державного правового, релігійного, педагогічного, освітньо-наукового, мистецького самопізнання та самореалізації генія праукраїнців. Світ визнав той геній, а з тим – і їхнє право на історичну міжнародну місію”¹⁴⁷³.

Перейдемо до аналізу історичного аспекту мови як важливого аспекту духовності народу¹⁴⁷⁴. Мислення – є основним атрибутом людини як мислячої істоти. Те, наскільки добре людина володіє рідною мовою, визначає рівень її інтелектуального і духовного розвитку. В. Гумбольдт писав, що мова народу є його духом, і дух народу – це його мова, тобто мова покликана забезпечувати єдність етносу, який часто розчленований кордонами, розмежований соціально-економічними, політичними, релігійними чинниками¹⁴⁷⁵.

Так, наприклад, в українській і російській мовах слово “щастя” (одне з найважливіших і найбільш емоційно заряджених слів будь-якої мови) етимологічно походить від слова “частина” (відомо, що подібне морфемне членування слів будь-якої мови відповідає морфемній організації вербальних сіток головного мозку людини). Можна припустити, що глибинне значення слова “щастя” у даному випадку пов’язане із ситуацією включення людини в щось ціле (сільську общину – *mir*), із якого вона могла одержати свою “частку” благ, що задовольняли її вітальні потреби і робили, таким чином, її щасливою. Отже, якщо щастя є вищим призначенням людини, то щастя українця або росіянина, як видно, виникає з общинного життєвого укладу. Таким чином, можна припустити, що за своєю глибинною сутністю українець і росіянин є колективними істотами, які інтегровані в космос суспільного буття і характеризуються такими психологічними рисами, як емпатія, співчуття, ближньому, співпереживання. Звідси, мабуть, виникає колективно-пасивна сутність українця і росіянина, які відображають риси соціальної психіки своїх народів.

В англійській мові слово “щастя” (“*happiness*”) етимологічно виникає зі слова “траплятися”, “відбуватися” (“*to happen*”), тобто має подійну конотацію. Тут щастя як вище призначення людини має, як видно, процесуальний, подійний характер, тобто щастя тут є тим, що “трапляється”, “відбувається” з людиною. Зрозуміло, що спрямованість на щастя тут реалізується через процес, активну взаємодію зі світом, зміну його у своїх цілях. Можливо, що таке глибинне значення слова “щастя” пов’язане з активною життєвою позицією англійців, із їхнім індивідуалізмом і прагненням до вдосконалення свого життєвого простору.

У своєму історичному розвитку мова стала аналітичною, у той час як раніше вона поєднувала події через свою синтетичність, а слова мали багатшаровий, множинний зміст. Вони діяли багато в чому через конотацію – породження словом уявлення і почуттів через асоціації. Добір слів у природній мові відбиває становлення національного характеру, тип людських відносин і ставлення до світу. Так вислів українською мовою “у мене є собака” або “у мене є книга” на європейські мови буквально не перекладається. В українській мові категорія власності замінена категорією спільного буття, коли належність собаки хазяїну ми виражаємо дієсловом бути. Цей факт підтверджує общинну сутність українського народу.

Іспанський іменник “*suerte*” (“щастя”) походить від латинського дієслова *sortior* – “кидати жереб”. У період розпаду вульгарної латини починається процес формування іспанської мови. Саме в цей період змінюються лексичні значення багатьох слів. Певних змін зазнало і слово “*suerte*”, яке поряд із лексичним значенням “щастя” має значення “удача”, “доля”.

Лексичне значення турецького іменника “*hismet*” (“щастя”) теж щільно пов’язано із лексичним значенням “доля”, “жереб”. Зрозуміло, що щастя, як доля та жереб, ставить людину у відношення до деякого метафізичного фактору, який визначає людські долі. Ця обставина наштовхує нас на досить несподіваний висновок про те, що саме звідси, мабуть, впливає релігійний екстремізм тюркських (ісламських) народів, а також іспанців (згадайте інквізиційні екзекуції іспанського середньовіччя).

Французький іменник *bonheur* є напіваббревіатурою від виразу “*une bonne heure*” – “добра година”. Отже, поняття “щастя” у французькій мові пов’язувалося з якимось коротко проміжним моментом (у середньофранцузькій період це слово замінило латинське за походженням поняття “щастя”), тобто має темпоральні ознаки, на основі чого можна дійти висновку, що у площині прагнення до щастя французи освоюють світ як темпоральну сутність зі всіма світоглядними наслідками, що з цього випливають. Мабуть, тому Франція втілює в собі дух часу, тобто дух зміни, розвитку суспільства: саме Франція серед інших цивілізованих етносів Європи постала державою революційних зрушень.

¹⁴⁷³ Кононенко П.П. Українознавство: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 872 с.

¹⁴⁷⁴ Вознюк О. Духовність як граничний феномен: соціолінгвістичний аспект духовності / О. Вознюк, Д. Квеселевич, Л. Овандер // Збірник наукових праць / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 1999. – С. 22–25.

¹⁴⁷⁵ Іванишин В. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький. – Дрогобич: Відродження, 1992. – С. 46.; Потебня А.А. Мысль и язык. – К.: Синто, 1993.; Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу. – К.: Обереги, 1992.; Кульчицький О. Риси характерології українського народу // Енциклопедія українознавства. Т. 1-2, Мюнхен–Н-Й., 1942.; Забужко О. Мова і влада. – К.: Дніпро, 1990. ; Войтович В. Українська міфологія. – К.: Либідь, 2002. ; Кононенко П.П. Національна ідея, нація, націоналізм. – К.: Міленіум, 2005. ; Лисяк-Рудницький І. Україна між Сходом і Заходом // Історичні есе. – К., 1994. ; Липа Ю. Призначення України // Просвіта. – Львів, 1992. ; Липа Ю. Провінція // Розбудова держави – Торонто, 1957. ; Сніжко В.В. Нариси з психоетнічної екології України. – К., 2001. ; Янів В. Українська удача і наш виховний ідеал. – Мюнхен-Тернопіль, 1992

Румунський іменник *fericire* (щастя) походить від латинського іменника *feriae*, який має такі лексичні значені: свята, вільні від праці, перерва, відпочинок, спокій. Отже, внаслідок зміни лексичних значень латинський іменник *feriae* в румунській мові при утворенні іменника *fericire* (щастя) пов'язувався з чимось святковим, із вільним від праці періодом життя людини, коли активність людини в цьому суспільстві, відповідним чином, була спрямована, у певному розумінні, на досягнення стану спокою. Напевно, ця психолінгвістична "установка" деякою мірою визначила те місце румунського етносу, яке він обіймає серед інших етносів Європи.

У німецькій мові іменник *das Glück* (щастя) етимологічно споріднений з англійським словом *luck* (доля, випадок, щастя, везіння) внаслідок фонетичних змін під час розвитку німецької мови, одна з яких – вплив умлауту в середньовисхіднонімецький період. Таким чином, у результаті розвитку німецького етносу, в німецькій мові збереглося слово у значенні "щастя", лексичне значення якого в своїй основі виражає ідею долі, випадку, як це має місце у турецькій і іспанській мовах. Виникає питання: а не може ця обставина бути пов'язаною з певними рисами соціальної психіки німецького етносу, такою, наприклад, як войовничість? Бо з самого початку свого історичного становлення він виявляв неприборканий завойовницький дух, що поширювався в атмосфері "бурі і тиску" та компенсувалися ліричністю, педантичністю, організованістю, чоловічою раціональністю, прагненням до впорядкування всіх сфер соціального життя. В агресивні періоди існування німецького етносу панівним ідеалом для нього був арійський, нордичний, витриманий, холодно-захоплений тип особистості, котрий сполучає крижану незламність і палку ярість.

Суттєво, що структура, граматичний і лексичний лад різних мов впливають на особливості мислення, а тому визначають і особливості розуміння, пізнання й освоєння людиною самої себе і світу, усвідомлення свого місця в ньому.

Якщо говорити про українську мову, то чимало дослідників (таких, як Ф. Міклошич, А. Шлейхер, О. Бодянский, П. Житецький, О. Потебня та ін.) вважають, що вона бере свій початок зі спільнослов'янської мови. Крім того, є підстави говорити, як вважали вчені минулого століття (такі, як Е. Классен, А. Чертков, М. Красунський), що українська мова – одна з найперших індоєвропейських мов, а народ України є одним з старіших державних етносів (про це, зокрема, свідчить і аналіз швидкості мутацій генетичного матеріалу, вивчення якого у представників різних народів говорить про те, що район Трипілля є одним із центрів євразійської цивілізації). Відповідно, український народ у мовному та етнічному відношенні, у певному розумінні, був точкою ("біфуркації"), "вибух" якої призвів до появи слов'янських (а можливо й індоєвропейських) етносів та мов.

Біфуркаційний процес проявляє себе як принципово граничне явище, до якого ми відносимо український етнос, мова котрого також характеризується як гранична сутність. Річ в тім, що структура мови має п'ять головних рівнів – звук, склад, слово, словосполучення, речення. Звідси випливають п'ять головних типів мов, кожних з яких базується на одному з рівнів: ізолюючий, аглютинативний, флективний, інтрафлексивний, інкорпоруєчий. Зрозуміло, що саме слово у структурі мови займає "граничну", центральну позицію, і саме слово, у порівнянні з іншими "поверхами" мови, є максимально повним функціональним виразником мови.

Тому флективні (синтетичні) мови, в яких граматичне значення слів виражається в основному через флексії і в яких слово є, значною мірою, граматично самостійним мовним явищем, – саме флективні мови (до яких відносяться слов'янські), до яких належить українська мова, можуть вважатися найбільш повним лінгвістичним виразником духовності того чи іншого етносу (якщо духовність розуміється як цілісність, а мова при цьому, є найбільш суттєвим чинником цілісності нації), а також можуть вважатися найбільш довершеними мовами, які дозволяють гармонійно мислити, що, у свою чергу, дозволяє досягти найбільш адекватного розуміння себе та світу.

Треба відмітити, що українська мова є більш флективною, ніж російська. Із закінчень, що не мають відповідників у російській мові, можна назвати флексії кличного відмінка (напр.: мамо), майбутнього часу недоконального виду (напр., *читатиму*). В українській мові більше повнозначних (напр., *хлопець*) і менше зв'язкових (напр., *і, з*), ніж в російській, що свідчить про вищу ступінь синтетичності української мови.

У цілому в українській мові більше мотивованих слів (тобто слів, смисл яких можна з них вивести; їх тут 14,9 %), ніж в російській (13, 1%) чи в англійській (6,7%). Це приводить до того, що українська мова менш схильна до запозичень в іншомовній матеріальній, ніж названі тут мови і більш схильна до калькування ніж вони. Тобто українська мова має тенденцію до збереження своїх мовних особливостей¹⁴⁷⁶.

У плані мотивації слів і тенденції до самозбереження *українська мова близька до прадавніх* (так званих "сакральних") мов (тібецької, санскриту, мов Північної Америки), що свідчить про те, що вона більш адекватно відображає світ, оскільки у древніх мовах, наприклад, вірно відображалась інтегральна єдність простору та часу, що знаходить відображення у новітніх напрямках розвитку сучасної науки – квантової фізики, де простір та час розуміються єдиним неподільним комплексом.

Пояснимо це. У процесі еволюції людської цивілізації у людини розвивається здатність до абстрактно-логічного мислення, що ініційована процесом руйнації архаїчного космосу древніх співтовариств, ускладненням суспільної інфраструктури і нагнітанням атмосфери соціальної поляризації, суб'єкт об'єктної дихотомії. Абстрактно-логічний тип осягнення буття зумовлює розвиток суб'єкт об'єктного мислення за типом "*чи-чи*" (логічний закон виключного третього) і руйнацію так званих медіальних форм древніх мов, у яких суб'єкт і об'єкт (внутрішнє і зовнішнє) ще не диференціюються, а людина не протиставляє себе світу, наслідуючи природу, де існують лише безособові процеси і немає суб'єкт об'єктної роздільності. Можна вважати доведеним, що всі древні мови мали в якості однієї з дієслівних форм (які реалізують зв'язок буття і дії в бутті) медіальний стан, який у більшості сучасних мов є практично відсутнім. Тут ми можемо спостерігати активний ("*Я будую будинок*") і

¹⁴⁷⁶ Пономаренко Л. А. Основные характеристики украинского языка и перспективы его использования в роли международного / Л. А. Пономаренко // Прикладная лингвистика: Научно-методические материалы. – Житомир: ЖВУРЭ ПВО, 1992. – Вып. 5. – С. 117.

пасивний (“Будинок будується мною”) стани, а медіальний стан (“Будинок буде самий себе”) відсутній певною мірою, тому що форми вираження прямо-зворотної активності в нас можуть бути закріплені тільки за живою істотою. Тобто древні мови відображали стан єдності людини і світу, їх гармонію, і тому є більш довершеними, ніж сучасні мови, котрі ініціюють стан роздільності суб’єкта і об’єкта (людини і світу) та відображають світ, що зупинився, позбавляючи його динаміки, рухливості, життєвості.

Відтак, довершеність древніх мов у порівнянні з сучасними мовами полягає в тому, що, користуючись древніми мовами, людина відчувала себе нерозривно пов’язаною зі світом, тобто була “екологічною”, “природно-космічною” істотою – саме тим, до чого нас закликає нова парадигма пізнання світу, з позиції якої він розглядається як інтегральне ціле, що підтверджується вивченням як фізичної, так і психічної реальностей. Так мова Хопі, американського племені, яке вивчав Б. Уорф, складається не зі слів-імен чи слів-дієслів, а слів-подій (що поєднують номінативний та процесуальний аспекти, як це має місце у квантовій фізиці, де простір та час постають єдиним комплексом), та виявляють три моменти – впевненість, вірогідність та уявлення. Тому Б. Уорф дійшов висновку, що первісна мова (мова Хопі) точніше відображала світ на відміну від індоєвропейських мов, які породжують хибну думку про уявну множинність, яка відсутня в об’єктивній дійсності¹⁴⁷⁷.

Таким чином, можемо говорити про світ у ракурсі єдності полярних сутностей, уживаючи нестандартну мову. Це допомагає подолати слабкість аристотелівських “ідентифікаційних” тверджень у тому пункті, що вони будь-якому “об’єкту” приписують деяку внутрішню “річовість”, яку Макс Штірнер називає “примарою”. В той час як реальний Всесвіт являє собою не тільки набір сутностей, але й сферу структурних взаємин.

Зазначене вище допомагає зрозуміти вислов Г. Бейтсона про те, що процес мислення у термінах субстанції і дискретних об’єктів являє собою серйозну когнітивну помилку, оскільки в житті ми маємо справу не з об’єктами, а з їх сенсорними трансформаціями, коли інформація, форма, паттерн є сутностями, що позбавлені чіткої розмірності, тобто є такими, що неможливо локалізувати у часі і просторі¹⁴⁷⁸.

Відсутність різких наголосів, уповільнений темп мовлення, передня артикуляція роблять українську мову співучою і ніжною, тому, за оцінками експертів, **українська мова належить до найбагатших та наймилозвучніших мов на землі**. Саме до таких її зараховано (разом із французькою та староперською) на Всесвітньому лінгвістичному конгресі в Парижі 1986 року.

Цікаво, що у часи Микити Хрущова була створена Державна комісія, метою якої було підвищення ефективності російської мови. Після деякої роботи комісія вийшла з пропозиціями, аналіз яких свідчив про те, що **підвищення ефективності російської мови можна досягти шляхом наближення її до української** (наприклад, рекомендувалось замінити подвоєні приголосні однією, писати букву “е”, замість “я” у слові “заяц” та ін.).

Естетична привабливість української мови, легкість засвоєння фразеологічних одиниць у зв’язку з їх малокомпонентністю, переважно фонетичний принцип правопису та ін. створили сприятливий засновок для використання мови з метою інтернаціонального спілкування. Крім того, українська мова надзвичайно багата на лексичні елементи, тому що вона бік о бік існувала з російською протягом декількох століть, збагачувавшись при цьому словами, які вона запозичувала в російській мові. Таким чином, в українській мові багато слів російського походження. Тут, наприклад, існують багато паралельних понять, які позначають один і той же предмет (наприклад, *поїзд* і *потяг*). Згідно з теорією інформації таке положення надає лексичному матеріалу української мови величезну інформаційну вагу зі всіма когнітивними й світоглядними наслідками, що з цього випливають.

Важливо також відмітити, що українська мова серед інших індоєвропейських мов є найбільш наближеною до пра-мови індоєвропейського ареалу – санскриту. Д. Кандиба в книзі “*Таємна влада гіпнозу*” пише про велике призначення Росії: “Древні містики, та й дані сучасних археологічних розкопок підтверджують, що прабатьківщина древніх русів є найбільш древнім на Землі місцем появи розумної людини. Сучасні дані археологічних розкопок і сотні скелетів, знайдених на землі нашої прабатьківщини, різко і катастрофічно змінюють уявлення вчених про історію становлення цивілізації Землі. Стають зрозумілими багато явищ науки і знання, що з’явилися як би нізвідки. Стає неспростовно ясным, що староруська мова була прамовою всього людства і саме від неї пішли всі головні сучасні і забуті мови, у тому числі санскрит. Росіяни вчені-містики нагадують, що ще 60–70 тисяч років тому наші предки підтверджували, що мовою майбутньої світової цивілізації буде російська мова, і, дійсно, сучасна російська мова є найбільш науковою, комп’ютерною, найбільш ментально багатою і змістовною мовою світу, яка на декілька порядків випередила такі досконалі сучасні мови – як китайська, японська, англійська, французька, німецька і іспанська”¹⁴⁷⁹.

З точки зору універсальної парадигми розвитку можна стверджувати, що піднесення духовної культури має місце в період “затишшя” в ході історичної еволюції, яке здатне перерости у майбутню бурю. Тобто соціуми час від часу перетинають так звані точки біфуркації, де готується докорінна зміна певної соціальної моделі, і саме у цих точках (що є граничним явищем) система, як свідчать синергетика¹⁴⁸⁰, виявляється чутливою до незначних зовнішніх інформаційних (духовних) впливів.

Якщо Україна завжди існувала на межі між Сходом та Заходом, то цей “граничний” геополітичний стан виражав та виражає особливий “нейтральний” статус Українського етносу. Це нині відмічається низкою дослідників, які вважають, що Україна покликана стати “*слов’янською Швейцарією*”. Тим паче, що саме нейтральний

¹⁴⁷⁷ Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Новое в лингвистике, вып. 1. – М.: Наука, 1960. – С. 141–155.

¹⁴⁷⁸ Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.

¹⁴⁷⁹ Кандиба Д. В. Тайная власть гипноза. – СПб.: Литера, 1998. – С. 356–357

¹⁴⁸⁰ Князева Е.Н. Случайность, которая творит мир (новые представления о самоорганизации в природе и обществе) / Е.Н. Князева // В поисках нового мировидения : И. Пригожин, Е. и Н. Рерихи. – М. : Знание, 1991. – С. 4-5.

(парадоксальний) шлях розвитку України відповідає духовним рисам українського народу.

Таким чином, ментальність Українського соціуму виявляє нейтрально-розірваний зміст, що визначає внутрішній механізм розвитку України як державної та етнічної одиниці. С. Хантингтон, директор *Інституту стратегічних досліджень* при Гарвардському університеті, у книзі *"Clash of Civilizations"* (*"Зіткнення цивілізацій"*), яка сьогодні вивчається багатьма аналітиками світу, пише, що існують країни (етноси), які є "розірваними" (*torn country*), котрі, як правило, прагнуть до входження до складу країн Заходу, але історико-культурне підґрунтя їх існування свідчить, що вони не є західними. Зрозуміло, Україна є такою "розірваною" (чи межевою) державною, оскільки, як свідчить історія, питання приналежності України до Заходу чи Сходу є одним із важливих для української історії¹⁴⁸¹.

Деякі дослідники вважають, що жодної з умов, які є обов'язковими для входження будь-якої країни до західної цивілізації, в Україні немає. Але вона так чи інакше є засновником однієї із світових вселенських церков. При цьому, як вважав А.Тойнбі, церква як наріжна релігійна інституція є не просто відтворювальним засобом того чи іншого покоління цивілізації, вона сама є вищим типом суспільства.

Тобто можна говорити про культурно-духовний чинник майбутніх цивілізацій як системний чинник їх кристалізації, коли вселенські церкви самі постають центрами утворення цивілізацій¹⁴⁸².

Відтак, історична перспектива України полягає у розбудові своєї окремої цивілізації. Саме про це пише С. Хантингтон: **"якщо українці, відмовившись від марксистської моделі поведінки, відкинуть ліберальну демократію і почнуть поводити себе як українці, а не як люди Заходу, відношення між Україною та Заходом знову стануть конкурентними"**¹⁴⁸³.

Виходячи з викладеного вище, можна стверджувати, що Україна має стати одним із центрів євразійської цивілізації. Серед таких можуть бути або Київ, або Москва, або Варшава. "Ставши могутнім центром слов'яно-православної (української) цивілізації, для якої існування незалежного духовного православного центру в Києві є обов'язковим, Київ зможе, по-перше, неконфліктно конкурувати із Заходом, маючи у складі Української держави сильний плацдарм для потужного впливу на Захід – свою значну, патріотично налаштовану, католицьку частину; по-друге, спрямувавши на себе киевоцентричний вектор східноєвропейської орієнтації, зберегти цілісність Української держави (цей фактор забезпечить підтримку Київської Церкви з боку держави); по-третє, змусити ісламську цивілізацію відмовитись від проєктів зазіхань на православні території Східної Європи"¹⁴⁸⁴.

Отже, кожна країна, етнос як системна цілісність, що входить до складу загальної планетарної єдності, має своє унікальне соціально-історичне місце у всезагальному історичному контексті людської цивілізації, розвиток якої підпорядковується певним діалектичним законам та сповнений глибокого сенсу. У симфонічній інтегрованості планетарної цивілізації її окремі гілки-соціуми виконують значущі функції, які мають усвідомлюватися представниками цих соціумів, оскільки пізнати своє місце у космопланетарному оточенні – це одне з глибинних призначень людини.

Повертаючись до розгляду історичної перспективи розвитку України, зазначимо, що відповідно до аналізу історичної реальності та шляхів її інтерпретації з точки зору новітніх наукових підходів (зокрема, еволюційно-синергетичного), можна говорити про історичну циклічність як у глобальному, так і локальному рівнях, коли глобальні цикли історичного розвитку повторюються у зменшеному масштабі на локальному рівні.

Цей висновок знаходить деталізацію у наших працях, де йдеться про цілісний глобальний цикл історичного розвитку українського етносу, який характеризується трьома розглянутими етапами (*становлення → розпорошення → поновлення стану єдності*), що притаманні повному циклу розвитку етносів і на **локальному часовому відрізку**¹⁴⁸⁵. Наприклад, якщо говорити про новітню історію України на локальному рівні (який окреслює часовий

¹⁴⁸¹ Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С.Хантингтон. – М.: Изд-во АСТ, 2003. – 603 с.

¹⁴⁸² Борисова О. Віртуальна реальність України: "роз'єднана країна" чи слов'яно-православна (українська) цивілізація? / О. Борисова // Християнство і духовність. 36. Матеріали другої міжнародної наукової конференції циклу наукових конференцій "християнство: історія і сучасність". – К.: Знання, 1998. – С. 165–170.; Борисова О.В. Проблеми економічного положення сучасної України / О. В. Борисова // Ракурс. – Луганск. – 1998. – 29 июля. – С. 4; Борисова О.В. Парадигмальний підхід у дослідженні проблем духовності / О. В. Борисова // Духовність українства: 36. наук. пр. – Вип. 7 / Ред. кол. Ю.М.Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 2004. – С. 26 – 31.; Борисова О.В. Генеза наукової парадигми історичного процесу в середні віки (V-XV ст.): Монографія / О. В. Борисова. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 456 с.; Борисова О.В. Деякі аспекти етимології, антології і генези методології історичного пізнання / О. В. Борисова // Історичні записки : Збірник наукових праць. Вип. 19. Ч.1. – Луганськ : Вид-во СЛУ ім. В.Далі, 2008. – С. 22 - 29.; Борисова О.В. Методологія історичного пізнання: генеза головних наукових підходів / О. В. Борисова // Історія науки і техніки: Матеріали методологічного семінару. – Луганськ: СЛУ ім. В.Далі. – 2008. – С. 11 - 17.; Лазоренко П. Україна: останній шанс / П. Лазоренко. – К., 1998. – 124 с.; Шкіль А. Місце України у двоподілі світу / А.Шкіль // Євразійський огляд. – К., 1996. – С. 23–18.

¹⁴⁸³ Див.: Шкіль А. Місце України у двоподілі світу / А.Шкіль // Євразійський огляд. – К., 1996. – С. 26.

¹⁴⁸⁴ Борисова О. Віртуальна реальність України: "роз'єднана країна" чи слов'яно-православна (українська) цивілізація? / О. Борисова // Християнство і духовність. 36. Матеріали другої міжнародної наукової конференції циклу наукових конференцій "християнство: історія і сучасність". – К.: Знання, 1998. – С. 168.

¹⁴⁸⁵ Вознюк О.В. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару з синергетики під кер. І. Г. Грабара / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 127 с.; Вознюк О.В. Духовність як інтегрованість людини в бутті / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер // Духовність молодшої людини : матеріали міжрегіон. наук.-практ. конф. / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 1997. – С. 51-57.; Вознюк О. Онтологічний аспект дослідження духовності українського народу / О. Вознюк, І. Грабар, О. Тичина // Духовність українства : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 1998. – С. 15-17.; Вознюк О. Духовність як граничний феномен: соціолінгвістичний аспект духовності / О. Вознюк, Д. Квеселевич, Л. Овандер // Збірник наукових праць / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 1999. – С. 22–25.; Вознюк О.В. Соціосинергетика та ідеологія держави : навч. посібник / О. В. Вознюк, І. Г. Грабар, М. А. Козловець. – Житомир: Вид-во ЖДТУ, 2002. – 187 с.; Вознюк О.В. Про перспективи розвитку

відрізок одного покоління – Н. Н. Александров¹⁴⁸⁶), то вона також виявляє три етапи.

На *першому етапі*, який розпочався у 1991 році і тривав близько 10 років, спостерігається поновлення національної свідомості українського етносу, національна ідея тріумфально крокує містами та селами.

На *другому етапі*, свідками якого ми стаємо, відбувається певне розпорошення України, коли виявляється небезпека дезинтеграції країни, її роз'єднання на Схід та Захід.

На *третьому етапі*, який невблаганно змінить другий, Україна має досягти нового (найвищого) рівню національної інтеграції та реалізації потенційного чиннику – духовного ресурсу, яким українська держава володіє.

Зазначена схема історичного розвитку України на локальному рівні постає *певною еталонною матрицею історичного розвитку* української держави, яка має досягти високого рівня соціально-економічного розвитку, оскільки має найпотужніші економічні ресурси і запорукою цього постає духовний чинник українства. Україна просто приречена за короткий час влитися на правах рівноправного економічного партнера до родини найрозвиненіших європейських держав, оскільки для цього в неї є всі можливості: потужний потенціал росту аграрної сфери, пов'язаний із наявністю величезних площ чорноземних ґрунтів, за якими Україна посідає одне з перших місць у світі; українському чорнозему немає рівного у світі – тут єдине місце, де смуга чорнозему досягає 500 кілометрів¹⁴⁸⁷. Відтак, можна говорити про те, що *природний ареал України у давні часи поставав певним світовим центром флори*, оскільки чорнозем є результатом формування гумусу з рослин, тому найбільший шар чорнозему засвідчує про найбільш потужний шар флори, який його створила.

Крім того, Україна за виробництвом найважливіших видів промислової і сільськогосподарської продукції на душу населення в 1988-1989 роках серед головних європейських країн (таких, як Великобританія, Італія, Франція, ФРН) посідала провідне місце, тобто мала унікальні стартові можливості.

Отже, проведений аналіз дозволяє погодитись з поширеною думкою щодо *особливої ролі українського етносу у світовій історії*. Як писав видатний німецький історик і філософ епохи Просвітництва, провідник синтезних підходів до науки І. Гердер (1744-1803 рр.) у своєму щоденнику, "Україна стане новою Грецією – в цій країні ласкаве небо, родюча земля. Її веселі, музично обдаровані люди коли-небудь прокинуться... утвориться цивілізована нація: її межі тягнутимуться до Чорного моря, а звідти – на весь світ"¹⁴⁸⁸.

А.В. Вознюк, Спасение утопающих – дело рук самих утопающих // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18621, 07.03.2014

Україна знаходиться в критичному становищі, що виявляє суто філософське питання, пов'язане із збереженням України як цілісної держави. Це питання виражає саме філософську позицію, оскільки нині решта інших позицій, схоже, вичерпала себе.

Відповідь на поставлене вище питання зрозуміла саме філософу, який мислить категоріями діалектики. Універсальна діалектична парадигма дозволяє ситуацію, що створилася, розуміти як взаємодію протилежностей, протиріччя між якими "знімається" в дещо вище, в рамках якого протилежності не тільки примиряються, а й "переплавляються", "сублімуються" (тобто видозмінюються і трансформуються) в дещо третє. Це третє – "нова ідеологія", яка має об'єднати двох принципово непримирених опонентів – Східну і Західну Україну.

Перш ніж міркувати про цю нову ідеологію наведемо деякі приклади, які, по-перше, ілюструють всюдисущість наведеної вище діалектичної моделі розвитку та структуралізації сущого, і, по-друге, дозволять спустити обурені праведним гнівом маси розколотого українського народу у сферу сухих наукових викладів.

По-перше, розглянемо елементарну частку, яка має три фундаментальні характеристики – масу, заряд і спіні. Протиріччя між масою і спіном (що виражається у відомому корпускулярно-хвильовому дуалізмі, або парадоксі, мікросвіту) знімається в дещо третє – в заряді.

Переїдемо до людини, найбільш повне і фундаментальне вираження якої реалізується в сім'ї як "осередку суспільства". Тут протиріччя між чоловіком і жінкою як головними початками сім'ї знімається в дитині – результаті взаємодії протилежностей – яка не тільки примирює ці протилежності, але і виступає дещо третім – вищою в еволюційному відношенні істотою, здатною, у свою чергу, привести до породження наступних чоловіка і жінки.

На рівні вищих психічних процесів мислення людини реалізується в результаті взаємодії двох протилежностей – правої і лівої півкуль головного мозку, що співвідносяться з підсвідомим і свідомим аспектами психічної активності. Суперечності між підсвідомістю і свідомістю знімаються у дещо третє і вище – у

української держави / О. В. Вознюк // День. – 2001. – 20 лют. – С. 4. ; Вознюк О.В. Точка біфуркації. Чи стане вона точкою опори? / О. В. Вознюк // Віче. – 2001. – № 12. – С. 82-98.; Вознюк О.В. Про перспективи розвитку Української держави: економіка і духовність / О. В. Вознюк // Україна: минуле, сучасне, майбутнє : матеріали обл. наук.-практ. міжвуз. конф., присвяченої 10-й річниці незалежності України, Житомир, 30 травня 2001 р. – Житомир : Полісся, 2001. – С. 24-36. ; Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк О.В. Духовність українського народу у контексті концепції цілісності / О.В. Вознюк // Знання. Інформаційний портал (2011 р.) [Електронний ресурс]. Режим доступу. – <http://www.znannya.info/node/106>; Вознюк О.В. Історико-соціетальні засади духовності українського народу та його сучасна цивілізаційна роль // Волинські історичні записки: Збірник наукових праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – Т.6. – С. 75-92.

¹⁴⁸⁶ Александров Н.Н. Понимание времени. Культура и циклы. Избранные статьи / Н.Н. Александров // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16682, 27.07.2011.

¹⁴⁸⁷ Докучаев В. В. Російський чорнозем / В. В. Докучаев. – К. – Х.: Держ. Вид-во. гос. літ. УРСР. – 1952. – 416.

¹⁴⁸⁸ Див.: Потульницький В. А. Україна і всесвітня історія. Історіософія світової та української історії XVII-XX століть / В. А. Потульницький. – К.: Либідь, 2002. – С. 238.

надсвідомості, в рамках якої реалізується вищий рівень людського життя – творча активність, що поєднує протилежності і виявляє дипластію – фундаментальний механізм людського мислення і поведінки.

На рівні людської цивілізації ми знову ж маємо дві протилежні цивілізації (які деякі дослідники називають цивілізаційними проектами) – Східну і Західну, протиріччя між якими знімаються в дещо третьому і вищому – центральній, Слов'янській цивілізації.

Сама Слов'янська цивілізація також виявляється внутрішньо розколотою, що виявляє протиріччя між слов'янами Східної та Західної Європи (конкретно, між Польщею та Росією). Це протиріччя знімається в центральному аспекті слов'ян – Київській Русі, з якою нині себе ідентифікує український народ.

Український народ також виявляється внутрішньо розколотим – на Східну і Західну Україну, протиріччя між якими увійшло у стадію конфлікту, що загрожує зіштовхнути братські слов'янські народи у відкритому конфлікті та призвести до кровопролиття.

Що ж може розв'язати це протиріччя? Нова ідеологія (котра, якщо її розглянути уважніше, є "добре забутим старим"), що виражає думку про унікальну планетарну системотвірну роль Слов'янської цивілізації – в даному випадку українського народу, якому судилося поєднати слов'ян (а згодом і всю планету) в єдину родину, про що йдеться у наших численних публікаціях і монографіях, зокрема, у матеріалах, присвячених "фазовому портрету Слов'янської цивілізації".

Зазначена "нова" ідеологія базується на філософській діалектиці, яка була проілюстрована вище за допомогою конкретних прикладів. Нова ідеологія, як бачимо, має в основі потужну діалектичне підставу, що робить цю ідеологію "всеперемагаючою": оскільки закони діалектики невідчужимі, то всіх нас (а також і представників інших цивілізацій, хотіли б вони цього чи ні) очікує саме торжество слов'янської ідеології в масштабі "планети всієї".

Як висновок наведемо нашу статтю, яка була опублікована у всеукраїнській газеті "День", що видається українською та російською мовами, більш ніж 10 років тому. Стаття виступила, в певному сенсі, пророчою. При цьому слід взяти до відома той факт, що стаття писалася при Кучмі – другому президенті України, і була опублікована, оскільки виражала ідею сильної президентської влади (*Вознюк А.В. Про перспективи розвитку української держави // День. – 2001. – 20 лютого. – С. 4.*):

Більш десяти років тому, коли містами та селами України тріумфально крокувала національна ідея, що вирвалася з глухих катівень тоталітарного режиму, значна частина населення республіки, здавалося, була у захваті від заманливої перспективи здобути незалежність, звільнитися від оков комуністичної імперії і розквітнути буйним цвітом на ґрунті національного самовизначення.

Скептики, однак, закликали не поспішати виходити зі складу союзної держави, що являє собою єдину економічну зону, в якій рука центру авторитарним чином десятиліттями узгоджувала і приводила до відповідності господарські потужності держави, розгортаючи їх у безкрайому просторі планової економіки в єдиний народногосподарський комплекс – колосальну національну корпорацію. Руйнація самодостатнього економічного організму, відділеного від світового економічного ринку "залізною завісою", загрожувало серйозними наслідками для економічно односторонніх регіонів союзної держави. Можливість швидкої і безболісної інтеграції в європейське і світове співтовариство цілком виключалася: занадто нерівні були ділові партнери, і були потрібні десятиліття для того, щоб осколки імперії в плані економіки розвилися до рівня більшості європейських держав, котрі, всупереч колишнім республікам СРСР, швидкими темпами рухалися до єдиної європейської держави – "Сполучених Штатів Європи", про які свого часу писав В. І. Ленін.

Прихильники національної ідеї висували не менш вагомий контраргументи, які переконували у тому, що Україна просто приречена на короткий час влитися на правах рівноправного економічного партнера до родини європейських держав. Стверджувалося, що для цього в неї є всі можливості, не скористатися якими було б просто нерозумно: величезний потенціал росту аграрної сфери, пов'язаний із наявністю величезних площ чорноземних ґрунтів, за запасами яких Україна посідає одне з перших місць у світі. У 1991 році, коли обговорювалася можливість союзного договору, фігурувала листівка, випущена Бориславською міською друкарнею (Зак. № 430-500000), котра закликала бойкотувати союзний договір. У ній говорилося буквально наступне: "Кремль вважає, що без союзу Україна пропаде. Чи відповідає це дійсності? Прочитайте нижче наведені данні і зробіть власний висновок: виробництво найважливіших видів промислової і сільськогосподарської продукції на душу населення в 1988–1989 роках. Серед головних європейських країн, таких як Великобританія, Італія, Франція, ФРН з видобутку вугілля, з виробництва залізної руди, сталі Україна посідає перше місце, з видобутку нафти (включаючи газовий конденсат) і природного газу – друге, з виробництва електроенергії – третє, з виробництва цементу – четверте, з вирощування картоплі і виробництва цукру – перше, з вирощування зерна, зернобобових, з надоїв молока і виробництва олії, масла – друге, з виробництва м'яса – третє. Чому такий рівень виробництва ніяк не відбивається на нашому добробуті? Чи не тому, що більшість нашої продукції йде до центру? Кому в такому випадку потрібен союзний договір? Україна – одна з найбагатших країн світу, до революції вона кормила Європу..."

Крім вищесказаного прихильники національної ідеї могли б скористатися й аксіомою, яка говорить, що всі імперії рано чи пізно розпадаються, що "усьому свій час... час збирати камені і час розкидати камені". Тому інтегративна тенденція європейських держав не виключає дезінтегративної тенденції республік колишнього СРСР.

Минуло більше десяти років із моменту подій, коли Україна скористалася правом на самовизначення і стала самостійною державою. Ми не будемо оцінювати правомірність цього кроку: історія завжди має рацію, вона не терпить умовного способу, тому всі міркування з приводу того, що було б, якби Україна не виходила зі складу союзної держави, гіпотетичні і непродуктивні.

Що ж сталося за ці десять років? Україна поступово і невблаганно наближалася до безодні економічного краху, котрий, як стверджують песимісти, вже не за горами. Багато в чому унікальний людський, природний і економічний

потенціал України виявився не затребуваним, і за багатьма показниками вона тепер плететься в хвості всіх розвинених країн світу і деяких країн, що розвиваються. Чому це сталося?

Одна з азбучних істин економічної теорії полягає в тому, що соціально-економічний розвиток держав підкоряється хвильовому принципу, тобто фіксує підйоми і спади у зміні відповідних соціально-економічних параметрів.

Можна говорити про два полярні стани співтовариств (і взагалі будь-якої живої системи): відкритий, хаотичний (економічний, або капіталістичний) і закритий, стагнаційний (політичний, або соціалістичний), що послідовно змінюють один одного. Перехід від одного соціально-економічного стану до іншого супроводжується переходом через “точку біфуркації”, яку можна назвати періодом безчарся.

Тоталітарно-ізоляційний, закритий стан (подібно до натурального господарства або тоталітарної держави) є початковим етапом економічного розвитку будь-якої країни. Даний стан має певні характеристики – протекціонізм та планове регулювання економіки. Так, на початкових етапах свого промислового становлення Англія, США, Японія використовували політику протекціонізму: уряд регулював рівень заробітної плати, умови праці, тарифи, котрі захищали сільське господарство та промисловість. Встановлювалася заборона на експорт обладнання й еміграцію кваліфікованої робочої сили.

Стан ізоляції рано чи пізно неминуче замінюється станом відкритості, коли країна починає процвітати, а її протекціоністські бар'єри відмітаються. Люди починають більше працювати, а країна переходить у дискретний, атомарний стан вільної конкуренції, до анархії, економічного “хаосу”, що виступає, як учить синергетика, найважливішим чинником економічної рівноваги. Однак згодом продуктивна і робоча активність поступово падає разом із насиченням базових потреб людей, які починають менше працювати і більше споживати. Наступне падіння економічної активності примушує людей відкладати гроші на “завтрашній день”. Настає період стагнації, економічна тенденція розвитку держави починає замінятися політичною.

Якщо говорити про стан стагнації, то її рушійними силами є бюрократизація політичного й економічного життя, бажання створити деякі переважні умови для тих чи інших господарських організацій, обмеження конкуренції та монополізм. Стагнація йде слідом за падінням темпів економічного росту: коли промисловий лідер відходить на другорядні позиції. Це призводить до росту інфляції, національної ізоляції, протекціонізму, економічному націоналізму, котрий йде на зміну міжнародної кооперації. Коли ж країна починає програвати в економічній конкуренції і при цьому має достатню економічну міць, вона може розв'язати війну зі своїми економічними суперниками.

У стані стагнації, припинення економічного росту багаті країни перестають розвиватися економічно, оскільки в них спостерігається орієнтація на споживання, а посилення тенденції до споживання призводить до розвитку сфери послуг, спостерігається немов би процес “деіндустріалізації”.

Таким чином, разом із збільшенням багатства, держава починає втрачати активність і прагне до збереження статусу кво. Для цього вона вдається до протекціоністських бар'єрів з метою зберігання робочих місць і зниження конкуренції на внутрішньому ринку. Однак подібна тенденція бумерангом вражає цю державу. Тобто, після стану економічної стабілізації, який підтримується на основі конкуренції і ринкового “хаосу” (що примушує людей багато працювати і багато виготовляти), має місце зміна даного стану, коли інтенсивність праці та темпи економічного росту починають падати. Тут на перше місце виходить бажання безпеки, спостерігається крен у бік політики (юриспруденції, бюрократизації). При цьому запановує *політична тенденція* розвитку суспільства, котра орієнтується на забезпечення соціальної справедливості, законності, влади, у той час як *економічна тенденція* орієнтується на підвищення ефективності виробництва, на його оптимізацію.

Як бачимо, економічні і політичні цілі не збігаються, тобто можна говорити про економічну (праву) і політичну (ліву) тенденції розвитку суспільства.

Потрібно сказати, що економічне мислення політиків сфокусовано в основному на періоді між виборами, однак діяльність, що орієнтується на прискорення темпів економічного росту і підвищення продуктивності праці, часто вимагає більш тривалих термінів для її реалізації, що посилює тоталітарним режимом.

Подібна диспозиція соціально-економічних сил відбивається на соціально-політичних тенденціях суспільного розвитку. Можна говорити про праві (економічні), ліві (політичні) сили і центристів. Праві характеризуються прагненням до соціальної асиметрії, соціально-політичного “хаосу”, їх гаслом є “свобода для кожного”, тобто стан соціальної дискретності. Ліві ж, навпаки, прагнуть до соціальної симетрії, спаяності, ізолюваності, їхнє гасло – “справедливість для всіх”. Центристи інтегрують позиції правих і лівих. Прототипом правих, лівих і центристів можуть слугувати три мети Великої Французької революції – *свобода, рівність, братерство*. Остання мета характеризує центристів, які намагаються примирити принципи свободи і рівності, оскільки саме на основі братерства (споріднення) досягається соціальний баланс прагнень до свободи і рівності всіх членів товариства. Це ілюструється первіснообщинною, родовою суспільно-економічною формацією – “бідним (злидненим) комунізмом”.

Отже, становлення будь-якої держави починається з ізолюваного, тоталітарного, політичного, соціалістичного, “лівого” стану, що цементує співтовариство на основі певних ідеалів (монархія, націоналізм, комунізм і ін.), котрі відповідають соціально-економічному рівню розвитку цієї держави. Далі тоталітарне суспільство неминує розпадається, у ньому запановують капіталістичні тенденції розвитку, і воно переходить до відкритого, економічного, капіталістичного “правого” типу суспільного устрою. Однак цей відкритий динамічний стан рано чи пізно опиняється в стагнації і політизується, перетворюючись на соціалістичне суспільство закритого типу зі збереженням деяких атрибутів відкритості (прикладом може слугувати суспільний устрій центристського типу Швеції). Далі знову виявляється тенденція до стану відкритості даного суспільства і воно “напіввідкривається”, інтегруючись до союзу подібних співтовариств – “Сполучені Штати Європи”.

Тобто наш час характеризується спрямованістю до нового рівня економічної інтеграції, коли провідні економічні кола шукають шлях до досягнення цілісного стану, котрий зможе забезпечити економічний ріст і рівновагу всіх

держав. При цьому абсолютна міжнародна економічна інтеграція (необхідність у якій усе більше усвідомлюється широким колом економістів та політиків), яка спрямована до цілісної економічної структури планети за принципом “спільної долі”, передбачає те, що країна з порівняно низьким економічним рівнем розвитку (така як Україна) має всі шанси знайти для себе економічну нішу в міжнародній економічній системі, оскільки вона може займатися тим, чим більшість розвинених країн вважають для себе не вигідним.

Які ж **висновки** можна зробити з усього вищевикладеного? Україна раніше за історичними мірками прагне ввійти до стану відкритого капіталістичного суспільства, не маючи для цього відповідних соціально-політичних умов. Після розпаду соціалістичної імперії Україна виділилася в самостійну державу, котра практично не має історичного досвіду незалежності. Тобто Україна в плані державотворення почала з нуля. Для неї було б цілком природним почати сходження до економічного процвітання з тоталітарного режиму, планової економіки, протекціоністських бар'єрів. Приватизація та капіталізація українського співтовариства, його прямування до вільного ринку (принцип “свобода для кожного”) призвели до розгортання стану відкритості, що поставило Україну в нерівні стосунки з відкритими західними суспільствами, обіцяючи їй долю їхнього сировинного придатка. Все це сприяло руйнуванню української національної економіки закритого типу.

Порятунок України полягає в сильній владі центру (наприклад, президентській), тенденція розвитку до якої нині і спостерігається. Однак ця сильна влада може бути реалізована лише в річищі планового регулювання соціально-економічного життя суспільства, що, однак, навряд чи можливо на ґрунті процесу тотальної приватизації.

У наявності унікальна історична ситуація, коли дві полярні тенденції суспільного розвитку – до відкритості і закритості – співіснують у рамках однієї держави. За таких умов можливі три варіанти подальшого розвитку України: розвиток шляхами відкритого, закритого і “нейтрального” суспільства. Останній суспільний устрій центристського типу повинен сполучати сильну владу центру із сильною периферією, коли планова держава ґрунтується на економічній самостійності її суб'єктів. Саме до такого вищого типу державного устрою міг перейти СРСР, якби сполучив сильну владу метрополії із самодіяльністю периферії.

Однак, воцаріння центристського типу суспільного устрою в Україні нині вельми проблематично, оскільки цей процес ускладнюється негативними моментами відкритого суспільства (один з найбільш серйозних – корупція), котрі на Заході нейтралізуються позитивними моментами відкритого суспільства, один із яких – сильний “середній” клас, розвинути який Україна ще не встигла. За таких умов можливі дедалі більше зскользування до безодні економічної розрухи і розпад України щонайменше на два осколки – Захід та Схід, з наступним можливим приєднанням їх обох чи одного з них до іншої держави. Це ще один із ймовірних історичних підсумків розвитку України, до екстраполяції якого нас привів неупереджений аналіз ситуації, що склалася.

КОМПЕТЕНТІСНО-РОЛЬОВА КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Досягнення розуміння складних реалій та феноменів буття на сучасному рівні розвитку науки як форми суспільної свідомості реалізується у теоретичній площині, де поєднується аналіз різних і навіть протилежних понять та категорій. Проаналізуємо таку складну категорію, як *рольову компетентність*. Природно, що можна говорити про різні типи компетентності, які випливають з суспільної ролі, яку виконує суб'єкт. Тобто можна говорити про компетентність одного й того ж суб'єкта у ролі, наприклад, батька, керівника, покупця, вчителя та ін. Однак у рольовій структурі людини на тому чи іншому її рівні особистісного розвитку існує певна *надроль*, яка координує взаємини між соціальними ролями людини та пронизує їх. Це – роль “*вищого Я*” як *вищої особистісної інстанції*, з якою людина має тенденцію себе ототожнювати для того, щоб не втратити себе у розмаїтті своїх соціальних ролей та функціональних обов'язків.

Вектор рольового статусу в остаточному підсумку веде нас за межі системи соціальних ролей – у сферу надрольової поведінки, що “передбачає справжню самотність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою”¹⁴⁸⁹. Вихід за “кінцевий пункт” вектора цілепокладання спрямовує людину у вічність, продовжує її існування у нескінченності.

Відтак, ототожнення себе із соціальними ролями колективу означає вміння не тільки виконувати кожну з його ролей, але і переходити від однієї ролі до іншої (рольова дифузія). Для того щоб при цьому людина не втрачала самоідентичності (не розчинялася в цих ролях і не зникла як самоусвідомлююча, самодостатня сутність), вона має, паралельно з виконанням соціальних ролей, постійно ідентифікувати себе з якоюсь “нейтральною” роллю, що дозволяє людині відчужуватися від самої себе, подивитися на себе (свої соціальні ролі і рольові ситуації) збоку. У цьому виявляється наріжний аспект людського “Я” – функція трансценденції людського “Я”.

Розвиток рольового статусу спочатку виявляє стан відсутності рольової диференціації, коли первісна людина (і дитина) ще не може регулювати динаміку рольових відношень і її рольовий статус цілком визначається імперативами зовнішнього середовища. Тут рольова активність репрезентується у вигляді передрольової, міфологічної активності, у сфері котрої зовнішнє середовище сакралізується, природа наділяється психічними властивостями й усупільнюється, постає у вигляді єдиного чуттєвого цілого.

Так, Л. Леви-Брюль у книзі “*Первісне мислення*”, аналізуючи первісні міфи, вірування, звичаї, робить висновок про істотну відмінність свідомості первісної людини від свідомості людини цивілізованої. Специфічність первісної свідомості характеризується тим, що вона містична, або магічна, у неї немає розходження між природним і надприродним, сном і пильнуванням, частиною і цілим, актуальним і потенційним. У плані логіки вона не є чуттєвою до протиріч, непроникна для досвіду і замість спрямованості на встановлення логічних відношень між предметами, підпорядковується закону “співпричетності або партиципації”: визнає існування різноманітних форм передачі властивостей від одного предмета до іншого шляхом зіткнення, зараження, оволодіння, магічної симпатії тощо. Тут виявляється феномен взаємної трансформації, плинності рольових аспектів дійсності, коли людина може поставати одночасно і самою і дещо іншим. На другому етапі розвитку рольової активності людина навчається довольним чином переходити від однієї соціальної ролі до іншої, що раніше або пізніше підводить її до усвідомлення відносності свого рольового статусу: вона творчим чином переборює рольову обмеженість і зливається з зовнішнім світом, вчиться бути всім, ким побажає.

Ці три стадії розвитку рольової активності людини співвідносяться з трьома стадіями морального розвитку особистості, за Л. Колбергом: *передконвенційною, передморальною* (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), *конвенційною, конформною* (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), *постконвенційною* стадією автономних моральних принципів, на якій особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами.

Відтак, рольова активність, конкретизована у трудовій активності, спочатку постає у своїх глибинних витоках як ігрова, яка потім раціоналізується, соціалізується, трансформується в інструмент здобування засобів до існування як праця. На вищому рівні розвитку трудової активності, коли така стає життєвою потребою, вона перетворюється на творчу гру.

Таким чином, можна стверджувати, що кожна соціальна роль людини характеризується певним рівнем компетентності, що виражає рівень адекватності певної соціальної ролі певним соціальним вимогам до цієї соціальної ролі на певному історичному проміжку. Компетентність же “вищого Я” визначається його адекватністю рівню еволюційного розвитку людства в цілому та перспективами цього розвитку.

Тут ми прямуємо за ідеями концепції “*системно-рольового підходу до формування особистості*”¹⁴⁹⁰. У авторитарному товаристві з його моноідеологією існувала потреба в “людині-гвинтику”, в особистості виконавчого типу і рабської поведінки. Саме тому система шкільного виховання базувалася на концепції вузькорольового підходу. Відмовляючись від вузькорольового підходу до формування особистості і беручи за основу об'єктивні

¹⁴⁸⁹ Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины. 1989. – 175 с. – С. 103.

¹⁴⁹⁰ Таланчук Н.М. Системно-социальная концепция школьного воспитания / Н.М.Таланчук. – Казань: АПН СССР, 1991 – 22 с.; Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. – К.: Лібра, 1996. – 210 с.

закономірності її розвитку і становлення, ми незмінно дійдемо висновку, що новий підхід має бути *системно-рольовим*, тому що кожна людина об'єктивно належить до того або іншого співтовариства (соціальної спільноти), і в кожному з них виконує певні соціальні ролі, обумовлені цінностями, прийнятими в них, що сформувалися у ході багатовікової історії.

Особистість при цьому може розумітися такою соціальною якістю конкретної людини, що виявляється в ступені її готовності і спроможності повноцінно виконувати систему соціальних ролей: у сім'ї – синовно-дочірньої, подружньої, батьківсько-материнської; у колективі – професійно-трудової, економічної, організаційно – самоуправлінської, комунікативної, педагогічної; у товаристві – патріотичної, національно-інтернаціональної, політичної, правової, класово-інтернаціональної, моральної й екологічної; у світі – геосоціальних і інтерсоціальних; у “Я-сфері” – суб'єкта матеріальних і духовних потреб навчання, самовиховання, творчості, психорегулятивної і цілепокладаючої.

При цьому така соціально-рольова множинність іноді виявляє феномен “множини особистостей” людини. Як писав В.Джеймс у “Принципах психології”, “якщо б тільки було можливим, то ніхто з нас не відмовився від того, щоб бути водночас красивим, здоровим, гарно обтягнутим чоловіком, великим силачем, багатієм... дотепником, бонвіваном, підкорючем жіночим серцем і одночасно філософом, філантропом, державним діячем, воєначальником, дослідником Африки, модним поетом і святою людиною... Зовні такі різні характери ніби справді можуть поєднатися в одній людині. Однак варто розвинути одну з властивостей характеру, як вона одразу ж пригнічує інші”.

“Можна коротко підсумувати досягнення сучасних дослідників у цій проблемі. Існує багато свідчень того, що деякі люди мають не одну, а кілька особистостей, у кожної з яких свої особливості, ім'я, власна пам'ять, спосіб мислення та поведінка. У цих особистостей, які співіснують в одній людині, різними можуть бути вік та стать. Люди з множинною особистістю розповідали про свої переживання, їх також описували лікарі, що мали таких пацієнтів, інші спостерігачі. Причиною виникнення множинної особистості вважають сильні стреси, які переживає людина (жахливі події війни, картини насилля), вони ніби розколюють її особистість на частини. У таких випадках одна особистість зберігає пам'ять про травматичні події, а інші новоутворені особистості зовсім не знають про них. Розділені частини особистості не прагнуть об'єднатися, вони існують і розвиваються окремо, часто в них різні здібності, іноді вони знають різні мови. В лабораторних дослідженнях такі множинні особистості показують різні дані, по-різному реагують на лікування, мають різний рівень артеріального тиску, різні алергічні реакції і навіть потребують різних окулярів. Може скластися враження, що прояви множинної особистості не мають місця в житті нормальної особистості і є рідкісними аномаліями психічного існування. Однак здорова людина іноді проявляє надмірну пильність і нікому не довіряє (як це роблять хворі на параню) або відчуває аномальне збудження (як це властиво істеричним психопатичним особистостям). Коли нам соромно за свої вчинки, ми часом виправдовуємося: “Не знаю, що на мене найшло”, – або: “Ніколи не думав, що зможу так вчинити”. Ці випадки функціонування здорових людей показують, що у кожного з нас існують можливості проявів множинності”¹⁴⁹¹.

Через призму системно-рольового підходу пізнається об'єктивна, генеалогічна за своєю суттю, структура особистості, щира людська гармонія, що виявляється в мірі освоєння і якості виконання особистістю системи соціальних ролей і створення умов для гармонійного розвитку і гармонійної діяльності – вища гуманістична мета товариства. Критеріями вихованості (гармонійності) особистості виступають об'єктивні показники про її готовність і спроможність виконувати об'єктивну систему соціальних ролей, що вважається генеральною метою виховання є формування гармонійно розвиненої особистості педагога.

Отже, рольову активність можна розглядати як провідний момент реалізації процесу соціалізації молоді (у межах моделі соціалізації як “рольового тренінгу” Т. Парсонса). Можна сказати, що соціалізація є інтеграцією індивіда в структуру соціальних відношень, за допомогою чого він зростає як особистість, сутність якої при цьому може розумітися як сукупність суспільних відносин.

У сучасній психолого-педагогічній та філософській літературі категорія компетентності в основному трактується як *рольова сутність*. Так словник сучасної української мови говорить, що компетентний працівник є таким, що має достатні знання у певній суспільній галузі, що ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноповний, повновладний.

У сучасній науковій психолого-педагогічній літературі поняття “компетентність” визначається як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів. Професійно-педагогічна компетентність визначається як сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань, що впливають із певного суспільного замовлення.

Як свідчать численні педагогічні дослідження (Є.С.Барбіна, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, В.І.Маслов, О.М.Пехота та ін.) *професійна компетентність* вчителя включає в собі взаємно доповнювальні елементи: інструментальні компоненти (знання, вміння, активність, самостійність, індивідуальність) та професійні якості (тактовність, комунікативність, доброзичливість, емоційна врівноваженість тощо). За цих умов визначається, що компетентність передбачає високий рівень загального розвитку людини (розуміння певних соціально-політичних і економічних перетворень, науково-філософський світогляд, глибокі знання, висока загальна професійна культура, соціальна активність, зрілі етичні погляди); професійне покликання (любів до дітей, потреба навчати і виховувати, захоплення педагогічною роботою, творче ставлення до роботи, потреба в одержанні знань, у формуванні вмінь і навичок професійної діяльності); професійно важливі якості (педагогічні здібності, готовність до особистісно-

¹⁴⁹¹ Гордієнко В., Копець Л. Психологія особистості в біографії, подіях, портретах: Навч. посіб. – К.: Вид-дм. “Києво-МОгилянська академія”, 2007. – 304 с. – С. 22-23.

професійного саморозвитку, гуманістична спрямованість діяльності, вміння швидко орієнтуватися у педагогічній ситуації тощо).

У професійній сфері вчителя виявляються дві соціальні ролі. Перша з них пов'язана з його функціональними обов'язками. Вчитель як функціонер здійснює технологічні завдання, тобто забезпечує засвоєння учнями певної сукупності знань, умінь та навичок, які відповідають певному суспільному замовленню. З цієї роллю нерозривно пов'язана й інша соціальна роль вчителя як вихователя і наставника, обов'язком якого є формування у дитини здатності та відповідних навичок ефективно та суспільно схваленим чином взаємодіяти з оточуючим світом, розвивати вміння встановлювати доброзичливі міжособистісні відносини, розуміти почуття і поведінку оточуючих, встановлювати певні межі допустимої поведінки.

Слід відмітити, що соціально-історичні зміни, свідками яких ми є, потребує від вчителя *принципово нового рівня компетентності*, відповідно до холистичної парадигми освіти, яка виявляє колективно-когерентний, резонансний характер навчального процесу¹⁴⁹², коли процес навчання і виховання з "суб'єкт-об'єктного" трансформується на "суб'єкт-суб'єктний".

Ця обставина потребує принципово нового підходу до розуміння професійної компетентності вчителя, у структуру якого як системоформуючий чинник має входити компетентність "вищого Я" цього вчителя, оскільки саме воно забезпечує синтез всіх соціальних ролей людини, коли остання постає *цілісним суб'єктом*, що у даному випадку й бере участь у процесі *цілісної* "суб'єкт-суб'єктної" взаємодії.

Таким чином, головним аспектом професійної компетентності вчителя нині виявляється компетентність вельми складного й суперечливого особистісного утворення – його "вищого Я", аналіз якого можна здійснити за допомогою категорії відповідальності.

Аналіз великої кількості психолого-педагогічної та філософської літератури дозволяє дійти висновку, що відповідальність є єдністю раціонального й емоційного, гармонійне сполучення розуму і почуттів. Загальноприйнятим є положення про те, що в основу відповідальності покладається рівень компетентності школяра, і його обізнаність, вміння вирішувати проблеми, втілювати знання і цінності в практику повсякденного життя.

Аналіз відповідальності у загальнонауковому розумінні ґрунтується на філософському вченні про соціальну зумовленість поведінки індивіда, її зв'язок із свободою й необхідністю. При цьому відповідальність у психолого-педагогічному розумінні постає однією з генералізуючих якостей особистості й її новоутворенням, результатом інтеграції всіх психічних функцій особистості, підсумком самоусвідомлення, емоційного ставлення до обов'язку. Важливим висновком є той, що людина може бути відповідальною тільки за те, що вона зможе контролювати, на що може впливати.

Відповідальність як генералізуюче особистісне новоутворення формується у процесі інтеріоризації зовнішньої інстанції відповідальної поведінки, тобто завдяки трансформації цієї зовнішньої інстанції у внутрішню інстанцію (совість, "*вище Я*"), умовою актуалізації якої постають усвідомлення людиною свободи вибору й емпатія, оскільки людина може бути відповідальною тільки за те, що може контролювати, а контроль оточення неможливий без його емпатійного розуміння, певної інтеграції людини у це оточення, відкритості світові.

Відповідальність, принципово необхідною умовою якої є здатність контролювати події зовнішнього та внутрішнього середовища, реалізується за наявності рефлексії майбутнього, тобто спроможності до аналітичного прогнозу, який полягає у баченні наслідків дій та вчинків, розуміння причинно-наслідкового підґрунтя дійсності.

Таким чином, відповідальність яка виражає контролююче-перетворювальний вплив на дійсність, орієнтується на *ідеальні* результати (аналітичний прогноз) цього впливу, що постають *певною цінністю та мотиваційним чинником людської поведінки*. Тобто, відповідальність (котра відбиває морально-нормативний аспект суспільних відносин) реалізується як певна ціннісна орієнтація, що входить у структуру особистісного *ідеалу* (як системі ціннісних орієнтацій), головною характеристикою якого є спрямованість у майбутнє (через особистісну рефлексію), яке у даному разі постає *мотиваційним чинником* людської поведінки.

Ось чому формування відповідальності реалізується шляхом розвитку рефлексії майбутнього, що нівелює різницю між теперішнім (актуальним, реальним, дійсним) та майбутнім (потенційним, віртуальним, ідеальним), яке виявляє здатність, поряд з теперішнім, мотивувати поведінку людини. Ця мотивація майбутнім теперішнього постає у вигляді *волі* (як надситуативної активності й спрямованості у майбутнє), й виявляється у трьох функціях: 1) аналітичної рефлексії майбутнього; 2) цінності (ідеалу), що мотивує поведінку; 3) волі. Звідси випливають *три компоненти особистісно-рольової поведінки людини*: когнітивний (рефлексія майбутнього), мотиваційно-ціннісний (ідеали) та поведінково-практичний (воля).

Таким чином, особистість людини виявляє декілька наріжних моментів: внутрішню інстанцію ("вище Я", совість), здатність контролювати дійсність (воля), ідеал (як спрямованість у майбутнє, дещо належне на відміну від дійсного), емпатійну включеність у світ, відкритість йому.

Сутність "вищого Я", чи совісті, окреслюється аксіологічним змістом існування людини, що, у свою чергу, можна систематизувати за допомогою теорії морального розвитку, за Л. Колбергом, який виокремлював три загальних типи морального ставлення до дійсності: 1) передконвенційний, передморальний (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), 2) конвенційний, конформний (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), 3) третій, найвищий рівень постконвенційної стадії автономних моральних принципів, на якому особистість керується в своїй поведінці

¹⁴⁹² Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд. МГУ, 1989. – 240 с. – С. 178.

універсальними моральними правилами, за якими людина є “вищою цінністю” (Протагор) та критерієм всій речей (пор. з *категоричним імперативом* Канта, який закликав *ставитися до людини як до мети, як не як до засобу*).

Такий підхід до розуміння динаміки морального зростання особистості відповідає поглядам Б. С. Братуся, котрий визначає чотири рівні в структурі особистості, які характеризують ступінь її духовності: *егоцентричний* – особа прагне до власної значущості, вигоди; ставлення до себе є самоцінним, а до інших – прагматичним; *групоцентричний* – ототожнюваність особи з певною групою, яка для неї є цінною; *просоціальний* (гуманістичний) – всі люди є самоцінними, рівними, діяльність людини спрямована на користь іншим; *духовний* (есхатологічний) – людина усвідомлює себе та інших як істот особливого роду, які пов’язані між собою, співвіднесені з духовним світом¹⁴⁹³.

Таким чином, “вище Я” реалізується у площині духовного рівня розвитку людини. Як надроль людини “вище Я” реалізується в рамках *“нейтрально-парадоксальної”, амбівалентної рольової установки* (яка зарактерна для талановитих та геніальних людей), засвоїти яку людина може через відчуження від зовнішнього середовища, самої себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається *абстрагуванням, рефлексією, дисоціацією, надситуативністю, трансценденцією, феноменологічною редукцією* та ін.

Саме вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію *надситуативності* як здатності суб’єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності”.

Отже, *компетентність “вищого Я”*, яке є наріжним аспектом у структурі професійної компетентності вчителя, виявляє означені вище концепти, що щільно діалектичним чином пов’язані один з одним. Ці теоретично визначені концепти професійної компетентності вчителя, за нашим глибоким переконанням, мають виражати пріоритетні напрями у процесі як професійної підготовки майбутнього вчителя, так і в процесі його професійного становлення.

Наявність вищого Я людини виявляється у тому, що чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності). Відтак, постає питання про формування в учасників освітнього процесу адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища.

Йдеться не тільки про необхідність формувати у них регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ними своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності емоційних реакцій у суб’єктів освітньої діяльності. Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, уміння і навички набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним “полем” реалізації ЗУНів, так званою їх “психофізіологічною прив’язкою”. Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів. Таким чином, людина не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність педагога дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах. При цьому саме вище Я людини як деякий нейтральний рольовий і, відповідно, афективно-перцептивний стан людини дозволяє їх підтримувати поведінкову неперервність та самосвідомість – тобто не бути розпорошеною у множині соціально-рольових та афективно-перцептивних станів.

¹⁴⁹³ Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М., 1994. – 187 с.

КЛАСИФІКАЦІЇ ТЕОРІЙ ОСОБИСТОСТІ

Практично кожен науковець, який вивчає проблеми людини у різних предметних, концептуальних та практичних площинах, має звернутися до цього багатогранного феномена, який виявляє розмаїття концептуальних підходів, коли зміст особистості з позиції різних теоретичних уявлень постає настільки ж різноманітним, настільки і складним.

Так, наприклад, К. Роджерс описував особистість у термінах самості (як організовану, довготривалу сутність, що суб'єктивно сприймається та складає серцевину наших переживань).

Г. Оллпорт визначає особистість як те, що індивідуум являє собою насправді – внутрішнє "щось", яке детермінує характер взаємодії людини зі світом.

У розумінні Е. Еріксона, індивідуум протягом життя проходить через ряд психосоціальних криз і його особистість є функцією результатів кризи.

Дж. Келлі розглядав особистість як властивий кожному індивідууму унікальний спосіб усвідомлення життєвого досвіду. Іншу концепцію пропонує

Р. Кеттел, на думку якого ядро особистісної структури утворюється шістнадцятьма вихідними взаємопов'язаними властивостями.

А. Бандура розглядав особистість у вигляді складного паттерна безупинного взаємовпливу *індивідуума, поведінки і ситуації*.

Персонологічна концепція А. Адлера описує психічне життя особистості у контексті її спрямування у майбутнє як прагнення до переваги та досконалості, як орієнтацію на вирішення трьох основних завдань (праця, дружба, любов), коли в основі структури особистості покладається "єдина рушійна сила", що спрямовує всі ресурси особистості на досягнення індивідуальної мети, що надає сенсу особистісному існуванню. При цьому А. Адлер писав, що "будь-яка цінність людини визначається її ставленням до ближнього і тієї частиною праці, що потрібна для спільного життя, яку вона бере на себе. Завдяки своїй праці на користь цього спільного життя вона стає цінною для інших людських істот, ланкою великого зв'язку, що об'єднує людство, зв'язку, пошкодивши який, не можна не завдати шкоди людському суспільству" (1928 р.).

У психодинамічній структурі особистості у З. Фрейда міститься три динамічних начал (які, до речі, певною мірою, описують пів кульову динаміку мозку та відповідає принципам задоволення, реальності і совісті-ідеалу) – Я, Воно, Над-Я, коли особистість постає рівнодією цих процесуальних начал, які борються за витоковий життєвий ресурс людини.

В. Джеймс, який розумів особистість як результат взаємодії інстинктів, звичок та особистісного вибору, вважав, що психічна реальність людини представлена як емпіричне Я, яке складається із фізичної особистості (предмети, з якими людина ідентифікує себе як особистість), соціальна особистість (соціальні моделі поведінки – те, що становить основу наших стосунків з іншими, те, як сприймають людину в її найближчому оточенні) та духовна особистість (єдність усіх духовних якостей і станів особистості: мислення, емоцій, бажань та інших утворень, центром яких є почуття активності Я). При цьому особистість людини постає як множинна сутність, складаючись із окремих особистісних начал, кожне з яких має своє власне ім'я, власну пам'ять, спосіб мислення і поведінки.

К. Юнг вбачав у структурі особистості три взаємодіючі утворення – Его (все, що людина усвідомлює), особистісне несвідоме (витіснений зі свідомості досвід, а також накопичення пов'язаних між собою думок та почуттів, так званих комплексів), колективне несвідоме (збережений досвід минулих поколінь, наш зв'язок із мільйонами років існування, що складається із архаїчних первинних елементів – архетипів, яких декілька: Его – центр, "сторож" свідомості (а не особистості), принцип самототожності та постійності, який все хоче пояснити і утвердити свої існування; Персона – частина особистості, яка адаптувалася до світу зовнішній прояв того, що ми виявляємо світу, характер, через який ми взаємодіємо зі світом, це публічна особистість; Тінь – це архетип, що складається із вибіраного матеріалу, його зміст, тобто тенденції, спогади, бажання, відкинуті людиною як несумісні з Персоною і такі, що суперечать соціальним стандартам і ідеалам; складовою частиною Персона є неусвідомлена структура – Аніма у чоловіків та Анімус у жінок – це психічні структури, в яких зосереджено матеріал, що не узгоджується з ти, як саме людина усвідомлює себе чоловіком чи жінкою, коли Аніма постає внутрішнім образом жінки в чоловікові, а Анімус – внутрішній образ чоловіка в жінці; Самість – найголовніший архетип – архетип центрованості, який втілює єдність свідомого та несвідомого, гармонію та баланс елементів психіки людини.

Цей список поглядів на особистість зарубіжних науковців можна продовжувати. Відтак, можна виокремити сотні теорій особистості, серед яких доцільно згадати такі *провідні теорії та теоретичні напрями її дослідження*, як: аналітична психологія (К. Юнг); антипсихіатрія (Р. Леїнг); антропологічна теорія (Ч. Ломброзо); біхевіоральні теорії особистості (Дж. Б. Уотсон, Б. Скіннер та ін.); гештальттерапія (Ф. Перлз); гуманістична психологія (К. Роджерс); гуманістичний психоаналіз Е. Фромма; диспозиційна теорія особистості (Г. Оллпорт); індивідуальна психологія (А. Адлер); релігійний екзистенціалізм (Г. Марсель); конституціональні теорії особистості (Е. Кречмер, В. Шелдон, К. Конрад та ін.); концепція синтетичного людинознавства (Б.Г. Ананьєв); культурно-історична теорія (Л.С. Виготський); логотерапія (В. Франкл); марксистські теорії особистості; міжособова теорія психіатрії (Г. Салліван); неофрейдизм (К. Хорні); онтопсихологія (А. Менегетті); оргонна психотерапія (В. Райх); персоналістична психологія (В. Штерн); персонологія (Г. Меррей); розуміюча психологія (Е. Шпрингер); теорія психологічного поля (К. Левін) психоаналіз (З. Фрейд); психодрама (Я. Морено); психологія відносин (В.М. Мясіщев); психологія поведінки (П. Жане); психологія свідомості (У. Джеймс); п'ятифакторна модель особистості (П. Коста, Р. Мак-Кра та ін.); рефлексологічна теорія (В.М. Бехтерев); система дзен-буддизму (С.Казуки, Е. Фромм); соціально-когнітивна теорія (А. Бандура); структурний психоаналіз (Ж. Лакан); теорія діяльності (О.М. Леонтьєв); теорія інтегральної індивідуальності (В.С. Мерлін); теорія особистісних конструктів (Дж. Келлі);

теорія первинної травми (О. Ранк); системно-рольова теорія (Т. Парсонс та ін.); теорія самоактуалізації (А. Маслоу); теорія соціального навчання (Дж. Роттер); теорія всебічно розвиненої, щасливої особистості (В.О. Сухомлинський); динамічно-функціональна психологічна теорія особистості (К.К. Платонов); соціально-психологічна теорія особистості (І.Д. Бех, А.В. Петровський та ін.); теорія колективного виховання особистості (А.С. Макаренко); теорія виховання творчої особистості (О.В. Губенко, В.О. Моляко, О.І. Кульчицька та ін.); модель інкультурації (Ж. Баос, В. Маліновський та ін.); концепції "соціального навчання" (Дж. Г. Доллард, Б. Скіннер, Р. Уолтерс та ін.); "міжособистісної комунікації" (Ч.Х. Кулі, Дж. П. Мід та ін.); морального зростання (Л. Колберг); моністична теорія багатовимірного розвитку особистості (В.Ф. Моргун); педагогіка добра і культури (І.А. Зязюн); генетико-психологічна теорія особистості (С.Д. Максименко); континуально-ієрархічна концепція особистості професіонала (О.П. Саннікова); раціогуманістична психологія (Г.О. Балл та ін.), культурно-психологічна синтетична концепція особистості (В.В. Рибалка); теорія установки (Д.Н. Узнадзе); трансакційний аналіз (Е. Берн); трансперсональна психологія (С. Гроф); факторні теорії особистості (Г. Айзенк, Дж. Гілфорд Р. Кеттелл, Р. Норман, Л. Голдберг та ін.); філософський-психологічна концепція (С.Л. Рубінштейн); християнський персоналізм (Е. Муньє); екзистенціальна психологія особистості; епігенетична теорія (Е. Еріксон); естетико-філософська концепція особистості (М.М. Бахтін); концепція життєтворчості (Л.В. Сохань); "активаційна" концепція (Д. Фіське і С. Мадді); "біосферна" концепція (А. Анг'ял); концепція "духовної людини" (Ж. Ньютен); "мотиваційна" концепція (Д. Мак-Клелланд); організаційна концепція (К.Гольдштейн); психосинтез (Р. Ассаджолі) та ін. Можна говорити про різні підходи до класифікації зазначених теорій особистості¹⁴⁹⁴.

Можна виділити такі глобальні аспекти проблеми психології розвитку, як питання про те, що домінує в психічному розвитку¹⁴⁹⁵: біологічне (Б); психічне (П) чи соціальне (С); рівномірний (Р) і нерівномірний (Н) перебіг розвитку; він стабільний (Ст) чи мінливий (М); чи є сензитивні періоди (СП) в розвитку, чи розвиток є розгортанням "повного потенціалу" (ПП). Звідси можна розглянути провідні теорії психічного розвитку людини й особистості:

Таблиця К 4

Ілюстрація домінуючих чинників у теоріях психічного розвитку людини

| ПРОБЛЕМА | ТЕОРИЯ | | | | | |
|-------------|---------|---------|----------------|-----------|-----------|------------|
| | З.Фрейд | Ж.Піаже | Л.С.Виготський | Б.Скіннер | А.Бандура | Е. Еріксон |
| Б, П, чи С? | БП | БП | ПС | С | С | ПС |
| Р чи Н? | Н | Н | Р/Н | Р | Р | Р/Н |
| Ст чи М? | С | С | М | М | М | М |
| СП чи ПП? | СП | СП | ПП/СП | ПП | ПП | СП |

Подамо деякі з найбільш відомих класифікацій теорій особистості.

Американські науковці Л. Первін та О.Джон диференціюють такі групи теорій особистості¹⁴⁹⁶:

I. Психодинамічна теорія особистості. Психодинамічна теорія З.Фрейда (1856-1939 рр.). Споріднені з психодинамічною теорією А.Адлера (1870-1937 рр.) і К.Юнга (1875-1961 рр.). 1.3. Психодинамічні теорії з культурними і міжособистісними акцентами К.Хорні (1885-1952 рр.) і Г.Салівена (1892-1949 рр.).

II. Феноменологічна теорія особистості. Центрована на людині теорія особистості, розроблена К.Роджерсом (1902-1987 рр.).

III. Підходи до особистості з боку її рис. Теорія рис, запропонована Г.У.Оллпортом (1897-1967 рр.). Трифакторна теорія Г.Ю.Айзенка (1916-1997 рр.). Факторно-аналітичний підхід Р.Б.Кеттелла (1905-1998 рр.).

IV. Підхід теорій навчання до особистості. Погляд на особистість з точки зору теорії навчання Е.Л.Торндайка (1874-1949 рр.). Теорія класичного обумовлення І.П.Павлова (1849-1936 рр.). Теорія оперантного обумовлення, розроблена Б.Скіннером (1904-1990 рр.). Теорія "стимул-реакція": К.Л.Халл (1884-1952 рр.), Д.Доллард (1900-1980 рр.), Н.Е.Міллер (нар. 1909 р.).

V. Когнітивна теорія особистості. Теорія особистісних конструктів, розроблена Д.А.Келлі (1905-1966 рр.).

VI. Соціально-когнітивна теорія А.Бандури (нар. 1925 р.) і У.Мішела (нар. 1930 р.).

VII. Когнітивні, інформаційно-процесуальні підходи до особистості.

¹⁴⁹⁴ Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.; Психология личности : хрестоматія : [учеб. пособие]. – М.: БАХРАХ-М, 2008. – Т.1. [Зарубежная психология] / ред.-сост. и предисл. Д.Я.Райгородский]. – 509 с.; Т.2: [Отечественная психология] / [ред.-сост. Д.Я. Райгородский; предисл. Г.В. Аконова]. – 543 с.; Клонингер С. Теории личности: познание человека. - 3-е изд. - СПб.: Питер, 2003. - 718 с.; Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – 480 с.; Психология личности: Словарь справочник / Под ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.; Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.; Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.; Хьелл Л. Теории, личности (Основные-положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.; Первин Л., Джон О. Психология личности: Теории исследования. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 607 с.

¹⁴⁹⁵ М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навчальний посібник – К.: Вища школа. 2000 – 479 с.

¹⁴⁹⁶ Первин Л., Джон О. Психология личности: Теории исследования. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 607 с.

Американські науковці Л.Хьєлл і Д.Зиглер виокремлюють такі напрями дослідження особистості¹⁴⁹⁷:

- I. Психодинамічний напрям:* З.Фрейд; А.Адлер; К.Г.Юнг.
- II. Его-психологія і пов'язані з нею напрями в теорії особистості:* Е.Еріксон; Е.Фромм; К. Хорні.
- III. Диспозиціональний напрям в теорії особистості:* Г.Оллпорт; Р.Кеттелл; Г.Айзенк.
- IV. Научувально-біхевіоріальний напрям:* Б.Ф.Скіннер.
- V. Соціально-когнітивний напрям у теорії особистості:* А.Бандура; Д.Роттер.
- VI. Когнітивний напрям:* Д.Келлі.
- VII. Гуманістичний напрям у теорії особистості:* А.Маслоу.
- VIII. Феноменологічний напрям:* К.Роджерс.

Класифікація теорій особистості та напрямів її дослідження, розроблена С.Клонінгером¹⁴⁹⁸:

- 1. Психоаналітичний напрям:* а) З.Фрейд: класичний психоаналіз; б) К.Г.Юнг: аналітична психологія.
- 2. Психоаналітико-соціальний напрям:* а) А.Адлер: індивідуальна психологія; б) Е.Еріксон: психосоціальний розвиток; в) К. Хорні: міжособистісний психоаналіз.
- 3. Напрямок, що вивчає риси особистості:* а) Г.Оллпорт: теорія рис особистості; б) Р.Кеттелл і "Велика п'ятірка": теорія факторного аналізу рис.
- 4. Научувальний напрям:* а) Б.Ф.Скіннер і А.Стаатс: біхевіористська теорія; б) Д.Доллард і Н.Міллер: психоаналітична теорія навічання.
- 5. Когнітивне соціальне навічання:* а) В.Мішел і А.Бандура; б) Д.Келлі: психологія особистісних конструктів.
- 6. Гуманістичний напрям:* а) К.Роджерс: теорія, центрована на людині; б) А.Маслоу: гуманістична психологія та ієрархія потреб.

¹⁴⁹⁷ Хьєлл Л. Теорії, личности (Основные-положения, исследования и применения) / Л. Хьєлл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

¹⁴⁹⁸ Клонингер С. Теорії, личности: Познание человека. 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 720 с.

ДОДАТОК М

ДИСЕРТАЦІЙНІ РОБОТИ НАУКОВЦІВ УКРАЇНИ, БЛИЖНЬОГО ТА ДАЛЬНОГО ЗАРУБІЖЖЯ, ПРИСВЯЧЕНІ ПРОБЛЕМІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ТА ЇХ АНАЛІЗ

1. АНАЛІЗ ДИСЕРТАЦІЙ УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ.

Дисертація Л.Р.Пелех присвячена питанням формування особистості майбутнього вчителя у системі масових виховних заходів. Автором встановлено, що у вищому навчальному закладі *розвиток майбутнього педагога як особистості і суб'єкта діяльності включає такі аспекти: розвиток інтелекту; розвиток емоційної сфери; розвиток стійкості перед стресами; розвиток впевненості в собі та сприйняття себе; розвиток позитивного ставлення до світу та сприйняття інших; розвиток самостійності, автономності; мотивації, розвиток форм самоактуалізації, самовдосконалення*¹⁴⁹⁹.

А.І. Анцибор досліджує соціально-психологічні характеристики особистості сільського вчителя як лідера громадської думки, які *виявляють його соціальну відповідальність, активну соціальну позицію зі зміни оточуючого середовища*¹⁵⁰⁰.

Н.Ю. Зубанова досліджує процес формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури. Автор з'ясовує, що невід'ємним аспектом особистості вчителя фізичної культури є не тільки професійна майстерність, але й активна *пропаганда здорового способу життя* й його дотримання самим вчителем¹⁵⁰¹.

Дисертація Л.І.Іванцев присвячена психологічним проблемам формування у студентів – майбутніх учителів – здатності до творення стратегій побудови власного життєвого шляху. В основу технології життєтворчості покладено усвідомлення ними кожного з етапів процесу формування життєвих стратегій. Автор дійшла висновків, що процес побудови, вибору та усвідомлення особистістю технології життєтворчості відбувається у такій послідовності етапів або стадій: 1. Умов існування – усталених та ситуативних, реальних та віртуальних, тобто усвідомлення свого актуального життєвого середовища. 2. Ціннісної системи: *власних мрій, надій, мифів та кумирів*, які діють на підсвідомому рівні; життєвих пріоритетів, цілей, цінностей та ідеалів, які діють на свідомому рівні; процесу формування загального ціннісно-світоглядного аспекту, який базується на ціннісній системі, тобто формування особистісної картини світу. 3. Свого *життєвого призначення* та тієї чи іншої мети життя, власних прагнень до самореалізації, того, що ж насправді бажано отримати від життя, тобто життєвої орієнтації. 4. Системи конкретних особистісних мотивів, потреб і інтересів, які стосуються інших людей і визначаються конкретними ситуаціями, суб'єктивних очікувань і претензій, тобто безпосередніх стимулів діяльності. 5. *Процесу зіткнення домагань та очікувань, мрій та надій із реальними можливостями, із вольовими та іншими психологічними характеристиками особистості*. 6. Життєвої перспективи, побудови на її основі життєвих планів і намірів, *проектування власної життєвої програми та життєвого сценарію*, вибір життєвих стратегій і формування більш адекватних і більш активних альтернативних моделей поведінки у напрямку далекосяжних стратегій, що сприяють виходу за межі повсякденного існування і кращому вибору життєвих варіантів, тобто конкретизації життєвих планів. 7. Нарешті, модель передбачає вибір методів реалізації побудованих планів і намірів, що припускає наявність у особистості здатності адекватно реагувати на життєві ситуації і проблеми, вміння правильно оцінювати і коригувати їх відповідно до змін умов існування і системи цінностей¹⁵⁰².

У дисертації Ю.А.Рожкової вивчаються соціальні детермінанти, які обумовлюють форми взаємодії особистості і громадянського суспільства. З цією метою показано, що *головною передумовою виникнення громадянського суспільства є свобода особистості*, яка реалізується у вигляді цілераціональної "свободи від" і понадраціональної "свободи для". Суперечлива єдність форм особистісної свободи дозволила проінтерпретувати сутність суб'єкта як цілісність його індивідуальних і колективних характеристик, а процес індивідуалізації – представити безпосередньо у вигляді форм і засобів особистісного буття, що поза особистістю не існують, хоча і реалізуються виключно у спільноті¹⁵⁰³.

Дисертація Н. В. Кічук присвячена дослідженням детермінант та чинників процесу формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки. Автором з'ясовано, що *особистість вчителя та його творча діяльність позитивно корелюють*, тобто особистість вчителя є творчою сутністю¹⁵⁰⁴.

¹⁴⁹⁹ Пелех Л. Р. Формування особистості майбутнього вчителя у системі масових виховних заходів вищого навчального закладу [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Пелех Людмила Романівна ; Інститут педагогіки АПН України. - К., 2001. - 20 с.

¹⁵⁰⁰ Анцибор А. І. Соціально-психологічні характеристики особистості сільського вчителя як лідера громадської думки [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Анцибор Анатолій Іванович ; Інститут соціальної та політичної психології АПН України. - К., 2007. - 16 с.

¹⁵⁰¹ Зубанова Н. Ю. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури [Текст] : автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Зубанова Наталія Юріївна ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. - Луцьк, 1998. - 18 с.

¹⁵⁰² Іванцев Л. І. Становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Іванцев Людмила Ігорівна ; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2003. - 18 с.

¹⁵⁰³ Рожкова Ю. А. Громадянське суспільство і особистість: форми взаємодії [Текст] : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Рожкова Юлія Андріївна. – Донецьк, 2009. – 19 с.

¹⁵⁰⁴ Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кічук Надія Василівна ; НДІ педагогіки України. - К., 1993. - 30 с.

У дослідженні Л.І. Котляр з'ясований *вплив внутрішньогрупових відносин на вольовий розвиток особистості майбутніх вчителів*. Автор доходить висновку, що вольовий розвиток особистості вчителя визначається такими внутрішньогруповими відносинами, які стимулюють соціальну й моральну відповідальність вчителя¹⁵⁰⁵.

Дисертація І.В.Кузнєцової присвячена дослідженню аксіологічних та праксеологічних засад становлення особистості як суб'єкта культурно-освітньої діяльності. Автором висвітлюється потреба інформаційного суспільства у провідній ролі соціокультурного процесу як універсальної форми самоусвідомлення суспільства і формуванні ціннісно-орієнтованої особистості. Автором також виявлено динаміку культурно-етичних підстав у процесі становлення особистості, відповідно до етапів трансформації свідомості: індивід – індивідуальність – особистість¹⁵⁰⁶.

Дисертація Н. С.Мартинович присвячена аналізу умов розвитку творчого потенціалу особистості вчителя засобами мистецтва. Автор доводить, що художній аспект професійної діяльності не тільки визначає її успішність, але й постає провідним чинником розвитку особистості педагога¹⁵⁰⁷.

Дисертації Л.Ю.Москальової присвячена проблемі морального виховання особистості майбутнього вчителя музики і художньої культури засобами українського сакрального хорового мистецтва. Автором з'ясовано, що *сутність виховної функції українського сакрального хорового мистецтва полягає у формуванні в особистості прагнення до морального удосконалення, до піднесеності бажань і благородства почуттів. Духовна музика сприяє формуванню моральної свідомості, піднесеного емоційного стану і прояву індивідуально-психологічних особливостей особистості*. У цьому полягає її психологічна функція, яка знаходиться у тісному зв'язку з комунікативною, за допомогою якої здійснюється колективна (соборна) духовно-естетична форма спілкування між людьми, що виникає під час спільних піснеспівів. Стимулююча функція богослужбової музики полягає в тому, що, виступаючи засобом організованого впливу, вона дає певну насолоду, викликаючи духовний підйом особистості. Креативна функція розкриває здатність особистості до творчої діяльності у сфері морального виховання; сутність просвітницької функції полягає у відкритті моральних образів, які відображаються у різних формах мистецьких творів. Найважливішою функцією сакральної музики, яка об'єднує всі інші, є перетворювальна, яка полягає у здатності сакральних хорових творів викорінювати негативні моральні якості та культивувати в особистості позитивні моральні якості¹⁵⁰⁸.

У дисертації Т.Ю.Осипової визначено педагогічні умови формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя у студентському колективі; уточнено та науково обґрунтовано сутність поняття “професійно орієнтована особистість майбутнього вчителя”. Результати дослідження засвідчують, що формування професійно орієнтованої особистості майбутніх учителів залежить: по-перше, від розвитку як професійних, так і особистісних якостей, які мають тісний статистичний взаємозв'язок, що підтверджує визначення професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя; по-друге, *розвиток особистісних якостей студентів найбільш повно здійснюється за умов наявності колективної діяльності групи*, що, у свою чергу, впливає й на становлення професійних якостей студентів¹⁵⁰⁹.

У докторській дисертації Ю.В.Пелех досліджував процес формування особистості майбутнього вчителя у системі масових виховних заходів вищого навчального закладу. Автором розроблено методику формування системи смислових цінностей особистості, а також з'ясовано, що особливої актуальності у процесі формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності набуває вивчення питань функціонування та розвитку ціннісно-смислової сфери особистості як динамічної системи та визначення її місця і ролі у загальній структурі професійної підготовки фахівця. Автор робить висновок, що зpraцювання положень про формування ціннісних орієнтацій і утворених ними смислових універсалій, починаючи з робіт античних мислителів і до студій учених сучасності, дало змогу підтвердити теорію про провідну роль цінностей як причинно-потребнісного, мотиваційно-поведінкового чинника функціонування індивіда у соціумі. Підкреслено *важливість сформованості знань про ціннісно-смислову сферу у структурі особистості майбутнього педагога як основоположеного критерію, врахування якого повинне зумовлювати розроблення загальнодержавної концепції підготовки фахівця до професійної діяльності*¹⁵¹⁰.

О.М.Погребняк досліджувала особливості особистості вчителя в системі розвивального навчання. В ході дослідження автором було виявлено: особистість вчителя розвивального навчання суттєво відрізняється від особистості вчителя традиційного навчання; *особистість вчителя впливає на формування особистісних і навчальних характеристик учня*; існує певна етапність засвоєння педагогом професійної діяльності в системі

¹⁵⁰⁵ Котляр Л. І. Вплив внутрішньогрупових відносин на вольовий розвиток особистості (на матеріалі підготовки майбутніх вчителів) [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Котляр Людмила Іванівна ; Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О., 1996. - 22 с.

¹⁵⁰⁶ Кузнєцова І.В. Аксіологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб'єкта культурно-освітньої діяльності: автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.10 / І.В. Кузнєцова ; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – К., 2008. – 20 с.

¹⁵⁰⁷ Мартинович Н. С. Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя засобами мистецтва [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мартинович Ніна Семенівна ; Луганський держ. педагогічний ін-т ім. Т.Г.Шевченка. - Луганськ, 1997. - 16 с.

¹⁵⁰⁸ Москальова Л. Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики і художньої культури засобами українського сакрального хорового мистецтва [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Москальова Людмила Юріївна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2004. - 19 с.

¹⁵⁰⁹ Осипова Т.Ю. Формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Осипова Тетяна Юріївна ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О., 2001. - 20 с.

¹⁵¹⁰ Пелех Л.Р. Формування особистості майбутнього вчителя у системі масових виховних заходів вищого навчального закладу [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 Пелех Людмила Романівна; Рівненський економіко-гуманітарний інститут. - Київ, 2001. - 16 с.

розвивального навчання, яка характеризується типовими труднощами і професійними кризами педагогів; важливим чинником успішності оволодіння системою розвивального навчання є адекватний системі метод підготовки педагогів. Найефективнішим методом навчання, який відповідає логіці і суті побудови системи розвивального навчання, є метод інтенсиву.

Важливою є розробка *восьми особистісних типів педагога*:

Тип 1. “Педагог-Педант” націлений, насамперед, на одержання певного результату, його цікавить лише кінцева мета, а не процес її досягнення. Основні пріоритети віддаються кількості, а не якості, саме кількість є найважливішим критерієм для оцінки як своєї діяльності, так і діяльності інших. Такий педагог діє стереотипно, за вже пройденим і випробуваним шляхом, стимулом для засвоєння нових методів, підходів слугує зовнішня мотивація – бути успішним і визнаним, а не внутрішня мотивація – саморозвиватися і діяти. Стиль поведінки педагога сприяє формуванню в дитини високої учбової тривожності, оскільки від дитини потребується певний результат.

Тип 2. “Педагог-Кар’єрист” спрямований, як і “Педант”, не на процес, а на результат діяльності, причому бажані результати бачить тільки в підтвердженні власної значущості. Підставою його дій є не внутрішня мотивація, а думки, позиції і оцінки інших, значущих для нього людей (адміністрації, методистів, співробітників відділу навчання). Основна мета такого педагога – бути “кращим”, ніж інші, він постійно прагне перевершити своїх колег і домогтися нового, більш високого положення в суспільстві. Відповідно, стиль поведінки педагога сприяє формуванню в дитини високої учбової тривожності.

Тип 3. “Педагог – Творець розвивальний (пюріаліст)” характеризується високою внутрішньою мотивацією своєї професійної діяльності, основний його стимул – творчість. Такий педагог приймає і цінує іншого, для нього не існує єдино правильної точки зору, він має свою і визнає право за іншою людиною мати власну точку зору. Саме висока гнучкість мислення педагога дозволяє йому мати системний погляд на навколишній світ. Подібний стиль поведінки педагога корелює з низькою учбовою тривожністю учнів.

Тип 4. “Педагог-Партнер” сприймає іншого як рівну, самодостатню людину, він здатний зрозуміти і прийняти іншу людину, його слабкі і сильні сторони, це корелює з низькою учбовою тривожністю дітей і формуванням потреби у спілкуванні з іншими у дитини.

Тип 5. “Педагог-Ентузіаст” – це особистість з вираженою цінністю “цікава робота”. Ентузіаст живе для того, щоб працювати, а не працює для того, щоб жити, робить все, щоб дитина змогла реалізувати себе в учбовій діяльності. Для такого педагога сама робота є стимулом, саме процес діяльності приносить внутрішнє задоволення. Такий педагог здатний сформувати стійкі пізнавальні інтереси у дітей.

Тип 6. “Педагог Прогресивний (той, що саморозвивається)”. Для педагога цього типу найважливішою метою є саморозвиток, будь-яка ситуація розглядається ним як можливість досягнення нового; саме вдосконалення і постійний рух вперед є і метою, і стимулом, і приносить максимальне задоволення. Стиль поведінки даного педагога сприяє формуванню в дітей широких пізнавальних інтересів.

Тип 7. “Педагог Емпатичний” припускає право на волю і незалежність іншого, для нього засобом досягнення мети є, в першу чергу, розуміння іншої людини. Саме ці особистісні особливості педагога пов’язані з низькою учбовою тривожністю учнів, що, в свою чергу, сприяє формуванню стійких пізнавальних інтересів дитини.

Тип 8. “Педагог-Творець (той, що створює)” характеризується спрямованістю на іншого, і одночасно на саморозвиток і реалізацію творчості в своїй діяльності. Саме власний розвиток та інтереси іншого мають найвищу цінність для нього. Висока гнучкість мислення дозволяє педагогові утримувати дві найважливіші мети: власний розвиток (“Я”) і цінність іншого (“Інший”). Педагог даного типу сприяє формуванню цілісного дитячого колективу, розвиткові широких пізнавальних інтересів у дітей¹⁵¹¹.

Дисертація Н.Г.Рожкової присвячена проблемам формування моральних якостей особистості майбутнього вчителя у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. У процесі дослідження процесів становлення й розвитку особистості майбутнього вчителя як складної системи, що є підсистемою інших систем, установлено, що **особистість формується в діяльності й спілкуванні, у різноманітних взаємодіях як системи із системами, до яких вона входить** (О.Г. Асмолов, В.В. Занкова, В.П. Кузьмін, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн). Виходячи з аналізу джерел (М.М. Бахтін, Л.С. Виготський, О.В. Киричук, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, А.С. Макаренко, К. Муздибасв, В.А. Петровський, В.В. Радул, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, В.Ф. Сафін, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський). Н.Г.Рожкова встановила, що загальними критеріальними характеристиками розвитку особистості майбутнього вчителя є активність, самовизначення, самореалізація й відповідальність¹⁵¹².

У дисертації Т.М. Яблонської йдеться про розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів¹⁵¹³.

У дисертації І.В. Табачек досліджується процес формування та розвитку особистості сучасного вчителя. Аналізуються ідеальні моделі вчителя, суперечності між ідеалом вчителя і реальністю, шляхи та засоби їх подолання

¹⁵¹¹ Погребняк О. М. Особливості особистості вчителя в системі розвивального навчання [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Погребняк Ольга Миколаївна ; Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. - Х., 2007. - 20 с.

¹⁵¹² Рожкова Н. Г. Формування моральних якостей особистості майбутнього вчителя у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Рожкова Наталя Григорівна ; Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. - Миколаїв, 2011. - 20 с.

¹⁵¹³ Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Яблонська Тетяна Миколаївна ; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2000. - 20 с.

в сучасних умовах. Доведено, що в основі специфічно-професійного "педагогічного" розуміння особистості вчителя знаходяться глибинні філософські дослідження проблеми особистості як людини, включеної в суспільно-історичне буття як його активний суб'єкт, який власною індивідуальністю, світоглядом і культурою утверджує суспільно-прогресивні пріоритети, наукові знання, виховує загальнолюдські моральні цінності.

"Особистість" у цьому зв'язку, постає як узагальнення й практичне втілення всього "людського" – духовного і практичного, того, що виявляється в характеристиках індивіда і реалізується в його діяльності, того що утверджує людину в суспільстві у якості суб'єкта прогресивного поступу людства. З цих позицій автор наближається й до визначення ідеалу вчителя: ідеал вчителя є узагальнення ідеалу особистості як такої й одночасно – продовження останнього до рівня соціального зразка й символу; цей ідеал утверджувався відповідно до "духу епохи", змінювався разом із зміною світоглядно-філософської парадигми епохи, суспільних вимог.

В дисертації виявлено, що в сучасних умовах ідеалом учителя є образ всебічно розвинутої особистості, спроможної долучитися до процесу суспільних і професійних перетворень, бути професіоналом, який здатний до багатоваріативності педагогічної дії, прогнозування можливих результатів, володіє прийомами аналізу та самоконтролю, вміє педагогічно осмислити нові соціально-економічні умови виховання, наслідки ринкових взаємовідносин, оцінити нові тенденції з позицій педагогічної діяльності, щоб не дозволити ні політиці, ні ринку піднестися над педагогікою.

На основі аналізу реальної педагогічної практики встановлено, що в сучасній педагогічній практиці спостерігаються суттєві розбіжності між ідеалом особистості вчителя і реальним суб'єктом (вчителем), який забезпечує навчально-виховний процес. З'ясовано, що подолання цих суперечностей здійснюється шляхом зміни умов праці, соціального забезпечення навчально-виховного процесу, шляхом зміни суспільного ставлення до вчителя, а також засобами модернізації педагогічної освіти, зокрема, в контексті вимог Болонського процесу. Автор аналізує основні вимоги Болонського процесу та їх реалізацію в педагогічній освіті.

Доведено, що для того, щоб завжди бути затребуваним, привабливим і ефективним, учитель має відповідати потребам практики, вимогам часу, тим перспективам, які окреслюються в процесі суспільної трансформації, формувати в собі особистісні якості.

Основними напрямками формування особистісних характеристик сучасного вчителя є: поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя; підвищення загальної культури вчителя – політичної, моральної, естетичної; постійне оновлення наукових знань, раціональної складової особистості вчителя; кристалізація вольових якостей; підвищення педагогічної майстерності; поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям, соціальною практикою; утвердження активної життєвої позиції.¹⁵¹⁴

У дисертації Т.М. Ткачової розглядаються теоретичні та практичні аспекти розвитку духовної культури вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста. **Духовність вчителя розглядається як професійна якість.** Історико-педагогічний аспект досліджуваної проблеми свідчить, що протягом усієї історії людства передумовою успішної вчительської діяльності визначалася наявність у педагога високої культури, ціннісно-сміслових установок на гуманність, милосердя, добротворчість. Автором побудована модель системи методичної роботи закладів освіти міста з розвитку духовної культури особистості вчителя спрямована на створення духовного, культурно-освітнього середовища професійно-педагогічної діяльності вчителя, яке створює умови для діалогу культур, творчої самореалізації.¹⁵¹⁵

Дисертація В.Ф. Хомича присвячена проблемі формування творчої особистості вчителя (на матеріалі вітчизняної педагогічної спадщини 1917-1930 рр.) У цей період цивілізаційних змін, починаючи з 1917 року патріотично настроєні педагоги України з ентузіазмом приступили до розбудови національної системи освіти і нової педагогіки. Автор доходить висновку, що **педагоги працювали в один з найпродуктивніших періодів педагогічного новаторства – активного розвитку змісту, методів і форм розбудови української національної школи, використання кращих надбань західної педагогіки.** В їх концепціях і працях зосереджено багатий, експериментально досліджений і теоретично усвідомлений матеріал, що характеризує творчу діяльність вчителя, його особистісні характеристики та мотиви поведінки. Попри того, що складні політичні й економічні умови не могли сприяти повноцінній реалізації накреслених наукових планів талановитої педагогічної плеяди, однак це не зменшило концентрації їх уваги до підготовки національних педагогічних кадрів. Узагальнення їх основних теоретичних позицій, аналіз безпосередньої педагогічної діяльності та практики роботи школи дозволило нам виділити провідні тенденції щодо вирішення проблеми формування творчої особистості вчителя національної школи: національно-державницьке спрямування, гуманізм, висока моральність, педагогічний оптимізм, оволодіння здобутками науково-педагогічних шкіл Заходу.¹⁵¹⁶

У дисертації С. Я. Чернікова досліджувався процес становлення та розвитку уявлень про сутність, шляхи та засоби виховання духовності особистості вчителя в творчій спадщині видатних вітчизняних діячів педагогіки та культури наприкінці XIX- початок XX століття. Провідними **шляхами та засобами виховання духовності особистості вчителя** наприкінці XIX – початку XX століття є система українознавчих дисциплін; народні

¹⁵¹⁴ Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя / Табачек Ірина Володимирівна // Дис... канд.філософ.наук. – 09.00.10 – філософія освіти. ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 173 с.

¹⁵¹⁵ Ткачова Т. М. Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ткачова Тетяна Миколаївна ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. - Луганськ, 2004. - 229 с.

¹⁵¹⁶ Хомич В.Ф. Проблема формування творчої особистості вчителя (на матеріалі вітчизняної педагогічної спадщини 1917-1930 рр.) [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хомич Валерій Феодосійович ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2000. - 19 с.

педагогічні традиції; історико-педагогічний досвід народу; рідномовне навчання й виховання; християнська етика; духовно і морально-спрямована, гуманізована, життєтворча освіта (загальна та професійна); залучення до мистецтва, художньої світової та національної літератури, науково-педагогічної і методичної літератури, філософських джерел; використання виховного потенціалу педагогічних дисциплін; особистісно-зорієнтоване спілкування майбутніх вчителів і викладачів; самопізнання (самопостереження, ведення щоденників), самоаналіз (рефлексія), самовдосконалення (особистісна духовна практика), самоосвіта, самовиховання; дослідницька і культурно-просвітницька діяльність, особистісне духовне спілкування (педагогічні товариства, курси, з'їзди, конференції). У творчій спадщині педагогів, діячів освіти та культури досліджуваного періоду переконливо визначена виключна значущість виховного потенціалу релігії, християнських цінностей у формуванні духовної особистості вчителя. Християнська мораль розглядається як провідний фактор відродження духовності особистості, оскільки вона актуалізує увагу на внутрішньому стані людської душі, її цілісності та совісливості¹⁵¹⁷.

Дисертація Чуба О.Є. присвячується проблемі професійного самоздійснення особистості майбутніми вчителями, що дозволяє зробити висновок: у майбутніх педагогів внутрішня мотивація характеризується активною життєвою позицією, упевненістю у правильності обраної професійної діяльності, наявністю сформованого образу "Я-професіонал"¹⁵¹⁸.

Дисертація Г.В. Яківчук присвячена вихованню творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору. Обґрунтовано педагогічні умови і методику виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики: забезпечення індивідуальної траєкторії виховання студента як моделювання етапів становлення творчої особистості майбутнього вчителя музики; **збагачення змісту музичної освіти українським музичним фольклором**; застосування технології особистісного зростання як комплексу виховуючих і самовиховуючих впливів на особистість майбутнього вчителя музики; послідовне набуття студентами досвіду творчої музично-виховної діяльності у позанавчальному виховному процесі; **створення інноваційно-естетичного простору у вищих педагогічних навчальних закладах** для творчої самореалізації студентів у різних видах музично-фольклорної діяльності¹⁵¹⁹.

С.В. Яремчук досліджує процес формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя. Автором з'ясовано, що **механізмом формування професійно-психологічної спрямованості майбутніх педагогів в умовах ВНЗ виступає психолого-педагогічна рефлексія особистості кожного студента**, що детермінує готовність до осмислення необхідності й важливості психологічних знань для педагога як спеціаліста, а підвищення її рівня можливе за умов докорінної зміни негативних, деструктивних установок та підвищення психолого-педагогічної рефлексії особистості студента через проведення цілеспрямованої роботи по самопізнанню засобами психології та формування в майбутніх педагогів стійких переконань у необхідності і важливості психологічних знань.

Автором також визначено зміст професійно-психологічної спрямованості майбутнього вчителя, що охоплює усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними мотивами, які визначають стійке, активно-дійове, позитивне ставлення особистості до оволодіння психологічними знаннями, навичками, вміннями, до асертивно-педагогічного стилю спілкування у суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах, та яке забезпечує ефективність вирішення виховних, освітніх та розвивальних завдань у майбутній педагогічній діяльності. Професійно-психологічна спрямованість не зводиться до окремих психологічних ознак мотиваційної сфери особистості, а об'єднує кожну з них синергічною взаємодією, має різний ступінь вираженості у кожного, окремо взятого студента-педагога, від якого і залежить ініціація навчально-професійних дій та майбутньої педагогічної діяльності загалом¹⁵²⁰.

М.В. Ткаченко досліджувала педагогічні умови виховання **гуманності** як професійно значущої якості особистості вчителя¹⁵²¹.

Г. Ю. Микитюк у своєму дослідженні вивчала взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя. Автором з'ясовано, що **психологічним механізмом впливу стосунків "викладач – студент" на особистість студента є ідентифікація його з викладачем**. Це допомагає йому набутти професійної ідентичності: зміцнити професійно-педагогічну спрямованість, скоригувати "Образ - Я", підвищити професійну самооцінку, засвоїти професійно-рольові цінності та узгодити їх зі структурою власного "Я". Особливо важливе значення взаємин студента з викладачами для формування гуманістичних орієнтацій й способів поведінки майбутнього вчителя, зокрема **альтруїстичних почуттів і відношень особистості, почуття власної гідності та**

¹⁵¹⁷ Черніков С. Я. Виховання духовності особистості вчителя в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (кінець XIX - початок XX століття) [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Черніков Сергій Якович ; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. - Луганськ, 2003. - 20 с.

¹⁵¹⁸ Чуба О. Є. Усвідомлення професійного вибору майбутніми вчителями як чинник самоздійснення особистості [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Чуба Олександра Євгенівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. - К., 2010. - 20 с.

¹⁵¹⁹ Яківчук Г. В. Виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Яківчук Галина Василівна ; Ін-т пробл. виховання АПН України. - К., 2009. - 20 с.

¹⁵²⁰ Яремчук С. В. Формування професійно- психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Яремчук Софія Володимирівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 1999. - 20 с.

¹⁵²¹ Ткаченко М. В. Педагогічні умови виховання гуманності як професійно значущої якості особистості вчителя [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ткаченко Майя Вікторівна ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. - К., 1996. - 24 с.

*прийняття самоцінності іншої людини, педагогічного оптимізму та співчуття, розуміння дитини, здатності відшукати на її проблеми й radoці та бути готовим надати їй своєчасну допомогу і підтримку*¹⁵²².

Дослідження Л.О. Михайлової присвячено вивченню процесу формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя в процесі навчання іноземної мови. Показано, що *особистість вчителя реалізується як суб'єкт освоєння культурно-історичних надбань людства*¹⁵²³.

А.А. Саяпіна досліджує проблеми особистості вчителя в педагогічній спадщині М.О.Корфа¹⁵²⁴.

Докторська дисертація О. Г. Солодухової присвячена дослідженню психологічних особливостей становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації. З'ясовано, що зростання внутрішнього локусу контролю сприяє розвитку стресорезистентності педагогів, які підвищують рівень педагогічної майстерності. *Педагоги ж з низьким рівнем педагогічної майстерності часто переживають професійні невдачі*, що підвищує стрес-реакції, негативно позначається на здатності контролювати значущі події професійної діяльності. При цьому особистісні механізми стресостійкості у педагогів-майстрів мають конструктивну спрямованість, що сприяє їхньому професійному зростанню і самореалізації (справжня адаптація). А механізми стресостійкості неуспішних учителів відображають ситуативні способи подолання стресу (перекладання відповідальності, уникнення ситуацій розв'язання проблем), які гальмують їхнє професійне становлення та особистий розвиток¹⁵²⁵.

Дисертація Р. Ф. Суровцевої присвячена вивченню психолого-педагогічних умов формування особистості майбутнього вчителя (на матеріалі української літератури). Автор доводить *велике значення патріотичного спрямування у структурі особистості вчителя*¹⁵²⁶.

У докторській дисертації З.М.Мірошник досліджується рольова структура особистості вчителя початкових класів. *Структура особистості розуміється як сукупність певних соціальних ролей* (Дж. Мід). Роль при цьому розуміється як статусна характеристика члена групи (Д. Мід, Т. Парсонс, Р. Лінтон) та модель поведінки (Г. М. Андрєєва, Т. Шибутані). Дж. Мід зазначає, що роль – соціально-нормований спосіб поведінки людини залежно від її статусу або позиції в суспільстві. Р. Лінтон роль розглядає як динамічний аспект статусу (сукупності прав і обов'язків людини). І. С. Кон акцентує увагу на тому, що роль – це не тільки положення в системі стосунків, але й зразок поведінки, функція. Л. П. Буєва наголошує, що роль – це спосіб поведінки особистості. Г. М. Андрєєва вважає, що роль – шаблон поведінки з діапазоном можливостей, так званим стилем виконання. У полі посиленої уваги пропонованого дослідження є варіант розуміння ролі, який пропонує Т. Шибутані. Автор визначає ролі як стійкі фази повторюваних суспільних дій, що очікуються й вимагаються від різних учасників взаємодії. Роль він розглядає як модель поведінки.

Аналіз рольової діяльності учителя (який подано в дослідженнях В. Ю. Арестової, С. В. Іванової, В. Г. Максимова, О. Г. Максимової, Н.Ю. Павлової, С. П. Русскова, Н. Ю. Савчук, О. В. Чернової, Г.М. Андрєєвої, Н. Н. Богомолі, Л. П. Буєвої, Е.Е. Вендрова, П.П. Горностая, І. С. Кона), проведений автором, дозволяє йому дійти висновку, що рольова структура особистості вчителя початкових класів – це система, взаємозв'язок і послідовність виконання ним соціальних і професійних ролей, об'єднаних у рольовий комплекс і спрямованих на досягнення психолого-педагогічних цілей шляхом розв'язання низки психологічних проблем та педагогічних завдань. Це таке психологічно-особистісне новоутворення, надбання особистості вчителя початкових класів, у якому професійні ролі є інтегрованими в конструктивні моделі поведінки у такий спосіб, що забезпечують успішну педагогічну діяльність, яку характеризують високий рівень психологічної культури, самодостатність та підготовку свідомості вчителя до динаміки актуалізації й зміни можливих позицій і намірів під час взаємодії всіх учасників освітнього педагогічного процесу, що реально змінюються.

Як зазначає автор, становленню соціально-філософського погляду на структуру особистості та її соціальні ролі передували концепції самовизначення людини у класичних філософських парадигмах (І. Кант, М. Монтень, Ж.-П. Сартр, М. Вебер). При цьому специфіка соціальних ролей, їх класифікація розглядаються в соціально-психологічних рольових теоріях інтеракціоністського (Р. Лінтон, Р. Ромметвейт) та символічного інтеракціоністського напрямку (Дж. Мід, Ч. Х. Кулі, Г. Блумер, Т. Шибутані та інші).

У сучасній соціальній психології інтеракціонізм охоплює не лише розвиток ідей Дж. Міда, але й низку інших теорій, а саме теорію ролей (Т. Сарбін) і теорію референтних груп (Г. Хаймен, Р. Мертон), теорію соціальної драматургії (Е. Гофман). Ролі розглядаються як соціальні функції, узагальнені нормативні очікування, що пояснюють типові форми поведінки людей, які посідають певні соціальні позиції у стійкій соціальній системі, функціональній рольовій теорії Р. Лінтона, Т. Парсонса. Структурна рольова теорія Р. Берта, М. Мендела, Х. Уайта,

¹⁵²² Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Микитюк Галина Юріївна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2003. - 20 с.

¹⁵²³ Михайлова Л. О. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя в процесі навчання іноземної мови [Текст] : автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Михайлова Людмила Олексіївна ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О., 1996. - 24 с.

¹⁵²⁴ Саяпіна С.А. Проблеми особистості вчителя в педагогічній спадщині М.О.Корфа [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Саяпіна Світлана Анатоліївна ; Луганський держ. педагогічний ін-т ім. Т.Г.Шевченка. - Луганськ, 1998. - 18 с.

¹⁵²⁵ Солодухова О. Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації [Текст] : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Солодухова Ольга Георгіївна ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. - К., 1998. - 39 с.

¹⁵²⁶ Суровцева Р. Ф. Психолого-педагогічні умови формування особистості майбутнього вчителя (на матеріалі української літератури) [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Суровцева Раїса Феодосіївна ; Луганський держ. педагогічний ін-т ім. Т.Г.Шевченка Східноукраїнського університету. - Луганськ, 1998. - 16 с.

С. Уайншіпа вивчає ролі як взірці поведінки, які відповідають стійким організаціям людей. Організаційна рольова теорія передбачає вивчення ролей, що відповідають нормам організацій (Н. Гросс, Р. Л. Кан, М. Ван-Селл). У когнітивній рольовій теорії (Я. Л. Морено) вивчається співвідношення між рольовими очікуваннями й поведінкою людини.

Автором визначено семантичний простір рольової структури вчителя початкових класів, яка передбачає такі рольові позиції, як "знавець дитячої психології", "фасилітатор", "наставник", "дидакт", "партнер", "няня"; з'ясовано рольові профілі вчителя початкових класів, які характеризуються об'єднанням таких груп рольових позицій, як "психолог" ("знавець дитячої психології" і "фасилітатор"), "педагог" ("наставник" і "дидакт") і "соціал" ("партнер" і "няня");

За результатами факторизації детермінант зазначених рольових позицій автором встановлено, що для ролей "фасилітатор" та "знавець дитячої психології" характерним є поєднання професійно-психологічних, культурно-етичних та специфічних психолого-функціональних (терапевтичних, консультативних, діагностичних) здібностей та особливостей учителя; ролі "дидакт" та "наставник" представлені психолого-педагогічними, дидактичними та професійними здібностями вчителя; ролі "няня" й "партнер" характеризуються сукупністю психолого-педагогічних особливостей учителя, які забезпечують реалізацію соціально-психологічних та педагогічних функцій учителя.

Відтак, автором з'ясовано, що рольова компетентність учителя є важливою складовою формування рольової структури його особистості¹⁵²⁷.

С.С. Огірок досліджував потреби і стимули як системоутворюючі фактори розвитку особистості (на матеріалах педагогічної спадщини А.С.Макаренка та сучасних педагогів-новаторів)¹⁵²⁸.

Л.Н. Кобильнік досліджувала психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів. У своєму дослідженні автор розглядає процес *самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів як найбільш повну і вільну реалізацію особистістю своїх можливостей; вроджену тенденцію до безперервного розортання свого необмеженого творчого потенціалу у найрізноманітніших сферах життєдіяльності; тенденцію максимізувати таланти і дарування*.

Вивчення динаміки самоактуалізації студентів різних курсів показало, що у майбутніх психологів, у порівнянні із майбутніми педагогами, упродовж усього періоду навчання частіше спостерігається високий і середній рівень за такими компонентами як "ціннісні орієнтації", "компетентність у часі", "самоповага", "самоприйняття", "сензитивність".

Дослідження гендерних особливостей самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів виявило більш високий рівень самоактуалізації у жіночої частини студентства. Найбільші гендерні відмінності виявлено за такими компонентами самоактуалізації як: "ціннісні орієнтації", "погляд на природу людини", "спонтанність", "контактність", "підтримка" та "самоповага". Найчастіше студенти обох статей використовують конструктивну стратегію самоствердження. У нестандартних ситуаціях життєдіяльності дівчата дещо більше проявляють високий рівень соціальної креативності, ніж юнаки¹⁵²⁹.

У дисертації О.Ю. Потапенка досліджується процес виховання моральної особистості в спадщині українських педагогів-мислителів другої половини XVIII століття. Автор показав, що дослідження проблеми виховання моральної особистості упритул зайнялася ще антична філософсько-педагогічна думка. У цей час виховання моральної людини будувалося, головним чином, на принципах гармонійного розвитку, самопізнання, помірності у всьому, слідування законам природи. В основі його лежали так звані чотири універсальні чесноти: мудрість, мужність, помірність і справедливість. Ця ідея набула подальшого розв'язання в діяльності філософсько-освітніх шкіл, таких як піфагорійська, епікурейців, стоїків, Сократа – Платона – Аристотеля, а також у роботах римських авторів. На перше місце в них ставилося досягнення гармонійної єдності з навколишнім світом, осмислення себе в ньому, прагнення уникати крайнощів у словах і вчинках, дотримання золоті середини, оволодіння методами і прийомами самопізнання. Тому, перш за все, в рамках ідеї виховання моральної особистості розв'язувалися проблеми визначення природи людини, її місця в системі "природа – суспільство – людина", пошуку щастя та сенсу земного існування.

У період середньовіччя головний акцент реалізації ідеалу моральності переноситься в духовно-трансцендентальний світ Бога. Саме духовний розвиток людини починає повністю визначати процес виховання моральної особистості, стає пріоритетним напрямком. У цей час під впливом, головним чином, християнства відбулося переосмислення мети, завдань і всього змісту цього процесу; був остаточно переглянутий ідеал всебічно розвинутої людини, відкинута гармонійного розвитку, самопізнання і природовідповідності. Практика виховання зазнає суттєвих змін: із суто земних цінностей вона переорієнтовує людей у бік духовно-моральних, стає більш аскетичною та спрямованою на духовно-моральне вдосконалення людини.

Епоха Відродження, хоча й посилила антропоцентричні тенденції у розвитку філософсько-педагогічної думки, але радикально не змінила загальний пріоритет духовних цінностей. Гуманісти й соціал-утопісти знову звернулися до вирішення проблем пошуку щастя та сенсу життя моральною людиною, спираючись на її не лише

¹⁵²⁷ Мірошник З. М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Мірошник Зоя Михайлівна ; Класич. приват. ун-т. - Запоріжжя, 2012. - 40 с.

¹⁵²⁸ Огірок Станіслав Сергійович. Потреби і стимули як системоутворюючі фактори розвитку особистості (на матеріалах педагогічної спадщини А.С.Макаренка та сучасних педагогів-новаторів): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський держ. лінгвістичний ун-т. - К., 2000. - 182 с.

¹⁵²⁹ Кобильнік Лілія Миколаївна. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2007. — 252 с.

духовні, але й матеріально-чуттєві потреби. Саме в цей час зароджується педагогічна теорія, яка дозволила з позицій інтелекту вирішувати проблему виховання моральної особистості і зробити її предметом наукового дослідження. Найбільш вагомим успіхом у вирішенні цих питань було досягнуто в епоху Просвітництва.

Пріоритетним напрямом в українській філософсько-педагогічній думці виступало духовно-моральне виховання. Ця традиція, закладена ще в полемічній літературі національно-визвольного періоду (кінець XVI–XVII ст.), зміцніла в роботах Ф. Прокоповича, І. Галятовського і продовжувала розвиватися в працях Г. Сковороди, Г. Кониського, Я. Козельського, С. Яворського, М. Козачинського. В їхніх наукових і літературних трактатах розроблялася й обґрунтовувалася проблема земного призначення людини, мети й завдань її земного існування, виховання моральної особистості та досягнення нею щасливого життя. Постановка проблеми щастя в українській філософсько-педагогічній думці примусила переглянути виховний ідеал моральної особистості, що перебував під сильним впливом церковної ідеології.

Аналіз філософсько-педагогічних праць Г. Кониського, М. Козачинського, С. Яворського дозволяє стверджувати, що людину відрізняють активна життєва позиція, самостійність, прагматизм, вміння брати на себе відповідальність і протистояти ударам долі. Така зміна духовно-етичних орієнтирів не могла не вплинути на зміст виховання й освіти. У роботах Я. Козельського взагалі відкидається релігійне трактування цілей і завдань виховного процесу. Безумовно, сильною стороною філософсько-ідеологічних концепцій українських мислителів виступало звернення до проблеми ролі праці у вихованні людини. У них праця починає розглядатися як основний засіб досягнення щастя, головний фактор, який визначає якість людського життя. Але, якщо у поглядах Г. Кониського, Ф. Прокоповича праця мала абстрактне значення й вельми слабо пов'язана з "внутрішньою натурою" людини, то в етико-гуманістичній концепції виховання Г. С.Сковороди вона вже носила "споріднений" характер. Через свою філософсько-педагогічну концепцію "спорідненої праці" Г. С.Сковорода виходить на вирішення проблеми самореалізації особистістю свого внутрішнього природного потенціалу й самоутвердження в суспільному житті.

Автор вважає, що *існуючі труднощі в розробці, обґрунтуванні, реалізації процесу виховання моральної особистості об'єктивно пов'язані з кризою сучасної української національної ідеї*. Та національна ідея, що була висунута на початку 1990-х років XX століття, з її антикомунізмом і подоланням спадщини попереднього режиму, на даний момент не працює. Усі *спроби створити нову ідею на основі форсованої інтеграції у світове співтовариство уже зараз можна визнати передчасними*. А саме *національна ідея майже повністю визначає мету, завдання та зміст виховання моральної особистості*, і якщо ця ідея чітко визначена та об'єктивно відповідає потребам нації, то ефективно працює і система виховання моральної особистості¹⁵³⁰.

2. АНАЛІЗ ДИСЕРТАЦІЙ НАУКОВЦІВ БЛИЖНЬОГО РАЗУБІЖЖЯ

Т.І. Александрова у дисертації "Мотиваційно-сміслові установки особистості педагога та їх вплив на емоційне благополуччя особистості учнів" (2006) пише, що мотиваційно-сміслові установки, будучи стрижневими утвореннями особистості, в процесі взаємодії в системі "Людина – Людина" змістовно представлені двома базовими протилежними позиціями: спрямованістю на Людину (антропо-орієнтовані) і спрямованістю на статусне, формальне сприйняття Іншого (імперативно-сцієнтистські). Мотиваційно-сміслові установки особистості педагога обумовлюють його готовність до певного сприйняття учня (статусному або особистісному), до певних форм взаємодії з ним і впливають на особистісний розвиток суб'єктів освітнього простору.

Особливостями мотиваційно-сміслових установок особистості, пов'язаними з динамічною природою людини, є такі:

- ціннісний характер установки особистості педагога, що обумовлює прийняття (неприйняття) ним суб'єктності та суб'єктивності учня;
- мотиваційно-сміслові установки особистості пов'язані з професійно-смісловією ідентифікацією особистості педагога, з різними рівнями інтелектуальної та емоційної гнучкості особистості педагога;
- імперативно-сцієнтистські установки носять в особистісному плані редукований (однотипний) характер і тотожні за своїм змістом у різних вчителів, у тому числі у вчителів різних національностей (китайців і росіян).

Антропо-орієнтовані мотиваційно-сміслові установки особистості педагога – це психологічна готовність до позитивного сприйняття і прийняття будь-якого учня як даності, до сенсогенеруючої взаємодії. Вони мають свої особливості: *через фіксацію смислового досвіду сприяють появі таких похідних особистісних якостей педагога, як емпатія, толерантність, автентичність і рефлексивність*. Ці характеристики існують в сукупності, не мають кордонів між собою (в реальному їх прояві), взаємозумовлюють і доповнюють одна одну і мають загальний механізм породження – рефлексію.

Н.Р. Мілютіна у дисертації "Виховання особистості педагога як процес культурної ідентифікації" (2000) доходить таких висновків:

Культурна ідентифікація являє собою базовий виховний процес, сутність якого полягає у встановленні подібності між собою і своїм народом, ціннісним ставленням до загальнолюдської і національної культури, прагненні проживати своє життя у формах культурного буття народу і діалогічному спілкуванні з іншими народами та культурами.

Культурна ідентифікація не може бути нав'язана майбутньому вчителю ззовні. Вона зумовлена внутрішньо, має суб'єктну природу, є продуктом розвитку національної самосвідомості особистості. Майбутній педагог набуває

¹⁵³⁰ Потапенко О. Б. Ідея виховання моральної особистості в спадщині українських педагогів-мислителів другої половини XVIII століття. – Потапенко Олег Борисович : автореф... канд. пед. наук: 13.00.01 / Криворізький державний педагогічний ун-т. – Кіровоград, 2009. – 24 с.

властивість культурної ідентичності в міру входження в національну культуру і становлення його особистості як громадянина, людини культури і моральності і суб'єкта культурних видів педагогічної діяльності.

Процес культурної ідентифікації має поетапний характер. Виділені на основі діагностики етапи характеризують рух особистості від акультурації до інкультурації та культурної ідентифікації. Особистісний підхід дозволяє виділити рівні культурної ідентифікації, відповідні кожному етапу процесу: початковий, атрибутивний, атрибутивно-смісловий, смисловий і глибинний.

Процес культурної ідентифікації особистості майбутнього педагога опосередкований комплексом зовнішніх і внутрішніх умов. У числі перших – цілісна культурна середовище ВНЗ, професійно-педагогічна культура викладачів, діалог культур, що створює моральну атмосферу у вузі, культурна подійність життєдіяльності студентів; **становлення у майбутніх педагогів "Я-концепції" людини культури, розвиток національної самосвідомості особистості, оволодіння основами вітчизняної педагогічної культури, розвиток здібностей до моральної рефлексії, творчої самореалізації в світі культурних цінностей.**

Р.О. Агавелян у докторській дисертації "Соціально-перцептивні процеси особистості педагога спеціальної школи у професійній діяльності" (2000) пише, що ефективність професійної діяльності педагога спеціальної школи може бути досягнута за умови, коли соціально-перцептивні процеси утворюють розвинену, цілісну, інтегративну характеристику особистості, що зумовлюють емоційно благополучне взаємодію з учнями. Саме соціально-перцептивні особливості вчителя впливають на розвиток педагогічної фасилітації. Особливості протікання перцептивних процесів впливають на формування особистісної спрямованості педагогів у процесі виховання учнів спеціальних шкіл.

Т.В. Теміров у докторській дисертації досліджує психологічні закономірності динаміки психічного вигорання особистості педагога у сучасних соціальних умовах (2011), що дозволяє говорити про **феномен особистісної сили педагога**, яка забезпечує нормальний перебіг нервно-психічних процесів педагога.

І.Г. Белякова у дисертації "Вплив інтенсивного навчання на професійно важливі якості особистості педагога" (2000) досліджує такі професійно важливі якості педагога, що виявляються у процесі інтенсивного навчання, як **прогнозування, здатність до проектування та управління видами діяльності учнів, установка на результат, здатність до організації та контролю; емпатія, прийняття іншої людини, інтуїція, імпровізація, емоційне саморозкриття.**

А.Ю. Телухін у дисертації "Ідентичність особистості педагога в сучасному суспільстві як культурно-історична проблема" (2011) пише, що ідентичність особистості педагога в історико-педагогічному контексті знаходиться в прямій залежності як від соціокультурних в цілому, так і від національних і соціальних умов, зокрема. При цьому ідентичність розуміється автором як сукупність структуруючи характеристик локального соціального простору, що відображає динаміку процесів відтворення суб'єктивності як окремого індивіда (педагога) так і нації і виступає регулятивним відповідником між суб'єктивними смислами педагога і його залученням у процес соціопроєктування.

Головним чинником, що визначає формування ідентичності особистості педагога в зарубіжній традиції від античності до Нового часу можна назвати соціальний лад суспільства, тобто визначальним ідентичність особистості педагога є вплив соціуму. У якості ж головного чинника, що виявляє вплив на формування ідентичності особистості педагога в XIX-XX століттях в західній педагогіці можна назвати увагу до особистості дитини та її складному внутрішньому світу. Для вітчизняної педагогічної традиції, визначальними умовами, що сформулювали ідентичність особистості російського педагога, є **національний менталітет та індивідуальні якості педагога.**

В.В. Лапик у дисертації "Самоактуалізація особистості педагога у процесі навчання людознавчим технологіям" (2002) наголошує на **антропоцентрованій парадигмі процесу самоактуалізації педагога.**

І.П. Бахтіна у дисертації "Розвиток творчої особистості педагога додаткової освіти дітей в малих містах" (2007) пише, що творча особистість педагога додаткової освіти дітей – це якісна характеристика фахівця, який **володіє креативною активністю, що проявляється у прагненні вийти за межі заданої проблеми і включає в себе якості його професійно-творчої діяльності в умовах безперервних педагогічних інновацій.**

О.С. Ноженкіна у дисертації "Розвиток рефлексії як психолого-акмеологічна умова подолання професійної деформації особистості педагога" (2009) знаходить зв'язок особистісного, діяльнісного та інтерактивного рівнів рефлексії з професійною деформацією особистості педагога, що полягає в його авторитарності, некритичності і ригідності. Автор виявляє **ключову роль ціннісно-сміслові сфери педагога, що включає свідомість життя, самоактуалізацію і значущість творчості в педагогічній праці, в подоланні професійної деформації особистості педагога.**

О.В. Котельникова у дисертації "Формування соціально орієнтованої особистості педагога початкової професійної освіти" (2004) виявляє принципово **соціальну спрямованість особистості педагога**, який постає не тільки вагомим чинником соціалізації його вихованців, але й задіяний у процес самосоціалізації – самовдосконалення, саморозвитку, самомотивації.

Н.Г. Зотова у дисертації "Формування смислової сфери особистості педагога (1998) пише, що смислова сфера особистості являє собою єдину систему смислової регуляції її життєдіяльності, специфіка якої – в породженні у майбутніх педагогів прагнення до пошуку сенсу педагогічної діяльності та його реалізації; основу її самовизначення, в якому виражені в єдності мотиваційні, рефлексивні і сенсові компоненти саморегуляції навчальної, професійної та самоосвітньої діяльності, що реалізується в усвідомленні майбутнім педагогом перспектив свого професійного, життєвого і особистісного розвитку. Процес формування смислової сфери майбутніх педагогів являє собою послідовне моделювання та апробацію системи педагогічних ситуацій, що використовують технології особистісно орієнтованого навчання та спеціально спрямованих на процес сенсобудови, який стимулює в студентів **пошук особистісного сенсу педагогічної діяльності.** При цьому професійне та життєве самовизначення постають у нерозривній єдності.

В.М.Іванова Валентина Михайлівна у дисертації "Вплив особистості педагога на розвиток взаємин у групі дітей дошкільного віку" (2001) пише, що такі характерологічні особливості особистості педагога, **як висока тривожність, надмірна недовірливість і сугестивність, низький рівень емпатії, виражена домінантність і ригідність мислення, є причиною незадоволеності дітей взаєминами в групі однолітків**, роз'єднання в дитячому середовищі. При цьому високий рівень нервово-психічної напруги педагога виявляється в підвищеній імпульсивності, великій кількості страхів, сприяє емоційній напруженості, тривожності, ізолюваності дітей у групі. Навпаки, педагоги з низьким рівнем нервово-психічного напруження створюють атмосферу емоційного благополуччя, задоволеності взаєминами в дитячому колективі, впевненості і свободи в самопочутті та поведінці дітей.

Демократичний стиль керівництва групою частіше використовують вихователі з високою товариськістю, емпатією, що володіють певним ступенем сугестивності і часто знаходяться в ситуації конструктивної тривожності.

Авторитарний стиль керівництва групою частіше застосовують вихователі з високим рівнем нервово-психічної напруги, пов'язаним з дратівливістю і занепокоєнням, нестійкістю настрою. Такі педагоги не впевнені в собі, часто обтяжені неврозом страху, уникають нового, чи не ініціативні, здійснюють підвищений контроль над поведінкою дітей, проявляють максималізм в підходах до виховання дітей.

О.О. Кобялковська у дисертації "Психологічні особливості професійного розвитку особистості педагогів ДНЗ у зв'язку з виразністю потреби в саморозвитку" (2006) з'ясувала, що **провідними мотивами професійного розвитку у педагогів є мотиви, пов'язані із задоволенням від діяльності, творчим підходом, професійним зростанням**. Потреба в саморозвитку може визначати мотиви професійного розвитку, а також деякі особистісні особливості педагогів.

І.О. Ганченко у докторській дисертації "Розвиток особистості педагога в системі безперервної професійної самоосвіти" (2004) доводить, що розвиненість особистості педагога та його професійна компетентність в визначальну міру залежать від характеру і змісту системи безперервного професійного самоосвіти. При цьому розвиток особистості педагога та його успішна реалізація можливі за таких умов: безперервна професійна самоосвіта має бути багатоступеневою і варіативною; інтеграція діяльності ВНЗ, системи післявузівської і додаткової професійної освіти і самоосвіти на основі єдиної дидактичної моделі підготовки педагога. Сутність і специфіка професійної самоосвіти як одного з найважливіших умов розвитку особистості педагога виявляється як особистісно-розвивальна система з такими компонентами: а) психолого-педагогічний (**продуктивне творче мислення; ціннісні установки, рефлексія і особистісний сенс у професійній педагогічній самоосвіті; освоєння нового знання і досвіду в процесі самоосвіти**), інноваційний (наявність особливої зони у свідомості педагога, що спонукає його на сходження до все більш високого рівня, освоєння змісту освіти на основі процесу самоосвіти).

Р.А.Агавелян у докторській дисертації "Соціально-перцептивні процеси особистості педагога спеціальної школи у професійній діяльності" (2000) обґрунтовує, що особливості перебігу перцептивних процесів впливають на формування особистісної спрямованості педагогів у процесі виховання учнів спеціальних шкіл. **Недостатній перцептивний рівень педагога призводить до часткових деформацій побудови відносин у процесі навчання і виховання між вчителем і учнем, що, у свою чергу, є причиною для професійної деструкції особистості вчителя**.

О.В.Кружкова у дисертації "Ефективність структури психологічних захистів особистості педагога початкової професійної освіти" (2006) пише, що ефективна структура психологічних захистів особистості педагога може адекватно виконувати функції оволодіння травмуючим особистість переживанням (почуттям, емоцією) і підтримки несуперечливого позитивного почуття Я. При цьому ефективність функціонування структури психологічних захистів особистості педагога залежить від конгруентності її трьома параметрами: відповідності загрози, гнучкості і зрілості.

Н.В.Гордієнко у дисертації "Психологічний супровід профілактики професійної деформації особистості педагога (2008) пише, що професійна деформація особистості педагога – це зміна якостей і властивостей особистості під впливом виконання ним професійної діяльності. **Ознаками професійної деформації особистості педагога на різних етапах кар'єри є: втрата відчуття своєї діяльності як благородної місії; схильність до знеособлення у спілкуванні; дегуманізація взаємовідносин у діаді "педагог – учень", дефіцит милосердя; підвищена залежність від оточуючих; уцербність адекватного самовираження, наростання агресивності, специфічні поведінкові установки; ігнорування почуттів людей, формування "жорсткого рольової поведінки"**.

Встановлено, що протягом професійного шляху відбувається наростання ступеня професійної деформації особистості педагога. Виявлено, що негативні особистісні зміни мають місце вже на етапі навчання у педагогічному вузі – емоційна апатія, деперсоналізація, редукція персональних досягнень, виборче реагування, формування стереотипів, схильність до астенічним станам, спотворення сприйняття інших людей. У період адаптації на робочому місці вони посилюються, а їх пік припадає на період розвинутою професійної діяльності – 10-15 років професійного педагогічного стажу. У період від 3 до 10 років педагогічної діяльності – найбільш благополучний період роботи педагогів, тому що рівень професійної деформації знижується.

Доведено, що **необхідною умовою профілактики професійної деформації особистості педагога є психологічний супровід професійного становлення суб'єкта педагогічної діяльності, що забезпечує: активізацію усвідомлення педагогом своєї життєвої та професійної позиції, мотивів і сенсу своєї праці; стимуляцію самостійної роботи педагога з освоєння психотехнічних навичок, вдосконалення індивідуального стилю педагогічної діяльності; допомогу в розширенні репертуару відповідних психологічному складу особистості ефективних способів досягнення професійних цілей; актуалізацію у педагогів установок на зміцнення свого фізичного і психічного здоров'я; допомогу в освоєнні прийомів і технік саморегуляції емоційного стану та психофізичного тренування**.

Т.О.Франтенко у дисертації "Триєдність типів навчальної діяльності як чинник становлення цілісної особистості майбутнього педагога" (2006) обґрунтовує, що триєдність трьох типів навчальної діяльності:

орієнтовної, репродуктивної, творчої, що реалізуються у таких показниках, як *емпатія, якість засвоєння навчального матеріалу, креативність і відповідальність*. Автор вважає, що розумінню проблеми становлення цілісної особистості в умовах триєдності типів навчальної діяльності сприяють: теорія вільного виховання К.Н. Вентцеля (про прагнення гармонійної, творчої особистості до цілісності); теорія розвивального навчання В.В. Давидова (про проблеми дослідження навчальної діяльності); підходи І. А. Колесникової до становлення людини в педагогічній реальності; теорія А.С. Косогова про творче самовираження, як одну з основних форм становлення педагога.

О.І. Сухова у дисертації "Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій особистості педагога-організатора в системі безперервної освіти" (2005) доводить, що формування ціннісних орієнтацій особистості педагога-організатора в системі безперервної освіти буде ефективним, якщо: *ціннісні орієнтації особистості, засновані на творчих ідеалах, визначають ставлення людини до явищ навколишнього світу і є побудованими її діяльності та поведінки, а також відображають ставлення особистості до соціальних цінностей*.

О.В.Сараєва у дисертації "Психологічні особливості професійного самопрогнозування особистості майбутнього педагога" (2003) обґрунтовує, що самопрогнозування дає можливість здійснювати виходи за межі себе сьогоденного. *У поєднанні з самопізнанням самопрогнозування дозволяє визначити перспективи особистісного розвитку, виступає в якості механізму саморозвитку*. Професійне самопрогнозування особистості відображає особливості процесу вибору, визначення майбутньої професії, а також розвиток комплексу професійно важливих якостей, тобто процес формування професіонала. Головна функція професійного самопрогнозування особистості – управлінська, оскільки основне його завдання полягає у свідомому, планомірному і обґрунтованому виявленні та врахуванні особистісних та професійних потенцій, викликаних розвитком.

А.С. Росстальною у дисертації "Гуманітарно-педагогічна модель коледжу як середовище розвитку і саморозвитку особистості майбутніх педагогів" (1998) та О.П. Сергєєва у дисертації "Педагогічне забезпечення професійної самоактуалізації особистості майбутнього педагога (На матеріалі педагогічних коледжів Республіки Саха, Якутія) (2002) доводять, що *саморозвиток і самоактуалізація майбутнього педагога постає наріжним ґрунтом самоздійснення особистості педагога*.

Л.Б.Ібраєва у дисертації "Вивчення іноземної мови в педвузі як чинник гуманістичного розвитку особистості майбутнього педагога" (2004) вважає, що процес вивчення іноземної мови має сильний виховний потенціал у розвитку у студента гуманістичної позиції щодо представників різних національностей і підвищує його професійну підготовку до гуманістичного виховання дітей, формує його світоглядну гуманістичну позицію.

Е.Е.Симанюк у дисертації "Психологічні особливості криз професійного становлення особистості (На прикладі педагогів початкової професійної освіти)" (1999) пише, що важливе місце в професійному становленні особистості належить кризам професійного становлення, які виражаються у зміні темпу і вектора професійного розвитку особистості, супроводжуються перебудовою смислових структур професійної свідомості, переорієнтацією на нові цілі, корекцією соціально-професійної позиції (Л.І.Анциферова, Н. В. Гришина, Е.Ф.Зеєр, С.О. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна та ін.). При цьому кризи професійного становлення особистості детермінуються об'єктивними і суб'єктивними чинниками; зміни, що відбуваються під час кризи більшою мірою торкаються підструктури професійної спрямованості (мотиви, ціннісні орієнтації, професійна позиція і професійне самовизначення), ніж інші підструктури суб'єкта діяльності. Встановлено, що *збільшення питомої ваги суб'єктивних факторів відбувається під час кризи професійного зростання. Це дозволяє зробити висновки про наявність переломного моменту в професійному становленні особистості: відбувається перехід від зовнішньої детермінації до внутрішньої*.

В.А.Григор'єва-Голубєва у докторській дисертації "Становлення гуманістичних цінностей педагога (В аспекті мовної особистості)" (2002) пише, що з позицій антропоцентричної парадигми, людина пізнає світ через усвідомлення себе, своєї теоретичної та предметної діяльності в ньому, визначаючи ієрархію цінностей, яка проявляється в мові людини. У зв'язку з цим об'єктом вивчення стає особистість носія мови – мовна особистість. Система гуманістичних цінностей у сучасній освіті являє собою трикомпонентну структуру, що складається з: а) *універсальних, базових гуманістичних педагогічних цінностей (антропоцентризм, самостійна і творча роль людини, самопізнання, розвиток інтелекту, моральний вплив знання, посилений розвиток здібностей, вільна поведінка особистості), б) цінностей педагогічного спілкування (емпатія, конгруентність, рефлексія, толерантність, активний підхід, доброзичливість, емоційна стабільність), в) цінностей, що визначають педагогічну культуру (професійна захопленість, моральність, такт, відповідальність)*.

Лі Цзянь Вень у дисертації "Спрямованість особистості в професійному становленні педагога-тренера по спорту" (1999) пише, що тренери, спрямовані на взаємодію домагаються більш високих результатів у виховно-оздоровчої діяльності, а спрямовані на себе і на саму діяльність – у змагальній діяльності; *тренери-педагоги, для яких велике значення мають цінності пов'язані з особистими благами, менш адаптовані, ніж тренери, що цінують взаємодію і ділову активність; у тренерів що володіють більш високим рівнем професійної майстерності число і рівень кореляційних взаємозв'язків між показниками спрямованості і ціннісних орієнтацій більше, ніж у тренерів з низьким педагогічною майстерністю, у них ціннісні орієнтації представлені однорідно і в більш оптимальному поєднанні, тобто, сформовано ядро професійної спрямованості*.

С.О.Налічаєва у дисертації "Самоактуалізаційний потенціал особистості як детермінанта професійного вигорання педагогів" (2011) обґрунтовує зміст самоактуалізаційного потенціалу особистості педагога, який базується на відповідній теоретичній базі, яку склали екзистенційно-гуманістичні концепції розвитку особистості (А. Маслоу, К. Роджерс), підходи до вивчення особливостей ціннісно-смислової сфери особистості (Д. А. Леонтьєв, І.Г. Сенін), концепції самоактуалізації (А. Маслоу, К.Роджерс, І.Б. Дерманова, Л.А. Коростиліова, С.Є. Вахромов, Д.А. Леонтьєв), концепції вигорання (Н. Freudenberger, С. Maslach, SE Jackson, С. Cherniss, А.А Martinez, А.В Plana, К.А Hartman, В.В. Бойко, С.В. Орел, Т.І. Ронгинський, Н.Є. Водоп'янова), підходи до вивчення психофізіологічних станів професіоналів та їх регуляції (Р.С. Лазарус, В.А. Бодров, Л.Г. Дика, Л.А. Китаєв-Смик та ін.). Автор доходить таких

висновків: педагоги з високим інтегральним показником самоактуалізації більш резистентні до формування негативних психічних станів: професійного вигорання, стресу і втоми; певні цінності самоактуалізації в сукупності з іншими ціннісно-смісловими особливостями особистості можуть перешкоджати або сприяти розвитку вигорання у педагогів; самоактуалізація та пов'язані з нею ціннісно-сміслові особливості особистості, мотиви, особливості самоставлення і ставлення до професії становлять інтегральну характеристику розвитку особистості – особистісний самоактуалізаційний потенціал, основу якого складають цінності самоактуалізації.

Внесок показників самоактуалізації в детермінацію психічних станів педагога різний: високий самоактуалізаційний потенціал особистості, що включає інтегральний рівень самоактуалізації і такі її показники як самоповага, спонтанність, уявлення про природу людини, креативність, що доповнюються термінальними цінностями власного престижу, досягнень, збереження власної індивідуальності і високими показниками самоставлення (самоприняття, самоцінності, самовпевненості, самокерівництва), при вкрай низьких показниках цінності високого матеріального становища, незадоволеності професією, самозвинувачення, внутрішньої конфліктності, закритості, є детермінантою, що перешкоджає розвитку вигорання. До зовнішніх чинників резистентності до вигорання відносяться достатню моральне і матеріальне стимулювання, підтримка з боку колег.

Низький самоактуалізаційний потенціал особистості, що включає низькі рівні показників самоактуалізації: інтегрального, пізнавальних потреб, спонтанності, сензитивності до себе, самоприйняття, контактності, компетентності в часі і високі рівні негативного ставлення до себе та професії (незадоволення професійною діяльністю, закритість, внутрішню конфліктність, схильність до самозвинувачення), сприяє розвитку вигорання і психофізіологічних станів стресу і втоми. До зовнішніх детермінантам вигорання відносяться підвищені навантаження і стресогенні умови професійної діяльності вчителів і викладачів.

В.І.Діанова у дисертації "Професійно значущі якості особистості та їх формування у педагогів центрів психолого-медико-соціального супроводу" (2005) обґрунтовує, що професійно значущі якості особистості педагогів центрів психолого-медико-соціального супроводу в першу чергу включають гуманістичну спрямованість, відповідальність, хороший рівень психічного здоров'я. Професійно значущі якості особистості можна представити структурно. Перший блок становлять особистісні ресурси (*рефлексивність, відповідальність, саморегуляція, інтернальність* та ін.) Другий блок вміщує зміст професійної діяльності. Третій блок обумовлює успішність професійної взаємодії і включає в себе необхідні для цього компетентності. В якості системотвірного блоку виступає *мотивація професійного самовдосконалення*, а в якості передумов – певне поєднання особистісних рис. Головною передумовою успішного формування професійно значущих якостей особистості є *проникливість, високий самоконтроль поведінки, інтелектуальна гнучкість*. Не менш важлива достатня мотивація професійного самовдосконалення, що базується на задоволенні своєю професійною діяльністю, інтернальності в ній, адекватної самооцінки.

В.Е.Іонова у дисертації "Розвиток ефективного професійного спілкування у педагогів з різними характерологічними властивостями особистості" (1999) виявила типи професійного спілкування педагогів, які ґрунтуються на прояві внутрішніх психологічних станів педагогів, виражених у показниках комунікативної компетентності в спілкуванні, ступеня прояву агресивності, тривожності, самооцінки, рефлексивних здібностей, компетентності в сприйнятті і відображенні почуттів учнів. Основні психологічні умови розвитку ефективного професійного спілкування – *особистісна включеність суб'єктів спілкування в ситуацію спілкування, наявність позитивної динаміки спілкування, фасілітаційність, психологічна сумісність, емпатія*.

Е.Р.Хахимов у дисертації "Етнічна позиція особистості та її вплив на професійну діяльність педагога" (2000) пише, що у сучасних дослідженнях піднімається і вирішується низка проблем, пов'язаних з формуванням нових педагогічних умінь: адекватно пізнавати етнокультурні потреби і національно психологічні особливості учнів; використовувати досвід народної педагогіки в сучасних умовах; гармонізувати міжособистісні відносини у багатонаціональних колективах школярів. *Успішність формування цих нових типів педагогічних умінь певним чином залежить від власних національно психологічних особливостей особистості педагога*. Етнічна позиція особистості педагога робить істотний вплив на рівень прояву в педагогічній діяльності наступних груп умінь: гностичних, організаторських, комунікативних.

Н.Ю.Камракова у дисертації "Оцінка креативності учнів музичних шкіл педагогами з різним рівнем розвитку якостей творчої особистості" (2011) доходить висновку, що *найбільших успіхів в роботі з креативними учнями досягають саме творчі особистості педагогів*.

3. АНАЛІЗ ДИСЕРТАЦІЙ НАУКОВЦІВ ДАЛЬНЬОГО РАЗУБІЖЖЯ

Ч. Казимеж (польський науковець, яка захищала докторську дисертацію в Україні) у докторській дисертації досліджує психологічні особливості професійного розвитку особистості. Автором з'ясовано, що *розвиток людини на різних вікових етапах, які розглядаються в психологічному плані, – це, передусім, розвиток її особистості*. Важливим аспектом розвитку, в якому знаходять вияв відношення особистості до світу професій і власної професійної діяльності (майбутньої, сьогоденної, минулої) є професійний розвиток особистості. Професійний розвиток особистості розглядається як процес, що триває протягом усього життя людини і зазнає якісних змін, що зумовлено дією сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів. При цьому якісні характеристики професійного розвитку особистості кожного періоду розвитку людини значною мірою детерміновані станом професійного розвитку особистості у попередніх періодах.

Проведений аналіз дозволяє автору дійти висновку, що професійно значущі риси особистості формуються на базі її анатомо-фізіологічних і психологічних передумов у відповідному середовищі – родинному, шкільному, трудовому. Найважливішими чинниками професійного розвитку особистості виступають впливи (зокрема, цілеспрямовані) середовища і власна (насамперед, свідомо) активність самого суб'єкта професійного розвитку.

На думку автора, "професійна особистість" є тією особливою конкретизацією категорії "особистість", що характеризує людину як працівника, який має відповідні професійні знання, уміння, навички, професійну зацікавленість; професійний інтерес і професійні здібності; професійне ставлення і професійний підхід до своєї праці. Професійна особистість формується, розвивається, вдосконалюється і проявляється як безпосередньо у праці, так і в інших видах діяльності.

Професійний розвиток особистості характеризується, зокрема, тим, що він: є однією з категорій розвитку особистості і може простежуватися протягом усього життя; є процесом професійних змін у поведінці і діях особистості; є визначальним показником місця людини у поділі професій і людської діяльності; є процесом об'єктивних змін, який можна спостерігати, досліджувати, описувати і аналізувати; має завжди визначений напрям, зміст і перебіг; визначає відповідні "професійні форми" динамічної соціальної поведінки індивіда; є організованим, контрольованим і суспільно оцінюваним; проявляється, головним чином, у професійних знаннях і уміннях, професійній зацікавленості, здібностях, мотивах діяльності, переконаннях, світогляді; визначає місце індивіда у певній професійній групі; є процесом, який свідомо стимулюється родиною, школою, виробництвом, суспільством, державою; створює відчуття професійної totoжності і здійснених бажань¹⁵³¹.

Докторська дисертація К.Асафа з Техаського університету (США) присвячена проблемі авторизації самосвідомості вчителя, його особистості та професійної ідентичності в онлайн-середовищі. Метою дослідження було вивчення процесу формування особистісної ідентичності шести майбутніх вчителів, які брали участь у дослідницькій програмі протягом трьох семестрів. У цьому дослідженні використовувалася якісна методологія щодо фіксації онлайн відповідей майбутніх вчителів на оголошення (стимули, курсові завдання та ін), розміщені на сайті дошки оголошень. Результати дослідження дозволяють дійти висновку, що майбутні вчителі реалізують множинну ідентичність, використовуючи різні джерела знань, що збагачує їх комунікативний досвід. Наслідки цього дослідження дозволяють припустити, що комунікація студентів, опосередкована телекомунікаційними засобами, відкриває можливості для майбутніх вчителів збагатити модель своєї ідентичності. Інтернет значно розширив можливості для комунікації студентів між собою та викладачами, що виступило чинником формування групової ідентичності майбутніх вчителів та поліпшувало групове навчання¹⁵³².

Докторська дисертація Н. Захарії з Пенсільванського університету (США) присвячена вивченню еволюції особистості дванадцяти південно-східних вчителів азіського походження протягом їх навчання у США. Дослідження будувалося на постструктуралістських поглядах щодо особистості. Дані збиралися завдяки глибокому та всебічному інтерв'ю кожного з досліджуваних на основі фокальних груп, контент-аналізу і аналізу відповідних документів.

Результати дослідження засвідчили, що незважаючи на те, що більшість вчителів зазнали зміщення їх ідентичності в результаті проживання у США, цілісна професійна ідентичність цих вчителів зберігалася завдяки деякій їх базовій (глибинній, домінантній) ідентичності.

В результаті цього дослідження автор дійшов висновку, що програми педагогічної освіти повинні бути майданчиками для реконструкції особистості студентів, їх рефлексивності та самосвідомості. Як зазначив Salvatori (1996), педагогіка найбільш ефективна, коли вчителі беруть участь у рефлексивній діяльності, яка передбачає теоретизування та застосовування ідеї на практиці, і оцінки результатів у світлі конкретних інституційних контекстах і студентських груп.

Докторська дисертація Д.МакФі з університету Південної Кароліни (США) присвячена вивченню процесу навчання особистісної ідентичності через етнографічне дослідження концептуальних та набутих ідентичностей трьох вчителів. Досліджувався процес впливу особистісної ідентичності вчителів на їх практику викладання. Дані збиралися завдяки аналізу відвідування уроків, через інтерв'ю з вчителями щодо їх історії життя, завдяки польових записам щодо спостережень уроків, які проводили вчителі, через поточні і кінцеві інтерв'ю.

Аналіз даних дозволив побудувати теоретичну модель, яка зображує складні відносини між концептуальними і набутих ідентичностями. Модель показує, як формуються і взаємодіють переконання і цінності у процесі формування особистісної ідентичності, що складається із двох зазначених груп ідентичності¹⁵³³.

Докторська дисертація Е. Вайта університету Вісконсін, Медісон (США) присвячена вивченню особистісної ідентичності білошкірих майбутніх вчителів, які працюють в парадигмі соціальної справедливості. Дисертація досліджує шляхи, якими один з аспектів особистості, пов'язаний із расовою приналежністю, впливає на розуміння вчителів їх ролі в школах та впливає на прийняття рішень у педагогічній практиці. Дане дослідження ґрунтується на аналізі історії життя п'яти білошкірих майбутніх вчителів у початковій освітньої програми з метою розуміння того, яким чином життєвий досвід впливає на форму процес розвитку особистісної ідентичності у контексті парадигми соціальної справедливості¹⁵³⁴.

Докторська дисертація Ф. Адкіссон з університету Небраски, Лінкольн (США), присвячена аналізу походження рольової моделі особистісної ідентичності вчителів в державних початкових і середніх школах штату

¹⁵³¹ Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості [Текст] : дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. / Казимеж Чарнецькі ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 456 с.

¹⁵³² Assaf L. C. The authoring of self: Looking at preservice teachers' professional identities as reflected in an online environment / Lori Czop.Assaf / Ph.D. papers. The University of Texas at Austin, 2003. - 309 p.

¹⁵³³ MacPhee D. A. The identities we teach: An ethnographic study of three teachers' conceptual and enacted identities / Deborah Ann MacPhee / Ph.D. papers. University of South Carolina, 2008. – 193 p.

¹⁵³⁴ White E. Interrogating whiteness: Exploring identities of white prospective teachers working for social justice / Edie White / Ph.D. papers. The University of Wisconsin - Madison, 2009. – 304 p.

Небраска. Автором доведено, що особистісна ідентичність педагогів реалізується завдяки утвердженню їх рольового статусу¹⁵³⁵.

Докторська дисертація Д.Каннінгем з Техаського університету (США) присвячена вивченню впливу наслідків гендерної рольової ідентичності (жіноча, чоловіча, андрогінна, недиференційована) керівників жінок у старших класах на сприйняття вчителями їх домінуючої поведінки.

Був встановлений значущий зв'язок зазначеного впливу. При цьому учасники недиференційованої гендерної рольової ідентичності сприймалися вчителями як значно більш домінуючі, ніж з жіночою гендерною рольовою ідентичністю¹⁵³⁶.

1. Висновки, зроблені за результатами аналізу дисертацій українських науковців.

Розвиток людини на різних вікових етапах, які розглядаються в психологічному плані, – це, передусім, розвиток її особистості. При цьому існують такі етапи трансформації свідомості особистості педагога: індивід – індивідуальність – особистість.

Розвиток особистісних якостей майбутніх педагогів найбільш повно здійснюється за умов наявності колективної діяльності групи, що, у свою чергу, впливає й на становлення професійних якостей майбутніх педагогів.

Виявлена важливість сформованості знань про ціннісно-смыслову сферу у структурі особистості майбутнього педагога.

Особистість вчителя впливає на формування особистісних і навчальних характеристик учня.

Особистість формується в діяльності й спілкуванні, у різноманітних взаємодіях як системи із системами, до яких вона входить

У вищому навчальному закладі *розвиток майбутнього педагога як особистості і суб'єкта діяльності включає такі аспекти: розвиток інтелекту; розвиток емоційної сфери; розвиток стійкості перед стресами; розвиток впевненості в собі та сприйняття себе; розвиток позитивного ставлення до світу та сприйняття інших; розвиток самостійності, автономності; мотивації, розвиток форм самоактуалізації, самовдосконалення*

Соціально-психологічні характеристики особистості сільського вчителя як лідера громадської думки *виявляють його соціальну відповідальність, активну соціальну позицію зі зміни оточуючого середовища.*

Невід'ємним аспектом особистості вчителя фізичної культури є не тільки професійна майстерність, але й активна *пропаганда здорового способу життя* й його дотримання самим вчителем.

Процес побудови, особистісного вибору технології життєтворчості потребує усвідомлення педагогом як особистістю свого актуального життєвого середовища, *власних мрій, надій, міфів та кумирів, свого життєвого призначення, процесу зіткнення домагань та очікувань, мрій та надій із реальними можливостями, із вольовими та іншими психологічними характеристиками особистості, проектування власної життєвої програми та життєвого сценарію.*

Головною передумовою виникнення громадянського суспільства є свобода особистості, яка реалізується у вигляді цілераціональної "свободи від" і понадраціональної "свободи для".

Особистість вчителя та його творча діяльність позитивно корелюють, тобто особистість вчителя є творчою сутністю.

Існує вплив внутрішньогрупових відносин на вольовий розвиток особистості майбутніх вчителів, коли вольовий розвиток особистості вчителя визначається такими внутрішньогруповими відносинами, які стимулюють його соціальну й моральну відповідальність вчителя.

Сутність виховної функції українського сакрального хорового мистецтва полягає у формуванні в особистості прагнення до морального удосконалення, до піднесеності бажань і благородства почуттів. Духовна музика сприяє формуванню моральної свідомості, піднесенню емоційного стану і прояву індивідуально-психологічних особливостей особистості.

В основі специфічно-професійного "педагогічного" розуміння особистості вчителя знаходяться глибинні філософські дослідження проблеми особистості як людини, включеної в суспільно-історичне буття як його активний суб'єкт, який власною індивідуальністю, світоглядом і культурою утверджує суспільно-прогресивні пріоритети, наукові знання, виховує загальнолюдські моральні цінності.

"Особистість" у цьому зв'язку, постає як узагальнення й практичне втілення всього "людського" – духовного і практичного, того, що виявляється в характеристиках індивіда і реалізується в його діяльності, того що утверджує людину в суспільстві у якості суб'єкта прогресивного поступу людства.

В сучасних умовах ідеалом учителя є образ всебічно розвинутої особистості, спроможної долучитися до процесу суспільних і професійних перетворень, бути професіоналом, який здатний до багатоваріативності педагогічної дії, прогнозування можливих результатів, володіє прийомами аналізу та самоконтролю, вміє педагогічно осмислити нові соціально-економічні умови виховання, наслідки ринкових взаємовідносин, оцінити нові тенденції з позицій педагогічної діяльності, щоб не дозволити ні політиці, ні ринку піднестися над педагогікою.

Духовність вчителя має розглядатися як його важлива професійна якість.

Цивілізаційні зміни та революційні лихоліття спонукають сплеск педагогічної: у період цивілізаційних змін, починаючи з 1917 року патріотично настроєні педагоги України *працювали в один з найпродуктивніших періодів*

¹⁵³⁵ Adkisson P. V. An analysis of the origins of role model identity of teachers in public elementary and secondary schools in Nebraska / Phyllis Victoria Trax Adkisson / *Educational papers*. The university of Nebraska – Lincoln, 1973. – 406 p.

¹⁵³⁶ Cunningham, Janet M. The effect of gender-role identity of female high school principals in Texas on teacher perceptions of instructional leadership behaviors / Janet M. Cunningham / *Ed.D. papers*. Texas A&M University, Corpus Christi, 2004. – 179 p.

педагогічного новаторства – активного розвитку змісту, методів і форм розбудови української національної школи, використання кращих надбань західної педагогіки.

Провідними шляхами та засобами виховання духовності особистості вчителя є система українознавчих дисциплін; народні педагогічні традиції; історико-педагогічний досвід народу; рідномовне навчання й виховання; християнська етика; духовно і морально-спрямована, гуманізована, життєтворча освіта (загальна та професійна); залучення до мистецтва, художньої світової та національної літератури, науково-педагогічної і методичної літератури, філософських джерел; використання виховного потенціалу педагогічних дисциплін; особистісно-зорієнтоване спілкування майбутніх вчителів і викладачів; самопізнання (самопостереження, ведення щоденників), самоаналіз (рефлексія), самовдосконалення (особистісна духовна практика), самоосвіта, самовиховання; дослідницька і культурно-просвітницька діяльність, особистісне духовне спілкування (педагогічні товариства, курси, з'їзди, конференції).

Серед важливих педагогічних умов виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики є *збагачення змісту музичної освіти українським музичним фольклором; створення інноваційно-естетичного простору у вищих педагогічних навчальних закладах.*

Механізмом формування професійно-психологічної спрямованості майбутніх педагогів в умовах ВНЗ виступає психолого-педагогічна рефлексія особистості кожного студента.

Психологічним механізмом впливу стосунків "викладач – студент" на особистість студента є ідентифікація його з викладачем, альтруїстичні почуття і відносини, почуття власної гідності та прийняття самоцінності іншої людини, педагогічний оптимізм та співчуття, розуміння виховання, здатність відгукнутися на його проблеми й радість та бути готовим надати йому своєчасну допомогу і підтримку.

Особистість вчителя реалізується як суб'єкт освоєння культурно-історичних надбань людства.

Зростання внутрішнього локусу контролю сприяє розвитку стресорезистентності педагогів, які підвищують рівень педагогічної майстерності. Педагоги ж з низьким рівнем педагогічної майстерності часто переживають професійні невдачі, що підвищує стрес-реакції, негативно позначається на здатності контролювати значущі події професійної діяльності.

Виявлене *велике значення патріотичного спрямування у структурі особистості вчителя.*

Структура особистості розуміється як сукупність певних соціальних ролей. Рольова компетентність учителя є важливою складовою формування рольової структури його особистості. Визначено семантичний простір рольової структури вчителя початкових класів, яка передбачає такі рольові позиції, як "знавець дитячої психології", "фасилітатор", "наставник", "дидакт", "партнер", "няня"; з'ясовано рольові профілі вчителя початкових класів, які характеризуються об'єднанням таких груп рольових позицій, як "психолог" ("знавець дитячої психології" і "фасилітатор"), "педагог" ("наставник" і "дидакт") і "соціал" ("партнер" і "няня");

За результатами факторизації детермінант зазначених рольових позицій автором встановлено, що для ролей "фасилітатор" та "знавець дитячої психології" характерним є поєднання професійно-психологічних, культурно-етичних та специфічних психолого-функціональних (терапевтичних, консультативних, діагностичних) здібностей та особливостей учителя; ролі "дидакт" та "наставник" представлені психолого-педагогічними, дидактичними та професійними здібностями вчителя; ролі "няня" й "партнер" характеризуються сукупністю психолого-педагогічних особливостей учителя, які забезпечують реалізацію соціально-психологічних та педагогічних функцій учителя.

Виявлено вісім *особистісних типів педагога*: "Педагог-Педант", "Педагог-Кар'єрист", "Педагог – Творець розвивальний (плюраліст)", "Педагог-Партнер", "Педагог-Ентузіаст", "Педагог Прогресивний (той, що саморозвивається)", "Педагог Емпатійний", "Педагог-Творець (той, що створює)".

Процес *самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів – найбільш повна і вільна реалізацію особистості своїх можливостей; вроджена тенденція до безперервного розгортання свого необмеженого творчого потенціалу у найрізноманітніших сферах життєдіяльності; тенденція максимізувати таланти і дарування.*

Існуючі труднощі в розробці, обґрунтуванні, реалізації процесу виховання моральної особистості об'єктивно пов'язані з кризою сучасної української національної ідеї. Усі спроби створити нову ідею на основі форсованої інтеграції у світове співтовариство уже зараз можна визнати передчасними. А саме національна ідея майже повністю визначає мету, завдання та зміст виховання моральної особистості, і якщо ця ідея чітко визначена та об'єктивно відповідає потребам нації, то ефективно працює і система виховання моральної особистості.

2. Висновки, зроблені за результатами аналізу дисертацій зарубіжних науковців.

Виявлена *антропоцентризована парадигма процесу самоактуалізації педагога.* Антропо-орієнтовані мотиваційно-сміслові установки особистості педагога *через фіксацію смислового досвіду сприяють появі таких похідних особистісних якостей педагога, як емпатія, толерантність, автентичність і рефлексивність.*

Процес культурної ідентифікації особистості майбутнього педагога опосередкований комплексом зовнішніх і внутрішніх умов. У числі перших – *становлення у майбутніх педагогів "Я-концепції" людини культури, розвиток національної самосвідомості особистості, оволодіння основами вітчизняної педагогічної культури, розвиток здібностей до моральної рефлексії, творчої самореалізації в світі культурних цінностей.*

Дослідження процесу психічного вигорання особистості педагога у сучасних соціальних умовах дозволяє говорити про *феномен особистісної сили педагога*, яка забезпечує нормальний перебіг нервно-психічних процесів педагога.

Найбільш важливі професійні якості педагога, що виявляються у процесі інтенсивного навчання, – це *здатність до прогнозування, проектування та управління видами діяльності учнів, установка на результат, здатність до організації та контролю; емпатія, прийняття іншої людини, інтуїція, імпровізація, емоційне саморозкриття.*

Головним чинником, що визначає формування ідентичності особистості педагога в зарубіжній традиції від античності до Нового часу можна назвати соціальний лад суспільства, тобто визначальним ідентичність особистості педагога є вплив соціуму. Для вітчизняної педагогічної традиції, визначальними умовами, що сформували ідентичність особистості російського педагога, є *національний менталітет та індивідуальні якості педагога.*

Творча особистість педагога додаткової освіти дітей – це якісна характеристика фахівця, який *володіє креативною активністю, що проявляється у прагненні вийти за межі заданої проблеми і включає в себе якість його професійно-творчої діяльності в умовах безперервних педагогічних інновацій*.

Виявлена *ключова роль ціннісно-сислової сфери педагога, що включає свідомість життя, самоактуалізацію і значущість творчості в педагогічній праці, в подоланні професійної деформації особистості педагога*.

Виявлена принципово *соціальна спрямованість особистості педагога*, який постає не тільки вагомим чинником соціалізації його вихованців, але й задіяний у процес самосоціалізації – самовдосконалення, саморозвитку, самомотивації.

Процес сенсобудови стимулює в майбутніх педагогах *пошук особистісного сенсу педагогічної діяльності*.

Такі характерологічні особливості особистості педагога, *як висока тривожність, надмірна недовірливість і сугестивність, низький рівень емпатії, виражена домінантність і ригідність мислення, є причиною незадоволеності дітей взаєминами в групі однолітків, роз'єднання в дитячому середовищі*.

Провідними мотивами професійного розвитку у педагогів є мотиви, пов'язані із задоволенням від діяльності, творчим підходом, професійним зростанням.

Сутність і специфіка професійної самоосвіти як одного з найважливіших умов розвитку особистості педагога виявляється як особистісно-розвивальна система з такими компонентами: а) психолого-педагогічний (*продуктивне творче мислення; ціннісні установки, рефлексія і особистісний сенс у професійній педагогічній самоосвіті; освоєння нового знання і досвіду в процесі самоосвіти*), інноваційний (наявність особливої зони у свідомості педагога, що спонукає його на сходження до все більш високого рівня, освоєння змісту освіти на основі процесу самоосвіти).

Недостатній перцептивний рівень педагога призводить до часткових деформацій побудови відносин у процесі навчання і виховання між вчителем і учнем, що, у свою чергу, є причиною для професійної деструкції особистості вчителя.

Ознаками професійної деформації особистості педагога на різних етапах кар'єри є: втрата відчуття своєї діяльності як благородної місії; схильність до знеособлення у спілкуванні; дегуманізація взаємовідносин у діаді "педагог – учень"; дефіцит милосердя; підвищена залежність від оточуючих, уцербність адекватного самовираження, наростання агресивності, специфічні поведінкові установки; ігнорування почуттів людей, формування "жорсткого рольової поведінки". Встановлено, що протягом професійного шляху відбувається наростання ступеня професійної деформації особистості педагога.

Виявлено, що негативні особистісні зміни мають місце вже на етапі навчання у педагогічному вузі – емоційна апатія, деперсоналізація, редукція персональних досягнень, виборче реагування, формування стереотипів, схильність до астенічних станам, спотворення сприйняття інших людей. У період адаптації на робочому місці вони посилюються, а їх пік припадає на період розвинутої професійної діяльності – 10-15 років професійного педагогічного стажу. У період від 3 до 10 років педагогічної діяльності – найбільш благополучний період роботи педагогів, тому що рівень професійної деформації знижується.

Доведено, що *необхідною умовою профілактики професійної деформації особистості педагога є психологічний супровід професійного становлення суб'єкта педагогічної діяльності, що забезпечує: активізацію усвідомлення педагогом своєї життєвої та професійної позиції, мотивів і сенсу своєї праці; стимуляцію самостійної роботи педагога з освоєння психотехнічних навичок, вдосконалення індивідуального стилю педагогічної діяльності; допомогу в розширенні репертуару відповідних психологічному складу особистості ефективних способів досягнення професійних цілей; актуалізацію у педагогів установок на зміцнення свого фізичного і психічного здоров'я; допомогу в освоєнні прийомів і технік саморегуляції емоційного стану та психофізичного тренування*.

Обґрунтована трієдність трьох типів навчальної діяльності, за умов чого відбувається становлення цілісної особистості учасників освітнього процесу: орієнтовної, репродуктивної, творчої, що реалізуються у таких показниках, як *емпатія, якість засвоєння навчального матеріалу, креативність і відповідальність*.

Формування ціннісних орієнтацій особистості педагога-організатора в системі безперервної освіти буде ефективним, якщо: *ціннісні орієнтації особистості, засновані на творчих ідеалах, визначають ставлення людини до явищ навколишнього світу і є побудовниками її діяльності та поведінки, а також відображають ставлення особистості до соціальних цінностей*.

У поєднанні з самопізнанням самопрогнозування педагога дозволяє визначити перспективи особистісного розвитку, виступає в якості суттєвого механізму саморозвитку.

Саморозвиток і самоактуалізація майбутнього педагога постає наріжним шляхом самоздійснення особистості педагога.

Кризи професійного становлення особистості детермінуються об'єктивними і суб'єктивними чинниками; зміни, що відбуваються під час кризи більшою мірою торкаються підструктури професійної спрямованості (мотиви, ціннісні орієнтації, професійна позиція і професійне самовизначення), ніж інші підструктури суб'єкта діяльності. Встановлено, що *збільшення питомої ваги суб'єктивних факторів відбувається під час кризи професійного зростання. Це дозволяє зробити висновки про наявність переломного моменту в професійному становленні особистості: відбувається перехід від зовнішньої детермінації до внутрішньої*.

Система гуманістичних цінностей особистості педагога являє собою трикомпонентну структуру, що складається з: а) *універсальних, базових гуманістичних педагогічних цінностей (антропоцентризм, самостійна і творча роль людини, самопізнання, розвиток інтелекту, моральний вплив знання, потужний розвиток здібностей, вільна поведінка особистості)*, б) *цінностей педагогічного спілкування (емпатія, конгруентність, рефлексія, толерантність, активний підхід, доброзичливість, емоційна стабільність)*, в) *цінностей, що визначають педагогічну культуру (професійна захопленість, моральність, такт, відповідальність)*.

Тренери-педагоги, для яких велике значення мають цінності пов'язані з особистими благами, менш адаптовані, ніж тренери, що цінують взаємодію і ділову активність; у тренерів що володіють більш високим рівнем професійної майстерності число і рівень кореляційних взаємозв'язків між показниками спрямованості і ціннісних

орієнтації більше, ніж у тренерів з низьким педагогічною майстерністю, у них ціннісні орієнтації представлені однорідно і в більш оптимальному поєднанні, тобто, сформовано ядро професійної спрямованості.

Внесок показників самоактуалізації в детермінацію психічних станів педагога різний: високий самоактуалізаційний потенціал особистості, що включає інтегральний рівень самоактуалізації і такі її показники як самоповага, спонтанність, уявлення про природу людини, креативність, що доповнюються термінальними цінностями власного престижу, досягнень, збереження власної індивідуальності і високими показниками самоставлення (самоприйняття, самоцінності, самовпевненості, самокерівництво), при вкрай низьких показниках цінності високого матеріального становища, незадоволеності професією, самозвинувачення, внутрішньої конфліктності, закритості, є детермінантою, що перешкоджає розвитку вигорання. До зовнішніх чинників резистентності до вигорання відносяться достатню моральне і матеріальне стимулювання, підтримка з боку колег.

Низький самоактуалізаційний потенціал особистості, що включає низькі рівні показників самоактуалізації: інтегрального, пізнавальних потреб, спонтанності, сензитивності до себе, самоприйняття, контактності, компетентності в часі і високі рівні негативного ставлення до себе та професії (незадоволення професійною діяльністю, закритість, внутрішню конфліктність, схильність до самозвинувачення), сприяє розвитку вигорання і психофізіологічних станів стресу і втоми. До зовнішніх детермінантам вигорання відносяться підвищені навантаження і стресогенні умови професійної діяльності вчителів і викладачів.

Професійно значущі якості особистості можна представити структурно. Перший блок становлять особистісні ресурси (*рефлексивність, відповідальність, саморегуляція, інтернальність* та ін.) Другий блок вміщує зміст професійної діяльності. Третій блок обумовлює успішність професійної взаємодії і включає в себе необхідні для цього компетентності. В якості системотвірного блоку виступає *мотивація професійного самовдосконалення*, а в якості передумов – певне поєднання особистісних рис. Головною передумовою успішного формування професійно значущих якостей особистості є *проникливість, високий самоконтроль поведінки, інтелектуальна гнучкість*. Не менш важлива достатня мотивація професійного самовдосконалення, що базується на задоволенні своєю професійною діяльністю, інтернальності в ній, адекватної самооцінки.

Найбільших успіхів в роботі з креативними учнями досягають саме творчі особистості педагогів.

СПИСОК ДИСЕРТАЦІЙ

- Абакумова, И.В. Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе Текст.: дис. канд. пед. наук / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д., 1989. – 191 с.
- Агавелян Рубен Оганесович. Социально-перцептивные процессы личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10, 19.00.01 : Новосибирск, 2000 405 с.
- Агличева Ирина Владимировна. Комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01.- Ставрополь, 2006.- 233 с.:
- Акиндинова, И.Л. Особенности самоактуализации личности в профессиях различного уровня социального престижа // дис... канд. психол. наук. – СПб., 2000. – 151 с.
- Александрова Тамара Ивановна. Мотивационно-смысловые установки личности педагога и их влияние на эмоциональное благополучие личности учащихся : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Хабаровск, 2006 189 с.
- Алферова, Елена Ивановна. Ответственность как метапрофессиональное качество личности учителя в процессе профессионального становления : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Алферова Елена Ивановна; [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т].- Тобольск, 2010.- 250 с.
- Анікіна Т.О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України. Інститут педагогіки. – К., 1993. – 16 с.
- Анисимова Татьяна Викторовна. Становление экологической культуры личности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе в ВУЗе : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва, 2002 179 с.
- Анцибор А. І. Соціально-психологічні характеристики особистості сільського вчителя як лідера громадської думки [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Анцибор Анатолій Іванович ; Інститут соціальної та політичної психології АПН України. - К., 2007. - 16 с.
- Асадуллин Раиль Мирзавич. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Асадуллин Раиль Мирзавич; [Место защиты: МПГУ]. – М., 2000. - 450 с.
- Ахмедова Айшат Магомедовна. Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Махачкала, 2007 169 с.
- Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: Автореф. дис... д-ра. пед. наук. 14.00.14.– Л., 1991. – 36 с.
- Балева Милена Валерьевна. Полиmodalное Я: этнический и кросскультурный аспекты (На материале удмуртских и русских студентов) : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Пермь, 2004 192 с.
- Батенова Юлия Валерьевна. Особенности развития личности будущего учителя в условиях применения информационно-коммуникационных технологий : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Челябинск, 2004 156 с.
- Бахтина Ирина Петровна. Развитие творческой личности педагога дополнительного образования детей в малых городах : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.05 / Бахтина Ирина Петровна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств].- Челябинск, 2007.- 226 с.
- Бегидова Светлана Николаевна. Теория и практика профессионально-творческого развития личности в процессе подготовки специалиста физической культуры и спорта : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 : Майкоп, 2001 439 с.
- Бездверная Людмила Ивановна. Реализация нравственного потенциала личности в процессе подготовки учителя физической культуры : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Воронеж, 1999 184 с.
- Бельх Татьяна Викторовна. Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 : Ставрополь, 2004 420 с. РГБ ОД, 71:05-19/8
- Беляева Валентина Александровна. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности учителя в светской и православной педагогической культуре : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Москва, 1999. – 339 с.
- Белякова Ирина Геннадиевна. Влияние интенсивного обучения на профессионально важные качества личности педагога : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : Москва, 2000 120 с.

Бердников Иван Георгиевич. Теоретические основы формирования валеологической культуры личности учителя : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Москва, 1998 378 с. РГБ ОД, 71:99-13/179-4

Богачев Алексей Николаевич. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя в процессе воспитательной деятельности вуза : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Челябинск, 2002 205 с.

Большакова Татьяна Валентиновна. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 : Ярославль, 2004 187 с.

Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді : Автореферат ... дис.докт.пед.наук. – 13.00.07 – теорія та методика виховання. –Тернопіль, 2006. – 35 с.

Бояринцева Алла Васильевна. Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Москва, 1995 249 с.

Бояркин Михаил Юрьевич. Ценностно-мотивационная типология личности в сфере государственной службы : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Бояркин Михаил Юрьевич; [Место защиты: Гос. ун-т - Высш. шк. экономики]. - Москва, 2008. - 183 с.

Братченко С. Л. Личностный рост и его критерии / С. Л. Братченко, М. Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : Наука, 1998. – С. 38-63.

Булатова Оксана Сергеевна. Использование возможностей театральной педагогики в процессе становления личности учителя : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Тюмень, 1999 196 с.

Бунакова Татьяна Александровна. Педагогические условия формирования социально-значимых качеств личности студентов в процессе межкультурной коммуникации : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Кострома, 2006 161 с.

Буткевич В. В. Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования (1960-1990 гг.) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. В. Буткевич. – М., 1994. – 17 с.

Валетов, М.Р. Формирование здоровьесориентированной направленности личности в процессе физического воспитания // дис.. канд. пед. наук / М.Р. Валетов. Челябинск, 2006. – 174 с.

Валькова Татьяна Анатольевна. Резистенция как показатель профессиональной деформации личности учителя : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Казань, 2002 171 с.

Вачков И. В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя (на материале специальных тренинговых групп) // автореф... дис.канд. психол. наук. – М., 1995. – 19 с.

Вітюк В. В. Розвиток професійно-особистісних якостей вчителів-предметників у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вітюк Валентина Василівна. – К., 2000. – 196 с.

Внукова О. М. Розвиток політичної культури майбутніх педагогів професійно – технічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. М. Внукова. – К., 2004. – 20 с.

Войтлева Нафисет Адалгериевна. Психолого-педагогические условия профессионально-творческого развития личности будущего учителя музыки : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Майкоп, 2003 174 с.

Вострикова Татьяна Анатольевна. Акмеологические детерминанты развития профессионализма личности учителя : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 Москва, 2006. – 233 с.

Ганченко Игорь Олегович. Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Краснодар, 2004 342 с.

Гарипова Гузель Анатольевна. Формирование артистизма личности будущего учителя музыки : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Казань, 2002 234 с.

Гармаев Цыбэн Кышектуевич. Формирование социально активной личности будущего учителя средствами физического воспитания : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Якутск, 2005 212 с.

Гелас Марина Вадимовна. Формирование личностных перспектив у старшеклассников : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Кострома, 2006 215 с.

Глушкова Нина Ильинична. Психотипологическая изменчивость личности учителя в современных социальных условиях и перспективы психологической помощи : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Глушкова Нина Ильинична; [Место защиты: ГОУВПО "Ставропольский государственный университет"].- Ставрополь, 2005.- 513 с.

Гоголев, Владимир Николаевич. Становление профессионального идеала как фактор формирования направленности личности будущего учителя : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07.- Ленинград, 1985. – 155 с.

Гордеева Наталья Николаевна. Теория и технология индивидуально-педагогического развития личности будущего учителя в процессе педагогической подготовки : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : Челябинск, 2002 351 с.

Гордиенко Наталья Викторовна. Психологическое сопровождение профилактики профессиональной деформации личности педагога : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Гордиенко Наталья Викторовна; [Место защиты: Рос. акад. образования].- Ставрополь, 2008.- 223 с.

Горелова Е. Р. Психологические особенности профессиональной направленности личности будущего учителя начальных классов : автореф... канд. психол. наук / Е. Р. Горелова. – М., 1990. – 23 с.

Грибанов Александр Владимирович. Педагогические условия социального становления личности курсанта вуза МВД России : дис. ... канд. юрид. наук : 13.00.02 Кострома, 2006 221 с.

Григорьева-Голубева Виктория Аркадьевна. Становление гуманистических ценностей педагога (В аспекте языковой личности) : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Санкт-Петербург, 2002 493 с.

Григорьева-Голубева Виктория Аркадьевна. Становление гуманистических ценностей педагога (В аспекте языковой личности) : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Санкт-Петербург, 2002 493 с.

Густова, Е.А. Динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников // автореф... дисс. канд. психол. наук. – М., 2011. – 25 с.

Давлатшоев, Саидшо Формирование творческой личности будущего учителя : (на основе подготовки учителя физики) : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Вильнюсский ун-т - Вильнюс, 1990. – 18 с.

Давыдова Ирина Викторовна. Развитие творческого потенциала личности будущего учителя средствами арттерапии : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 Москва, 2006 233 с.

Девятковская Ирина Владимировна. Психологические особенности выученной беспомощности личности учителя : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. – Екатеринбург, 2006.- 185 с.

Делибоженко Елена Александровна. Особенности развития личности в семье педагога : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Москва, 2002 144 с.

- Денисюк С. В. Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога- гуманіста Януша Корчака (1878- 1942 рр.) [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Денисюк Світлана Василівна ; Інститут педагогіки АПН України. - К., 2000. - 20 с.
- Джагаева Татьяна Ерастовна. Формирование экономической культуры личности в условиях региональной образовательной системы : на примере Республики Южная Осетия : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Пятигор. гос. лингвист. ун-т.- Владикавказ, 2006.- 440 с.
- Дианова Валентина Ивановна. Профессионально значимые качества личности и их формирование у педагогов центров психолого-медико-социального сопровождения : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Иркутск, 2005 193 с.
- Дикова Виктория Вячеславовна. Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. - Екатеринбург, 2005. - 287 с.
- Добрынина Елена Николаевна. Влияние психотипологических характеристик личности на особенности изучения иностранного языка : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Ставрополь, 2004 161 с.
- Дороганова Людмила Максимовна. Становление коммуникативности как профессионально-значимого качества личности учителя (В условиях учебно-воспитательного комплекса "Народное пение") : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Таганрог, 1999 271 с.
- Дрожжина Наталья Борисовна. Влияние индивидуально-типологических характеристик личности студентов на представления о нравственном человеке : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Ставрополь, 2005 210 с.
- Дрянгина, Елена Анатольевна. Обучение студентов-филологов ассоциативно-образным средствам репрезентации языковой личности учителя : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Дрянгина Елена Анатольевна; [Место защиты: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского].- Саранск, 2011.- 236 с.
- Дубовицкая, Татьяна Дмитриевна Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 - Педагогическая психология Москва, 2004 – 349 с.
- Емельянова, Е.И. Формирование личностно-профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в вузе // дис... канд. пед. наук / Е.И. Емельянова Великий Новгород, 2010. – 190 с.
- Емец Александр Иосифович. Формирование педагогической направленности личности учителя физической культуры в процессе спортивной специализации : Дис. ... канд. педагогических наук : 13.00.01 Киев, 1984. – 210 с.
- Ерин Вячеслав Васильевич. Творческая направленность личности руководителя как условие инновационного подхода к организации образовательного процесса в профессиональном колледже : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Ставрополь, 2004 175 с.
- Ершова, Регина Вячеславовна Комплексное изучение организованности как системного свойства личности : Дис. ... док. психол. наук : 19.00.01 : Общая психология, психологии личности, история психологии. – М., 2009. – 409 с.
- Жернов Василий Иванович. Профессионально-педагогическая направленность личности студента (Теория и практика ее формирования) : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : Магнитогорск, 1999 302 с.
- Жумагамбетов Серик Смагулович. Профессиональная адаптация учителя средней общеобразовательной школы в процессе физкультурно-спортивной деятельности : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Магнитогорск, 2004 158 с.
- Жумангалиева Б.К. Этнокультурные особенности когнитивного стиля и картины мира личности с различной полушарной асимметрией: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Б.К. Жумангалиева. - М. - 2002. - 24 с.
- Захараш Татьяна Борисовна. Единство индивидуального и коллективного опыта в развитии личности : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Ставрополь, 2003 440 с.
- Звездина Галина Павловна. Субъектность учителя как детерминанта устойчивости личности к деструктивному влиянию профессиональной деятельности : Дис. ... канд. псих.
- Золкина Ирина Григорьевна. Развитие личности будущего учителя как субъекта педагогической культуры : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Оренбург, 2002 171 с.
- Зотова Наталья Георгиевна. Формирование смысловой сферы личности педагога (На материале изучения дисциплин психол.-пед. цикла в физкультур. вузе) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Волгоград, 1998 173 с.
- Зубанова Н. Ю. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури [Текст] : автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Зубанова Наталія Юріївна ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. - Луцьк, 1998. - 18 с.
- Ибрагимова Равзалия Талховна. Декоративно-прикладное искусство как средство формирования творческой активности личности учителя изобразительного искусства в процессе профессиональной подготовки в педагогическом университете : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Москва, 1998 177 с.
- Ибраева Ляззат Бостановна. Изучение иностранного языка в педвузе как фактор гуманистического развития личности будущего педагога : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Москва, 2004 173 с.
- Иванова Валентина Михайловна. Влияние личности педагога на развитие взаимоотношений в группе детей дошкольного возраста : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 : СПб., 2001 151 с.
- Иванова Е. В. Личностные особенности, обуславливающие возникновение профессиональной деформации учителя, и их изменения в процессе профилактико-коррекционной работы : дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Иванова. – Ярославль, 2005. – 298 с.
- Игнатова Ольга Алексеевна. Становление творческой личности учителя в условиях школы нового типа : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Рязань, 2004. – 230 с.
- Ильина Ирина Валентиновна. Становление валеологической культуры личности в процессе высшего профессионального образования : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Орел, 2000 190 с.
- Ильичева, В.А. Влияние характера педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на профессионально-личностное развитие будущего учителя // автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Череповец, 1999. - 25 с.
- Ионова Валентина Елисеевна. Развитие эффективного профессионального общения у педагогов с различными характерологическими свойствами личности : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Самара, 1999 165 с.
- Иванцев Л. И. Становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Иванцев Людмила Ігорівна ; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2003. - 18 с.
- Иванцова Н. Б. Генеза професійної спрямованості практичного психолога [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Иванцова Наталія Борисівна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. - К., 2012. - 40 с.
- Кадиев Темирлан Темирбулатович. Гуманизация образовательно-спортивной среды как условие формирования личности будущего учителя : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Махачкала, 2003 162 с.
- Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості / Казиміж Чарнецькі / Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 456 с.
- Каланчина Ирина Николаевна. Социально-философский анализ роли личности учителя в современном образовании : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 : Барнаул, 2004 174 с.

- Калнинш, Л.М. Информационно-дидактическое пространство личностно-профессионального саморазвития учителя // дис... д-ра. пед. наук / 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Людмила Михайловна Калнинш. – Великий Новгород, 2012. – 414 с.
- Камракова Н. Ю. Оценка креативности учащихся музыкальных школ педагогами с разным уровнем развития качеств творческой личности: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Камракова Наталья Юрьевна: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2011. – 25 с.
- Камракова, Наталья Юрьевна. Оценка креативности учащихся музыкальных школ педагогами с разным уровнем развития качеств творческой личности : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Камракова Наталья Юрьевна; [Место защиты: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского]. – Ярославль, 2011. – 243 с.
- Каримова А. Р. Особенности коммуникативных качеств личности и их взаимосвязь с эмоциональным выгоранием учителей : дис. ... канд. психол. наук / А. Р. Каримова. – Казань, 2003. – 234 с.
- Карпенко Семен Витальевич. Самоактуализация личности в условиях современной информационной среды : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Карпенко Семен Витальевич; [Место защиты: Кубан. гос. ун-т]. – Краснодар, 2007. – 183 с.
- Карпова Елена Викторовна. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Карпова Елена Викторовна; [Место защиты: ГОУВПО "Ярославский государственный педагогический университет"]. – Ярославль, 2009. – 464 с.
- Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.
- Кашина Елена Георгиевна. Становление творческой личности учителя иностранного языка средствами театральных технологий : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Самара, 2004 477 с.
- Каюков В.І. Патріотичне виховання учнів загальноосвітньої школи на героїчних традиціях українського народу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника – Івано-Франківськ, 1998. – 17 с.
- Кириллова Лариса Ивановна. Влияние личности учителя-словесника на формирование и развитие интереса учащихся к литературе как к учебному предмету : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 Ленинград, 1984 220 с.
- Киселёва Ольга Олеговна. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 Москва, 2002 405 с.
- Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кічук Надія Василівна; НДІ педагогіки України. – К., 1993. – 30 с.
- Кобильнік Лілія Миколаївна. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2007. — 252 с.
- Кобялковская Елена Алексеевна. Психологические особенности профессионального развития личности педагогов ДООУ в связи с выраженностью потребности в саморазвитии : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01. – Пермь, 2006. – 176 с.
- Коваль В.О. Патріотичне виховання учнів під час вивчення літератури в старших класах загальноосвітньої школи: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 191 с.
- Кожухарь, Г.С. Соотношение личностного и профессионального самоопределения у учителей: мотивационный аспект // дис... канд. психол. наук. – М., 1993. – 156 с.
- Козлитина Оксана Николаевна. Влияние особенностей систем образования на формирование личностной структуры у молодежи : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Ставрополь, 2004 150 с.
- Кокорина О. Р. Здоров'єсбереження личности в условиях высшего педагогического образования / Ольга Рафаиловна Кокорина / дис... докт.пед.наук. – 13.00.08. – Теория и методика профессионального образования. – М., 2012. – 459 с.
- Колычева Зоя Ивановна. Социальное развитие личности будущего учителя в свете ноосферных идей : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Колычева Зоя Ивановна; [Место защиты: ГОУВПО "Российский государственный педагогический университет"]. – Санкт-Петербург, 2005. – 407 с.
- Кондратьев Петр Владимирович. Особенности и факторы саморазвития личности учителя на этапах зрелого возраста : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Кондратьев Петр Владимирович; [Место защиты: Моск. псих.-соц. ин-т]. – Москва, 2007. – 171 с.
- Кондратьева Ольга Викторовна. Психологический тип учителя как условие формирования профессионального стиля деятельности : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Н. Новгород, 1996 197 с.
- Коржова Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта деятельности : автореф. диссертации на соискание научной степени док. психолог. наук : спец. – 19.00.01 / Е.Ю. Коржова. – Санкт-Петербург, 2002. – 43 с.
- Корнев Сергей Александрович. Детерминация доверия процессом социальной идентификации личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 Иваново, 2006 169 с.
- Коростылева Людмила Алексеевна. Психология самореализации личности (Основные сферы жизнедеятельности) : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 : СПб., 2001 398 с.
- Котельникова Оксана Валерьевна. Формирование социально ориентированной личности педагога начального профессионального образования : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Москва, 2004 165 с.
- Котляр Л. І. Вплив внутрішньогрупових відносин на вольовий розвиток особистості (на матеріалі підготовки майбутніх вчителів) [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Котляр Людмила Іванівна ; Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О., 1996. - 22 с.
- Кошелева Г. Д. Педагогические условия профессиональной подготовки будущего учителя как субъекта инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кошелева Галина Денисовна. – Сургут, 2002. – 195 с.
- Кошкарова Любовь Сергеевна. Профессиональное становление личности учителя развивающего обучения в педагогическом колледже : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Челябинск, 1999 216 с.
- Краснова Елена Антоновна. Педагогические условия формирования творческого потенциала личности будущего учителя средствами информационных технологий библиотеки педагогического вуза : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Челябинск, 2002 183 с.
- Кружкова, Ольга Владимировна Эффективность структуры психологических защит личности педагога начального профессионального образования : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07, 19.00.13 Казань, 2006. – 224 с.
- Крутиков И. А. Проектируемое и реальное поведение личности в социально-производственной организации : дис. ... канд. филос. наук. / И. А. Крутиков – М., 1973. – 205 с.
- Кудинов Илья Викторович. Формирование личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности в системе заочно-дистанционного обучения : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Уфа, 2006 214 с.

Кузнецова І.В. Аксиологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб'єкта культурно-освітньої діяльності: автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.10 / І.В. Кузнецова; АПН України. Ін-т вищ. освіти. — К., 2008. — 20 с.

Кустова Елена Ивановна. Особенности формирования профессионально важных качеств личности учителя у студентов во время педагогических практик : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Кустова Елена Ивановна; [Место защиты: Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина]. - Санкт-Петербург, 2008. - 172 с.

Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу : дис... доктора педагог. наук : 13.00.04 / Василь Андрійович Кушнір. — Київ, 2003. — 453 с.

Лапик Валентина Волевна. Самоактуализация личности педагога в процессе обучения человековедческим технологиям : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва, 2002 131 с.

Леонова Анна Викторовна. Развитие концепции формирования личности учителя в истории и теории высшего педагогического образования в 90-е гг. XX века : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва, 2005. — 263 с.

Лесик Софья Георгиевна. Психологические особенности патохарактерологического изменения личности учителя в процессе профессиональной деятельности : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : Калуга, 2002 160 с.

Лесина, Татьяна Владимировна Педагогическое обеспечение самосовершенствования личности будущего учителя в процессе внеучебной деятельности : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Иркут. гос. пед. ун-т - Иркутск, 2007 - 22 с.

Лесных Лариса Львовна. Динамика формирования самоотношения личности педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Калининград, 2005 181 с.

Ли Цзянь Вэнь. Направленность личности в профессиональном становлении педагога-тренера по спорту : Дис. ... канд. пед. наук : 19.00.13 : СПб., 1999 149 с.

Луганская Галина Борисовна. Формирование культурологической направленности личности будущего учителя в условиях интеграции традиционных и нетрадиционных знаний о сущности человека : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Майкоп, 2004 215 с.

Лузина Л.М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дисс. в виде научного доклада... д-ра пед. наук. / Лузина Людмила Михайловна. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. — 86 с.

Лушичева, Евгения Григорьевна. Психологическое сопровождение развития творческой личности педагога-лингвиста : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Лушичева Евгения Григорьевна; [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т]. - Нижний Новгород, 2012. - 178 с.

Лысенко, Татьяна Федоровна Проблема уровней нравственной воспитанности личности (на материале изучения нравственной ответственности студентов вуза) : Дис. ... канд. педагогические науки : 13.00.01 Москва, 1983. — 195 с.

Магомадова Разет Абасовна. Педагогические условия формирования социально-ориентированной личности будущего учителя в вузе : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Магомадова Разет Абасовна; [Место защиты: Дагестан. гос. пед. ун-т]. - Махачкала, 2010. - 182 с.

Магомед-Эминов Мадрудин Шамсудинович. Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Магомед-Эминов Мадрудин Шамсудинович; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. - Москва, 2009. - 570 с.

Макаренко П.В. Професійна "Я-концепція" майбутніх фахівців правоохоронної діяльності: Автореф... дис. канд. психол. наук. — 19.00.01 — загальна психологія, історія психології. — Харків 2001. — 19 с.

Маликов Сергей Валентинович. Формирование творческой личности будущего учителя физики при использовании информационных технологий в научно-исследовательской работе : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Липецк, 2001 184 с.

Мамонова Е.Б. Особенности развития личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. - Н.Новгород: НГПУ, 2004. - 201 с.

Мартинюк Н. С. Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя засобами мистецтва [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мартинюк Ніна Семенівна ; Луганський держ. педагогічний ін-т ім. Т.Г.Шевченка. - Луганськ, 1997. - 16 с.

Мелекесов Геннадий Анатольевич. Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Оренбург, 2003 419 с.

Мешина, Ольга Николаевна Воспитывающее влияние личности учителя на педагогически запущенных учеников : Дис. ... канд. педагогические науки : 13.00.01 Москва, 1985. — 189 с.

Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Микитюк Галина Юріївна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2003. - 20 с.

Милютин Наталья Рэмовна. Воспитание личности педагога как процесс культурной идентификации : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Волгоград, 2000 206 с.

Миранович Валентина Николаевна Социокультурная идентичность личности: социологический анализ : Дис. ... канд. социолог : 22.00.06. — Ставрополь, 2004. — 166 с.

Михайлова Л. О. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя в процесі навчання іноземної мови [Текст] : автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Михайлова Людмила Олексіївна ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О., 1996. - 24 с.

Мишенина Галина Владимировна. Развитие смысловой сферы личности учителя в системе повышения квалификации : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Мишенина Галина Владимировна; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. - Ростов-на-Дону, 2009. - 219 с.

Мірошник З. М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Мірошник Зоя Михайлівна ; Класич. приват. ун-т. - Запоріжжя, 2012. - 40 с.

Мірошніченко О. А. Формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя : Дис... канд.пед.наук. — 13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки / Олена Анатоліївна Мірошніченко. — Житомир, 2008. — 288 с.

Молоканов М.В. Личностные компоненты профессиональной успешности практических психологов : Дис. ... канд. психол. наук. -М., 1994. - 178 с.

Морнов К. А. Развитие личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов в системе высшего образования // дис... канд.пед.наук.. — 13.00.01. — Общая педагогика, история педагогики и образования / Константин Алексеевич Морнов. — Братск, 2013. — 190 с.

Морозова Ольга Васильевна. Психологические основы профессионального становления личности учителя изобразительного искусства : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Владимир, 2003 175 с.

Морозова Татьяна Николаевна. Особенности психорегуляции педагогической деятельности учителя физики : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Москва, 2001. —173 с.

Москальова Л. Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики і художньої культури засобами українського сакрального хорового мистецтва [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Москальова Людмила Юріївна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2004. - 19 с.

Муляр, В.И. Самореализация личности как социальный процесс // автореф... дис. канд. Философ. наук. – Киев. КГУ, 1990. – 24 с.

Мысин Олег Иванович. Изучение динамики профессионального становления личности учителя физической культуры на этапе обучения в вузе : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Москва, 2003 160 с.

Нагибина Н.Л. Психологические типы личности: влияние на музыкальную деятельность и обучение музыке: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - М.: МГУ, 2002. - 61 с.

Наличаева, София Александровна. Самоактуализационный потенциал личности как детерминанта профессионального выгорания педагогов : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.03 / Наличаева София Александровна; [Место защиты: Ин-т психологии РАН].- Москва, 2011.- 247 с.

Намазбаева Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: Автореф. докт. дисс. - М., 1986. - 33 с.

Недашкова, М.А. Самореализация личности как феномен культуры // дис... канд. философ. наук. – Киев, 1990. – 167 с.

Никитина Анастасия Владимировна. Развитие творческой направленности личности будущего учителя средствами предметов эстетического цикла : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Казань, 2001 223 с.

Ноженкина Ольга Сергеевна. Развитие рефлексии как психолого-акмеологическое условие преодоления профессиональной деформации личности педагога : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Ноженкина Ольга Сергеевна; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина].- Тамбов, 2009.- 209 с.

Огірок Станіслав Сергійович. Потреби і стимули як системотворюючі фактори розвитку особистості (на матеріалах педагогічної спадщини А.С.Макаренка та сучасних педагогів-новаторів): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський держ. лінгвістичний ун-т. - К., 2000. - 182 с.

Ожигова Людмила Николаевна. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации : диссертация... д-ра психол. наук : 19.00.01 Краснодар, 2006 431 с.

Ольшевская Элеонора Николаевна. Когнитивный и эмоциональный компоненты морального самосознания студентов вуза : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Ольшевская Элеонора Николаевна; [Место защиты: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского].- Ярославль, 2010.- 221 с.

Онищук П.В. Педагогічні засади технології формування патріотичних рис у учнів шкіл, гімназій, ліцеїв: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Волинський держ. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк, 1996. – 162 с.

Орлова, С.Н. Психологические факторы развития творческого мышления личности в процессе когнитивной деятельности // автореф. дисс. ... доктора психол. наук. Новосибирск, 2002. - 36 с.

Осипова Т.Ю. Формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Осипова Тетяна Юріївна ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О., 2001. - 20 с.

Осницкий Анатолий Викторович. Психологические проявления дезадаптации личности учителя в педагогической деятельности : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : СПб., 1999 181 с.

Павлова Людмила Станиславовна. Профилактика проявлений профессиональной деформации личности учителя (на примере учителя средней школы) : автореферат дис. ... канд. психол. наук : Спец.19.00.03 – психология труда, инженерная психология, эргономика. – Тверь 2011. – 27 с.

Павлова, Людмила Станиславовна. Профилактика проявлений профессиональной деформации личности учителя : на примере учителя средней школы : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.03 / Павлова Людмила Станиславовна; [Место защиты: Твер. гос. ун-т].- Тверь, 2011.- 249 с.

Пазухина, Светлана Вячеславовна. Ценностное отношение будущего педагога к личности учащегося : антропологический подход : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Пазухина Светлана Вячеславовна; [Место защиты: Московский государственный открытый педагогический университет].- Москва, 2012.- 423 с.

Панасенко Е.А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці у другій половині XIX – початку XX ст.: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Луганськ, 2001. – 20 с.

Панина, Татьяна Семеновна. Теория и практика развития творчества учителя в системе повышения квалификации : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 Великий Новгород, 2000 324 с.

Панова Нина Васильевна. Условия развития профессионализма личности учителя начальной школы в инновационной деятельности : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Санкт-Петербург, 2002 191 с.

Парфёнова Галина Леонидовна. Психологические особенности социальной компетентности личности с общей умственной одарённостью : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Парфёнова Галина Леонидовна; [Место защиты: Ур. гос. ун-т им. А.М. Горького].- Барнаул, 2007.- 255 с.

Пелех Л. Р. Формування особистості майбутнього вчителя у системі масових виховних заходів вищого навчального закладу [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Пелех Людмила Романівна ; Інститут педагогіки АПН України. - К., 2001. - 20 с.

Пелех Л.Р. Формування особистості майбутнього вчителя у системі масових виховних заходів вищого навчального закладу [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 Пелех Людмила Романівна; Рівненський економіко-гуманітарний інститут. - Київ, 2001. - 16 с.

Перевалова Татьяна Вячеславовна. Становление самоактуализирующейся личности будущего учителя в пространстве вузовского педагогического взаимодействия : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Иркутск, 2001 195 с.

Перегончук Н.В. "Професійне вигорання" як фактор розвитку особистості педагога [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Перегончук Наталія Василівна ; ДВНЗ "Ун-т менедж. освіти". - К., 2011. - 20 с.

Петков Валерий Анатольевич. Теоретические основы и прикладные аспекты формирования физической культуры личности в системе непрерывного образования : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.01 Армавир, 1999 414 с.

Пичугина Светлана Геннадьевна. Психорегуляция педагогической деятельности учителя-словесника : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Владимир, 2002 187 с.

Поваренков Юрий Павлович. Профессиональное становление личности : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 : Ярославль, 1999 359 с.

Погребняк О. М. Особливості особистості вчителя в системі розвивального навчання [Текст] : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Погребняк Ольга Миколаївна ; Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. - Х., 2007. - 217 с.

Подобин Алексей Евгеньевич. Вариативно-ситуационный подход к формированию профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя во внеаудиторной деятельности : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 : Кострома, 1999 228 с.

Позизейко Галина Владиславовна. Становление мировоззренческой культуры личности в условиях профессионального образования в вузе : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Брянск, 2002 220 с.

Пости Елена Евгеньевна. Психологические основы профессионального становления личности учителя начальных классов : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Владимир, 2000 225 с.

Постникова Наталья Ивановна. Формирование гуманистической направленности личности будущего учителя в условиях ориентации его в ценностях педагогической деятельности (На материале дисциплин педагогического цикла) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Челябинск, 1999 251 с.

Потапенко О. Б. Ідея виховання моральної особистості в спадщині українських педагогів-мислителів другої половини XVIII століття. – Потапенко Олег Борисович : автореф... канд. пед. наук: 13.00.01 / Криворізький державний педагогічний ун-т. – Кіровоград, 2009. – 24 с.

Приворотская Елена Евгеньевна. Проблема духовности личности учителя в отечественной педагогике II половины XIX - начала XX века : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Пятигорск, 2005 178 с.

Пузикова Ольга Владимировна. Психологическая культура как фактор самоактуализации личности (На примере личности учителя) : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Хабаровск, 2003 210 с.

Пустовалов Владимир Михайлович. Духовно-нравственное становление личности будущего учителя (Теория и практика) : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Оренбург, 2002 457 с.

Пуфаль-Струзик, И. Структурно-иерархическая модель творческой активности личности: автореф. дисс. . доктора психол. наук. Иркутск, 2003.-49 с.

Пучкова Галина Валентиновна. Влияние самосознания на процесс профессионального становления личности учителя : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Самара, 2000 178 с.

Рахматуллина Р.С. Структура свойств личности и особенностей черт характера и их роль в психической регуляции педагогической деятельности учителя на уроке : Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1996. - 23 с.

Рева Галина Вячеславовна. Формирование акмеологической направленности личности будущего учителя (На примере подготовки учителя музыки) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Майкоп, 2002 196 с.

Рожкова Н. Г. Формування моральних якостей особистості майбутнього вчителя у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Рожкова Наталя Григорівна ; Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. - Миколаїв, 2011. - 20 с.

Рожкова Н. Г. Формування моральних якостей особистості майбутнього вчителя у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Рожкова Наталя Григорівна ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. - Кіровоград, 2011. - 244 с.

Рожкова Ю. А. Громадянське суспільство і особистість: форми взаємодії [Текст] : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Рожкова Юлія Андріївна. – Донецьк, 2009. – 19 с.

Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня докт. філософ. наук. – 09.00.10 – "Філософія освіти" / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.

Романова Е. С. Психология профессионального становления личности. Автореферат. дис. ... докт. психол. наук. - М.: МГПУ, 1992. – 43 с.

Россеина Вера Федоровна. Формирование гуманистической направленности личности учителя иностранных языков в условиях учебно-научно-педагогического комплекса : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Россеина Вера Федоровна; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т].- Волгоград, 2008.- 284 с.

Росстальной Анатолий Сергеевич. Гуманитарно-педагогическая модель колледжа как среда развития и саморазвития личности будущих педагогов : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Ростов н/Д., 1998 205 с.

Ручко Лариса Сергеевна. Факторы актуализации и блокирования мотивов участия личности в совместной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05.- Кострома, 2006.- 222 с.:

Рязанова Елена Владимировна. Организация педагогического процесса по формированию эмпатии как нравственного качества личности у будущих учителей-сурдопедагогов : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : Челябинск, 2005 184 с.

Савотина, Н.А. Социальная адаптация личности в условиях студенческой среды // дис...канд. пед. наук. / Н.А. Савотина. – М.: РАО, 1997. –200 с.

Садкова, Психологические особенности профессиональной самооценки личности и условия ее совершенствования: дисс. . канд. психол. наук.-М., 1998.-192 с.

Садретдинова Зилъра Велюриевна. Характеристики нравственной и ценностно-смысловой сфер личности в контексте психологической готовности к выбору профессии : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Садретдинова Зилъра Велюриевна; [Место защиты: ГОУВПО "Российский государственный педагогический университет"]. - Санкт-Петербург, 2008. - 142 с.

Салов Александр Игоревич. Формирование гуманистического образа личности учителя в отечественной педагогике 1920-х гг. : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Салов Александр Игоревич; [Место защиты: Твер. гос. ун-т].- Москва, 2008.- 168 с.

Сараева Елена Викторовна. Психологические особенности профессионального самопрогнозирования личности будущего педагога : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Курск, 2003 195 с.

Саяпина С.А. Проблеми особистості вчителя в педагогічній спадщині М.О.Корфа [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Саяпіна Світлана Анатоліївна ; Луганський держ. педагогічний ін-т ім. Т.Г.Шевченка. - Луганськ, 1998. - 18 с.

Сегеда Н. А. Теоретичні і методичні засади професійного розвитку викладача музичного мистецтва в системі безперервної педагогічної освіти : Дис... докт.пед.наук. - 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталя Анатоліївна Сегеда. – Київ, 2012. – 542 с.

Семенова Наталья Викторовна. Идея соотношения индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике (Конец XIX века - 30-е годы XX века) : 13.00.01 / Семенова, Наталья Викторовна : диссертация... д-ра пед. наук : 13.00.01 Хабаровск, 2006 494 с.

Сергеева Кристина Владимировна. Динамика профессионального становления личности учителя естественнонаучного цикла на этапе обучения в вузе : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Сергеева Кристина Владимировна; [Место защиты: Моск. гос. обл. ун-т].- Владимир, 2008.- 253 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-19/11

Сергеева Ольга Павловна. Педагогическое обеспечение профессиональной самоактуализации личности будущего педагога (На материале педагогических колледжей Республики Саха (Якутия)) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Якутск, 2002 142 с.

Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Сисоєва Світлана Олександрівна ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. - К., 1997. - 35 с.

- Слободнюк Елена Геннадьевна. Профессионально-ценностные ориентации как фактор становления личности будущего учителя : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Магнитогорск, 2000 192 с.
- Смірнова В. О. Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-технічному коледжі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: 13.00.04. – "Теорія і методика професійної освіти" / В. О.Смірнова. – К., 2009. – 20 с.
- Собольников Валерий Васильевич. Развитие личности в особых условиях деятельности : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 : Новосибирск, 1997 419 с.
- Солодухова О. Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації [Текст] : дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Солодухова Ольга Георгіївна ; Слов'янський держ. педагогічний ін-т. - Слов'янськ, 1998. - 413 с.
- Спектор Галина Захаровна. Формирование творческой личности будущего учителя в процессе художественно-технологической деятельности : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Б. м., Б. г. 189 с.
- Стахнєва, Л.А. Суб'єктивний підхід к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии // дис... д-ра психол. наук / Л.А. Стахнєва. Иркутск, 2005. – 319 с.
- Стрельцова Валентина Павловна. Концепция "психологии отношений личности" В. Н. Мясичева и ее методологическая, научно-теоретическая и практико-психологическая значимость : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 Ярославль, 2002 145 с.
- Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентській молоді засобами мистецтва : Автореферат... дис.канд.пед.наук – 13.00.07. – теорія і методика виховання / О.Г. Стьопіна. – Луганськ, 2007. – 23 с.
- Сунцова Яна Сергеевна. Согласованность социальных и культурных ценностей в регуляции поведения личности (На материале исследования удмуртского этноса) : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Ижевск, 2005 182 с.
- Сураева Галина Загиферовна. Психологические особенности мотивационно-смысловой интенции личности (Социокультурный аспект) : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Москва, 2002 157 с.
- Суровцева Р. Ф. Психолого- педагогічні умови формування особистості майбутнього вчителя (на матеріалі української літератури) [Текст] : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Суровцева Раїса Феодосіївна ; Київський держ. лінгвістичний ун-т. - К., 1998. - 229 с.
- Сухова Елена Ивановна. Теория и практика формирования ценностных ориентаций личности педагога-организатора в системе непрерывного образования : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01, 13.00.08.- Чебоксары, 2005.- 385 с.
- Сыманюк Эльвира Эвальдовна. Психологические особенности кризисов профессионального становления личности (На примере педагогов начального профессионального образования) : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Екатеринбург, 1999 197 с.
- Телухин, Андрей Юльевич. Идентичность личности педагога в современном обществе как культурно-историческая проблема : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Телухин Андрей Юльевич; [Место защиты: Нижегород. гос. арх.-строит. ун-т].- Нижний Новгород, 2011.- 227 с.
- Темиров, Таймураз Владимирович. Психологические закономерности динамики психического выгорания личности педагога в современных социальных условиях : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Темиров Таймураз Владимирович; [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т].- Нижний Новгород, 2011.- 396 с.
- Терентьева Наталия Витальевна. Личностно-центрированное взаимодействие педагогов и студентов в процессе обучения в вузе : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Ставрополь, 2006 197 с.
- Тимофеева Юлия Федоровна. Системно-модульный подход в формировании творческой личности учителя технологии : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : Ижевск, 2000 455 с.
- Ткаченко М. В. Педагогічні умови виховання гуманності як професійно значущої якості особистості вчителя [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ткаченко Майя Вікторівна ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. - К., 1996. - 24 с.
- Ткачова Т. М. Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста [Текст] : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ткачова Тетяна Миколаївна ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. - Луганськ, 2004. - 229 с.
- Токарева Ю.А. Зависимость личностного развития дошкольников от взаимоотношений в семье и ее социально-экономического статуса: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Казань, 2000. - 21 с.
- Точилю Ирина Эдуардовна. Влияние личности учителя биологии на формирование субъективного отношения к природе у подростков : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Точилю Ирина Эдуардовна; [Место защиты: ГОУВПО "Московский государственный областной университет"]. - Москва, 2008. - 178 с.
- Туктаров Фархад Рубиндарович. Конкурентоспособность личности в современном трансформирующемся обществе: социально-философский анализ : диссертация ... доктора философских наук : 09.00.11 / Туктаров Фархад Рубиндарович; [Место защиты: Юж. федер. ун-т].- Ростов-на-Дону, 2007.- 264 с.
- Фалунина, Е.В. Структура взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения студентов педагогических вузов // дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Фалунина. – М., 2005. - 183 с.
- Фаткуллина Дина Рустямовна. Интеграция декоративного искусства с предметами естественно-математического и гуманитарного циклов во всестороннем развитии личности учителя : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Уфа, 2001 210 с.
- Федоринов Алексей Васильевич. Педагогические условия развития аксиологической культуры личности будущего учителя : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Оренбург, 2001 234 с.
- Федотова, Е.Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя // дис... д-ра. пед. наук / Е.Л. Федотова. Хабаровск, 1998. – 345 с.
- Филимонова Светлана Ивановна. Физическая культура и спорт как пространство формирования оптимальной самореализации личности : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 : М., 2004 492 с.
- Фомин Андрей Петрович. Личность учителя как носителя педагогической идеи : диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.11.- Санкт-Петербург, 2001.- 221 с.
- Франтенко Татьяна Алексеевна. Триединство типов учебной деятельности как фактор становления целостной личности будущего педагога : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01.- Иркутск, 2006.- 195 с.
- Хакимов Эдуард Рафаилович. Этническая позиция личности и ее влияние на профессиональную деятельность педагога : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Казань, 2000 159 с.
- Хаййнен Елена Валентиновна. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : М., 2005 206 с.
- Хлопков, Ю.Г. Условия становления личностно-профессиональной индивидуальности будущих учителей в вузе // автореф. дис. . канд. пед. наук / Ю.Г. Хлопков -Ростов н/Д, 1996. – 19 с.

- Хомич В.Ф. Проблема формування творчої особистості вчителя (на матеріалі вітчизняної педагогічної спадщини 1917-1930 рр.) [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хомич Валерій Феодосійович ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2000. - 19 с.
- Цветкова Римма Ивановна. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления : факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления : диссертация... д-ра психол. наук : 19.00.07 Хабаровск, 2007 530 с.
- Циринг Д.А. Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Пермь, 2001. - 25 с.
- Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического содержания педагогической интеграции: Дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / Николай Константинович Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 458 с.
- Черніков С. Я. Виховання духовності особистості вчителя в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (кінець XIX - початок XX століття) [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черніков Сергій Якович ; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. - Луганськ, 2003. - 20 с.
- Чичук Елена Юрьевна. Побудительные основания социальной креативности личности : на материале социномических профессий : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01.- Краснодар, 2006.- 235 с.
- Чуба О. Є. Усвідомлення професійного вибору майбутніми вчителями як чинник самоздійснення особистості [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Чуба Олександра Євгенівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. - К., 2010. - 212 с.
- Чуватова Надежда Евгеньевна. Педагогические ценности как основа профессионализма личности учителя : диссертация... кандидата педагогических наук : 13.00.01 Саранск, 2007 172 с
- Чудина, Е.Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе: дисс. . канд. пед. наук. Волгоград, 2002. -207 с.
- Чупрова Ольга Федоровна. Формирование конкурентоспособности личности будущего учителя в процессе экспертно-аналитической деятельности : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Иркутск, 2004 207 с.
- Шайгозова Жанерке Наурызбаевна. Подготовка будущего учителя изобразительного искусства к формированию поликультурной личности школьника : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Омск, 2006 172 с.
- Шаймарданов Рафис Хасанович. Теория и технология интенсивного развития профессиональной личности учителя в ВУЗе : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Казань, 1998. – 460 с.
- Шалимов Александр Владимирович. Конституционально-ориентированная психокоррекция личностной и поведенческой изменчивости у подростков в условиях социального стрессирования : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Ставрополь, 2006 175 с.
- Шамионов Раиль Мунирович. Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 : Саратов, 2002 362 с.
- Шарданов А.Н. Становление новой парадигмы образования как аспект современных цивилизационных процессов : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Шарданов Анатолий Назарович. – Нальчик, 2004 – 165 с.
- Шафигулина Лилиана Равильевна. Педагогические условия формирования профессиональной самоактуализации личности молодого учителя в процессе внутришкольного повышения квалификации : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Шафигулина Лилиана Равильевна; [Место защиты: Астрахан. гос. ун-т].- Астрахань, 2009.- 205 с.
- Шефель Сергей Викторович. Личность постиндустриальной эпохи как феномен социокультурного синтеза : диссертация ... доктора философских наук : 09.00.11.- Ростов-на-Дону, 2002.- 386 с.
- Ширманова Ольга Вячеславовна. Эмотивные реакции в поведении и личности учителя : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Москва, 2001 184 с.
- Шишкина Светлана Владимировна. Формирование профессионально-коммуникативных качеств личности будущего учителя музыки : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Саранск, 2001 179 с.
- Щербакова Т.Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя : Дис. ... канд. психол. наук. - Ростов-на-Дону, 1994. - 193 с.
- Щотка О. П. Психологія праці та особистості вчителя [Текст] : навч.-метод. посіб. для студ. пед. спец. / О. П. Щотка ; Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. - Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2008. - 123 с.
- Юдина Елена Ивановна. Формирование творческой направленности личности будущих учителей начальных классов в процессе изучения учебных дисциплин эстетического цикла : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Москва, 1984. –219 с.
- Юдина Е.В. Соотношение личностных качеств практического психолога и эффективности диагностической деятельности. Дис. ... канд. психол. наук. - М., 2001. - 140 с.
- Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Яблонська Тетяна Миколаївна ; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2000. - 20 с.
- Яківчук Г.В. Виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Яківчук Галина Василівна ; Ін-т пробл. виховання АПН України. - К., 2009. – 267 с.
- Яковлева Елена Викторовна. Становление учителя как субъекта культуры : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : М., 2004 364 с.
- Яремчук С. В. Формування професійно- психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Яремчук Софія Володимирівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 1999. - 20 с.
- Ярмакеев, Искандер Энгелевич. Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01.- Казань, 2006. – 495 с.
- Ярушкин Николай Николаевич. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 СПб., 1998. –406 с.
- Adkisson P. V. An analysis of the origins of role model identity of teachers in public elementary and secondary schools in Nebraska / Phyllis Victoria Trax Adkisson / *Educational papers. The university of Nebraska – Lincoln*, 1973. – 406 p.
- Assaf L. C. The authoring of self: Looking at preservice teachers' professional identities as reflected in an online environment / Lori Czop.Assaf / *Ph.D. papers. The University of Texas at Austin*, 2003. – 309 p.
- Cunningham, Janet M. The effect of gender-role identity of female high school principals in Texas on teacher perceptions of instructional leadership behaviors / Janet M. Cunningham / *Ed.D. papers. Texas A&M University, Corpus Christi*, 2004. – 179 p.
- MacPhee D. A. The identities we teach: An ethnographic study of three teachers' conceptual and enacted identities / Deborah Ann MacPhee / *Ph.D. papers. University of South Carolina*, 2008. – 193 p.
- White E. Interrogating whiteness: Exploring identities of white prospective teachers working for social justice / Edie White / *Ph.D. papers. The University of Wisconsin - Madison*, 2009. – 304 p.

ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ:

- *гуманізації, гуманістичної спрямованості педагогічного процесу;*
- *гуманітаризації* (пропонує освіту, яка буде розкривати значення життя та буття людини у світі, допомагати людині знайти себе у світі та навчитися взаємодіяти з ним, що в свою чергу буде впливати на розвиток та збагачення особистості; розвиток особистості, а не просте накопичення нею інформації та певних загальнокультурних знань, поширення загальних гуманітарних знань майбутнього фахівця; у центрі уваги є особистість студента, майбутнього вчителя з його інтересами, здібностями, індивідуальними характеристиками; гуманістична орієнтованість навчального процесу, що реалізується у системі заходів, спрямованих на визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей),
- *демократизації* (демократичний характер відносин усіх учасників освітнього процесу),
- *неперервності* (цілісність та неперервність усіх процесуальних та системних аспектів освіти),
- *фундаменталізації* (спрямованість освіти на фундаментальний, міжпредметний характер знань),
- *персоніфікації* (особистісно орієнтований зміст навчального процесу, врахування особистісно-діяльнісних особливостей та ціннісних орієнтацій суб'єктів полікультурної взаємодії),
- *ефективності* (якщо інтегративні курси побудовані і функціонують на основі проблемного підходу до змісту навчання, то запланований результат досягається з найменшими зусиллями за мінімальний термін);
- *системності* (спрямованість навчального процесу на системну цілісність у побудові та аналізі полікультурних освітніх процесів),
- *діалогічності* (духовно-ціннісна орієнтація людини і більшою мірою її розвиток здійснюються у процесі взаємодії учасників освітнього процесу, змістом якої є обмін інтелектуальними, емоційними, моральними цінностями, що передбачає діалоговий характер навчального процесу, залучення особистості студента до культурних надбань людства за допомогою діалогу з культурними формами історичного розвитку людської цивілізації),
- *цілісності та спеціалізації* професійної освіти (єдність цілісності та спеціалізації професійної освіти реалізується тоді, і тільки тоді, коли в її змісті оптимально поєднується система інтегративних курсів та предметних дисциплін);
- *професійної спрямованості* навчання (реалізується більш повно, якщо зв'язки між загальноосвітніми і спеціальними знаннями мають інтегративний, а не просто міжпредметний характер);
- *гармонізації* в освіті (інтегративний курс ефективно функціонує тоді, і тільки тоді, коли він не суперечить традиційному дискретно-дисциплінарному підходу, а органічно доповнює його);
- *множинності основ інтеграції* в навчанні (якщо інтегративний курс будується за кількома основами інтеграції, то його функціонування дозволяє отримати максимальний педагогічний ефект, причому одна з основ, визначена відповідно до поставленої мети інтеграції, повинна мати домінуюче значення);
- *природовідповідності* (професійна підготовка майбутнього вчителя ґрунтується на науковому розумінні природних і соціальних процесів, які узгоджуються із загальними законами розвитку природи і людини і спрямовується на її виховання відповідно до індивідуальних особливостей, формування у неї відповідальності за свій розвиток та подальшу еволюцію ноосфери),
- *полікультурності* (полікультурний характер педагогічного процесу, де представлено дві або більше культур, які різняться за мовою, етнічною, національною чи расовою ознаками; виховання громадянськості, культурної та міжетнічної толерантності, емпатійності);
- *культуровідповідності* (освіта та виховання мають ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях та нормах національних культур, етнічних особливостях регіонів, залучати людину до різних площин культури етносу, суспільства і світу в цілому);
- *доповнювальності* (комплементарність різних аспектів педагогічної теорії і практики, подібно до принципової доповнювальності хвильових і корпускулярних характеристик елементарних часток);
- *опори на профільні дисципліни* (коли у процес професійної підготовки залучаються ресурси всіх навчальних дисциплін, що актуалізує міжпредметні зв'язки);
- *конгруентності* (узгодження навчальної активності всіх учасників освітнього процесу, коли маємо предметну конгруентність – єдиний навчальний предмет викладача та студентів, діяльнісну конгруентність – узгодження діяльності викладача і студентів та ін.); *освітньої рефлексії* (коли навчальний процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням всім учасниками навчального процесу);
- *функціонального використання знань, умінь та навичок* (реалізується в навчанні як реальний та повноцінний засіб професійної підготовки через поєднання соціального, культурного, політичного життя народу з впливом діяльнісної сфери, через застосування професійних теоретичних знань в практичній діяльності, через використання міжкультурних зв'язків в різних сферах життя суспільства (це наука, культура, техніка, політика, економіка та ін.);
- *зв'язку теорії з практикою* (навчання конкретного предмету має орієнтуватись не на пасивне розуміння та засвоєння матеріалу, а на активне його використання);
- *цілісності* (має інтегративне значення та слугує для обґрунтування розвитку особистості в системі "особистість – освіта – культура – діяльність");
- *цілеспрямованості* (передбачає постановку конкретних цілей та задач, і визначення напрямів роботи з досягнення поставлених цілей);

- *інтеркультурної комунікації* (виражається у постулюванні ідеї про становлення та ідентифікацію "свого" через "чуже", в орієнтації на цінності іншомовної культури, в діалоговій взаємодії, що забезпечує адекватне взаєморозуміння та духовне взаємозбагачення представників різноманітних лінгвокультурних спільнот);
- *аксіологізації* (передбачає орієнтацію студента на соціально та особистісно значущі цінності, на формування ціннісного ставлення студентів до педагогічної діяльності як високоінтелектуальної праці та розвиток позитивної мотивації до формування їх професійної компетентності);
- *індивідуалізації* (передбачає таку організацію освітнього процесу, при якій вибір способів, прийомів, методів навчання обумовлений індивідуальними здібностями та інтересами студентів);
- *розвитку міжнародно-орієнтованої особистості* (пов'язаний із принципом культуровідповідності освіти та базується на загальнокультурних цінностях, нормах та традиціях різних культур, на розумінні спільного та відмінного у різних культурах, толерантному ставленні до представників інших культур) та ін.¹⁵³⁷.

¹⁵³⁷ Педагогический энциклопедический словарь: около 3000 статей / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол. : М.М. Безруких, В.А.Болотов, Л.С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. – С. 216-217.; Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійній освіті: Монографія / Я.М. Собко. – Львів: Сполом, 2007. – 332 с. – С. 200-201.

ОБГРУНТУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ
ЯК ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЇ СУТНОСТІ

Наріжною проблемою філософії та психолого-педагогічних наук є проблема людської особистості, яка вивчалася в контексті осягнення її сутності та соціальних умов актуалізації, оскільки метою розвитку людини є формування особистості (Б.Г. Ананьєв, І.Д.Бех, А.В. Петровський, К.Д. Ушинський, В.В. Рибалка) як самосвідомого початку Всесвіту.

Поглиблений аналіз проблемного поля дослідження дозволяє виявити щонайменше три принципові теоретичні труднощі, пов'язані як з аналізом 1) феномена унікальності і 2) самодетермінації (свободи) особистості, так і з розумінням 3) парадоксальної єдності полярних атрибутів і чинників її функціонування, таких, наприклад, як самодостатність з одного боку, і соціальна зумовленість – з іншого.

Як зазначає Р.Б.Калмыков, у статті "*Кільцевий детермінізм: вирішення проблем наукового матеріалізму*", "традиційний лінійний детермінізм, який у свій час цинічно відсторонився від вирішення телеологічної проблеми, так до цих пір і не зміг розв'язати проблему вільної волі, що знайшло відображення в антиноміях Канта. Залишилися незрозумілим особливий причинний і онтологічний статус автономних предметів природи, причинне підґрунтя активності та самоорганізації живих організмів, базис особливої власної онтології людини, ключовий принцип основних приводних механізмів її фізіології, психіки і свідомості"¹⁵³⁸.

Розглянемо ці три принципові теоретичні труднощі.

1) У зв'язку з аналізом унікальності особистості виникає питання про те, як може космосоціоприродне середовище в нескінченній (принципово незлічимої) безлічі своїх елементів породжувати дещо унікальне і неповторне, не схоже ні на один з цих елементів. Як писав Є.В. Ільєнков у праці "*Що ж таке особистість*", "Про те, що" особистість" – унікальне, невідтворювальне індивідуальне утворення, одним словом, щось одиничне, сперечатися не доводиться. "Одиничне" у філософії розуміється як абсолютно неповторне, існуюче саме в даній точці простору і часу і відмінне від будь-якого іншого "одиничного", а тому і всередині себе настільки ж нескінченне, так само як простір і час. Ось чому повний опис одиничної індивідуальності рівнозначно "повному" опису всієї нескінченної сукупності одиничних тіл і "душ" в космосі. Це розуміли і Декарт, і Спіноза, і Гегель, і Фейєрбах, всі грамотні філософи, незалежно від їх належності до того або іншого табору в протиставленні матеріалізму та ідеалізму... З цієї причини наука про "одиничне" як таке дійсно неможлива і немислима. Розкриття таємниць "одиничного" є поза межовою для науки саме тому, що будь-який одиничний ланцюжок причинно-наслідкових залежностей приводить дослідника в "дурну" нескінченність усього минулого нескінченного Всесвіту... Гегель не випадково назвав тим же словом "дурна" (і не в осуд, а в логічному сенсі) людську індивідуальність, оскільки під нею якраз і мають на увазі абсолютну неповторність, унікальність, невичерпність деталей і нереконструйованість їх даного поєднання, неможливість передбачити заздалегідь з математичною точністю її стану і поведінки в заданих обставинах. Неповторність властива кожній окремій особистості настільки органічно, що якщо її відняти, то зникне і сама особистість"¹⁵³⁹.

2) У зв'язку з аналізом свободи особистості, виникає питання про те, як може невилізна сутність, якою є людина, повністю детермінована в плані свого розвитку та існування космосоціоприродним середовищем, бути особистістю, яка є, за визначенням, вільною від цієї детермінації. У строгому розумінні, відповідь на це одне з найскладніших філософських питань не може бути повністю вичерпана ні уявленнями про свободу особистості як поведінковий вибір з різних альтернатив, ані концепціями волюнтаризму, фаталізму, або марксизму, що базуються на розумінні свободи як "пізнаної необхідності" та ін.

У зв'язку з цим В.А. Петровський у фундаментальній книзі "Особистість в психології: парадигма суб'єктності" писав, що послідовно проведена емпірична точка зору веде до заперечення свободи. Вустами свого героя Б. Скіннер у книзі "Walden Two" висловлює цю думку таким чином: "За допомогою ретельної наукової розробки ми керуємо не підсумковою поведінкою, а наміром поводити себе – мотивами, бажаннями, схильностями. Цікаво, що в цьому випадку ніколи не виникає питання про свободу". В.А.Петровський, аналізуючи цю сентенцію, зауважує, що в тіні тут залишається питання про походження самих керуючих імпульсів. У той же час, зауважує В.А.Петровський, практична психологія в особі авторитетних її представників, постулює свободу. Так, Вернер Едхард відмічає: "Ти Бог у своєму універсумі. Ти є причина. Ти прикидаєшся, що ти не причина, щоб грати. І ти можеш згадати, що ти є причина у будь-який момент, коли захочеш...". Вільям Шутц у зв'язку з цим пише так: "Я (універсальне я) вибираю все своє життя і завжди вибираю. Я вибираю свою поведінку, свої почуття, свої думки, свої хвороби, своє тіло, свої реакції, свою спонтанність, свою смерть". Таким чином, робить висновок В.А.Петровський, постулювання свободи для психологів є результатом рефлексії їх функціонування у світі, похідного від їхнього особистого досвіду, який стикається з необхідністю співвіднести його поза емпіричний і емпіричний моменти, аналіз чого може привести до постулювання В.А. Петровським майбутньої трансфінітної психології як психології синтезу досвідної і позадосвідної форм пізнання-осягнення світу, взаємного опосередкування трансцендентального і

¹⁵³⁸ Калмыков Р.Б. Кольцевой детерминизм: решение проблем научного материализма // <http://www.globalfolio.net/main/CMprov-p-346.phtml>; Калмыков Р.Б. Синергетика – двигатель модернизации детерминизма // <http://www.synergetic.ru/science/synergetika-dvigatel-modernizacii-determinizma.html>

¹⁵³⁹ Ильенков Э. В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 183–237; Ильенков Э.В. Философия и культура. – М., 1991. – 560 с.; Лекторский В.А. Э. В. Ильенков: Личность и творчество. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 272 с.

емпіричного. За таким розумінням, як вважає В.А.Петровський, дійсність вільної причини полягає для нас у самій ідеї Я як *causa sui* (причини в самій собі), що інтегрує чотири іпостасі Я – Іманентне Я, Ідеальне Я, Трансцендентальне Я і трансфінітне Я. Відтак, В.А.Петровський пропонує механізм самодетермінації людської особистості, який реалізується в процесі взаємної рефлексії, взаємного відображення цих іпостасей особистості, що дозволяє особистості повертатися до самої себе, реалізуючи, таким чином, принцип самодетермінації¹⁵⁴⁰.

3) Парадокс несумісності двох полярних аспектів – самодостатності (свободи) особистості і соціальної зумовленості її формування та функціонування – найбільш повно виявляється в площині мотиваційної активності людини. Відомо, що розвиток людської особистості здійснюється за допомогою певного соціально-педагогічного середовища, яке постає чинником зовнішньої мотивації людської поведінки. Однак ця зовнішня мотивація, яка передбачає розвиток "з-під палки", має парадоксальним чином трансформуватися у внутрішню мотивацію, що реалізує існування людської особистості на основі незалежних від зовнішнього середовища внутрішніх мотиваційних механізмів, які звільняють людину від долі бути запрограмованим зовнішнім середовищем "біологічним роботом". Тут незрозумілим є яким чином, зовнішня детермінація переходить у внутрішню само детермінацію, а об'єктивне трансформується у суб'єктивне.

Розгляд зазначених теоретичних труднощів передбачає те, що в поле аналізу особистості потрапляють не тільки психологічні, а й загальнонаукові, а також філософські аспекти людини і світу (пов'язані, перш за все, із надзвичайно складним об'єктом науки і філософії, яким є принцип детермінізму, тобто принцип причинно-наслідкової залежності), що дозволяє дійти висновку: розв'язати зазначену фундаментальну проблему можна на шляхах комплексних міждисциплінарних постнекласичних досліджень, що базуються на принципі "методологічної надмірності", який на логіко-гносеологічному рівні пояснюється теоремою про неповноту К. Геделя. Згідно даної теореми, в достатньо багатій формалізованій науковій мові є істинні твердження, які принципово неможливо довести (або спростувати) за допомогою засобів, формалізованих в межах цієї мови.

Відповідно до теореми про неповноту, в будь-якої наукової теорії (концепції), що оперує своєю мовою – специфічною системою взаємозалежних фактів, понять, законів, принципів, постулатів – завжди знаходяться деякі закони і принципи, які неможливо обґрунтувати в рамках даної теорії.

У силу цього наукові цілі теорії, пов'язані з обґрунтуванням її наріжних положень, часто виявляються недосяжними, оскільки, по-перше, в теорії завжди виявляються концептуальні лакуни – положення, які неможливо обґрунтувати (або спростувати). І, по-друге, те, що обґрунтовано в рамках однієї теорії, часто неможливо обґрунтувати в рамках іншої теорії, що оперує іншими взаємопов'язаними фактами, поняттями, законами, принципами, постулатами.

Тому у всьому розмаїтті теорій і концепцій особистості неможливо знайти універсальну теорію, яка б змогла об'єднати зміст всіх інших, оскільки це об'єднання вимагає інтеграції й уніфікації всіх ключових положень теорій особистості, що часто суперечать одна одній, оскільки вони ґрунтуються на різних і іноді полярних теоретичних конструктах (постулатах, базових принципах, основоположних положеннях і поняттях).

Вирішення цієї здавалося б непереборної теоретико-методологічної труднощі є можливим за допомогою застосування принципу методологічної надмірності, тобто піднесення дослідника на новий гностичний "обрій" пізнання не шляхом об'єднання безлічі теорій особистості в площині традиційних методологічних критеріїв їх побудови, а шляхом розгляду феномена особистості в більш широкому і інформаційно "надмірному" пізнавальному контексті.

Це дає можливість вийти з досить вузьких соціально-психолого-педагогічних рамок традиційного вивчення особистості, тобто дозволяє розглядати її з позиції більш загальної міждисциплінарної гностично-онтологічної бази, залучаючи як результати постнекласичних досліджень, наукові феномени релятивістської і квантової фізики, синергетики, формальної логіки, так і паранормальні явища "граничної реальності" (або "реальності неймовірного"), а також уявлення релігійної свідомості, в тому числі орієнтальні доктрини – східні вчення, в деяких з яких кількість психологічних понять на порядок вище, ніж в сучасній психології.

Підйом на згаданий новий більш високий "гностичний обрій" пізнання дозволяє побудувати так звану трансцендентальну концепцію особистості, або людського "Я". При цьому трансцендентальність виступає основоположною, сутнісною, необхідною і достатньою характеристикою особистості в силу того, що саме за допомогою акта трансценденції досягається свобода – сутнісна ж, тобто необхідна і достатня характеристика особистості.

Відзначимо, що зазначені дві категорії ("особистість" і "Я"), які іноді змішуються, можна розуміти як явища одного феноменологічного порядку, що відрізняються за дуальних критерієм "актуальне - потенційне". Цей критерій має колосальний евристичний потенціал, оскільки дозволяє внести ясність у співвідношення близьких за змістом елементів таких дуальних категорій, як суб'єктивне – об'єктивне, обдарованість – талант, компетенція – компетентність, розум – інтелект, креативність – творчість, особистість – Я та інші дихотомічні категорії, елементи яких відносяться один до одного саме як актуальне і потенційне.

Застосовуючи цей критерій, який передбачає в кожному явищі або системі явищ виокремлювати крім актуального, також і потенційний аспект (виступаючий, як вчить релятивістська і квантова фізика, фундаментальною характеристикою буття), можна зрозуміти, чому, наприклад, крім поняття "творчість" існує здавалося б надлишкове поняття "креативність" ("творчісткість"), яке можна інтерпретувати як прихований

¹⁵⁴⁰ Петровський В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.; Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.

потенційний ресурс (якість) людини, що реалізується (актуалізується) на практиці в процесі творчості як дещо актуальне.

Подібним чином, можна припустити, що "Я" людини виступає глибинним потенційним ядром особистості, яка, у свою чергу, є актуалізоване (об'єктивоване, реалізоване у Всесвіті) людське "Я".

Проаналізуємо це твердження. Якщо розглядати особистість як тотальність (В.В.Кізіма), "замкнуту в собі цілісність", то вона в найбільш загальному і традиційному розумінні виявляє два понятійних пласта – актуальний (особистість як функціонально-рольова характеристика людини, яка фіксує її зовнішній, поведінковий аспект) і потенційний – особистість як сутнісна характеристика людини, з позиції якої особистість постає як своєрідний згусток регулятивно-духовних потенцій, центр самосвідомості, джерело волі і ядро характеру, суб'єкт вільних дій в рамках соціуму і внутрішнього життя людини. Таке розуміння потенційного аспекту особистості дає можливість трактувати людину як "істоту, висунуту в Ніщо" (М. Хайдеггер), як нескінченно відкриту і ніколи повністю не об'єктивовану потенційність людини, завжди більшу її психічних, тілесних проявів і всіх результатів діяльності.

Саме ця потенційна сутнісна характеристика особистості виражається в людському "Я" – психосоціальному центрі особистості – її самоусвідомлюючому початку, інтегральному ядрі духовного світу людини, її регулятивної інстанції. "Я" при цьому виступає внутрішньою (потенційною) основою особистості, що визначає характер і сферу мотивації, яка проявляється у певній спрямованості, способі співвіднесення людських інтересів з суспільними, рівні домагань тощо. Тут "Я" розуміється як основа формування переконань, ціннісних орієнтацій, світогляду, соціальних почуттів людини (таких, як почуття власної гідності, обов'язку, відповідальності, совісті, морально-естетичних принципів та ін.).

За таким підходом "Я" виступає як самосвідомий, мислячий, вольовий, регулятивно-прогностичний, духовно-смысловий суб'єкт, вища самість нашого інтегрального духу як трансцендентної сутності.

Як бачимо, особистість реалізується як дещо актуальне, а сутнісне начало особистості – її "Я" – як дещо потенційне. Цей висновок дає підставу вживати поняття "особистість" і "Я" як синоніми, які є близькими за змістом і які різняться за критерієм "актуальне – потенційне".

Особистість при цьому може розумітися як "храм" (тіло, вмістилище) людського "Я", що як потенційна (невловима, невиразна) якість людини, у свою чергу, виступає храмом Абсолюту – трансцендентальної сутності.

Зазначимо, що *трансцендування (від лат. transcendo – переходити, перебиратися) може розумітися як: 1) вихід за межі дійсного; 2) вихід із стану заглибленості свідомості в мирське життя за її межі з метою здобуття істини і сенсу буття. У екзистенціалізмі таку заглибленість нерідко прирівнюють до рабства людини, а трансцендування – до звільнення. 3) С. Франк розрізняє "трансцендування зовні" (коли індивідуальна душа виходить за рамки своєї суб'єктивності до "іншого") і "трансцендування всередину" (або вглиб) – у сферу духу для вкорінення в духовній основі буття, що виявляє об'єктивну реальність і справжню опору індивідуального душевного життя.*

Таке розуміння особистості як трансцендентальної сутності базується на парадоксі самосвідомості, пов'язаному з процесом редукції в невизначеність, відомий тим фахівцям, які пояснюють процес усвідомлення людиною самої себе за допомогою якогось внутрішнього усвідомлюючого початку – маленького чоловічка (гомункулуса): однак це, у свою чергу, вимагає, щоб у даному гомункулуса існував ще один гомункулус, який усвідомлює себе, і так до нескінченності.

Подібно до цього, "Я" як самоусвідомлюючий початок можна визначити або 1) як потенційну нескінченність, як те, що нескінченно занурюється вглиб цього "Я", або 2) як трансцендентальну сутність, що виходить за межі "Я" і пов'язаного з ним ноуменального світу, виявляючи природу Абсолюту, який за своїм визначенням є трансцендентне світу і вільний від нього Божество.

У цьому разі ми звільняємося від нескінченної ("дурної") редукції вглиб "Я". І це звільнення досягається саме за допомогою трансценденції "Я" – його співвіднесення (отожнення) з Абсолютом як принципово невизначеною, парадоксальною і трансцендентальною світу сутності.

Таким чином, "Я" як Абсолют, як потенційне (приховане, не проявлене, глибинне, сутнісне) начало особистості, реалізує її основну трансцендентальну характеристику, пов'язану з механізмом самосвідомості (процесом дистанціювання, тобто трансцендування людини від актуальної даності), що виступає головною системоутворюючою (тобто необхідною і достатньою) якістю людської особистості.

Однак ця особистість виявляє, як було показано вище, парадоксально-суперечливу природу, охопити яку, як уже зазначалося, можна тільки із застосуванням більш загальної гностично-онтологічної бази дослідження.

Ця база, що постає міждисциплінарною (оскільки вона використовує новітні наукові результати різних предметних областей), організовується на основі двох загальних, тобто універсальних аспектів буття – процесуально-динамічного і системно-статичного. Процесуально-динамічний аспект інтерпретується нами за допомогою універсальної парадигми розвитку – універсального методологічного принципу, згідно з яким розвиток будь-якого предмета чи явища є інваріантним, тобто перебігає по універсальним фазам і реалізує універсальні, тобто загальні для всіх предметів і явищ принципи¹⁵⁴¹.

¹⁵⁴¹ Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. ; Вознюк А. В. Сказочно-метафорическая концепция обучения как современная образовательная постнеклассическая парадигма [Электронный ресурс] / А. В. Вознюк // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17719, 04.11.2012. ; Вознюк А. В. Человеческая личность как трансцендентальная сущность (постнеклассический контекст) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17792, 18.12.2012; Вознюк А.В. О трансцендентальной природе человеческого "Я" как целостности / А. В. Вознюк // Totallogy-XXI. Постнеклассические исследования / ЦГО НАН України. – К., 2002. – Вип. 7. – С. 233-252. ; Вознюк А.В. Основные аспекты концепции универсальной модели бытия / А. В. Вознюк, Л. Н. Овандер, О. Р. Тычина. – Житомир : Волянь, 1997. – 137 с.; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812

Структурно-статичний аспект в силу своєї об'єктивізованої ("упредметненої") природи, реалізується у вигляді універсальної моделі (схеми) реальності, яка впливає з аналізу загального змісту філософії як форми суспільної свідомості, що дозволяє говорити про фундаментальну схемою реальності у вигляді понятійного поля: "Я", не - "Я" (внутрішнє – зовнішнє, суб'єкт – об'єкт, людина – світ, особистість – Всесвіт) і межі між ними.

Ця тріадна схема впливає з самої першої людської реальності, якою є процес рефлексії як самоусвідомлення (яке постає необхідним і достатнім вираженням людської сутності), що приводить до фіксації наведеної тріадної координації елементів реальності. Все різноманіття нашого світу на суб'єктному рівні являє собою різні форми (модуси) самосвідомості, різноманітні рефлексії цієї рефлексії.

Важливо відзначити, що універсальна схема ("Я" – границя – не-"Я"), породжувана механізмом рефлексії, відображає розкритий гештальтпсихологією і гештальттерапією феномен фундаментального розбіжності полярних членів тріади, що виявляється в понятті границі, яка має парадоксальне зміст, оскільки неможливо сказати точно, якому з двох полярних членів тріади вона належить – першому, другому, їм обома одночасно, або ні тому, ані іншому¹⁵⁴².

Отже, межа найбільш повно виражає парадоксальну категорію *Цілого*, що можна визначити як *"єдність станів єдності протилежностей та їхньої боротьби"*.

У гештальттерапії цей парадокс реалізується у співвідношенні фону і фігури (феномен Е.Рубіна), коли неможливо сказати, чого належить границя предмета – самому предмету або фону, який цей предмет оточує.

Подібним же чином "Я" людини, з погляду філософського аналізу, також постає двоїстою сутністю, тому що, з одного боку, "Я" і "не-Я" виявляються взаємно прозорими, являють собою єдиний нерозривний комплекс (якщо межа належить їм обома), а з іншого боку – "Я" опозиційно "не-Я", вони постають як контрарні, окремі сутності (якщо межа виступає дещо самостійним).

Розглянуті суб'єкт-об'єктні відношення, що теоретично втілюють у собі будь-які два взаємодіючі елементи нашого світу, не є суто уможгливою моделлю дійсності, оскільки, як вчить сучасна фізика, Всесвіт на його фундаментальному квантовому рівні (на рівні мікросвіту) являє собою єдиний нероздільний комплекс, суб'єкт-об'єктні складові якого координуються так званими непричинними імплікативними синхронічними зв'язками, виявляючи реальність цілісної (синхронічної) причинності. З іншого боку, макросвіт постає у вигляді конгломерату відносно непроникних матеріальних форм, що причинно регулюються принципом класичного лінійного (діахронічного) детермінізму і взаємодіють за такою схемою суб'єкт-об'єктного відношення, де суб'єкт і об'єкт є окремими сутностями. Таким чином, як у сфері ґносеології, так і онтології виявляються дві теоретично принципово рівноправні схеми суб'єкт-об'єктних відношень, у рамках однієї з яких суб'єкт і об'єкт інтегровані в одне симфонічне ціле, а в рамках іншої – вони виступають дискретними сутностями.

Як бачимо, формальний аналіз людської особистості дозволяє зробити висновок, що, з одного боку, "Я" як опозиційне не-"Я", виступає як щось самостійне, відокремлене і самодостатнє, за допомогою чого людина може вільно і автономним чином приймати рішення і проявляти свою вільну волю, яка впливає із внутрішньої мотивації людини і в ідеалі її дії не детерміновані зовнішніми обставинами.

З іншого боку (коли "Я" і не-"Я" прозорі один одному), "Я" як самоусвідомлюючий початок не є самостійною сутністю та виступає результатом онто - і філогенетичного розвитку. Це, в свою чергу, дозволяє зробити висновок,

с.; Вознюк А.В. Процесс достижения акме как фазовое (критическое) явление: постановка проблемы // Акмеология 2011. Методологические и методические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Из-во НУ "Центр стратегических исследований", 2011. – С. 57-65.; Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк О.В. Архитектоника світобудови: людське "Я" і Всесвіт у контексті феноменологічної редукції і формальної логіки / О.В. Вознюк // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. Фундаментальні науки. – 2000. – № 10. – С. 38-49.; Вознюк О.В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 132 с.; Вознюк О.В. Духовність українського народу у контексті концепції цілісності / О.В. Вознюк // Знання. Інформаційний портал (2011 р.) [Електронний ресурс]. Режим доступу. – <http://www.znannya.info/node/106> ; Вознюк О.В. Духовність як парадоксальність // Світоглядні читання з нагоди 200-річчя Ч. Дарвіна : зб. наук. праць та матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. «Світоглядний вибір і майбутнє науки та освіти в ХХІ столітті» / Т-во «Знання» України, Ін-т проблем походження і розвитку Всесвіту і життя, Нац. НДІ українознавства, Центр «Українознавство» Т-ва «Знання» України, Від-ня заг. біології НАН України; [відп. ред. Б.А. Рудий]. – К.: Четверта хвиля, 2010. – С. 62–68.; Вознюк О.В. Новий підхід до розуміння людського "Я" як цілісності та педагогічна система Макаренка / О. В. Вознюк // Національна освіта у контексті творчості А. С. Макаренка : зб. наук. праць / за ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир : ЖІНТЕІ, 2003. – С. 28-31.; Вознюк О.В. Основні аспекти концепції універсальної моделі буття / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 115 с.; Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.; Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.; Вознюк О.В. Про перспективи розвитку української держави / О. В. Вознюк // День. – 2001. – 20 лют. – С. 4.; Вознюк О.В. Про перспективи розвитку української держави: економіка і духовність / О. В. Вознюк // Україна: минуле, сучасне, майбутнє : матеріали обл. наук.-практ. міжвуз. конф., присвяченої 10-й річниці незалежності України, Житомир, 30 травня 2001 р. – Житомир : Полісся, 2001. – С. 24-36.; Вознюк О.В. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару з синергетики під кер. І. Г. Грабара / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 127 с.; Вознюк О.В. Синергетичний вимір людської особистості / О. В. Вознюк // Тези доповідей ХІІ науково-методичної конференції / Житомир. військ. ін-т радіоелектроніки. – Житомир, 2003. – Ч. 2 : Проблеми розвитку системи підготовки і перепідготовки військових та цивільних фахівців у інституті. – С. 12-13.; Вознюк О.В. Точка біфуркації. Чи стане вона точкою опори? / О. В. Вознюк // Віче. – 2001. – № 12. – С. 82-98.; Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

¹⁵⁴² Лосев А. Ф. Типы отрицания / А. Ф. Лосев // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 149–170.

що людська поведінка зумовлюється зовнішнім середовищем і виникає з безлічі життєвих чинників (а також з зумовлених цими чинниками психолого-світоглядних установок) – як ситуативних, так і таких, котрі генетично передують цій поведінці. Такий підхід дозволяє зробити висновок про те, що людське "Я" можна визначити як "те, що трапляється". Тут "Я" можна розуміти як "флуктуаційну" точку перетину "екзистенціальних полів" в просторі природного і соціального космосів, що характеризується спонтанністю, скороминущию, динамізмом. У цьому розумінні "Я" не є чимось самодостатнім і унікальним, воно – "перехрестя функцій середовища".

Тут "Я" постає ілюзорною сутністю. Ілюзорність людського "Я" виявляється також у феномені множинності "Я" людини, який втілюється в різних аспектах нашого життя. Як відзначає Г.І. Гурджієв, у кожному з нас уживаються різні особистості¹⁵⁴³. Багато вчених-психологів і нейрологів підтверджують цю думку Г.І. Гурджієва, який вказував, що "Я", котре жагуче і з насолодою займається любов'ю, здається відмінним від "Я", яке багато і посилено працює, а також від "Я", яке іноді "виходить із себе" за незначними приводами. Особливо явно особистісна множинність виявляється в людині в моменти екстремальних ситуацій. Крім того, кожна з особистостей, присутніх в людині, відповідає окремому типу мозкових хвиль, подібно до того, якби дослідники перенесли електроди з одного випробуваного на іншого. Як пише Р. Уилсон в книзі "Квантова психологія", можна говорити про окремі особистості як "ситуативні інформаційні системи"¹⁵⁴⁴.

Теза множинності Я підтверджується і психологією. Як пише Ж. Годфруа у книзі "Що таке психологія", в різних психологічних станах, в різних життєвих обставинах люди, по суті, з'являється перед нами як окремі особистості зі своїми установками, як особистості, що просто не пам'ятають себе в оболонках інших особистостей. А інформація, яку людина запам'ятовує в одному специфічному стані, вона не може згадати в іншому стані¹⁵⁴⁵.

Розв'язання цієї подвійності, коли "Я" одночасно є вільним і невільним, можна тільки шляхом співвіднесення людської особистості з тим, що виходить за межі зазначеної тріадної схеми, тобто долає (трансцендує) сам принцип просторово-логічної координації трьох членів цієї схеми.

Трансцендентальна сутність особистості з усією очевидністю виявляється і в так званому парадоксі розвитку (виникнення або телеологічному парадоксі). Парадокс розвитку виявляє на перший погляд непереборне протиріччя: розвиток як процес зміни передбачає виникнення чогось нового на основі старого (оскільки процес розвитку йде від старого до нового, коли предмет, що розвивається, трансформується, змінюється) і тому випливає з цього старого, яке передує новому в лнійному причинно-наслідковому ланцюгу подібно до того, як причина передує наслідку. У цьому випадку нове вміщено у старому в прихованому, потенційному стані, нове при цьому не є принципово новим, а наслідок, по суті, не є наслідком, оскільки знаходиться в причині; таким же чином майбутнє не є майбутнім у повному розумінні цього слова, бо, знову ж таки, майбутнє виявляється інтегрованим у минулому.

Якщо ж ми припустимо, що нове виникає не зі старого, то це нове має виникнути не зі світу, а з Ніщо (з того, що світом не є) – певної позамежної, трансцендентальної сутності.

У наявності двостій характер як світу, так і людського "Я", що виникає з двох рівномірних генетичних позицій щодо сутності розвитку. Ця подвійність реалізується у всіх сферах соціоприродного буття: у К. Маркса парадокс розвитку полягає в тому, що капітал виникає у процесі обігу і одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого, і водночас не з нього, коли хребетні з'являються з безхребетних, і водночас не з них, людина з вищих мавп і не з них, а живе – з неживого і з живого одночасно. А. Ейнштейн сформулював головну антиномію походження теоретичного знання (теорія народжується з досвіду і разом з тим не з досвіду), яка дозволяє говорити про таку проблему, як "знання про незнання".

Парадокс розвитку, який був відомим ще стародавнім філософам, з новою силою пролунав у контексті кібернетичного парадоксу процесів самоврядування: оскільки процес розвитку предметів і явищ нашого світу характеризується спрямованістю до певного, а не будь-якого результату¹⁵⁴⁶, то мета розвитку предметів і явищ виявляється присутньою на його початку. Тоді на питання, яким чином може детермінуватися процес розвитку тим чинником, якого ще немає як об'єктивної реальності, можна дати лише одну відповідь – ідеально¹⁵⁴⁷. Тобто мета розвитку присутня в ньому як потенційний (віртуальний, ідеальний) чинник, тим більше, що потенційно-імовірнісний аспект світу, як вчить релятивістська фізика, є його фундаментальною характеристикою, коли на квантовому рівні послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується. В результаті чого наслідок може передувати причині¹⁵⁴⁸, чи, як говорять на Сході, "син може породжувати батька".

Парадокс розвитку по суті виражає парадокс детермінації, коли принципово проблематичним є з'ясування детерміністського пріоритету в будь-якій дуальній парі – частці і хвилі, внутрішньому і зовнішньому, суб'єктивному і об'єктивному, бутті та свідомості, ідеальному і матеріальному та ін.

Цілком зрозумілим є те, що парадокс розвитку (виникнення) робить парадоксальним саме людське "Я", яке за своїм визначенням унікально, неповторно, ідентично тільки самому собі і здатне здійснювати вільні вчинки.

¹⁵⁴³ Гурджієв Г. Беседы с учениками / Г. Гурджієв. – К.: Преса України, 1992. – 176 с.; Гурджієв Г. Все и вся, или Рассказы Вельзевула своему внуку / Г. Гурджієв. – СПб.: Тайм-Аут, 1993. – 312 с.

¹⁵⁴⁴ Уилсон А.Р. Квантовая психология / А.Р. Уилсон. – К.: Янус, 1999. – 224 с.

¹⁵⁴⁵ Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т.: Пер. с фр. / Ж. Годфруа; Ред. Г.Г. Аркелов – М.: Мир, 1992. Т. 1. – 496 с.; Т. 2. – 491 с.

¹⁵⁴⁶ Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с. – С. 133.

¹⁵⁴⁷ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 113.

¹⁵⁴⁸ Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

Цю проблему намагається вирішити В.А.Петровський, який піднімає важливе питання про свободу в контексті парадоксу цілеспрямованих систем: "ми стикаємося з центральним питанням дослідження: якщо терміну "особистість" відповідає безліч форм включеності людини в дійсність і в кожній вона виступає як суб'єкт активності, то чи сумісний такий погляд як з ідеєю розвитку, так і з ідеєю цілісності особистості? Вирішення цього питання – найбільш серйозна перевірка на "міцність" представлені нами позиції.

Цю проблему можна поставити й так. Якщо справедливий погляд на особистість як на "суб'єкт активності" (або безліч таких суб'єктів), то чим забезпечується можливість інтерпретації особистості як цілого, що розвивається? Адже "цілеспрямованість" (визначальна ознака індивіда як суб'єкта активності) знімає себе в момент досягнення мети: звідки ж тоді беруться нові цілі (це нагадує магію раптової і абсолютно незрозумілої появи предмета в руках у фокусника), і що відбувається, коли стара мета досягнута?

Якщо вірно, що "особистість" – це "індивідуальний суб'єкт", "діяч", "відображений суб'єкт", "Я", то чи не є поняття "особистість" всього лише збірним, які не містить у собі особливої реальності? У такому випадку поняття "особистість" позбавляється свого категоріального статусу, а відповідний "предмет" в психології як би розвалюється на шматки.

Вирішення проблеми, на наш погляд, пов'язано з розробкою категорії "неадаптивність", яка може розглядатися у вигляді умови, що забезпечує людині вихід за її власні межі (що тут означає розвиток особистості) і, разом з тим, – умови взаємозв'язку між різними формами існування людини як особистості (що забезпечує її цілісність).

... Найбільш чітка розробка цього питання зустрічається у Г.Акоффа і Ф.Еммері, але трактування "адаптивності" індивіда ними зводиться до компенсаторного підвищення ефективності системи, що звукує значення цього терміна.

На категоріальному рівні аналізу "адаптивність – неадаптивність", як нам видається, можуть бути розкриті як тенденції функціонування цілеспрямованої системи, що визначаються відповідністю – невідповідністю між її цілями і досягаються завдяки результатам. Адаптивність виражається в узгодженні цілей і результатів її функціонування. Ідея адаптивності (або інакше "відповідності", "узгодженості" цілей і результатів активності) становить, як показує аналіз, фундаментальну передумову розробки основних напрямів емпіричної психології особистості.

Постулату відповідності ми протиставляємо ідею неадаптивності. Неадаптивність полягає в тому, що між метою і результатом активності індивіда складаються суперечливі відносини: намір не збігається з діянням, задум – з втіленням, спонукання до дії – з її підсумком.

Гегелівська ідея неспівпадіння мети та результату діяльності не залишилася непоміченою психологами. Про неї, наприклад, писав В.Н.Пушкін у своїх останніх роботах. Те особливе значення, яке ми надаємо цій ідеї, полягає в можливості використовувати її для визначення неадаптивності. Характеризуючи "неадаптивність" у своїх минулих працях, ми відзначали моменти, що її утворюють: наявність деякої внутрішньої "цілі" і надмірності проявів активності щодо цієї "мети"; тепер в ідеї неспівпадіння цілі і результату ми вбачаємо логічну форму для вираження цього факту. Необхідно зазначити, однак, що "результат" тут не є лише кінцевий ефект: моменти надмірності – постійний корелят цілеспрямованої активності.

Це протиріччя, як передбачається, неминуче й непереборно, але в ньому джерело динаміки індивіда, його існування і розвитку. Так, якщо мета не досягнута, вона спонукає продовжити активність в заданому напрямку. Якщо ж результат є багатшим ніж вихідні устремління, то це протиріччя стимулює розвиток відносин індивіда до дійсності і відтворює його цілісність¹⁵⁴⁹.

Проте джерело не адаптивної поведінки і мотивації все ж залишається невирішеним в рамках традиційної причинно-наслідкового пояснювальної моделі. Зрозуміло, що шукати джерело не адаптивності слід за допомогою нових нечітких парадоксальних логік, покликаних інтерпретувати як феномени сучасної "нечіткої" математики, що має справу з трансфінітними числами, які виражають процес, що постійно змінюється, і які є потенційно-можливими, імовірнісними сутностями – "уявними" величинами (О. Коші, Л. Заде), подібно до феноменів несилowego (непричинного, імплікативного, логічного) зв'язку квантових систем.

Висловлюючи дух нової парадигми науки, В.А. Петровський джерело неадаптивності зводить до трансфінітно-трансцендентальної природи людини: "Отже, перед нами відкривається нова галузь психологічних досліджень. Це вивчення самоцінних і ненасичених форм активності людини, її спрямованості за межі наявного. Така галузь майбутньої транс фінітної психології особистості (від лат. "trans" – за межами і "finitus" – обмежений, означає нескінченність, безмежність, відсутність межі). Вихідні "предмети" цієї народжуваної галузі психологічних досліджень – буття на межі, свобода людської волі, нефатальність... СENSE трансфінітності міг би бути пояснений також при аналізі будь-якого з видів активності людини в сфері пізнання, перетворення і емоційного освоєння світу. Так, розвиток категоріального бачення (у категоріях буття, становлення, ніщо, початку, явища, сутності, руху та ін.) не може бути вичерпаним жодним з емпіричних змістів. Завжди є неможливо бачити зазор між потенційною спільністю і можливим конкретним наповненням. Тому категоріальне бачення світу містить в собі імпульс до постійного виходу за межі даного. Тут (і строго кажучи, тільки тут) трансфінітне виступає як трансценденція.

Точно так неможливо зупинити й уяву. Вона полягає в "здатності бачити ціле раніше його частин" (В. В. Давидов); але оскільки ціле завжди більше суми своїх частин, наскільки б диференційовано воно не було надалі, воно зумовлює імпульси до нескінченної пізнавальної творчості. Очевидною є також трансфінітність пошуку невідомого і парадоксального; межа між відомим і невідомим, буденним і неординарним постійно зміщується.

¹⁵⁴⁹ Петровський В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 250-253.

Я.А.Коменський говорив про пізнання як рух від думки, тобто від мнимого знання, до істинного, тобто до навченому незнанню, чи до гранично досяжного знання про своє і загальнолюдське незнання (Б.М.Бім-Бад). Людська предметна дія також відкриває простір для прояву трансфінитності (необмеженість цілепокладання, вдосконалення засобів, розширення спектру оцінок). Пояснюючи сенс трансфінитного емоційного освоєння світу, не можна не звернути увагу на те, що, наприклад, сфера можливих емпатійних переживань безмежна, що джерела переживань власного "Я" і можливості його відображення в інших є динамічні і різноманітні.

Тенденцію до необмеженого виходу за межі наявного можна відносити до вищих і навіть надзвичайних проявах людської активності, але можна бачити в ній щось цілком звичайне, "нормальне", як це по суті робить, і вельми рішуче, Б.С.Братусь, приймаючи за критерій норми особистості генерацію загального в індивідуальному, а це, звичайно, не може не означати подолання межі між "Я" і "не-Я" -трансфінитності. Нам був би ближче саме такий погляд (трансфінитно як повсякденність), оскільки вже у дітей дошкільного віку ми фіксуємо появу саме таких самоцінок і ненасичених форм активності, і нам залишається лише повторити слова Гіппократа: "Не нашкодь!" (В.А.Петровский, Л.М.Кларіна, 1990).

Поки важко цілком окреслити контури майбутньої трансфінитної психології особистості. Але один з її принципів, думається, може бути сформульований вже зараз. Це принцип неадаптивності, інакше кажучи, нетотожності того, до чого прагне суб'єкт, тому, чого вдається досягти. Суть тут не тільки в тому, що, діючи, людина неминуче виходить за межі своїх початкових прагнень, а й у тому, що для неї приваблива саме непередвирішення результату дії. Прикмети неадаптивності, будь то "адаптивність як неминучість" або "активно-неадаптивні" тенденції простежуються у всіх сферах буття людини: в її взаєминах з природою, предметним світом, іншими людьми і самою себе, а також у взаємопроникненні цих сфер. Неадаптивність слугує тут моментом динаміки особистості і разом з тим забезпечує її цілісність. Коли лідерство в цих процесах беруть на себе активно-неадаптивні тенденції, ми стикаємося з актами покладання людиною самої себе як вільної істоти. Рух діяльності постає тут як особлива діяльність людини, спонукувана мотивом "межі" та іншими мотивами виходу за межі даного. Такими є феномени ризику, ігри, творчості, пізнавального і емоційного освоєння світу ("відчування"), прояви та розкриття свого Я, отримання себе в іншому та іншого в собі як самоцінні прояви активності людини"¹⁵⁵⁰.

Таким чином, трансцендентально-трансфінитна природа неадаптивності, тобто людської свободи, передбачає нематеріальні і поза світові (позабуттєві) механізми її актуалізації, про що свідчить парадокс розвитку: якщо "Я" людини виникає зі світу, то воно вже міститься там в прихованому стані і не є новим і неповторним. До того ж, воно в цьому випадку не може здійснювати вільні вчинки, бо свобода в повному розумінні цього слова реалізується тільки сутністю, яка не залежить від детермінізму світу. Виходить, що особистість людини як унікальна, вільна і неповторна, вічна і константна сутність повинна бути не у світі, тобто є, подібно Абсолюту, принципово трансцендентною світові (буттю) сутністю. У цьому аспекті "Я" людини як вільна трансцендентальна сутність виявляє Божественну (абсолютну) природу. А попросту, особистість – це Абсолют: як писав М.О. Бердяєв у книзі "Самопізнання", "Бог є свобода і дає свободу. Він не Пан, а Визволитель, Визволитель від рабства світу. Бог діє через свободу і на свободу. Він не діє через необхідність і на необхідність... Бог ніякої влади не має. Він має менше влади, ніж поліцейський. Категорія влади і могутності соціологічна, вона стосується лише релігії як соціального явища і є продуктом соціальних навіювань... релігія є не почуття залежності людини, а є почуття незалежності людини"¹⁵⁵¹. Відтак, "Особистість є незмінне у змінах"¹⁵⁵².

Отже, парадокс розвитку також виражає і проблему часу: оскільки, якщо виходячи з квантових феноменів, можна стверджувати, що світ одночасно постає як потенційно-можливий, так і актуально-дійсний, то простір і час також є нерозривно пов'язаними (про що говорить сучасна реляційна фізика), коли, згідно геометрії Г. Мінковського, все, що може статися, вже існує в майбутньому і продовжує існувати в минулому.

Як бачимо, парадокс розвитку (виникнення) робить парадоксальним саме людське "Я", яке за своїм визначенням унікально, неповторно, ідентично тільки самому собі і здатне діяти вільним чином, здатне робити вільні вчинки.

Проте якщо ми скажемо, що "Я" людини виникає зі світу, то воно вже міститься там в прихованому стані і не є новим і неповторним. До того ж, воно в цьому випадку не може робити вільні вчинки, бо свобода в повному розумінні цього слова реалізується тільки сутністю, яка не залежить від детермінізму світу.

Виходить, що особистість людини як унікальна, вільна і неповторна, вічна і константна (постійна) сутність повинна бути не від світу цього – тобто вона має бути, подібно до Абсолюту, принципово трансцендентною світові (буттю) сутністю. У цьому аспекті "Я" людини як вільна трансцендентальна сутність виявляє Божественну (абсолютну) природу.

Ці міркування приводять до висновку, що "Я" як щось вільне та автономне повинно бути вище детермінізму світу, бути "поза світом", бути, як пише В. Франкл, самотрансцендентним, відстороненим від себе. Іншими словами, бути "ширим" "Я" (автономним, самодостатнім, самодетермінованим) – значить бути вище світу, походити не з нього, що передбачає ототожнення себе з тим, що світом не є.

Трансцендентальний характер особистості вловив А.В. Петровський, коли писав: "Чи розвивається особистість? – Блюзнірський сумнів виникає у зв'язку з тим, що без іншої людини ніякий власний розвиток індивіда, очевидно, не відбувається... Людина вміщена в іншу людину і через цю вміщеність розвивається як особистість"¹⁵⁵³.

¹⁵⁵⁰ Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 253-259.

¹⁵⁵¹ Бердяев Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. – М.: Междунар. отношения, 1990. – 336 с. – С. 162-165.

¹⁵⁵² Бердяев Н. А. Самопознание. – С. 214.

¹⁵⁵³ Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 232.

При цьому ця вміщеність людини в іншого передбачає вихід (трансцендування) людини за межі самої себе, в чому і полягає її свобода.

Відтак, самотрансценденцію, якій належить важливе місце як у гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), так і в екзистенційно-гуманістичній філософії (Ж.-П. Сартр), науковці пов'язують із виходом людини за межі свого "Я", з її спрямованістю на інших людей, на певну ідею, справу тощо. На думку О.О.Рейана концепція акмеології особистості має базуватися на уявленні про єдність самоактуалізації і самотрансценденції та дії стосовно них принципу "педагогічної доповнюваності" (Г.Г. Гранатов, О.М. Железнякова). Так, А.Маслоу вважав, що самоактуалізація реалізується через захопленість значимою роботою, коли людина виходить за межі її "Я". Подібно до цього В.Франкл розуміє процес само актуалізації через служіння певній справі, через любові до другої людини, а Е.Фромм убачав утвердження власного життя, щастя, розвитку, свободи людини у здатності любити, що дозволяє людині інтегруватися у життєвий контекст іншої особистості.

Представники феноменологічної філософської школи вважають, що сакральне є природним механізмом відтворення культури і вкорінене в природі людини, яка має потребу в сакральності ("трансцендуванні") свого біологічного існування (Т. Лукман), коли завдяки зазначеному феномену (який наділяє людський світ смислами і значимостями), віра протистоїть когнітивному і соціальному хаосу (П. Бергер).

М.М. Бахтін писав, що людина ніколи не збігається із самою собою, що щире життя особистості здійснюється як би в точці цієї розбіжності¹⁵⁵⁴. Тут "особистість виноситься за рамки не тільки індивідуального суб'єкта, але й актуальних зв'язків цього суб'єкта з іншими індивідами, за межі спільної діяльності з ними"¹⁵⁵⁵. Особистість при цьому можна трактувати як сукупність відношень людини до самої себе як деякого "іншого"¹⁵⁵⁶. Парадокс відстороненості "Я" від світу (який виявляється у ставленні Я до світу як до об'єкта своєї активності) можна проілюструвати словами С.Л. Рубінштейна: "Людина включається в буття своїми діями, що перетворюють наявне буття. Цей процес є неперервною серією ланцюгових вибухових реакцій; кожна даність – наявне буття – вибухає черговою дією, що народжує нову даність нового наявного буття, яке вибухає черговою дією людини... Отже, у людини, яка включена у ситуацію, є дещо таке, що виводить її за межі ситуації, в яку вона включена... Становлення є знаходженням у ситуації, потім вихід за межі цієї ситуації у свідомості та дії"¹⁵⁵⁷.

У цьому контексті важливими є розробки М.К. Мамардашвілі, згідно якому організація людини як "існуючої істоти" здійснюється за допомогою "постійного усвідомлення себе в актах мислення" або в стані "трансцендентальної свідомості". Перефразовуючи думку Р. Декарта про те, що для відтворення буття потрібно удвічі більше зусиль, ніж для його творіння, М.К. Мамардашвілі стверджує, що онтологічна будова буття відтворює себе лише з включенням нашого зусилля, а "особистісні підстави" думок людей можуть бути охарактеризовані через приналежність іншому простору і часу, коли моральність повинна мати де факто деякі абсолютні підстави позачасового. У такому контексті трансцендування передбачає вихід людини за дану їй стихійно і натурально ситуацію, за природні якості людини, здатність співвіднести себе з чимось, що не покладається у природі. Як вважав М.К. Мамардашвілі, трансцендування дозволяє виходити за рамки і межі будь-якої культури, ідеології, суспільства і знаходити підстави свого буття незалежно від їх часових змін. Провідними принципами трансцендування тут вважаються "*принципи трьох К*":

- а) декартівський *принцип cogito* – будь-які події відбуваються не без участі свідомості;
- б) кантівський принцип, що постулював право людини на свідомість – особливі умоглядні об'єкти, що дають можливість здійснити акт пізнання або моральної оцінки;
- в) принцип Кафки, що передбачає ситуацію абсурду і що примушує людину виходити з неї, шукати смисли.

З погляду М.К. Мамардашвілі, трансцендування – це "нескінченна форма всякої актуальності", це свобода самоздійснення. Остання як принципова умова трансцендування не є вибором, дана свобода є "рухом, шляхом людини до самої себе"¹⁵⁵⁸. У Дж. Брунера у "*Психології пізнання*" маємо дещо подібне, оскільки тут підіймається питання про те, що в людині є власне людським?, як вона придбала це людське?, як можна підсилити в неї цю людську суть?"¹⁵⁵⁹

Парадокс відстороненості "Я" від світу виявляється і в площині аналізу концепції надситуативної активності В.А. Петровського, який виокремлює два аспекти життєвої активності людини – адаптивної та неадаптивної. При цьому адаптивна активність полягає в пристосуванні до ситуації (вона близька до потребового рівня детермінації поведінки та діяльності). Що ж стосується неадаптивної активності, то вона пов'язана з впливом суб'єкта на ситуацію (принцип самодетермінації), де людина виявляється носієм "вільної причинності"¹⁵⁶⁰.

Як пише М. М. Заброцький, "наше свідоме "я" у більшості випадків занурене у неперервний потік змістів свідомості, воно "зникає", коли ми засинаємо, знаходимося під дією наркозу чи непритомні, і знову "появляється", коли ми приходимо до тями. Усе це заставляє припустити, що за цим свідомим "я" є якийсь постійний центр, з якого воно "повертається" у поле свідомості, тобто припустити існування справжнього "Я" (внутрішнього, духовного,

¹⁵⁵⁴ Див.: Как построить свое "Я" / Под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – С. 115.

¹⁵⁵⁵ Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 13-15.

¹⁵⁵⁶ Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 183–237.

¹⁵⁵⁷ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 341.

¹⁵⁵⁸ Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 365 с.

¹⁵⁵⁹ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 409 с.

¹⁵⁶⁰ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996. – С. 91.; Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М., 1992. – 223 с.

трансцендентованого за межі свідомості та розуму)... Релігії, філософські системи, кращі досягнення митців, – усе це пошуки символів трансцендентного та форм його збереження”¹⁵⁶¹.

З ідеєю трансцендування, "виходу за межі" початкового рівня перетворення конкретної ситуації (Е. Фромм, К. Лешлі, М. Бубер, Д.Б. Богоявленська, Д.Н. Завалішина, А. М. Матюшкін, Ю.М. Кулюткін, Р.С. Сухобська, Я. О. Пономарьов) пов'язані певні теоретичні передумови виділення надситуативної проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації. Поширеною формою "виходу за межі" в будь-якому продуктивному розумовому процесі виступає встановлення нових зв'язків і формування узагальнень, які дозволяють створити більш довершений спосіб дії. Як наслідок, продуктивний процес стає багатовимірним, гнучким.

Спроби такого розуміння особистості характерні для деяких психологів, які вважають, що джерело особистості слід шукати не всередині об'єкта, а в його відносинах з іншими об'єктами в навколишньому середовищі. Особистість при цьому можна трактувати як сукупність відносин людини до самої себе як якогось "іншого"¹⁵⁶², як фокус духовних актів, як центр свідомості, який сам не може бути усвідомленим, за М. Шелер. Це також "підсвідома духовність", або "самосвідомість екзистенції", згідно В. Франклу, яка повинна розгортатися у вищому вимірі щодо вихідної точки пізнання. Це також і парадоксальна точка "трансцендентальної зміни" П. Асмуса, в якій людина звільняється від влади мотивів. У зв'язку з цим М. М. Бахтін писав, що людина ніколи не збігається з собою, що справжнє життя особистості здійснюється, немов ми у точці цієї розбіжності.

Парадоксальність людської особистості, її трансцендентальний характер виявляється на рівні аналізу мотиваційних механізмів особистості як самодостатньої сутності, яка характеризується внутрішньою мотивацією, що передбачає, по-перше, здатність людини до абсолютно вільних вчинків – тому внутрішні мотивації постає наріжною якістю особистості, яка за своїм визначенням є сутність, здатна робити вільні вчинки.

По-друге, внутрішня мотивація, яка в теоретичному наближенні, вільна від впливів зовнішнього середовища (що реалізується у внутрішньому локусі контролю), в ідеалі повинна бути вільною від принципу детермінізму, що впливає з буття як ариєні існування людини. У даному випадку джерелом внутрішньої мотивації має бути трансцендентальна позиція людини, що вийшла за межі буття, тобто трансцендувала за його межі в парадоксальну сферу Абсолюту, Який, за визначенням, є принципово вільною від буття сутністю. Механізм акту такої трансценденції, здійснюваної у сфері когнітивних механізмів людського мислення, реалізується у сфері парадоксального мислення як єдиного способу звільнення людського мислення від умоглядних форм причинного ґрунту світу. При цьому парадоксальне мислення також є основним інструментом творчого-багатозначного, фрактально-голограмні мислення.

По-третє, внутрішня мотивація, як показали психологічні дослідження, реалізується в так званій надситуативній творчій діяльності (як способі трансцендування наявної життєвої ситуації), тобто внутрішня мотивація, вільна від детермінації зовнішнього середовища, реалізує творчий акт, який виступає діяльністю, вільною від зовнішніх впливів, діяльністю заради самої діяльності¹⁵⁶³, подібно до "мистецтва заради мистецтва". Так, В. А. Петровський стверджує, що в надситуативній активності активно-неадаптивного виходу людини за межі відомого і заданого проявляється суб'єктність, тенденція людини діяти у напрямку оцінки себе як носія вільної причинності¹⁵⁶⁴. Такий надситуативний мотив поведінки характеризується спонуканнями, які є надлишковими з точки зору задоволення актуальних потреб і які можуть навіть перебувати на протилежному їм полюсі, коли прийняття надситуативної цілі не виникає з безпосередніх вимог ситуації¹⁵⁶⁵. Однак саме ці характеристики (вихід за межі потребова-ситуативної детермінації) і описують розвиток внутрішньої мотивації на ціннісному рівні.

Органічно пов'язаним з внутрішньою мотивацією і надситуативною активністю є феномен творчої діяльності: Д. Б. Богоявленська¹⁵⁶⁶ виявила, що творча активність не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети і високим рівнем креативності.

Тому, як бачимо, формування внутрішньої мотивації до певного виду діяльності впливає з розвитку творчої складової виховання, коли формування (розвиток) творчої особистості є головним моментом у кристалізації внутрішньої (самодетермінантної) мотивації поведінки людини, а творчість при цьому є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її освоєння, тобто творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта долати принцип доцільності, виходити за рамки "тут і тепер"¹⁵⁶⁷, як уміння бачити ціле раніше частин, трансцендувати, переборювати межу безпосередній даності і використовувати категоріями потенційно-можливого, віртуального (у процесі реалізації механізму цілепокладання). Отже, саме творчість є наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до активної творчої поведінки і самодетермінації (що співвідноситься з "креативним Я" А. Адлера): як писав А.Ф. Лосев, особистість завжди і незмінно мислиться як така, що впливає і діє.

¹⁵⁶¹ Заброцький М. М. Іван Огієнко та проблеми педагогічної психології // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002. – Вип 9. – С. 63–65.

¹⁵⁶² Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 183–237.

¹⁵⁶³ Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.

¹⁵⁶⁴ Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 91.

¹⁵⁶⁵ Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.

¹⁵⁶⁶ Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34–59.

¹⁵⁶⁷ Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.

По-четверте, внутрішня мотивація формується на шляхах непрагматичної діяльності (якою і виступає творчість): експерименти Річарда де Чармса показали, що якщо людина отримує винагороду за роботу, яку вона робить за власним бажанням, то внутрішня мотивація цієї діяльності буде слабшати; а якщо ж людина не винагороджується за нецікаву діяльність, розпочату нею тільки заради винагороди, то внутрішня мотивація до неї може парадоксальним чином посилюватися¹⁵⁶⁸.

Едвард Дісі показав, що відчуття людиною себе як компетентного діяча і самодетермінованої особистості виступає її базовими потребами. З іншого боку, задоволення цих базових потреб у тій чи іншій діяльності реалізує механізм формування внутрішньої мотивації до цієї діяльності, як і остання постає чинником фактором реалізації зазначених базових потреб, з якими тісним чином пов'язана ще одна базова потреба – потреба в значущих відносинах.

Наведені вище результати дозволили Е. Дісі і Р. Раяну на базі Ротчерського університету (Department of Clinical and Social Sciences in Psychology, University of Rochester) обґрунтувати теорію когнітивної оцінки, згідно з якою людина в процесі тієї чи іншої діяльності проводить оцінку трьох параметрів: причинного (коли людина прагне з'ясувати, що є причиною її дій – вона сама або дещо ззовні), компетентнісного (пов'язаного із з'ясуванням ефективності діяльності) та соціального (коли людина, залучена до діяльності, прагне з'ясувати, наскільки її діяльність сприяє підтримці значущих міжособистісних відносин).

Дослідники вважають, що в умовах, коли людина впевнено локалізує причину своїх дій у собі, вважає себе компетентною і інтегрованою у соціальну систему значущих відносин, то така людина буде формувати внутрішню мотивацію своєї діяльності (поведінки), а сама діяльність набуває творчих рис, приносячи людині успіх і психологічне благополуччя. Останнє включає в себе переживання щастя, відчуття осмисленості та повноти свого існування, почуття самоактуалізації. Як показали дослідження, психологічне благополуччя безпосереднім чином визначається процесом задоволення базових потреб, оскільки чим вищим є рівень задоволення базових потреб, тим вищим є рівень психологічного благополуччя особистості¹⁵⁶⁹.

Подібно до того, як існує дихотомія "внутрішня мотивація – зовнішня мотивація", так само була виявлена і дихотомія "внутрішні – зовнішні цінності" людини. При цьому, як було з'ясовано, внутрішні цінності окреслюють особистісне зростання, міжособистісні відносини, інтелектуально-естетичний розвиток, а зовнішні – фінансовий успіх, зовнішню привабливість і силу (владу), а також славу, популярність тощо¹⁵⁷⁰.

При цьому було показано: люди, орієнтовані на зовнішні цінності, як правило мотивовані зовнішніми чинниками, а також мають досить низький рівень психологічного благополуччя, оскільки зовнішні чинники завжди непостійні і можуть створювати кризові зони соціально-матеріальної нестабільності. І навпаки, люди, орієнтовані на внутрішні цінності, по-перше, кидають виклик зовнішнім мотиваторам, і, по-друге, прагнуть самостійно приймати рішення, що і робить їх благополучними і успішними (при цьому успіх тут пов'язаний з внутрішніми критеріями, які не стосуються таких зовнішніх атрибутів, як привабливість і влада)¹⁵⁷¹.

Відзначимо також, що виразом трансцендентального характеру творчої особистості виступають парадокси релятивістської та квантової фізики. Парадокс – є також результатом наукового пізнання фізичної реальності, яка в її глибинних засадах виявляється парадоксальною, що має місце, наприклад, в парадоксі корпускулярно-хвильового дуалізму, коли елементарна частка є одночасно і часткою, і хвилею, інтегруючи в собі два несумісних в одному і тому ж буттєвому контексті якості Всесвіту – речовинну і хвильову (польову).

Крім того, як показали експерименти, на своєму фундаментальному квантово-фотонному рівні (на рівні мінімальної порції енергії) світ виявляється цілісним нерозривним комплексом, в якому просте і складне, частина і ціле, причина і наслідок, минуле і майбутнє... не відрізняються один від одного, що в сучасній фізиці знаходить своє втілення в принципі нелокальності мікрооб'єктів, який виникає з того факту, що кожна елементарна частка може перетворюватися на іншу і, по суті, є нею¹⁵⁷².

У зв'язку з цим важливим є також і те, що на парадоксальному квантовому рівні людина (спостерігач – якийсь трансцендентний, принципово відсторонений суб'єкт) виявляється нерозривно пов'язаним зі світом і виступає його "буттєвим ініціатором", тобто " породжує " світ тільки однією своєю присутністю, що виражається в квантовому парадоксі "Спостерігач". Виходячи з цього парадоксу і його інтерпретації (згідно з якою процес спостереження, тобто усвідомлення, призводить до редукування хвильового пакету, в результаті чого наш світ, який спочатку знаходиться в не проявленому, потенційному стані, актуалізується, тобто починає існувати), саме принцип трансценденції знаходиться біля витоків здійснення світу, його актуалізації, виступаючи одночасно як механізмом усвідомлення (самосвідомості, покладену в основу людського "Я"), так і механізмом творіння реальності.

Зазначене реалізується в " принципі співучасті " сучасної фізики (який говорить, що фізичні об'єкти принципово невіддільні від їх сприйняття нашою свідомістю, від нашого впливу на ці об'єкти), що втілюється в антропний космологічний принцип, який виходить з розуміння людини як активної і органічної частини космосу і Всесвіту. Антропний принцип (антропні космологічні аргументи), або принцип космологічного доповнення, ґрунтується на факті, встановленому астрофізиками: виникнення розумного життя випливає зі структури фізичного світу та особливостей розвитку Всесвіту. Але ймовірність виникнення цієї структури наближається до нуля, тому

¹⁵⁶⁸ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с. – С. 727.

¹⁵⁶⁹ Ryan R. M., Deci E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), Annual Review of Psychology (Vol. 52; pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.

¹⁵⁷⁰ Чирков В. И., Дисы Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.

¹⁵⁷¹ Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с. – С. 14.

¹⁵⁷² Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

слід припустити, що наявний певний прихований принцип, що організує Всесвіт певним чином.

У сфері психічної реальності ми також зустрічаємо підтвердження наведеним положенням, які знаходять свою ілюстрацію у феномені неспричинних синхронічних зв'язках, аналізованих у працях К. Юнга, В. Паулі, П. Девіса, М.О. Козирева, С.Грофа та ін.

Якщо, згідно відомій філософській сентенції, людина є мірою всіх речей, то найвищою цінністю людини є особистість, людське “Я”, яке за своїм визначенням розуміється як дещо самостійне, відокремлене та ідентичне тільки самому собі й здатне бути вільним, тобто здійснювати вчинки, вільні від детермінізму світу. Тут особистість людини, її “Я”, згідно своєму визначенню, постає самодостатньою, самодетермінованою сутністю (що володіє “почуттям неперервної самототожності”, за Е. Еріксоном), здатною бути вільною від причинного підґрунтя Всесвіту.

Саме свобода людської особистості робить її унікальною й вільною від долі “біологічного робота”, програма існування якого встановлюється принципом детермінізму. Отже, “Я” людини є тим, за допомогою чого людина може вільно й автономно приймати рішення та виявляти свою “вільну волю”, яка в ідеалі знаходиться вище детермінізму світу.

З іншого боку, “Я” людини є результатом її онто- та філогенетичного розвитку, тому поведінка “Я” має зумовлюватися зовнішнім середовищем і випливати з множини життєвих чинників (та їхнього результату – множини психолого-світоглядних установок), що генетично передують цій поведінці, коли людська істота постає у вигляді “біологічного робота”. А її “Я” в даному випадку можна визначити як те, що “трапляється” (П.Д. Успенський). Цей висновок підтверджується так званим *парадоксом розвитку (виникнення, або телеологічним парадоксом)*, котрий полягає в тому, що якщо щось нове (у нашому випадку – “Я”) виникає зі старого, то воно вже повинно утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є “радикально” новим у повному змісті цього слова. У К.Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч.Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього¹⁵⁷³. Відтак, для того, щоб бути принципово новим, “Я” має походити не від світу, тобто від того, що знаходиться поза його межами. А це означає, що “Я” – це принципово позасвітова трансцендентна сутність.

Відтак, самодетермінація й самототожність людського “Я”, особистості людини (яка вважається деякими мислителями наріжною метою людського розвитку) є чинником, котрий переборює парадокс розвитку, однак цей процес передбачає, що “Я” людини генетично знаходиться поза меж феноменального світу, тобто трансцендує світ.

Ця трансценденція людського “Я” відповідає висновкам деяких філософів і психологів, котрі вважають, що джерело особистості слід шукати не стільки усередині об'єкта, скільки в його відношеннях з іншими об'єктами – у навколишньому середовищі¹⁵⁷⁴. Отже, бути особистістю, як підкреслює В.Франкл, значить бути самотрансцендентним, самовідстороненим¹⁵⁷⁵. М.М. Бахтін писав, що людина ніколи не збігається із самою собою, що щире життя особистості здійснюється як би в точці цієї розбіжності¹⁵⁷⁶. Тут “особистість виноситься за рамки не тільки індивідуального суб'єкта, але й актуальних зв'язків цього суб'єкта з іншими індивідами, за межі спільної діяльності з ними”¹⁵⁷⁷.

Особистість при цьому можна трактувати як сукупність відношень людини до самої себе як деякого “іншого”¹⁵⁷⁸. Парадокс відстороненості “Я” від світу (який виявляється у ставленні “Я” до світу як до об'єкта своєї активності) можна проілюструвати словами С.Л. Рубінштейна: “Людина включається в буття своїми діями, що перетворюють наявне буття. Цей процес є неперервною серією ланцюгових вибухових реакцій; кожна даність – наявне буття – вибухає черговою дією, що народжує нову даність нового наявного буття, яке вибухає черговою дією людини... Отже, у людини, яка включена у ситуацію, є дещо таке, що виводить її за межі ситуації, в яку вона включена... Становлення є знаходженням у ситуації, потім вихід за межі цієї ситуації у свідомості та дії”¹⁵⁷⁹.

Парадокс відстороненості “Я” від світу виявляється і в площині аналізу концепції надситуативної активності В.А. Петровського, який виокремлює два аспекти життєвої активності людини – адаптивної та неадаптивної. При цьому адаптивна активність полягає в пристосуванні до ситуації (вона близька до потребового рівня детермінації поведінки та діяльності). Що ж стосується неадаптивної активності, то вона пов'язана з впливом суб'єкта на ситуацію (принцип самодетермінації), де людина виявляється носієм “вільної причинності”¹⁵⁸⁰.

Відтак, “наше свідоме “Я” у більшості випадків занурене у неперервний потік змістів свідомості, воно “зникає”, коли ми засинаємо, знаходимося під дією наркозу чи непритомні, і знову “появляється”, коли ми приходимо до тями. Все це примушує припустити, що за цим свідомим “Я” є постійний центр, з якого воно “повертається” у поле свідомості, тобто припустити існування справжнього “Я” (внутрішнього, духовного, трансцендованого за межі свідомості та розуму)... Релігії, філософські системи, кращі досягнення митців, – усе це пошуки символів трансцендентного та форм його збереження”¹⁵⁸¹.

Проведений аналіз трансцендентальної природи людської особистості дозволяє екстраполювати декілька механізмів процесу трансценденції, тобто дистанціювання від космосоціоприродної реальності, в якій людина існує,

¹⁵⁷³ Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 23-25.

¹⁵⁷⁴ Марков Ю.Г. Функциональный подход в современном научном познании. – Новосибирск: Наука, 1982. – С. 239.

¹⁵⁷⁵ Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 77.

¹⁵⁷⁶ Как построить свое “Я” / Под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – С. 115.

¹⁵⁷⁷ Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с. – С. 13-15.

¹⁵⁷⁸ Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 183-237.

¹⁵⁷⁹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 427 с. – С. 341.

¹⁵⁸⁰ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с. – С. 91.; Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М., 1992. – 223 с.

¹⁵⁸¹ Заброцкий М. М. Иван Огієнко та проблеми педагогічної психології // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002. – Вип 9. – С. 63-65.

складаючи з нею органічну єдність. Ця реальність реалізується у контексті фундаментальної її моделі, що використовується у філософії – людина та світ ("Я" та не-"Я"). Світ (Всесвіт), у свою чергу, в найбільш повному і фундаментальному вигляді можна уявити у сфері п'яти основних науково-філософських категорій, які виробило людство, – трьох форм буття матерії (**час, простір, рух**) і двох видів матерії – **речовини і поля**.

Таким чином, **трансценденція людини від реальності (буття)** як актуалізація особистості реалізується у процесі трансценденції від кожного із зазначених аспектів реальності, в тому числі й самої себе.

1. Процес хрональної трансценденції передбачає дистанціювання (звільнення) людини від принципу причинно-наслідкової залежності, яка задається часом як принципом послідовного лінійного розгортання тих або інших процесів. Звільнення (трансценденція) від лінійної заданості життєвого процесу реалізується в контексті синергетичних механізмів розвитку будь-якої системи, які виявляють **біфуркаційно-хаотичні** (граничні, критичні, сензитивні, флуктуаційні) фази, в яких система, що розвивається, звільняється від принципу лінійного детермінізму, входить у динамічну невідношену фазу, в якій старого стану системи вже нема, а нового – ще нема.

Порівнюючи характер взаємовідношень Хаосу і Порядку з варіантами еволюційної та біфуркаційної траєкторій розвитку систем, Е.А.Азроянц стверджує, що момент переполюсовання суперечностей (їх взаємний перехід, який спостерігається у діалектичному процесі розвитку) лежить точно на біфуркаційній частині життя системи. Решта лежить у сфері лінійних еволюційних перебудов¹⁵⁸². Відтак, саме у біфуркаційній фазі людина здобуває свободу від детермінізму світу, тобто стає **вільною сутністю**.

2. Просторова трансценденція особистості реалізується в площині уявлень про Абсолютну сутність (Бога), трансцендентні буттєвому простору світу і повністю вільною від нього. Простір тут виступає буттєвою ареною, в яку занурені предмети і явища космосоціоприродної реальності, тому простір, по суті, символізує світ, універсум в цілому, а дистанціювання від простору можна розуміти як дистанціювання від принципу буття в цілому, що передбачає вихід за його межі в **сферу Абсолюту**.

3. Речовинна трансценденція реалізується як процес дистанціювання людини від себе як цілісності, як речовинно-психічної (субстратної) єдності. Це відбувається у процесі **рефлексії, самосвідомості**, що досягається, у свою чергу, в процесі мислення, а саме, такого мислення, яке постає діалектичним, творчим, парадоксальним, тобто відкритим парадоксу.

4. Польова трансценденція реалізується як дистанціювання людини від принципу поля, що реалізує механізм взаємодії в нашому інерційному світі. Звільнення від принципу поля, тобто від принципу інерційності означає актуалізацію **волі** (вольового початку людини) як суть принципово неінерційної, такою, що діє "від супротивного".

Воля – це антиінерційна сутність, тобто вона постає поза нашим світом, оскільки атрофується за відсутності перешкод. На відміну від нашого інерційного світу, де тіла уповільнюються рух перед перешкодами і прискорюються після поштовху, воля діє навпаки. Тому цілком справедливим є вчення П.В.Симонова про волю, у якому він протиставляє волю людини її потребам, визначаючи волю як "антипотребу".

Дійсно, пише П.В.Симонов, воля як "неінерційна" (іраціональна) сутність актуалізується та підвищується перед перепоною й атрофується за умов відсутності перешкод. Воля поводить себе так само, як поводить себе тіло з "уявною масою", яка виражається уявним числом, таким, наприклад, як корінь квадратний з мінус одиниці. Тіло з уявною масою теоретично повинно прискорюватись перед перепоною і зупинятися від поштовху¹⁵⁸³. Цей механізм можна проілюструвати теорією дисонансу Л.Фестінгера, де ми можемо дізнатися, що діти, яким загрожували невеликим покаранням за те, що вони грали з улюбленою іграшкою, зменшують свою прихильність до іграшки в набагато більшому ступені, ніж діти, яким загрожували великим покаранням¹⁵⁸⁴.

5. Динамічна трансценденція як подолання руху як принципу "тут і тепер" може бути проаналізована в контексті розуміння людського "Я" як сутності принципово надситуативної, вільною від принципу "тут і тепер", зануреної в систему ціннісних орієнтацій (ідеалів), націлених на **майбутнє**. Тобто, бути трансцендентним руху, означає залежати не від сьогодення (актуального моменту руху), а майбутнього (дещо потенційного), у сфері якого рух ще чекає бути актуалізованим. Майбутнє як **мета** реалізується в контексті **сенсу** ("мета є сенс") як ціннісно-світоглядної категорії.

Зазначимо, що ідея переборення руху як **динамічної трансценденції** людського "Я" може бути проаналізована у нашій концепції особистості людини як сутності принципово надситуативної, зануреної у систему ціннісних орієнтацій (ідеалів), що націлені у **майбутнє**. Таким чином, для того, щоб перебороти парадокс розвитку та зрозуміти "Я" людини як трансцендентну сутність, котра виявляє принципову генетичну й причинну відстороненість людини від феноменального світу, можна припустити, що людське "Я" кристалізується у майбутньому, як відсторонений від теперішнього, занурений у майбутнє ідеальний момент мотивації поведінки людини.

Це потенційне (віртуальне, ідеальне) майбутнє виявляє здатність, поряд з теперішнім, мотивувати поведінку людини. Ця мотивація й детермінація майбутнім теперішнього, постає у трьох функціях **аналітичної рефлексії майбутнього та системи цінностей** (ідеалу), що мотивує теперішню поведінку людини;

6. Нарешті, індивідуальна трансценденція передбачає подолання людини самої себе, переборення егоцентричного принципу, що означає розвиток здатності до **самопожертви, любові, емпатії**, що передбачає здатність людини зрікатися себе; і якщо цей процес сповнюється певного сенсу, а не є простим актом суїциду, то в

¹⁵⁸² Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические имплициты. – М.: Издательский дом "Новый век", 2002. – 416 с.

¹⁵⁸³ Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций / П.В. Симонов // Журнал Высшей нервной деятельности. – Вып. 2. – Т. 47. – 1997. – С. 320–328.

¹⁵⁸⁴ Festinger L. A theory of cognitive dissonance / L. Festinger. – Standford, 1957, N. Y., 1964. – 291 p.

цьому разі маємо акт самопожертви людини заради реалізації певної зовнішньої цілі, яка, відповідно до категоричного імперативу Канта, орієнтується на людину.

Таким чином, з позиції особистісно орієнтованої парадигми виховання всі виховні заходи мають бути спрямовані на формування особистості людини. Педагоги і філософи визнають, що одна з наріжних характеристик особистості пов'язана зі здатністю людини робити вільний вибір (тобто бути вільною). Свобода особистості, її автономність є кісткою людського "Я". Воля, у свою чергу, виникає з уміння контролювати людиною своєї поведінки. Звідси з'являється необхідність формування волі як контролюючого початку людської життєдіяльності.

Відомі механізми формування волі, які полягають у тому, що воля розвивається за умов, що перешкоджають людині задовольняти актуальні потреби.

Для того, щоб проілюструвати дію механізму волі, наведемо висновки Б. Беттельгейма, котрий провів декілька років у фашистських концтаборах і написав книгу *"Просвітлене серце"*. Він вивчив умови табірної середовища, де відбувається швидка деградація особистості: колективна відповідальність за проступки; знищення тих, хто якось виділявся з юрби, що змушувало ув'язнених зливатися із загальною масою; і, що найголовніше, – позбавлення в'язнів самостійності, коли кожний самостійний крок карався; регламентація до дрібних деталей табірної життя. Автором книги був знайдений метод запобігання корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, де можна самостійно діяти і нести за свої вчинки особисту відповідальність. Для цього потрібно було робити те, що в таборі не заборонялося, наприклад, чистити зуби¹⁵⁸⁵.

Таким чином, для формування волі необхідна наявність зон автономного поведінки вихованців, у яких вони могли б виявляти власну ініціативу (різноманітні спортивні секції, вечори відпочинку, гуртки науково-дослідницької орієнтації та ін.). Зони автономної поведінки, у свою чергу, мають формувати у вихованців потребу до розширення векторів дії власної волі. Отут вольова психологічна установка на подолання перешкод зовнішнього середовища (що виявляється у вигляді реконструкції зовнішнього середовища з метою окреслення там зон автономної поведінки) перепрофілюється і спрямовується усередину: педагоги мають навчитися переборювати труднощі і перешкоди, пов'язані з внутрішніми ресурсами власної психіки і власною поведінкою, тобто формувати навички самоконтролю. Зовнішні перешкоди (у вигляді певних труднощів суспільного життя) при цьому не розглядаються як негативні об'єкти, а починають усвідомлюватися як необхідна умова формування волі. Тобто відбувається усвідомлення цих труднощів як необхідного і найціннішого елемента формування вольового початку, що, у свою чергу, є необхідною умовою становлення людської особистості.

Психологічні дослідження свідчать, що спрямування вольового вектора усередину людини реалізується через рольовий потенціал особистості. Тобто формування внутрішніх вольових векторів може успішно здійснюватися на основі рольових тренінгів.

Людина являє собою сукупність соціальних ролей, що є основною сферою реалізації її соціальної активності. Визнається, що суворі фіксації людини на тих або інших соціальних ролях, тобто отождолення себе з тією або іншою роллю на особистісному етапі розвитку людини, призводить до психічних патологій і звужує поле творчого і вольового самовираження особистості. Розвиток особистості щодо її вольового самовираження проходить шляхом розширення рольового репертуару в процесі звільнення від рольової фіксованості.

Отже, розвиток саморегулятивних вольових якостей досягається завдяки виконання несанкціонованих зовнішнім середовищем дій, при цьому цей процес має бути **внутрішньо мотивованим**, тобто спиратися на трансцендентний – недетермінований зовнішнім середовищем аспект – Вищу Реальність – її **творчий потенціал**.

Таким чином, "Я" людини, її особистість (як вища цінність, як активний першопочаток її поведінки й мета людського розвитку) – це ідеальне майбутнє (ідеал, потенційно-можливе), що впливає на теперішнє (актуальне-дійсне), виявляючи волю як надситуативну поведінку.

Надситуативна поведінка реалізується як принципово творчий акт, як вільна та внутрішньо мотивована сутність.

Як відомо, мотиви залежать від потреб особистості і рушійних сил, що визначають поведінку людини. Механізм кристалізації мотивації пов'язується із закріпленням ефективних стратегій, які виробляються у процесі взаємодії соціальних, ситуативних і внутрішніх особистісних чинників, та перенесенням їх на інші види діяльності й у внутрішній план свідомості.

Найбільш складним у розумінні механізмів формування мотивації поведінки людини є процес переходу зовнішніх чинників мотивації у внутрішні, що на рівні синергетичної методології розуміється як взаємообмін системи та її середовища енергією та інформацією. У цілому, процес переходу від зовнішнього до внутрішнього регулювання поведінки виявляється проблематичним, тобто незрозумілим є те, яким чином зовнішня детермінація людської поведінки формує внутрішню детермінацію і поступово починає замінюватися нею, яким чином дитина, спочатку цілком залежна від зовнішнього середовища свого існування (принцип соціальної адаптації), кристалізує принцип *внутрішньої мотиваційної детермінації*¹⁵⁸⁶ (тобто у певному розумінні звільняється від зовнішніх впливів, переборює механізми стихійної поведінкової орієнтації).

Беручи до уваги структуру детермінації діяльності (потребова та ціннісна)¹⁵⁸⁷, можна виділити два рівні розвитку внутрішньої мотивації – ситуативний (що випливає із актуальних потреб людини) та ціннісний¹⁵⁸⁸.

¹⁵⁸⁵ Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.

¹⁵⁸⁶ Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.

¹⁵⁸⁷ Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 233 с.

¹⁵⁸⁸ Климчук В. О. Развитие внутренней мотивации / В. О. Климчук // Синергетика: процессы самоорганизации технических, технологических та социальных систем: Материалы Першій Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75-78.

На ціннісному рівні внутрішня мотивація проявляється як особистісне новоутворення, вона є ознакою ціннісної детермінації життєдіяльності. Аналізуючи концепцію надситуативної активності В.А. Петровського, можна дійти висновку, що активна неадаптивність (надситуативність) є суттєвим показником розвитку внутрішньої мотивації на ціннісному рівні. Цей висновок випливає з точки зору, згідно з якою виокремлюються два види активності – адаптивна та неадаптивна. Адаптивна стратегія полягає в пристосуванні до ситуації та близька до потребового рівня детермінації діяльності. Неадаптивна ж активність переносить акцент на вплив суб'єкта на ситуацію та її зміну. Так, В.А. Петровський стверджує, що “в фактах активно-неадаптивного виходу людини за межі відомого і заданого проявляється, на нашу думку, власне суб'єктність, тенденція людини діяти в напрямі самовипробування, оцінки себе як носія “вільної причинності”¹⁵⁸⁹. Надситуативний мотив В.А. Петровський характеризує спонуканими, які є надлишковими з точки зору задоволення потреб і які можуть навіть знаходитися на протилежному їм полюсі, коли прийняття надситуативної мети не впливає з безпосередніх вимог ситуації. Однак саме ці характеристики (вихід за межі потребово-ситуативної детермінації) й описують розвиток внутрішньої мотивації на ціннісному рівні.

Тісно пов'язаним з внутрішньою мотивацією та надситуативною активністю є феномен творчої діяльності. Д.Б. Богоявленська виявила особливу творчу активність, яка не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети та високим рівнем творчості¹⁵⁹⁰. Слід зазначити, що у контексті синергетики мотиваційні механізми також виявляються пов'язаними із творчою активністю особистості¹⁵⁹¹.

Отже, формуванню внутрішньої мотивації до певного виду діяльності впливає з розвитку творчої складової виховання, коли сприяння формуванню творчої особистості з позиції викладеного вище постає головним моментом у кристалізації внутрішньої мотивації поведінки людини.

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності”¹⁵⁹², як вміння бачити ціле раніше за частини (гештальтосвіта), переходити за межі “безпосередньої даності” та маніпулювати категоріями потенційно-можливого, віртуального (опанувати механізмами цілепокладання). Відтак, саме творчість постає наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до активної поведінки та самодетермінації (це “креативне Я” А. Адлера): як писав А.Ф. Лосєв, особистість завжди і незмінно мислиться впливаючою і діючою.

Отже, формуванню позитивної мотивації вихованців до навчальної та професійної діяльності реалізується шляхом формуванню творчої особистості вихованців.

Загалом, спрямованість у майбутнє, здатність рефлексувати майбутнє, проектувати й прогнозувати наслідки дій і вчинків виявляє діалектичне, творче мислення, волю як психічний потенціал орієнтації на ідеальні цілі (ідеал), що реалізується у практичній предметно-перетворювальній діяльності – активності зі зміни людиною себе і оточення. Таке розуміння людського “Я”, особистості людини передбачає певні освітні наслідки, які ми знаходимо у А.С.Макаренка в його технології “завтрашньої радості”.

Отже, особистість людини виявляє трансцендентну природу, яка реалізується у п'яти буттєвих площинах: руху (принцип сенсу, ідеалу як надціннісної ідеї), простору (принцип Абсолюту), часу (принцип біфуркації, хаосу, творчості як *бісоціативності*), речовини (принцип самосвідомості, рефлексії, мислення), поля (принцип волі).

Зазначимо, що ідеал постає репрезентоване ідеальним чином майбутнє, що постає мотиваційним чинником теперішньої поведінки людини та виявляє волю як надситуативну активність, яка здійснює вплив на теперішнє з майбутнього.

Таке розуміння волі й особистості у цілому узгоджується з ідеєю “образу потребового майбутнього” Н. А. Бернштейна¹⁵⁹³, входить у понятійну площину таких категорій, як “внутрішня предетермінація”¹⁵⁹⁴, “випереджене відображення”, “акцептор дії” П.К. Анохіна¹⁵⁹⁵, відповідає основним аспектам інформаційної теорії П. В. Сімонова¹⁵⁹⁶. Останній називає волю неінерційною сутністю, вільною від принципу класичного детермінізму.

Відтак, необхідною умовою формування особистості є розвиток рефлексії майбутнього, розширення рольового репертуару людини, формування ідеалу – ціннісної установки, спрямованої у майбутнє як на певний ідеальний надситуативний момент існування людини, здатний мотивувати теперішню її поведінку, коли людина звільняється від уз актуальної даності, а межа між актуально-дійсним та потенційно-можливим зникає. Людське “Я” у такому розумінні є сутність не тільки актуально-дійсною, але й потенційно-можливою, ймовірною, що долає принцип класичного однозначно-лінійного детермінізму й оперує діалектико-парадоксальним багатозначним мисленням, здатним до (само)рефлексії, трансценденції, самодостатньої активності, яка впливає із ідеалу, котрий

¹⁵⁸⁹ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с. – С. 91.

¹⁵⁹⁰ Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.

¹⁵⁹¹ Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.

¹⁵⁹² Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы. – С. 16-30.; Попович М.В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте / М.В. Попович. – К.: Наукова думка, 1978. – 244 с.

¹⁵⁹³ Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.

¹⁵⁹⁴ Кремянский В. И. Структурные уровни живой материи. – М., 1969. – С. 247.

¹⁵⁹⁵ Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с.

¹⁵⁹⁶ Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.

немов би випадає із системи актуальних відношень та зв'язків теперішнього й постає, таким чином, ґрунтом для автономного, самодостатнього, самодетермінованого, самоідентичного, самототожного людського "Я", спроможного до вільних вчинків.

Отже, "Я" є функцією ідеалу, поза дією якого неможливо виявлення як принципу реінкарнації, так і принципу Абсолюту. Таким чином, формування ідеалу як спрямованої у майбутнє системи цінностей (що кристалізують людську особистість) має бути наріжним освітнім пріоритетом.

Зазначимо, що традиційний погляд на людське "Я" зумовлюється лінійною (традиційною) науковою парадигмою пізнання світу, що розглядає світ як каузальну єдність взаємодетермінованих взаємозалежних сутностей, що підкоряються принципу лінійної (класичної) причинності, у рамках котрої кожному наслідкові передують певна причина. Звідси й виникає парадокс розвитку, на підставі якого ми зробили висновок про трансцендентну природу людського "Я".

Однак, якщо стояти на позиціях синергетики, науки про нелінійні відкриті системи і принципи саморуху матеріальних форм, то можна вважати, що світ не є цілком детермінованим. Розвиток будь-якої сутності тут виявляє так звані точки біфуркації, зони хаосу, вільні від принципу лінійної причинності.

Таким чином, *якщо "Я" принципово вільне від світу, то воно може бути таким і в точці біфуркації* як хаотична (спонтанна, інтуїтивна), а тому творча сутність. Творчість, за одним із його новітніх визначень, виявляє явище бісоціації, тобто такої можливості сприйняття й освоєння світу, що переборює принцип асоціативних зв'язків.

Отже, бути "Я" – значить, бути Абсолютом і Творцем. Таким є нове синергетичне розуміння людського "Я".

Бути вільною особистістю як трансцендентною сутністю – означає можливість реалізувати механізми цієї трансценденції, один з яких – трансценденція (подолання) принципу "тут і тепер", вихід за межі актуальної даності. Цей аспект свободи передбачає подолання буттєвої даності, вихід у сферу потенційної, імовірнісної реальності, тобто вихід за межі актуального сьогодення у сферу майбутнього, яке починає детермінувати це сьогодення. За таких умов має місце таке подолання принципу актуального, коли людина починає орієнтуватися на те, що знаходиться за межами життєвого часового відрізка. Отже, подолання часу людиною є орієнтація на нематеріальні – нечасові та надчасові – форми, які вона реалізує після припинення свого матеріального існування, коли, як записано в *Одкровенні* св. Іоанна, "часу більше не буде".

Відтак, розвиток особистості як вільної істоти виявляє *парадокс розвитку*, оскільки неможливо пояснити на теоретичному рівні, яким чином детермінована сутність (дитина), що характеризується зовнішньою мотивацією, перетворюється на принципово вільну самодетерміновану істоту (особистість), котра у своїй поведінці керується внутрішньою мотивацією. Як засвідчує всебічний аналіз, зазначеної проблеми, таке перетворення можливе завдяки створенню *вибухово-біфуркаційно-хаотичних фаз* у розвитку людини, оскільки з погляду акме-синергетики, існування живих систем можна розуміти як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як стрибок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан системи в інший.

На рівні живих систем цей нелінійний процес виявляється у феномені сензитивних моментів розвитку, у яких має місце докорінне морфологічне і функціональне перепрофілювання живих систем.

Сензитивні (критичні) періоди (або "нормальні кризи розвитку"), де формуються базові психологічні установки людини, співвідносяться з явищем *"соціального переходу"*, що в етнографічній площині реалізується в обрядах ініціації.

Це дозволяє дати визначення особистості як божественної за своєю природою трансцендентальної сутності людини і світу, що проявляється як відвічно задана мета їх еволюції і що характеризується шістьма діалектичним чином взаємопов'язаними особистісними якостями, що виникають з процесу трансцендування людиною основних категорій буття (часу, простору, руху, речовини, поля) і проявляються в здатності особистості до творчої діяльності, свободи, волевиявлення, самосвідомості, ціле покладання (цілездійснення), а також любові: акт трансценденції, який конститує особистість та веде людину за межі буття в сферу Абсолюту, приводить до ототожнення з останнім, виявляючи стан любові як тотожності, яка встановлюється між люблячими сторонами. У зв'язку з цим наведемо міркування С. Московічі, які в принципі висловлюють дух психоаналітичної теорії: "Бажання інтеріоризується, і людина, яка любить, стає як та, кого вона любить. Через наслідування об'єкту любові людина опановує ним"¹⁵⁹⁷. Таким чином відбувається самоздійснення людини, яка ототожнює себе з ідеальним зразком самої себе, який створено люблячою цю людину істотою. Виходить, що в любові люблячий любить в іншому самого себе як досконалий сутність, що реалізує основний біблійний принцип "возлюби Бога, як самого себе", який, у свою чергу, виявляє любовний вектор розвитку людини: "Будьте досконалий, як Отець ваш небесний".

Загальні механізми становлення людської особистості, "Я" осягаються за допомогою універсальної парадигми розвитку. Якщо базовим підставою кристалізації "Я" є людське мислення, ідеальна сфера думки, то бути "Я" в контексті трансцендентності – значить мислити себе поза зв'язком зі світом, тобто мислити про Абсолют – мислити про дещо, що є "вищим ніж світ". З іншого боку, "Я" людини вирощується на основі світу, в його надрах, а тому не має самотутньої, трансцендентної природи. У цьому розумінні людського "Я", приймаючи до відома парадокс розвитку, можна стверджувати, що "Я" немов би "розчинено" у світі і відсутнє в строгому розумінні як дещо самодостатнє, автентичне і таке, що зводиться тільки до самого себе.

¹⁵⁹⁷ Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс / С. Московичи ; пер. с фр. Т. П. Емельяновой. – М. : "Центр психологии и психотерапии", 1998. – 480 с. – С. 310.

Наведена вище подвійність "Я" робить людину як *Homo sapiens* парадоксально-антиномічною сутністю, яка актуалізується на кордоні двох протилежних іпостасей "Я" – свободи і зумовленості – і поєднує в собі амбівалентні, взаємовиключні тенденції, відомі як стародавнім, так і сучасним мислителям. З одного боку, людина жадає стати "Я" (чимось відокремлено-самостійним), а з іншого – не проти відмовитися від свого "Я" як інструменту вибору і відповідальності, прагнучи повернути "втрачений рай" абсолютної єдності з середовищем свого існування, деякий натяк на яке нам дає стан ембріона в материнському організмі, з яким цей ембріон становить симфонічне ціле.

У цьому зв'язку цікавими є спостереження П.О. Сорокіна, який, досліджуючи проблему "злочину і покарання" в примітивних соціумах, показав, що для дикуна питання про покарання не є актуальним, бо він реагує тільки на те, що безпосередньо входить в орбіту нинішнього (актуального) моменту його життєдіяльності. Дикун майже не здатен мислити про майбутнє, існуючи в екзистенційному просторі "раю" – "тут і тепер", будучи інтегрованим у свій соціум і не володіючи здатністю до рефлексії. Тобто, дикун є позбавленим "Я" і практично не має можливості подивитися на себе з боку.

Згідно універсальній парадигмі розвитку, в міру розгортання процесів соціально-економічної поляризації патріархальний космос примітивних спільнот розпадається, породжуючи соціально-класову стратифікацію, яка актуалізує індивідуально-особистісне буття, спрямоване в майбутнє, коли актуальна даність доповнюється потенційною можливістю, виявляючи стан "фундаментальної тривоги", яку Ф. Перлз визначив як "пролом між зараз і тоді".

Таким чином, людина поступово вирощує своє "Я" і починає діяти як дещо відокремлене від світу, егоцентрична, внутрішньо розколота і конфліктна істота, що, у свою чергу, лягає важким тягарем на все її життя. Однак, як пише Е. Фромм у книзі "Психоаналіз і релігія", людина прагне подолати свій внутрішній розлад, вона засмучена бажанням "абсолютності", тієї гармонії, яка б зруйнувала прокляття, що відчуває її від природи, самої себе, інших людей.

З позиції викладеного можна зробити висновок, що розвиток Всесвіту йде шляхом плекання "активних точок" простору і часу – особистостей (людських "Я"), які спочатку занурені у "вселенське Я" і, по суті, не є самодостатньо-самостійними.

Таке розуміння генези та розвитку "Я" впливає із концепції універсального буттєвого циклу, який констатує універсальна парадигма розвитку, що розглядає процес розвитку "Я" як той, що проходить три етапи (теза – антитеза – синтез), при цьому третій етап повторює перший, але на більш високому витковій розвитку. Цей процес збігається з методологічною схемою аналізу від загального до особливого, а від нього – до одиничного, що врешті-решт, інтегрується у загальне і реалізується через загальне.

У *філософському сенсі* універсальний буттєвий цикл реалізується в сфері Божественного творіння, яке передбачає паралельне творіння людини і світу як антропної арени Всесвіту. Цей процес отримує таку діалектичну схему: 1) початковий стан неподільності людини з Божественною реальністю, 2) стан диференціації (відпадання) людини від Абсолюту, 3) повернення людини в лоно Абсолюту.

У *загальнонауковому сенсі* цей процес реалізується як творчий процес походження світу, який інтерпретується сучасною наукою у вигляді розщеплення певної первинної недиференційованої сутності (фізичного вакууму, сингулярного стану матерії, Ніщо та ін) на два начала – Дещо на Антидещо (речовини і поля, світу і антисвіту та ін), з подальшим відновленням статус-кво, що досягається за допомогою взаємної анігіляції полярних начал (із збереженням всіх фізичних законів)¹⁵⁹⁸. Процес цього відновлення і становить буттєву сферу, або континуум реальності, в центрі якого, як показали дослідження фізичних параметрів нашого Всесвіту, знаходиться життя і людина як мисляча свідомі істота та основна її форма, що дозволило сформулювати антропний принцип, або принцип космологічного доповнення.

Цей процес приблизно в такому ж концептуальному ракурсі інтерпретується і в рамках релігійної свідомості, яке також розуміє походження світу як його творіння (з Ніщо, порожнечі), що супроводжується поділом недиференційованого Божественного принципу, відпаданням від Божественного, через акт кенозису (применшення) цього Божественного, що може розумітися і як принцип Божественної жертви (а також Божественної гри). Надалі процес відпадання нівелюється і Божі творіння повертаються в Його лоно.

У *конкретно-науковому вимірі* даний цей процес набуває безліч інтерпретацій, одна з якої взята з орієнтального світосприйняття: як говорить східна мудрість, людина повинна пройти двома шляхами життя: Шляхом Вирушення та Шляхом Повернення. На Шляху Вирушення людина відчуває себе спочатку лише своєю "формою", своїм тимчасовим тілесним буттям, своїм відокремленням від всього "Я", знаходиться у своїх особистих межах, куди укладена частина Єдиного Життя, та живе користю лише особистого; потім користь її розширюється, вона живе не лише собою, але й життям своєї родини, свого племені, свого народу, і зростає її совість, тобто сором користі тільки особистої, хоча усе ще живе вона спрагою "захоплення", жагою "брати" (для себе, для своєї родини, для свого племені, для свого народу). На Шляху ж Повернення втрачаються межі її особового та суспільного Я, закінчується спрага брати – і дедалі більше зростає жага "віддавати" (запозичене у природи, у людей, у світу): так зливається свідомість, життя людини з Єдиним Життям, з Єдиним Я, – починається її духовне існування¹⁵⁹⁹.

На третьому етапі розвитку "Людина вперше реально зрозуміла, що вона є жителем планети і може, повинна мислити і діяти в новому аспекті, не тільки в аспекті окремої особистості, родини чи роду, держави або їх союзів, але й у планетному аспекті" (В. І. Вернадський).

На рівні *конкретно-наукової інтерпретації дійсності* цей процес можна простежити на основі концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, що виступають своєрідним психосоматичних фокусом

¹⁵⁹⁸ Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.)// Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431-433.

¹⁵⁹⁹ Бунин И. А. Сочинения в 6-ти томах / И.А. Бунин. – М.: 1988. – Т. 6. – С. 15.

людини, оскільки з активністю півкуль пов'язані багато функції організму¹⁶⁰⁰.

У цілому, існують три психічних "виміри" людини, які можна зіставити з трьома формами досягнення буття – чуттєвою, раціональною і медитативною¹⁶⁰¹, тобто правопівкульовою, лівопівкульовою та їх функціональним синтезом. Експериментально підтверджено, що півкулі, з одного боку, функціонально гальмують, а з іншого – доповнюють одна одну, виявляючи часткову незалежність, коли можливе паралельне функціонування півкуль на проміжних стадіях переробки інформації, коли збереження пам'ятного сліду на рівні другої сигнальної системи супроводжується послабленням його в першій сигнальній системі¹⁶⁰².

Інтерес становить і те, що в стані медитації спостерігається, як свідчать енцефалографічні дослідження, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі головного мозку людини виступають єдиним цілим¹⁶⁰³.

Подібним же чином, виходячи з філософського принципу єдності і голографічності світу, можна говорити про три (методологічно ізоморфні трьом розглянутим вище типам мислення) його аспекти: 1) польовий, енергетичний (оскільки поле, що не має маси спокою, є рухом в чистому вигляді, а саме рух – це міра енергії); 2) речовинний, структурно-інформаційний; 3) інтегральний, духовно-вітальний, який парадоксальним чином поєднує два представлених вище полярних аспекти, здатних переходити один в одного: речовинне утворення (елементарна частинка) у процесі руху із швидкістю світла трансформується в поле, хвилю, а саме ця речовина, за образним висловом А. Ейнштейна, – це "сконденсоване поле".

Слід сказати, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення та опанування світом є інстинктивно-інтуїтивним, емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світорозумінням, що формує багатозначно-метафоричний лінгвістичний та мотиваційно-смісловий контексти відображення дійсності, "пробуджуючи" до життя такі форми суспільної свідомості, як мистецтво та релігія¹⁶⁰⁴. Лівопівкульова стратегія, навпаки, є особистісно-вольовим, абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, яке сприяє формуванню однозначного лінгвістичного та мотиваційно-сміслового контексту відображення оточуючого світу та "пробуджує" до життя науку та філософію.

Є дані, які дозволяють зробити висновок, що права півкуля функціонує за принципом позитивного, а ліва – негативного зворотного зв'язку, тобто діє "від протилежного", і саме ліва півкуля організує вольове зусилля людини¹⁶⁰⁵.

У онтогенезі і філогенезі людини і тварин спостерігається поступове наростання полушарної асиметрії, рух від симетрії до асиметрії, найбільша вираженість якої досягається у зрілому віці. Потім, у міру старіння організмів функціональна асиметрія півкуль поступово нівелюється¹⁶⁰⁶.

Як висновок наведемо нейролінгвістичне розуміння півкульової асиметрії¹⁶⁰⁷:

Таблиця Н.1

Головні нейропсихологічні, психологічні і психофізіологічні типи людини

| ЛІВОПІВКУЛЬОВІ | ПРАВОПІВКУЛЬОВІ |
|--|---|
| Аналітики | Синтетики |
| Індуктивний тип мислення (від окремого до загального) | Дедуктивний тип мислення (від загального до окремого) |
| Абстрактний тип мислення | Конкретний тип мислення |
| Лінійний тип мислення | Нелінійний тип мислення |
| Незалежні | Залежні |
| Підсилювачі | Усередники |
| ДОСТОЇНСТВА | |
| Легко сприймають суто вербальний матеріал (лекція або підручник). Чітка, правильно оформлена мова. Орієнтуються в правилах, уміють їх використовувати. Гарна здатність до довільного запам'ятовування. Здатні довільно контролювати свої емоції. Чітко планують свою діяльність. Послідовні в діях і вчинках | Головне для них – сенс. Легко уловлюють основну думку, принцип. Можуть вільно включатися в дискусію, підбити підсумок, здогадатися з контексту. Володіють просторовою уявою. Добре працюють методом "мозкового штурму". Літературні твори можуть бути дуже творчими. Тонко відчують нюанси. Прекрасна смислова пам'ять. При запам'ятовуванні і відтворенні на пам'яті орієнтуються на смислові мітки. Часто дуже душевні люди |

¹⁶⁰⁰ Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.

¹⁶⁰¹ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

¹⁶⁰² Ливанов М.Н. Пространственная организация процессов головного мозга / М.Н. Ливанов. – М.: Наука, 1978. – 238 с.

¹⁶⁰³ Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

¹⁶⁰⁴ Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

¹⁶⁰⁵ Немчин Е. А. Состояния нервно-психического напряжения. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с. – С. 78–80.

¹⁶⁰⁶ Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 62, 163.; Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с. – С. 23.

¹⁶⁰⁷ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.; т. 2. – 816 с. – С. 496.

| НЕДОЛІКИ | |
|--|--|
| Спираються на пам'ять, знання, а якщо треба підбити підсумки, оцінити в порівнянні, здогадатися з контексту, виявляють утруднення. Невисока швидкість мовлення. За деревами можуть не бачити лісу, тобто, коли концентруються на деталях, можуть не зрозуміти головного, принципу, сенсу, якщо їм не пояснити, не "розжувати". Дещо прямолінійні. Не дуже емоційно чуйні. Розгублюються в нестандартній ситуації | Дещо сумбурні. Не дуже контролюють свою мову, вона часто неточна (щодо граматики, неправильного підбору слів). Важко сприймають нову інформацію за допомогою дидактичних пояснень або ознайомлення з правилами. Вивчивши правила, не завжди можуть ними користуватися. Важко йде розбір слів і речень (розкладання цілого на частини). Бувають надмірно емоційні |

Таким чином, можна дійти висновку, що розвиток людини відбувається від чуттєвої до раціональної, а від неї – до медитативної форми осягнення і освоєння світу. У цьому контексті стають зрозумілими цілі освіти і способи їх досягнення. Перш за все важливо усвідомити, що стан півкульової гармонії передбачає достатній рівень розвитку обох півкуль мозку людини. Зазначимо, що сьогодні школа більшою мірою спирається на розвиток аналітично-дискурсивного лівопівкульового мислення і світобачення, хоч і визнається факт деякої недооцінки значущості емоційно-образних механізмів у процесі навчання¹⁶⁰⁸, а експерименти переконують, що активізація правопівкульових функцій забезпечує відповідний значний стимул для розвитку лівопівкульового аспекту психічної діяльності¹⁶⁰⁹.

Відтак, значущим є визнання і розвиток нової парадигми освіти, яка б забезпечила структурну і процесуальну єдність чуттєво-емпіричної і абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій становлення особистості. У процесі такого розвитку особливу увагу слід приділяти актуалізації саме правопівкульовому аспекту людини. Принцип безперервності психічної діяльності передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синхронічного, так і діхронічного аналізу еволюції людини. Тому правопівкульовий "базовий" аспект психіки (права півкуля генетично передує лівій), розвиток наочно-образного мислення, здатності до емпіричних узагальнень у дитини мають фундаментальне значення в житті дорослої людини і не є тимчасовим етапом, "який необхідно пройти щонайшвидше, щоб "замінити" його вербальним логічним мисленням"¹⁶¹⁰. Наголосимо, що цей тип мислення "вирастає" з багатозначного метафоричного правопівкульового освоєння дійсності. При цьому, як свідчить нова інтегративна парадигма освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які впливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне "зливаються". Унаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються в єдине, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про необхідність *докорінної зміни виховної парадигми*, оскільки чуттєво-сугестивний (правопівкульовий) досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового, критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка (її А.С. Прангвішвілі трактує як "модус цілісного суб'єкта (особистості) в кожний конкретний момент його діяльності – модус, який являє собою вищий рівень організації "людських сутнісних сил"... як урівноваження відносин між індивідом і середовищем"¹⁶¹¹), що сформувалася у дитинстві, перетворюється на негативну (це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ принципово критично-вольовим способом, коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення). Як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй постійно наголошують на певних аспектах дій або поведінки ("не роби цього"), вона, врешті-решт, буде намагатися зробити саме це¹⁶¹². Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені у дитинстві, мають тенденцію трансформуватися в дорослої людини у свою протилежність, антиустановку разом із розвитком лівопівкульового мислення. Цей процес прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та неусвідомленим (тобто ліво- та правопівкульовим аспектами психіки). Тому виховна мета освіти полягає у поєднанні свідомого та неусвідомленого, у створенні цілісних, "парадоксальних" установок, здатних інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні нахили людини, взаємодія між якими може вважатися джерелом продуктивного розвитку особистості) у дещо цілісне, в межах чого позитивні та негативні моменти існування людини сприймаються як рівноцінні елементи досвіду (Е. Фромм). "У випадку, якщо в дитині не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу"¹⁶¹³, що характеризується атомарно-дискретним, агресивним

¹⁶⁰⁸ Степашин Б. Навчання не самоціль, а розвиток і виховання. Головні проблеми сучасної української школи / Б. Степашин // Рідна школа. – 1997. – № 3–4. – С. 40–44.

¹⁶⁰⁹ Russell P. The Brain Book / P. Russell. – N. Y.: Penguin Books, 1979. – 270 p. – P. 55.

¹⁶¹⁰ Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 152, 229.

¹⁶¹¹ Прангвишвили А.С. Исследования по психологии установки / А.С. Прангвишвили. – Тбилиси : Ин-т психологии им. Д.Н.Узнадзе, 1967. – 238 с. – С. 78.

¹⁶¹² Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с. – С. 192-206.

¹⁶¹³ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.; Обухов Я. Л. Символдрама и современный психоанализ. Сборник статей / Я. Л. Обухов. – Харьков : Регион-инфор, 1999. – 252 с.

сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями¹⁶¹⁴).

Тут цікавими можуть бути результати дослідження процесу наслідування у дітей (В.К. Вілюнас, 1990, с. 150), які проводили Й. Раншбург та П. Поппер¹⁶¹⁵, де 6-річні діти детально копіювали поведінку експериментатора тільки у тому випадку, коли він попередньо встановлював з ними дуже теплі стосунки, тоді як без цієї умови дії експериментатора вони повторювали у протилежному напрямі, немов би наслідуючи навпаки.

Таким чином, гармонійна людина є явищем, у сфері якого інтегруються всі численні дихотомії буття (П.О. Флоренський писав про поєднання містика і аналітика у одній особі, попереджаючи про небезпечність, що таїться у життєвому русі лише у напрямку містичного чи аналітичного (раціонального), що співвідносяться з психосоматичною природою півкуль мозку, такі, як сакральне і профанічне, віра і скепсис, емпатія і рефлексія, Я і Не-Я, чоловіче і жіноче....

Гармонійна особистість інтегрує несумісні буттєві стани, відкриваючи в собі, як пише Поль Вайнцвайг, *істоту деміургічного масштабу*, оскільки вона поєднує протилежності, досягаючи психосоматичного балансу і характеризується величезною напругою, а звідси – колосальною могутністю¹⁶¹⁶.

Можна виділити щонайменше чотири наріжні стани психіки людини (які втілюються в історичних процесах) у контексті півкульової динаміки: правопівкульовий та лівопівкульовий, а також фази взаємного переходу цих станів один в одного, при якому спостерігається, з одного боку, розщеплення півкульової симетрії (перехід від "правого" до "лівого"), а з другого – зворотний процес нівелювання досягнутої асиметрії (перехід від "лівого" до "правого"). Четвертим станом можна вважати півкульовий синтез, коли півкулі функціонально синхронізовані та є єдиним цілим. Дані чотири об'єктивні стани відображені в сфері суб'єктивного формально-логічного аналізу суб'єкт-об'єктних відносин. Відносини між суб'єктом та об'єктом виявляють *чотири можливих формально-логічних "переваги"*: 1) або об'єкт є первинною реальністю; 2) або суб'єкт; 3) ні суб'єкт, ані об'єкт; 4) і суб'єкт, і об'єкт. У буддизмі ця четверинність втілена в діалектичній установці, що має назву "чотири альтернативи"¹⁶¹⁷, які співвідносяться з етапами розвитку діалектичного протиріччя, що виступає концептуальною підставою будь-якого розвитку та руху, який, у свою чергу, є основним атрибутом та способом існування матерії: *тотожність* (і суб'єкт, і об'єкт) – *відмінність* (об'єкт – суб'єкт) – *протилежність* (ні суб'єкт, ані об'єкт).

Ці чотири фундаментальні стани можна зіставити зі схемою "гносеологічно-світоглядних переваг" згідно Ю. А. Урманцеву, який використовує принцип "чотирьох альтернатив" для класифікації підходів до вирішення основного питання філософії: 1) або суб'єктивна реальність є первісною; 2) або об'єктивна; 3) або і та, і друга; 4) ні та, ні інша¹⁶¹⁸. Чотири фундаментальні стани можна співвіднести з чотирма основними ізомеріями (симетріями)¹⁶¹⁹, що розглядаються системним аналізом: просторовою, часовою, динамічною, субстанціональною, які, очевидно, співвідносяться й з іншими четверинними координатами буття, такими як чотири принципи логічного мислення, чотири групи математичних аксіом, чотири речовинні стани, чотири фундаментальні типи фізичної взаємодії. П. О. Сорокін виділяє чотири типи суспільних стосунків, Платон – чотири форми державності, а В. А. Карташев – аналізує чотири типи систем¹⁶²⁰, які прямо співвідносяться з чотирма типами пристосувальних реакцій будь-якого організму: 1) змінювання себе з метою пристосування до середовища; 2) змінювання середовища в процесі пристосування до нього; 3) єдність першого й другого станів (стан півкульової функціональної синхронізації); 4) ні те, ані друге, стан поглиблення півкульової синхронізації й вихід до взаємного гасіння півкульових функцій, коли ніхто ні до чого не пристосовується і нічого не пристосовує до себе. Цей стан ілюструється комуністичним принципом вільного розвитку кожного у межах вільного розвитку всіх. Ці чотири стани корелюють з чотирма гострими афективними реакціями людини: автоагресія, агресія на оточення, втеча від афективної ситуації, розряд афекту в "спектакль". Дані реакції співпадають і з чотирма типами соціальних стосунків згідно П. О. Сорокіну¹⁶²¹, а також з чотирма психотипами людини, в основі яких, як вважає П. В. Сімонов, лежать нормальні особливості функціонування структур головного мозку, порушення котрих призводить до чотирьох головних типів неврозів (неврастенія, психастенія, істерія, невроз нав'язливих станів)¹⁶²². Можна виділити *основні соціальні модули*, які співвідносяться з

¹⁶¹⁴ Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.; Дорфман Л.Я. Современные исследования многоаспектности Я / Л.Я. Дорфман // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е.А. Малянов, Н.Н. Захаров, Е.М. Березина, Л.Я. Дорфман, В.М. Петров, К. Мартиндейл. – Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, Прикамский социальный институт, 2002. – С. 122–140.; Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии : от понимания к технологии: учеб. пособие / Л.Я. Дорфман. – М.: Academia, 2005. – 287 с.

¹⁶¹⁵ Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. – М.: Мир, 1983. – С. 83

¹⁶¹⁶ Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с. – С. 35.

¹⁶¹⁷ Дьюмулен Г.. История дзен-буддизма. Индия и Китай. – СПб., Орис, 1994. – С. 234–235.

¹⁶¹⁸ Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии, № 4, 1993. – С. 89–105.

¹⁶¹⁹ Урманцев Ю. А. Начала общей теории систем // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.; Урманцев Ю. А. О значении основных законов преобразования объектов-систем для биологии // Биология и современное научное познание. – М.: Наука, 1980. – С. 121–143; Урманцев Ю. А. О природе правого и левого (основы теории дисфакторов) // Принцип симметрии. – М.: Наука, 1978. – С. 180–195.; Урманцев Ю. А. Опыт аксиоматического построения общей теории систем // Системные исследования. Ежегодник, 1971. – М.: Наука, 1972. – С. 128–152.; Урманцев Ю. А. Симметрия // Пространство, время, движение. – М.: Наука, 1971. – С. 126–146.; Урманцев Ю. А. Симметрия Природы и природы симметрии. – М.: Мысль, 1974. – 229 с.; Урманцев Ю. А. Эволюционика или общая теория развития систем природы, общества и мышления. – Пушкино, 1988. – 79 с.

¹⁶²⁰ Карташев В. А. Система систем. Очерки общей теории и методологии. – М.: Прогресс-Академия, 1995. С. 336.

¹⁶²¹ Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

¹⁶²² Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.; Симонов П. В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 215 с.; Симонов П. В. Кортиково-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций // Журнал высшей нервной

чотирма типами політичних сил: правими (що характеризуються лівопівкульовим прагненням до соціальної асиметрії, їх лозунгом є "свобода для кожного", тобто стан соціальної дискретності), лівими (що характеризуються правопівкульовим прагненням до соціальної симетрії – "справедливість для всіх", тобто стан соціальної єдності, континуальності), центристами, які інтегрують позиції правих та лівих. Четвертою політичною силою можна було б назвати рух "наплююстів", котрі ігнорують будь-яку політичну позицію. Прототипом правих, лівих та центристів можуть служити три мети Великої французької революції – свобода, рівність, братерство. Остання мета характеризує центристів, які прагнуть примирити принципи свободи й рівності, бо саме на основі братерства (спорідненості) досягається суспільна рівновага прагнень до свободи й рівності всіх членів суспільства. Це ілюструється первісно-общинною родовою суспільно-економічною формацією – "злитим комунізмом".

Таким чином, соціально-особистісна динаміка є сутністю, що відображає загальну закономірність розвитку людини та суспільства, пошуками котрої зайняті вчені і без якої не може бути соціології як науки. "Закономірне повторювання суспільних явищ, – пише М. А. Кассіль, – сутнісна тотожність різноманітних в зовнішній видимості історичних епох, неминує певної послідовності розвитку подій – без цих передумов науковий підхід до вивчення суспільства не може утвердитись"¹⁶²³. Тут можна говорити про "теорію історичних аналогій", яка доводить, що історія виявляється гармонійною сутністю¹⁶²⁴. Як писав К. Леві-Строс, існування людини та суспільства в цілому регулюється єдиними законами універсальної природи, а всі форми суспільного життя в основному однієї природи, вони складаються з систем поведінки, що представляють собою проекцію універсальних законів, які регулюють безсвідому структуру розуму, на рівень свідомості та соціалізованої думки", при цьому структури людського розуму та фізичної реальності можна зіставити як певною мірою тотожні¹⁶²⁵. Тобто має місце "збіг законів та форм мислення, що пізнає, з законами та формами об'єктивної реальності"¹⁶²⁶, коли, як писав Гегель, речі та мислення про них співпадають, а буття виявляється тотожним свідомості. Дане твердження не можна вважати голосливим. Воно взагалі узгоджується з висновками квантової фізики, яка стверджує, що властивості Всесвіту на його фундаментальному квантовому рівні подібні до властивостей мислячого мозку, а квантова реальність в психіці відіграє провідну роль¹⁶²⁷. Можна сказати, що єдність свідомості та Всесвіту підтверджується дослідженнями нейродинаміки мозку людини, яка виявляє принципову ідентичність принципу цілісності існування Всесвіту як голографічного універсуму та такого ж принципу функціонування мозку.

Щодо *індивідуально-особистісної динаміки*, то вона вивчена сучасною наукою достатньо глибоко. Як пише М. І. Стеблін-Каменський, "процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості "Я" і не-"Я" до все більш чіткого протиставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному – це, звичайно, і є генеральна лінія розвитку людської свідомості"¹⁶²⁸. Дана лінійна діахронічна схема формування свідомості та самої особистості доповнюється циклічною синхронічною схемою, коли розвиток людини виявляє циклічність щонайменше на рівні онто- та філогенетичного розвитку півкуль головного мозку, які є вищим психічним регулятором її поведінки. Як ми писали, у людини півкулі витоково постають як функціонально симетричні (що функціонують за принципом правої півкулі), далі спостерігається процес зростання їх асиметрії, яка ближче до похилого віку починає нівелюватися та приходить у стан витокової симетрії, тобто розвиток психіки йде від правої півкулі до лівої, а від неї повертається до правої, чи, краще сказати, до їх синтезу.

Таким чином, розвиток людини в онто- і філогенезі виявляє рух від правої півкулі (у функціональних рамках якого людина злита з зовнішнім середовищем і позбавлена "Я" – дещо самодостатньо-автономного) до лівої (яка реалізує вольове зусилля і постає механізмом рефлексії, що сигналізує про наявність принципу усвідомлення людиною самої себе), а від нього – до півкульового синтезу, в мажах якого парадоксальним чином поєднуються конкретне і абстрактне, багатозначна правопівкульова і однозначна лівопівкульова стратегії пізнання, що призводить до формування парадоксального (діалектичного, творчого) способу пізнання і освоєння світу людиною.

Розглянутий еволюційний процес розвитку людини та її особистості реалізується на основі конкретних психолого-педагогічних механізмів, пов'язаних з формуванням обґрунтованих нами головних структурних компонентів особистості, а саме – **1) самосвідомо-рефлексивний, 2) цільовий, ціннісно-смысловий, 3) вольовий, 4) вільний, самодетермінований, 5) божественний творчий компонент; 6) самопожертво-емпатійний, любові.**

Концепція особистості як трансцендентальної сутності обґрунтовується також і за допомогою **ЗАГАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ ВПЛИВУ**, яка нами розробляється. Розглянемо деякі аспекти цієї теорії.

Драматичні події, що відбуваються нині у світі як на глобальному, так і локальному рівнях, впливають на людську особистість в тому числі і в напрямку активізації досліджень феномена впливу з метою з'ясування його сутності та основних механізмів. У цьому зв'язку наша загальна теорія впливу складається з чотирьох частин: 1) преамбули, 2) фундаментальної проблеми теорії впливу, 3) описово-ілюстративної частини (де подаються декілька

деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.; Симонов П. В. Мозговые механизмы эмоций // Журнал Высшей нервной деятельности, вып. 2, т. 47, 1997. – С. 320–328; Симонов П. В. О двух разновидностях неосознаваемого психического: под- и сверхсознания // Бессознательное. Многообразие видения. Т. 1. – Новочеркасск: САГУНА, 1994. – С. 60–68.; Симонов П. В. Созидющий мозг. Нейробиологические основы творчества. – М.: Наука, 1993. – 215 с.

¹⁶²³ Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – С. 49.

¹⁶²⁴ Шубин А. Гармония истории: Введение в Теорию исторических аналогий. – М., 1992. – 342 с.; Власюк В. И. Идеализм современного материализма. Основы теории общественного развития. – М.: ИПА, 1994. – 448 с.; Пантин В. И. Циклы и ритмы истории. – Рязань, 1996. – 157 с.

¹⁶²⁵ Леві-Строс К. Структурная антропология. – М.: Наука, 1985. – 536 с.

¹⁶²⁶ Столяров В. И. Диалектика как логика и методология науки. – М.: Политиздат, 1975. – С. 86–90.

¹⁶²⁷ Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981. – С. 34–45.

¹⁶²⁸ Стеблін-Каменський М. И. Миф. – М., 1976. – С. 90 и сл.

сотень фактів впливу і їх коротка інтерпретація), а також 4) заключної четвертої частини, де, власне, і формулюються висновки і яка дозволяє висловити теорію (концепцію) впливу.

Фундаментальна проблема впливу як такого полягає в питанні: яким чином взагалі можливий вплив? На рівні сухих формул, що відображають механізм впливу, незрозумілим залишається сам статус впливу: вплив реалізується принципово в процесі взаємодії (оскільки будь-яка дія зрештою зводиться до взаємодії як мінімум двох об'єктів), яка є принципово реціпроктним (обопільним) феноменом, що передбачає взаємний вплив взаємодіючих об'єктів. Відтак, спрямований, однопільний вплив (тобто, вплив у повному сенсі цього слова) одного об'єкта на інший у строгому розумінні неможливий.

Тому впливати – значить піддаватися впливу, а сам процес впливу виступає обміном взаємодіючих об'єктів (енергоінформаційними) змінами: впливаючи один на одного, об'єкти змінюються самі, коли кожна така зміна об'єктів в акті обопільного впливу виявляється, по-перше, еквівалентною одна одній, коли, у відомому сенсі, ніхто нічого не виграє і не отримує ніякої "вигоди". По-друге, в процесі такої взаємодії об'єкти (як це зафіксовано в численних наукових, філософських, релігійних джерелах) складають єдине ціле. Так, у межах "серединного шляху" буддизму констатується, що око і предмет, який воно споглядає, є єдиним візерунком, цілісним нерозривним комплексом. Світ при цьому може розумітися як "єдність Жертви, Місця, де Жертва приноситься, а також Той, хто приносить жертву". Подібним чином іпостасі Трійці, що складають єдине Божество, "обмінюються буттям" і є єдині.

На рівні свідомості (особистості) вплив виявляється ще більш проблематичним, оскільки якщо процес впливу виявляється реціпроктним, то людина перестає бути вільним впливаючим діячем, а виступає біологічним роботом, всі дії якого входять у загальне (глобальне) причинно-наслідкове поле буття, що реалізує універсальний детермінізм на всіх його рівнях. У цьому випадку людина позбавляється свободи і самосвідомості – двох фундаментальних якостей особистості як унікальної самодетермінованої сутності.

Бути вільним самосвідомим діячем, особистістю людина може тільки в тому випадку, якщо звільниться від детермінізму світу з його глобальним реціпроктно-універсальним детермінізмом. Ця свобода від світу означає, *по-перше*, вихід за його межі, тобто усвідомлення себе як унікальної сутності у зв'язку з цим виходом на основі якоїсь позасвітової (трансцендентальної) позиції (точки зору): подивитися на себе з боку як вільну і унікальну особистість означає подивитися на себе з точки зору певної позасвітової позиції, в рамках якої людина виступає вільною від світу сутністю.

По-друге, ця свобода передбачає фіксацію людиною непізнаної (і тому парадоксальної і містичної) трансцендентальної, тобто позасвітової сутності, яка знаходиться за межами світу – тобто Абсолюту (Бога, Вищої реальності), Який, відповідно до свого визначення, як позасвітова сутність здатний бути вільним від світу, а значить здатний чинити на нього односпрямований (однопільний, нереціпроктний) творчий вплив.

По-третє, кожен акт звернення (молитви, медитації, діалогу) людини до Абсолюту за принципом реціпроктної взаємодії робить людину і Абсолют єдиним комплексом, коли людина і Бог постають дещо єдиним. ("Бог зробився людиною, щоб людина стала богом", пишуть святі Отці; "Ісус відповів їм: Хіба не написано в законі вашім: Я сказав: ви боги ..." (Іван, 10:34); "Переможцеві дам сісти зі Мною, як і Я переміг і сів з Отцем Моїм на престолі Його" (Откр. 3:20-21); "Цар Небесний, утішник, дух істини всюдисущий і все сповнюючий, прийди і вселися в нас і очисти нас від усякої скверни"). Ця єдність робить людину особистістю – вільною від світу і здатною впливати на світ нереціпроктним чином, тобто впливати у повному сенсі цього слова.

По-четверте, звернення людини до Бога вимагає містично-парадоксального мислення та світогляду, оскільки для осягнення (відображення) людиною Бога як потойбічну світові інстанцію потрібні фігури думки і форми уяви, не притаманні світу, або, краще сказати, такі, що не вкладаються в "прокрустове ложе" процесу життєдіяльності, який регулюється глобальним детермінізмом світу.

По-п'яте, людина як мисляча істота здатна генерувати парадокси (проявляючи тим самим свою божественну сутність як створену "за образом і подобою"), оскільки здатна поєднувати в одному розумовому контексті непоєднувані, несумісні, протилежні сутності, що виявляє як дипластію, так і онтологічні та семантичні парадокси. При цьому мислення в повному розумінні цього слова як творче діалектичне мислення (а не інтелектуальний процес цифрового комп'ютера) виступає принципово парадоксальним, оскільки постійно поєднує протилежності – частину і ціле, внутрішнє і зовнішнє, конкретне і абстрактне, суб'єктивне та об'єктивне, знак і предмет, істоту і її ім'я. Але це має місце, повторимо, в тому випадку, якщо людина мислить (осягає себе і своє місце у світі, що передбачає вихід за межі актуальної даності), а не будує свою поведінку відповідно до відпрацьованих шаблонів за допомогою автоматизмів – мимовільних поведінкових актів (психологічних настанов, дій під впливом механізму психологічного захисту та ін.). Будь-яке мислення в його істинній формі є вихід за межі актуальної даності – конкретної ситуації, конкретного предмета – у сферу абстракції. При цьому таке сполучення конкретного і абстрактного в акті мислення реалізується у проміжній між ними сфері – межі, що володіє парадоксальним сенсом, бо неможливо сказати, кому з речей, які вона розділяє, вона належить. І саме ця межа як принцип подолання актуального і сущого виступає головним механізмом мислення і трансцендування за межі світу, який відділений від Абсолюту саме цією ж межею.

Таким чином, в акті мислення ми постійно виходимо за межі буття (як принципу детермінізму і актуальною даності), що виступає і механізмом осягнення Бога як позамежної сутності. Тому кожен акт мислення є актом осягнення Бога і одночасно засобом, за допомогою якого людина взаємодіє з Богом, складаючи з ним єдиний нерозривний комплекс.

Мислення, тому, є підготовка до діалогу з Богом, якщо воно виступає мисленням за його визначенням – тобто мисленням, в якому реалізується дещо парадоксальне завдяки поєднанню непоєднуваного (де осягається Істина "як єдність протилежностей" – С.Б. Церетелі). Найбільш адекватним предметом мислення є Бог як парадокс – "невичерпне парадоксальне таїнство" (О.Клеман): в Богові парадокс залишається незмінним і постійним, тоді як здобування парадоксів у світі за допомогою мислення є акт непостійний і нерегульований. Тому мислення про Бога

як занурення людини в перманентний парадокс – це молитва (і медитація як поєднання протилежностей – протилежних психоемоційних станів).

Мислення як молитва (медитація) є вищий рівень існування буття в цілому, а також критерій, показник і механізм реалізації особистості як вільної божественної трансцендентальної сутності.

Саме мислення як здатність людини бути Homo Sapiens виникає, як справедливо вважає Б.Ф. Поршнєв, в результаті процесу "збивки мотивів" – з'єднання протилежних психоемоційних станів. При цьому мовлення (мова) як реалізація механізмів другої сигнальної системи, згідно Б.Ф.Поршнєву, є актом сугестії, тобто соціального впливу (як найбільш загальний фундаментальний принцип впливу як такого).

По-ишоте, вільна поведінка та односпрямований вплив людини як особистості на світ передбачає акт творчості, в якому, за визначенням, твориться щось принципово нове (що виходить за рамки світового детермінізму).

Нарешті, **по-сьоме**, саме парадоксальне мислення, що сполучає людину з Абсолютом, дозволяє цій людині звільнитися від ролі біологічного робота (тобто дозволяє чинити опір будь-якому впливові, будь-якій маніпуляції), а також бути особистістю – вільною неповторною божественною сутністю. Відтак, єдиний шлях до свободи від маніпуляції – це шлях розвитку особистості, яка володіє творчим парадоксальним діалектичним мисленням та усвідомлює свою божественну природу.

ВИСНОВКИ

1. Перш за все, особистість постає трансцендентальною сутністю відповідно до парадоксу розвитку, який фіксує принципову теоретичну трудність розуміння генези феноменів нашого світу: якщо нове (у нашому разі – особистість як новоутворення) виникає зі старого, то воно вже вміщено у старому у прихованому вигляді і не є автентичним, принципово новим. Для того, щоб нове дійсно вважалось новим, воно має походити не зі старого (космосоціопланетарної реальності), а з того, що світом не є, що знаходиться поза його межами – тобто з Абсолюту (Бога), що за Своїм визначенням є позасвітовою, вільною від світу Сутністю, яка створила останній.

2. Парадокс розвитку по суті виражає парадокс детермінації, коли принципово проблематичним є з'ясування детерміністського пріоритету в будь-якій парі (дихотомічній категорії) – частці і хвилі, внутрішньому і зовнішньому, суб'єктивному і об'єктивному, бутті та свідомості, ідеальному і матеріальному, **соціальному і особистісному** та ін.

3. Парадокс розвитку, який був відомим ще стародавнім філософам, з новою силою пролунав у контексті кібернетичного парадоксу процесів самоврядування: оскільки процес розвитку предметів і явищ нашого світу характеризується спрямованістю до певного, а не будь-якого результату, то мета розвитку предметів і явищ виявляється присутньою на його початку. Тоді на питання, яким чином може детермінуватися процес розвитку тим чинником, якого ще немає як об'єктивної реальності, можна дати лише одну відповідь – ідеально, коли мета розвитку присутня в ньому як потенційний (віртуальний, ідеальний) чинник, тим більше, що потенційно-імовірнісний аспект світу, як вчить релятивістська фізика, є його фундаментальною характеристикою, коли на квантовому рівні послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується, в результаті чого наслідок може передувати причині, чи, як говорять на Сході, "син може породжувати батька". Ілюстрацію зазначеного парадоксу можна знайти у фізиці, коли м'ячик, що котиться з гори, наперед "знає" кінцеву мету, куди він прибуде, оскільки він обирає оптимальний шлях за лінією найменшого опору. Виходить, що мета руху м'яча, що визначає траєкторію його руху, наперед присутня на початку руху в потенційно-віртуальному стані.

4. Про трансцендентальну природу особистості засвідчує наявність приховано-потенційного аспекту реальності, який, поряд із актуально-дійсним аспектом у сучасній фізиці вважається фундаментальною властивістю Всесвіту. Цей потенційно-імовірнісний аспект буття реалізується як функція майбутнього.

У психології існують безліч подібних прикладів (що знаходять втілення в таких явищах, як випереджаюче віддзеркалення, симультанне впізнавання, прекогніція та ін.¹⁶²⁹), наприклад в психології образу є парадокс симультанного (миттєвого) впізнавання об'єкту, коли майбутній об'єкт не мов би наперед присутній в полі сприйняття суб'єкта. Так само багато домашніх тварин (собаки, кішки) наперед знають про наближення до будинку свого господаря. Крім того, в одному з експериментів, студентам показали список слів, а потім попросили пригадати слова з нього. Потім, вони друкували *відібрані випадковим чином* слова з того ж списку. Дивним чином, студенти *краще згадували саме ті слова, які потім їм доводилося друкувати, а значить, майбутня подія вплинула на їх здібність до запам'ятовування*. Цей експеримент, як заявив Чарльз Джадд з Колорадського університету в Боулдері, який очолює редакційну колегію журналу *Journal of Personality and Social Psychology* був підданий ретельній перевірці, і виявився адекватним заявленим висновкам.

У релятивістській, зокрема в квантовій фізиці, іноді говорять про хвилі майбутнього, які проникають у сьогодення, про імовірнісні функції елементарних часток, коли їх локалізація постає ймовірнісною характеристикою, оскільки велими проблематично визначити місцезнаходження наприклад електрона, коли говорять про "електронні хмари". Тому в неklasичній релятивістській фізиці вірогідність поряд з актуальністю розуміється як фундаментальна характеристика реальності.

5. Аналіз фізичних параметрів Всесвіту виявляє антропні космологічні аргументи ("слабкий" та "сильний" антропні принципи), які вказують, що життя та людина (особистість) постають необхідними складниками Всесвіту,

¹⁶²⁹ Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос.университет, 1976. – 118 с. – С. 86; Дубина И. Субъектно-личностные и социокультурные аспекты творчества: опыт концептуального и терминологического разграничения / И. Дубина. – К., 1994. – 185 с.; Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества / Л. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.; Одаренные дети. Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 376 с.; Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-во "НАИРИ", 2008. – 144 с.; Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск, ун-та, 1997. – 392 с.

коли параметри функціонування останнього мають антропний (антропологічний) сенс, коли світ може розумітися як арена актуалізації людини, без якої світ не може існувати.

6. Вивчення Всесвіту на його фундаментальному квантовому рівні засвідчує про наявність прихованих параметрів, які актуалізують Всесвіт розумно-логічним чином, що потребує *Спостерігача* – свідомості, котра споглядає світ. Відтак, світ неможливий без свідомості, а отже – без особистості, яка, таким чином, постає принципово трансцендентальною творчою сутністю, дистанційованою від світу.

7. Явищі нелокальності фізичних процесів, яке Д. Бом в книзі "*Цілісність і порядок, що домислюється*" (1983) охарактеризував як парадоксальне. Він розробив математичну модель нелокальних прихованих перемінних і постулює "явний", чи розгорнутий порядок, що утворює чотирьохмірний континуум, який називається нами видимим світом і який Д. Бом іменує явним, чи розгорнутим ("виявленим"), тому що він розміщується в просторі-часі – кожна його частина має місце, тобто визначене положення в просторі-часі. Далі Д. Бом постулює порядок, що ми імплікуємо, чи згорнутий порядок, що пронизує, трансцендує чотирьохмірний явний всесвіт. Цей згорнутий ("невиявлений") порядок такий, тому що він не міститься в просторі-часі – жодна його частина не має положення. Його неможливо знайти тільки в даній точці – він у будь-якій місці – ніде і скрізь. Його не можна локалізувати в часі – він у будь-якому часі і існує завжди. При цьому тільки явні прояви цього порядку виявляють локальність, він же сам залишається нелокальним. Цей явний порядок, згідно К. Прібраму, грубо відповідає апаратному забезпеченню комп'ютера чи нашому головному мозку.

На явно-розгорнутому рівні все має локальність і здається випадковим (поки не вивчені дрібні, квантові частини); на імпліцитно-згорнутому рівні усе має нелокальність і здається невинуватим.

У нелокальному згорнутому порядку інформація не можемо мати локальність, але трансцендує усі локальності.

Е. Г. Уокер у своїй роботі "*Квантовий антрополог*" (1975) розвиває ідеї нео-бомівської моделі схованої перемінної, у якій свідомість не має локальності і здається нам локалізованою через помилки нашого сприйняття. У цій моделі наш розум не знаходиться в нашому головному мозку, а нелокально проникає-трансцендує простір-час у цілому. Наш мозок, таким чином, просто "настроює" цю нелокальну свідомість. Е. Уокер наводить математичну модель цього нелокального Я і з її допомогою пророкує частоту прояву психокінеза парапсихологів. Його результати збігаються з результатами тих, у кого найбільш успішно виходять експерименти з психокінезом.

8. Аналіз будь-якого предмету (у тому числі й особистості) з метою його визначення потребує залучення логіки визначення, яка стверджує, що для цього слід порівняти предмет з тим, що ним не є, тобто з іншими предметами. Ці предмети, у свою чергу, мають бути порівняні з іншими предметами, і так до безкінечності. Виходить, що у логічний зміст предмета вміщений логічний зміст абсолютно всіх предметів Всесвіту, а отже, предмет – є Всесвітом. Але для того, щоб визначити останній, слід порівняти його з тим, що Всесвітом не є, тобто з дещо трансцендентним, позасвітовим.

9. Подібним же чином, особистість людини реалізується у процесі її ідентифікації з елементами реальності, починаючи з безпосереднього оточення, і закінчуючи Всесвітом¹⁶³⁰. У теоретичній межі цей процес потребує ідентифікацію людини з тим, чим Всесвіт не є – тобто с Абсолютом.

10. Трансцендентальний характер особистості впливає із спроб з'ясувати інстанцію управління (усвідомлення) людського Я, коли неможливо сказати, за допомогою чого людина як особистість усвідомлює себе. Це виявляє парадокс самосвідомості, пов'язаний з процесом редукції в невизначеність, відомий тим фахівцям, які пояснюють процес усвідомлення людиною самої себе за допомогою якогось внутрішнього усвідомлюючого початку – маленького чоловічка (гомункулуса): однак це, у свою чергу, вимагає, щоб у даному гомункулусі існував ще один гомункулус, який усвідомлює себе, і так до нескінченності¹⁶³¹.

Подібно до цього "Я" як самоусвідомлюючий початок можна визначити або 1) як потенційну нескінченність, як те, що нескінченно занурюється вглиб цього "Я", або 2) як трансцендентальну сутність, що виходить за межі "Я" і пов'язаного з ним ноуменального світу, виявляючи природу Абсолюту, який за своїм визначенням є трансцендентне світу і вільний від нього Божество – у цьому разі ми звільняємося від нескінченної ("дурної") редукції вглиб "Я". І це звільнення досягається саме за допомогою трансценденції "Я" – його співвіднесення (ототожнення) з Абсолютом як принципово невизначеною, парадоксальною і трансцендентальною світу сутності.

11. Будь-яка система як цілісність виявляє системний ефект цілого, коли властивості складників системи не проявляються у властивостях системи як цілісності, яка, таким чином, постає трансцендентальною щодо свого внутрішнього змісту. Відтак, особистість будучи "тотальністю" людини (її психосоціальним центром, самоусвідомлюючим початком, інтегральним ядром духовного світу людини, її регулятивною інстанцією...), системною властивістю людини як системи є сутністю, яка є принципово поза межами людини, а разом з тим – поза межами соціокосмопланетарної реальності, в яку людина інтегрована.

12. Якщо особистість розуміти у контексті соціально-рольової концепції, то у всій множині соціальних ролей людини має бути центральна керівна роль – "вище Я", яке є принципово дистанційованим (трансцендованим) від соціальних ролей (див. Додаток Л).

13. Якщо механізм самодетермінації особистості розуміти у контексті діалектичного закону єдності і боротьби протилежностей, коли протилежності людини (які, наприклад, корелюють із функціями півкуль головного мозку) циклічним чином детермінують одна одну, то і у цьому разі має утворюватися деякий проміжний нейтральний "середній" самодетермінований віртуальний початок, який утворюється завдяки взаємодії протилежностей.

14. Трансцендентальний характер особистості реалізується у феномені внутрішньої мотиваційної установки

¹⁶³⁰ Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002. – 228 с. – С. 19-20.

¹⁶³¹ Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981. (176 с.)

людини, поведінка якої може регулюватися внутрішнім чинником, який не залежить від впливів оточуючого середовища та виявляє внутрішню мотивацію, самодетермінованість, надситуативність як здатність суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності".

15. Трансцендентальний характер функціонування людської психіки реалізується в онто- та філогенетичній динаміці півкуль головного мозку, яка виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до надсвідомого (К.К. Станіславський, В.П.Симонов). Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – "генерується" стан творчості, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов'язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини. На противагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом уже "проторованих" схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають внаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну.

В.Л. Деглін, вивчаючи півкульові особливості відображення світу (зокрема просторові характеристики), дійшов висновку, що обидві півкулі заломлюють простір хибним чином, однак помилки при цьому мають протилежний характер, коли лівій півкулі притаманно розширення простору, а правій – наближення окремих елементів до спостерігача. Тобто ліва півкуля "прагне" дистанціювати людину від елементів оточуючого світу, а права – інтегрувати людину в нього. Однак у стані функціональної узгодженості півкуль, сенсорний компроміс між якими приводить, як пише В.Л. Деглін, до вирівнювання просторової деформації, досягається адекватність сприйняття об'ємного простору на сітківці очей, коли об'ємне та площинне, котрі є геометричними антагоністами (що демонструється дихотомією геометрій Євкліда та М.І. Лобачевського) гармонізуються та приводяться до загального сенсорного "знаменника"¹⁶³².

16. Мислення людини характеризується принциповою властивістю – поєднувати протилежності, що, на думку С.Б.Церетелі, постає Істиною як єдністю протилежностей.

Ця здатність називається дипластією¹⁶³³ (притаманний лише людській свідомості психологічний феномен "ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного) – продуктивний психологічний механізм орієнтації людини в оточуючому світі.

Така парадоксальна подвійність в психології реалізується у вигляді категорій бісоціації (або бісоціативності), яка, на відміну від асоціативності, є здатністю людини до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків – це поєднання того, що ніколи ще не було пов'язане через інтеграцію декількох елементів і формування з них принципово нової цілості), парадоксальному (багатозначному, сутінковому) мисленні, енантіосемії (подвійності, парадоксальності смислів), "операціональної інтеграції", амбівалентності.

Аналіз наукової літератури показав, що термін "амбівалентність" – важливе поняття в психоаналітичних теоріях особистості (Г. Кляйн, Г. Нюнберг, Ф. Ріман, Дж. Стівенс, З. Фрейд, А. Фрейд), гуманістичної психології (К. Роджерс, Ф. Перлз, В. Франкл та ін), в теорії психологічного поля К. Левіна та ін. Амбівалентність особистості виступає її властивістю (а також і умовою актуалізації), що реалізується в процесі співіснування рівних за потенційності і неприйнятних протилежних бажань, почуттів, думок, дій, аттitudів щодо зовнішнього або власного внутрішнього світу, що на функціонально-феноменологічному рівні закріплюється в мотиваційній, афектній і поведінковій сферах людини. При цьому амбівалентність переборюється за допомогою трансцендентної позиції людини. Трансцендентність людської особистості виступає найважливішим механізмом подолання (балансування) фундаментального психологічного стану людини – амбівалентності, оскільки індивід, як вважають, не може одночасно реалізовувати два різноспрямованих спонукання (стати), здійснювати дії, які заперечують одна одну, без спеціальної керівної системи, яка організовує пріоритети життєвої активності.

17. Корпускулярно-хвильовий дуалізм свідчить про те, що наш світ (як "Істинна реальність"), принаймні на рівні елементарних часток, експериментально не фіксується (не є) ні як хвиля, ані як частка, виступаючи, таким чином, дещо "Третім", котре має як хвильові, так і речовинні характеристики, але не зводиться до них. У цьому "Третьому" хвильове і речовинне взаємним чином компенсуються, і саме на основі цієї компенсації, процесу взаємної анігіляції протилежностей "Істинна реальність" і проявляє себе.

Це "Трете" знаходить теоретичну інтерпретацію в площині принципу доповнювальності Н. Бора, який концептуалізує нерозривну єдність двох відносно протилежних видів матерії – речовини і поля¹⁶³⁴, які, будучи протилежностями, співвідносяться В.С. Біблером з категоріями буття і небуття¹⁶³⁵ і інтегруються в дещо третьому, в деякій "Вищій" реальності, що є, як вважав Д. Бом, ні матерією, ані свідомістю у чистому вигляді¹⁶³⁶. Це "трете" співвідноситься з категорією "цілого" (у ньому синтезуються єдине і множинне – А.Ф. Лосев¹⁶³⁷), яке займає видатне місце у сфері концептуальних побудов, що пояснюють суть живого і механізми його розвитку¹⁶³⁸ та реалізується на рівні змінених, психодлічних станів психіки. Як пише С. Гроф, важливою характеристикою

¹⁶³² Деглін В.Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека / В.Л. Деглин. – Амстердам – Киев: Изд. АПУ, 1996. – 151 с. – С. 144-145.

¹⁶³³ Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – С. 10.

¹⁶³⁴ Бор Н. Избранные научные труды в 2-х томах / Н. Бор. – М.: Наука, 1970. – Т. 1. – 583 с.; т. 2. – 675 с.

¹⁶³⁵ Библер В. С. Мышление как творчество / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с. – С. 181-182.

¹⁶³⁶ Бор Н. Избранные научные труды в 2-х томах; Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания / Сатпрем. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 334 с. – С. 70.

¹⁶³⁷ Лосев А.Ф. Философия имени / А.Ф. Лосев. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 269 с. – С. 19-22.

¹⁶³⁸ Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.

психоделічних станів є трансценденція різниці між матерією, енергією і свідомістю, тобто "як розум, так і матерія володіють реальністю, або, можливо, що вони обидва виникають з якогось більш загального ґрунту або ж, можливо, що вони насправді не сильно один від одного відрізняються. Можливо, вони спілітаються воедино" ¹⁶³⁹.

Таким чином, наш світ відображається і освоюється людиною у вигляді дуальних речей, дихотомій, проте не зводиться до цих дуальностей, в сутнісній основі яких знаходиться дещо третє – певний проміжний і нейтральний по відношенню до членів дихотомій граничний феномен, адекватний дійсному стану речей.

18. Аналізуючи співвідношення матеріального і ідеального аспектів реальності, можна дійти висновку, що реальність не є матеріальною чи ідеальною у чистому вигляді, а постає дещо "третім", в якому матеріальне та ідеальне виступають полярними аспектами, які тут взаємно доповнюються і є певними спотвореннями цього третього. Матеріальне й ідеальне, таким чином, є теоретичним наближенням *Істинної реальності*, яка тут уявляється "сутінковою" сутністю, що не відноситься ні до матеріального, ані до ідеального і постає у вигляді механізму взаємної компенсації матеріального і ідеального, тобто тим, що виявляється при їх "накладанні" один на одного – приклад цього ми можемо знайти у В. Франкла ¹⁶⁴⁰. Тому в "Істинній реальності" (де знімаються суперечності між матеріальним і ідеальним – Гегель) ідеальне має властивості матеріального (і є матеріальним), а матеріальне – ідеального. Як писав Рамта, "всі говорять, що свідомість первинна, а матерія вторинна; але це є дуалістичним поглядом на реальність; але ми знаємо, що для того, щоб згортати час і простір і мандрувати в інші галактики, слід бачити свідомість як матерію".

Істинну реальність можна співвіднести з фізичним вакуумом – "особливою формою матерії, що не є речовинною за своєю структурою і не містить елементарних часток, а має польову, інформаційну структуру, здатну породжувати з себе елементарні частки. Разом з тим в психофізиці як провідній науці щодо вивчення ролі людини в навколишньому фізичному світі давно визнається виняткова *роль Глобальної Свідомості*. Проте думки науковців із цього приводу сильно розходяться: найбільш поширеною є польова концепція психічної діяльності людини, пов'язана з властивостями фізичного вакууму і торсійних полів. Існує й інша точка зору, згідно якої Свідомість є нематеріальною, непізнаною *сакральною* сутністю. Цієї думки дотримуються не тільки психофізики, але й авторитетні науковці інших спеціальностей – фізики, філософи, психологи і етнологи" ¹⁶⁴¹. При цьому Глобальна Свідомість характеризується як активний початок світу, здатний на нього впливати ("трансформіng реальності" ¹⁶⁴²). Як пише О.П. Дубров, ця свідомість є "глобальним надструктурним ментальним утворенням... Науковцями визнається участь *особливого глобального виду Свідомості* в реальному фізичному світі, доказом чого слугує дослідження з *дистанційної* мислительної дії. Це означає також, що можна говорити про наявність в оточуючій нас Природі *надслабкої інтегральної ментальної взаємодії*" ¹⁶⁴³.

19. У *екзистенціалістичному розумінні* людська реальність розглядається як така, котра має принципово *проміжний* характер, котра залежить від чогось іншого, що вже не є людиною. Екзистенція як *гранична сутність* розуміється філософами як щось внутрішнє, що постійно переходить у зовнішнє предметне буття, що виражає собою "справжнє існування". За таким підходом людське існування виявляється наскрізь парадоксальним. Е. Гуссерль, творець феноменологічної редукції (у якій на перший план висувається змістовий зв'язок свідомості та світу і перегляд крізь нього всіх різноманітних відношень людини і світу), говорить про парадокс людської суб'єктивності, що одночасно є і світом, який конститує суб'єкт, та існуючим у світі об'єктом, а також розширюється до парадокса універсальної інтерсуб'єктивності, що є людством, що містить в собі всю сукупність об'єктивного, є частиною світу й у той же час конститує весь світ.

20. Екзистенційний аспект особистості також реалізується у контексті фундаментальної філософської моделі світу "*Я*" – *межа* – *не-"Я"* (людина – межа – світ), де межа як парадоксальна сутність (оскільки невідомо, кому вона належить – людині чи світові) відбивається в понятті "еволюційної середини", або "перехідної сходинки" від однієї якості до іншої, у сфері котрої старої якості вже немає, а нової – ще немає ¹⁶⁴⁴. Її Аристотель, Гегель та інші філософи називали "середнім терміном" стосовно понять, що фіксують початковий і завершальний якісний стан об'єкта, розвиток якого аналізується. У філософській літературі відношення таких "*напівпротилежностей*" називають *контрмедіальним*, на відміну від контрарного відношення, що відбиває "повну" полярну симетричну протилежність предметів та явищ (наприклад, тьма і світло, суб'єкт і об'єкт), і на відміну від контрадикторного відношення (темне – нетемне, тобто не невітле; суб'єкт і не-суб'єкт). Спробу аналізу цього контрмедіального, рівноважного, м'якісного шабля процесу розвитку ми знаходимо в гегелівській діалектиці, де цей стан Гегель визначає як "форма безформного", а сучасні філософи – як екзистенцію, або "буттям-у-проміжку" (inter-esse), тобто нейтральне буття, яке виявляє принципово трансцендентальну природу.

Відтак, межа має діалектичний суперечливий характер, оскільки тут буття кінцевого об'єкта як би зіштовхується з його небуттям. Отже, через її існування небуття кінцевого виявляється невід'ємною умовою його буття. Тобто тут буття та небуття "стикаються", через що ми маємо "парадокси межі", які "полягають в тому, що "поблизу" межі має місце своєрідне "спотворення" кінцевого об'єкта. Визначеність об'єкта на межі його буття як би "вироджується", нівелюється, через що виникають труднощі в опису "граничних ситуацій".

21. Наявність релігії як форми суспільної свідомості, яка відкрила феномен Абсолюта – позасвітової *Вищої*

¹⁶³⁹ Amoroso R.L. Consciousness, A Radical definition: Substance Dualism Solves The Hard Problem / R.L. Amoroso // Science and The Primacy of Consciousness. The Noetic Press, Orinda. CA USA, 2000. – P. 4-54. – P. 13.

¹⁶⁴⁰ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 75-77.

¹⁶⁴¹ Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с. – С. 5.

¹⁶⁴² Зеланд В. Трансерфинг реальности. Обратная связь. Часть 2. / В. Зеланд. – М., 2008. – 352 с.

¹⁶⁴³ Дубров А.П. Когнитивная психофизика. – С. 5-6.

¹⁶⁴⁴ Андреев И. Л. Происхождение человека и общества. – М.: Мысль, 1988. – 415 с. – С. 281-286.

реальності (не важливо, відповідає цей феномен істинному стану речей, чи ні), засвідчує про наявність у структурі людської особистості певного компоненту, орієнтованого на досягнення "потойбічної" реальності зі всіма ціннісно-світоглядними та психофізіологічними наслідками, що з цього випливають.

22. Про трансцендентальну природу особистості засвідчують кардинальні зміни на науковому ландшафті нашої планети, коли сучасна психолого-педагогічна науки досягла стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проєкції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що здійснювався у примітивний співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих. Це має схожість з "**методом вибуху**" А.С. Макаренка, а також із навчанням у стані **гіпнотичного трансу**, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабко граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність. Наведемо ще один приклад щодо "диво-лічильників" – людей, що можуть знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявив здібності до блискавичного виконання складних математичних операцій), але можуть виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера. Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельников володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

Інший приклад – із медичної сфери: існує хвороба головного мозку – гідроцефалія – водянка головного мозку, тобто захворювання, що характеризується надмірним скопченням цереброспінальної рідини в головному мозку людини, яке зазвичай призводить до фатальних наслідків. Однак трапляються дивовижні феномени, коли при значному порушенні структури мозку в результаті цього захворювання значних порушень у функціонуванні особистості людини не спостерігається, незважаючи на те, маса речовини мозку дуже мала, а структурні деформації критичні. Сам факт, що людина з такою аномалією жива та характеризується непоганим станом здоров'я, можна назвати дивом. При такому захворюванні мають значно страждати розумові здібності, проте як показали тести, у деяких хворих на гідроцефалію коефіцієнт загального інтелекту (IQ) – дорівнює 75, вербального – 84, невербального – 70. Це дійсно не дуже великі значення, проте в цілому вони вище нижньої межі норми. Цікаво, що захворювання жодним чином не позначається на соціальній адаптації деяких хворих¹⁶⁴⁵. Гідроцефалія незаперечно свідчить, що людина мислить (може мислити) не мозком, але певною польовою (трансцендентальною) формою, коли цей процес може розумітися як такий, що відбувається на континуально-польовому квантово-фотонному фрактально-голограмному рівні Всесвіту, наприклад, на рівні хвильового лінгвістичного генома (П.П. Гаряєв), а також на рівні всього тіла (Г.Б. Двойрін, В. В. Налімов), у сфері архетипів колективного несвідомого К. Юнга, П.Девис (що виявляє можливість людини трансцендувати час і простір), хронік акаші, універсального інформаційного поля Землі і Всесвіту та ін., коли розумові процеси здійснюються не мозком, а якимись зовнішніми (трансцендентальними) структурами.

Зазначений висновок узгоджується із даними трансперсональної психології С. Грофа, яка вивчає феномени змінених станів свідомості та відповідає концепції голографічної моделі Всесвіту Д. Бома, теорії морфічного резонансу Р. Шелдрейка, торсіонній моделі Акімова-Шипова, теорії реципрокних субпросторів В. Тіллера

23. Станіслава Грофа, творець **трансперсональної психології**, у книзі "Подорож у пошуках себе"¹⁶⁴⁶ розповідає про особливі змінені стани свідомості, названі трансперсональними, оскільки вони дозволяють трансцендувати (переборювати) рамки простору і часу нашого феноменального світу. Дані стани можуть виникати спонтанно в результаті стресів, потрясінь. С. Гроф протягом 30 років вивчав змінені стани свідомості внаслідок прийняття людиною різних психоделіків. Потім він винайшов свій метод ініціювання змінених станів, що базується на вивченні релігійного досвіду збагнення Вищої реальності. Даний метод був названий холотропним диханням, тобто диханням у найбільш швидкому темпі під особливу ритмічну музику. У результаті того, що через якийсь час (сеанс холотропного дихання може продовжуватися до 3-4 годин) біологічний час людини прискориться в результаті прискорення органічних процесів, викликаних швидким подихом, а також у результаті досягнення стану самогіпнозу, людина усе більш занурюється, регресує у середину свого життя аж до народження і нижче, переживаючи її як би заново. У процесі такого переживання стреси, негативні моменти людського життя одержують повторну актуалізацію, що приводить до звільнення від них. Трансперсональний стан свідомості дозволяє не тільки одержати психосоматичний доступ до багатьох куточків людського життя в минулому (а іноді і в майбутньому), але і перебороти просторово-часові обмеження нашої повсякденної свідомості. Створений С. Грофом напрям вивчення людини і Всесвіту є науковим і в цілому прийнятий психологами і психіатрами.

Трансперсональні переживання виявляють характеристики, що змушують піддавати сумніву більшість фундаментальних передумов матеріалістичної науки і механістичного світогляду. Будь-яке неупереджене вивчення трансперсональної області психіки приводить до висновку, що ці спостереження являють собою серйозний виклик ньютону-картезіанській (класичній) парадигмі західної науки. Люди, що пережили епізоди зачаття чи перебування в утробі матері, елементи свідомості тканин, чи органів кліток, здобувають при цьому з погляду медицини відомості щодо анатомії, фізіології і біохімії відповідних процесів. Переживання спогадів предків, досвіду расового і колективного несвідомого, минулих утілень також часто містять точні деталі архітектури, одягу, зброї, мистецтва, соціальної структури і релігійної практики відповідних культур чи періодів, навіть інформацію про конкретні історичні події. Люди, що переживають філогенетичні епізоди чи ототожнення з існуючими формами життя,

¹⁶⁴⁵ Гидроцефалия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://gizmodo.ru/2007/07/24/okazyvaetsja_zhit_bez_mozgov_tozhe_mozhno/

¹⁶⁴⁶ Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М. : Изд. ИТП, 1994. – 342 с. - С. 82-83, 174-177

знаходять їх не тільки справжніми і переконливими, але також отримують багато інформації щодо психології тварин, етології, їхніх специфічних звичок і особливостей репродуктивного циклу. У деяких випадках це супроводжується архаїчною м'язовою енергетикою, не характерною для людини, чи навіть складними діями, такими, як виконання шлюбного танцю.

Люди, що переживають епізоди ототожнення з рослинами чи їхніми частинами, нерідко подають важливі відомості про процеси, що відбуваються в них – проростання насіння, фотосинтезу в листках, ролі ауксину для росту, обміну води і мінералів у кореневій системі, про запилення. Часто зустрічається переконливе почуття свідомого ототожнення з неживою матерією чи неорганічними процесами – водою в океані, вогнем, блискавкою, діяльністю вулканів, ураганами, із золотом, алмазами, гранітом і навіть із зірками, галактиками, атомами і молекулами. Такого роду переживання теж можуть іноді приносити точну інформацію про різні природні процеси.

Особлива категорія трансперсональних переживань – телепатія, парапсихологічна діагностика, ясновидіння, передбачення майбутнього, психометрія, позатілесні переживання й ін. стає предметом експериментальних досліджень. Це єдиний тип трансперсональних феноменів, що обговорюється в академічних колах, хоча, на жаль, з чималою часткою упередженості.

Філософські труднощі аналізу цих станів збільшуються тим, що в незвичайних станах свідомості відображення матеріального світу переплітається зі змістом, що з погляду західної людини не належить об'єктивній реальності. Можна згадати тут юнгівські архетипи – світ божеств, демонів, деїмургів, героїв, наділених надлюдськими здібностями, і складні міфологічні, легендарні епізоди. Однак навіть такі переживання можуть подавати точну інформацію про релігійний символізм, фольклор і міфологічні структури в різних культурах, раніше невідомих людині.

Існування і природа трансперсональних переживань порушують деякі найбільш фундаментальні припущення механістичної науки. Вони вимагають визнання таких немов би абсурдних уявлень, як відносність і умовність усіх фізичних границь, несилкові, непричинні (непросторові) зв'язки Всесвіту, комунікація за допомогою невідомих засобів і каналів, пам'ять без матеріального субстрату, нелінійність часу, свідомість, зв'язана з усіма живими організмами, у тому числі з нижчими тваринами, рослинами, одноклітинними і вірусами, і навіть неорганічною матерією.

Багато трансперсональних переживань включають недоступні безпосередньо органам чуттів людини події макрокосму і мікрокосму чи періодів, що передують виникненню Сонячної системи, формуванню Землі, появі живих організмів, розвитку центральної нервової системи, появі *homo sapiens*. Усе це ясно вказує на те, що якимсь невідомим поки чином свідомість людини містить інформацію про весь Усесвіт, про все існування. Людина володіє потенційним емпіричним доступом до будь-якої його частини й у деякому змісті є всією космічною мережею, будучи одночасно мізерно малою її частиною, окремою і незначною біологічною істотою.

ПРОБЛЕМА МНОЖИННОСТІ ПАРАМЕТРІВ ОСОБИСТОСТІ

Істує *велика кількість теорій, концепцій, визначень, моделей особистості*, про що пише В.В. Рибалка, який здійснив контент-аналіз найбільш визначних визначень особистості у межах вивчення вітчизняний персонологів. Це дозволило В.В. Рибалці побудувати тривимірну структуру особистості, яка, за словами автора, "передбачає синтез усіх психологічних властивостей особистості у тривимірному, ортогональному просторі в межах трьох вимірів (координат): соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та генетичного (вікового, розвивального) – як це показано на рис. Відмітимо, що на представлений в цьому малюнку схемі структури особистості вона характеризується на перших трьох етапах конкретизації категоріально-поняттєвого апарату її визначення. На першому етапі постає власне найбільш абстрактна категорія особистості. На другому етапі особистість характеризується через більш докладні, але все ж достатньо широкі виміри-категорії, котрі визначають її соціально-психолого-індивідуальну природу, існування у формі діяльності та у процесі розвитку (що відповідає, повторимо це, зазначеним трьом вимірам).

На третьому етапі конкретизації відбувається диференціація кожного виміру на конкретніші категорії-поняття, серед яких з'являється і інтелект – як важлива базова властивість особистості (див. підструктуру інтелекту у соціально-психолого-індивідуальному вимірі як одну із семи базових її властивостей-підструктур). Вже на цьому етапі презентації структури особистості інтелект постає у своїх системних характеристиках – і як властивість, що пов'язана з іншими властивостями особистості, і як така, що у системі трьох вимірів виявляється в діяльності та знаходиться у стані розвитку.

Як пише В.В. Рибалка, згідно з поглядами Б.Г.Ананьєва, між властивостями особистості існують субординаційні та координаційні зв'язки, які тут доповнюються ще так званими егординативними зв'язками, адже центральною підструктурою особистості є самосвідомість, якій з віком рефлексивно підпорядковуються усі інші властивості, в тому числі і інтелект.

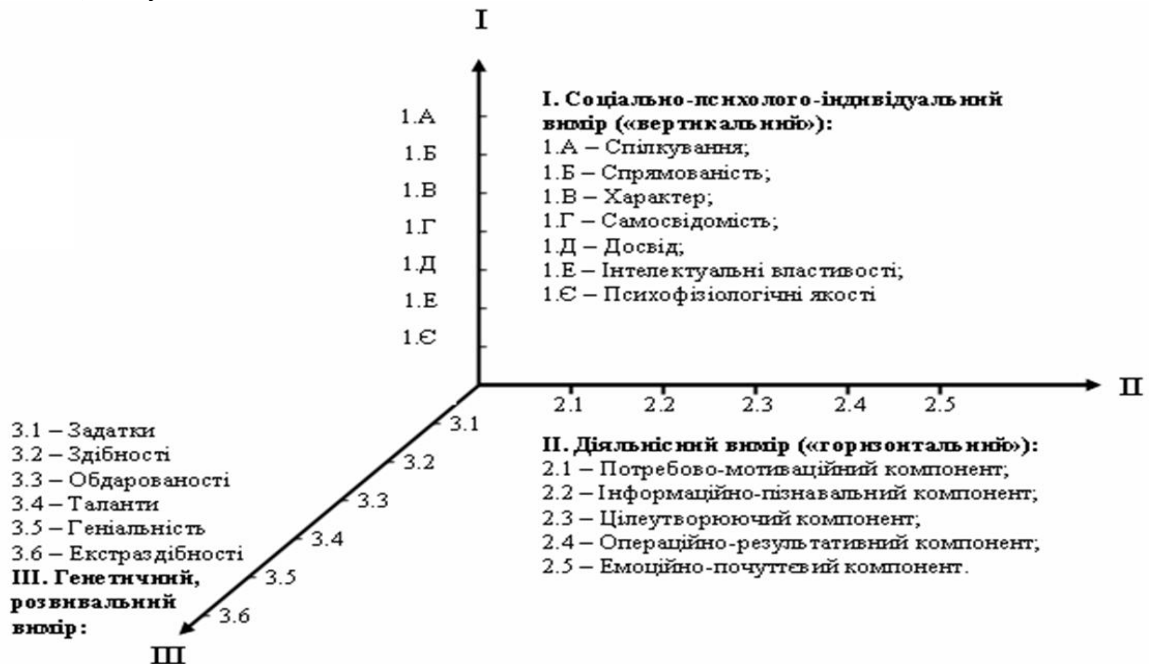


Рис. Р.1. Тривимірна психологічна структура властивостей особистості на 1-3 етапах конкретизації відповідних категорій і понять наукової психології

На четвертому етапі конкретизації відбувається подальша деталізація усіх базових властивостей особистості в контексті зазначених трьох вимірів, що представлено у так званій матриці в таблиці 1. Відмітимо, що презентована у даній матриці структура інтелекту відповідає, в цілому, його визначенню, наведеному на початку статті, але можна помітити і деякі доповнення, які відповідають системному характеру структури особистості і стосуються передусім обов'язкової наявності в інтелекті, поряд із власне когнітивними, також мотиваційних і емоційних компонентів.

Отже, як вважає В.В. Рибалка, завдяки такому структурно-особистісному розумінні інтелекту предметом особистісного підходу при його дослідженні мають стати передусім існуючі теоретичні й експериментальні дані щодо його взаємозв'язків, взаємовпливів, взаємодій з іншими представленими у зазначеній структурі властивостями. Після цього можлива їх експериментальна перевірка у комплексному психодіагностичному обстеженні особистості. Далі В.В. Рибалка проводить теоретичний аналіз наявних наукових даних, наводячи їх послідовно – за кожним із трьох вимірів структури та за їх складовими¹⁶⁴⁷.

¹⁶⁴⁷ Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

Загальнопсихологічна структура (матриця) функцій, станів, процесів - як якостей, здібностей, властивостей, обдарувань особистості.

| Діяльнісний вимір С-П-І- вимір | Потребово-мотиваційний компонент | Інформаційно-пізнавальний компонент (прийом, пошук, переробка інформації) | Цілеутворювальний компонент (прийняття рішення) | Операційно-результативний компонент (способи виконання рішення, досягнення результату) діяльності | Емоційно-почуттєвий компонент (закріплення або відкидання схеми дій, діяльності) |
|---------------------------------------|---|---|---|---|--|
| Здатність до спілкування | Потреби і мотиви спілкування (афіліація, мотивація) | Комунікація (вербальна, невербальна) | Розуміння партнера зі спілкування (перцепція) | Міжособистісна взаємодія (інтеракція) | Емоційно-почуттєві компоненти спілкування, емпатія, симпатія (атракція), апатія, антипатія |
| Спрямованість | Основні бажання і мотиви поведінки | Головні пізнавальні інтереси | Ідеали і переконання, цілі, плани | Прагнення і воля у цілеспрямованому досягненні результату | Емоційна основа спрямованості |
| Характер | Мотиваційні риси характеру | Інформаційно-пізнавальні риси характеру | Риси цілеспрямованості характеру | Риси продуктивності характеру | Емоційно-почуттєві риси характеру |
| Самосвідомість | Потреба у самоусвідомленні власної особистості | Самопізнання та самооцінка особистості | Саморегуляція та самоконтроль | Самореалізація та самоудосконалення особистості | Емоційно-почуттєві компоненти самосвідомості |
| Досвід | Мотиваційні стереотипи | Система знань, картина світу | Система вмінь | Система звичок і навичок | Емоційно-почуттєвий досвід |
| Інтелект | Атенційні настановлення | Обсяг і переключення уваги | Спрямованість і концентрація уваги | Розподіл уваги | Атенційні емоції |
| | Інтелектуальні настановлення | Сенсорно-перцептивні процеси | Мислительні та імажинативні процеси | Сенсо-моторні, перцептивно-рухові, мислительно-дійові операції | Інтелектуальні емоції (подиву, натхнення, сумніву тощо) |
| | Мнемічні настановлення | Образна і понятійно-логічна пам'ять | Пам'ять у футурогенній функції | Рухова пам'ять | Емоційна пам'ять |
| Психофізіологічні якості | Психофізіологічні настановлення | Сензитивність, ергічність нервової системи | Рухомість, пластичність нервової системи | Працездатність, темп нервової системи | Емоційність |

Наведемо також деякі загальновідомі моделі особистості.

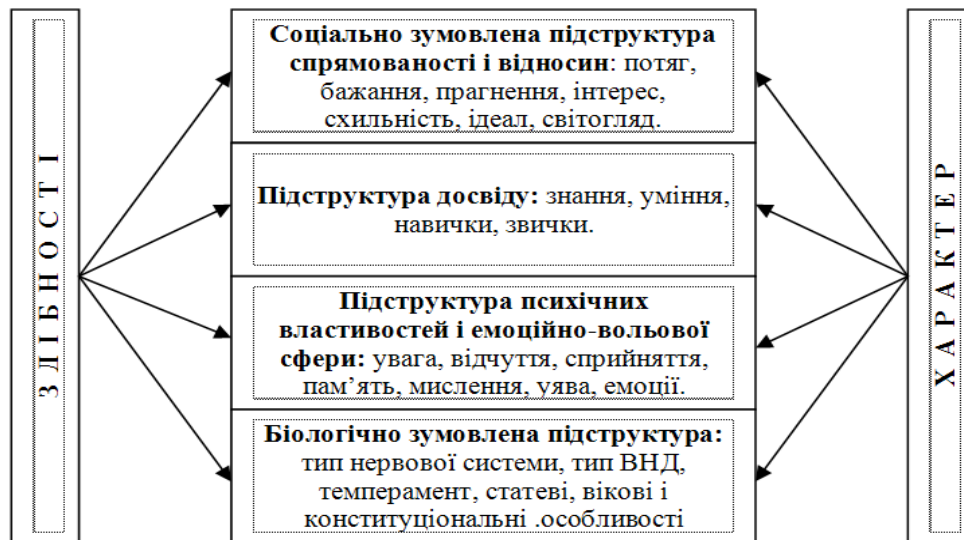


Рис. Р.2. Структура особистості (за К.К. Платоновим)

Важливо, що у цій структурі особистості наявна низка інтегральних якостей, які є наскрізними. Це – потреби, характер, здібності, Я-концепція.

Оригінальною є структура особистості В.Ф. Моргуна (схема моністичної концепції багатовимірного розвитку особистості)¹⁶⁴⁸:

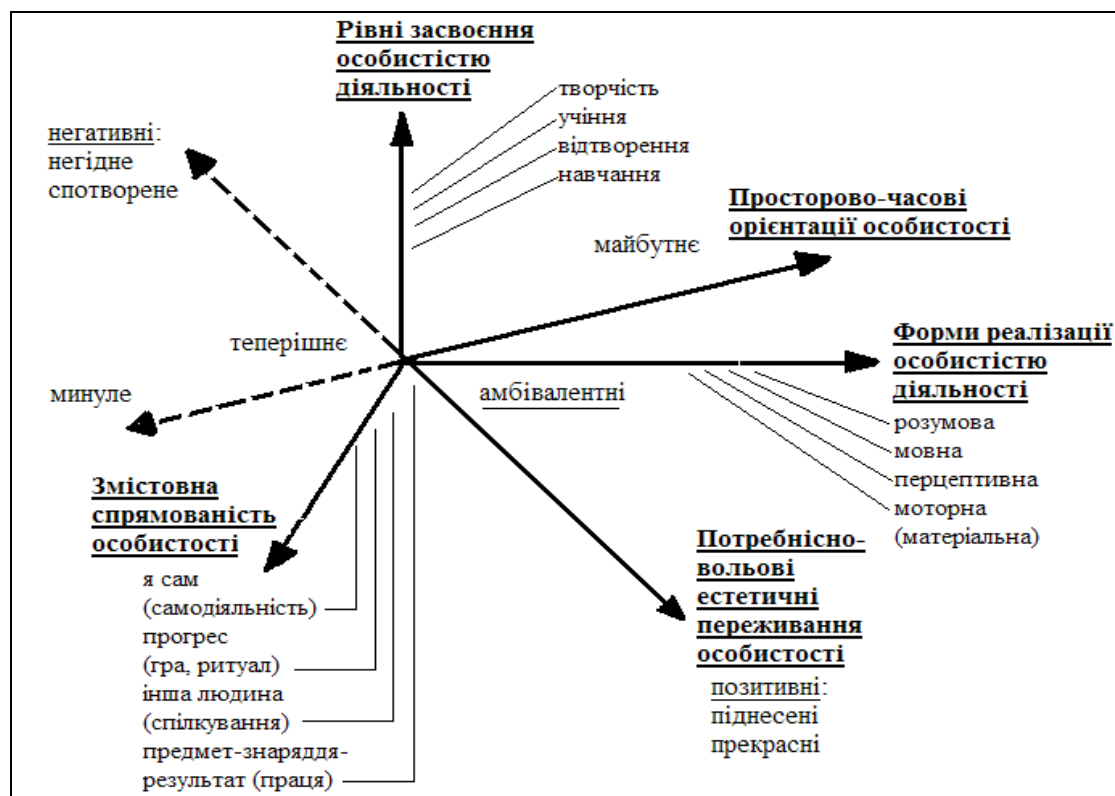


Рис. Р.3. Схематичне зображення багатовимірної структури особистості

Важливим є також розуміння Г.С. Костюком (цей науковець у діяльності виділяв три сторони: *мотиваційну, змістову та операційну*) психологічної структури особистості. Її він визначив як динамічну і саморегульовану

¹⁶⁴⁸ Моргун В.Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання наприкладі шкільного циклу природничих дисциплін. Курс лекцій / В.Ф. Моргун. – Полтава: Наукова зміна, 1996. – 78 с.

систему, рушійні сили якої лежать у внутрішніх суперечностях між її складниками¹⁶⁴⁹:



Рис. Р.4. Графічна модель структури особистості за Г.С. Костюком

Цікавою є також і модель особистості О.П. Саннікової :

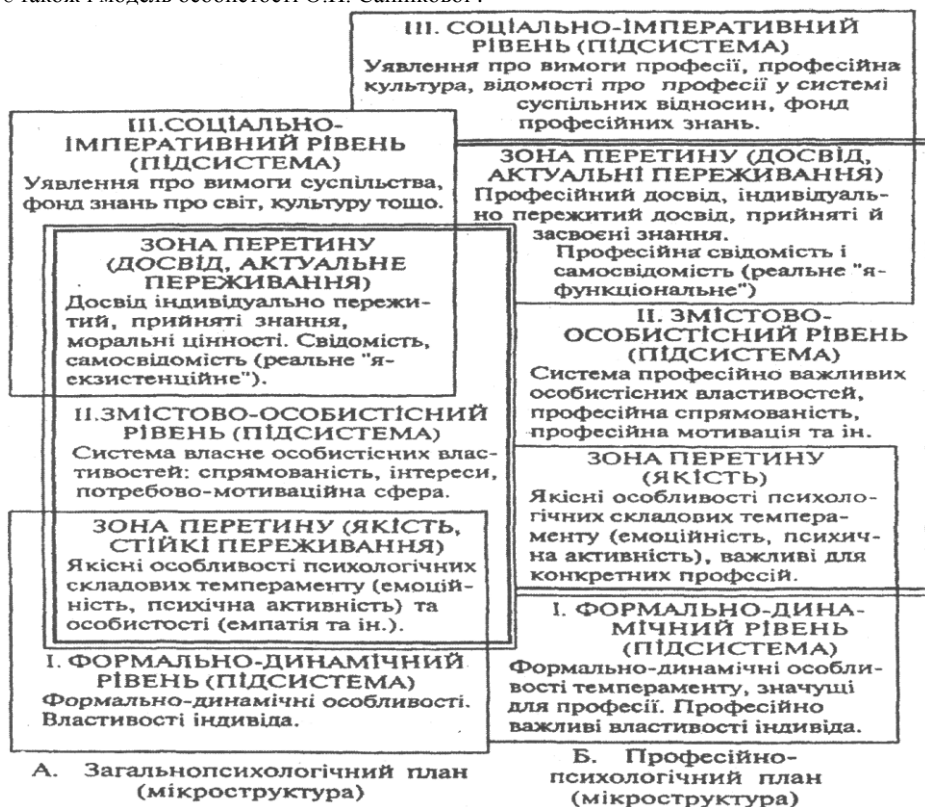


Рис. Р.5. Континуально-ієрархічна структура особистості (макроструктура), відповідно до О.П. Саннікової¹⁶⁵⁰

¹⁶⁴⁹ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. Школа, 1989. – 460 с.; Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика. 1988. – 304 с. – С. 76-85.

¹⁶⁵⁰ Санникова О.П. Феноменология личности / О.П. Санникова. – Одеса : СМІЛ, 2003. – 334 с. – С. 213.

СИСТЕМНО-ФРАКТАЛЬНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГА

Представлена структура компетентностей, що відповідає якостям універсального фахівця, повинна рефлексувати (системним чином корелювати) зі структурою ключових компетентностей людини взагалі. Ці компетентності реалізуються у фрактальному контексті, коли відповідні феномени розташовуються в системі взаємного узгодження і суперпозиційного накладення, що нагадує фрактальний трикутник В.Ф. Серпінського, котрий ілюструє фундаментальний геометричний принцип фрактальної будови Всесвіту:



Рис. С 1. Фрактальний трикутник В.Ф. Серпінського

Відтак, фрактальний підхід дає можливість усвідомити багатомірність людської особистості, зокрема й педагога, яка постає певною цілісністю (представленою когнітивним, емоційним, вольовим аспектами), диференціація котрою на окремі складові – це достатньо умовна, але необхідна теоретична процедура.

На підставі принципу фрактальності можна репрезентувати фрактальну структуру людини, зокрема й педагога, в контексті його властивостей, які виражають якості педагога як громадянина, особистості і фахівця.



Рис. С 2. Фрактальна структура педагога в контексті його фундаментальних якостей

Особистість характеризується такою тріадою: *рефлексія* (самосвідомість, Я-концепція, самопізнання, творче мислення), *самодетермінація* (внутрішня мотивація, здатність до саморозвитку, самоосвіти) і *трансценденція* як здатність підійматися та дивитися на самого себе і буття в цілому з боку. Саме трансценденція є головною умовою актуалізації людської особистості, яка вже за своїм визначенням є вільною, здатною здійснювати вільні вчинки, що передбачає свободу від детермінізму світу і буття в цілому. А з цього, у свою чергу, виникає акт трансценденції людини, вихід за межі буття й ідентифікація себе з Абсолютом як єдиним конструктором, створеним (відкритим) людство, що постає вільним від світу. Цей акт трансценденції реалізується людиною на основі парадоксального (творчого, багатозначного, фрактального) мислення, оскільки парадокс є єдиним розумовим засобом осягнення того, що знаходиться за межами всіх й усіляких мислимих і уявних форм буття.

Можна також говорити про три інстанції особистості педагога: (1) особистість як відносно стійка сукупність інтраіндивідуальних якостей, до яких відносяться симптомокомплекси психічних властивостей, створюючих структури характеру, темпераменту та ін; (2) особистість як результат включеності в міжвидові зв'язки, як носій взаємин і взаємодій членів групи; (3) особистість як "ідеальна представленість" індивіда в життєдіяльності інших людей. Таким чином, особистість може бути осмислена трьома способами: інтраіндивідуально, інтеріндивідуально, метаіндивідуально, тобто як субстанція, функція і зовнішня представленість в інших. При інтраіндивідуальній атрибуції активності особистості виявляється у виході за рамки ситуативних вимог і ролевих розпоряджень, у феномені "наднормативної" активності; при інтеріндивідуальній атрибуції активності особистості реалізується у вчинках, соціальних актах. При метаіндивідуальній атрибуції – в тому, що Гегель назвав "діянням" як внеском індивіда в інших

людей¹⁶⁵¹.

Громадянин характеризується тріадою якостей: *відповідальність* (людина може бути відповідальною тільки за свої вільні вчинки, що на психологічному рівні виражається в інтернальному локусі контролю), *альтруїзм* (афектно-перцептивна відкритість світові, що реалізується на рівні емпатії і розвиненої перцептивної повноти органів чуття), *любов* як здатність людини до інтеграції загальнолюдських (божественних) життєвих цінностей і світоглядів.

Фахівець характеризується наступною тріадою якостей: *воля* (здатність до вольового самоконтролю, саморегуляції), *креативність* як актуалізована здатність до творчої діяльності, і *свобода* (поведінкова лабільність, що реалізується за допомогою широкого соціально-ролевого репертуару).

Таким чином, ми одержали *дев'ять універсальних конструктів педагога як цілісної самореалізованої людини*.

ЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГА

Від *тріадної* координації можна перейти до *кватерної*, яка описується за допомогою логічного квадрата, що традиційно використовується в якості мнемонічного прийому для запам'ятовування відношень між чотирма основними судженнями аристотелівської (класичної) логіки:

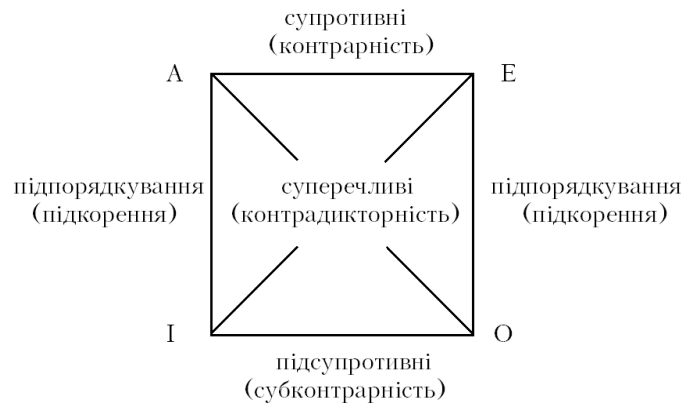


Рис. С.3 Логічний квадрат

Букви А, Е, І, О символізують відповідним чином загальностверджувальне, загальнозаперечне, частковостверджувальне, частковозаперечне судження¹⁶⁵². Між судженнями установлюються відношення підпорядкування, контрадикторності, контрарності, субконтрарності.

Для того, щоб показати, що система логічного квадрата у певному розумінні відбиває фундаментальну структурну основу буття, проаналізуємо останнє з позиції найбільше узагальненого структурного аналізу.

Людське існування, відповідно до філософської традиції розглядати світ як триєдину сутність, можна уявити у виді гештальтпсихологічної тріади: Я, не-Я (внутрішнє – зовнішнє, суб'єкт – об'єкт, людина — світ) і межа між ними. Дана схема відбиває феномен фундаментальної невідповідності, розбіжності полярних членів тріади, при цьому ця невідповідність реалізується в сфері межі, що має парадоксальний зміст, тому що неможливо сказати точно, якому з двох полярних членів тріади вона належить – першому, другому, їм обом, або ні тому, ані іншому.

Логічні відношення між аналізованими фундаментальними сутностями можна зафіксувати в структурі логічного квадрата, за допомогою котрого традиційно пояснюються взаємовідносини між основними видами суджень: загальностверджувальним (суб'єкт), загальнозаперечним (об'єкт), частковостверджувальним (не-об'єкт), частковозаперечним (не-суб'єкт):

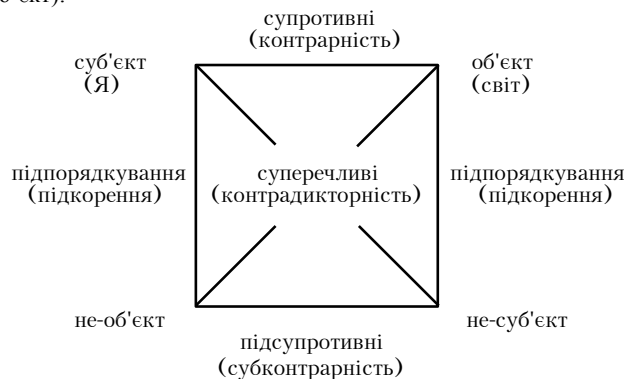


Рис. С.4 Логічний квадрат у контексті суб'єкт-об'єктних відносин

¹⁶⁵¹ Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с. – С. 18.

¹⁶⁵² Философский словарь под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с. – С. 194.

Логічний квадрат можна побудувати й на основі співвідношення між позитивним ($A \in A$) та негативним ($A \notin A$) засновками, про які писав Кант¹⁶⁵³:

| | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| А. стверджувальне судження | Б. заперечне судження |
| не-Б. | не-А. |

| | |
|------------|----------|
| сухий | вологий |
| не-вологий | не-сухий |

Рис. С.5 Ілюстрація логічного квадрату за допомогою координації логічних засновків

На базі логічного квадрата (який у даному випадку можна було б назвати “діалектичним”) можна побудувати будь-яку систему. Подамо *структуру Всесвіту*, що базується на логічних відношеннях логічного квадрата, яку ми іменуємо “універсальною моделлю буття”:

| | | |
|----------|---------|------|
| речовина | простір | поле |
| час | | рух |

Рис. С.6 Універсальна модель буття

Розглянемо логічні відношення між елементами Всесвіту. Час похідний від речовини, підпорядковується їй у тому розумінні, що, як показав М.А. Козирев, час відбиває організацію, структуру речовини¹⁶⁵⁴. Можна зробити припущення, що час є функцією речовини, віддзеркалює характер її зміни в результаті руху, розвитку (тобто час залежить від речовини, оскільки, як доводить теорія відносності, поблизу маси час уповільнює свою ходу пропорційно збільшенню гравітаційних сил). А сам рух похідний від поля, підпорядковується йому, бо поле відображує взаємодію фізичних об’єктів, у результаті чого вони включаються в рух, який виступає функцією поля, що не має маси спокою і є наче рух у “чистому вигляді”. Речовина та поле (як і час та рух), що доповнюють один одного, є контрарними (супротивними) сутностями. Окрім цього, речовина знаходиться в суперечливих відношеннях з рухом, а час – з полем, оскільки рух “згашає” речовину, яка при інтенсивному русі, близькому до швидкості світла, втрачає свої речовинні властивості й набуває польових. Простір знаходиться у нейтральних відношеннях до чотирьох конструктів Всесвіту, які, до речі, співвідносяться з чотирма типами фундаментальної фізичної взаємодії: сильну взаємодію, що “тяжіє” усередину речовини, можна назвати “речовинною”; електромагнітну – “польовою”; слабку – “часовою” (слабка взаємодія співвідноситься з часом, оскільки вона не характеризується дзеркальною симетрією); гравітаційну – “динамічною”.

Розглянемо ще одну модель – модель мови як функціональної системи.

| | |
|-------|-----------------|
| звук | словосполучення |
| склад | слово |

Рис. С.7 Модель мови як функціональної системи

Звук та слово, склад та словосполучення знаходяться у зворотно-кореляційних відношеннях: чим більше виражений складовий початок мови, тим менш активне словосполучення, і навпаки. Далі: чим більше виражений звуковий (сонорний) початок, що спостерігається головним чином на рівні примітивних прамов, тим менше розвинута морфологічна будова слова, якому при цьому не властиво мати складну афіксальну структуру, його суттєва особливість нівелюється. Склад та звук, слово та словосполучення знаходяться у прямо-кореляційних, взаємно залежних відношеннях, коли розвинуте звукове начало мови передбачає й розвинене складове начало, яке виступає фактором оформлення зв’язок звуків у слова в процесі комунікації; розвинуте словосполученне начало передбачає розвинене вербальне начало; слово при цьому одягається в багату афіксальну оболонку, що приводить до збільшення граматичних можливостей задля побудови різноманітних словосполучень. Речення знаходиться у нейтральних відношеннях до всіх чотирьох конструктів мови.

Таким чином, можна виділити три підходи до розв’язання проблеми типологізації частин мови: семантичний, синтаксичний, морфологічний. Існує ще один підхід, який об’єднує три типологічні критерії. Це граматико-психологічний (психолінгвістичний) підхід, поданий Л.В. Щербою у відомій статті “Про частини мови в російській мові”. Семантичний аспект слова розкривається у структурній схемі логічної координації форм і видів матерії:

¹⁶⁵³ Шинкарук В.И. Теория познания, логика и диалектика И. Канта / В.И. Шинкарук. – Киев: Наук, думка, 1974. – 336 с. – С. 43.

¹⁶⁵⁴ Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.

| | |
|------------------------|------------|
| Іменник | Дієслово |
| Допоміжні частини мови | |
| Прикметник | Прислівник |

Рис. С. 8 Модель частин мови

В іменнику переважають речовинні властивості, в дієслові – польові. Прислівник співвідноситься з рухом, відповідаючи на питання "як?", відображає процесуальний бік реальності. Прикметник відповідає часу, тому що окреслює ознаки предмета, які в силу загальної властивості матерії – руху – непостійні, градуйовані, мінливі. Інші частини мови, як і простір, що має властивість бути загальним консолідатором, можуть мати ознаки інших частин мови: дієприкметник – прикметника, дієприслівник – прикметника, категорія стану – дієслова, займенник – іменника. Зрозуміло, що дані співвідношення умовні і можуть варіюватися. Частки, вигукі, прийменники, сполучники та ін. найбільш повно співвідносяться з просторовим аспектом дійсності, тому що в тій або іншій мірі можуть взаємодіяти з усіма частинами мови, прямо не відповідаючи жодній з них. Синтаксичний аспект слова розкривається в моделі:

| | |
|-----------|-----------|
| Підмет | Присудок |
| Додаток | |
| Означення | Обставина |

Рис. С. 9. Модель синтаксичного аспекту мови

Отже, розглянутий метод аналізу мовних явищ виявляє універсальні риси, оскільки базується на концепції універсальної моделі буття, що постає універсальним структурно-логічним підґрунтям Всесвіту.

Розглянемо *універсальну структуру будь-якого цілісного механізму* на підставі будови автомобіля, що має такі базові елементи. По-перше це каркас, пружна основа, неходова частина, на якій кріпляться елементи механізму. По-друге, можна говорити про двигун як джерело роботи механізму. Тут також є в наявності передатний елемент – ПЕ – (поршнева пара, коробка передач і ін.). Далі можна говорити про робочу частину, котра, власне, і чинить роботу механізму. У автомобіля це колеса, що виступають елементом, який опосередковує взаємодію механізму і зовнішнього середовища. Можна говорити і про споживача, у сфері прагматичного контексту якого механізм створюється й експлуатується.

| | |
|----------|----------------|
| каркас | робоча частина |
| споживач | |
| ПЕ | двигун |

Рис. С. 10 Модель механізму

Логічні відношення такі. Двигун конструктивно залежить від робочої частини як вихідної умови розробки механізму і як основного "знаряддя", що виконує необхідну роботу.

Передатний елемент функціонально визначається конструктивними особливостями каркаса, тобто цілісної конфігурації автомобіля.

Передатний елемент функціонально суперечить робочій частині, тому що чим більш великі і численні передавальні механізми, тим більше губиться кінетичної енергії, що передається від двигуна, і тим більше зменшуються можливості робочої частини виконувати необхідну роботу. Навпаки, якщо передавальний механізм як такий конструктивно дуже простий і технічно "мінімальний" і здійснює передачу кінетичної енергії на базі мінімальної кількості передатних посередників, то можливості робочої частини підвищуються.

Двигун функціонально суперечить каркасу, тому що чим більш масивним, конструктивно "розвиненим" і технічно складним є каркас, тим менше можливості у двигуна переміщати цей каркас у просторі.

Розглянемо *базову систему електротехніки*. Електротехнічні пристрої функціонують на основі декількох принципів: принципу електропровідності або опірності, що втілюється, головним чином, у резисторах, провідниках, (відповідних в універсальній моделі буття речовині); принципу індуктивності і ємності, які нерозривно пов'язані один з одним, тому що вони використовують властивості поля (котушка індуктивності, трансформатор, конденсатор, що відповідають у моделі буття полю); принцип руху, що виступає джерелом струму або напруги через дію електрорухоючої сили – ЕРС — (генератор струму або напруги, який характеризує дію сторонніх сил у джерелах постійного або перемінного струму, що відповідає в моделі буття руху); принцип керування спрямованістю струму, n-p (p-n) перехід (діод, транзистор, вакуумна лампа, що відповідають у моделі буття часу):

| | |
|-------------------|----------------|
| резистор (R, q) | індуктор (L,C) |
| споживач | |
| n-p (p-n) перехід | ЕРС (U,I) |

Рис. С. 11 Базова система електротехніки

n-p (p-n) перехід забезпечує "часову" спрямованість електричного струму і функціонально залежить від резистора, що перешкоджає протіканню електричного струму в тому розумінні, що виявляє пропускну спроможність

струму в момент, коли величина його диференціального опору, що змінюється, перетинає деяке “граничне значення”.

ЕРС (генератор струму або напруги) функціонально базується на принципі роботи котушки індуктивності (індуктора) у випадку одержання електрики механічним шляхом і на принципі роботи конденсатора (що характеризується певною ємністю) у випадку одержання електрики шляхом хімічної реакції.

n-p (p-n) перехід функціонально суперечить котушці індуктивності, що працює в умовах перемінного струму, тоді як p-p (p-p) перехід струм випрямляє. Крім того, у разі певних граничних величин частоти струму, n-p (p-n) перехід починає виконувати функції конденсатора або котушки індуктивності (в інтегральних мікросхемах n-p (p-n) переходи використовуються з метою одержання ємності й індуктивності), тобто перетворюється на свою протилежність.

Резистор функціонально суперечить ЕРС (генератору струму або напруги), тому що умовою проходження струму є наявність опору (провідності). І якщо провідність дорівнює нулю (опір дорівнює нескінченності), то ЕРС виявляється неідеальною викликати електричний струм. Тобто, говорячи метафорично, ЕРС применшується в умовах активізації опору.

Елементи базової системи електротехніки виявляють бінарний зміст, коли елемент у кожному осередку логічного квадрата репрезентований полярним чином, наприклад, опір – провідність, індуктивність – ємність, джерело напруги – джерело струму, p-p – n-p переходи.

Розглянемо базову систему комп'ютерної техніки. У комп'ютері є в наявності: 1) процесор (арифметико-логічний пристрій + тактовий генератор), що відповідає пружному елементу, тому що операції АЛП (набір команд процесора) є жорстко заданими; 2) пам'ять (пристрої, що запам'ятовують), яка відповідає елементу-трансформатору, співвідносячись з полем в моделі буття, оскільки, подібно до поля, пам'ять виконує роль посередника між програмою і процесором, точніше, на блок пам'яті відправляється інформація про адресу осередку пам'яті, а з блока пам'яті ми одержуємо інформацію про зміст осередку пам'яті; таким чином, блок пам'яті трансформує адресний простір у простір даних (інформації); 3) шини (даних, адреси і керування), що відповідають елементу-передавачу; 4) програма, що відповідає елементу-джерелу; 5) споживач, що відповідає елементу-споживачу.

| | |
|----------|----------|
| процесор | пам'ять |
| споживач | |
| шини | програма |

Рис. С. 11 Модель комп'ютера

Шини, що відповідають елементу-передавачу, функціонально залежать від процесора (структура шин даних адреси і керування визначається внутрішньою архітектурою процесора), а об'єм програми впливає з об'єму пам'яті в тому розумінні, що активний об'єм програми в пам'яті, як правило, намагаються мінімізувати.

Шини функціонально суперечать пам'яті: чим простіше алгоритм роботи шин, тим швидше дані з пам'яті потрапляють в АЛП процесора. Прикладом може слугувати внутрішня кеш-пам'ять процесора.

Процесор суперечить програмі в тому розумінні, що чим складніше стають програми, тим складніше процесору справлятися зі своїм завданням, його прагматична ефективність зменшується.

Якщо розглядати кожний елемент поданої схеми, то він також розпадається на чотири елемента. Наприклад, процесор диференціюється на тактовий генератор, АЛП, кеш-пам'ять, шини:

| | |
|-----------------|-------------|
| такт. генератор | кеш-пам'ять |
| споживач | |
| шини | АЛП |

Рис. С. 12 Модель процесору

Інтерес являє те, що базові системи електротехніки і комп'ютерної техніки виваляються ізоморфними в тому розумінні, що основним конструктивним елементом процесора виступають кристали хімічних елементів, котрі є типовими резисторами. Шини, що виконують передатні функції, прямо співвідносяться з діодом, а пам'ять, подібно до котушки індуктивності і конденсатора, має певну ємність. Нарешті, програма є операційним джерелом роботи комп'ютера, подібно ЕДС (генератору струму або напруги).

Якщо провести паралель з автомобілем, то можна сказати, що функціонально процесор виконує роль каркаса, являючись фокусуючим початком для всіх елементів комп'ютера. Шини керування, адреси і даних виконують роль автомобільного передатного пристрою для прямування всієї інформації. Пам'ять і робоча частина автомобіля (колеса) виявляють певну функціональну подоби: колеса є результуючою ланкою активності автомобіля, подібно до того, як результуючою ланкою роботи комп'ютера (програми і процесора) є пам'ять (дані обчислень). Можна сказати, що кінцева мета роботи коліс полягає в русі автомобіля, як і кінцева мета блока пам'яті – дані (інформація). Нарешті, автомобільний двигун функціонально ідентичний програмному забезпеченню комп'ютера, яке, подібно до двигуна, приводить потоки інформації в рух.

Розглянемо деякі системи в контексті універсальної моделі буття. Згідно з І.І. Шмальгаузен¹⁶⁵⁵, існують чотири ланки біотичного колооберту життя: 1) передача спадкової інформації через зиготу і клітинне ділення; 2)

¹⁶⁵⁵ Шмальгаузен І.І. Пути и закономерности эволюционного процесса / И.И. Шмальгаузен. – М.: Наука, 1983. – 360 с.; Шмальгаузен І.І. Факторы эволюции (теория стабилизирующего отбора) / И.И. Шмальгаузен. – М.-Л., Изд-во АН СССР, 16-я тип. треста Полиграфкнига в Москве, 1946. – 396 с.

перетворення інформації через зиготу в індивідуальному розвитку (реалізація фенотипів); 3) передача спадкової інформації через фенотипи особин, що складають популяційно-видовий рівень організації життя; 4) перетворення зворотної інформації в біогеоценозі і запис спадкової інформації в молекулах ДНК:

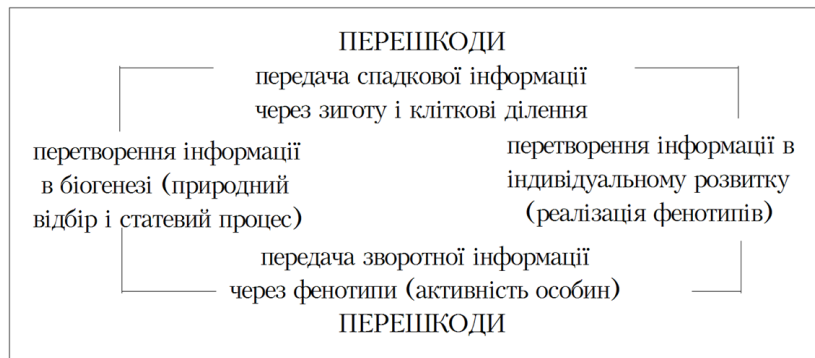


Рис. С. 13 Схема біотичного колооберту життя

І.І. Шмальгаузен вважав, що взаємодії цих рівнів цілком достатньо для саморегуляції та самовідтворення життя. Наведену вище схему можна перетворити за принципом логічного квадрата:

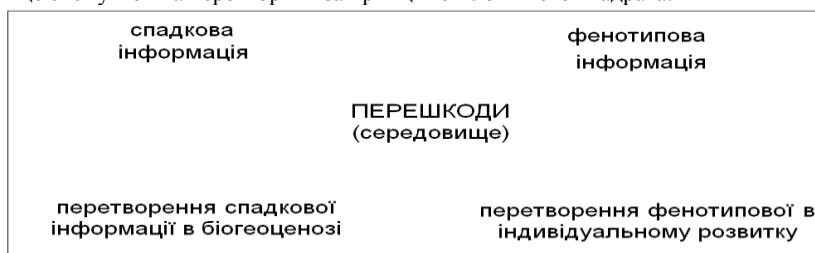


Рис. А 21 Універсальна модель біотичного колооберту життя

Прослідкуємо за логічними відношеннями між елементами схеми: спадкова інформація знаходиться у суперечливих відношеннях із процесом її перетворення в індивідуальному розвитку у тому розумінні, що чим більше в особині втілюється загальновидова спадкова інформація, тим менше така особина постає як індивідуальна і особлива, процес її індивідуального розвитку нівелюється, і навпаки. Далі: чим більшого розвитку набуває фенотипова інформація, що робить особину індивідуальною і неповторною, тим більше нівелюється процес перетворення фенотипової інформації в біогеоценозі, тим значніше виокремлюється особина із середовища свого біогеоценотичного (видового) оточення.

У більш загальному вигляді дана закономірність, що поширюється на системний рівень аналізу дійсності, набуває філософської інтерпретації. Як пише М.І. Сетров, "... зовнішня обмеженість предмету... є вираженням його внутрішньої цілісності"¹⁶⁵⁶, а "зв'язок між обмеженістю і цілісністю, – пише А.Н. Авер'янов, – простежується досить чітко. Чим більше система виділена, ізольована від середовища, тим більше вона внутрішньо цілісна..."¹⁶⁵⁷.

Зазначене можна зіставити з аналітичними параметрами суб'єктивної реальності¹⁶⁵⁸:

1) Змістовий параметр означає, що кожне явище суб'єктивної реальності є відображенням чогось і це відображення складає його зміст.

2) Формальний параметр означає, що кожне явище суб'єктивної реальності виступає в певній формі, оскільки зміст завжди так чи інакше оформлено.

3) Істиннісний параметр характеризує явища суб'єктивної реальності з боку адекватності відображення в ньому відповідного образу дійсності.

4) Ціннісний параметр означає, що будь-яке явище суб'єктивної реальності є відображенням, що містить відношення до нього суб'єкта, несе у собі певну значимість для даної особистості.

5) Діяльно-вольовий параметр характеризує явища суб'єктивної реальності з боку вектора активності, виражає той "вимір" суб'єктивної реальності, який можна позначити як проекцію у майбутнє і цілеспрямованість як дійовий, вольовий і творчий чинники:

| | |
|------------------|------------|
| Змістовий | формальний |
| діяльно-вольовий | |
| істиннісний | ціннісний |

Рис. С. 14. Логічна модель особистісних феноменів

¹⁶⁵⁶ Сетров М.І. Информационные процессы в биологических системах / М.І. Сетров. – М.: Наука, 1975. – 155 с. – С. 16.

¹⁶⁵⁷ Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с. – С. 43.

¹⁶⁵⁸ Дубровский Д. И. Проблема идеального / Д.И. Дубровский. – М.: Мысль, 1983. – 228 с. – С. 100-104.

Змістовий параметр пов'язано зі змістом відображення, істиннісний параметр підпорядкований йому (у відповідності зі структурою логічного квадрата), оскільки він пов'язаний з адекватністю відображення і співвідноситься з мірою повноти цього відображення. Формальний параметр пов'язаний з конкретною формою відображення, ціннісний – підпорядкований йому, бо співвідноситься зі ставленням суб'єкта до відображуваного об'єкта, а таке ставлення прямо впливає з форми відображення цього об'єкта. Змістовий параметр суперечить ціннісному, бо чим більше важить зміст відображення у всій структурі відображення того чи іншого об'єкта, тобто чим повніше відображається внутрішня сутність предмету, тим більше дана сутність заломлює в собі фундаментальний рівень реальності (бо сутність всіх речей через єдність світу тотожна), тим більше даний предмет постає перед нами як всезагальний, тим більш невизначеним і менш конкретним є наше відношення до нього. Формальний параметр суперечить істиннісному, бо чим більш формалізовано, “закодовано”, символізовано відображення предмета, тим в меншій мірі воно є адекватним реальному стану речей.

Р. Акофф та Ф. Емері підійшли до проблеми людського характеру з позиції “цілеспрямованих систем” та принципу вірогідності, що дозволило їм побудувати наступну модель¹⁶⁵⁹:

| | |
|---|--|
| активний суб'єктоверт (нечутливий, активний, “злодій”) | пасивний суб'єктоверт (нечутливий, пасивний, “йог”) |
| активний об'єктоверт (чутливий, активний, “шеріф”) | пасивний об'єктоверт (чутливий, пасивний, мрійник”) |

Рис. С. 15. Модель співвідношення людських типів з позиції цілеспрямованих систем

Згідно з Г.С. Сковородою¹⁶⁶⁰, людина є єдністю внутрішнього та зовнішнього аспектів, при цьому в теорії “трьох світів” Г.С. Сковороди ми знаходимо головний світ – космічний (Всесвіт, макрокосм) та два світи, що з нього випливають – світ людський (мікрокосм) та символічний (світ біблейський, що є єдністю внутрішнього та зовнішнього, тобто знаку та символу). Кожен з цих трьох світів має видимий та невидимий аспекти. Світ біблейський виступає зв'язуючою ланкою між видимим та невидим аспектами макро- і мікрокосмів. В структурі логічного квадрата ми маємо:

| | | |
|---------------------|-------------------------------------|---------------------|
| макрокосм видимий | біблейський світ (знак + символ) | мікрокосм видимий |
| макрокосм невидимий | | мікрокосм невидимий |

Рис. С. 16. Модель реальності Г.С. Сковороди

Інші аспекти втілення логічного квадрата відображено у наших *монографіях*¹⁶⁶¹.

Системні побудови у сфері психолого-педагогічного знання найбільш повно розробив В.О. Ганзен¹⁶⁶², який у 70-80 роках ХХ століття концептуалізувати універсальний. Аналіз опису об'єктів різної природи дав можливість відомому вченому, доктору психологічних наук, професору кафедри загальної психології Ленінградського Державного університету Володимиру Олександровичу Ганзену висловити наступне твердження: основними характеристиками будь-якого об'єкта є просторові, часові, інформаційні та енергетичні. Цими характеристиками володіє субстрат об'єкта, який виконує і функцію інтегратора перерахованих характеристик.

На цій підставі В. О. Ганзен ввів понятійний пентабазис, що складається з чотирьох рядоположених понять (простір, час, інформація, енергія) і одного об'єднуючого (субстрат). Тетрада ПЧЕІ природним чином розпадається на дві діади: простір – час (ПЧ) і енергія – інформація (ЕІ). При цьому, простір і час є об'єктивними формами існування матерії, інформація та енергія – об'єктивними умовами існування руху.

Як пише В. О. Ганзен, компоненти тетратди ПЧЕІ не є незалежними, оскільки існує цілком певний зв'язок між простором і часом, а також між інформацією та енергією, що дозволяє розглядати просторово-часовий та інформаційно-енергетичний континуум.

Ці континууми також пов'язані між собою, проте за певних умов можна абстрагуватися від їх зв'язків і розглядати просторово-часовий та інформаційно-енергетичний опис явищ як незалежні. Точно так само за певних умов можна відволікатися і розглядати просторові, часові, інформаційні та енергетичні характеристики явищ як незалежні. Застосовувавши кодування станом а площині, В. О. Ганзен репрезентує пентабазис у вигляді вербально-графічної побудови:

¹⁶⁵⁹ Акофф Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. – М.: Сов. радио, 1974. – 272 с.

¹⁶⁶⁰ Сковорода Г.С. Пізнай в собі людину / Г.С. Сковорода. – Львів: Світ, 1995. – 527 с.

¹⁶⁶¹ Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Voznyuk O. V. Main Aspects of the Concept of Universal Model of the Being / O. V. Voznyuk, L. M. Ovander, O. R. Tychna. – Zhytomyr: Volyn, 1997. – 132 p.; Вознюк О.В. Основні аспекти концепції універсальної моделі буття / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер, О. Р. Тичина. – Житомир: Волинь, 1997. – 115 с.; Вознюк А.В. Основные аспекты концепции универсальной модели бытия / А. В. Вознюк, Л. Н. Овандер, О. Р. Тычина. – Житомир: Волинь, 1997. – 137 с.; Вознюк О.В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир: Волинь, 1998. – 132 с.

¹⁶⁶² Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд. ЛГУ, 1984. – 176 с. – С. 45, 62, 66, 75, 159

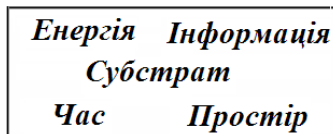


Рис. С. 17. Модель понятійного пентабазису

Як зазначає В. О. Ганзен, ця універсальна модель може виконувати не тільки понятійну, а й навчальну роль, оскільки відповідає координатним осям зорової системи, полегшує попарне зіставлення характеристик системи, пов'язує окремі характеристики з квадрантами площин.

При цьому В.О. Ганзен структуру психологічних понять подає у вигляді сукупності: психіка, діяльність, свідомість, особистість, спілкування:

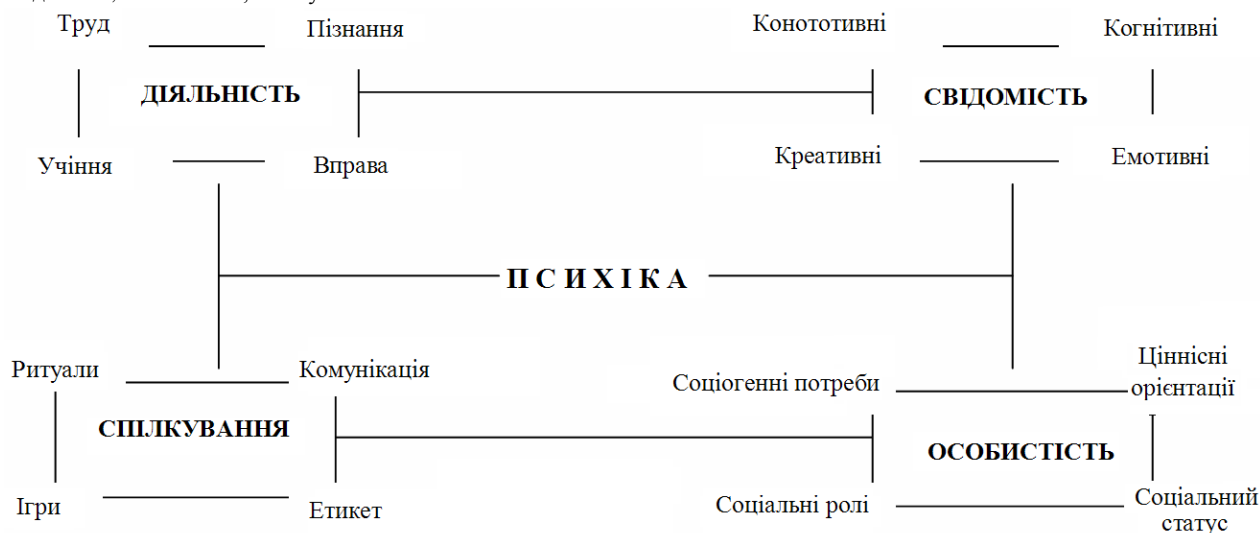


Рис. С. 18. Система категоріального ладу психологічних понять

Об'єднання попарно категорії двох базисів мають глибоке смислове спільність. Уявімо деякі системні побудови В. О. Ганзена:

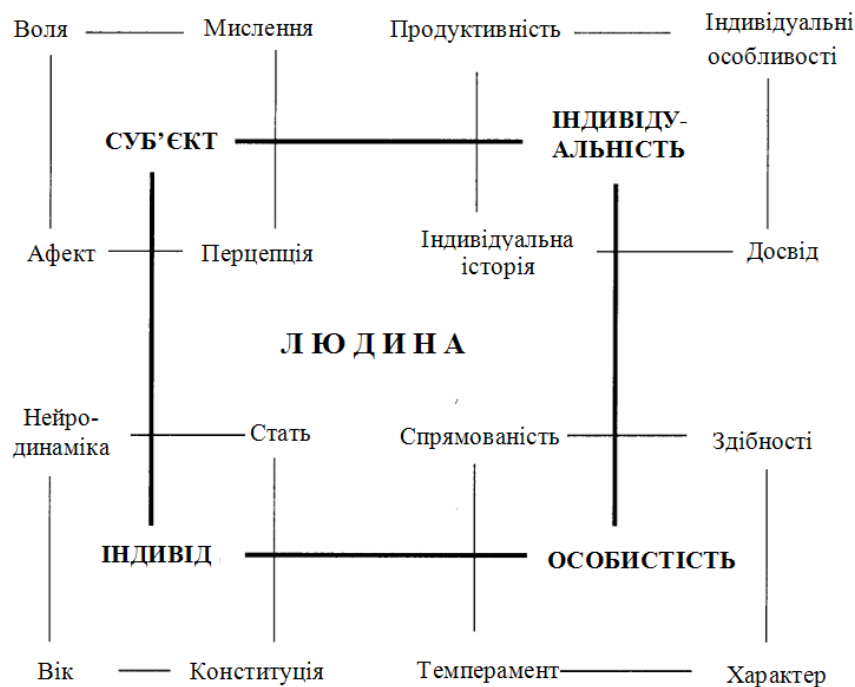


Рис. С. 19. Системний опис людини (перші три рівня)

Важливим є використання ідей В.А. Ганзена у розробці психології людського капіталу¹⁶⁶³, а також у застосуванні системних принципів В.А. Ганзена В.І.Гинецинським¹⁶⁶⁴.

Однак системні побудови В. О. Ганзена позбавлені функціонально-логічних параметрів, які можна екстраполювати на структуру особистості, застосовуючи принцип логічного квадрата, що постає однією з основних логічних структур класичної логіки і який втілює в собі мнемонічний прийом для запам'ятовування відносин між чотирма судженнями аристотелівської логіки.

Проведений аналіз дозволяє побудувати структуру (модель) особистості, що ґрунтується на п'яти універсальних категоріях буття та їх логіко-функціональних зв'язках в системі логічного квадрата. Елементами моделі особистості виступають конструкти, отримані в результаті аналізу механізмів трансценденції п'яти фундаментальних категорій буття.

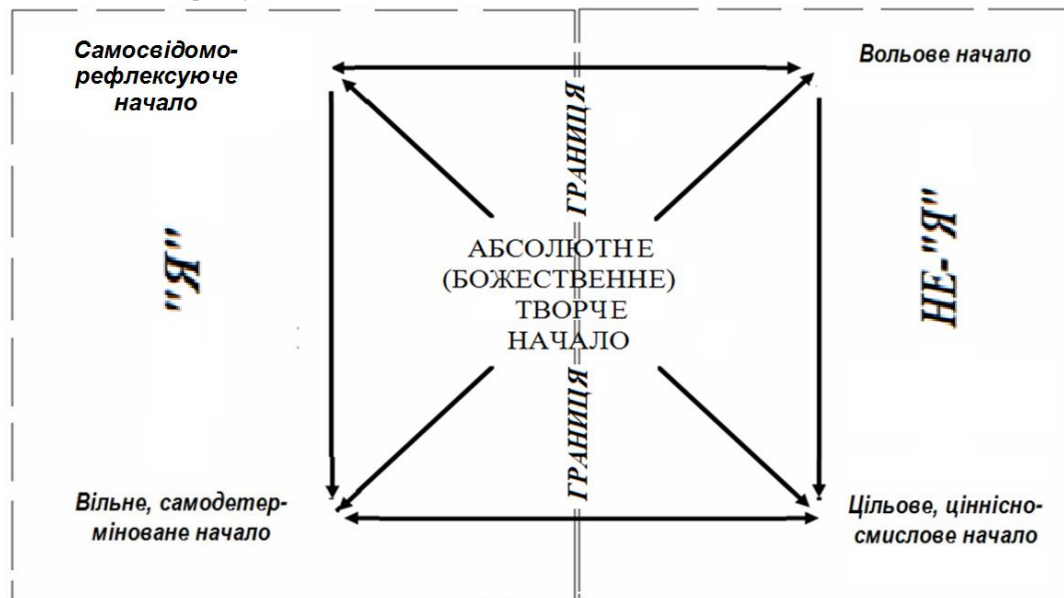


Рис. С. 20. Логіко-функціональна модель особистості

У цій структурі "Я", границя і не-"Я" виступають трьома аспектами особистості, які співвідносяться з особистісними вимірами Канта: "емпіричним Я" ("емпірична апперцепція", народжена чуттєвим досвідом суб'єкта); "трансцендентальним Я" (додосвідна сутність); "метафізичним Я" (душа, духовна субстанція)¹⁶⁶⁵.

У структурі особистості можна зафіксувати функціонально-логічні зв'язки, що виникають з таких у системі логічного квадрата, коли рефлексуюче начало керує вільним, а вольове – цільовим началом. При цьому рефлексуюче начало суперечить цільовому (оскільки принцип самосвідомості, рефлексії передбачає дистанціювання людини від самої себе як у плані актуальної даності, так і потенційної – тобто цілі), а вільний початок суперечить вольовому (оскільки воля як сутність, що реагує на перешкоди, які не можуть існувати у сфері повної, "анархічної" волі).

Проведений аналіз дозволяє дати визначення особистості як божественної за своєю природою трансцендентальної сутності людини і світу, що дається як спочатку задана мета їх еволюції, і характеризується шістьма діалектичним чином взаємопов'язаними особистісними якостями, що виникають з процесу трансцендирування людиною основних категорій буття (часу, простору, руху, речовини, поля) і проявляються в здатності особистості до 1) творчої діяльності, 2) свободи, 3) волевиявлення 4) самосвідомості, 5) целепокладання, а також 6) любові як самозреченого начала: конституюючий особистість акт трансценденції, який виводить людину за межі буття в сферу Абсолюту, приводить до ототожнення з останнім, виявляючи стан любові як тотожності, встановлюваної між люблячими сутностями.

Таким чином реалізується самоздійснення людини, яка ототожнює себе з ідеальним зразком самої себе, створеної люблячою її Істотою. Виходить, що в любові люблячий любить в іншому самого себе як досконалу сутність, що реалізує основний біблійний принцип "возлюби Бога, як самого себе", який, у свою чергу, виявляє любовний вектор розвитку людини: "Будьте досконалі, як Отець ваш небесний".

Отримана модель особистості реалізує каузальну систему буття. Відповідно до Аристотеля, можна говорити про такі **чотири причини**, як: Causa materialis (матеріальна причина) – "перше, що рухає"; Causa formalis (формальна причина) – "суть буття [речі]"; Causa actualis (актуальна, діюча причина) – "те, за наявності чого необхідним є щось [інше]"; Causa finalis (фінальна, кінцева, цільова причина) – "те, заради чого"¹⁶⁶⁶.

¹⁶⁶³ Юрьев А. И. Системное описание политической психологии. – СПб., 1997. – 345 с.

¹⁶⁶⁴ Гинецинский В. И. Экстрагирование и интерпретация базисных понятий психологии // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 136-143. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – <http://www.voppsy.ru/issues/1994/943/943136.htm>; Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики / Учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1992. – 154 с.

¹⁶⁶⁵ Кант И. Сочинения в 6 т. – М.: Мысль, 1964. – Т. 3. – 799 с. – С. 287.

¹⁶⁶⁶ Аристотель. Соб. соч.: В 4-х т. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – 550 с. – С. 146.

У системному аналізі, якому концептуально підкоряються всі явища нашого світу, ми зустрічаємо чотири ізомерії (симетрії) – субстанціональну, часову, динамічну і просторову [Урманцев, 1978]. Їх можна порівняти з чотирма фундаментальними конструктами матерії – речовиною (субстанцією), часом, рухом, полем, що співвідносяться з чотирма альтернативами індійської логіки, оскільки субстанціональна і просторова ізомерії відносяться одна до одної як щедо внутрішнє і зовнішнє, "суб'єкт" і "об'єкт" (дискретне і континуальне, речовинне і польове). У той час як в рамках руху суб'єкт і об'єкт взаємонеїтралізуються, "розчиняються" один в одному, а в рамках часу вони актуалізуються як співіснуючі і послідовно змінюють один одного. Відтак, маємо чотири альтернативи індійської логіки: 1) одну, 2) другу, 3) одна і друга одночасно, 4) ні одна, ані друга.

Ці напрямки впливають з аристотелівської розробки шляхів руху думки: "Шукаємо ж ми в чотирьох / напрямках /, що / річ / є / така-то /, чому / вона / є, чи є / вона / і чим / вона / є"¹⁶⁶⁷. Як бачимо, ці напрямки можна співвіднести з "причинами субстанції" Аристотеля: форма, або сутність, матерія, або субстрат, джерело руху, або творий початок, мета, або те, заради чого існують речі.

В.А. Петровський зазначає, що є й п'ята причина, яка, за зауваженням Аристотеля, полягає в тому, що є причини щодо одна одної (так, заняття працею – причина гарного самопочуття, а воно – причина заняття працею, але не в одному і тому ж сенсі, а одне – як мета, інше – як початок руху. Інтерес являє коментар цього твердження В.Ф. Асмусом: "Гарне самопочуття – мета, а заняття працею – початок руху".

В.А.Петровський в заключній главі "Начала трансфінітної психології особистості" в книзі "Особистість в психології: парадигма суб'єктності" (1996) зазначає, що тут ми зустрічаємо передумови ідеї "повернення причини до самої себе", – ключової для нашого трактування "вільної причинності". Загальне визначення причини і чітко сформульовану дефініцію свободи ми знаходимо у І. Канта. Причина визначається ним як "умова того, що трапляється", а гіпотетичний початок причинного ряду, який постає як дещо існуюче, є свобода – "безумовна причинність причини в явищі". Вільна причина була "локалізована" автором "Критики чистого розуму" за межами можливого досвіду – сфери трансцендентального. Отже, причина як би повертається до себе, виявляє свою залежність від себе самої – зрештою, визначає себе сама. Але ж це, як пише В.А.Петровський, і є проявом того, що наша інтуїція називає "свободою"!

Далі В.А. Петровський робить висновок, що за таким підходом виявляється зовсім особлива перспектива осмислити причину, що відкриває причинний ряд: це допустити можливість "самовизначення" (= "самовизволення") причини, можливість повернення її до себе самої. Причина, що таким чином народжується, є вільною в тому відношенні, що вона сама визначає себе через своє повернення до неї самої через дію, яку будемо надалі назвемо – *causa sui* ("причина себе") (використовуючи цей термін саме в зазначеному сенсі).

Далі В.А.Петровський робить висновок, який по суті відображає чотири альтернативи індійської логіки: філософія вільної причинності стосовно психології нагадує нам рівняння алгебри, характер якого передбачає чотири можливих рішення – чотири "кореня" у відповідь на питання про психологічну природу *causa sui*. Згідно з прийнятими нами умовами, "корені" вирішення повинні відповідати чотирьом аристотелівським причинам, і кожна – у поєднанні з іншими – повинна виявити в собі можливість самоповороту, що додає їй значення "вільної причини".

Шукане вирішення виявляється у сфері психології "Я", яке ми розглядаємо як єдиноможинність чотирьох іпостасей: "Іманентного Я", "Ідеального Я", "Трансцендентального Я" і "Трансфінітного Я". Кожна з названих іпостасей реалізує в собі одну з чотирьох аристотелівських причин, і, разом з тим, кожна могла б бути зведена в ранг *causa sui*, тобто причини себе¹⁶⁶⁸.

Як пише В.А.Петровський, "**Іманентне Я**" відповідає *causa sui* в значенні "матеріальної причини": "невловима", на загальну думку, матерія "Я" ніби зіткана з миттєвих станів "Я", які невинно оновлюються в часі і в цій рухливості містять в собі щось спільне, що рефлексується як Замість. "Іманентне Я" існує, таким чином, у справжньому просторі та часі. Динаміка незмінного і незмінності в динаміці, властиві "Іманентному Я", яке являє собою "єдність виникнення і проходження" (в термінах гегелівської філософії). "Іманентне Я" "належить", таким чином, парадоксальній реальності "Ось – зараз – буття" – реальності, на якій, безумовно, тримається світ і яка ніколи, як така, не дана нам у своїй безпосередності.

"**Ідеальному Я**" відповідає *causa sui* в значенні "формальної причини", оскільки "Ідеальне Я" утворює уявлення людини про саму себе. Уявляючи себе тим чи іншим чином, людина конструює свій власний образ в ідеальному просторі і часі, і в цьому сенсі завжди має справу з собою як існуючою в можливості (навіть тоді, коли вона конструює образ себе в сьогоденні). Такий погляд людини на своє фізичне "Я" (експериментальні дослідження показують, наскільки залежним є образ власного фізичного "Я" від установок особистості); тут же міститься і образ себе як суб'єкта самоспостереження; в "Ідеальному Я" конструюється також образ людини себе як мислячої ("мисляча річ" Декарта), і, нарешті, "Ідеальному Я" належать образи того, як людина переживає себе, – можливість продовжувати своє буття, сприймати, мислити, відчувати. Детермінізм можливим – це справжнє джерело визначення мети (у трактуванні В.А.Петровського, "мета" є образом можливого як прообразу дійсного). У дослідженнях, спеціально присвячених цьому питанню, В.А.Петровський показав, що в діяльності людини породжуються надлишкові можливості дій (цільові перспективи, що виходять за межі спочатку поставлених особистих цілей). Ново надбані можливості обтяжені внутрішнім обмеженням, що полягає в тому, що це поки що тільки можливості (границя тут покладена самою їх ідеальністю); але, стаючи предметом рефлексії, вони набувають

¹⁶⁶⁷ Челоян В. К. Восток-Запад. – М.: Наука, 1979. – 216 с. – С. 137.

¹⁶⁶⁸ Петровський В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 230-245.

сили спонукати активність ("мотив границі"). При цьому психологічною категорією, що відповідає детермінізмові можливим як таким, є надситуативна активність В.А.Петровського.

"Трансцендентальне Я" – *causa sui* в значенні "діючої причини", яка означає, що щось знаходиться (знаходження як процес і результат виявлення) там, де його, як такого, ніколи не було; позачасовість – значить, що воно тимчасово знаходиться там, де ми його знаходимо. "Трансцендентальне Я", таким чином, існує в умовному просторі і часі. Думка переживається відразу як щось інше, ніж переживання; сприймається відразу як щось інше, ніж сприйняття; і, будучи висловленою, означає дещо зовсім інше, ніж саме висловлювання ("Мисль изреченная – есть ложь" Ф.Тютчев). Як вважає В.А. Петровський, діюча причинність може бути розкрита на прикладах таких психологічних понять, як "первинна установка" (Д. Н. Узнадзе), "проміжні змінні" (Е. Толмен), "настрій" (В.М.Басов), "схема" (У.Найссера) та ін.

"Трансфінітне Я" відповідає *causa sui* в значенні "цільової причини", яка реалізує переживання людиною безмежності свого існування в світі. Спираючись на уявлення Г. Кантора, трансфінітне взагалі можна визначити як присутність актуально- нескінченного у творінні, коли йдеться про повноту "присутності" (М. Хайдеггер) людини у світі. Це – переживання її співналежності вічному, переживання наскрізної просторовості (скрізь-буття), переживання безмежності насолоди, любові, істини. Специфіка світу переживань полягає в тому, що саме в ньому існує неіснуюче, знаходить себе немислиме. За цей рахунок, наприклад, тільки в переживанні істинно існує геометрія неможливого (психологічно, до речі сказати, зовсім не освоєна), об'єкти парадоксального знання.

Відтак, як важає В.А. Петровський, думка, що стала переживанням, не вибирає, де і коли їй бути, а просто є в кожній точці простору і часу. Переживання, таким чином, утворюють довершені простір і час, в якому перебуває "Трансфінітне Я", яке реалізується в актуальній нескінченності – чарівній і капризній, що існує спалахами, відкривається на мить. Як писав Гете у "Фаусті":

Плоды, гниющие в тот миг, когда их рвут,
И дерево в цвету на несколько минут

Як пише В.А. Петровський, "Трансфінітне Я" як переживання актуальності нескінченного, скидає останнє в небуття, перетворюючись на "актуально-кінцеве Я", звільнене (або ще вільне) від переживань, думок і образів, але згодом з необхідністю втілюється в них, і, таким чином, коло *causa sui* виявляється замкненим.

Психологічне трактування "Трансфінітного Я", як вважає В.А.Петровський, передбачає істотний розвиток вундтівської категорії переживання [Петровський, 1996].

Покажемо типи "Я", за В.А. Петровським, в структурі логічного квадрата:

| | | |
|--|--|--|
| Іманентне Я (речовина, матеріальна причина) | | Ідеальне Я (поле, формальна причина) |
| ОСОБИСТІСТЬ | | |
| Трансцендентальне Я (час, актуальна, діюча причина) | | Трансфінітне Я (рух, цільова причина) |

Рис. С. 21. Модель особистості В.А.Петровського, модифікована відповідно до логіко-функціональної моделі особистості

Подані чотири аспекти людського "Я" реалізують кватерну ж модель особистості, яка, як вважає В.А.Петровський, складається з таких форм людини як особистості:

- 1) людина як суб'єкт життєдіяльності;
- 2) людина як суб'єкт предметної діяльності;
- 3) людина як суб'єкт спілкування;
- 4) людина як суб'єкт самосвідомості.

Відтак, бути особистістю, за В.А.Петровським, це, **по-перше**, значить бути суб'єктом власного життя, будувати свої вітальні (у широкому сенсі) контакти зі світом. Це означає не тільки фізичний аспект існування людини, але і її буття як психофізичного цілого. Зокрема, дихотомія "благополуччя – неблагополуччя" в вітальній сфері розуміється як пережита людиною міра її безпеки у взаєминах з природним та соціальним оточенням, що на ранніх ступенях онтогенетичного розвитку може виявлятися в "базисній довірі" або "тривозі" (Е.Еріксон), а пізніше – в переживанні злиття зі світом (А.Камю) або "онтологічних страхах" (Ж.Сартр).

Психологічні дослідження особистості як суб'єкта життєдіяльності реалізують вивчення: біологічних передумов підтримки людиною своїх взаємин зі світом (з цієї точки зору можуть бути проаналізовані праці Б.М. Теплова, В. Д.Небиліцина, В.С. Мерліна, І.В.Равіч-Щербо та ін); життєвого шляху людини (способів реалізації людиною своєї долі); шляхів і способів реставрації людиною своїх життєвих відносин зі світом в кризові моменти життя (ЕЛ інденманн; В. Франкл; Ф.В.Васілюк).

Серед можливих підходів до дослідження особистості як суб'єкта життєдіяльності В.А.Петровський виокремлює вивчення поведінки людини перед реальною або потенційною загрозами. Ця лінія досліджень, яка має свою історію в зарубіжній психології, була намічена В.А.Петровським як один із шляхів дослідження активності особистості у зв'язку з аналізом тенденції до ризику.

Рівень особистості як "авторствования" людини стосовно побудови нею власного життя може бути зафіксований у терміні "індивідуум" або "індивідуальний суб'єкт".

По-друге, бути особистістю означає бути суб'єктом предметної діяльності. Остання може бути розкрита як пробукування людиною предметів духовної і матеріальної культури і представлена у вигляді процесів уречевлення та

розречевлення людських "сутнісних сил" (Г.С.Батіщев, В.В.Давидов, Є. В. Ільєнков, О.М. Н. Леонтьєв, Г.П.Щедровицький, Є. Г. Юдін та ін.).

При цьому психологічні дослідження особистості як суб'єкта предметної діяльності присвячені: залежностям перебігу психічних процесів людини, яке вона їм додає в організації власної діяльності (О.М. Леонтьєв, П. І. Зінченко, А. В. Запорожець, А. А. Смирнов, В.Я.Ляудіс та ін); смисловій детермінованості психічних процесів (О.М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе); "цінності" як чиннику відносин суб'єкта зі світом (Н.І.Непомняща); "смисловій установці", ширше – "смисловим утворенням" (А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Е.В.Субботський, А.У.Хараш та ін); "активності образу світу" (С.Д.Смирнов та ін); загальним механізмам саморегуляції як "особливого контура" організації інформаційних процесів, що реалізують діяльність (О.А.Конопкін, Ю.А.Миславський та ін.) У роботах цього напрямку особистість виступає в значенні "діяч".

По-третє, бути особистістю, за В.А. Петровським, – це бути суб'єктом спілкування, коли слід розрізняти власне спілкування і комунікацію (остання може мати суто службовий характер). Спілкування ж – це виробництво індивідами їх загального, що передбачає досягнення взаємної ідеальної представленості взаємодіючих сторін (на відміну від комунікації, яка може мати суто інструментальний характер). Спеціальний аналіз категорії спілкування дозволяє відрізнити її також від категорії "предметна діяльність" (А. В. Петровський, В.А. Петровський, Л.А.Радзиховський та ін.). Психологічні дослідження особистості як суб'єкта спілкування репрезентовані працями в галузі: символічного інтеракціонізму (що базуються на роботах Дж.Міда), трансактного аналізу (Е. Берн і його школа), соціальної перцепції (А.А.Бодальовв, Г.М.Андреева, А. У.Хараш та ін), соціального впливу та влади (Картрайт, Танненбаум, Тібо і Келлі та ін), діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин (А. В. Петровський і його співробітники), а також – дослідженням діалогічності свідомості (М.М. Бахтін, В. С. Біблер, А.У.Хараш та ін.) Особливий напрямок досліджень особистості як суб'єкта спілкування ми бачимо в розробці проблеми "відображеної суб'єктності" (В.А.Петровський). Відтак, бути особистістю як суб'єктом спілкування неможливо без тієї чи іншої мірою ідеальної репрезентації людини в житті інших людей.

Нарешті, **по-четверте**, бути особистістю, за В.А. Петровським, означає бути суб'єктом самосвідомості. За цим розумінням – багата традиція філософського аналізу (у європейській філософії: роботи Фіхте, Гегеля та інших філософів). Предмет психологічних досліджень особистості як суб'єкта самосвідомості – це: "відкриття" людиною власного "Я" у процесі вікового розвитку (І.С.Кон та ін); самооцінка особистості (М.С.Неймарк, А.І.Липкина та ін); моральна саморегуляція поведінки (С.Г.Якобсон); "конфліктні смисли" (В.В.Столін, Ю.М.Пилипейченко); будова системи самоставлення (концепція трьох компонент самоставлення, розроблена В.В.Століним). У цих дослідженнях особистість виступає як "Я".

Відтак, виходячи із зазначеного вище, В. А. Петровський постулює такий розвиток особистості, який проходить як становлення цілісності в чотирьох основних формах суб'єктності: суб'єкт вітального ставлення до світу ("Природа"); суб'єкт предметного ставлення до світу ("Предметний світ"); суб'єкт спілкування ("Світ людей"); суб'єкт самосвідомості ("Я сам"). Людина як особистість інтегрована в ці "світи", але їх значущість для людини змінюється на кожному етапі її розвитку. "Суть освітнього процесу відповідно особистісно орієнтованого підходу полягає в породженні людини як суб'єкта активності в єдності чотирьох іпостасей (природи, предметного світу, інших людей і самого себе): навчати – це означає породжувати засоби освоєння універсуму в чотирьох іпостасях; виховувати – долучати до цінностей осягнення і дії (цінності Істини, Творчості і Любові стикаються і з чотирма іпостасями)¹⁶⁶⁹.

¹⁶⁶⁹ Петровський В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 230-242.

ФУНДАМЕНТАЛЬНА СТРУКТУРА ЛЮДИНИ

Фундаментальна структура людини в гранично простій формі інтерпретується в теоретичній площині *концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини*, де права півкуля, яка є в плані онто- і філогенезу більш древньою, ніж ліва, розглядається як така, що співвідноситься з підсвідомо-мимовільною, емоційно-чуттєвою пасивно-автоматичною, жіночною сферою психічної активності та дозволяє відбивати й освоювати світ у формі релігійно-міфологічної, сакрально-містичної, “розуміючої” співпричетності світу. Ліва півкуля співвідноситься зі свідомо-довільною, абстрактно-логічною, вербально-знаковою, особистісно-рольовою, вибірково-вольовою сферою психічної активності людини та дозволяє людині відокремлювати себе із середовища свого існування, що виявляється у формі неспівпричетності і нерозуміння.

Відомо, що учні, які віддають перевагу лівопівкульовим формам психічної активності, краще працюють з абстрактно-фактологічним матеріалом в індивідуальному режимі, у той час коли учні, що характеризуються домінуванням правопівкульових форм психічної активності, надають перевагу спільним формам роботи, які потребують співробітництва, емоційного співпереживання і реалізації спільних цілей¹⁶⁷⁰.

Досягнення стану гармонії людини, що виявляється у формі відновлення модусу тотальної співпричетності світу, але на більш вищому (особистісно-орієнтованому) рівні розвитку, може бути інтерпретованим як стан узгодженості півкульових функцій, тим більше, що даний стан є природною метою еволюції людини, тому що витоково (у дитинстві) півкулі функціонально практично не диференціюються і працюють за принципом правої півкулі. Потім спостерігається процес їхньої асиметризації і відокремлення домінуючої лівої півкулі. Нарешті у похилому віці виявляється тенденція до нівелювання півкульової асиметрії¹⁶⁷¹.

Потрібно сказати, що в стані функціональної гармонії півкуль людина знову досягає модусу тотальної співпричетності світу, але на особистісному рівні, коли особистість починає розширюватися до масштабів усього Всесвіту (дане твердження втілюється в принципі космологічного доповнення, співпричетності, або в антропному принципі, розробленому сучасною наукою). Справа в тому, що особистість як така, за своїм визначенням, є ідентичною тільки самій собі, причинно самодостатньою (самодетермінованою) й автономною, що дозволяє робити вільний вибір, поза яким людина є біологічним роботом. У сучасній науці (синергетиці) відомий феномен, що має зазначені вище властивості, це – Ціле, що характеризується нададдитивністю, самодетермінованістю, абсолютністю, монадністю. Тобто, Ціле є унікальною сутністю, яка входить до складу іншого, більш “потужного” цілого не інакше, як за принципом “усе у всьому” (співпричетності), що знаходить своє теоретичне вираження в парадоксах математичної теорії множин. Таким чином, щира особистість, як ціле, є Усесвітом, інтегрована в нього ціліснопричинним чином за принципом співпричетності (“усе у всьому”), коли людина, по суті, повертається до своїх еволюційних витоків, але на вищому рівні розвитку.

Отже, розвиток людини йде від континуального, правопівкульового психічного модусу до дискретного лівопівкульового модусу, а потім спостерігається процес синтезу континуального і дискретного. У плані еволюції Всесвіту в цілому даний процес також набуває вигляду розвитку від польового, континуального, енергетичного його аспекту до аспекту речовинного, дискретного, інформаційного, а від нього до синтезу речовинного і польового.

Якщо деталізувати процес розвитку людини, то можна сказати, що він окреслює *чотири основні етапи, або рівня*:

- 1) відчуття (інстинктивно-перцептивний рівень);
- 2) емоції (емоційно-мотиваційний рівень);
- 3) поняття – судження – умовивід (когнітивно-рольовий, рефлексивний рівень);
- 4) світогляд (ціннісно-світоглядний рівень).

Дані чотири рівні в їх структурно-динамічному синтезі кристалізують “Я”, особистість людини як ціле, яка може поставати в плані порозуміння невротичною, конфліктною сутністю, що виявляється в нерозв’язній *чотирьохаспектній* проблемі “*бути собою серед інших*”¹⁶⁷². Ця проблема відбивається в сфері чотирьох рівнів розвитку людини:

- (1) інстинктивно-перцептивного (“*бути*” – базальний рівень занепокоєння при неврозі страху – психастенія);
- (2) емоційно-мотиваційного (“*бути серед інших*” – неврастенія);
- (3) когнітивно-рольового (“*бути собою серед інших*” – істеричний невроз);
- (4) ціннісно-світоглядного (“*бути собою*” – невроз нав’язливих станів).

Як ми вже зазначали, за П.В. Симоновим, дані чотири базові типи неврозів корелюють із психотипами людини й основних структурами її головного мозку. Так, меланхолік схильний до нерішучості, тривоги, боязкості при загостреній чутливості до незначних сигналів (що відповідає функціональним особливостям гіпокампа, психастенія). Холерик – у полоні прагнення до задоволення домінуючої потреби, мало рахується з одночасно існуючими мотивами (гіпоталамус, істерія). Флегматик характеризується тим, що його активність може бути збудженою сигналами дуже важливих і високоймовірних подій (фронтальний неокортекс, невроз нав’язливих станів). Сангвінік має схильність до позитивних емоцій, високої допитливості, нехтування невдач (міндаліни, неврастенія)¹⁶⁷³.

¹⁶⁷⁰ Williams L. Teaching for the two-sided brain / L. Williams. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1983 – 345 p.

¹⁶⁷¹ Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с. – С. 23.

¹⁶⁷² Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов / А.С. Спиваковская. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с. – С.18.

¹⁶⁷³ Симонов П.В. Корково-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций / П.В. Симонов // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.

Ці чотири рівні відповідають (згідно з філософським принципом єдності світу) динамічним фазам кристалізації групи (колективу)¹⁶⁷⁴:

фаза 1 (орієнтація і залежність, коли виявляється прагнення до пошуку взаємних контактів, точок дотику – рівень перцепції);

фаза 2 (конфлікти і протест, коли виявляється взаємна поведінкова неузгодженість членів групи в зв'язку з невідповідністю їх мотивацій і емоційних станів);

фаза 3 (розвиток зв'язків і співробітництва, коли кристалізується рольовий початок, що дозволяє свідомо виконувати певні групові ролі, які узгоджують активність членів групи);

фаза 4 (цілеспрямована діяльність, реалізована в сфері спільних цілей і світоглядної бази).

Загалом, структура взаєморозуміння у системі “людина – людина” (що є одночасно й структурою людини, а також особистості) може бути представлена у вигляді наступної моделі (див. рис. Т.1)

Кожен із показників усіх чотирьох рівнів характеризується трьома складовими (правопівкульовою, лівопівкульовою й інтегральною). Ці складові набувають такого вигляду.

| Континуально-енергетичний аспект, правопівкульові процеси, I сигнальна система | Вектори півкульової інтеграції | Дискретно-інформаційний аспект, лівопівкульові процеси, II сигнальна система | |
|---|--------------------------------|---|----------------------|
| <p>(1)</p> <p>інстинктивно-перцептивний рівень</p> <p><i>інстинкти</i> <i>відчуття</i> <i>конституція</i></p> | | <p>(3)</p> <p>ролі мислення характер</p> <p>когнітивно-рольовий рівень</p> | Дискретний аспект |
| <p>(2)</p> <p>емоційно-мотиваційний рівень</p> <p><i>мотиви</i> <i>емоції</i> <i>темперамент</i></p> | | <p>(4)</p> <p><i>ідеали (мета)</i> <i>цінності</i> <i>світогляд</i></p> <p>ціннісно-світоглядний рівень</p> | Континуальний аспект |

Рис. Т. 1 Структура взаєморозуміння у системі “людина – людина”

Інстинкти: життя (що втілює асимілятивні процеси), смерті (що втілює дисимілятивні процеси), гомеостазу (що втілює процеси організмової рівноваги).

Відчуття: реалізуються в сфері трьох сенсорних модальностей – кінестетичної, аудіальної, візуальної.

Конституція: астенична, гіперстенична, нормастенична, або, відповідно до Е. Кречмера, шизотимний, циклотимний, віскотимний.

Мотиви: внутрішні, зовнішні, нейтральні (тобто парадоксальні).

Емоції: позитивні, негативні, нейтральні.

Темперамент (темпераментальні властивості нервової системи): сила, врівноваженість, рухливість.

Соціально-рольовий репертуар (відповідно до Е. Берна і К. Роджерса): роль дитини, дорослого, батька, або активна, пасивна, двоїста роль.

Мислення: передлогічне правопівкульове, логічне лівопівкульове, інтегральне (або парадоксальне, що поєднує передлогічне і логічне мислення).

Характер (локус контролю): екстернальний, інтернальний, нейтральний (змішаний).

Ідеали: свободи (прагнення до якої реалізується на рівні правих політичних сил), рівності (прагнення до якого реалізується на рівні лівих політичних сил) братерство як синтез свободи й рівності (порівняйте з цілями Великої французької революції – свобода, рівність, братерство).

Цінності: кристалізуються навколо надцінних ідей: “Я”, тобто внутрішнє, “не-Я”, тобто зовнішнє, “Ми” як синтез “Я” і “не-Я”.

Світогляд: впливає з типу детермінації, що дає три світоглядні доктрини: атеїзм, деїзм та теїзм (останній у формі моно-, полі- і пантеїзму).

Відношення між чотирма показаними рівнями, що становлять вектори півкульової інтеграції, виявляють наріжні сутнісні виміри людської активності:

1. Відношення між першим і другим рівнями виявляє вимір душевності (несвідомого).
2. Відношення між третім і четвертим рівнями виявляє вимір духовності (свідомого).
3. Відношення між духовністю і душевністю виявляє особистісний вимір, або “Я” людини.

¹⁶⁷⁴ Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов

4. Відношення між першим і четвертим рівнями виявляє вимір синестезії
5. Відношення між другим і третім рівнями виявляє вимір емпатії.
6. Відношення між параметрами емпатії і синестезії характеризують любов.
7. Відношення між першим і третім рівнями виявляє вимір потребовий.
8. Відношення між другим і четвертим рівнями виявляє волю як антипотребу (за П.В. Симоновим).

Виходячи з викладеного вище у першому теоретичному наближенні можна виділити основні психолого-педагогічні і психотерапевтичні лікувально-коригуючі і превентивні методи в межах кожного з **восьми вимірами людської життєдіяльності**, які можна застосовувати з метою розвитку і гармонізації цих вимірів, тобто усунення розглянутих **трьох типів дисгармоній**.

1. Вимір душевності гармонізується і розвивається за допомогою психотерапевтичних технік регресу в минуле (права півкуля, що співвідноситься з параметром душевності, орієнтується на минулий час), методики відреагування, холотропної терапії С. Грофа, имаготерапії Дж. Волпера, самовираження і корекції за допомогою мистецтва, методи катарсису, символдрами, гіпнозу (при гіпнозі активна переважно права півкуля).

2. Вимір духовності гармонізується і розвивається за допомогою когнітивно-світоглядних терапій і корегуючих методів (спрямованих на подолання перекручувань у засобах прийому, переробки і структурування інформації в процесі когнітивної репрезентації світу й образу “Я”, що зумовлює формування дезадаптивних когнітивних схем), розвитком рефлексії майбутнього (ліва півкуля орієнтується на майбутній час), потенційно-можливого аспекту сприйняття дійсності.

3. Особистісний вимір гармонізується і розвивається через розвиток творчих здібностей, застосування методів інтеграції свідомості і підсвідомості, розвиток метафоричного, парадоксального, багатозначного світосприймання, застосування медитації (як показують енцефалографічні дослідження, у стані медитації півкулі функціонально гармонізовані), прийомів психоаналізу.

4. Вимір синестезії формується і гармонізується за допомогою евритмії (особливого виду мистецтва, застосовуваного у системі вальдорфських шкіл: синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі), технік нейро-лінгвістичного програмування (спрямованих на “розкріпачення” витиснутих сенсорних модальностей людини), одна з яких використовує техніку вербально-ціннісної корекції.

5. Вимір емпатії гармонізується і розвивається завдяки використанню рольових ігор, психодрами Дж. Морено, що дозволяють сполучити емоційні стани з рольовим репертуаром людини й навчають людину ставити себе на місце іншого.

6. Вимір любові (як синтез емпатії і синестезії, сприйняття об'єкта любові і себе в єдності всіх психофізіологічних складових двох організмів) гармонізується і розвивається за допомогою гештальттерапії (“цілісної” терапії), онтотерапії, психосинтезу, а також використання методик розвитку синестезії і емпатії.

7. Вимір потребовий гармонізується і розвивається за допомогою біхевіоральних методів, що базуються на принципах формування обумовленої поведінки, оскільки потреба функціонує за принципом позитивного зворотного зв'язку.

8. Вимір вольовий гармонізується і розвивається за допомогою парадоксальних поведінкових методів, таких, як метод парадоксальної інтенції В. Франкла, тому що воля (будучи антипоребою, за П.В. Симоновим) функціонує “від протилежного” за принципом негативного зворотного зв'язку¹⁶⁷⁵.

¹⁶⁷⁵ Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.; Симонов П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.; Симонов П.В. Эмоциональный мозг. Физиология, нейропатология, психология эмоций / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – 204 с.

ЗІСТАВЛЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА З ДЕЯКИМИ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИМИ ПОБУДОВАМИ

І.Г.Єрмаков і Д.О. Пузіков розробили концепцію становлення індивідуально-особистісної життєтворчості (і життєвого проекту), реалізація якої потребує як зовнішніх (суспільно-економічних, політико-правових, соціокультурних, освітніх), так і внутрішніх умов, коли *особистість більшою мірою відповідає за становлення внутрішніх (свого життєтворчого потенціалу), а суспільство – зовнішніх (суспільних) умов життєтворчості*.

Життєтворчий потенціал – це організована сукупність (система) внутрішніх та особистісних умов (передумов), необхідних та достатніх для становлення та розвитку процесу індивідуально-особистісної життєтворчості. Необхідною складовою життєтворчого потенціалу особистості є **потенціал життєвого проекту** – свідомий, творчий особистісний конструкт, який відображає процес життєвого проектування – самостійного і творчого визначення та здійснення особистістю власного життя. На думку Л.В. Сохань, життєве проектування (життєвий проект) допомагає особистості відкривати себе для себе, шукати у житті непроторенних, шляхів, відходити від стереотипів у баченні та програмуванні життєвих подій у своєму майбутньому житті¹⁶⁷⁶.

Структура потенціалу життєвого проекту містить низку взаємопов'язаних елементів, які, належачи різним ієрархічним рівням структури особистості, поєднуються у життєвому проектуванні:

1. Життєвий час та простір – найважливіші, фундаментальні життєві ресурси особистості, умови, необхідні для життєвого проектування.

2. Життєвий час – важливий життєвий ресурс; системоутворювальний фактор життєдіяльності людини, який здійснює суттєвий вплив на розвиток особистості, регулює її функціонування у життєвому просторі. Життєвий час нерозривно поєднаний з життєдіяльністю. Життя людини, яке в кожен конкретний момент часу характеризується актуальною життєвою ситуацією, передбачає потенції майбутнього та теперішнього, досвід минулого.

3. Життєвий простір – життєвий ресурс особистості, який охоплює і окреслює її соціальні зв'язки та відносини, її географічні (фізичні), психологічні, соціальні координати у суспільстві (географічне середовище існування, коло знань, інтересів та потреб, соціальну страту та культурне середовище). Людині від народження дані потенції (сенсорні, перцептивні, мнемотичні, логічні, імажинарні, вербальні, практичні задатки), необхідні для становлення та розвитку її життєтворчого потенціалу, формування стратегії життя та життєтворчих компетенцій. Життєдіяльність (пізнання, спілкування, діяльність, відносини) індивіда у його реальному життєвому часі та просторі створює умови для розвитку вказаних задатків. Людина здобуває життєвий досвід.

4. Життєвий досвід – система когнітивних, операційних та аксіологічних конструктів особистості, які постійно народжуються, накопичуються, розвиваються внаслідок особистісно значущих дій та вчинків людини у її життєдіяльності. Головним джерелом життєвого досвіду є переживання особистістю власних дій та вчинків. Ситуація або дія, яка не переживається (осмислюється, оцінюється) особистістю, не потрапляє до структури життєвого досвіду. Правильно організований життєвий досвід особистості сприяє становленню та розвитку її життєтворчого потенціалу, зокрема життєтворчих компетенцій, стратегії та мистецтва життя.

5. Життєтворчий потенціал – форма організації життєвого потенціалу особистості; сукупність індивідуальних та особистісних властивостей (та потенцій), які визначають перспективи становлення, розвитку та реалізації індивідуально-особистісної життєтворчості. Життєтворчі компетенції, життєва стратегія та мистецтво життя є найважливішими складовими життєтворчого потенціалу людини. Найпершою серед вказаних складових формується життєва стратегія особистості – загальна ідеальна модель побудови та здійснення людиною власного життя, яка фіксує її погляди на нього, життєві цінності та принципи, найважливіші життєві цілі. Накопичення, осмислення та узагальнення емпіричного досвіду розбудови та реалізації життєвої стратегії (найважливішого елементу життєвого досвіду) веде до формування життєтворчих компетенцій.

6. Життєтворчі компетенції – складова життєвої компетентності та життєтворчого потенціалу особистості, яка виникає в площині їх перетину; система здатностей особистості до свідомого та творчого визначення і здійснення власного життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.

Життєтворчі компетенції передбачають *здатність та готовність* особистості до: 1) *життєпізнання* (пізнання закономірностей та принципів, логіки життя; самопізнання та пізнання сутності та призначення власного індивідуального життя, осмислення свого ставлення до нього; формування життєвого досвіду); 2) *життєпередбачення* (прогнозування можливих альтернативних траєкторій життєвого шляху, моделей життя, життєвих цілей; передбачення шляхів та засобів їх здійснення, наслідків можливих життєвих виборів); 3) *життєвизначення* (визначення магістральної траєкторії життєвого шляху через вибір конкретних життєвих цілей, їх систематизацію, ціннісне та ресурсне обґрунтування та деталізацію у життєвому проекті); 4) *життєздійснення* (реалізації життєвих цілей в умовах реальної життєдіяльності, протидії випадку та конкуренції; досягнення реальних життєвих результатів, самореалізації та життєвого успіху); 5) *життєорганізації* (організації свого життєвого часу та простору); 6) *життєвдосконалення* (самовдосконалення у відповідності з вимогами життєвого проекту, необхідністю його реалізації у життєздійсненні).

Таблиця У. 1

Таблиця відповідності структури потенціалу життєвого проекту фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ПОТЕНЦІАЛИ ЖИТТЄВОГО ПРОЕКТУ |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i> | <i>Життєвий час та простір</i> |
| <i>Цільовий, ціннісно-смісловий</i> | <i>Життєтворчий потенціал</i> |
| <i>Вольовий</i> | <i>Життєвий досвід</i> |
| <i>Вільний, самодетермінований</i> | <i>Життєвий час</i> |
| <i>Божественно-творчий</i> | <i>Життєвий простір</i> |
| <i>Самозрєвно-емпатійний</i> | <i>Життєтворчі компетенції</i> |

¹⁶⁷⁶ Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник /Ред. рада Доній В.М., Несен Т.М., Сохань Л.В., Єрмаков І.Г. та інші – К: ІЗМН, 1996. – 792 с.; Сохань Л.В. Проблемы жизни личности. Проблемы теории и методология социально-психологического исследования / Л.В. Сохань. – Киев: Наукова Думка, 1988. –190 с.

Таблиця відповідності потенціалів особистості М.С.Кагана¹⁶⁷⁷ фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ПОТЕНЦІАЛИ ОСОБИСТОСТІ М.С.КАГАНА |
|-------------------------------------|--|
| Самосвідомо-рефлексивний | Гносеологічний потенціал, що визначається об'ємом і якістю інформації, якою володіє особистість (знання про зовнішній природний і соціальний світ, самопізнання). Отримання цієї інформації залежить від природного розуму, освіченості і практичного досвіду особистості. |
| Цільовий, ціннісно-смысловий | Художній потенціал особистості визначається рівнем, змістом, інтенсивністю її художніх потреб і тим, як вона їх задовольняє в першу чергу в творчості. |
| Вольовий | Емоційно-вольові та інтелектуальні механізми особистості. |
| Вільний, самодетермінований | Комунікативний потенціал особистості визначається її вмінням спілкуватися, характером і міцністю контактів з іншими людьми. |
| Божественно-творчий | Творчий потенціал особистості визначається отриманими нею і самостійно придбаними вміннями і навичками, здатністю до дій та мірою їх реалізації в будь-якій сфері діяльності. |
| Саможертовно-емпатійний | Аксіологічний потенціал особистості визначається отриманою нею в процесі соціалізації системою ціннісних орієнтацій в моральній, політичній, релігійній, естетичній сферах (її ідеали, цілі, погляди та ін.). |

Використання поняття "потенціал" можна побудувати **структуру особистості педагога**, яка відповідає структурі особистості К.К.Платонова¹⁶⁷⁸:



Рис. У.1. Структура особистості педагога

Зазначені відповідності можна простежити й на основі інноваційних шкіл XX століття:

Таблиця відповідності інноваційних шкіл XX століття фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ПРИНЦИПИ ТРАНСФОРМАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ |
|---------------------------------------|--|
| Самосвідомо-рефлексивний | "Відкриті школи" (з'явилися в Великій Британії) стверджували індивідуальний характер навчання, яке зводилося до фактичної відмови від обов'язковості навчальних планів і програм, класно-урочної форми навчання, твердого розкладу та єдиного шкільного режиму, скасування оціночної системи контролю. |

¹⁶⁷⁷ Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л. : Изд. Ленинградского ун-та, 1991. – 384 с. – С. 260-262.

¹⁶⁷⁸ Платонов К.К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

| | |
|--|---|
| Цільовий, ціннісно-смысловий | <i>Школа, організована відповідно до "методом проектів" (У. Кілпатрик, США, Б. Рассел, Великобританія), надавала учням право вільного вибору занять. "Школа для життя, через життя" (О. Декролі, Бельгія) – навчання і виховання в тісному зв'язку з природою, опора на діяльність і свободу дитини, тісний контакт з сім'ями учнів.</i> |
| Вольовий | <i>"Школа діяння" (Д. Дьюї, США) прагнула наблизити навчання до життя і досвіду дітей, стимулюючи їх природний розвиток. З даного напрямку виникли: "Лабораторна школа" (Д. Дьюї); "Ігрова школа" (К. Пратт), "Дитяча школа" (М. Наумберг), "Органічна школа" (М. Джонсон) та ін.</i> |
| Вільний, самодетер- мінований | <i>"Трудова школа" (вперше з'явилися в Німеччині, Швейцарії, Австрії, Франції; в Росії це трудові школи А. С. Макаренка, С. Т. Шацького, П.П. Блонського) забезпечувала професійну підготовку школярів, орієнтувала на працю як самоцінність і як елемент культури, спиралася на самостійність школяра і організацію самоврядування. Школи, які працюють за "дальтон-планом" (вперше з'явилися в Англії, потім у США), керувалися такими принципами: свобода дитини, взаємодія його з групою дітей, розподіл навчального часу. "Неградуїтований школи" (США) – навчальні заклади, в яких скасовано поділ на річні класи. Навчання по кожному циклу надає можливість освоювати програму в індивідуальному ритмі.</i> |
| Божественно- творчий | <i>Вальдорфська школа (Р. Штайнер, Німеччина) вирішувала завдання всебічного розвитку особистості дитини за допомогою інтенсивної духовної діяльності. Тому школа орієнтувалася на автономне від соціального світу духовне життя дітей.</i> |
| Саможертвно- емпатійний | <i>"Вільні шкільні громади" (засновані в Німеччині Г. Літц, П. Гехебом) – школи-інтернати, організація життя якої будувалася на принципах вільного розвитку дитини і співробітництва громадян невеликого суспільства.</i> |

Можна також співвіднести й принципи реформаторських напрямів у антитрадиційній педагогіці ХХ століття з фундаментальними компонентами особистості педагога.

Таблиця У 4

Таблиця відповідності реформаторських напрямів у педагогіці ХХ століття фундаментальним компонентам особистості педагога

| | |
|--|---|
| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | РЕФОРМАТОРСЬКІ НАПРЯМИ У ПЕДАГОГІЦІ ХХ СТОЛІТТЯ |
| Самосвідомо- рефлексивний | <i>Педагогіка особистості (Е.Вебер, Г.Гаудінг, Г.Шаррельман, Е.Зальвюрк, А.Лихтварк, Німеччина) – виховання як синхронна взаємодія вихователя та вихованця носить творчий характер, виключає придушення особистості та передбачає виховання через мистецтво.</i> |
| Цільовий, ціннісно-смысловий | <i>Прагматична педагогіка, прозресивізм (Д.Дьюї, Е. Паркхерст, У.Кілпатрик, Е. Коллінс, США) – метод учіння через дію, школа дії, а не навчання.</i> |
| Вольовий | <i>Експериментальна педагогіка (В.А.Лай, Е.Мейман, Німеччина, А.Біне, Франція, О.Декролі, Бельгія, П.Бове, Е.Клапаред, Швейцарія, Е. Радндайк, У.Кілпатрик, США) – культ факту та математичної точності, навчання та виховання виходить з психології дитини, теорія вродженої обдарованості, інтелектуальні тести, біхевіоризм.</i> |
| Вільний, аодетер- мінований | <i>Вільне виховання (Е.Кей, Швейцарія, М. Монтессорі, Італія) входить з потреб дитини.</i> |
| Божественно- творчий | <i>Функціональна педагогіка (Е.Клапаред, А.Фер'єр, Швейцарія, С. Френе, Франція) – дитяча гра, опора на інтереси кожного учня, періодизація розвитку дитини та дитячих інтересів.</i> |
| Саможертвно- емпатійний | <i>Трудова школа та громадянське виховання (Г. Кершенштейн, Німеччина) – головна мета: трудова і фізична підготовка до професійної діяльності.</i> |

В.І. Гінецинський обґрунтовує такі принципи як системотвірні чинники технології організації високопродуктивного впливу педагога-майстра:

1. *Принцип рефлексивності:* педагог повинен розглядати себе, свої знання, здібності й цінності як суттєвий фактор ефективності педагогічного впливу.

2. *Принцип ефективності педагогічного впливу:* цей вплив повинен здійснюватися так, щоб намічений результат досягався найменшими зусиллями й в найкоротший строк.

3. *Принцип результативності:* педагогічний вплив має місце тоді, коли досягнуто попередньо визначеного психологічно доцільного результату.

4. *Принцип особистісної зорієнтованості:* в якості кінцевого ефекту педагогічного впливу, як проєкції його основної мети, завжди треба розглядати зміну особистості об'єкта впливу.

5. *Принцип гармонійності:* одиничний педагогічний вплив включається в систему інших педагогічних впливів таким чином, щоб сприяти досягненню загального ефекту.

6. *Принцип імперативності:* знання про об'єкти дійсності педагог – суб'єкт педагогічного впливу – повинен переосмислити як таке, що підлягає обов'язковому засвоєнню навчальною аудиторією¹⁶⁷⁹.

¹⁶⁷⁹ Гінецинский В.И. Основы теоретической педагогики – С.-Петербург: Изд-во СГУ, 1992 – 154 с.; Кузьмина Н.В., Гінецинский В.И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя // Советская педагогика. – 1982. – №3. – С.63-66.

*Таблиця відповідності принципів високопродуктивного впливу педагога-майстра
фундаментальним компонентам особистості педагога*

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ПРИНЦИПИ ВИСОКОПРОДУКТИВНОГО ВПЛИВУ ПЕДАГОГА-МАЙСТРА</i> |
|--|---|
| Самосвідомо-рефлексивний | <i>Принцип рефлексивності</i> |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | <i>Принцип результативності</i> |
| Вольовий | <i>Принцип ефективності педагогічного впливу</i> |
| Вільний, самодетермінований | <i>Принцип імперативності</i> |
| Божественно-творчий | <i>Принцип особистісної зорієнтованості</i> |
| Саможертвно-емпатійний | <i>Принцип гармонійності</i> |

Ю.З.Колос диференціює базові та спеціальні компетентності педагогічного працівника, структура яких може бути основою моделювання і які для кожної спеціальності будуть різними¹⁶⁸⁰. Узагальнена модель вимог до професійної діяльності педагогічного працівника на основі базових компетентностей:

- 1) фахова (здатність до реалізації функцій професійної діяльності);
- 2) соціальна (здатність до життєдіяльності в суспільстві; взаємодії та праці в команді);
- 3) загальнокультурна (здатність до розвитку культури особистості і суспільства в різних аспектах);
- 4) здоров'язберігаюча (здатність до збереження власного здоров'я);
- 5) громадянська (здатності в сфері суспільно-політичного життя в Україні, захисту власних прав і свобод, виконання громадянських обов'язків);
- 6) інформаційна (здатність до пошуку, обробки, збереження і створення інформаційних ресурсів та обміну ними).

Таблиця У 6

*Таблиця відповідності базових компетентностей педагогічного працівника
фундаментальним компонентам особистості педагога*

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>БАЗОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА</i> |
|--|---|
| Самосвідомо-рефлексивний | соціальна |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | загальнокультурна |
| Вольовий | здоров'язберігаюча |
| Вільний, самодетермінований | інформаційна |
| Божественно-творчий | фахова |
| Саможертвно-емпатійний | громадянська |

Загальнонавчальні уміння, навички і способи діяльності А.В.Хуторський групує в п'ять блоків відповідних особистісних якостей, що підлягають розвитку (до них можна додати шостий блок):

- 1) когнітивні (пізнавальні) якості – уміння відчувати навколишній світ, ставити питання, відшукувати причини явищ, демонструвати своє розуміння або нерозуміння питання тощо;
- 2) креативні (творчі) якості – натхненність, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч; свобода думок, почуттів, рухів; прогностичність; критичність; наявність своєї думки тощо;
- 3) оргдіяльнісні (методологічні) якості – здатність усвідомлення цілей навчальної діяльності та уміння їх пояснити; уміння поставити мету й організувати її досягнення; здатність до нормотворчості; рефлексивного мислення, самоаналізу і самооцінки тощо;
- 4) комунікативні якості зумовлені необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, з об'єктами навколишнього світу і його інформаційними потоками; уміння відшукувати, перетворювати і передавати інформацію; виконувати різні соціальні ролі в групі і колективі; використовувати сучасні телекомунікаційні технології (електронна пошта, Інтернет) тощо;
- 5) світоглядні якості, що визначають емоційно-ціннісні установки учня, його здатність до самопізнання і саморуку, уміння визначити своє місце і роль у навколишньому світі, у сім'ї, у колективі, у природі, державі, національні і загальнолюдські спрямування, патріотичні і толерантні якості особистості тощо. Перелік даних груп якостей спирається на цілісне уявлення про учня як людину, що має фізичну, емоційну та інтелектуальну складову, а також ціннісну, духовно-етичну основу життєдіяльності¹⁶⁸¹.
- 6) саморегулятивно-вольові якості, які дозволяють педагогу здійснювати вольове зусилля та реалізовувати регуляцію власних психічних станів.

Таблиця У 7

*Таблиця відповідності загальнонавчальних умінь, навичок і способів діяльності, що відповідають особистісним
якостям та фундаментальним компонентам особистості педагога*

| <i>КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i> | <i>ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ, ЩО ПІДЛЯГАЮТЬ РОЗВИТКУ</i> |
|--|---|
| Самосвідомо-рефлексивний | когнітивні |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | оргдіяльнісні |
| Вольовий | саморегулятивно-вольові |
| Вільний, самодетермінований | світоглядні |
| Божественно-творчий | креативні |
| Саможертвно-емпатійний | комунікативні |

¹⁶⁸⁰ Колос Ю. З. Методична модель та динаміка формування інформаційно-технологічних компетентностей в освітній галузі «Технологія» // Наукові записки ПОІППО : Концепції та методичні моделі вивчення освітніх галузей у профільній школі. – 2011. – Випуск 1. – С. 21–24.

¹⁶⁸¹ Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А.В. Хуторской. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

Як вважає І.А. Колеснікова, незалежно від епохи і переслідуваних державою або окремими особами соціально-політичних цілей по позначеному принципом можливе виділення наступних найбільш типових освітніх моделей:

1. Модель, де інтегратором соціокультурної освітньої ситуації, який визначає педагогічну реальність, постає сім'я або інша замкнена соціальна група.

2. Інтегруючою ланкою в соціокультурній освітній ситуації постає держава, яка жорстко регламентує всі компоненти, що входять до складу освітньої системи, коли існування і розвиток навчально-виховних систем підпорядковане, в першу чергу, не власне педагогічним, а політичним, ідеологічним цілям, нормам, принципам.

3. Педагогістська модель передбачає те, що головним інтегратором в освітній ситуації є дитина, оскільки всі параметри педагогічного процесу задаються з урахуванням її індивідуальних особливостей, інтересів і потреб, коли педагог створює максимально сприятливі умови для самовираження, саморозвитку сутнісних сил дитини.

4. У ролі системи-інтегратора може виступити організація або установа (школа, гімназія, дитяча громадська організація, армія, неформальне об'єднання та ін), де в центрі знаходяться функціонально-рольові інтереси. Освіта регламентується в цьому випадку статутами, нормативами, правилами установи чи організації. Відтак, маємо функціонально-рольову модель, для якої характерна чітке технологічне інструментування, що забезпечує безпомилкове відтворення необхідних, спочатку заданих, компонентів системи через виконання учасників освітнього процесу функціональної ролі.

4. Інтегруючим чинником освітньої ситуації буває досвідчений педагог, який реалізує власну концепцію навчання та виховання, що реалізує теоретичну, або авторську модель освіти. У цьому випадку окремою людиною відпрацьовується в практиці власна педагогічна ідея, система, методика, дієвість якої багато в чому визначена спрямованістю особистості та її світоглядом.

6. Можливо існування інформаційної моделі, в якій стрижнем виступає навчальна інформація, предметний зміст, а учасники педагогічних процесів "обслуговують" функціонування цього змісту. Типові варіанти подібної моделі інститут репетиторства та дистанційне навчання.

7. Ще одна модель може бути виокремлена на основі інтегруючої зв'язку "педагог-вихованець". Сутнісну роль в ній грають відносини, які отримали у вітчизняній практиці назву "співпраця"¹⁶⁸².

Таблиця У 8

Таблиця відповідності освітніх моделей фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ОСВІТНІ МОДЕЛІ |
|-------------------------------------|---|
| Самосвідомо-рефлексивний | Інформаційна модель |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | Педагогістська модель |
| Вольовий | Державна модель |
| Вільний, самодетермінований | Функціонально-рольова модель |
| Божественно-творчий | Авторська модель |
| Саможертвно-емпатійний | Модель співпраці, модель замкненої соціальної групи |

Т.О. Анікіна визначає патріотизм інтегральним особистісним новоутворенням, яке містить емоційно-чуттєвий, інтелектуальний та діяльнісний компоненти¹⁶⁸³, що реалізуються певну систему таких якостей та компонентів (1.Патріотичне почуття (любов до рідного, тривога, відповідальність за долю Вітчизни. 2. Національна гідність людини. 3. Потреба в задоволенні своїх національних інтересів, у національному самовпевненні. 4. Патріотична свідомість на основі національної свідомості, осмислення своєї громадянської ролі в суспільстві. 5. Національний такт і повага до національної гідності людей інших національностей. 6. Потреба у збереженні і передачі іншим людям вітчизняних духовно-культурних цінностей. 7. Потреба і готовність до діяльності патріотичного змісту):

Таблиця У 9

Таблиця відповідності патріотичних якостей фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ПАТРІОТИЧНІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА |
|-------------------------------------|--|
| Самосвідомо-рефлексивний | 4. Патріотична свідомість на основі національної свідомості, осмислення своєї громадянської ролі в суспільстві. |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | 6. Потреба у збереженні і передачі іншим людям вітчизняних духовно-культурних цінностей. |
| Вольовий | 2. Національна гідність людини. |
| Вільний, самодетермінований | 3. Потреба в задоволенні своїх національних інтересів, у національному самовпевненні. |
| Божественно-творчий | 7. Потреба і готовність до діяльності патріотичного змісту. |
| Саможертвно-емпатійний | 1. Патріотичне почуття (любов до рідного, тривога, відповідальність за долю Вітчизни). 5. Національний такт і повага до національної гідності людей інших національностей. |

Важливими постають й відповідності між фундаментальними компонентами особистості педагога та типами сучасних шкіл:

¹⁶⁸² Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2001. – 288 с. – С. 51-55.

¹⁶⁸³ Анікіна Т.О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України. Інститут педагогіки. – К., 1993. – 16 с. – С. 7.

Таблиця відповідності типів сучасних шкіл фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ПРИНЦИПИ ТРАНСФОРМАЦІЇ НЕПЕРЕВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ |
|-------------------------------------|---|
| Самосвідомо-рефлексивний | Гімназія-ліцей відтворює академічний рівень освіти, яка існувала в Росії у дореволюційний період. Установи цього типу значно змінюють навчальні плани за рахунок додавання нових предметів, як правило, гуманітарного профілю і намагаються залучати до процесу викладання фахівців високого класу. Гімназія відтворює гуманітарно-художній тип пізнання та освоєння дійсності. |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | Традиційна школа загальноосвітнього (орієнтована на передачу готових знань, коли кожному предмету відводиться суворі кількості годин) та спеціалізованого (з поглибленим вивченням одного або комплексу предметів) характеру, що дозволяє відтворювати переважно емпіричний тип мислення та реалізується у контексті ціннісно-цільової нормативної бази. |
| Вольовий | Школа розвивального типу (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов та ін.) являє собою систему, що забезпечує реконструкцію дитиною ідеальних зразків дії, оволодіння поняттями з точки зору умов їх походження. Найбільш повно ця система виражена в навчанні молодших школярів математиці, мові, образотворчому мистецтву. На цих предметах діти в особливих формах взаємодії з дорослими і однолітками здійснюють дії, з яких історично склалися такі продукти духовної культури, як математичні та лінгвістичні поняття, художні образи. в результаті у них розвиваються основи теоретичного мислення і творчої уяви. Отже, розвивальне навчання орієнтоване на засвоєння важливого, але не єдино значущого для цієї системи освіти типу свідомості – науково-теоретичного і художнього як форм теоретичного свідомості. Система розвивального навчання певною мірою реалізує зразок школи культурно-історичного типу, хоча й обмеженого цілями і завданнями і використовуваний переважно для навчання дітей молодшого шкільного віку. |
| Вільний, самодетермінований | Школа, орієнтована на одну або кілька нових систем освіти (Вальдорфська школа, школа Монтесорі, Зайцева та ін.). Відтворює особистісний тип освоєння реальності. |
| Божественно-творчий | Інноваційна (авторська) школа. Цей тип школи заснований на авторських розробках, використанні окремих педагогічних технологій, нових методів і засобів навчання та ін. Відтворює творчий тип мислення. |
| Саможертвно-емпатійний | Історико-культурна школа (від школи з посиленням гуманітарних компонентів знань до школи діалогу культур В. С. Біблера) являє собою досить широкий спектр шкіл – від навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів гуманітарного профілю до школи, побудованої в рамках концепції діалогу культур. У системі цих шкіл історична вертикаль в гуманітарних предметах редукована до процесу послідовного засвоєння знань про історію та культуру того чи іншого періоду або цивілізації. Завдання освоєння історичних типів свідомості і діяльності, як правило, в школах цього типу не ставиться. |

У цьому зв'язку цікавою є класифікація категорій педагогіки П.К. Холмогорцева¹⁶⁸⁴:

Таблиця відповідності основних категорій педагогіки фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ПЕДАГОГІКИ |
|-------------------------------------|---|
| Самосвідомо-рефлексивний | Виховання, освіта, навчання, розвиток, формування особистості. Це більш часткові явища, які є компонентами цілісного педагогічного процесу. |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | Цілі, завдання, принципи, вимоги, правила. Дані категорії відображають єдність об'єктивної сутності педагогічної науки й цілеспрямованої діяльності педагога. |
| Вольовий | Методи, шляхи, засоби, прийоми, організація, форми відносяться до категорій діяльності, здійснення, побудови педагогічного процесу. Ці категорії постають вольовим актом педагогічного процесу. |
| Вільний, самодетермінований | Зміст, знання, вміння та навички – категорії для означення матеріалу програми і результатів педагогічної діяльності. Ці категорії реалізуються результатом педагогічного процесу, який має інтегруватися у вільну особистість, стати одним із чинників її свободи. |
| Божественно-творчий | Сутність, закони і суміжні з ними закономірності, зумовленість, зв'язки, залежності, взаємодії. Це категорії об'єктивних відносин внутрішніх чинників педагогічного процесу. Ці категорії реалізуються педагогічний процес як цілісний, тобто божественний процес, тобто потребують наявності Божественного Творця цієї цілісності |
| Саможертвно-емпатійний | Педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес. Ці категорії виражають собою "матерію" педагогічної науки, форми її існування і прояву. Ці категорії потребують включення суб'єктів освітнього процесу в останній, тобто реалізують саме саможертвно-емпатійний компонент. |

¹⁶⁸⁴ Холмогорцев П.К. Освещение в учебном курсе категорий педагогической науки: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе / Под ред. В.Б.Бондаревского / П.К. Холмогорцев. – М.: Педагогика, 1972. – С.109–128. – С. 112.

ОСОБИСТІСТЬ ПЕДАГОГА-НОВАТОРА

Джерела: Інноватика у післядипломній педагогічній освіті Житомирщини / Науково-методичне видання. видання / За гал. ред. І.І. Яхутно. – Житомир: Полісся, 2014. – 140 с.; Креативна освіта: інструктивно-методичні матеріали для членів ННВК "Полісся" / О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, О.В. Вознюк, І. І. Коновальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 40 с.; Окрилені творчістю. Скарбниця педагогічного досвіду освітян Житомирщини. – Житомир: Полісся, 1999. – 275 с.; Окрилені творчістю. 3 досвіду роботи переможців та лауреатів обласного етапу Всеукраїнського конкурсу "Вчитель року 2004". – Житомир: Полісся, 2004. – 198 с.; Окрилені творчістю. 3 досвіду роботи переможців та лауреатів обласного етапу Всеукраїнського конкурсу "Вчитель року 2005". – Житомир: Полісся, 2005. – 190 с.; Окрилені творчістю. 3 досвіду роботи переможців та лауреатів обласного етапу Всеукраїнського конкурсу "Вчитель року 2006". – Житомир: Полісся, 2006. – 228 с.; Окрилені творчістю. Скарбниця педагогічного досвіду освітян Житомирської області. – Житомир: Полісся, 2000. – 219 с.; Яхутно І.І., Денисенко В.Ф. Науково-методичний потенціал освіти Житомирщини: науково-методичне видання / За гал. ред. І.І. Яхутно. – Житомир: Полісся, 2013. – 280 с.; Передовий педагогічний досвід: Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім.М.В.Остроградського [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://poippo.pl.ua/peredoviy-pedahohichnyi-dosvid>; Імідж сучасного педагога. – Полтава: ПОІППО, 2008. – №№7-8 (86-87). – 152 с.; Творчий досвід учителів Луганщини. Збірник / О.П.Омельченко, Б.А.Дьяченко, Т.М. Сорочан, О.М. Рудіна, О.О.Золотарьова, Л.М. Михайлова. – Ч. 1. – Луганськ: Знання, 2004. – 194 с.

Суржан Ігор Вікторович, керівник шоу-театру «КЛЕМ» Центру творчості дітей і молоді м. Житомира

Тема наукових пошуків: «Створення сприятливих умов для розвитку творчої індивідуальності, забезпечення формування і розвитку особистості кожного гуртківця засобами колективної життєдіяльності творчого колективу».

Суржан Ігор Вікторович працює в ЦТДіМ з 1986 року. Він засновник і організатор шоу-театру «КЛЕМ». За час існування колективу керівник згуртував навколо себе колектив однодумців – любителів музики, співу, танців.

У своїй роботі Ігор Вікторович виявляє високий рівень професіоналізму і творчої ініціативи. Досконало володіє ефективними формами і методами навчально-виховного процесу, заняття відзначаються чіткою структурою, методичним навантаженням, емоційним піднесенням.

Творчий підхід до роботи дає йому змогу не тільки ознайомити дітей зі світом естрадного мистецтва, але й дарує кожній дитині шанс відчувати себе особистістю, яка може розкрити свої таланти та обдарування на сцені.

Керівник постійно знаходиться в пошуку нових форм і методів роботи. Упроваджує активні форми навчання, а саме: роботу в творчих групах, нестандартні ситуації, взаємоконтроль, рецензування, пошукову роботу, дискусійні форми, індивідуальну роботу, уміло формує почуття відповідальності кожного гуртківця за окрему ділянку творчої справи.

Конструктивний підхід до організації роботи допоміг керівникові розробити оптимальну методику занять, вибрати найбільш ефективні форми роботи та передбачити результат колективної творчої праці гуртківців. У творчому доробку І. Суржана багато авторських напрацювань щодо організації відпочинку дітей та молоді. Розроблені сценарії оригінальних розважальних, інформаційно-пізнавальних програм, сценарії дискотек та масових заходів. Ним розроблена авторська технологія ДУМА – Друзі, Усмішка, Мова, Артистизм.

Педагогічна майстерність, уміння відчувати духовний стан дитини, враховуючи індивідуальні можливості кожного вихованця, допомагають Ігорю Вікторовичу розвивати у дітей гарний художній смак, акторську майстерність, фізичну досконалість, бажання самовдосконалюватись.

Лашкул Галина Георгіївна, директор дошкільного навчально-виховного комплексу № 25 м. Житомира. Галина Георгіївна працювала в школі, у міському комітеті комсомолу, обласній організації Товариства тверезості, потім — вихователем. Згодом їй було довірено керівництво новозбудованим дошкільним закладом, який через 5 років було реорганізовано в навчально-виховний комплекс.

Сучасному директорові, на думку Галини Георгіївни, мають бути притаманні професійні, особистісні, ділові якості. Серед професійних якостей їй імпонують професіоналізм, демократичність, гуманність. Особистісні – це висока культура, повага й довіра до людей, чесність, уважність, охайність і вихованість. І, звичайно, важливими серед ділових якостей є комунікативність, організованість, креативність, відповідальність, тактовність і здатність до ризику. Саме такі якості має й Галина Лашкул. Для неї характерні позитивне світосприйняття, впевненість у своїх силах і можливостях, уміння з гумором ставитися до різних життєвих і професійних проблем.

Із шкільного дитинства Галина Георгіївна винесла любов до хорового співу. Тому й доклала багато зусиль для того, щоб у закладі було організовано і дитячий, і дорослий хори.

Подтикан Ірина Володимирівна, практичний психолог-методист Кременчуцького медичного коледжу. Актуальність педагогічного досвіду І.В.Подтикан ("*Репродуктивне здоров'я молоді*") полягає в тому, що разом з представниками Центру планування сім'ї міського пологового будинку було проаналізовано дані про ранній вік абортів та причини жіночого безпліддя, викликані хворобами, що передаються статевим шляхом, наслідками ранніх абортів.

Виходячи з вище вказаного, було визначено пріоритетні напрямки роботи у діяльності практичного психолога Кременчуцького медичного коледжу – реалізація психолого-педагогічного проекту «Репродуктивне здоров'я студентської молоді» з урахуванням соціальних аспектів сьогодення.

Тому було систематизовано роботу щодо попередження і профілактики ранніх абортів, формування статевої культури серед студентів медичного коледжу та їх батьків. Адже стан здоров'я підлітків залежить від правильного сімейного виховання та рівня інформованості, отриманої у процесі проведення циклу запланованих занять, що навчають учасників цільової групи розуміти небезпеку ранніх статевих зв'язків, дасть можливість уникнути небажаної вагітності та відповідально ставитися до власного здоров'я, уміти застосовувати набуті знання у процесі власної професійної діяльності.

Збірник матеріалів містить узагальнений досвід реалізації інтегрованого міждисциплінарного проекту "Репродуктивне здоров'я молоді", розроблені та апробовані практичним психологом Подтикан І. В. із залученням до його впровадження викладачів акушерства та гінекології Мисік В. В., Рой Г.Г. Матеріали проекту представляють досвід роботи з формування життєвих і професійних компетенцій студентів Кременчуцького медичного коледжу, зі створення умов для забезпечення повноцінного психологічного та особистісного розвитку студентів, збереження репродуктивного здоров'я молоді.

Визначені підходи, форми та методи роботи студентського самоврядування, структурних підрозділів навчального закладу, гуртків за інтересами з питань пропаганди здорового способу життя, зокрема у двох напрямках: формування статевої культури студентської молоді, формування усвідомленого батьківства.

Досвід роботи проекту забезпечив психологічну просвіту серед учнів загальноосвітніх шкіл міста Кременчука. Посібник адресовано працівникам психологічної служби навчальних закладів.

Кононова Олена Олександрівна – вчитель зарубіжної літератури, спеціаліст I категорії, магістр української філології, заступник директора з науково-методичної роботи (Обласний ліцей Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка).

Уже протягом восьми років я працюю в Обласному ліцеї ЛНПУ імені Тараса Шевченка. Це дивовижна країна, в якій панує атмосфера натхнення, доброзичливості, ввічливості, взаємопорозуміння й гуманності. Саме тут навчаються небайдужі, зацікавлені, талановиті, творчі особистості, завдяки яким я змогла втілити в життя своє захоплення чарівним світом художньої літератури, поринути в шедеври різних епох, різних народів.

Література – предмет особливий, який передбачає напружену роботу думки й пам'яті, душі й серця. Тому головне для мене як учителя – не залишити дитину байдужою, збуджувати її думки і почуття, навчити дітей здобувати знання самостійно, а не нав'язувати готові істини, створювати на уроці атмосферу творчого пошуку, коли кожен захоче висловитись, а ще краще — коли блищатимуть очі від захоплення чи то думками і вчинками героїв, чи то власними думками і спогадами. На мою думку, основна мета літератури, як писав Й.В.Гете:

*Себе в безмежнім відшукати,
Окремо в нім не існувати –
І посвітлішає життя...*

Головним завданням під час викладання зарубіжної літератури є розвиток гуманітарної культури учнів, виховання в них творчих життєвих орієнтацій, вміння самостійно спілкуватись з творами мистецтва слова та свідомо сприймати втілені в них естетичні та духовні цінності. Такий спектр завдань вимагає особистісно зорієнтованого підходу до учнів, бо працюючи з усім класом, треба бачити і розуміти кожного. Тому під час підготовки до уроку шукаю такі форми його проведення, які б активізували емоційні та інтелектуальні можливості учня, підключали його до процесу пізнання. Прагну, щоб кожна дитина відчула свою причетність до всього, що відбувається на уроці, а після уроку ще продовжувала замислюватись над проблемами, бо саме це сприяє самовдосконаленню її як особистості і Людини.

Найоптимальнішим методом активного навчання, на мою думку, є проблемний, а формою – групова робота, що стало основою моєї роботи з учнями старших класів. Звичайно, до цієї роботи підлітки повинні бути підготовлені. У підготовчий етап я включаю різноманітні форми проведення

уроків: лекція, семінар, практикум, дискусія, диспут, під час яких кожен учень може висловитись, не боячись помилитися, бо найважливіше — спільний пошук і аналіз оптимальних умов вирішення актуальних проблем. Але найважливішим етапом вивчення будь-якої теми має бути урок-роздум над проблемою, мета якого — залучити учнів до обговорення певних проблем твору, що вивчається. Так, наприклад, при вивченні повісті О. Бальзака "Гобсек" у 10 класі я проводжу урок за темою, яка одночасно є і проблемним питанням: "Що перетворило людину на глитая?" (Влада золота та її філософія в повісті "Гобсек"). Для того, щоб найповніше висвітлити цю проблему, треба поступово проаналізувати всі сходинки життя Гобсека, які сприяли такому перетворенню, а також роль інших персонажів у розкритті цієї теми. Щоб за один урок встигнути охопити весь зміст твору і підійти до вирішення цієї проблеми, треба створити мікрогрупи, кожній групі роздати карт-ки-завдання, виконуючи які діти поступово підійдуть до відповіді на проблемне запитання.

Ревчук Роман Миколайович, вчитель історії Неділищенської ЗОШ І-ІІ ст. Ємільчинського району Житомирської області.

Усвідомлюючи необхідність змін парадигматичних відносин освітньої практики в сучасному суспільстві, вчитель історії Ревчук Роман Миколайович є прихильником поліцентричної структури системи освіти. У своїй професійній діяльності вчитель є реформатором, який розробляє, відстоює і впроваджує в навчальну практику свої власні футурологічні проекти.

Виходячи з необхідності пошуку нових форм рефлексії, пов'язаної з вичерпністю традиційних методів мислення, за пропозицією Романа Миколайовича, педагогічний колектив школи протягом 2004-2005 н. р. зосередився на проблемі: *"Впровадження гуманістичної педагогіки: синергетичний підхід"*. Працюючи водночас на посаді заступника директора школи з навчально-виховної роботи, Ревчук Р.М. розробив конкретні концептуальні засади опрацювання проблеми. Робота всіх методичних об'єднань, педагогічних рад протягом поточного навчального року підпорядкована меті вироблення механізму впровадження теоретичних концепцій в практичну діяльність шкільного колективу, втілення їх у життя.

Уроки вчителя помилково було б назвати суто уроками історії, оскільки на уроці постійно звучать слова іноземної мови, аналізується достовірність літературних джерел, здійснюються географічні мандрівки у просторі і часі. Вже традиційними стали інсценізації історичних подій, автором розробок яких є сам педагог.

Розроблено оригінальну систему інтерактивного тематичного оцінювання учнів, яку мали змогу неодноразово спостерігати на відкритих уроках вчителі школи та району. Основою системи є надання учням права самостійно ставити завдання та оцінювати як окремі відповіді товаришів, так і роботу на уроці загалом. Система базується на довірі, а також здатності вчителя концентруватися і одночасно стежити за роботою всіх дітей в цілому, що практично унеможлиблює обман з боку деяких учнів.

За допомогою застосування NLP (нейро-лінгвістичного програмування), вивчивши особистість і структуру сприймання кожним окремим учнем на уроці, вчитель подає навчальний матеріал не на сухій абстрактній мові термінів, а за допомогою живих образів, за якими стоїть близьке і зрозуміле дитині явище зовнішнього і її внутрішнього світу. Інформація такого типу міцно карбується у підсвідомості.

Водночас Ревчук Р.М. дотримується нетрадиційних поглядів на проблему виховання, вважаючи існуючу сьогодні шкільну систему виховання суцільно механістичною і поверховою, тобто такою, що мало впливає на внутрішні цінності і орієнтири учня.

Вихованці Романа Миколайовича неодноразово були переможцями районних, учасниками обласних олімпіад з історії.

Сам вчитель був членом комісії, проводив передатестаційні експертизи в Барашівській, Яблунецькій, Сімаківській загальноосвітніх школах І-ІІІ ступенів.

Про довіру до педагога колег району по роботі, дітей, батьків свідчить обрання Ревчука Р.М. делегатом ІІ Всеукраїнського з'їзду працівників освіти, а також депутатом Ємільчинської районної ради ХХІV скликання (нинішньої).

АНКЕТИ ПІЛОТНОГО ОБСТЕЖЕННЯ ПЕДАГОГІВ

Джерела:

Креативна освіта: інструктивно-методичні матеріали для членів ННВК "Полісся" / О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, О.В. Вознюк, І. І. Коновальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 40 с.

Інноваційна діяльність педагогів Житомирщини / О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, О.В. Вознюк, В.А. Ковальчук, І. І. Коновальчук, П.М. Кухарчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 44 с.

**ШАНОВНІ НАУКОВЦІ, ВИКЛАДАЧІ ВНЗ, ПЕДАГОГИ І ВИХОВАТЕЛІ,
ВЧИТЕЛІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ, СТУДЕНТИ, АСПІРАНТИ, ДОКТОРАНТИ !**

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (відділ андрагогіки), Житомирський державний університет ім. І.Франка (кафедра педагогіки, Житомирська науково-педагогічна школа, міжвідомчі лабораторії "Громадянський розвиток особистості професіонала", "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії" розпочинають проведення постійно діючого відкритого міжнародного Інтернет-форуму на чотирьох мовах (українська, російська, англійська, польська). Матеріали надсилаються на адресу: fogumped@ukr.net.

Головна дослідницька проблема форуму: **"Сучасний фахівець в умовах цивілізаційних викликів: теорія, практика, перспективи становлення та розвитку"**.

Мета форуму: проаналізувати актуальний стан професійного становлення та розвитку сучасного фахівця, визначити новітні тенденції у цій сфері та прогнозування перспектив розвитку професійної підготовки фахівця.

**ЗМІСТОВІ БЛОКИ, ТАК САМО ЯК І ПРОБЛЕМИ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ, МОЖУТЬ
ЗМІНЮВАТИСЯ ЗАЛЕЖНО ВІД РЕЙТИНГУ, ВИЗНАЧЕНОГО ЙОГО УЧАСНИКАМИ**

Організація форуму передбачає:

I. Обговорення актуальних проблем професійної підготовки сучасного фахівця за такими напрямками:

1. Університетська освіта у контексті глобалізаційних процесів.
2. Професійно-педагогічна освіта: сучасні тенденції та перспективи розвитку.
3. Умови розвитку творчого потенціалу обдарованої особистості.
4. Науково-педагогічний супровід обдарованої особисті.
5. Педагогічна підготовка магістрів: стан проблеми та перспективи розвитку.
6. Становлення і розвиток освітньо-виховних систем в Україні і за рубежом.
7. Здатність до саморегуляції як основа професіоналізму спеціаліста.
8. Інноваційний потенціал педагога-професіонала.
9. Формування педагогічної культури майбутнього фахівця.
10. Інноваційні технології професійної підготовки фахівця.
11. Особливості освіти дорослих в Україні та за рубежом
12. Освіта дорослих в умовах європейських та глобалізаційних процесів
13. Освіта дорослих в умовах неперервної професійної освіти
14. Концепція освіти дорослих
15. Особистість педагога в умовах цивілізаційних змін
16. та ін.

II. Публікація наукових статей (можливі варіанти: у фахових наукових виданнях "Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка"; "Українська полоністика", "Історія, філософія, релігієзнавство", "Волинь – Житомирщина", "Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи"; "Креативна педагогіка", колективні монографії; збірник наукових праць).

III. Проведення опитувань серед учасників Інтернет-форуму за актуальними проблемами професійного становлення сучасного фахівця.

IV. Рубрика "Педагогіка – наука для всіх" – збір життєвих, зокрема й педагогічних ситуацій, фактів, які будуть пропонуватися учасниками Інтернет-форуму для обговорення.

ДОДАТОК ДО ТРЕТЬОГО БЛОКУ:

1. Пропонуємо визначати прогноз щодо соціального статусу вчителя (оберіть один з варіантів)

- 1) Значно підвищиться
- 2) Вважаю, що зміни не відбудуться
- 3) Вважаю, що стан погіршиться
- 4) Маю невизначену думку
- 5) Мені байдуже

2. Наскільки часто у сучасній вищій / середній школі застосовуються інноваційні методи, форми, технології (оберіть один з варіантів)

- 1) Постійно
- 2) Дуже часто
- 3) Часто
- 4) Періодично
- 5) Іноді
- 6) Зовсім не використовуються
- 7) Перевага надається традиційним методам, формам

3. Визначте найбільш актуальні проблеми підготовки сучасного фахівця, які потребують вирішення (всі можливі варіанти).

- 1) Недостатній рівень професійної підготовки викладацького складу
- 2) Слабка навчально-матеріальна база
- 3) Недостатнє застосування сучасних інформаційних ресурсів
- 4) Навчальні предмети мають традиційну спрямованість
- 5) Стереотипні навчальні предмети, практично не змінюються з роками
- 6) Зміст навчальних предметів не відповідає викликам часу
- 7) Стереотипний навчально-методичний супровід
- 8) Недостатній рівень загальноосвітньої та спеціальної підготовки сучасних студентів
- 9) Потребує гармонізації взаємовідносин між педагогами та студентами на засадах педагогіки співробітництва

10) Значне навчальне навантаження викладачів, що повною мірою не дає можливості педагогам реалізувати свій науково-методичний потенціал

11) Практично не передбачено фінансової підтримки наукових розробок (навчально-методичного забезпечення) викладачів

12) В університетах мало створюється науково-дослідних інститутів та лабораторій; лабораторії працюють на безоплатній основі

13) Недостатньо застосовуються інноваційні методи, форми, технології навчання

14) Недостатній рівень мотивації до творчої професійної діяльності

15) Прагматично орієнтовані життєві та професійні цінності

16) Недостатній рівень розвитку духовної культури особистості студента

17) Інші відповіді

4. Чи задоволені Ви сучасним рівнем викладання у ВНЗ

1) Дуже задоволений

2) Скоріше задоволений, ніж незадоволений

3) Маю невизначену думку

4) Скоріше незадоволений ніж задоволений

5) Зовсім незадоволений

6) Байдуже ставлення до цієї проблеми

5. Висловіть своє ставлення до вимоги обов'язкового працевлаштування після закінчення ВНЗ

1) Досить позитивне

2) Позитивне

3) Маю невизначену думку

4) Негативне

5) Досить негативне

6) Байдуже ставлення до цієї проблеми

6. Окресліть найбільш значущі чинники, які впливають на якість сучасної вищої освіти та професійний розвиток фахівця

1) Рівень професійно-педагогічної підготовки професорсько-викладацького складу.

2) Рівень наукової підготовки професорсько-викладацького складу.

3) Наявність відповідної матеріально-технічної бази

4) Інформаційно-комунікаційні ресурси ВНЗ

5) Рівень загальноосвітньої підготовки студентів

6) Ресурсна база бібліотеки ВНЗ

7) Організація науково-дослідної роботи студентів

8) Розвиток освітніх та наукових міжвузівських зв'язків ВНЗ

9) Організація самостійної роботи студентів

10) Рівень розвитку студентського самоврядування

11) Організація позааудиторної діяльності студентів

12) Організація виховної роботи у ВНЗ

13) Якість розробки навчальних планів, програм у ВНЗ

14) Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу ВНЗ

15) Упровадження активних методів навчання та інноваційних освітніх технологій

16) Розвинена мотивація щодо професійного самовизначення майбутніх фахівців

17) Профорієнтаційна робота з молоддю в умовах демографічної кризи та особливості переходу на 11-річну систему навчання

18) Забезпечення неперервності професійної підготовки, становлення та розвитку сучасного фахівця

19) Інші відповіді

7. Визначте умови формування духовної культури майбутніх фахівців

1) Віра в те, чому служить фахівець

2) Дидактичний діалог науки, освіти, релігії, культури, що базуються на історичних морально-духовних цінностях

3) Шанобливе й чесне ставлення до історичної пам'яті морально-духовної спадщини – культури нації

4) Виважений підхід до переходу до Болонської системи із урахуванням національних освітніх особливостей

5) Періодична зміна термінів навчання у загальноосвітніх навчальних закладах

6) Оцінювання навчальної успішності за Європейською кредитно-трансферною системою

7) Відповідальність і роль викладача ВНЗ за результати навчально-виховної діяльності студентів

8) Моделювання у ВНЗ розвивального креативного середовища шляхом упровадження високотехнологічних та особистісно орієнтованих технологій навчання молоді

9) Розроблена методології духовної культури

10) Інші відповіді

8. Окресліть актуальні проблеми формування духовної культури особистості

1) Відсутність розробленої методології духовної культури особистості, звуження її тільки до релігійно-навчальних аспектів

2) Високий ступень секуляризованості сучасної масової культури

3) Руйнування традиційного способу життя, заснованому на фундаментальних духовних цінностях

4) Руйнування сімейних основ суспільства, вкрай низький морально-духовної культури більшості сучасних батьків.

5) Відсутність узгодженості впливу на морально-духовне виховання дітей та молоді різних соціальних інститутів – родини, освітніх установ, релігійних конфесій, державних і громадських структур

6) Недостатній рівень культури і професійної компетентності у питаннях змісту і методики морально-духовного виховання, що ґрунтуються на традиційній основі

7) Відсутність відповідного цільового фінансування навчально-методичного та інформаційного забезпечення морально-духовного виховання дітей та молоді

8) Інші відповіді

Висловлюємо щирі вдячність за співпрацю!

АНКЕТА ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ САМООСВІТНЬОГО РІВНЯ ВЧИТЕЛЯ

Шановні колеги!

Дайте відповіді на такі питання:

1. Над якою методичною проблемою (темою) ви працюєте, де і як можуть бути застосовані результати вашої роботи?

2. Як ви оцінюєте інформаційно-методичне забезпечення шкільного методичного кабінету?

3. Яку участь ви берете в роботі методоб'єднання в цьому навчальному році?

4. Що є, на вашу думку, складниками педагогічної майстерності вчителя?

5. Які педагогічні здібності повинен мати сучасний учитель у період формування нової школи?

6. Які основні напрями виховання забезпечують формування національної самосвідомості в учнів?

7. На які основні складники уроку ви звернете увагу під час його аналізу?

8. Як вивчається вплив курсової перепідготовки вчителя на його фахову майстерність?

9. Які методи ви використовуєте для вдосконалення сучасного уроку?

10. Якими ознаками характеризується демократичний стиль роботи вчителя в період формування нової школи, що прийшов на зміну авторитарному?

11. Як ви оцінюєте 12-бальну систему оцінювання знань учнів?

12. Які педагогічні інновації реалізуються у вашій школі?

АНКЕТА ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ СТАВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ

Шановні колеги!

1. Висловіть своє ставлення до педагогічної професії (підкресліть **один** варіант відповіді, що є значущим для Вас):

1) педагогічна професія дуже подобається

2) скоріше подобається, ніж не подобається

3) важко сказати

4) скоріше не подобається, ніж подобається

5) зовсім не подобається

2. Висловіть своє ставлення до необхідності модернізації системи освіти (підкресліть **один** варіант відповіді, що є значущим для Вас):

6) безумовно, це необхідно зробити

7) варто зробити

8) важко сказати

9) є незначна необхідність

10) у цьому немає потреби

3. Просимо висловити свою думку щодо значущості наведених тверджень, які характеризують необхідність модернізації системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, використовуючи **7-ми** бальну оцінку показників, де 7 – максимальний бал.

| | | |
|----|--|--|
| 1. | усвідомлення значущості глобалізаційних та інтеграційних процесів та їх впливу на систему освіти в Україні | |
| 2. | усвідомлення нової ролі вчителя, як ключової фігури сучасної системи освіти, у сучасному суспільстві | |
| 3. | залучення педагогів до культурної світової спадщини, що сприяє їх особистісному зростанню | |
| 4. | організація процесу навчання на засадах розвивального творчого навчання | |
| 5. | усвідомлення значущості неперервної професійної освіти для вчителя в сучасних умовах | |

| | | |
|-----|--|--|
| 6. | усвідомлення вчителями важливості індивідуальної та диференційованої роботи з різними категоріями учнів (педагогічно занедбані, обдаровані тощо) та оволодіння відповідними формами, методами, прийомами роботи. | |
| 7. | підготовка конкурентоспроможного педагога, здатного до життєдіяльності у сучасному середовищі | |
| 8. | усвідомлення себе як носія національних і загальнолюдських цінностей | |
| 9. | організація педагогічного процесу у навчальних закладах на засадах педагогіки співробітництва . | |
| 10. | набуття інноваційного педагогічного досвіду | |
| 11. | розвиток внутрішньої мотивації педагогів до професійного й особистісного саморозвитку | |
| 12. | оволодіння інноваційними засобами, формами, методами навчально-виховного процесу | |
| 13. | усвідомлення важливості особистісного саморозвитку педагогів | |
| 14. | забезпечення міжособистісної взаємодії в системі «педагог-учні», «викладач-студент» | |
| 15. | активізація самостійної роботи педагогів | |
| 16. | створення сприятливої творчої атмосфери в навчальному закладі | |
| 17. | упровадження креативної методики та технології педагогічної діяльності | |

4. Просимо визначити причини задоволеності або невдоволеності певними аспектами педагогічної професії та професійної підготовки майбутнього вчителя (підкреслити по **кожному** пункту привабливі **або** непривабливі аспекти педагогічної професії).

| 4.а. Що подобається | 4.б. Що не подобається |
|---|--|
| 4.1.а. Соціальна значущість професії вчителя. | 4.1.б. Низький престиж учительської професії. |
| 4.2.а. Можливість створювати рівні умови для учнів різних вікових категорій та рівня успішності з метою духовного, соціального, інтелектуального, психічного розвитку та отримання ними якісної освіти. | 4.2.б. Немає умов для створення рівних можливостей для учнів різних вікових категорій та рівня успішності з метою їх духовного, соціального, інтелектуального, психічного розвитку та для отримання ними якісної освіти. |
| 4.3.а. Можливість здійснювати педагогічну підтримку кожної дитини. | 4.3.б. Немає можливості здійснювати педагогічну підтримку кожної дитини. |
| 4.4.а. Можливість реалізувати свою потребу у пізнанні, взаємодії, спілкуванні з дітьми та іншими суб'єктами освітнього процесу. | 4.4.б. Немає потреби у пізнанні, взаємодії, спілкуванні з дітьми та іншими суб'єктами освітнього процесу. |
| 4.5.а. Можливість сприяти особистісному зростанню кожної дитини. | 4.5.б. Немає можливості сприяти особистісному зростанню кожної дитини. |
| 4.6.а. Можливість створити атмосферу взаєморозуміння в колективі учнів. | 4.6.б. Важко створити атмосферу взаєморозуміння в колективі учнів, під час практики. |
| 4.7.а. У навчальному закладі створені умови для набуття професійного досвіду. | 4.7.б. У навчальному закладі не створені умови для набуття професійного досвіду. |
| 4.8.а. Особистісне зростання учителів має сприяти підвищенню їх професійної компетентності. | 4.8.б. Особистісне зростання вчителів не завжди сприяє підвищенню їх професійної компетентності. |
| 4.9.а. Можливість створювати на уроках сприятливі умови для співробітництва педагога й учнів. | 4.9.б. У навчальному закладі не створені сприятливі умови для співробітництва педагога й учнів. |
| 4.10.а. У навчально-виховному процесі учні оволодівають інтелектуальними знаннями, вміннями, навичками. | 4.10.б. У навчально-виховному процесі не всі учні повною мірою оволодівають інтелектуальними знаннями, вміннями, навичками. |
| Що ще подобається у професійній діяльності ? | Що ще не подобається у професійній діяльності ? |

Щиро дякуємо за відповіді!

АНКЕТА ВИВЧЕННЯ ЧИННИКІВ ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА, ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ І КОМПЕТЕНТНОСТІ

Шановні колеги!

Просимо відповісти на ряд запитань щодо вивчення чинників особистісного і професійного зростання педагога, підвищення рівня його професіоналізму і компетентності.

1. Які особистісні якості слід розвивати, щоб досягнути успіху у професійній діяльності ? Необхідно оцінити два показника:

- 1) визначити **важливість** запропонованих тверджень за 7-ми бальною шкалою оцінювання, де 7 – найвищий бал;
- 2) здійснити **самооцінку** сформованості запропонованих якостей за 7-ми бальною шкалою оцінювання, де 7 – найвищий бал.

| № | Твердження | Важливість | Самооцінка |
|---|--|------------|------------|
| 1 | Цілеспрямованість, наполегливість (є основою особистих змін) | | |
| 2 | Усвідомлення сенсу життя (дає можливість виконати своє покликання) | | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 3 | Відповідальність | | |
| 4 | Любов, повага до дитини, до людей | | |
| 5 | Душевність, чутливість, педагогічний такт | | |
| 6 | Комунікативність | | |
| 7 | Дисциплінованість | | |
| 8 | Вимогливість | | |
| 9 | Витриманість, урівноваженість | | |
| 10 | Точність, обов'язковість | | |
| 11 | Працелюбність | | |
| 12 | Хороше здоров'я | | |
| 13 | Сформовані моральні властивості як своєрідний моральний компас у житті | | |
| 14 | Жити наповненим і цікавим життям, мати жагу до життя | | |
| 15 | Здобувати уроки з власних помилок | | |
| 15 | Самопізнання (прагнути постійно пізнавати себе, проробити внутрішню роботу над собою, відновити взаємозв'язок із самим собою) | | |
| 17 | Пізнати свої недоліки, стереотипи | | |
| 18 | Віра в дитину, ставитися до дітей з оптимістичною гіпотезою, як це робив А.Макаренко. | | |
| 19 | Позитивне мислення (прагнути позитивно мислити – означає мислити позитивними, значимими категоріями, що сприяють розширенню особистості, її духовному зростанню) | | |
| 20 | Розвиток уявлення з метою проектування найкращих очікувань у роботі і житті | | |
| 21 | Розвиток розуму, мислення (розвивай свій розум, бо думки формують ваш світ, як зазначають мудреці) | | |
| 22 | Бути натхненним, радісним і допитливим на шляху досягнення своєї мети і покликання | | |
| 23 | Гнучкість, мобільність у педагогічній діяльності | | |
| 24 | Ще які твердження, ви вважаєте значущими? | | |

2. Оцініть 1) важливість та 2) самооцінку сформованості запропонованих умінь щодо особистісного і професійного розвитку за 7-бальною шкалою оцінювання, 7 – найвищий бал:

| № | Уміння | Важливість | Самооцінка |
|----|--|------------|------------|
| 1 | Уміти сформулювати власну життєву філософію | | |
| 2 | Уміння ставити певні особистісні, професійні і духовні цілі і знаходити мужність їх здійснювати | | |
| 3 | Уміти управляти власним внутрішнім станом | | |
| 4 | Уміння визначати найважливіші переваги і пріоритети у професії та житті | | |
| 5 | Уміти робити правильний вибір у професійній та життєвій ситуації | | |
| 6 | Уміти приймати важливі рішення самостійно, не спираючись на стереотипи | | |
| 7 | Уміти управляти своїм розумом, думками | | |
| 8 | Уміння управляти своїми діями | | |
| 9 | Уміти концентруватися на проблемі, меті, завданнях | | |
| 10 | Уміти нестандартно розв'язувати проблеми, що виникають на користь дітям | | |
| 11 | Уміння планувати і розмірковувати над професійними та життєвими проблемами | | |
| 12 | Уміти надавати необхідну допомогу дітям, ураховуючи індивідуальні та вікові особливості | | |
| 13 | Уміння аналізувати свої дії | | |
| 14 | Уміння розв'язувати проблемні педагогічні ситуації з метою покращення навчальної або виховної ситуації | | |
| 15 | Уміння вдосконалювати свої відносини з дітьми та іншими людьми | | |
| 17 | Уміння спілкуватися з різними категоріями дітей | | |
| 18 | Уміння стимулювати, підтримувати кращі починання учнів | | |
| 19 | Уміння допомогти учням розкрити їх потенційні можливості, здібності | | |
| 20 | Уміння розвивати в учнів звичку до кожного дня читання, любов до книги | | |
| 21 | Уміння прививати інтерес до учіння, інтелектуальної праці | | |
| 22 | Уміння знаходити час для спілкування з близькими людьми | | |

| | | | |
|----|---|--|--|
| 23 | Уміння правильно організовувати свій час, свою діяльність | | |
| 24 | Уміння турбуватися про своє здоров'я, виконання фізичних вправ, заняття спортом | | |
| 25 | Уміння вести здоровий образ життя | | |
| 26 | Уміння відпочивати з користю для себе | | |

3. Кого ви найчастіше звинувачуєте у своїх проблемах: 1) батьків, 2) навчальний заклад, 3) друзів, 4) себе, 5) різні обставини (підкреслити обрані варіанти) ?

4. Ваше ставлення до проблем, що виникають (підкреслити один варіант відповіді)

- 1) намагаюсь спокійно ставитися, прагну знайти оптимальне рішення
- 2) дуже хвилююсь, не завжди можу знайти правильний варіант рішення
- 3) байдуже ставлення

5. Уміти розглядати будь-яку ситуацію, проблему як (підкреслити обрані варіанти) :

1) небезпека, 2) шанс, 3) дар, 4) цінний досвід, 5) життєвий або професійний урок, 6) нові можливості для особистісного та професійного зростання.

6. Які ціннісні пріоритети в житті та професії Ви обрали (підкреслити обрані варіанти) ?

- 1) служити людям
- 2) допомагати у формуванні та розвитку особистості дитини
- 3) домогтися стати професіоналом своєї справи і робити її якомога краще
- 4) розвивати кращі морально-духовні риси
- 5) мати щасливе особисте життя, створити сім'ю
- 6) створити добробут
- 7) ще які?

7. Чи маєте Ви власний щоденник самоаналізу своєї життєдіяльності?

1. Так, 2. Ні.

8. Ваші уподобання (підкреслити необхідні варіанти):

1. Малювання
2. Вишивання
3. Читання книг
4. Заняття музикою
5. Відвідування театру
6. Відвідування виставок
7. Відвідування музеїв
8. Відвідування кіно
9. Робота на комп'ютері
10. Заняття спортом
11. Спілкування з друзями
12. Прогулянки на природі
13. Подорожі по цікавим місцям
14. Заняття господарством, городом, садом...
15. Назвіть інші ваші уподобання

9. Чи згодні Ви з таким твердженням, що вдача – це поєднання підготовленості та сприятливої можливості. 1. Так, 2. Ні, 3. Не знаю.

10. Укажіть шляхи особистісного розвитку (підкреслити необхідні варіанти):

- 17) самовиховання
- 18) ведення щоденника спостережень
- 19) самоаналіз
- 20) самоспостереження
- 21) читання літератури про успішних, відомих людей
- 22) читання наукових та науково-популярних видань
- 23) звернення до творів мистецтва
- 24) заняття фізичною культурою, спортом
- 25) спілкування з цікавими людьми
- 26) медитація
- 27) участь у тренінгах особистісного зростання
- 28) відвідування храмів, релігійних зібрань
- 29) вивчення особистості учнів
- 30) аналіз життєвого шляху своїх учнів
- 31) звернення до творів мистецтва
- 32) спілкування з людьми, які характеризуються успіхом у тих чи інших галузях
- 33) назвіть інші шляхи

11. Укажіть шляхи професійного розвитку (підкреслити необхідні варіанти):

- 17) самовиховання (виховання якостей, необхідних для майбутньої професії)
- 18) ведення щоденника спостережень
- 19) самоаналіз своєї професійної діяльності
- 20) постійна самостійна робота щодо вдосконалення своїх професійних знань

- 21) неперервний розвиток професійно-педагогічних умінь та навичок
 - 22) читання психолого-педагогічної та методичної літератури, у тому числі про життя та діяльність видатних педагогів
 - 23) звернення до творів мистецтва
 - 24) спілкування з цікавими людьми
 - 25) спілкування з кращими педагогами, педагогами-майстрами
 - 26) вивчення передового педагогічного досвіду
 - 27) упровадження інноваційних засобів, методів, прийомів у педагогічну практику
 - 28) участь у тренінгах, ділових іграх
 - 29) оволодіння сучасними інноваціями у навчально-виховному процесі
 - 30) післядипломна педагогічна освіта, курси підвищення кваліфікації
 - 31) участь у роботі методоб'єднань
 - 32) участь у роботі творчих педагогічних майстерень
 - 33) назвіть інші шляхи
12. Укажіть шляхи громадянсько-патріотичного розвитку (підкреслити необхідні варіанти):
- 16) підвищення рівня усвідомлення громадянських обов'язків перед державою і суспільством.
 - 17) збагачення знань про сутність і особливості громадянського суспільства.
 - 18) збагачення знань про історію, культуру своєї держави і народу.
 - 19) збагачення знань про права та обов'язків громадянина, усвідомлення їх єдності.
 - 20) збагачення знань про політичні норми і правила поведінки, цінності, ідеали, державні символи і традиції, основи політики і державної ідеології.
 - 21) збагачення знань про особливості громадянської поведінки в ситуаціях політичного вибору.
 - 22) збагачення знань про суспільні об'єднання і громадських організації.
 - 23) збагачення знань про соціальні норми, традиції і цінності, характерні для громадянського суспільства.
 - 24) збагачення знань про особливості ідеологічного впливу на особистість і громадянське суспільство.
 - 25) підвищення патріотизму та відповідальності за долю своєї держави, суспільства,
 - 26) підвищення інтересу до політичних подій в країні і за кордоном.
 - 27) розвиток критичного мислення, протидія та негативне ставлення до неконституційних, антидержавницьких, антигромадських проявів.
 - 28) участь у роботі громадських організацій і об'єднань, у громадському житті університету, міста, країни.
 - 29) відстоювання своєї громадянської позиції, участь у політичних мітингах, маніфестаціях у рамках конституційних прав, в обговоренні норм громадянського й державного життя.
 - 30) читання відповідних статей, літератури, перегляд телепрограм суспільно-державної спрямованості.
 - 31) участь у виборах в органи державної і місцевої влади.
 - 32) назвіть інші шляхи

Щиро дякуємо за відповіді!

АНКЕТА ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ТИПУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ВЧИТЕЛЯ

Інструкція. В опитувальнику перераховані властивості, які можуть бути притаманні вам тією або іншою мірою. При цьому можливі два варіанти відповідей:

- а) описувана властивість типова для вашої поведінки;
- б) ця властивість не типова або властива вам незначною мірою;

Відзначте в бланку відповідей ті твердження, які описують типові для Вас властивості.

1. Я б цілком міг (могла) жити один (одна), далеко від людей.
2. Я часто перемагаю інших своєю самовпевненістю.
3. Тверді знання предмету можуть істотно полегшити життя людини.
4. Люди мають більше, ніж зараз, дотримуватися законів моралі.
5. Мій ідеал робочої обстановки – тиха кімната з робочим столом.
6. Люди говорять, що мені подобається робити все своїм, оригінальним способом.
7. Серед моїх ідеалів провідне місце займають постаті вчених, що зробили великий внесок у мій предмет.
8. Оточуючі мене люди вважають, що на грубість я просто не здатний (здатна).
9. Буває, що весь ранок я ні з ким не хочу розмовляти.
10. Мені важливо, щоб у всьому, що мене оточує, не було безладу.
11. Більшість моїх друзів – люди, інтереси яких мають багато спільного з моєю професією.
12. Я довго аналізую свою поведінку.
13. У компанії я надаю іншим можливість жартувати і розповідати всілякі історії.
14. Мене дратують люди, які не можуть швидко приймати рішення.
15. Якщо у мене є небагато вільного часу, то я вважаю за краще почитати що-небудь за мою навчальну дисципліну.
16. Мені незручно "дуріти" в компанії, навіть якщо інші це роблять.
17. Мені дуже подобається запрошувати гостей і розважати їх.
18. Я рідко виступаю проти думки колективу.
19. Мені більше подобаються люди, обізнані у своїй професії, незалежно від їх особистісних особливостей.
20. Я не можу бути байдужим (байдужою) до проблем інших.
21. Найгірше покарання для мене – бути наодинці

22. Зусилля, витрачені на складання планів, – це даремно витрачений час.
23. У шкільні роки я поповнював (поповнювала) свої знання, читаючи спеціальну літературу.
24. Я не засуджую людину за обман тих, хто дозволяє себе обдурювати.
25. Ймовірно, деякі люди вважають, що я багато говорю.
26. Я уникаю суспільної роботи і пов'язаної з цим відповідальності.
27. Наука – це те, що більше всього цікавить мене в житті.
28. Ті, що оточують, вважають мою сім'ю інтелігентною.
29. Я живу сьогоднішнім днем більшою мірою, ніж інші люди.
30. Якщо є вибір, то я вважаю за краще організувати зовні класний захід, ніж розповідати учням що-небудь з предмету.
31. Основне завдання вчителя – передати учневі знання з предмету.
32. Я люблю читати книги, статті на теми моралі та етики.
33. Більшість людей, з якими я буваю в компаніях, зазвичай, раді мене бачити.
34. Думаю, мені сподобалася би робота, пов'язана з відповідальною адміністративно-господарською діяльністю.
35. Я навряд чи турбуватимуся, якщо доведеться провести свою відпустку, навчаючись на курсах підвищення кваліфікації.
36. Моя люб'язність часто не подобається іншим людям.
37. Якщо мені хто-небудь нагрубіє, то я можу швидко забути про це.
38. Як правило, оточуючі люди прислухаються до моїх пропозицій.
39. Якщо б мені вдалося перенестися в майбутнє на короткий час, то я б в першу чергу набрав (набрала) би книг за своїм фахом.
40. Я виявляю велику цікавість до долі інших.

Ключ.

Товариськість (спілкування): 16, 66, 116, 166, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а. *Організованість* (організація діяльності): 2а, 7а, 12а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а.

Спрямованість на предмет (навчання): 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 38а, 43а, 48а.

Інтелігентність (виховання): 4а, 9а, 11а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а, 44а, 49а.

Відповідь, яка збігається з ключем, оцінюється в 1 бал. Кожний з типів професійної спрямованості вважається недостатньо розвиненим, якщо за даною шкалою одержано менш ніж 3 бали, й яскраво вираженим, якщо кількість балів перевищує 7 балів. Домінування одного фактора свідчить про моноспрямованість особистості вчителя.

Дякуємо за співпрацю.

ДІАГНОСТИКА ОРІЄНТОВАНOSTІ ПЕДАГОГІВ НА НАВЧАЛЬНО-ДИСЦИПЛІНАРНУ АБО ОСОБИСТІСНУ МОДЕЛЬ ВЗАЄМОДІЇ

Інструкція. Оцініть за 5-бальною шкалою твердження з питань навчання і виховання школярів. 5 балів – повністю згоден (згодна); 4 бали – скоріше згоден (згодна), ніж ні; 3 бали – і так, і ні (в рівній мірі); 2 бали – скоріше не згоден (згодна); 1 бал – повністю не згоден (згодна).

1. Учитель – головна фігура, від нього залежить успіх та ефективність навчально-виховної роботи.
2. Краще працювати з учнем-виконавцем, ніж з ініціативним і активним.
3. Більшість батьків не вміють виховувати своїх дітей.
4. Творчість вчителя – лише блага побажання, його реальна робота повністю регламентована.
5. Краще провести урок за готовими методичними рекомендаціями, ніж щось вигадувати самому.
6. Для успіху роботи в школі важливіше опанувати технологією навчання, ніж розкривати себе як особистість дітям.
7. Дитина подібна до глини, при бажанні з неї можна виліпити все, що завгодно.
8. Виконуй точно всі вказівки адміністрації, і у тебе буде менше клопоту.
9. Хороша дисципліна – запорука успіху в навчанні і вихованні.
10. Школа повинна навчати, а сім'я виховувати.
11. Використовуючи поняття «успішність», «дисципліна», «зовнішній вигляд», можна надати точну і ґрунтовну характеристику учневі.
12. Покарання не краща міра, але воно необхідне.
13. Гарним є той учень, хто добре вчиться.
14. У школі набагато частіше зустрічаються не дуже розумні діти, чим здібні.
15. Строгий учитель зрештою виявляється кращим, ніж ліберальний.
16. З дітьми не варто ліберальничати, інакше вони «сядуть на шию».
17. Хлопчики в школі потребують більшого контролю, ніж дівчатка.
18. Підтримувати слід тільки ту ініціативу школярів, яка відповідає поставленим педагогом завданням.
19. Хороший той учитель, який уміє контролювати поведінку дітей.
20. Необхідно враховувати індивідуальні здібності учнів.
21. Основну відповідальність за поведінку і виховання дітей несе сім'я, а не школа.
22. Якщо дитина товаришує з «поганими» дітьми, бажаємо ми цього чи ні, – вона стане гірше.
23. Завдання школяра одна – добре вчитися.
24. Краще учня зайвий раз похвалити, ніж перехвалити.

25. Здається, батьки пред'являють завищені вимоги до школи.
26. У конфліктних ситуаціях частіше має рацію вчитель (він досвідченіший), ніж учень.
27. Головне завдання вчителя – реалізувати вимоги програми навчання.
28. Які батьки, такі і діти.
29. Слово вчителя – закон для дитини.
30. «Двійка» не тільки негативна відмітка, але і важливий засіб виховання.

Обробка.

Підсумуйте всі бали.

101 бал і вище – виражена орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель взаємодії педагога з учнями;

91-100 балів – помірна орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель;

81-90 балів – помірна орієнтованість на особистісну модель взаємодії;

80 балів і нижче – виражена орієнтованість на особистісну модель взаємодії.

Навчально-дисциплінарна модель педагогічної взаємодії передбачає, що суб'єктом діяльності є тільки педагог, учневі відводиться пасивна роль як об'єкту дії з боку вчителя, переважає авторитарний стиль керівництва. Особистісна модель означає, що педагог визнає як суб'єктів діяльності себе і дитину, створює умови для саморозвитку; переважає демократичний стиль спілкування, співпраця.

Дякуємо за співпрацю

Шановні педагоги! Пропонуємо визначити рейтинг педагогічних щодо їх значущості для педагогічної діяльності

| <i>Інтраіндивідуальні (професійні) якості</i> | <i>Рейтинг</i> | <i>Інтеріндивідуальні (громадянські) якості</i> | <i>Рейтинг</i> | <i>Метаіндивідуальні (особистісні) якості</i> | <i>Рейтинг</i> |
|---|----------------|---|----------------|---|----------------|
| Акуратність | | Артистичність | | Авторитетність | |
| Високий інтелект | | Чуйність | | Цілеспрямованість | |
| Доброта | | Щирість | | Цільність характеру | |
| Відповідальність | | Тактовність | | Профкомпетентність | |
| Загальна культура | | Товариськість | | Добросовісність | |
| Самостійність | | Терплячість | | Самобутність | |
| Організованість | | Вимогливість | | Проникливість | |
| Висока моральність | | Зовнішня привабливість | | Зразковість | |
| Енергетичність | | Спостережливість | | Спрага до творчості | |
| Емоційність | | Любов до дітей | | Здатність впливати | |

КІЛЬКІСТЬ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ, КЛАСІВ, УЧНІВ І ВЧИТЕЛІВ У НИХ НА ЖИТОМИРСЬКІЙ ОБЛАСТІ У 1951-2013 рр.

| НАВЧАЛЬНІ РОКИ | Кількість шкіл | Кількість учнів у них | Середня наповнюваність шкіл | Кількість класів | Середня наповнюваність класів | Кількість учителів | Кількість учнів на 1 вчителя | Кількість середніх шкіл | Кількість учнів у них |
|----------------|----------------|-----------------------|-----------------------------|------------------|-------------------------------|--------------------|------------------------------|-------------------------|-----------------------|
| 1951-1952 н.р. | 1440 | 326697 | 227 | 10403 | 31,34 | 14179 | 23,04 | 161 | 103271 |
| 1952-1953 н.р. | 1427 | 301185 | 211 | 11743 | 25,59 | 14240 | 21,15 | 185 | 111172 |
| 1953-1954 н.р. | 1432 | 285758 | 200 | 11705 | 24,36 | 14327 | 19,95 | 207 | 120507 |
| 1954-1955 н.р. | 1432 | 268765 | 188 | 11536 | 23,24 | 14454 | 18,59 | 226 | 124868 |
| 1955-1956 н.р. | 1417 | 253932 | 179 | 11035 | 22,95 | 14273 | 17,79 | 240 | 125421 |
| 1956-1957 н.р. | 1437 | 245723 | 171 | 11028 | 22,22 | 15000 | 16,38 | 272 | 128062 |
| 1957-1958 н.р. | 1480 | 245762 | 166 | 11218 | 21,85 | 15416 | 15,94 | 289 | 130211 |
| 1958-1959 н.р. | 1489 | 244574 | 164 | 11202 | 21,77 | 15772 | 15,51 | 296 | 128916 |
| 1959-1960 н.р. | 1499 | 248337 | 166 | 11330 | 21,85 | 15992 | 15,53 | 299 | 128336 |
| 1960-1961 н.р. | 1543 | 260431 | 169 | 12051 | 21,54 | 16448 | 15,83 | 304 | 128040 |
| 1961-1962 н.р. | 1549 | 275715 | 178 | 12480 | 22,02 | 17019 | 16,20 | 317 | 139167 |
| 1962-1963 н.р. | 1547 | 290477 | 188 | 12800 | 22,61 | 17638 | 16,47 | 316 | 151735 |
| 1963-1964 н.р. | 1546 | 300690 | 194 | 13087 | 22,87 | 18310 | 16,42 | 317 | 157318 |
| 1964-1965 н.р. | 1485 | 304073 | 205 | 13199 | 22,92 | 18983 | 16,02 | 321 | 163331 |
| 1965-1966 н.р. | 1531 | 308771 | 202 | 13283 | 23,12 | 19076 | 16,19 | 332 | 168804 |
| 1966-1967 н.р. | 1537 | 302595 | 197 | 13006 | 23,14 | 18571 | 16,29 | 361 | 168692 |
| 1967-1968 н.р. | 1534 | 304002 | 198 | 13094 | 23,08 | 18834 | 16,14 | 362 | 172790 |
| 1968-1969 н.р. | 1522 | 303957 | 200 | 13083 | 23,08 | 18872 | 16,11 | 363 | 173505 |

| НАВЧАЛЬНІ РОКИ | Кількість шкіл | Кількість учнів у них | Середня наповнюваність шкіл | Кількість класів | Середня наповнюваність класів | Кількість учителів | Кількість учнів на 1 вчителя | Кількість середніх шкіл | Кількість учнів у них |
|----------------|----------------|-----------------------|-----------------------------|------------------|-------------------------------|--------------------|------------------------------|-------------------------|-----------------------|
| 1969-1970 н.р. | 1508 | 301161 | 200 | 12595 | 23,75 | 18848 | 15,98 | 364 | 176551 |
| 1970-1971 н.р. | 1476 | 296995 | 201 | 12405 | 23,77 | 18925 | 15,69 | 357 | 175287 |
| 1971-1972 н.р. | 1434 | 291001 | 203 | 12255 | 23,57 | 18684 | 15,57 | 358 | 173163 |
| 1972-1973 н.р. | 1407 | 286551 | 204 | 12115 | 23,48 | 18425 | 15,55 | 356 | 173818 |
| 1973-1974 н.р. | 1361 | 282171 | 207 | 11957 | 23,43 | 18197 | 15,51 | 357 | 175487 |
| 1974-1975 н.р. | 1294 | 275838 | 213 | 11686 | 23,42 | 18428 | 14,97 | 364 | 178358 |
| 1975-1976 н.р. | 1232 | 268874 | 218 | 11413 | 23,37 | 18206 | 14,77 | 364 | 177691 |
| 1976-1977 н.р. | 1184 | 261023 | 220 | 11123 | 23,28 | 17713 | 14,74 | 364 | 176903 |
| 1977-1978 н.р. | 1147 | 253816 | 221 | 10894 | 23,11 | 17434 | 14,56 | 366 | 174642 |
| 1978-1979 н.р. | 1110 | 246793 | 222 | 10655 | 22,97 | 17254 | 14,30 | 366 | 174071 |
| 1979-1980 н.р. | 1096 | 241643 | 220 | 10548 | 22,72 | 17115 | 14,12 | 367 | 172842 |
| 1980-1981 н.р. | 1077 | 237708 | 221 | 10409 | 22,64 | 16968 | 14,01 | 364 | 172231 |
| 1981-1982 н.р. | 1063 | 232915 | 219 | 10247 | 22,53 | 16573 | 14,05 | 366 | 171298 |
| 1982-1983 н.р. | 1046 | 229685 | 220 | 10152 | 22,43 | 16603 | 13,83 | 365 | 170565 |
| 1983-1984 н.р. | 1033 | 227021 | 220 | 10100 | 22,28 | 16427 | 13,82 | 365 | 170035 |
| 1984-1985 н.р. | 1015 | 223844 | 221 | 10037 | 22,09 | 16770 | 13,35 | 365 | 169927 |
| 1985-1986 н.р. | 1000 | 222690 | 223 | 10131 | 21,76 | 16959 | 13,13 | 368 | 170402 |
| 1986-1987 н.р. | 986 | 225782 | 229 | 10507 | 21,27 | 17594 | 12,83 | 363 | 173512 |
| 1987-1988 н.р. | 981 | 223584 | 228 | 10672 | 20,75 | 18208 | 12,28 | 369 | 173912 |
| 1988-1989 н.р. | 971 | 222128 | 229 | 10823 | 20,32 | 18448 | 12,04 | 376 | 175933 |
| 1989-1990 н.р. | 962 | 220406 | 229 | 11000 | 19,85 | 18457 | 11,94 | 388 | 177534 |
| 1990-1991 н.р. | 960 | 213962 | 223 | 11142 | 19,01 | 18231 | 11,74 | 400 | 173647 |
| 1991-1992 н.р. | 957 | 210425 | 220 | 11280 | 18,49 | 18323 | 11,48 | 411 | 172475 |
| 1992-1993 н.р. | 956 | 210283 | 220 | 11442 | 18,37 | 18728 | 11,23 | 419 | 173210 |
| 1993-1994 н.р. | 956 | 209224 | 219 | 11616 | 17,87 | 19195 | 10,90 | 417 | 172354 |
| 1994-1995 н.р. | 959 | 208430 | 217 | 11630 | 17,79 | 18963 | 10,99 | 422 | 172200 |
| 1995-1996 н.р. | 957 | 208755 | 218 | 11581 | 17,89 | 19655 | 10,62 | 427 | 172408 |
| 1996-1997 н.р. | 947 | 208949 | 221 | 11308 | 18,34 | 18902 | 11,05 | 424 | 173651 |
| 1997-1998 н.р. | 945 | 209591 | 222 | 11132 | 18,69 | 19101 | 10,97 | 425 | 174088 |
| 1998-1999 н.р. | 939 | 208175 | 222 | 10999 | 18,81 | 19341 | 10,76 | 430 | 174340 |
| 1999-2000 н.р. | 940 | 206629 | 220 | 10975 | 18,71 | 19563 | 10,56 | 435 | 174585 |
| 2000-2001 н.р. | 938 | 204947 | 218 | 10961 | 18,59 | 19759 | 10,37 | 438 | 172793 |
| 2001-2002 н.р. | 935 | 200377 | 214 | 10841 | 18,34 | 19481 | 10,29 | 440 | 168773 |
| 2002-2003 н.р. | 933 | 193985 | 208 | 10210 | 18,84 | 19355 | 10,02 | 442 | 163624 |
| 2003-2004 н.р. | 927 | 185968 | 201 | 9990 | 18,46 | 19068 | 9,75 | 444 | 157188 |
| 2004-2005 н.р. | 918 | 178417 | 194 | 9775 | 18,09 | 18870 | 9,46 | 444 | 150848 |
| 2005-2006 н.р. | 891 | 170387 | 191 | 9451 | 17,87 | 18922 | 9,00 | 445 | 144594 |
| 2006-2007 н.р. | 879 | 162611 | 185 | 9217 | 17,47 | 18911 | 8,60 | 445 | 138238 |
| 2007-2008 н.р. | 862 | 154827 | 180 | 8975 | 17,05 | 18792 | 8,24 | 448 | 132111 |
| 2008-2009 н.р. | 854 | 147006 | 172 | 8724 | 16,7 | 18496 | 7,95 | 449 | 125819 |
| 2009-2010 н.р. | 849 | 141347 | 166 | 8515 | 16,4 | 18496 | 7,64 | 450 | 121465 |
| 2010-2011 н.р. | 833 | 134800 | 162 | 8247 | 16,1 | 18423 | 7,32 | 449 | 100797 |
| 2011-2012 н.р. | 820 | 131715 | 161 | 8124 | 16,0 | 18282 | 7,22 | 450 | 100984 |
| 2012-2013 н.р. | 807 | 128665 | 159 | 7924 | 16,0 | 18512 | 6,95 | 450 | 107371 |
| 2013-2014 н.р. | 794 | 127388 | 160 | 7801 | 16,3 | 18319 | 6,95 | 456 | |

ДИНАМІКА НАСЕЛЕННЯ ЛЮДЬМИ ПЛАНЕТИ ЗЕМЛЯ.

8000 р. до н. е – 5 млн..

500 г. до н.е – 100 млн. (через 7500 р.)

600-700 р. – 200 млн. (через 1150 р.)

1250 р. – 400 млн. (через 600 р. !)

1805 р. – 1.млрд. (через 555 р. !)

1927 р. – 2.млрд. (через 122 р. !)

1959 р. – 3.млрд. (через 32 р. !)

1974 р. – 4.млрд. (через 15 р. !)

1987 р. – 11 липня – 5.млрд.(через 13 р. !)

1999 р. 12 жовтня – 6.млрд. (через 12 р. !)

2011 р.31 жовтня – 7.млрд. (через 12 р.!!!)

Прогноз: прироста чергового мільярда людей на планеті Земля.

Через кожні 11-12 років, а період буде зменшуватися до 10,9,8 років.

АНКЕТИ МОНІТОРИНГОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІНСТИТУТУ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ЗМІСТУ ОСВІТИ

Анкета для опитування вчителя

Шановний учителю!

Пропонуємо Вам взяти участь у моніторинговому дослідженні, спрямованому на визначення соціального статусу вчителя та ролі, яку він відіграє у житті сучасного українського суспільства. Прочитайте, будь-ласка уважно запитання та позначте відповіді на них.

Свої думки, враження пропозиції з проблематики даного дослідження Ви можете висловити надіславши листи до Інституту інноваційних технологій і змісту освіти за адресою ychitel.monitor@ukr.net

Місце проживання: ☐ Сільська місцевість ☐ Місто

Стать: ☐ Жіноча ☐ Чоловіча.

Сімейне положення: ☐ Неодружена(ий) ☐ Одружена(ий).

Кількість дітей які знаходяться на Вашому утриманні:

☐ Одна ☐ Двоє ☐ Троє ☐ Інше(скільки саме?) _____ ☐ Дітей не маю

Ваша освіта за дипломом:

Педагогічний стаж: ☐ 0-5 років ☐ 6-10 ☐ 11-20 ☐ більше 20

Кваліфікаційна категорія: ☐ Спеціаліст ☐ Друга ☐ Перша ☐ Вища

Тижневе навантаження: ☐ до 10 годин ☐ до 20 годин ☐ до 25 годин ☐ більше 25 годин

1. Які фактори були найвагомішими при виборі Вами професії вчителя?

(Позначте не більше трьох найбільш значущих відповідей).

- ☐ Соціальний статус професії, повага до неї у суспільстві.
- ☐ Стабільна, систематична оплата праці.
- ☐ Бажання «віддати серце дітям».
- ☐ Родинні традиції.
- ☐ Бажання займатися наукою, основам якої Ви навчаєте учнів.
- ☐ Професію обрали випадково.

Інше (які саме) _____

2. Які з перерахованих нижче якостей, на Вашу думку, мають бути притаманні справжньому вчителю?

(Позначте не більше трьох відповідей).

- ☐ Любов до дітей, бажання й вміння знаходити індивідуальний підхід до кожного учня.
- ☐ Доброта, порядність, доброзичливість.
- ☐ Працелюбність, терпіння.
- ☐ Професійна компетентність та загальна ерудованість.
- ☐ Самокритичність, прагнення до самовдосконалення.
- ☐ Почуття гумору, веселість.
- ☐ Модний, стильний зовнішній вигляд, сучасні погляди на життя тощо.

Інше (які саме) _____

3. Які з перерахованих нижче факторів, на Вашу думку, здатні найефективніше стимулювати розвиток творчого потенціалу вчителя? (Позначте не більше чотирьох відповідей).

- ☐ Навчання на курсах підвищення кваліфікації.
- ☐ Приклад та вплив авторитетних колег.
- ☐ Вимоги та заохочування з боку адміністрації ЗНЗ, місцевих органів управління, держави.
- ☐ Можливість вільно експериментувати, шукати нові форми й методи роботи.
- ☐ Участь у роботі шкільного (районного, міського) методичного об'єднання.
- ☐ Можливість отримання дистанційної освіти.
- ☐ Систематичне самонавчання, самовдосконалення.

Інше (які саме) _____

4. Яким формам роботи Ви віддасте перевагу при підвищенні свого професійного рівня?

(Позначте **не більше трьох** відповідей).

- ☐ Самоосвіта.
- ☐ Обмін досвідом (проведення та відвідування відкритих уроків, майстер – класів тощо).
- ☐ Навчання на курсах підвищення кваліфікації.
- ☐ Участь у роботі тематичних конференцій, семінарів, тренінгів тощо.

Іншим (яким саме) _____

5. Чи цікавить Вас питання кар'єрного росту?

- ☐ Так, цікавить. Бачу перспективу свого кар'єрного зростання.
- ☐ Так, цікавить. Але не бачу реальної перспективи подальшого просування по службі.
- ☐ Ні. Досяг(ла) усього що планувалось.
- ☐ Ні.

Інше (що саме) _____

6. Які з перерахованих проблем є для Вас найбільш актуальними?

(Позначте **не більше трьох** відповідей).

☐ Проблеми духовного розвитку.

☐ Проблеми професійної діяльності. (отримання безперервної освіти, підвищення кваліфікації, кар'єрне зростання тощо).

- ☐ Проблеми соціального забезпечення.
- ☐ Проблеми матеріального, побутового характеру.
- ☐ Проблеми особистого характеру.
- ☐ Проблем не існує.

Інше (які саме) _____

7. Які з проблем шкільництва, на Вашу думку, є найбільш актуальними?

(Позначте **не більше трьох** відповідей).

- ☐ Створення сприятливого психологічного мікроклімату у педагогічному колективі.
- ☐ Організація особистісно-орієнтовного навчання й виховання учнів.
- ☐ Залучення батьків до активної участі у шкільному житті.
- ☐ Безпека життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу.
- ☐ Якість організації навчально-виховного процесу.
- ☐ Запровадження нових інформаційних технологій.
- ☐ Проблем не існує.

Інше (які саме) _____

8. Які чинники, на Вашу думку, ускладнюють роботу вчителя?

(Позначте **п'ять найбільш вагомих** відповідей).

- ☐ Незацікавленість учнів у навчанні.
- ☐ Незацікавленість батьків навчанням дітей.
- ☐ Вимоги та тиск з боку адміністрації ЗНЗ.
- ☐ Незадовільне матеріально – технічне забезпечення навчального закладу.
- ☐ Несприятливий мікроклімат у педагогічному колективі.
- ☐ Незадовільне навчально –методичне забезпечення предмета.
- ☐ Незадовільний рівень допомоги та підтримки з боку державних установ.
- ☐ Поурочна та позаурочна завантаженість.
- ☐ Надмірна кількість звітної документації.
- ☐ Невирішені побутово-житлові та матеріальні проблеми.
- ☐ Нічого не ускладнює.

Інше(які саме) _____

9. З яких джерел Ви найчастіше отримуєте інформацію щодо новин, подій та інновацій в освітній галузі?

(Позначте **не більше трьох** відповідей).

- ☐ ЗМІ (радіо, телебачення, періодичні видання тощо).
- ☐ Науково – методичні заходи (засідання методичних об'єднань, семінарів тощо).
- ☐ Під час неформального спілкування з колегами, друзями, батьками учнів тощо.
- ☐ Інтернет ресурси.

Інше (яких саме) _____

10. Чи хотіли б Ви змінити професію, за умови реальної можливості перепрофілювання?

- ☐ Так.
- ☐ Ні.
- ☐ Важко відповісти.

11. Чи маєте Ви особистий комп'ютер?

- ☐ Так .
- ☐ Маю комп'ютер, яким користуються інші члени родини.
- ☐ Ні.
- ☐ Не вмію користуватися комп'ютером.

12. Чи маєте Ви можливість вільно, не обтяжливо для свого бюджету користуватися Інтернетом?

- ☐ Так.
- ☐ Ні.

- ☐ Не вмію користуватися Інтернетом.
- ☐ Не маю необхідності у користуванні Інтернетом.
- 13. Чи маєте Ви можливість систематично, не обтяжливо для свого бюджету купувати або використовувати (брати у бібліотеці, з Інтернет-ресурсів) фахову літературу, педагогічну пресу, посібники на електронних носіях?**
- ☐ Так, завжди.
- ☐ Так, у більшості випадків.
- ☐ Ні.
- 14. Які умови для ефективного подолання психоемоційного «вигорання» та зняття емоційної напруги вчителів створені у навчальному закладі?**
- ☐ Кімната відпочинку.
- ☐ Консультації психолога.
- ☐ Колективний відпочинок.
- ☐ Тематичні семінари, тренінги, лекції тощо.
- ☐ Не відчуваю необхідності у створенні особливих умов.
- Інше (які саме) _____
- 15. Де саме, в останні три роки, Ви мали можливість проводити свою щорічну відпустку?**
- ☐ На вітчизняних курортах: у санаторіях, профілакторіях, домах відпочинку тощо.
- ☐ На вітчизняних курортах, у приватному секторі.
- ☐ У туристичних походах.
- ☐ За кордоном.
- ☐ На дачі, в сільській місцевості.
- ☐ Відпочиваю вдома.
- Інше (що саме) _____
- 16. Як часто, в останні три роки, Ви відвідували театр, концертні зали, виставки, музеї тощо?**
- ☐ Часто відвідую всі культурні заходи, які зацікавили, незалежно від вартості квитків.
- ☐ Часто відвідую культурні заходи, які зацікавили, з невисокою вартістю квитків.
- ☐ Відвідую культурні заходи у рамках роботи з учнівським та педагогічним колективом.
- ☐ Відвідую, декілька разів на рік.
- ☐ Не відвідую.
- 17. Охарактеризуйте, будь ласка, свої побутові умови:**
- ☐ Умови цілком задовільні, комфортні, сучасні.
- ☐ Умови в основному задовільні.
- ☐ Умови незадовільні.
- Інше (які саме) _____
- 18. Охарактеризуйте своє матеріальне становище:**
- ☐ Цілком задовільне, стабільне.
- ☐ Задовільне.
- ☐ Незадовільне.
- Інше (яке саме?) _____
- 19. Охарактеризуйте рівень своєї соціальної захищеності (у сфері охорони здоров'я, материнства та дитинства, у сфері пенсійного забезпечення, у проведенні дозвілля та відпочинку, у вільному доступі до отримання безперервної освіти та вдосконаленні своєї професійної майстерності тощо).**
- ☐ Високий.
- ☐ Достатній.
- Відчуваю соціальну захищеність та підтримку держави у сферах (яких саме) _____
- Відчуваю недостатню захищеність у сферах (яких саме) _____
- ☐ Низький. Не відчуваєте себе соціально захищеною людиною.
- 20. Оберіть три чинники які можуть, на Вашу думку, найбільш суттєво вплинути на зміну соціального статусу вчителя, підвищити його авторитет в українському суспільстві?**
- ☐ Суттєве підвищення заробітної плати.
- ☐ Комплекс заходів у сфері соціальної захищеності.
- ☐ Зміна державної політики щодо статусу вчителя.
- ☐ Формування та пропаганда позитивного іміджу вчителя у ЗМІ.
- ☐ Інші (які саме) _____
- 21. Яку роль, на Вашу думку, відіграє вчитель у житті сучасного українського суспільства?**
- ☐ Важливу.
- ☐ Не впливає на суспільні процеси.
- ☐ Важко відповісти.
- Інше (яку саме) _____

Напишіть Ваші конструктивні пропозиції щодо підвищення авторитету, ролі й статусу українського вчителя: _____

Дякуємо за відверті відповіді!

Анкета для опитування батьків

Пропонуємо Вам взяти участь у моніторинговому дослідженні, спрямованому на визначення соціального статусу вчителя та ролі, яку він відіграє у житті сучасного українського суспільства. Прочитайте, будь-ласка уважно запитання та оберіть відповіді на них.

Свої думки, враження пропозиції з проблематики даного дослідження Ви можете висловити надіславши листи до Інституту інноваційних технологій та змісту освіти за адресою vchitel.monitor@ukr.net

Місце проживання: ☐ Сільська місцевість ☐ Місто

Ваша освіта: повна середня, неповна середня, середня технічна, не повна вища, вища (**підкресліть**):

1. Чи виникають у Вашої дитини проблемні ситуації, непорозуміння з учителями?

☐ Так.

☐ Час від часу.

☐ Ні.

☐ Інше(що саме?) _____

2. Чи виникають у Вас проблемні ситуації, непорозуміння з учителями?

☐ Так.

☐ Час від часу.

☐ Ні.

☐ Інше (що саме?) _____

3. Чи цікавитеся Ви шкільними справами дитини?

☐ Так, кожного дня.

☐ Так, коли виникають проблеми.

☐ Ні.

4. Як Ви найчастіше спілкуєтесь з учителями?

☐ Зустрічаєтесь особисто.

☐ Спілкуєтесь по телефону.

☐ Під час проведення батьківських зборів.

☐ Взагалі не спілкуєтесь.

☐ Інше (як саме?) _____

5. Ваше ставлення до навчання дитини?

☐ Вважаєте, що навчання - головна «робота» дитини.

☐ Вважаєте, що добре навчатися важливо, але необхідно приділяти час активному відпочинку, хобі, спорту, розвагам тощо.

☐ Не цікавитеся як навчається дитина.

☐ Важко відповісти.

☐ Інше (як саме?) _____

6. Чи доводилось Вам чути розмови про те, що «сьогодні вчитель не той що раніше», «вчителями стають всі хто завгодно» тощо?

☐ Так, досить часто.

☐ Так, інколи.

☐ Ні.

7. Чи престижна в українському суспільстві, на Вашу думку, професія вчителя?

☐ Так. Я вважаю цю професію престижною.

☐ Так. Я вважаю цю професію досить престижною.

☐ Ні.

☐ Інше (що саме?) _____

8. Чи хотіли би Ви щоб дитина обрала професію вчителя?

☐ Так.

☐ Ні.

☐ Важко відповісти.

9. З якими емоціями найчастіше Ваша дитина їде до школи?

☐ Позитивними.

☐ Негативними.

☐ Залежить від обставин.

☐ Інші (які саме?) _____

10. Які з перерахованих нижче якостей, на Вашу думку, мають бути притаманні сучасному вчителю? (позначте три найбільш важливі відповіді).

☐ Любов до дітей, бажання й вміння знаходити індивідуальний підхід до кожного учня.

☐ Доброта, порядність, доброзичливість.

☐ Працелюбність, терпіння.

☐ Професійна компетентність та загальна ерудованість.

☐ Самокритичність, прагнення до самовдосконалення.

☐ Почуття гумору, веселість.

☐ Модний, стильний зовнішній вигляд, сучасні погляди на життя тощо.

☐ Інші (які саме?) _____

11. Оберіть три чинники які можуть, на Вашу думку, найбільш суттєво вплинути на зміну соціального статусу вчителя, підвищити його авторитет в українському суспільстві?

- ☐ Суттєве підвищення заробітної плати.
- ☐ Комплекс заходів у сфері соціальної захищеності.
- ☐ Зміна державної політики щодо вчителя.
- ☐ Формування та пропаганда позитивного іміджу вчителя у ЗМІ.
- ☐ Інші (які саме?) _____

12. За якими напрямками Ви найчастіше співпрацюєте з навчальним закладом? (позначте три найбільш важливі відповіді).

- ☐ Організація та проведення позакласних та позашкільних заходів.
- ☐ Участь в організації навчально-виховного процесу.
- ☐ Розв'язання проблемних ситуацій або непорозумінь в учнівському колективі.
- ☐ Благодійність.
- ☐ Забезпечення безпеки життєдіяльності.
- ☐ Не співпрацюєте.
- ☐ Інші (які саме?) _____

13. Від співпраці за якими напрямками Ви отримуєте моральне задоволення, позитивні емоції? (позначте найбільш важливі відповіді).

- ☐ Організація та проведення позакласних та позашкільних заходів.
- ☐ Участь в організації навчально-виховного процесу.
- ☐ Розв'язання проблемних ситуацій або непорозумінь в учнівському колективі.
- ☐ Благодійність.
- ☐ Забезпечення безпеки життєдіяльності.
- ☐ Не співпрацюєте.
- ☐ Інші (які саме?) _____

Ваші конструктивні пропозиції щодо підвищення авторитету, ролі й статусу українського вчителя:

Дякуємо за відверті відповіді!

Анкета для опитування учнів

Шановний друже!

Пропонуємо Вам взяти участь у моніторинговому дослідженні, спрямованому на визначення соціального статусу вчителя та ролі, яку він відіграє у житті сучасного українського суспільства. Прочитайте, будь-ласка уважно запитання та оберіть відповіді на них.

Місце проживання: ☐ Сільська місцевість ☐ Місто

1. Чи є серед вчителів такі, до яких Ви звертаєтесь при виникненні проблем?

- ☐ Так.
- ☐ Так, але коли виникають проблеми у навчанні.
- ☐ Так, але тільки при виникненні особистих проблем.
- ☐ Ні.

2. Чи є серед вчителів ті, на кого Вам би хотілося бути схожими?

- ☐ Так.
- ☐ Ні.
- ☐ Важко відповісти.

3. Чи спілкуєтесь Ви з учителями у позакласний, позашкільний час?

- ☐ Так, досить часто, на вечорах відпочинку, екскурсіях, у приватних бесідах тощо.
- ☐ Так, під час класних зборів.
- ☐ Спілкуюсь тільки у крайньому випадку.
- ☐ Інше(що саме?) _____

4. Чи виникають у Вас проблемні ситуації, непорозуміння з учителями?

- ☐ Так.
- ☐ Час від часу.
- ☐ Ні.
- ☐ Інше (що саме?) _____

5. Як саме Ваші батьки найчастіше спілкуються з учителями?

- ☐ Зустрічаються особисто.
- ☐ Спілкуються по телефону.
- ☐ Під час проведення батьківських зборів.
- ☐ Взагалі не спілкуються.
- ☐ Інше(як саме?) _____

6. Як саме Ваші батьки ставляться до навчання?

- ☐ Батьки вважають, що навчання моя головна «робота».

- ☐ Батьки вважають, що добре навчатися важливо, але необхідно приділяти час активному відпочинку, хобі, спорту, розвагам тощо.
- ☐ Батьків не цікавить як я навчаюсь.
- ☐ Важко відповісти.
- ☐ Інше(як саме?) _____

7. Чи доводилось Вам чути розмови про те, що «сьогодні вчитель не той що раніше», «вчителями стають всі хто завгодно» тощо?

- ☐ Так, досить часто.
- ☐ Так, інколи.
- ☐ Ні.

8. Чи престижна, на Вашу думку, професія вчителя в українському суспільстві?

- ☐ Так. Я вважаю цю професію високопрестижною.
- ☐ Так. Я вважаю цю професію досить престижною.
- ☐ Ні.

9. Чи хотіли би Ви обрати професію вчителя?

- ☐ Так.
- ☐ Ні.
- ☐ Не визначився з вибором професії.

10. Які емоції, найчастіше Ви відчуваєте на початку нового шкільного дня?

- ☐ Позитивні.
- ☐ Негативні.
- ☐ Залежить від обставин.
- ☐ Інші (які саме) _____

11. Чи згодні ви з твердженням: «Сьогодні комп'ютер може замінити вчителя»?

- ☐ Так.
- ☐ Важко відповісти.
- ☐ Ні.

12. Які з перерахованих нижче якостей, на Вашу думку, мають бути притаманні справжньому вчителю? (назвіть не більше *трьох* варіантів відповідей).

- ☐ Любов до дітей, бажання й вміння знаходити індивідуальний підхід до кожного учня.
- ☐ Доброта, порядність, доброзичливість.
- ☐ Працелюбність, терпіння.
- ☐ Професійна компетентність та загальна ерудованість.
- ☐ Самокритичність, прагнення до самовдосконалення.
- ☐ Почуття гумору, веселість.
- ☐ Модний, стильний зовнішній вигляд, сучасні погляди на життя тощо.
- ☐ Інші (які саме?) _____

Дякуємо за відповіді!

ДОДАТОК Ц ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

ОПИТУВАЛЬНИК ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ (ЗА ДЖ. РОТТЕРОМ)

Дж. Роттер запропонував відрізнити між собою людей залежно від того, де вони локалізують контроль над важливими для них подіями. Існують два крайніх типа такої локалізації (локуса контролю) - інтернальний та екстернальний.

"Інтернали" вважають, що події, які з ними трапляються, перш за все залежать від самої особистості, її рис, здібностей. "Екстернали" вважають, що їх успіхи або невдачі є результатами зовнішніх сил (везіння, випадковість, інші люди і т.п.).

Тест СЛК (суб'єктивної локалізації контролю) модифікація шкали 1-Е Дж. Роттера (С.Р. Пантеліїв, В.В. Столін)
ІНСТРУКЦІЯ

Виберіть з кожної пари одне (і тільки одне) висловлювання, з яким ви більш згодні і відмітьте співвідносну йому літеру на бланку відповідей.

ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА

1. а) Негаразди у вихованні дітей часто пов'язані з великою суворістю батьків.
- б) В наш час негаразди дітей в великій мірі залежать від того, що батьки не достатньо суворі до них.
2. а) Більш невдач в житті людей пояснюється невезінням.
- б) Людські невезіння – результат їх особистих помилок.
3. а) Більшість недоліків у сфері обслуговування пов'язане з тим, що ми погано з ним боремось.
- б) Найближчим часом покращити сферу домашнього обслуговування майже неможливо.
4. а) До людей відносяться так, як вони цього заслуговують.
- б) На жаль, позитивні якості людини часто залишаються невизнаними, як би вона не намагалася.
5. а) Спокійне життя учнів у класі залежить від його відносин з класним керівником.
- б) У хорошого учні не буває конфліктів з керівництвом класу, школи.
6. а) Скарги на те, що викладачі не справедливі до учнів, рідко бувають обґрунтованими.
- б) Більшість учнів не розуміють, що їх оцінки в більшості залежать від випадку.
7. а) Без везіння ніхто не може досягти успіхів у житті.
- б) Якщо здібна людина не багато досягла, це означає, що вона не використала своїх можливостей.
8. а) Якби ви не намагалися щось зробити, деяким людям ви все одно не сподобаєтесь.
- б) Люди, які не подобаються іншим, просто не вміють лагодити з іншими.
9. а) Спадковість відіграє велику роль у самовизначенні особистості.
- б) Людину визначає її життєвий досвід.
10. а) Із мого досвіду випливає, якщо щось повинно трапитись, то воно трапиться.
- б) Я впевнився, що прийняти рішення про виконання певної дії краще, ніж покластися на випадок.
11. а) У життя учні, який завжди старанно готується до занять, рідко буває несправедлива оцінка.
- б) Систематичні заняття – не потрібна витрата сил, оскільки іспит – це своєрідна лотерея.
12. а) Успіх приносить серйозна робота, він мало пов'язаний з везінням.
- б) Щоб добре вчитися, потрібно вчасно потрапити в потрібне місце.
13. а) Думка учня буде зарахована, якщо вона буде обґрунтована.
- б) Учні практично не впливають на рішення викладачів, керівництва.
14. а) Щоб я не планував, я майже впевнений, що мені вдасться здійснити все заплановане.
- б) Я в цьому не впевнений.
15. а) Є конкретні люди, в яких немає нічого доброго.
- б) Щось добре є у кожного.
16. а) Якщо прийняти правильне рішення, то досягнення його мало залежить від обставин.
- б) Дуже часто ми можемо прийняти рішення, гадаючи на монеті.
17. а) Хто стане керівником - часто залежить від того, кому поведе.
- б) Потрібно мати спеціальні здібності, щоб заставити людей робити те, що потрібно.
18. а) Події в світі залежать від сил, якими ми не можемо керувати.
- б) З допомогою активної участі в політиці і суспільних справах, люди можуть контролювати світові події.
19. а) Якщо в школі нудно, то самоуправління учнів погане.
- б) Зробити життя в школі цікавим і веселим залежить від нас самих.
20. а) Більшість людей не усвідомлює, наскільки їх життя визначається випадком.
- б) Не існує реально такої речі, як везіння.
21. а) Людині інколи притаманно робити помилки.
- б) Звичайно, краще всього приховувати свої помилки.
22. а) Важко зрозуміти, чому ми подобаємось деяким людям.
- б) Скільки друзів ти маєш, залежить від того, яка ти особистість.
23. Неприємності, які з нами трапляються, збалансовані успіхом.
- б) Більшість нещасних доль – результат відсутності здібностей.
24. а) Аспірант – це в минулому здібний та працелюбний студент.
- б) Щоб вступити до аспірантури, потрібні зв'язки.

25. а) Інколи я не можу зрозуміти, на основі чого викладачі ставлять оцінки.
- б) Є пряме відношення між старанністю і оцінкою.
26. а) Гарний лідер у колективі очікує, що кожен сам вирішить, що йому робити.
- б) Гарний лідер у колективі вирішує, що робити кожному.
27. а) Добровільно працюючи зараз, я забезпечую майбутні навчальні досягнення.
- б) Більшість відкриттів – результат непередбачуваного прозріння.
28. а) Я не раз відчував, що у мене бракує впливу на події, які зі мною відбуваються.
- б) Я майже не вірю, що везіння чи удача грають важливу роль у моєму житті.
29. а) Люди самотні тому, що не намагаються бути дружніми.
- б) Не багато користі в тому, щоб намагатися бути приємними людьми, якщо ти їм подобаєшся, то і так подобаєшся.
30. а) У школі невинувато надають багато часу фізкультурі.
- б) Заняття спортом – найкращий засіб виховання характеру.
31. а) Те, що стається зі мною – це мої особисті дії і вчинки.
- б) Інколи мені здається, що моє життя відбувається само по собі.
32. а) Рядовому учню важко зрозуміти, на основі чого керівництво виносить своє рішення.
- б) Найчастіше учні самі винні, коли керівник застосовує покарання.

КЛЮЧ.

Інтервальні альтернативи – 2б, 3а, 4а, 5б, 6а, 7б, 8б, 10б, 11, 12а, 13а, 14а, 16а, 17б, 18б, 19б, 20б, 22б, 23б, 24а, 25б, 27а, 28б, 29а, 31а, 32б.

Екстервальні альтернативи - 2а, 3б, 4б, 5а, 6б, 7а, 8а, 10а, 11б, 12б, 13б, 14б, 16б, 17а, 18а, 19а, 20а, 22а, 23а, 24б, 25а, 27б, 28а, 29б, 31б, 32а.

Маскувальні пункти: 19, 15, 21, 26, 30.

ОБРОБКА ДАНИХ.

Показник суб'єктивної локалізації контролю отримується із опитувальника шляхом підрахунку суми обраних опитувачем інфервальних альтернатив. Оскільки опитувальник містить 26 працюючих пунктів, то значення шкали мають 27 градацій (від 0 до 26).

Значення 26 відповідає максимально інтегральному контролю, 0 – максимально екстремальному. Значення 13 відповідає змішаному типу локусу контролю. Розподіл балів має бути переведено в стандартні одиниці (стайни).

| Попередні бали | 0-4 | 5-7 | 8-10 | 11-12 | 13-14 | 15-16 | 17-18 | 19-20 | 21-22 | 23-26 |
|----------------|-----|-----|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Основні бали | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

ТЕСТ ВИЯВЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ В.В. СОКОЛОВОЇ

Тест допомагає визначити рівень комунікативних умінь респондентів, яка, на наш погляд, відображає рівень рефлексії педагога, його здатність до самоусвідомлення.

Тест складається із 16 запитань, на які можна відповісти: "так", "іноді", "ні".

1. Вам має бути ординарна ділова зустріч. Чи вибиває вас її чекання з колії?
2. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря доти, поки ми не можемо терміти?
3. Чи викликає у вас сум'яття і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на якій-небудь нараді, зборах тощо?
4. Вам пропонують виїхати у відрядження в місто, де ви ніколи не бували. Чи прикладете ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?
5. Чи полюбляєте ви ділитися переживаннями з ким-небудь?
6. Чи дратується ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до вас із проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти ще на якусь запитання)?
7. Чи вірите ви, що існує проблема "батьків і дітей", що людям різних поколінь важко розуміти один одного?
8. Чи посоромитеся ви нагадати знайомому, що він забув вам повернути борг?
9. У ресторані або в їдальні вам подали явно недоброякісне блюдо – чи промовчите ви, лише розсердитися та відсунете тарілку?
10. Виявившись один на один з незнайомою людиною, чи вступите ви з нею у бесіду і чи не будете тяготитися, якщо першим заговорить вона?
11. Вас приводить у жах будь-яка довга черга, де б вона не була (у магазині, бібліотеці, у касі кінотеатру)? Чи захочете ви скоріше відмовитися від свого наміру що-небудь придбати, ніж стати в хвіст і нудитися в чеканні?
12. Чи боїтеся ви брати участь у якій-небудь комісії з розгляду конфліктних ситуацій?
13. У вас власні суцільно індивідуальні критерії оцінки добутоків літератури, мистецтва і ніяких "чужих" думок на цей рахунок ви не сприймаєте?
14. Почувши де-небудь у кулуарах висловлення явне помилкової точки зору по добре відомому вам питанню, чи захочете ви промовчати і не вступати в суперечку?
15. Чи викликає у вас досаду або прохання допомогти розібратися в тому або іншому службовому питанні або навчальній темі?
16. Чи охоче ви викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) у письмовому вигляді, ніж в усній формі?

Оцінка відповідей: за кожне так – 2 бали, іноді – 1 бал, ні – 0 балів. Підсумуйте свої бали.

Результати:

30—32 бали. Ви явно некоммунікбельні, і це ваше лихо, тому що страждаєте від цього більше усього ви самі. Але і близьким вам людям нелегко. Намагайтеся стати більш коммунікбельними, контролюйте себе.

25—29 бали. Ви замкнуті, неговірки, віддаєте перевагу самотності, і тому у вас, напевно, мало друзів. Нова робота і необхідність нових контактів якщо і не увергають вас у паніку, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Але не обмежуйтеся тільки невдоволенням — у вашій владі переломити особливості характеру. Хіба не буває такого, що при якому-небудь сильному захопленні ви здобуваєте раптом повну коммунікбельність?

19—24 бали. Ви, певною мірою, товариські й у незнайомій обстановці відчуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми вас не лякають. І все-таки з новими людьми ви сходитеся з оглядкою, у суперечках і диспутах берете участь неохоче. У ваших висловленнях часом занадто багато сарказму без усякої на те підстави.

14—18 балів. У вас нормальна коммунікбельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі, відстоюєте свою точку зору. Без переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час не любите гучних компаній; екстравагантні витівки і багатослівність викликають у вас роздратування.

9—13 балів. Ви досить товариські, цікаві, говірки, любите висловлюватися з різних питань, що, буває, викликає роздратування навколишніх. Охоче знайомитеся з новими людьми. Любите бути в центрі уваги, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете них виконати. Буває, розлютитеся, але швидко відходите. Чого вам бракує — так це посидючості, терпіння і відваги при зіткненні із серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви зможете себе змусити не відступити.

4—8 балів. Товариськість б'є з вас ключем, ви завжди в курсі всіх справ. Любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас мігрень і навіть нудьгу. Охоче берете слово але будь-яке питання, навіть якщо маєте про нього поверхневе уявлення. Усюди відчуваєте себе "у своїй тарілці". Беретеся за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете успішно довести її до кінця.

3 балів і менше. Ваша коммунікбельність носить хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтеся в справи, що не мають до вас відношення. Вільно або мимоволі ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів. Запальні, уразливі, нерідко буваєте необ'єктивні. Вам слід попрацювати над собою. Насамперед виховайте в собі терпіння і стриманість, поважніше ставтеся до людей.

Ми проранжували бали відповідно до високого, середнього та низького рівня розвитку коммунікативних умінь. Низькому рівню відповідають 20-30 балів; середньому — 10-19; високому — 3-9 балів.

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ

Навпроти кожного з 9 відрізків однакової довжини за формулою:

Ні _____ Так
0 _____ 10

залежно від значення своєї відповіді на запитання зробіть приблизну позначку на координатах відповідного відрізка.

1. Чи добре ви знаєте свої слабкі та сильні сторони?
2. Чи враховуєте ви в повсякденному житті та педагогічній діяльності інтереси інших людей?
3. Спробуйте пригадати, як часто у процесі педагогічної діяльності вами оволодіває гнів?
4. Чи подобається вам ділитися зі своїми колегами тим, що у вас є?
5. Чи маєте ви бажання мати ті матеріальні речі, які є в інших?
6. Спробуйте визначити, як часто ви помічаєте власні життєві та професійні помилки у житті.
7. Чи завжди вам вдається виправити помічені помилки?
8. Вам подобається вдосконалювати себе як у процесі життєдіяльності, так і професійній діяльності?
9. Чи властиве вам почуття любові до дітей?

Спробуйте письмово відповісти на наступні запитання:

1. Наведіть один чи кілька прикладів людей із історії людства чи з кола ваших знайомих, на яких ви хотіли б бути схожими.

2. Спробуйте коротко сформулювати: у чому ви бачите сенс свого життя.

3. Яка людина приносить Всесвіту найбільше користі:

- а) яка дбає про користь тільки для себе?
- б) яка дбає про користь тільки для своєї сім'ї?
- в) яка дбає про користь тільки для своєї Батьківщини?
- г) яка дбає про користь людства в цілому?
- д) яка дбає про користь тільки для всіх живих істот на нашій планеті?

3. Висловіть Ваше ставлення до релігії.

4. Висловіть Ваше ставлення до релігійного принципу відплати.

Для визначення рівня духовного розвитку необхідно скласти бали запитань 2, 4, 6-9 і відняти від їх суми бали запитань 3 і 5.

Графічне зображення відповідей у першій частині анкети дозволяє учню візуалізувати місцезнаходження своєї відповіді відносно мінімально та максимально можливого результату, що допомагає йому замислитися над можливими методами поліпшення показників. Зрозуміло, що перше запитання не може бути однозначно оціненим, проте, як показує практика, постановка цього питання як адаптаційного сприяє зосередженню на внутрішньому світі, що є необхідним для подальшої роботи. Запитання 2, 3, 4 допомагають зробити погляд на себе з боку друзів, знайомих, а запитання 5, 6, 7 підводять до розуміння зв'язку між власним характером і подіями життя. Запитання 8 і

9 показують шлях подальшого розвитку, що особливо важливе у разі незадоволеності своїм характером та подіями життя.

Друга частина анкети допомагає визначити ціннісну орієнтацію, ступінь усвідомлення мети власного життя та орієнтовний рівень розвитку.

Звичайно, головна життєва та професійна мета людини певним чином співвідноситься з рівнем її свідомості. Останнє запитання перевіряє відвертість відповідей педагога: неважко помітити, коли позначений в анкеті рівень свідомості (а – д) не відповідає поведінці, взаєминам, головним прагненням.

ТЕСТ ВИЯВЛЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Виберіть, будь ласка, один з запропонованих варіантів відповідей і наберіть його код.

1. Чи ви вважаєте, що навколишній світ може бути покращений?
а) так; б) ні, він і так достатньо добрий; в) так, але лише в дечому;
2. Чи ви вважаєте, що самі можете брати участь в значних змінах навколишнього світу?
а) так, в більшості випадків; б) ні; в) в деяких випадках;
3. Чи ви вважаєте, що деякі з ваших ідей могли б принести користь там, де ви працюєте?
а) так; б) так, при сприятливих обставинах; в) лише в деякій мірі;
4. Чи вважаєте ви, що спроможні змінити кардинально не лише своє життя, а й життя інших людей?
а) так, напевне; б) це мало ймовірно; в) можливо;
5. Коли ви наважуєтесь щось вчинити, чи думаєте ви, що втілите свої задуми?
а) так; б) часто думаю, що не зможу; в) так, часто;
6. Чи відчуваєте ви потяг до справи, яку абсолютно не знаєте?
а) так, невідоме вас приваблює; б) невідоме вас не цікавить; в) все залежить від характеру цієї справи;
7. Вам доводиться займатись незнайомою справою. Чи відчуваєте ви бажання досягнути в ній досконалості?
а) так; б) задовольняюсь тим, чого встиг досягнути; в) так, але за умови, що справа подобається;
8. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, то чи бажаєте ви дізнатись про неї все?
а) так; б) ні, ви хочете навчитись лише основному; в) ні, ви хочете лише задовольнити власну цікавість;
9. Коли ви терпите невдачу, то:
а) якийсь час чините опір, незважаючи на здоровий глузд; б) махнете рукою на цю затію, оскільки розумієте її нереальність; в) продовжуєте свою справу, навіть коли очевидно, що перешкоду вам не подолати;
10. По-вашому, професію потрібно обирати, виходячи з:
а) власних можливостей, подальших перспектив для себе; б) стабільності, потрібності, значимості професії, потребі в ній; в) переваг, які вона надасть;
11. Під час подорожі ви могли б легко зорієнтуватись на маршруті, по якому вже пройшли:
а) так; б) ні, боюсь збитись зі шляху; в) так, але лише там, де місцевість сподобалась і запам'яталась;
12. Чи зможете ви зразу ж після бесіди з кимось пригадати все, про що говорили?
а) так, без труднощів; б) завжди пригадати не можете; в) запам'ятовуєте лише те, що вас цікавить;
13. Коли ви чуєте слово на незнайомій вам мові, то можете повторити його по складах, без помилки, навіть не знаючи його значення?
а) так, без ускладнень; б) так, якщо це слово легко запам'ятати; в) повторите, але не зовсім вірно;
14. У вільний час ви віддаєте перевагу:
а) залишитись наодинці, подумати; б) знаходитись в компанії; в) вам байдуже, будете ви на самоті чи в компанії;
15. Ви займаєтесь якоюсь справою, вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:
а) справа завершена і здається вам відмінно виконаною; б) ви більш-менш задоволені; в) вам не все ще вдалось зробити, тому ви не можете завершити справу;
16. Коли ви на самоті:
а) любите мріяти про якісь, можливо, навіть абстрактні речі; б) за будь-яку ціну намагаєтесь знайти собі конкретне заняття; в) інколи любите мріяти, але про речі, пов'язані з вашою роботою;
17. Коли якась ідея захопить вас, то ви станете про неї думати:
а) незалежно від того, де і з ким ви знаходитесь; б) ви можете робити це лише наодинці;
в) лише там, де не буде надто галасливо;
18. Коли ви відстоюєте якусь ідею:
а) можете відмовитись від неї, якщо аргументи опонентів вас переконують; б) залишитесь при своєму, які б аргументи не вислухали; в) зміните свою думку, якщо опір виявиться занадто сильним;

Ключ

Відповідь "а" - 3 бали, "б" - 1 бал, "в" - 2 бали. Сумарний бал по питаннях № 1, 6, 7, 8, 10-12 - ви допитливі; 6-9 - ви зацікавлені в міру; менше 6 - зона вашої допитливості вузька; Сумарний бал по питаннях № 2,3,4,5 10-12 - у вас сильна віра в себе; 6-9 - ви вірите в себе, але до першої перешкоди; менше 6 - ви недостатньо вірите в себе.

Загальна інтерпретація

49 і більше балів. У вас закладено значний високий творчий потенціал, який надає вам великий вибір творчих можливостей. Якщо ви на ділі зможете застосувати ваші можливості, то вам доступні найрізноманітніші форми творчості.

Від 24 до 48 балів. У вас нормальний середній творчий потенціал. Ви володієте тими якостями, які дозволяють вам творити, але маєте й проблеми, що гальмують процес творчості. У всякому випадку, ваш потенціал дозволить вам проявити себе, якщо ви цього захочете.

23 і менше бали. Ваш творчий потенціал, на жаль, *низький*, невеликий. Але, може бути, ви просто недооцінили свої можливості абстрагуватись, рівень своєї самостійності і незалежності, зосередженості і розвитку пам'яті? Відсутність віри у свої сили взагалі може призвести до думки, що ви не спроможні займатись творчістю. Варто почати з того, що повірити в себе.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ ЕМПАТІЙНОСТІ

Дайте, будь ласка, відповіді на такі питання:

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності і спроможності.
2. Якщо оточуючи мене люди виявляють ознаки знервованості, я звичайно залишуся спокійним.
3. Я більше вірю доказам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі.
5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.
6. Звичайно я з першої ж зустрічі вгадую “родинну душу” у новій людині.
7. Я з цікавості звичайно заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в поїзді, літаку.
8. Я втрачаю щиросердечну рівновагу, якщо оточуючи мене люди чимось пригноблені.
9. Моя ситуація – більш надійний засіб розуміння навколишніх, ніж знання або досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості - безтактно.
11. Часто своїми словами я кривджу близьких мені людей, не помічаючи того.
12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчувати її поведінку і стан.
13. Я рідко міркую про причини вчинків людей, що мають свої поведінку і стан.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Звичайно за декілька днів я відчуваю: дещо повинно трапитися з близькою мені людиною, і чекання виправдується
16. У спілкуванні з товаришами звичайно намагаюся уникати розмов про особисті справи.
17. Іноді близькі люди дорікають мене в черствості, неухвалі до них
18. Мені не легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, перейматися їхніми станами.
19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить моїх нових знайомих.
20. Чужий сміх звичайно заражає мене.
21. Часто, діючи навмання, я, проте, знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя нерозумно.
23. Я спроможний цілком злитися з улюбленою людиною, як би розчинившись у неї.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я б розумів без зайвих слів.
25. Я мимоволі або з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишитися спокійним, навіть якщо усі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчувати сутність людини, ніж зрозуміти його, “розклавши по полицях”.
28. Я спокійно ставлюся до дрібних прикрас, що трапляються в кого-небудь із членів сім'ї.
29. Мені було б важко задушевно, довірчо розмовляти з нашорошеною, замкнутим людиною.
30. У мене творча натура - поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюся, якщо бачу плачущу людину.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про своїх неприємності, я віддаю перевагу перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що в когось із близьким погано на душі, то звичайно утримуюся від питань.
36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Обробка даних.

Рахується кількість вірних відповідей (які відповідають “ключу”) за кожною шкалою, а потім визначається сумарна оцінка.

1. Рациональний канал емпатії: +1, +7, -13, +19, +25, -31.
2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32.
3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33.
4. Установки, що сприяють емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34.
5. Здатність до емпатії: +5, -11, -17, -23, -29, -35.
6. Ідентифікація у емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Інтерпретація результатів.

Аналізуються показники окремих шкал та загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки по кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів та вказувати на значущість конкретного параметра у структурі емпатії.

Шкаляльні оцінки виконують допоміжну роль у інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватися у межах від 0 до 36 балів. Можна вважати: 30 балів та вище – дуже високий рівень емпатії; 29–22 – середній; 21–14 – низький.

ДІАГНОСТИКА РОЛЬОВОГО СТАТУСУ

Особливості рольового статусу, який реалізується у контексті вольових механізмів особистості, були нами виявлені за допомогою "тесту 20-ти висловлювань" М. Куна та Т. Макпартленда. Він складається з анкети, де респонденти на запитання: "Хто я?" мають дати 20 відповідей, розташовуючи їх у тому порядку, в якому вони приходять їм у голову. Кількість відповідей у педагогів варіювалося від 1–2 до 20. Обробка відповідей здійснювалась методом контент-аналізу. Всі відповіді відносяться до двох категорій: об'єктивне чи суб'єктивне згадування. Об'єктивні категорії включають відповіді, де респонденти згадують себе у якості елемента групи чи колективу (тобто соціальної ролі), межі та умови членства у яких всі знають (наприклад, "педагог", "дочка", "батько" тощо). Прикладами суб'єктивних категорій є наступні: "щасливий", "відпочивший", "добра дружина" тощо. Такі згадування свідчать про те, що респонденти усвідомлюють себе у формі якостей. При цьому порядок відповідей звичайно розподіляється у такому порядку: спочатку йдуть об'єктивні згадування, а потім суб'єктивні, після яких до об'єктивних згадувань респонденти зазвичай не повертаються. Існують цікаві вказівки на те, що ті респонденти, які у своїх відповідях практично не використовують об'єктивних характеристик, виявляють симптоматику емоційного розладу. Тест "20-ти висловлювань" дозволив нам виявити кількість соціальних ролей (*ролевий репертуар*), з якими учні себе ідентифікують.

Обробка результатів. Від 20 до 10 об'єктивних згадувань відповідає високому рольовому статусу; від 9 до 5 об'єктивних згадувань – середньому; від 4 до 0 – низькому.

ПСИХОГЕОМЕТРИЧНИЙ ТЕСТ (МОДИФІКОВАНИЙ З ДОДАТКОМ ЗНАКУ БЕЗКІНЧНОСТІ)

Джерело: Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 97-100.; Алексеев А.А., Громова Е.Г. Психогеомертия для менеджеров. – Л.: Знание, 1991. – 106 с.; Dellinger S. Psychogeometrics: How to use geometric psychology to influence people. New Jersey: Prentice-Hall, 1989.

Цей психогеометричний тест дозволяє виявити ступінь вираженості у структурі особистості педагога кожного з компонентів його особистості. Для цього йому слід обрати фігуру, яка у першу чергу характеризує його "Я", потім іншу фігуру, яка характеризує "Я" у другу чергу і т.ін.

Таблиця Ц.1

Психогеометричний тест (модифікований з додатком знаку безкінечності)

| ГЕОМЕТРИЧНА ФІГУРА | ЯКОСТІ РЕСПОНДЕНТА, ЯКІ СИМВОЛІЗУЄ ГЕОМЕТРИЧНА ФІГУРА |
|--------------------|---|
| Прямокутник | Символ трансформацій, метаморфоз, тимчасова форма особистості, яка реалізується у процесі рефлексії – постійного перебігу думки |
| Квадрат | Невтомний працівник, який прагне довести справу до кінця, тобто орієнтується на мету діяльності, на її сенс |
| Трикутник | Символізує лідерство, волю щодо досягнення мети |
| Знак безкінечності | Символ безкінечності, яка детермінує й визначає сама себе |
| Зигзаг | Символізує креативність, творчість, прагнення вийти за рамки буденного |
| Коло | Символізує гармонію, любов, гарні міжособистісні взаємини |

ДОСЛІДЖЕННЯ ТИПІВ ПСИХІКИ ЗА ШКАЛАМИ К.ЮНГА

Джерело: Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с.

Проективна методика експрес-діагностики включає типи психіки за шкалами К.Юнга:

Шкала інтуїтивності – сенсорності. Інтуїтивність реалізує підвищену рефлексивність, що зумовлює розвиток глибокого внутрішнього світу, духовності. Сенсорні люди прихильні до стандартних засобів вирішення життєвих проблем.

Шкала прагматичності – емоційності. Головні критерії емоційних людей – "добре-погано", "чесно-нечесно", "порядно-непорядно", що реалізує спрямованість на цінність, у той час як прагматиків відрізняє нормативність етичної поведінки, спрямованість на прагматичну мету, "дистанційне" ставлення до світу.

Шкала інтенціональності – екзекутивності (або чоловіче – жіноче) відображає вольовий (чоловічий) та пасивний (жіночий) стиль поведінки.

Шкала інтернальності – екстернальності відображає здатність людини до вільних вчинків (соціальної відповідальності) чи її залежність від оточення.

Шкала раціональності – ірраціональності. Ірраціональні люди реалізують дитячу психіку (яка відкрита грі та творчості), тяжіння до міфологічного світосприйняття, до розуміння світу як містичної реальності, сприймаючи світ та його елементи цілісно як єдиний гештальт, нерозкладний образ. Раціоналісти, навпаки, прагнуть до детального, точного, послідовного і завершеного сприйняття та освоєння реальності.

Шкала екстраверсії – інтроверсії. Екстраверти характеризуються високою контактністю, відкриті світові, виявляючи любов до зовнішнього самовиразу, до драматичних переживань, до ризику та відваги; їм притаманна прага до привласнення "великих територій" (тобто екзистенціальності освоєння життєвого простору). Інтроверти орієнтовані на свій внутрішній світ, здатні навчатися на власному досвіді і досвіді інших; їм притаманне пристрасне

ставлення до своїх ідей, почуттів, певному відставанні від об'єктивної реальності; вони спокійні, терплячі, не агресивні, миролюбні, виявляють тенденцію на саморозвиток, а не на розвиток відносин з оточуючими.

Проективна методика експрес-діагностики включає 18 пунктів (по три пункти в кожній з 6-ти означених шкал). До неї увійшли, зокрема, такі запитання:

1. Я часто поступаюся своїм емоціям, забуваючи про вигоду.
 2. Сім разів відміряй, один раз відріж – це моє кредо.
 3. Хвороба – справа випадку: якщо вже випало занедужати, то нічого не вдієш.
 4. Навіть якщо логіка і факти на моєму боці, я можу відступити, аби не скривдити іншої людини.
 5. В мене є "шосте почуття", інколи я наперед знаю, що має відбутись, задовго до того, як це трапляється.
 6. Я – цілеспрямована людина і, як правило, доводжу розпочату справу до кінця.
 7. Якщо люди не підходять одне одному, то їх намагання налагодити нормальні сімейні стосунки є даремні.
 8. Я часто захоплююся деталями, заглиблюючись у них, і не можу закінчити розпочату справу.
 9. У скрутних обставинах волю почекаю, поки проблеми розв'яжуться самі собою.
 10. Я зазнаю насолоду від гри, яка не потребує контролю за виграшем.
 11. Я рідко планую наперед і часто змінюю свої плани.
 12. Перебуваючи серед людей, я зазвичай мовчазний і стриманий.
 13. Я швидко і легко сходжуся з новими людьми.
 14. Я раціонально використовую час і встигаю зробити чимало корисного.
 15. Мої передчуття рідко здійснюються.
 16. Мої друзі говорять, що в мене розвинута інтуїція.
 17. Я часто починаю одночасно багато цікавих справ і не встигаю довести їх до кінця.
 18. Я легко можу внести пожвавлення в нудну компанію.
- Для розшифрування результатів використовувався такий "ключ":

| Соціально-психологічні властивості | Номери запитань | | |
|---|-----------------|--------|-------|
| "Екстраверсія" (—) "Емоційність" "Інтроверсія" (+) | 12 (+) | 13 (-) | 18(—) |
| (—) "Ірраціональність" (—) "Прагматичність" (+) | 1 (—) | 4(—) | 10(—) |
| "Інтуїтивність" (—) "Раціональність" (+) | 2 (+) | 11(—) | 14(+) |
| "Екстернальність" (—) "Сенсорність" (+) "Інтернаціональність" | 5 (—) | 15(+) | 16(—) |
| "Екзекутивність" (—) (+) "Інтенціональність" (+) | 3 (—) | 7(—) | 9(—) |
| | 6 (+) | 8(—) | 17(—) |

Крім того, застосовуються кількісні критерії сформованості ознак зазначених соціально-психологічних якостей. Зокрема, вважається, що ознака якості сформована, якщо її кількісний показник, який визначається алгебраїчною сумою 3-х відповідних результатів, дорівнює або перевищує значення $|0,36|$. Водночас значення в діапазоні від $-0,35$ до 0 та від 0 до $+0,35$ вважаються такими, що не сформовані.

АНКЕТА ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ

Джерело: Дем'янчук О. О. Формування гностичних умінь молодих педагогів: метод. рекомендації / О. О. Дем'янчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 76 с.

Оцінка кожної ознаки анкети проводиться за 6-ти бальною шкалою. 5 – означає наявність ознаки на вищому рівні, бал 3 – наявність ознаки на середньому рівні, 0 – відсутність ознаки.

Висловлення (ознаки).

1. Я усвідомлюю важливість аналізу результатів власної діяльності і можу це робити.
2. Я можу аналізувати результативність між засвоєнням наукових понять учнями та організацією уроку.
3. Я можу здійснювати рефлексію власних мотивів, цінностей, цілей.
4. Я можу аналізувати особливості особистісних якостей, поведінки, сенситивності.
5. Я можу аналізувати власні професійно-особистісні характеристики з метою перебудови діяльності в ході педагогічного процесу.
6. Я можу використовувати науково обґрунтовані способи аналізу своєї діяльності.
7. Я можу удосконалювати свою систему професійно важливих якостей з використанням компенсаторики.
8. Я можу розширювати свій кругозір та коло інтересів.
9. Я можу глибоко аналізувати власну інтелектуальну діяльність.
10. Я можу занурюватись у світ дитини та її переживання (прояв емпатії).
11. Я можу самокритично, з гумором та іронією ставитись до себе.
12. Я можу перевтілюватись в образ інших суб'єктів.
13. Я можу самовиражатися через багатий арсенал вербальних та невербальних засобів комунікації.
14. Я можу на основі результатів власної життєдіяльності культивувати в собі позитивні якості.
15. Я можу швидко та адекватно орієнтуватися у нестандартних педагогічних ситуаціях.
16. Я можу стимулювати розвиток здібностей та творчого потенціалу дітей.
17. Я можу аналізувати власний стиль взаємодії з учнями.
18. Я схильний (а) глибоко аналізувати будь-яку нову інформацію.
19. Я вмію робити висновки на майбутнє, аналізуючи власний досвід.

20. Я намагаюсь здійснити оцінку власної професійної діяльності за об'єктивними критеріями.
21. Я схильний узагальнювати накопичений досвід.
22. Я без боротьби з собою обговорюю з іншими власні помилки.
23. Я постійно аналізую свою професійну поведінку.
24. Я із задоволенням запозичую досвід моїх колег.
25. Я постійно намагаюсь розуміти логічність та якість власних ідей.
26. Я прагну встановлювати зв'язки між ідеями, які виникають.
27. Я намагаюсь встановлювати сутність особистісної проблеми.
28. На основі аналізу власних дій у професійній діяльності, я намагаюсь генерувати нові ідеї.
29. Вирішуючи проблему, я намагаюсь проаналізувати якомога більшу кількість факторів та умов.
30. Я не даю однозначну інтерпретацію якості моїх взаємин з учнями.
31. Аналізуючи власну професійну діяльність, я намагаюсь відійти від застарілих стереотипів оцінювання.
32. Я роблю конструктивні висновки, аналізуючи проблему.
33. Я отримую задоволення, допомагаючи дітям у вирішенні їхніх проблем.
34. Моїм діям передують розмірковування про них.
35. Я можу розкривати систему перспективних ліній розвитку учні та класу.
36. Я можу передбачати виникнення конфліктів та проектувати шляхи їх вирішення.
37. Я можу проектувати індивідуальні та групові форми роботи.
38. Я можу стимулювати на основі спрямованості особистості учня його пізнавальний інтерес.

Рівні: високий – 168-190 балів; достатній – 143-167 балів; середній – 95-142 бали; низький – менше 95 балів.

АНКЕТА ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА

Оцінка кожної ознаки анкети проводиться за 6-ти бальною шкалою. 5 – означає наявність ознаки на вищому рівні, бал 3 – наявність ознаки на середньому рівні, 0 – відсутність ознаки.

Висловлення (ознаки).

1. Я усвідомлюю позитивні цілі, цінності, мотиви, принципи суспільного життя.
2. Я ціную такі громадянські якості, як самодостатність, порядність, цілеспрямованість, відповідальність, критичний розум, самостійність, наполегливість, оригінальність, готовність до виправданого ризику, працелюбність, життєтворчість
3. Я постійно виявляю потребу у пізнання себе, самовдосконаленні.
4. Я маю своє "життєве кредо", вміти поважати та цінувати свою працю та працю інших людей; розуміння свободи вибору.
5. Я усвідомлюю необхідність праці як основної форми життєдіяльності.
6. Я усвідомлюю себе частиною законів Природи, Землі, Космосу.
7. Я перекорени (а), що найповніша реалізація людиною себе в житті – це і є щастя особистісне та суспільне.
8. Я характеризуюсь підвищеним рівнем усвідомлення громадянських обов'язків перед державою і суспільством.
9. Я завжди прагну збагачувати знання про сутність і особливості громадянського суспільства.
10. Для мене важливим є збагачення знань про історію, культуру своєї держави і народу.
11. Я усвідомлюю, що для мене важливим є збагачення знань про права та обов'язків громадянина, усвідомлення їх єдності.
12. Я пееконений (а), що збагачення знань про політичні норми і правила поведінки, цінності, ідеали, державні символи і традиції, основи політики і державної ідеології є для мене важливим.
13. Для мене важливим є збагачення знань про особливості громадянської поведінки в ситуаціях політичного вибору.
14. Я усвідомлюю, що збагачення знань про суспільні об'єднання і громадських організацій є для мене важливим.
15. Для мене важливим є збагачення знань про соціальні норми, традиції і цінності, характерні для громадянського суспільства.
16. Для мене важливим є збагачення знань про особливості ідеологічного впливу на особистість і громадянське суспільство.
17. Я відчуваю відповідальність за долю своєї держави, суспільства,
18. Для завжди проявляю інтерес до політичних подій в країні і за кордоном.
19. Я впевнений (а), що для мене розвиток критичного мислення – це протидія негативного ставленні до неконституційних, антидержавницьких, антигромадських проявів.
20. Я прагну брати участь у роботі громадських організацій і об'єднань, у громадському житті університету, міста, країни.
21. Я прагну відстоювання своєї громадянської позиції, участь у політичних мітингах, маніфестаціях у рамках конституційних прав, в обговоренні норм громадянського й державного життя.
22. Я завжди читаю газетні статті, переглядаю телепрограми суспільно-державної спрямованості.
23. Я усвідомлюю важливість участі у виборах в органи державної і місцевої влади.

Рівні: високий) – 101-115 балів; достатній – 86-100 балів; середній – 57-85 балів; низький – менше 57 балів.

ОЦІНКА СОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Джерело: Дмитриева Н.Б. Психология здоровья личности: Учебное пособие для студентов / Н.Б. Дмитриева. – Казань: Изд. ТГГПУ, 2010. – 240 с.

За допомогою "Шкали соматичного здоров'я" визначається енергопотенціал індивіда по методу професора Г.А. Апанасенка (1993) на підставі наступних первинних даних: зріст, вага, життєва місткість легенів (ЖМЛ), пульс (ЧСС – частота серцевих скорочень), динамометрія кисті руки, рівень тиску систоли (АТ) і час відновлення пульсу після проби (20 присідань за 30 сек).

Рівень здоров'я людини оцінюється у балах незалежно від того, в якому проміжку альтернативи "здоровий – хворий" вона знаходиться. При цьому оцінка рівня здоров'я здійснюється за такою градацією: 1) низький, 2) нижче середнього, 3) середній, 4) вище середнього, 5) високий.

Показники

Вага тіла/зріст, г/см.

ЖМЛ/маса тіла, мл/кг.

Динамометрія кисті руки/вага тіла %.

ЧСС х АТ сист./100 відносних одиниць.

Час відновлення ЧСС, хв, після 20 присідань за 30 сек.

Загальна оцінка рівня здоров'я (сума балів).

ШКАЛА ОЦІНКИ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДЛЯ ЧОЛОВІКІВ

| Показники | Низький | Нижче середнього | Середній | Вище середнього | Високий |
|--|------------|------------------|-------------|-----------------|----------|
| Вага тіла/зріст, г/см. | > 501 (-2) | 451-500 (-1) | < 450 (0) | - (-) | - (-) |
| ЖМЛ/маса тіла, мл/кг. | < 50 (-1) | 51-55 (0) | 56-60 (1) | 61-65 (2) | > 66 (3) |
| Сила кисті руки/вага тіла %. | < 60 (-1) | 61-65 (0) | 66-70 (1) | 71-80 (2) | > 80 (3) |
| ЧСС х АТ сист./100 відносних одиниць | >111 (-2) | 95-110 (-1) | 85-94 (0) | 70-84 (3) | < 69 (5) |
| Час відновлення ЧСС, хв, після 20 присідань за 30 сек. | >3 (-2) | 2-3 (1) | 1,5-2,0 (3) | 1,0- 1,5(5) | < (7) |
| Загальна оцінка рівня здоров'я (сума балів) | <3 | 4-6 | 7-11 | 12-15 | 16-18 |

ШКАЛА ОЦІНКИ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДЛЯ ЖІНОК

| Показники | Низький | Нижче середнього | Середній | Вище середнього | Високий |
|--|------------|------------------|--------------|-----------------|---------|
| Вага тіла/зріст, г/см. | > 541 (-2) | 351-450 (-1) | <350 (0) | - (-) | - (-) |
| ЖМЛ/маса тіла, мл/кг. | <40 (-1) | 41- 45 (0) | 46-50 (1) | 51-56 (2) | >56 (3) |
| Сила кисті руки/вага тіла %. | <40(-1) | 41-50 (0) | 51-55 (1) | 56-60 (2) | >61 (3) |
| ЧСС х АТ сист./100 відносних одиниць | > 111(-2) | 95-110 (-1) | 85-94 (0) | 70-84 (3) | <69(5) |
| Час відновлення ЧСС, хв, після 20 присідань за 30 сек. | >3 (-2) | 2-3(1) | 1,5 -2,0 (3) | 1,0 -1,5 (5) | <1 (7) |
| Загальна оцінка рівня здоров'я (сума балів) | <3 | 4-6 | 7-11 | 12-15 | 16-18 |

ОРІЄНТОВАНА ОЦІНКА ЗДОРОВОЇ ПОВЕДІНКИ

Джерело: Дмитриева Н.Б. Психология здоровья личности: Учебное пособие для студентов / Н.Б. Дмитриева. – Казань: Изд. ТГГПУ, 2010. – 240 с.

Інструкція.

Обведіть кружочком кількість балів, які відповідають кожній відповіді, потім сумуйте їх.

| ПИТАННЯ ДЛЯ ОЦІНКИ ЗДОРОВОЇ ПОВЕДІНКИ | Бали |
|--|------|
| Скільки разів на тиждень Ви займаєтеся фізкультурою не менше 20 хв без перерви? | |
| 3 дні і більше | 10 |
| 1-2 дні | 4 |
| Жодного разу | 0 |
| Як часто ви палите? | |
| Ніколи | 10 |
| Дуже рідко | 5 |
| Іноді | 3 |
| Щодня | 0 |
| Яку кількість алкоголю Ви споживаєте? | |
| Не вживаю взагалі | 10 |
| Не більше за одну порцію (50 г міцних напоїв) в тиждень | 8 |
| 2-3 порції в тиждень, але не більше 2 в день | 6 |
| 4-6 порцій в тиждень і іноді більше 2 в день | 2 |
| Більше 6 порцій в тиждень | 0 |

| | |
|---|----|
| Скільки разів в тиждень Ви снідаєте? | |
| Жодного разу | 0 |
| 1 або 2 | 2 |
| 3 або 4 | 5 |
| 5 або 6 | 8 |
| 7 | 10 |
| Як часто Ви перекушуєте між основними прийомами пищи? | |
| Ніколи | 10 |
| 1 або 2 рази в тиждень | 8 |
| 3 або 4 рази в тиждень | 6 |
| 5 або 7 разів в тиждень | 4 |
| 8 або 10 разів в тиждень | 2 |
| Більше 10 разів в тиждень | 0 |
| Скільки часу в добу ви спите? | |
| Більш 10 г | 4 |
| 9-10 г | 8 |
| 7-8 г | 10 |
| 5-6 г | 6 |
| Менше 5 г | 0 |
| Як відноситься ваша вага до ідеального для вашого зростання і статі? | |
| Перевищує більш ніж на 30% | 0 |
| Перевищує на 21-30% | 3 |
| Перевищує на 11-20% | 6 |
| Перевищує не більше ніж на 10% | 10 |
| Нижче на 11-20% | 6 |
| Нижче на 21-30% | 3 |
| Нижче більш ніж на 30% | 0 |
| Загальна кількість балів: | |

Інтерпретація

60 - 70 балів. Ваше ставлення до власного здоров'я слід оцінити як відмінне (якщо тільки в одному з розділів ви не втратили все 10 балів).

50 - 59 балів. Ви поведетеся добре, але можете і краще, є резерви.

40 - 49 балів. Вашу поведінку можна оцінити як середню; у неї багато того, що слід було б змінити.

30 - 39 балів. Ви вельми посередньо ставитесь до свого здоров'я; при правильному способі життя ви могли б одержувати від життя більше задоволення.

Менше 30 балів. Ви серйозно нехтуєте своїм здоров'ям; без жодного сумніву, ви заслуговуєте на краще до себе ставлення.

ТЕСТ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Шановні педагоги. Пропонуємо низку тверджень. Якщо Ви згодні з висловленням, то в бланку для відповідей поставте під його номером «+», якщо ні, то «-». Для визначення особистісної спрямованості потрібно використовувати орієнтаційну анкету, вперше опубліковану Б. Бассом у 1967 р. Анкета складається з 27 пунктів-суджень, для кожного з яких можливі три варіанти відповіді, що відповідають трьом видам спрямованості особистості. Респондент повинен вибрати одну відповідь, що найбільше виражає його думку або відповідає реальності, і ще один, який, навпаки, найбільш далекий від його думки або ж найменш відповідає реальності. Відповідь "найбільше" одержує 2 бали, "найменше" – нуль. Невибрана відповідь – 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 пунктами, підсумовують для кожного виду спрямованості окремо.

За допомогою методики виявляють такі спрямованості:

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтравертованість, іноді роздратованість та прагнення до влади.

2. Спрямованість на спілкування (С) – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям (тобто не обов'язково для виконання справи, а заради самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних відносинах з людьми.

3. Спрямованість на роботу, педагогічну діяльність (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, що корисно для досягнення спільної мети.

Інструкція: Запитальник складається з 27 пунктів. Для кожного з них можливі три варіанти відповіді: А, Б, В.

1. З відповідей на кожен пунктів виберіть той, який найкраще виражає Вашу позицію на питання. Можливо, що якісь із варіантів відповідей здадуться Вам рівноцінними. Проте ми просимо Вас відібрати з них тільки один, а саме той, котрий найбільшою мірою відповідає Вашій думці й найбільш вартісний для Вас. Букву, якою позначена відповідь (А, Б, В), напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту (1–27) під рубрикою «найбільше».

2. Потім з відповідей на кожен пункт виберіть ту, що найменше відповідає Вашій позиції. Букву, якою позначена відповідь, знову напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту, у стовпчику під рубрикою «найменше».

3. Отже, для відповіді на кожне питання Ви використаєте дві букви, які й запишіть у відповідні стовпчики. Інші відповіді ніде не записуються. Намагайтеся бути максимально правдивим. Серед варіантів відповіді немає «гарних» або «поганих», тому не намагайтеся вгадати, яка з відповідей є «правильною» або «кращою» для Вас.

1. *Найбільше задоволення я одержую від:*

- А. Схвалення моєї роботи;
 - Б. Свідомості того, що робота зроблена добре;
 - В. Свідомості того, що мене оточують друзі.
2. *Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:*

- А. Тренером, що розробляє тактику гри;
- Б. Відомим гравцем;
- В. Обраним капітаном команди.

3. *По-моєму, найкращим педагогом є той, хто:*

- А. Виявляє цікавість до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;
- Б. Викликає інтерес до предмета так, що учні із задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмета;
- В. Створює в колективі таку атмосферу, коли ніхто не боїться висловити своєї думки.

4. *Мені подобається, коли люди:*

- А. Радіють від виконаної роботи;
- Б. Із задоволенням працюють у колективі;
- В. Прагнуть виконати свою роботу краще від інших.

5. *Я хотів би, щоб мої друзі:*

- А. Були чуйні й допомагали людям, коли для цього трапляється нагода;
- Б. Були вірними й відданими мені;
- В. Були розумними й цікавими людьми.

6. *Найкращими друзями я вважаю тих:*

- А. З ким складаються гарні взаємини;
- Б. На кого завжди можна розраховувати;
- В. Хто може багато досягти в житті.

7. *Найбільше я не люблю:*

- А. Коли мені щось не вдається;
- Б. Коли псуються взаємини з товаришами;
- В. Коли мене критикують.

8. *По-моєму, найгірше, коли педагог:*

- А. Не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається й жартує над ними;
- Б. Викликає дух суперництва в колективі;
- В. Недостатньо добре знає свій предмет.

9. *У дитинстві мені найбільше подобалося:*

- А. Проводити час із друзями;
- Б. Відчуття виконаних справ;
- В. Коли мене за щось хвалили.

10. *Я хотів би бути схожим на тих, хто:*

- А. Досяг успіху в житті;
- Б. По-справжньому захоплений своєю справою;
- В. Відрізняється дружелюбністю й доброзичливістю.

11. *Насамперед школа повинна:*

- А. Навчити вирішувати завдання, які ставить життя;
- Б. Розвивати індивідуальні здібності учня;
- В. Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.

12. *Якби в мене було більше вільного часу, найохочіше я використав би його:*

- А. Для спілкування із друзями;
- Б. Для відпочинку й розваг;
- В. Для своїх улюблених справ і самоосвіти.

13. *Найбільших успіхів я домагаюся, коли:*

- А. Працюю з людьми, які мені приємні;
- Б. У мене цікава робота;

В. Мої зусилля добре винагороджують.

14. *Я люблю, коли:*

- А. Інші люди мене цінують;
- Б. Отримую задоволення від виконаної роботи;
- В. Приємно проводжу час із друзями.

15. *Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:*

- А. Розповіли про яку-небудь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом тощо, де мені доводилось брати участь.
- Б. Написали про мою діяльність;
- В. Обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю.

16. *Найкраще я навчаюсь, якщо викладач:*

- А. Має до мене індивідуальний підхід;
- Б. Зуміє викликати в мене інтерес до предмета;
- В. Влаштовує колективне обговорення досліджуваних проблем.

17. *Для мене немає нічого гіршого, ніж:*

- А. Образа честі;
- Б. Невдача при виконанні важливої справи;
- В. Втрата друзів.

18. *Найбільше я ціную:*

- А. Успіх;
- Б. Можливість гарної спільної роботи;
- В. Здоровий практичний розум і кмітливість.

19. *Я не люблю людей, які:*

- А. Вважають себе гіршими від інших;
- Б. Часто сваряться й конфліктують;
- В. Заперечують все нове.

20. *Приємно, коли:*

- А. Працюю над важливою для всіх справою;
- Б. Маю багато друзів;
- В. Викликаю замилювання й усім подобаюся.

21. *По-моєму, передусім керівник повинен бути:*

- А. Доступним;
- Б. Авторитетним;
- В. Вимогливим.

22. *У вільний час я охоче прочитав би книги:*

- А. Про те, як заводити друзів і підтримувати гарні стосунки з людьми;
- Б. Про життя знаменитих і цікавих людей;
- В. Про останні досягнення науки й техніки.

23. *Якби в мене були здібності до музики, я хотів би бути:*

- А. Диригентом;
- Б. Композитором;
- В. Солістом.

24. *Мені б хотілося:*

- А. Придумати цікавий конкурс;
- Б. Перемагти в конкурсі;
- В. Організувати конкурс і керувати ним.

25. *Для мене найважливіше знати:*

- А. Що я хочу зробити;
- Б. Як досягти мети;
- В. Як організувати людей для досягнення мети.

26. *Людина повинна прагнути того, щоб:*

- А. Інші були нею задоволені;
 Б. Насамперед виконати своє завдання;
 В. Їй не дорікали за виконану роботу.

- А. Спілкуючись із друзями;
 Б. Переглядаючи розважальні фільми;
 В. Займаючись своєю улюбленою справою.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:

Обробка результатів. Кожна відповідь у стовпчику «Найбільш привабливо» – 2 бали, відповідь у стовпчику «Найменш привабливо» – 0 балів, відповідям, що не потрапили в жодний стовпчик – 1 бал.

Бали, набрані за всіма 27 судженнями, додаються до кожного виду спрямованості окремо за наведеним нижче ключем.

Ключ для визначення професійної спрямованості

| <i>№</i> | <i>Я</i> | <i>С</i> | <i>Д</i> | <i>№</i> | <i>Я</i> | <i>С</i> | <i>Д</i> |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1 | а | в | б | 15 | б | в | а |
| 2 | б | в | а | 16 | а | в | б |
| 3 | а | в | б | 17 | а | в | б |
| 4 | в | б | а | 18 | а | б | в |
| 5 | б | а | в | 19 | а | в | б |
| 6 | в | а | б | 20 | в | б | а |
| 7 | в | б | а | 21 | б | а | в |
| 8 | а | б | в | 22 | б | а | в |
| 9 | в | а | б | 23 | в | а | б |
| 10 | а | в | б | 24 | б | в | а |
| 11 | б | в | а | 25 | а | в | б |
| 12 | б | а | в | 26 | в | а | б |
| 13 | в | а | б | 27 | б | а | в |
| 14 | а | в | б | | | | |

ДОДАТОК Ч

ТРИ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ОБГРУНТУВАННЯ ТА ОПИСУ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

1. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЇ СУТНОСТІ (МЕТОДОЛОГІЧНИЙ РІВЕНЬ ЗАГАЛЬНОГО)

Структурні компоненти особистості педагога – 1) *самосвідомо-рефлексуючий*, 2) *цільовий*, *ціннісно-смысловий*, 3) *вольовий*, 4) *самоодетермінований*, 5) *творчо-божественний*, 6) *саможертвований* – передбачають шість формувальних технологій.

1) *Основний механізм розвитку самоусвідомлюючого, рефлексуючого початку людини* полягає як у розвитку механізмів абстрактно-логічного мислення, що реалізує механізми абстрагування людини від самої себе й світу, так і в розвитку рольового початку людини, що досягається допомогою рольових тренінгів (як соціалізаційних механізмів, згідно Т. Парсонсу), у яких учасники освітнього процесу можуть значно збільшити репертуар своїх соціальних ролей, навчитися швидко переходити від однієї ролі до іншої залежно від обставин, що дозволяє їм позбутися жажливої вади соціального життя – повне ототожнення себе зі своєю роллю.

Спостереження за повсякденними вчинками здорових людей і дані клінічної психіатрії дозволили стверджувати, що форми поведінки однієї і тієї ж самої людини в різних ситуаціях, як правило, різні. Людина використовує безліч соціально-психологічних рольових масок, вона грає, лабільно перебудовуючи свою психіку залежно від потреб ситуації. Зникнення цієї лабільності, гнучкості ігрового моменту в поведінці людини свідчить про серйозне порушення механізмів соціальної поведінки, виявляючи спотворення соціально-особистісних ролей, їх поведінкову обмеженість, вузькість рольового репертуару ("конфлікт неприйняття ролі", "конфлікт розчинення в ролі", "конфлікт переростання ролі"). Навпаки, розширення рольового репертуару людини в кінцевому підсумку веде нас за межі системи соціальних ролей, у сферу над рольової поведінки, яке "передбачає справжню самотність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою"¹⁶⁸⁵.

При цьому, відповідно до нашої компетентісно-рольової концепції формування особистості вчителя, людина для того, щоб бути особистістю, здатною здійснювати вільні вчинки, має розвинути над роль – "вище Я", яке є вільним від інших ролей і керує ними.

"Вище Я" реалізується у площині духовного рівня розвитку людини. Як над роль людини "вище Я" реалізується в рамках трансцендентальних – *"нейтрально-парадоксальної", амбівалентної рольової установки* (яка характерна для талановитих та геніальних людей), засвоїти яку людина може через відчуження від зовнішнього середовища, самої себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається *абстрагуванням, рефлексією, дисоціацією, трансценденцією, феноменологічною редукцією* та ін.

Саме вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію *надситуативності* як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності".

Зазначимо, що крім розвитку рольового початку та "вищого Я" формуванню рефлексивної позиції особистості сприяє розвиток механізмів емпатії – "життя в образі", "перенесення", "вживання", "перевтілення", "ідентифікації" та ін. Специфічним для емпатії є механізм уявного перенесення себе – свого реального "Я" – в ситуацію того об'єкта, в образ якого людина вживається. В результаті такої проекції реальне "Я" виявляється винесеним за межі реальної ситуації людини, її просторово-часових координат в уявну для неї ситуацію¹⁶⁸⁶.

2) *Розвиток цільового, ціннісно-смыслового початку особистості* пов'язаний як з формуванням абстрактно-логічних, рефлексивних механізмів людського мислення ("мета є сенс"), так і розвитком мотиваційних механізмів людської поведінки, спрямованих на майбутнє і пов'язаних з рефлексією майбутнього (П.О. Сорокін), що на психолого-педагогічному рівні реалізується в технології "завтрашньої радості" як побудови перспективних ліній діяльності, розробленої А.С. Макаренком, у виховному закладі якого, до речі, мало місце й потужний розвиток рольового початку людини у вигляді функціонування театру, а також системи зведених загонів, в яких кожен колоніст міг побувати в різних соціальних ролях¹⁶⁸⁷.

Технологію "завтрашньої радості", можна зілюструвати цитатою з "Педагогічної поеми":

"Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з важливих об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види роботи в складні і для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до найглибшого почуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінити в людині, – це сила й краса. І те і друге визначається в людині тільки за тим, як вона ставиться до перспективи. Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, сьогоднішнім обідом... то людина найслабкіша. Якщо її задовольняє тільки свою власна перспектива, хоч би й

¹⁶⁸⁵ Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175 с. – С. 103.

¹⁶⁸⁶ Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 189.

¹⁶⁸⁷ Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

далека, вона може бути сильною, але не викликає у нас почуття краси особи і її справжньої цінності. Чим ширший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина красивіша й вища.

Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість. Можна написати цілу методику цієї важливої роботи. Мона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних, починати можна і з доброго обіду, і з походу до цирку... але треба завжди викликати до життя і поступово розширювати перспективи цілого колективу...”¹⁶⁸⁸.

Як бачимо, почуття радості у А. С. Макаренка прив'язується до уміння бачити і будувати перспективи своєї життєдіяльності (принцип “перспективних ліній”). При цьому педагог використовує принципи, відкриті психологією. Йдеться про механізми формування відповідних психологічних установок.

Найважливішим з цих механізмів є метод “кодування” (“якоріння”, “каналізації”, “символізації”) психічних станів людини, відомий у психології, яка зазначає, що психічні стани людини можуть одержувати відповідне кодування (інтерпретацію) завдяки механізмам соціальної символізації, за допомогою яких дані стани певним чином детермінуються, маркуються і каналізуються, створюючи нові “вектори” мотивації людської поведінки¹⁶⁸⁹. Так, стан нервово-психічного збудження може знаходити відповідну культурну інтерпретацію (наприклад, символізуватися у вигляді “романтичної любові”) і одержати подальшу реалізацію в річизі суспільно прийнятих норм, що регулюють поведінку людини, яка одягає свій емоційний стан в убрання романтичної любові. Таким чином, “можливість інтерпретації свого стану... пов'язана і з наявністю в тезаурусі суб'єкта певних лінгвістичних конструцій, і з оволодінням правил їхнього використання. Людина повинна знати, які ситуації слід, а які не варто інтерпретувати тим або іншим чином”¹⁶⁹⁰.

Дані стани піддаються соціальної каналізації не тільки за допомогою другої, але і першої сигнальної системи людини. Так у нейро-лінгвістичному програмуванні (до якого всі частіше звертаються українські вчені¹⁶⁹¹) використовується “якір” – стимул, що дозволяє перенести минулий досвід людини в дійсний момент і відтворювати бачене переживання, або закріпити його наявний емоційний стан за допомогою умовного рефлексу. У НЛП розроблена модель, що дозволяє спеціально сформувати стимул (виробити інпринтинг) жестом, доторком або звуком із метою закріплення даного стану, який може бути викликаним за допомогою даного стимулу (подразника). Тут зовнішній стимул сполучиться з внутрішнім станом і формує павлівський нервовий часовий зв'язок. Якір може працювати у будь-якій системі сприйняття (кінестетичній, візуальній, аудіальній)¹⁶⁹².

Як бачимо з вищенаведеної цитати з “Педагогічної поеми”, А. С. Макаренко використовував метод кодування в будівництві перспективних ліній, які прив'язувалися до почуття завтрашньої радості, що сприяло формуванню аналітичного прогнозу, саморефлексії (самовідстороненості) і трансценденції як уміння абстрагуватися від наявної ситуації. Саме на базі цього процесу формується людська особистість, “Я” людини як знатність здійснювати вільні вчинки й поставати активним початком світу.

Самовідстороненість як системоформуючий чинник людської особистості (що постає майбутнім, котре мотивує теперішню поведінку людини) реалізується й завдяки розвитку здатності учнів до саморефлексії, вміння переходити від однієї соціальної ролі до іншої, занурюючись при цьому у своє соціальне середовище, яке можна інтерпретувати як складну систему соціальних ролей. При цьому певна ідентифікація людини з соціальним оточенням (соціалізація як важливий момент розвитку людини) можлива на основі її ідентифікації з усіма соціальними ролями даного колективу, що впливає з уміння бути виконавцем усіх цих ролей.

Зрозуміло, що ототожнення себе із соціальними ролями колективу означає уміння не тільки виконувати кожну їхню роль, але і переходити від однієї ролі до іншої, що можна назвати “рольовою дифузією”. Для того щоб при цьому людина не втрачала самоідентичності (не розчинялася в цих ролях і не зникла як самоусвідомлююча, самодостатня сутність), вона має, паралельно з виконанням соціальних ролей, постійно ідентифікувати себе з якоюсь “нейтральною” роллю, що дозволяє людині відчувуватися від самої себе, подивитися на себе (свої соціальні ролі і рольові ситуації) із боку.

У цьому виявляється наріжний аспект людського “Я” – функція трансценденції людського “Я”, розвиток якої ми виявляємо у виховному закладі А. С. Макаренка, де отримав потужний розвиток рольовий статус людини. Тут існувала складна ієрархія суворо не фіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, що дозволяло кожному побувати в різноманітних взаємозалежностях, які збагачували рольову координацію і формували вектори соціально-психологічної взаємозалежності як усередині закладу, так і за його межами. Важливе значення для процесу розвитку і розширення рольового статусу людини мало унікальне явище – “зведений загін”, який дозволяв реалізувати найдавніший соціальний принцип “карнавалу”, коли мала місце зміна соціальних ролей, у даному випадку – зміна лідерів колективу. Проте, дана рольова трансформація відбувалася не як одномоментний акт, але як постійно діючий колективний процес. У закладі А. С. Макаренка існувала і постійно змінювана роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Таким чином, практично всі діти мали можливість керувати своїм оточенням, контролювати певний його аспект, чи навіть увесь космос свого оточення, який окреслювався межами колонії.

¹⁶⁸⁸ Макаренко А. С. Педагогічна поема. – К.: Рад.шк., 1973. – С. 447.

¹⁶⁸⁹ Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд. МГУ, 1987. – С. 123.; Шрейдер Ю.А. Ритуальное поведение и формы косвенного целеполагания // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М., 1979. – С. 54–116.

¹⁶⁹⁰ Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд. МГУ, 1987. – С. 123.

¹⁶⁹¹ Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43–49.

¹⁶⁹² Трансформация личности: нейролингвистическое программирование /Анализ и комментарии О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.

Крім того, тут жили діти різного віку, які спільно включалися в навчально-трудову діяльність і постійно змінювали одну з основних рольових послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої і постійно мінливої соціальної інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії і спілкування, яку сам А. С. Макаренко називав "педагогікою паралельних дій". Крім того, у закладі постійно функціонував театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більш розширити свій рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних і інших тривіальних соціальних ролей. Життя ж виховного закладу в цілому регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів, колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор колонії (принцип "педагогіки колективної дії"). У такий спосіб відбувається формування органу єдиної колективної волі, що прямо, сприймається кожним членом колективу як конкретна, *не опосередкована проміжними ланками невідчужена соціальна надроль, що втілює в собі принцип соціального керівництва згори*, яка визначала життя колонії і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу. Кожен педагог тут ставав повноправним членом колективу (після 4-місячного випробування) і не мав ніяких соціальних привілеїв. Таким чином, в арсеналі соціальних ролей, реалізованих у виховному закладі А.С. Макаренка, практично не було жодної ролі, яка б була відчуженою і недосяжною для членів колективу, які взаємодіяли в атмосфері взаємної довіри, коли, наприклад, черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з його рапорту. Тим самим одержував реалізацію *найважливіший принцип гуманістичного виховання* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі.

Феномен "*завтрашньої радості*" можна знайти у "*школі радості*" В.О. Сухомлинського, яка має глибоке психофізіологічне коріння, оскільки базується на положенні, що одним із головних чинників розвитку дітей є атмосфера їхнього підвищеного настрою, урочистості, естетичної екзальтації, що позитивним чином відкриває дитину до світу у всіх проявах її навчальної та, загалом, життєвої активності.

Тут доречно навести й "*школу радості й успіху*" А.С. Белкіна, яка спрямовує діяльність педагога на активізацію в учнів стану емоційної радості¹⁶⁹³ та базується на принципі "*завтрашньої радості*" А.С. Макаренка, на "*Школі радості*" В.О. Сухомлинського, коли педагогічний процес спрямований на те, як викликати у дітей позитивні емоційні реакції, забезпечити успіх у навчанні. Як пише А.С. Белкін, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху в навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті.

Психологи довели, що успішність дитини хоча б в одній сфері діяльності приводить до формування психологічної установки на успішність та радість, що завдяки синергетичному ефекту спрямовує будь-яку діяльність дитини на досягнення успіху. І навпаки, якщо дитина не пізнала успіх та радість у сім'ї, під час перебування у дитячому садочку, під час навчання у школі, то в подальшому житті для неї буде вельми проблематичним досягти життєвого успіху.

Було також доведено, що захистом від безпорадності у навчанні постає досвід перемог, тобто досвід психологічних станів і поведінки у випадках, коли вдається контролювати ситуацію і досягати успіху¹⁶⁹⁴.

Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини¹⁶⁹⁵. Суттєво також, що науковці ще в 70-ті роки ХХ століття довели: деструктивна поведінка школярів прямо пов'язана зі шкільною неуспішністю, а А. Маслоу показав, що поведінка та спілкування залежать від рівня успішності учня у навчанні. При цьому успіх у навчанні веде до зміцнення самостійності, самоповаги, покращення взаємин з оточуючими, зміни самопочуття учня¹⁶⁹⁶.

Відтак, нерозв'язний характер внутрішнього протиріччя між вимогами батьків і в цілому зовнішнього середовища, неможливість їм відповідати виявляє джерело постійної афективної напруженості, що в багатьох випадках призводить до компенсаторної гіпертрофії власного "Я", та розвитку егоцентризму, хворобливого самолюбства і неадекватного почуття власної гідності. Егоцентризм у даному випадку виконує захисну функцію в конфлікті між "Я" та "не-Я", призводячи до "закриття" "Я", до перекручування механізмів оцінки дійсності, сприяючи розвитку агресивного відношення до дійсності.

Отже, нездатність учня виявити свої здібності перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою та моральним засудженням, що демобілізує учня, підриваючи віру в свої можливості. Як наслідок, знижується пошукова, дослідницька активність учня, яка постає базовим механізмом формування особистості та кристалізації людини як мислячої істоти. Це зумовлює появу нових невдач та формування замкнутого кола неуспішності. М. Селігман у концепції "*навченої безпорадності*" довів, що люди, перед якими ставилися завдання, які принципово не мали розв'язку, виявлялися нездатними в подальшому виконати легкі завдання, які мали розв'язок¹⁶⁹⁷.

І навпаки, успіх є шляхом до радості та синергетичного поєднання "Я" та "не-Я", людини та світу. Наведемо приклад¹⁶⁹⁸. Директор однієї школи у дитинстві пережив стресорну ситуацію, оскільки до восьмого класу він вчився

¹⁶⁹³ Белкін А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкін. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

¹⁶⁹⁴ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2100. – 416 с. – С. 40.

¹⁶⁹⁵ Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов / А.С. Спиваковская. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с. – С. 96-97.

¹⁶⁹⁶ Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-118.

¹⁶⁹⁷ Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с. – С. 120.

¹⁶⁹⁸ Белкін А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкін. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

добре, а потім через нові захоплення почав відставати з математики. Через це на черговій контрольній роботі він неправильно розв'язав задачу, за що й отримав двійку, хоча іншим учням за таку саму помилку вчителька поставила трійки. Виникла образа на несправедливість, що призвело до повного відвертання від предмета. При цьому це почуття підігрівалося реакцією вчительки, яка постійно йому докоряла: "Я вважала, що ти здібний, а ти...". Це, у свою чергу, призвело до погіршення справ з математики, і, як наслідок, неуспішність повністю захопила хлопця настільки, що з 9-го класу школи учень повинен був піти і почав працювати, навчаючись у вечірній школі. До математики він ставився боязко, але вчителька вечірньої школи одного разу сказала: "Але ж ти здібний! Ось тобі задачі для вищої школи, я впевнена – справишся!" І учень справився, повірив у себе і вчителів, і як результат – вступ до педагогічного інституту, закінчення його з відзнакою і подальша робота директором у тій самій школі, звідки довелося піти через комплекс неуспішності.

У процесі педагогічної діяльності цього директора сформувалося стійке переконання в тому, що якщо ми не бажаємо "зламати" дитину в період формування її особистості, маємо за мету допомогти їй в розвитку, що ні в якому разі не можна позбавляти дитину відчуття застрашної радості, віри у свої можливості, сподівань на позитивні перспективи у майбутньому.

Слід сказати, що в основі технології "ситуації успіху" лежить особистісно орієнтований підхід до процесу навчання та виховання, а ситуація успіху є суб'єктивним психічним станом задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища. Усвідомлення ситуації успіху учнем, розуміння її значимості виникає у нього після здолання боязкості, невміння, незнання, психологічного враження та інших видів труднощів, які отримують втілення у певних психологічних установах.

Важливо, що ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визначає цей результат як успіх та спрямовується у майбутнє, що, у свою чергу, реалізує наріжний аспект формування особистості – здатність до аналітичного прогнозу та спроможність керуватися у своїй поведінці потенційно-можливим (майбутнім) аспектом дійсності.

3) Розвиток вольового початку людини спирається на вольову концепцію П.В.Симонова, згідно з якою воля як виразник автономно-вільного начала є парадоксальна сутність вже за своїм визначенням як позамежна, надсвітлова.

Цей висновок можна проілюструвати результатами П.В.Симонова, творця інформаційної теорії емоцій, який пише, що воля як "антипотреба", на відміну від феноменів нашого інерційного світу, де тіла від поштовху прискорюються, а перед перешкодою уповільнюються свій рух, проявляє неінерційні властивості: від поштовху вона сповільнюється, а перед перешкодою ескалюється. Тут воля діє " від протилежного ": вона атрофується поза перешкод і посилюється при їх наявності. Так поведуться в уявному неінерційній світі тіла з уявною масою, подібною "корінь квадратний з мінус одиниці"¹⁶⁹⁹.

Відтак, воля – це антиінерційна сутність, тобто вона постає поза нашим світом, оскільки атрофується за відсутності перешкод та, на відміну від нашого інерційного світу, де тіла уповільнюються рух перед перешкодами і прискорюються після поштовху, воля діє навпаки. Тому цілком справедливим є вчення П.В. Симонова про волю, у якому він протиставить волю людини її потребам, визначаючи волю як "антипотребу".

Дійсно, пише П.В. Симонов, воля як "неінерційна" (ірраціональна) сутність актуалізується та підвищується перед перепоною й атрофується за умов відсутності перешкод. Воля поводить себе так само, як поведуть себе тіло з "уявною масою", яка виражається уявним числом, таким, наприклад, як корінь квадратний з мінус одиниці. Тіло з уявною масою теоретично повинно прискорюватися перед перепоною і зупинятися від поштовху¹⁷⁰⁰. Цей механізм можна проілюструвати теорією дисонансу Л. Фестінгера, де ми можемо дізнатися, що діти, яким загрожували невеликим покаранням за те, що вони грали з улюбленою іграшкою, зменшують свою прихильність до іграшки в набагато більшому ступені, ніж діти, яким загрожували великим покаранням¹⁷⁰¹.

Таким чином, з позиції особистісно орієнтованої парадигми виховання всі виховні заходи мають бути спрямовані на формування особистості людини. Педагоги і філософи визнають, що одна з наріжних характеристик особистості пов'язана зі здатністю людини робити вільний вибір (тобто бути вільною). Свобода особистості, її автономність є кінцею людського "Я". Воля, у свою чергу, виникає з уміння контролювати людиною своєї поведінки. Звідси з'являється необхідність формування волі як контролюючого початку людської життєдіяльності.

Відомі механізми формування волі, які полягають у тому, що воля розвивається за умов, що перешкоджають людині задовольняти актуальні потреби.

Для того, щоб проілюструвати дію механізму волі, наведемо висновки Б. Беттельгейма, котрий провів декілька років у фашистських концтаборах і написав книгу "*Просвітлене серце*". Він вивчив умови табірної середовища, де відбувається швидка деградація особистості: колективна відповідальність за проступки; знищення тих, хто якось виділявся з юрби, що змушувало ув'язнених зливатися із загальною масою; і, що найголовніше, – позбавлення в'язнів самостійності, коли кожний самостійний крок карався; регламентація до дрібних деталей табірної життя. Автором книги був знайдений метод запобігання корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, де можна самостійно діяти і нести за свої вчинки особисту відповідальність. Для цього потрібно було робити те, що в таборі не заборонялося, наприклад, чистити зуби¹⁷⁰².

Таким чином, для формування волі необхідна наявність зон автономного поведінки вихованців, у тому числі й педагогів, у яких вони могли б виявляти власну ініціативу (різноманітні спортивні секції, вечори відпочинку,

¹⁶⁹⁹ Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.

¹⁷⁰⁰ Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций / П.В. Симонов // Журнал Высшей нервной деятельности. – Вып. 2. – Т. 47. – 1997. – С. 320–328.

¹⁷⁰¹ Festinger L. A theory of cognitive dissonance / L. Festinger. – Standford, 1957, N. Y., 1964. – 291 p.

¹⁷⁰² Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.

гуртки науково-дослідницької орієнтації, методичні секції та ін.). Зони автономної поведінки, у свою чергу, мають формувати у людей потребу до розширення векторів дії власної волі. Отут вольова психологічна установка на подолання перешкод зовнішнього середовища (що виявляється у вигляді реконструкції зовнішнього середовища з метою окреслення там зон автономної поведінки) перепрофілюється і спрямовується усередину: педагога мають навчитися переборювати труднощі і перешкоди, пов'язані з внутрішніми ресурсами власної психіки і власною поведінкою, тобто формувати навички самоконтролю. Зовнішні перешкоди (у вигляді певних труднощів суспільного життя) при цьому не розглядаються як негативні об'єкти, а починають усвідомлюватися як необхідна умова формування волі. Тобто відбувається усвідомлення цих труднощів як необхідного і найціннішого елемента формування вольового початку, що, у свою чергу, є необхідною умовою становлення людської особистості.

Психологічні дослідження свідчать, що спрямування вольового вектора усередину людини реалізується через рольовий потенціал особистості. Тобто формування внутрішніх вольових векторів може успішно здійснюватися на основі рольових тренінгів.

Людина являє собою сукупність соціальних ролей, що є основною сферою реалізації її соціальної активності. Визнається, що суворе фіксація людини на тих або інших соціальних ролях, тобто ототожнення себе з тією або іншою роллю на особистісному етапі розвитку людини, призводить до психічних патологій і звужує поле творчого і вольового самовираження особистості. Розвиток особистості щодо її вольового самовираження проходить шляхом розширення рольового репертуару в процесі звільнення від рольової фіксованості.

Отже, розвиток саморегулятивних вольових якостей досягається завдяки виконання несанкціонованих зовнішнім середовищем дій, при цьому цей процес має бути *внутрішньо мотивованим*, тобто спиратися на трансцендентний – недетермінований зовнішнім середовищем аспект – Вищу Реальність – її *творчий потенціал*.

4) Розвиток вільного початку особистості передбачає розвиток спроможності людини до вільних, не обумовлених зовнішнім світом вчинків, реалізованих завдяки внутрішній мотивації поведінки, яка, у свою чергу, пов'язана з творчою активністю і її найважливішим атрибутом – творчим, тобто парадоксальним, діалектичним, нелінійним мисленням. У цьому розумінні людська особистість – це принципово творча сутність, що характеризується біфуркаційно-парадоксальною, нейтральною природою, покладеною в основі психічної організації творчих, геніальних людей, що відрізняються амбівалентністю їх психічної організації¹⁷⁰³.

Така парадоксальна подвійність в психології реалізується у вигляді категорій бісоціативності (або бісоціативності, яка, на відміну від асоціативності, є здатністю людини до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків – це з'єднання того, що ніколи ще не було пов'язане один з одним завдяки інтеграції декількох елементів і формування з них нової цілісності), діпластії (властивою тільки людині здатності з'єднувати в одному понятійному контексті несумісні поняття, речі, відносини), парадоксальному (багатозначному, сутінковому) мисленні, енантіосемії (подвійності, парадоксальності смислів), "операціональній інтеграції"¹⁷⁰⁴.

У зв'язку з цим творчість виявляє не тільки феномен біфуркаційно-хаотичних фаз розвитку, в яких можлива поява щось принципово нового, а й у феномені системної цілісності, коли на рівні цілісної системи виявляються емерджентні (об'єктивно нові, що виникають немов би "нізвідки") якості, не властиві якимсь елементам, що входять в цю систему.

Таким чином, феномен цілого, який "кристалізує" Абсолют як певний надсистемний початок світу, реалізується як дещо принципове нове. Ціле, як вчить синергетика, реалізується в критичній біфуркаційній (флуктуаційній хаотичній) фазі розвитку.

Цілісність, свобода, хаос, надситуативність, нейтральність, неоднозначність, творчий характер флуктуаційно-біфуркаційної фази розвитку корелюють не тільки з творчо-трансцендентним характером Абсолюту, але й з творчою особистістю, яка характеризується тими ж аспектами, оскільки творчі особистості виявляють амбівалентність властивостей і відкритість невизначеності, коли творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного розуміння реальності та її освоєння; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за рамки однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності"¹⁷⁰⁵.

У цьому контексті важливим аспектом життєдіяльності людини виступає феномен амбівалентності (діпластії, енантіосемії). Амбівалентність особистості виступає властивістю (а також і умовами існування), що реалізується в процесі співіснування рівних за потенційністю й неприйнятних протилежних бажань, почуттів, думок, дій, атитюдів щодо зовнішнього або власного внутрішнього світу, що на функціонально- феноменологічному рівні закріплюється в мотиваційній, афективній і поведінковій сферах особистості. При цьому амбівалентність розв'язується за допомогою трансцендентної позиції людини. Відтак, трансцендентність людської особистості виступає найважливішим механізмом подолання (балансування) фундаментального психологічного стану людини – амбівалентності, оскільки індивід, як вважають, не може одночасно реалізовувати два різноспрямованих спонукання (стани), здійснювати дії, які заперечують одна одні, без спеціальної трансцендентальної керівної системи, яка організовує пріоритети життєвої активності.

У рамках психологічних механізмів ця нейтральна трансцендентна позиція відповідає фазі так званого вольового контролю, в якій врівноважуються полярні стани і яка відповідає нулю функції синусоїди:

¹⁷⁰³ Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.

¹⁷⁰⁴ Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И.Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с. – С. 79.

¹⁷⁰⁵ Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1997. – № 1. – Т. 18. – С. 16–30.

| | | | | | | | | |
|----------------------|---|-----------|----------------------------|--|--------------|---------|-----|----------|
| Пароксизм, судоми | Несамовитість, гарячкова активність | Збудження | Бадьорість, пожвавлення | СПОКІЙ , зона вольового контролю | Розслаблення | Дрімота | Сон | Летаргія |
|----------------------|---|-----------|----------------------------|--|--------------|---------|-----|----------|

Рис. Н 1. Спектр переходів станів психіки¹⁷⁰⁶.

Таким чином, тут нейтральний (ідеальний, парадоксальний) стан можна розуміти і як результат творчого мислення і водночас його умова – відзначена сфера свободи, спокою, вольового контролю. Завдяки цьому нейтрально-ідеально-парадоксального стану – ключовій властивості творчого акту і, відповідно, творчих людей, останні характеризуються парадоксально-інтегральними якостями.

У цілому, творчість виявляє стан спонтанності свідомості. Як пише А.П. Дубров у книзі "Когнітивна психофізика" (2006), цей стан реалізується в процесі трансцендування в надособистісний простір трансперсонального стану надсвідомості, перебування в якому дозволяє людині пережити свою співпричетність Цілому, доторкнутися до витоків Всесвіту.

5) **Розвиток абсолютного божественного творчого начала особистості** передбачає формування парадоксального творчого мислення і форм діяльності людини як спроможності вийти за межі актуальної даності, що дозволяє відображати трансцендентальну світові, а тому парадоксальну природу Абсолюту, що досягається на основі педагогічного парадоксознавства¹⁷⁰⁷.

Як бачимо, формування особистості в контексті п'яти розглянутих її компонентів реалізується в цілісному контексті, оскільки ці компоненти постають як діалектично взаємопов'язані і взаємно підсилюючі сутності.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що для здійснення розвитку особистості людини слід помістити її в розвивальне соціально-педагогічне середовище, в якому воно, по-перше, повинне генерувати творчу діяльність, творчу активність і через це породжувати механізм внутрішньої мотивації. По-друге, це середовище має бути наближеним до життя (що відповідає принципу контекстного навчання).

По-третє, це середовище має сприяти формуванню в учасників освітнього процесу трансцендентальної позиції через її занурення в парадокс у сфері мислення та пізнання дійсності.

Отже, процес розвитку особистості людини починається зі світоглядного аспекту (виражає вищий рівень життєвих цінностей людини), який актуалізується за допомогою розвитку парадоксального мислення. Цей момент є вирішальним у представленій системі формування внутрішньої мотивації, що відрізняється від інших подібних систем, заснованих на лінійному уявленні про її формування як поступово зростаючої сутності. Однак внутрішня мотивація виступає новою якістю, перехід до якої повинен відбуватися завдяки механізму фазового переходу, коли поява внутрішньої мотивації має схожість з процесом "пробудження від сну сірого буденного життя" (Л. Н. Андрєєв), просвітління, "вибуху" – неважливо, чи буде цей вибух мати місце на тренінгових заняттях, або, накопичуючись " підспудно ", через кілька місяців або років раптово сфонтанує в нову якість – внутрішню мотивацію, яка подібна воландівській свіжості осетрини – має "першу свіжість", вона ж є і останньою.

Реалізувати розвиток людини у напрямі формування внутрішньої мотивації можна за допомогою педагогіки життєвих фактів, яка на основі добору істотних (як тривіальних, так і парадоксальних) життєвих фактів (витягнутих безпосередньо як з життя, так і з педагогічної діяльності), а також педагогічних ситуацій, занурених у тренінгові форми навчання, дозволяє трансформувати свідомість учасників освітнього процесу та ініціювати творчі форми діяльності, що постає головним чинником розвитку особистості людини.

Якщо ключовим аспектом творчого акту і творчої людини як ініціатора цього акту є самодетермінація як внутрішня мотивація її поведінки, то ця ж властивість є і ключовою для особистості, яка за своїм визначенням здатна здійснювати вільні вчинки і виявляти внутрішню мотивацію. Тому особистість людини – це принципово творча, самодетермінована божественна сутність, яка внутрішньо притаманна людині (міститься в ній у віртуально-прихованому вигляді і виявляється потенційним ресурсом її еволюції) і одночасно є мета її розвитку. І для того, щоб виховати самодетерміновану творчу, а тому парадоксальну людську істоту, слід залучати парадоксальне ж багатогранне соціально-педагогічне середовище і відповідні багатовимірну систему педагогічних впливів.

Але якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності, коли особистість формується на "межах виховних дій", в суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття, що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду і системи цінностей, то стає зрозумілим, що **парадокс є одним з основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети)**, що неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і дією") якраз і розкриває перед людиною у дійсному світлі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню її космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю **творчої поведінки і діяльності**.

Цей висновок не означає, що слід уникати стану узгодження вербального і екстравербального і спеціально

¹⁷⁰⁶ Леви В.Л. Искусство быть собой. – Изд. обновл. – М.: Знание, 1991. – 256 с. – С. 36.

¹⁷⁰⁷ Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність даного процесу якраз і передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб дитина уміла їх розрізняти і вчитися існувати в такому впорядковано-неупорядкованому середовищі, що сполучає хаос і космос, піднесене і профанічне, прекрасне і жалливе...

Саме на цій основі у людини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможлиблює її розвиток у напрямку шизоїдного типу¹⁷⁰⁸.

6) Розвиток саможертвовного початку педагога реалізується на шляхах його творчої діяльності, яка постає непрагматичною активністю заради самої активності, що формує в людині готовність самозречення та саможертвності, які постають головним аспектом любові. Загалом, цей аспект особистості пов'язаний із духовним началом людини.

2. ОБГРУНТУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ШЛЯХОВ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІКО-ЕВРИСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ (МЕТОДОЛОГІЧНИЙ РІВЕНЬ ОСОБЛИВОГО)

1. Творчість – вищий рівень діяльності і життєдіяльності людини та, взагалі, природи в цілому, яка, за висловом деяких мислителів (Г. Спенсер), самоздійснюється через "творчу еволюцію".

2. Творчість як процес творчої діяльності передбачає створення децю принципово нового¹⁷⁰⁹.

3. Виникнення нового – це важлива методологічна проблема сучасної науки, оскільки теоретичний аналіз процесу виникнення нового виявляє парадокс розвитку.

Парадокс розвитку виражає філософську ідею телеологічного парадоксу, який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку стирається різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим. У К. Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього¹⁷¹⁰, людина розумна походить одночасно від вищих мавп і одночасно не від них, а жива матерія розвивається від неживої і одночасно не з неї. До цього ж предметного ряду відноситься і парадокс емерджентності щодо нових системних властивостей цілого, до яких не зводяться властивості складників цілого і який фіксує появу цілком нових феноменів немов би з *ніщо*.

Відтак, нове (нова система) покладено у будь-якому старому (старій системі) у прихованому вигляді як принцип, мета його розвитку. Але у цьому разі виникає питання про те, звідки з'являється це старе. Відповідь може бути тільки одна – старе виникає із *ніщо* (якщо старе виникає із самого себе, тобто існує вічно, то це суперечить аксіомам часового порядку і приводить свідомість людини в ґносеологічну "безвихідь"¹⁷¹¹.

4. Висновок – нове виникає із Ніщо, яке у конкретно-науковій площині має дві проекції – фізичний вакуум (фізика, космологія) та ідеальне (психологія, філософія).

5. Фізичний вакуум (Ніщо), як вчить сучасна наука, є джерелом Всесвіту, що відповідає релігійним уявленням про створення світу Богом з Ніщо, однак це Ніщо також має бути створеним – відтак, Ніщо (ідеальне) створюється деяким гіпотетичним "чинником Х" (Богом, Абсолютом, Вищим Розумом...).

Як вважає академік Г. І. Наан, народження Всесвіту є процесом розщеплення "ніщо" на "дещо" і "антидещо" (надмірну і дефіцитну сутності, "плюс" і "мінус"), що приводить до актуалізації всіх відомих фізичних феноменів та забезпечує збереження фізичних законів¹⁷¹². Цей дослідник писав, що грубу модель вакууму можна уявити як нескінченно великий запас енергії одного знаку, компенсований таким же запасом енергії іншого знаку. Або, як відзначав І. С. Шкловський, "згідно поглядам сучасної фізики, вакуум є зовсім не абсолютною порожнечою, в якій рухаються різні матеріальні тіла. Насправді вакуум – це немов би величезний резервуар, наповнений всілякими, так званими "віртуальними" частинками і античастинками. За відсутності зовнішніх дій (наприклад, полів) ці віртуальні частинки не "матеріалізуються", їх немов би немає. Проте достатньо сильні або змінні поля (електричне, гравітаційне) викликають перетворення віртуальних частинок у матеріальні, які цілком можуть бути спостережувані"¹⁷¹³.

Про це ж вчить і релігійна свідомість людства, яка стверджує, що світ, суще створене Богом з "нічого" (2 Мак. 7, 28). Але це ніщо у даному разі також має бути створеним – відтак, ніщо (ідеальне) створюється деяким гіпотетичним "чинником Х" (Богом, Абсолютом, Вищим Розумом...).

6. Відтак, нове як продукт творчості є, з одного боку, результатом творчості Вищого Розуму, а з іншого, – постає ідеальною сутністю.

7. Це дозволяє дійти висновку про те, що творча людина постає Божественною сутністю.

"Бог став людиною, щоб людина стала богом", – читаємо ми у вчителів Християнської Церкви.

¹⁷⁰⁸ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.; Обухов Я. Л. Символдрама и современный психоанализ. Сборник статей / Я. Л. Обухов. – Харьков: Регион-информ, 1999. – 252 с.

¹⁷⁰⁹ Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная, Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.

¹⁷¹⁰ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 22-23.

¹⁷¹¹ Кармин А. С. Познание бесконечного / А. С. Кармин. – М.: Мысль, 1981. – 229 с. – С. 176-181.; Бич А.М. Основы теории времени. – Киев, 2005. – 115 с.; Бич А.М. Природа времени. – М., 2002. – 286 с.; Заренков Н.А. Теоретическая биология. – М.: МГУ, 1988. – 213 с.; Молчанов А.М. Время и эволюция // Системные исследования. – М.: Наука, 1970. – С. 69-79.

¹⁷¹² Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) / Г. И. Наан // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431-433.; Зельдович Я.Б. Рождение Вселенной из ничего / Я.Б. Зельдович // Сборник. Вселенная, астрономия, философия. – М., МГУ, 1988. – С. 39-40.

¹⁷¹³ Шкловский И.С. Вселенная. Жизнь. Разум / И.С. Шкловский. – М.: Наука, 1977. – 383 с. – С. 372.

8. Свідомість людини, що реалізується як процес мислення, оперує ідеальними об'єктами, при цьому ідеальне постає ключовим аспектом свідомості мислячої людини.

Як доводить квантова фізика, мислення як ідеальне у термодинамічному розумінні – це "енергетично безкоштовний" (негентропійний) феномен¹⁷¹⁴.

9. Нове в акті творчості створюється з Ніщо як ідеального феномену, який можна інтерпретувати як цілісність з принципово новими системними властивостями.

На мові синергетики (міждисциплінарного напрямку сучасної науки, що характеризуються величезним ресурсом узагальнення дійсності), ідеальне як принципово нове можна зіставити з системними (емерджентними, нададдитивними) властивостями цілого (цілісної системи), які не зводяться до простої суми елементів цього цілого і виникають емерджентним чином немов би з ніщо, що має сакральну природу: "Якщо двоє або троє зберуться в ім'я Моє, Я серед них", говорить Ісус Христос.

Наведемо спостереження французького ентомолога Луї Тома, який помітив, що окремих термітів є стохастичною сутністю, задіяною в хаотичному русі. Але якщо ми збільшимо кількість термітів до деякої "критичної маси", те відбудеться диво: терміти почнуть створювати робочі бригади і, діючи найвищою мірою узгоджено, зводити грандіозну будівлю, виявляючи "велике знання" про спорудження в цілому.

Це ж можна говорити й щодо всіх "суспільних тварин": окремо взята особина сарани не знає напрямку й мети руху під час міграції, а згряя – знає. У птахів також кожна окрема особина не знає напрямку міграції, але досить безлічі птахів зібратися разом, як невідомо звідки виникає знання, якого до цього не було. Подібний же ефект "критичної маси" існує й у риб, а також у всіх суспільних тварин. Як з'ясувалося, "велике знання", чи "велика воля" керує всіма нюансами існування співтовариств живих істот. Усі вони, взяті в цілому, утворюють "живу речовину" В.І. Вернадського, що формує "цілісний планетарний організм" (Тейяр де Шарден), інтегрований у єдиний моноліт життя за допомогою так званих "слабких екологічних зв'язків" В.П. Казначєєва¹⁷¹⁵. При цьому ідеальне як нейтральне можна вважати *Істиною*, яку С. Б. Церетелі визначив як "єдність протилежностей"¹⁷¹⁶.

Творчість передбачає створення *синергійних цілісностей*, а цілісність, у свою чергу, є одним із парадоксальних одкровенень сучасної науки. Властивості цілого, як учить синергетика, міждисциплінарна галузь сучасного знання, не зводяться до суми елементів цього цілого. Відтак, *Ціле* володіє самодостатністю, характеризуючись антиентропійними, емерджентними властивостями. Так, наприклад, Всесвіт на її фундаментальному квантовому рівні (на рівні "мінімальної порції енергії", або на рівні мікросвіту) є єдиним нерозривним комплексом, елементи якого координуються так званими несиловими (непричинними) зв'язками, які забезпечуються вакуумним антиентропійним механізмом створення енергетичної надлишковості.

І якщо Ціле парадоксальним чином енергонадлишкове, то створення будь-якого сенсу за допомогою синергійного поєднання різних фактів, понять, категорій (часто протилежних один одному) через певні творчі феномени (бісоціативність, дипластія, енансіосемія) приводить до створення смислової цілісності, що характеризується антиентропійними ж властивостями, робить роботу людського мозку антиентропійною сутністю, коли створення-відкриття нових сенсів сповнює людину енергією, підвищує її життєвий тонус, уповільнює процеси старіння, якщо не зупиняє їх взагалі і не обертає назад.

Це можна перевірити на собі: як тільки Ви створите якийсь новий сенс, тобто як тільки досягнете розуміння чого-небудь, то виявляєте стан "*Еврика!*", який активізує життєві сили, наповнює бадьорістю і радістю Ваш організм. Радість переповнює нас не тільки в тому випадку, якщо ми кристалізуємо нові сенси, але й коли наново досягаємо вже створені сенси, оскільки і цьому випадку кожний з нас на індивідуальному рівні пере відкриває та перестворює зазначені сенси, приєднуючись до Божественного акту синергії.

Відтак, творчість як процес функціональної єдності півкуль головного мозку людини (що досягається за допомогою злиття теоретико-раціональної і міфо-іраціональної стратегій пізнання і освоєння світу людиною) реалізується на рівні медитації (найвищого виду людської активності, що залучає до безкінечних енергетичних ресурсів фізичного вакууму), яка виявляє приплив життєвої енергії, що повертає назад процеси старіння та наповнює нас радістю, а також активізує пізнання Істини як парадоксальної єдності протилежностей та ідеальної сутності.

10. Ідеальне можна розуміти не тільки як системну властивість цілого, але й як нейтральне, котре можна уявити як єдність двох полярних аспектів системи, в якій згашуються та врівноважуються протилежності – ці полярні аспекти.

Так, можна говорити про дитину як результат еволюційно-креативного "врівноваження" чоловіка та жінки, а також про організм як єдність протилежних функцій та відповідних їм процесів, які в ньому перебігають¹⁷¹⁷.

11. На рівні психічних процесів людини діалектична взаємодія протилежностей, що породжує нейтрально-ідеальний продукт творчості – ціле (ідеальне, Ніщо) у найбільш повному та науково обґрунтованому вигляді простежується на рівні концепцій функціональної асиметрії півкуль головного мозку, які відображають та освоюють світ протилежним чином.

¹⁷¹⁴ Цехмистро І.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.; Цехмистро І.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цехмистро І.З. Голістична філософія науки. – Харків: АКТАС. 2003. – 285 с.

¹⁷¹⁵ Казначєєв В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначєєв, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

¹⁷¹⁶ Церетелі С. Б. Диалектическая логика / С. Б. Церетелі. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

¹⁷¹⁷ Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

Єдність протилежностей на рівні функціональної узгодженості півкуль, з одного боку, реалізується як творчо-медитативний процес: як свідчать енцефалографічні дослідження, під час демонстрації парапсихологічних феноменів має місце висока функціональна узгодженість у роботі правої і лівої півкуль головного мозку людини; крім того, у стані медитації спостерігається, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі у психофізичному сенсі виступають єдиним цілим¹⁷¹⁸.

З іншого боку, єдність протилежностей тут реалізується і на рівні логіко-семантичного освоєння дійсності людиною, що виявляється в операційній інтеграції, мовній дипластії, енантіосемії, парадоксі (двоїстості, парадоксальності смислів, яка проявляється, наприклад, у такій мовній конструкції, як оксимороні, прикладом чого може слугувати словосполучення "живий мертвець") – притаманному лише людської свідомості психологічному феномену ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного, що постає продуктивним психологічним механізмом орієнтації людини в оточуючому світі¹⁷¹⁹.

12. Мислення у повному сенсі цього слова (коли процес мислення реалізує поєднання протилежним один одному конкретно-образного правопівкульового та абстрактно-логічного лівопівкульового аспектів пізнання дійсності) постає творчим божественним актом створення ідеального – децю принципово нового.

При цьому поєднання зазначених протилежних аспектів, які виключають один одного, породжує парадокс, тому ідеальне як творчий продукт постає певним парадоксом, дивом. З іншого боку, цей продукт виявляється нейтральною сутністю, оскільки інтегрує (та аннігілює) протилежності.

Це ідеальне як *ніщо* на рівні східної філософії постає пустотою (шуньєю), з якої Бог творить світ і завдяки якій людина сходиться до креативної ролі Творця:

*Пустое все, но Мы от века
Из шуньи лепим человека –
Забавно нам потом увидеть,
Как с человека шунья выйдет.*

Виходячи із зазначеного вище можна говорити про **механізм творчого мислення**, який полягає у тому, що на першому етапі творчого акту певне творче завдання (проблема) усвідомлюється. Потім з метою її трансформування на рівень правопівкульового синтезу людина має створити певний мисленнєвий вакуум, який відповідає нейтрально-парадоксальному функціональному статусу цього синтезу. Після того, як проблема буде вирішена на цьому рівні, це рішення потрапляє у сферу свідомості і може бути дешифрована на рівні поннятевого абстрактно-логічного мислення та відповідних емоційно-образних операторів.

13. Нейтральне (ідеальне, парадоксальне) – це результат творчого мислення і одночасно його умова.

14. Завдяки нейтрально-ідеально-парадоксальному – ключовій властивості творчого акту та, відповідно, творчих людей, останні характеризуються певними парадоксально-інтегральними якостями.

Розглянемо ці якості більш докладно¹⁷²⁰. Творчі, креативні, обдаровані люди характеризуються такими якостями:

МОРАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ:

- мінімальна агресивність, альтруїзм,
- непрагматична, духовна ціннісно-світоглядна орієнтація,
- орієнтація на щирість та справедливість

СОЦІАЛЬНО-ПОВЕДІНКОВІ ОСОБЛИВОСТІ:

- відкритість до різнобічних проблем, суперечностей, інновацій,
- розвинутий пошуковий механізм,
- уміння виходити за межі соціально-рольових установок,
- уміння дистанціюватися від ситуації,
- внутрішня мотивація, самодетермінованість, надситуативність як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності",
- здатність до перенесення досвіду в нову ситуацію та до об'єктивних оцінок,
- інтеграція активного та пасивного, право- та лівопівкульового підходів до освоєння світу
- відхилення від шаблону у поведінці, впертість,
- розвинене почуття гумору,
- адекватна самооцінка, критичне ставлення до своїх досягнень

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ, МИСЛЕННЯ ТА ПІЗНАННЯ:

- здатність до багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного, "сутінкового", фрактального мислення та розуміння реальності та її опанування;
- синтетичні здібності мислення,
- оригінальність та ефективна організація мислення,
- розвинена інтуїція, високий ступінь використання підсвідомості,

¹⁷¹⁸ Murphy M., Donovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – 234 p.; Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.

¹⁷¹⁹ Брагіна Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагіна, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10; Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психолінгвістический аспект проблемы / И. Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с. – С. 79; Петров М. К. Самосознание и научное творчество / Петров М. К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.

¹⁷²⁰ Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с. – С. 430-435.; Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г.В. Ковалева // Вопросы психологи. – 1999. – № 2. – С. 101-106.; Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная, Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.

- розвинуте асоціативне мислення та його метафоричність,
- прагнення до знаходження нових життєвих та наукових сенсів,
- цілісність, гнучкість, об'ємність сприйняття,
- мислення за аналоговим принципом,
- здатність до прогнозування.
- орієнтація на зв'язок предметів та явищ світу,
- здатність знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоймовірними властивостями зв'язок, орієнтуючись на гіпотезувальне світосприйняття (здатність до висування багатьох гіпотез, що потребує актуалізації нечіткої, "сутінкової", багатозначної логіки сприйняття світу).
- розвиток фантазії, уяви, легкість генерування ідей,
- підвищена чутливість, зниженні пороги чуттів, високий енергетичний рівень, підвищена сприйнятливність, емпатійність,
- імпульсивність,
- емоційна забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, емоційне занурення у діяльність,
- емоційна сензитивність та лабільність,
- високий рівень емоційної збудливості,
- здатність до синестезії (міжчуттєвої асоціативності)

СИНЕРГЕТИЧНІ АСПЕКТИ:

- творчість реалізується на всіх рівнях психічної активності людини, відтак, можна говорити про творчу поведінку, творче мислення, і навіть про творчі життєві цінності,
- творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, нададдитивності, коли окремих таланти людини складається із суми її талантів,
- тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні риси, що взаємно виключають одна одну.
- творчість людини виявляє тісний зв'язок з обдарованістю,
- творчість постає також і креативністю, яка у широкому розумінні – це творчі здібності в усій різноманітності їхнього прояву,
- виявлення численних зв'язків між окремими мозковими полями,
- неповторне поєднання деяких акцентуєваних рис особистості

Загалом, здатність до творчості як вищої самодостатньої, самостимулюючої та самостійної цінності, що впливає з пошукової активності (інстинктивно характерної для всіх живих істот) характеризується тим, що творча (креативна, талановита, обдарована) людина, спрямовуючись на творчу активність як автономну самоцінну сутність, звільняється від "принципу корисності" та починає сприймати іншу людську істоту, потенційного носія творчості, як вищу самодостатню цінність.

Особливо важливим постає реалізація у творчому акті так званого багатозначного, парадоксального, "сутінкового", голограмного, **фрактального** мислення.

15. Якщо ключовим аспектом творчого акту та творчої людини як ініціатора цього акту постає самодетермінація як внутрішня мотивація її поведінки¹⁷²¹, то ця ж властивість постає і ключовою для особистості, "Я" людини, яке за своїм визначенням здатне здійснювати вільні вчинки та виявляє внутрішню мотивацію – внутрішній самодетермінований регулятор людської поведінки.

16. Особистість людини – це принципово творча, самодетермінована божественна сутність, яка внутрішньо притаманна людині (міститься в ній у віртуально-прихованому вигляді і виявляється потенційним ресурсом її еволюції) та одночасно постає метою її розвитку (І.Д. Бех, А.В. Петровський).

17. Для того, щоб виховати самодетерміновану творчу, а тому парадоксальну істоту, слід залучати парадоксальне ж багатогранне соціально-педагогічне середовище та відповідні багатомірні педагогічні впливи.

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинно мати місця неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які поступають до дитини від його батьків і інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем.

Але якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності (коли особистість формується на "межах виховних дій", у суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття), що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду і системи цінностей, то стає зрозумілим наступне:

- парадокс є одним з основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети);
- неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і дією") якраз і розкриває перед людиною у дійсному світі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню його космо-

¹⁷²¹ Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59; Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. - М.: Академия, 2002. – 317 с. ; Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.; Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.; Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 91.

природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю **творчої поведінки і діяльності**.

Цей висновок не означає, що слід уникати стану узгодження вербального і екстравербального і спеціально створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність даного процесу якраз і передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб дитина уміла їх розрізняти і вчитися існувати в такому впорядковано-неупорядкованому середовищі, що сполучає хаос і космос, піднесене і профанічне, прекрасне і жалливе...

Саме на цій основі у дитини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможливорює її розвиток у напрямку шизоїдного типу: "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються їй або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу, і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу"¹⁷²², що характеризується атомарно-дискретним, агресивним, антитворчим сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями). Цей висновок знаходить втілення у новітньому **амбівалентному підході** у педагогіці.

Проведений покроковий аналіз як результат реалізації стратегій доказово-евристичної педагогіки дозволив отримати як проміжні, так і кінцеві **висновки** щодо проблематики нашого дослідження.

(1) Нове як продукт творчості є, з одного боку, результатом творчості Вищого Розуму, а з іншого, – постає ідеальною сутністю процесу мислення та свідомості людини, коли людський розум виявляється ізоморфним Вищому Розуму (Абсолюту); відтак, творча людина постає Божественною сутністю, тому цільові орієнтири освітньої системи мають охоплювати сакральні-релігійні реалії людської цивілізації та спрямовуватися на утвердження *Божественного* в кожній людській особистості.

(2) Творчість як процес функціональної єдності півкуль головного мозку людини, що досягається за допомогою злиття теоретико-раціональної і міфо-іраціональної стратегій пізнання і освоєння світу людиною, реалізується на рівні медитації, яка виявляє приплив життєвої енергії, що повертає назад процеси старіння та наповнює нас радістю, а також активізує пізнання Істини як парадоксальної єдності протилежностей.

(3) Завдяки нейтрально-ідеально-парадоксальному – ключовій властивості творчого акту та, відповідно, творчих людей, останні характеризуються певними парадоксально-інтегральними якостями, тому парадокс постає важливим навчально-розвивально-виховним ресурсом шкільної системи.

(4) Якщо ключовим аспектом творчого акту та творчої людини як ініціатора цього акту постає самодетермінація як внутрішня мотивація її поведінки, то ця ж властивість постає і ключовою для особистості, "Я" людини, яке за своїм визначенням здатне здійснювати вільні вчинки та виявляє внутрішню мотивацію.

(5) Особистість людини – це принципово творча, самодетермінована божественна сутність, яка внутрішньо притаманна людині (міститься в ній у віртуально-прихованому вигляді і виявляється потенційним ресурсом її еволюції) та одночасно постає метою її розвитку.

(6) Для того, щоб виховати самодетерміновану творчу, а тому парадоксальну істоту, слід залучати парадоксальне ж багатогранне соціально-педагогічне середовище та відповідні багатомірні педагогічні впливи, як і новий напрям педагогіки – **парадоксознавство** (спрямоване на вивчення та засвоєння різних логіко-семантичних та онтологічних парадоксів з метою формування творчого парадоксального мислення).

(7) Розвиток людини від правої півкулі до лівою, а від неї до їх функціонального синтезу означає, що соціально-педагогічні впливи, які реалізуються на рівні правої півкулі (у дошкільному та молодшому шкільному віці), трансформуються у певні абстрактно-логічні форми на рівні лівої півкулі, яка, таким чином, містить у прихованому вигляді правопівкульовий конкретно-образний матеріал, котрий через певні педагогічні впливи визначає розгортання лівопівкульових процесів (у середньому та старшому шкільному віці) та програмує відповідний сценарій життя людини.

(8) Спостерігається своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через правопівкульову "призму" наочності та образності, що знаходить своє найбільш послідовне відображення саме у казковому, метафоричному способі осягнення та освоєння буття, що на рівні дошкільного виховання реалізуються у розвитку педагогіки навчальної казки.

(9) Наявність механізмів кодування майбутньої поведінки людини через правопівкульові механізми дозволяє говорити про парадоксальну стратегію виховання дошкільнят щодо формування в них психологічних установок.

3. ОБҐРУНТУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄВИХ ФАКТІВ (МЕТОДОЛОГІЧНИЙ РІВЕНЬ ОДИНИЧНОГО)

Один з найбільш істотних і впливових наукових феноменів виражається в **імовірнісному підґрунті Всесвіту**, який може інтерпретуватися з позиції теорії інформації та моделювання людської свідомості. Імовірнісний аспект світу ми знаходимо у В.В. Налімова, який в книзі "*Спонтанність свідомості*" підіймає важливу проблему моделювання свідомості, що дотепер не вирішена, оскільки "якщо свідомість є функцією високоорганізованої матерії, то де ж модель, що розкриває механізм цього функціонування? Чому її не вдалося

¹⁷²² Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.

створити?" – запитує видатний філософ, роблячи висновок, що нездатність побудувати адекватну модель свідомості свідчить про наше незнання фундаментального в природі людини.

В. В. Налімов вважає сполучною ланкою між свідомістю і матерією (які, за виразом Д. Бома, є вкладеними один в одного проекціями деякої фундаментальнішої сутності, що не є ні матерією, ані свідомістю в чистому вигляді) сенси, що постають цілісною парадоксальною сутністю в тріаді "*свідомість – сенс – матерія*".

За допомогою парадоксальної природи сенсів, В.В. Налімов створив теорію *імовірнісного числення сенсів*. Подібно до того як в лінійному континуумі Кантора розташовані в певному порядку всі дійсні числа, таким же чином всі можливі сенси світу, згідно В.В. Налімову, спресовані і співвіднесені на числовій осі μ , на якій знаходиться "нерозпакований і не проявлений світ" – "*семантичний вакуум*".

Цей вакуум за своєю природою співвідноситься з фізичним вакуумом, що роїться імовірнісними віртуальними частинками, які можуть утворювати будь-які конфігурації сенсів – цілісні об'єкти – під впливом "*квантового Спостерігача*" (людини), котрий актуалізує (створить) світ.

Сенси, згідно В.В. Налімову, розпаковуються в мовних текстах, що виражають конкретні явища та постають текстами, – схід сонця, пейзаж за вікном потягу, дитина, що плаче, або головний біль... – світом навколо людини.

Мовні тексти реалізуються в контексті мислення людини, що бачить, сприймає схід сонця по-своєму. І це залежить від процесу розпаковування сенсів, здійснюваного шляхом імовірнісного зважування кожного сенсу: людина може побачити або почути ту або іншу інформацію, але вона нею не обов'язково буде сприйнята, або людина не надасть цій інформації адекватного значення.

В даному випадку можна говорити про здатність людини створювати конкретний соціальний природно-матеріальний світ, в якому вона існує, про що ми можемо дізнатися із симоронських книжок, де йдеться про конкретно-психологічні та поведінкові механізми реалізації позицію "Спостерігача", який створює світ.

Крім того, кожен мовний текст є сповненням безліччю сенсів, але вони не рівноцінні для кожної людини, оскільки для кожного існує індивідуальна вірогідність їх появи в свідомості. Тому *людина існує в полі вірогідності*, оскільки різним сенси надає різне значення, різну "інформаційну вагу", яка має певну кількісну характеристику. Таким чином, як сприйняття, так і усвідомлення будь-якого сенсу носить імовірнісну природу, що моделюється функцією розподілу щільності вірогідності появи сенсів $p(\mu)$. Ця функція – гладка, безперервна, така, що асимптотика наближається до осі абсцис (подібно кривій нормального розподілу Гауса) – виражає розподіл вірогідності і відображає процес розпаковування людиною невідомих сенсів¹⁷²³.

Енергоінформаційні взаємодії людини і світу приводять до імовірнісної суперпозиції апостеріорного (одержаного в результаті досвіду) вікна в світ і впливаючого на свідомість людини інформаційного фільтру, внаслідок чого спонтанно виникає нове вікно в світ, новий тунель реальності, новий світогляд.

Цей тунель реальності (який в педагогічному розумінні інпрінтується людині в містичних актах ініціації) можна назвати "точкою збірки" К. Кастанеди, що може інтерпретуватися за допомогою теорії *пізнавально-психологічних бар'єрів* Б. М. Кедрова. Останній пише, що через пізнавально-психологічні бар'єри думка не перебігає новими руслами; тут потрібний стрибок. Проте для того, щоб стрибок був ефективним і успішним, потрібний "трамплін" – *новий асоціативний ряд, що несподівано з'явився у момент напруженого і зосередженого осмислення відомих фактів* (старих знань).

Цей висновок є не тільки однією з істотних підстав нашої "*педагогіки життєвих фактів*" (виступаючою фундаментальним ресурсом розвитку людини), але і відкриває можливість поглибити теорію В.В. Налімова.

У розумінні В.В. Налімова, нова інформація приводить до імовірнісної суперпозиції старого вікна в світ і нового інформаційного фільтру, що відповідає такому розумінню даного процесу Б.Д. Кедровим, згідно якому відбувається стрибок (осаяння, інсайт, що реалізовується в рамках "нейросоматичного контура мислення" в моделі Лірі-Уілсона) над психологічним бар'єром, що відкриває доступ до нових знань.

Отже, подібно до того, як в квантовій фізиці приховані (імовірнісні) характеристики матерії актуалізуються за допомогою "Спостерігача", так і в теорії В.В. Налімова розпаковування сенсів реалізується людиною в мові як мисленні і в мисленні як мові.

Можна говорити про розпаковані сенси, що зберігаються в свідомості людини, а також про нескінченну безліч *нерозпакованих сенсів*, що зберігаються як в "*підсвідомості Всесвіту*" (універсальному семантичному вакуумі В.В. Налімова, колективному несвідомому К. Юнга), так і в індивідуальній людській підсвідомості. При цьому упроваджувати нові сенси в колективну і індивідуальну підсвідомість можна з маніпулятивною метою управління людською поведінкою.

Якщо в основі сущого покладати нескінченний конгломерат віртуальних форм фізичного (фотонного, квантового і ін.) вакууму (які є парадоксальною "сутінковою напівсутністю"), то сенс (дещо комплексно-цілісне) можна розуміти як з'єднання (зв'язок) мінімум двох таких напівсутностей, що в результаті цього процесу дає дещо третє, – *цілісний синергійний сенс*, який, по-перше, виступає способом поєднання двох речей, по-друге, є результатом (сенси) їх існування – тобто, виступає тим, *заради чого* вони існували. І по-третє, сенс виступає системною властивістю цілого (речей, що з'єдналися та склали це ціле), тобто є дещо принципово новим, таким, що ще не існувало для конкретного Спостерігача (мислячої і усвідомлюючої істоти – людини), котрий цей сенс і створює (задає).

Зазначений процес створення сенсів реалізується на основі мови (мовної діяльності), що ілюструється словами з Біблії про те, що "*На початку було Слово...*". Тому можна стверджувати, що Спостерігач як суб'єкт діяльності і носій мови створює сенси і структурує буття як Ціле, що відповідає розумінню основної функції мови Е. Левінасом, який вважає, що мовна діяльність спрямована на те, щоб "висвітлити за межами даності буття в його

¹⁷²³ Прохвятилов В. Церковь мыслящей паутины. Математические основы метапрограммирования (вероятностно-векторная модель информационных войн) – [Електронный ресурс]. Режим доступа к ресурсу : <http://professional.ru/Topic/31407922>

єдності". Мову тут можна розуміти як перетворювальний буття посередник між людиною і буттям (Х.-Г.Гадамер), який актуалізує цілісність буття, оскільки "через мову Ціле розвиває і структурує себе" (В.Ю.Татур).

Сенс як інтеграл явищ в його екстремальному виразі є Істина як єдність протилежностей¹⁷²⁴. Зрозуміти, пізнати, охопити сенси передбачає вміння (творчий акт) сполучати речі (поняття, символи, слова, абстрактні категорії, теоретичні об'єкти) в цілісний інтегральний комплекс. І чим більш могутній і глобальний комплекс при цьому людина може інтегрувати, тим більший життєвий сенс вона може охопити (побачити, осмислити, пізнати, створити). При цьому, як пише В.В. Налимов, "Сам процес мислення (отримання нових сенсів) інтуїтивний. Початкові посилки породжуються *спонтанно* на смислового континуумі. *Сенси витоково задані в своїй потенційній, непрявленій формі*. Порядок в системі, що вивчається, створюється імовірнісним характером глибинного мислення, що спирається на регулюючу роль сенсів у функціонуванні свідомості"¹⁷²⁵.

Це вміння створювати сенси залежить, таким чином, від творчо-інтеграційної здатності людини сполучати дискретні об'єкти воедино, а формувати це вміння в людині слід починати з малого вміння сполучати два поняття воедино, і закінчуючи вмінням сполучати воедино весь наявний космос понять, які створило (відкрило) людство, що можливо на основі вироблення універсальних, синтетичних, найбільш абстрактних і всеосяжних понять і категорій, вироблених в площині філософії, релігії, науки.

Таким чином, сенс є тією реальністю, яку творить сама людина і в цьому розумінні вона, будучи Спостерігачем, розпаковує непрявлений вакуум. При цьому, зважаючи на ідеологію симорон, можна стверджувати, що сенсів (реальностей) може бути множина, звідки виникають безліч Всесвітів.

Таким чином, розвиток людини здійснюється у напрямі розвитку здатності бути Спостерігачем (Творцем).

Виникає питання про формування (розвитку) такого Спостерігача – самодетерміновану, тобто незалежну від зовнішнього середовища особистість, яка за своїм визначенням є принципово вільною суттю, котра займає трансцендентальну позицію.

Цей процес формування особистості (Спостерігача) здійснюється за допомогою педагогіки життєвих фактів, які реалізують ціннісний-смысловий контекст життя, містять особистісно значущі проблеми, та в яких закладено механізм корекції життєвих стратегій людини.

Педагогіка життєвих фактів базується на фундаментальних соціально-психологічних закономірностях, з'ясованих соціальною психологією, відповідно до яких часто навіть анекдотична інформація може сприйматися людьми як досить переконлива. Дослідження засвідчують про головний принцип соціального мислення: люди не поспішають робити висновки на основі загальновідомого (загальних теоретичних фактів дійсності), але с дивовижною легкістю та швидкістю створюють враження про загальновідоме на основі яскравих прикладів. Як засвідчує психологічний метод "*доступність евристики*", яскраві, емоційно насичені події, які легко собі уявляти (наприклад, хвороби з очевидними симптомами) можуть вводити нас в оману і здаватися більш імовірними і переконливими, ніж базова статистична інформація, тобто події, які складно описати. При цьому, люди більш співчують тим, хто персоналізований. За цією причиною звернення, наприклад, до спасіння ненароджених чи голодуючих дітей майже завжди персоналіфікуються, для чого вони супроводжуються наочними фотографіями чи описами¹⁷²⁶. Загалом, як писав Ф. Бекон, "*часто буває, що речі дрібні й незначні дають нам більше для пізнання великих речей, ніж великі – для усвідомлення малих*".

Відтак, педагогічний вплив не тільки на дітей, але й на студентів, дорослих людей має здійснюватися на основі яскравих життєвих фактів, що ілюструють певні загальнотеоретичні відомості. При цьому, ми можемо йти як від фактів до теорії, так і від теорії до фактів. У будь-якому разі це допомагає поєднати лівопівкульову теоретичну і правопівкульову наочно-емоційну стратегії сприйняття дійсності і досягти півкульового функціонального синтезу як стану "надсвідомості" – мети розвитку людини.

Життєві факти як наочно-емоційні сутності відносяться до конкретно-синтетичних знань, які на відміну від абстрактно-аналітичних знань відповідають, як пише Я.О. Пономарьов¹⁷²⁷, цілісному підходу до речей і явищ. При цьому, перехід від однієї абстрактно-аналітичної науки до іншої – необхідна умова їх розвитку. При цьому ці переходи здійснюються через конкретно-синтетичні науки (які називають стиковочними, емпіричними).

Можна навести 8 основних типів *особистісно орієнтованих життєвих фактів (ситуацій)*¹⁷²⁸:

- 1) *ситуації-оцінки* – аналіз рефлексії власних дій, розробка аргументації на захист прийнятого рішення;
- 2) *ситуації вибору* – відмова від шаблонів діяльності, критика стереотипних дій шляхом показу їх малої ефективності;

¹⁷²⁴ "Истина это плотность информации. Представьте, два человека дают оценку одной и той же ситуации. Но один оценивает ее с одной позиции, а другой с десяти. Один дает плотность информации, равную двум событиям, второй десяти, то есть в пять раз больше. Чем опытнее человек, то есть чем большее количество ситуаций он может стянуть в один узел, тем больше шансов приблизиться к истине. Но это не главное. Духовный человек ближе к истине, чем опытный. Вот смотрите. Вселенная постоянно расширяется. Но ведь левое без правого невозможно, значит, должно быть сжатие. Если на физическом уровне происходит все большая дифференциация и разьединение, то на полевом, соответственно, сжатие и соединение. По мере того, как Вселенная развивается, она должна становиться все духовнее. Чем выше духовность человека и чувство любви, соединяющее его с Богом, тем больше радиус его контроля над физическими событиями, то есть истина состоит из двух компонентов: первый это бессознательный выход на все более высокие духовные структуры, второй возможность реализовать это на сознательном уровне в масштабах ранее определенной духовной платформы" – С.Н.Лазарев ("*Диагностика кармы*", кн. 2., с. 348-349).

¹⁷²⁵ Налимов В.В. Размышления на философские темы // Вопросы философии. – 1997. – № 10. – С. 58.

¹⁷²⁶ Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с. – С. 133-135, 282-283.

¹⁷²⁷ Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – 318 с. – С. 85.

¹⁷²⁸ Брюин Поль Де. Подготовка кадров для управления предприятиями (Цели, программа, методы). – М.: Прогресс, 1968. – 130 с.

3) *ситуацій-ілюстрацій* – порівняння власного ставлення до проблеми і ставлення до неї інших учасників ситуації з метою аналізу не тільки своєї точки зору, але і точок зору цих партнерів з метою їх правильного розуміння;

4) *ситуації переживання цінностей* – переживання певної події, прийняття її як дещо особистісно-значущого, переорієнтація на більш значущі цінності;

5) *ситуацій-проблеми* – зіткнення з утрудненням, на які немає готової відповіді, виявлення не заданих, невиявлених зв'язків, проведення нестандартних перетворень;

6) *ситуацій пошуку сенсу* – ревізія старих сенсоуявлень, активізація сенсопошукової активності, яка породжує внутрішню напругу, переосмислення сенсів, знаходження унікальних сенсів;

7) *ситуацій-вправи* – розгляд різних варіантів навчальних дій з оцінкою їх впливу на педагогічний процес.

Головний пріоритет життя людини – це розвиток, який в його основних і найбільш істотних рисах постає *процесом пізнання*, оскільки людина за визначенням є мислячою істотою. Зазначений висновок підтримується і інформацією з книг Р. Моуді, де можна дізнатися, що люди, які побували в стані клінічної смерті і повернулися до життя, почали інтенсивно вчитися, розширювати свій фактологічний та світоглядний обрій, здобувати другу, третю освіту. Це говорить про те, що пізнання (що постало причиною відчуження людини зі сфери первісного райського існування) виступає вищою людською цінністю, яка тягнеться у потойбіччя.

Як відомо, *ціль як компонент педагогічної системи тісно пов'язана з мотивацією особистості в процесі навчальної діяльності*. Мотиви залежать від потреб особистості і рушійних сил, що визначають поведінку людини. Механізм кристалізації мотивації пов'язується із закріпленням ефективних стратегій, які виробляються у процесі взаємодії соціальних, ситуаційних і внутрішніх особистісних чинників, та перенесенням їх на інші види діяльності й у внутрішній план свідомості.

Найбільш складним у розумінні механізмів формування мотивації поведінки людини є процес переходу зовнішніх чинників мотивації у внутрішні, що на рівні синергетичної методології розуміється як взаємообмін системи та її середовища енергією та інформацією. У цілому, процес переходу від зовнішнього до внутрішнього регулювання поведінки виявляється проблематичним, тобто незрозумілим є те, яким чином зовнішня детермінація людської поведінки формує внутрішню детермінацію і поступово починає замінюватися нею, яким чином дитина, спочатку цілком залежна від зовнішнього середовища свого існування (принцип соціальної адаптації), кристалізує принцип *внутрішньої мотиваційної детермінації*¹⁷²⁹ (тобто у певному розумінні звільняється від зовнішніх впливів, переборює механізми стихійної поведінкової орієнтації).

Беручи до уваги структуру детермінації діяльності (потребова та ціннісна)¹⁷³⁰, можна виділити два рівні розвитку внутрішньої мотивації – ситуативний (що випливає із актуальних потреб людини) та ціннісний¹⁷³¹.

На ціннісному рівні внутрішня мотивація проявляється як особистісне новоутворення, вона є ознакою ціннісної детермінації життєдіяльності. Аналізуючи концепцію надситуативної активності В.А. Петровського, можна дійти висновку, що активна неадаптивність (надситуативність) є суттєвим показником розвитку внутрішньої мотивації на ціннісному рівні. Цей висновок випливає з точки зору, згідно з якою виокремлюються два види активності – адаптивна та неадаптивна.

Адаптивна стратегія полягає в пристосуванні до ситуації та близька до потребового рівня детермінації діяльності. Неадаптивна ж активність переносить акцент на вплив суб'єкта на ситуацію та її зміну.

Так, В.А. Петровський стверджує, що “в фактах активно-неадаптивного виходу людини за межі відомого і заданого проявляється, на нашу думку, власне суб'єктність, тенденція людини діяти в напрямі самовипробування, оцінки себе як носія “вільної причинності”¹⁷³². Надситуативний мотив В.А. Петровський характеризує спонуканнями, які є надлишковими з точки зору задоволення потреб і які можуть навіть знаходитися на протилежному їм полюсі, коли прийняття надситуативної мети не впливає з безпосередніх вимог ситуації. Однак саме ці характеристики (вихід за межі потребово-ситуативної детермінації) й описують розвиток внутрішньої мотивації на ціннісному рівні.

Тісно пов'язаним з внутрішньою мотивацією та надситуативною активністю є феномен творчої діяльності. Д.Б. Богоявленська виявила особливу творчу активність, яка не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети та високим рівнем творчості¹⁷³³.

Слід зазначити, що у контексті синергетики мотиваційні механізми також виявляються пов'язаними із творчою активністю особистості¹⁷³⁴.

Таким чином, *формування внутрішньої мотивації до певного виду діяльності випливає з розвитку творчої складової виховання, коли сприяння формуванню творчої особистості з позиції викладеного вище постає головним моментом у кристалізації внутрішньої мотивації поведінки людини*.

¹⁷²⁹ Чирков В. И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 102-111.; Чирков В. И., Дисс. Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.; Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.

¹⁷³⁰ Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 233 с.

¹⁷³¹ Климчук В. О. Развитие внутренней мотивации / В.О. Климчук // Синергетика: процессы самоорганизации технических, технологических та социальных систем: Материалы Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75-78.

¹⁷³² Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с. – С. 91.

¹⁷³³ Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.

¹⁷³⁴ Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності"¹⁷³⁵, як вміння бачити ціле раніше за частини (гештальтосвіта), переходити за межі "безпосередньої даності" та маніпулювати категоріями потенційно-можливого, віртуального (опанувати механізмами цілепокладання). Відтак, саме творчість постає наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до активної поведінки та самодетермінації (це "креативне Я" А. Адлера): як писав О.Ф. Лосєв, особистість завжди і незмінно мислиться впливаючою і діючою.

Розвиток людини (у нас йдеться про професійне становлення і розвиток педагога) здійснюється за допомогою соціально-педагогічного середовища, яке виступає чинником *зовнішньої мотивації* людської поведінки. Проте ця зовнішня мотивація, яка передбачає розвиток з-під палиці, має врешті-решт трансформуватися у *внутрішню мотивацію*, що реалізує процес розвитку особистості на основі незалежних від зовнішнього середовища внутрішніх мотиваційних механізмів.

Зазначений процес реалізує механізм "*зрушення мотиву на мету*" – механізм формування нових мотивів: ті дії, які раніше слугували для досягнення мети та відповідали певному мотиву, набувають самостійного значення і відокремлюються від первинної мотивації. При цьому допоміжні цілі, на які ці дії були спрямовані, набувають статусу самостійного повноцінного мотиву¹⁷³⁶. Ще у В. Вундта ми можемо дізнатися про "*гетерогенії цілей*", що реалізуються в тих випадках, наприклад, коли людина розпочинає вивчення іноземної мови з утилітарною метою – для того, щоб спілкуватися під час майбутньої поїздки за кордон з місцевими жителями. Але в ході навчання іноземній мові людина захоплюється цим процесом, коли заняття переростає в цілком самостійну значущу справу, що продовжує існувати і розвиватися незалежно від первинних мотиваційних механізмів. Аналогічний приклад приводить і О.М. Леонтьєв: учень читає підручник, щоб скласти іспит з певного предмету, але зміст настільки його захоплює, що закладає початок самостійному і тривалому інтересу до репрезентованого в книзі навчального предмету, коли те, що раніше було метою, стає мотивом. Подібні процеси були описані і іншими дослідниками, наприклад Р. Олпортом, який відзначав, що при перетворенні на мету засоби можуть набувати сили самостійних мотивів.

Людина, що розвивається на основі зовнішнього примусу, перетворюється на суто запрограмованого зовнішнім середовищем біологічного робота. Внутрішня ж мотивація, яка реалізує формування людської особистості, передбачає, *по-перше*, здатність людини до абсолютно вільних вчинків, що постає наріжною якістю особистості, яка за своїм визначенням є сутність, здатна здійснювати вільні вчинки. При цьому особистість постає метою людського розвитку (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, А.В. Петровський).

По-друге, внутрішня мотивація, вільна від впливів зовнішнього середовища (внутрішній локус контролю), в ідеалі має бути вільною від принципу детермінізму, що народжується у сфері буття як соціоприродної ариї існування людини. В даному разі джерелом внутрішньої мотивації має бути *трансцендентна позиція людини*, що вийшла за межі буття, тобто трансцендувалася в парадоксальну сферу Абсолюту, Який, за визначенням, – *творча та принципова вільна від буття Сутність*.

Механізм акту трансценденції, здійснюваної у сфері когнітивних механізмів людського мислення, реалізується у сфері парадоксального мислення як єдиного способу звільнитися від умоглядних і умовних форм причинної підстави світу. Парадоксальне мислення, з іншого боку, є головним інструментом творчого – багатозначного, фрактально-голограмного, діалектичного мислення.

По-третє, внутрішня мотивація, як засвідчили психологічні дослідження, реалізується в так званій *надситуативній творчій діяльності* (як *способу трансценденції*), тобто внутрішня мотивація, вільна від детермінації зовнішнього середовища, реалізує творчий акт, виступаючи діяльністю, вільною від зовнішніх впливів, діяльністю задля самої діяльності.

По-четверте, внутрішня мотивація формується на шляхах непрагматичної діяльності (якою і постає творчість як непрагматична діяльність заради самої діяльності): експерименти Річарда де Чармса засвідчили, що якщо людина одержує винагороду за роботу, яку вона виконує за власним бажанням, то внутрішня мотивація цієї діяльності слабшатиме; а якщо ж людина не винагороджується за нецікаву діяльність, виконану нею тільки задля винагороди, то внутрішня мотивація до неї може парадоксальним чином посилитися¹⁷³⁷.

Важливе те, що внутрішньо мотивована діяльність, що характеризується творчими рисами, приносить людині значне задоволення, коли з'являється "*відчуття потоку*", *самодетермінації і компетентності*, які характеризуються певними психофізіологічними і поведінковими аспектами:

- відчуття повної (розумової і фізичної) включеності в діяльність;
- повна концентрація уваги, думок, чуттів на занятті, що вилучає зі свідомості сторонні думки і відчуття;
- чітке знання того, що слід робити у певний момент часу, ясне усвідомлення мети діяльності, повне підкорення вимогам, які йдуть від самої діяльності;
- чітке усвідомлення того, наскільки вдало виконується робота, чіткий і визначений зворотний зв'язок;
- відсутність тривоги з приводу можливої невдачі, помилки;
- відчуття суб'єктивної зупинки часу, або час починає перебігати дуже швидко;
- втрата звичайного відчуття чіткого усвідомлення себе і свого оточення, "розчинення" у справі;

¹⁷³⁵ Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.; Попович М.В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте / М.В. Попович. – К.: Наукова думка, 1978. – 244 с.; Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

¹⁷³⁶ Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 305 с. – С. 3-4.

¹⁷³⁷ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с. – С. 727.

– відчуття компетентності – усвідомлення людиною всієї повноти своїх можливостей, стан "я знаю, я можу", що дозволяє педагогу відчувати себе професіоналом в своїй сфері;
 – відчуття самодетермінації (внутрішній локус контролю) – це усвідомлення педагогом себе причиною своїх дій і вчинків¹⁷³⁸.

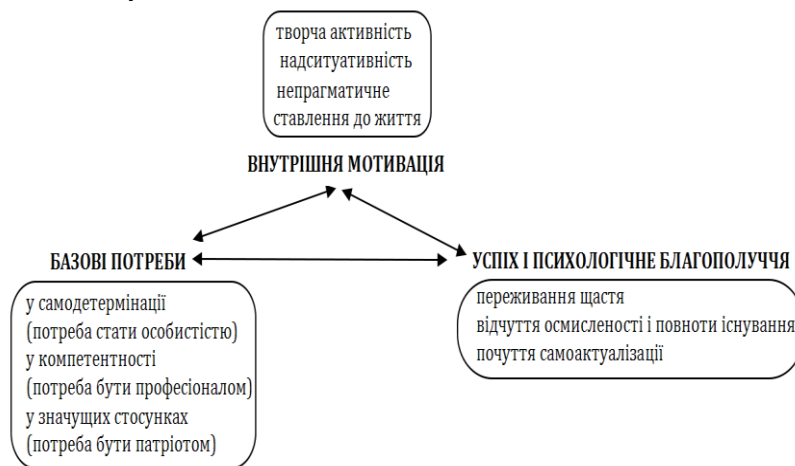
Р. де Чармс показав, що всі *жорсткі зовнішні вимоги до людини знижують відчуття потоку*. І якщо людині вдається протистояти цим вимогам, то у неї з'являється, по-перше, задоволення від діяльності, по-друге, виникає відчуття самостійності і розуміння себе причиною своїх дій. У протилежному випадку, коли людина не може протистояти зовнішнім вимогам, то вона втрачає контроль над своїм життям, що призводить до відчуття незадоволеності, страху перед майбутнім, невпевненості в собі.

Едвард Діси показав, що *відчуття людиною самої себе як компетентного діяча і самодетермінованої особистості виступає її базовими потребами*. З іншого боку, задоволення цих базових потреб в тій або іншій діяльності вмикає *механізм формування внутрішньої мотивації до цієї діяльності*, як і остання виступає чинником реалізації відмічених базових потреб, з якими тісним чином пов'язана ще одна базова потреба, – *потреба в значущих відносинах*.



Наведені вище результати дозволили Е. Діси і Р. Раяну на базі Ротчерського університету (*Department of Clinical and Social Sciences in Psychology, University of Rochester*) створити *теорію когнітивної оцінки*, згідно якої людина в процесі тієї або іншої діяльності проводить оцінку трьох параметрів: *причинного* (коли людина прагне з'ясувати, що є причиною її дій – вона сама або дещо ззовні), *компетентнісного* (пов'язаного із з'ясуванням ефективності діяльності) і *соціального* (коли людина, включена в діяльність, прагне з'ясувати, наскільки її діяльність сприяє підтримці значущих міжособистісних взаємин).

В умовах, *коли людина упевнено локалізує причину своїх дій в собі, вважає себе компетентною і інтегрованою в соціальну систему значущих відносин, ця людина формуватиме внутрішню мотивацію своєї діяльності (поведінки), а сама діяльність набуває творчих рис, приносячи людині успіх і психологічне благополуччя*. Останнє ініціює *переживання щастя, відчуття свідомості і повноти свого існування, відчуття самоактуалізації*. Як засвідчили дослідження, психологічне благополуччя безпосереднім чином визначається процесом задоволення базових потреб, оскільки чим вищим є рівень задоволення базових потреб, тим вищим є рівень психологічного благополуччя особистості:



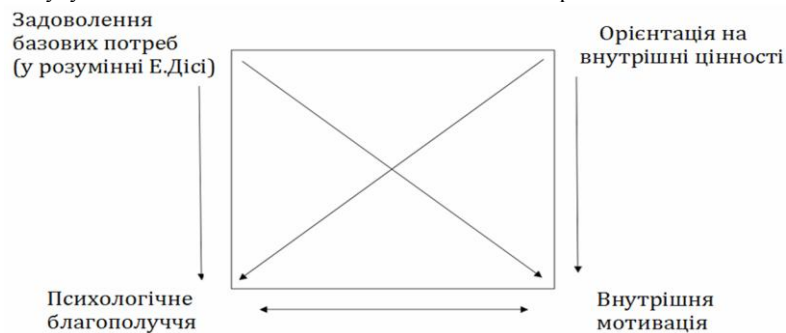
¹⁷³⁸ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.; Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.; Чирков В. И., Диси Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.; Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.; Deci E. L., Ryan R. M. The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. No. 4. 227-268.

Подібно до того, як існує дихотомія "внутрішня мотивація – зовнішня мотивація", так само була виявлена і дихотомія "внутрішні/зовнішні цінності" людини. При цьому внутрішні цінності окреслюють особистісне зростання, міжособистісні взаємини, інтелектуально-естетичний розвиток, а зовнішні – фінансовий успіх, зовнішню привабливість і силу (владу), а також славу, популярність¹⁷³⁹.

Суттєво, що **люди, орієнтовані на зовнішні цінності, як правило мотивовані зовнішніми чинниками, а також мають достатньо низький рівень психологічного благополуччя, оскільки зовнішні чинники завжди непостійні і можуть створювати кризові зони соціально-матеріальної нестабільності.**

І навпаки, **люди, орієнтовані на внутрішні цінності, по-перше, кидають виклик зовнішнім мотиваторам, по-друге, прагнуть самостійно приймати рішення, що і робить їх благополучними і успішними** (при цьому успіх тут пов'язаний з внутрішніми критеріями і не має нічого спільного з такими зовнішніми атрибутами, як привабливість і влада).

В.А. Клімчук побудував на основі цих чинників мотиваційний квадрат¹⁷⁴⁰:

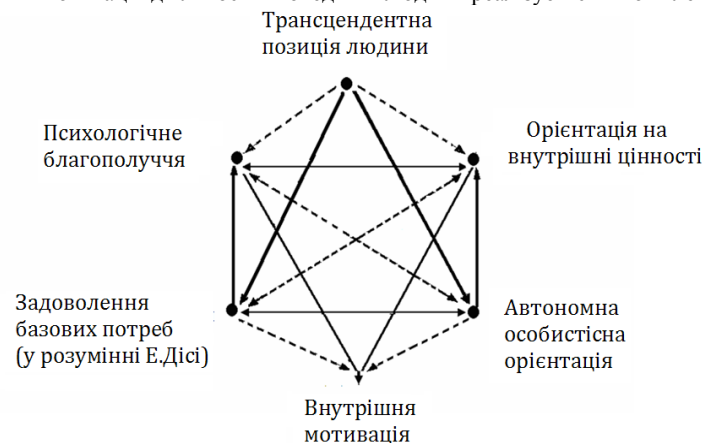


Окрім чотирьох розглянутих чинників розвитку людини доцільно залучити ще два. Один з цих чинників – це **особистісна орієнтація**, яка має такі типи:

1. **Автономна орієнтація**, заснована на переконанні людини про зв'язок усвідомленої поведінки з її результатами; джерелом поведінки виступає при цьому усвідомлення людиною своїх потреб і відчуттів.
2. **Підконтрольна орієнтація**, заснована на відчутті людини зв'язку поведінки з її результатом, проте джерелом поведінки виступають зовнішні вимоги.
3. **Безособистісна орієнтація** заснована на переконанні, що результат не може бути досягнутий цілеспрямовано і передбачений¹⁷⁴¹.

Наступний чинник – вже розглянута нами **трансцендентна позиція людини**, її спрямованість на сакрально-містичну, духовну поведінкову ідеологію, згідно якої парадоксальним чином поєднуються особистісна свобода людини і передбачення Всевишнього, без волі Якого "і волосся не впаде з голови людини". При цьому ця трансцендентна позиція реалізується як позиція творця, "Спостерігача" (у розумінні квантової фізики), що ініціює реальність через занурення людини в парадокс, в творчу активність створення життєвих сенсів, оскільки **трансцендентна позиція людини реалізується завдяки парадоксальному (творчому, діалектичному, надситуативному) мисленню, а також ініціюється певним сенсом як парадоксальним поєднанням різних і протилежних аспектів існування предмету, сенс якого відшукується.**

У цілому, внутрішня мотивація діяльності і поведінки людини реалізується в комплексі шести чинників:



Таким чином, **по-перше**, для здійснення професійного розвитку особистості педагога слід інтегрувати його в розвивально-професійне соціально-педагогічне середовище, коли це навчальне середовище, по-перше, має

¹⁷³⁹ Чирков В. И., Дисы Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.

¹⁷⁴⁰ Клімчук В. А. Тренінг внутрішньої мотивації / В.А. Клімчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с. – С. 14.

¹⁷⁴¹ Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-25.

генерувати творчу професійну діяльність, активність щодо створення життєвих сенсів і породжувати механізми внутрішньої мотивації.

По-друге, це розвивально-професійне середовище має бути наближене до життя (що відповідає принципу контекстного навчання, згідно якому навчальний процес у системі професійної освіти має в його найбільш істотних рисах імітувати, моделювати майбутню професійну діяльність студента).

По-третє, це дане середовище має сприяти формуванню у людини трансцендентальної позиції через занурення людини в парадокс, що дозволяє генерувати творчу активність створення життєвих сенсів.

Отже, процес розвитку людини починається зі світоглядного аспекту (що виражає вищий рівень життєвих цінностей людини), який актуалізується за допомогою розвитку парадоксального мислення. Цей момент є вирішальним в нашій системі формування внутрішньої мотивації, яка відрізняється від інших подібних систем. Розглянемо дві з них.

Р. С. Уейнберг і Д. Гоулд дають наступні **рекомендації з розвитку внутрішньої мотивації персонала**:

1. Забезпечувати успішний досвід. Успіх підвищує відчуття компетентності, а це одна з базових потреб, що має відношення до внутрішньої мотивації.

2. Забезпечувати відповідність заохочення і труднощі виконаної справи. Якщо такого балансу не буде, виникає або відчуття низької оцінки, або відчуття зовнішнього контролю – у будь-якому випадку потреба в компетентності і самодетерміації може бути фрустрована.

3. Використовувати не тільки матеріальне, але і словесне заохочення. У разі словесного заохочення окрім потреби в компетентності задовольняється потреба в самодетерміації (людина не відчуває зовні мотивуючої дії матеріальних стимулів), а також в значущих відносинах.

4. Залучати персонал до різноманітних видів діяльності. Працюючи над якоюсь однією справою довго, людина до неї звикає, і через деякий час її базові потреби знову ж таки можуть перестати задовольнятися.

5. Залучати персонал до процесу прийняття рішень. Тут можуть бути задоволені всі базові потреби.

6. Ставити перед персоналом реальні цілі, співмірні з можливостями. Якщо мета реальна – людина після того, як її досягне, відчуватиме себе компетентною. Якщо ж мета дуже складна, компетентність буде блокована, і внутрішня мотивація почне знижуватися¹⁷⁴².

Інші рекомендації можна знайти в огляді теорії внутрішньої мотивації А. Б. Орлова. Для формування внутрішньої мотивації необхідно:

1. Допомогти людині з'ясувати свої сильні і слабкі сторони. Знання цього дозволить ставити оптимальні за своїми труднощами цілі.

2. Намічати разом з підлеглим поетапну стратегію досягнення мети. Це приводить до підвищення відчуття самодетермінованості і задовольняє потребу в значущих відносинах.

3. Намагатися знайти баланс між жорстким керівництвом і свободою.

4. Вивчати теорії мотивації самостійно. Знання теорій мотивації допоможе краще розібратися в мотивах дій підлеглих і також і у власних діях.

5. Консультуватися з організаційними психологами. Не всі знання можна взяти з книг. Для того, щоб система працювала потрібна досвідчена людина, професіонал у сфері мотивації.

6. Демонструвати внутрішню мотивацію. Навряд чи у начальника, який нудьгує на своїй роботі, що не приносить йому задоволення, можуть бути внутрішньо мотивовані працівники. Тільки коли він на власному прикладі покаже, що це таке, можливі зрушення в позитивний бік¹⁷⁴³.

Аналізуючи процес формування внутрішньої мотивації, слід сказати, що традиційно розглядаються три рівні даної мотивації:

1. Ситуативний – поява внутрішньої мотивації визначається здатністю діяльності задовольнити потреби в **самодетерміації, компетентності і значущих відносинах**.

2. Ситуативно-ціннісний – поява внутрішньої мотивації на цьому рівні можлива навіть тоді, коли в діяльності задовольняються не всі згадані психологічні потреби. Потрібно лише, щоб діяльність була для людини значущою.

3. Суб'єктно-ціннісний – внутрішня мотивація стає особистісною властивістю, потреби в самодетерміації, компетентності і значущих відносинах набувають статусу цінностей, а людина сама здатна змінити ситуацію або переформулювати зовні поставлене завдання. Важливо, що на цьому рівні людина може сформувати внутрішню мотивацію до будь-якої діяльності, підіймаючись над вимогами ситуації.

При цьому **завдання розвитку внутрішньої мотивації** полягає в тому, щоб, по-перше, сприяти появі досвіду внутрішньо мотивованої поведінки і, по-друге, сприяти переходу стратегій, отриманих в цьому досвіді, в ціннісну сферу¹⁷⁴⁴.

Виходячи з такого рівневого розуміння мотивацій, В. А. Клімчук пропонує **Програму розвитку внутрішньої мотивації**:

Перший етап – вступне заняття, мета якого полягає в знайомстві учасників групи, створення атмосфери довіри і саморозкриття, формулювання цілей. Основні методи – ролеві ігри, психогімнастичні вправи, бесіди, дискусії. На вступному занятті учасники Програми знайомляться з правилами поведінки в групі (конфіденційність, принцип "тут і тепер", правило добровільності та ін.), висловлюють очікування з приводу участі в програмі. Потім

¹⁷⁴² Уейнберг Р. С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – К.: Олимпийская литература, 1998. – 325 с.

¹⁷⁴³ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

¹⁷⁴⁴ Клімчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Клімчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с. – С. 23.

відбувається перехід до основної частини вступного заняття – аналізу власного життя, виявлення сили мотивації професійної діяльності, а також прихованих бажань і очікувань. Завершується робота релаксаційною вправою.

Другий етап – теоретичний, мета якого полягає в ознайомленні учасників з основами теорії внутрішньої мотивації і ціннісної регуляції діяльності. Досягається вона за допомогою міні-лекцій, вирішення проблемних задач, бесід, дискусій і ролевого програвання проблемних ситуацій. На занятті учасники програми аналізують причинно-наслідкове підґрунтя подій власного життя з погляду "відчуття потоку" і порівнюють свої відчуття з результатами досліджень М. Чиксентміхалі. Після цього організовується дискусія про вплив винагород і покарань на мотивацію діяльності. Коли точки зору учасників стануть ясні, група ділиться на три підгрупи, кожна з яких одержує опис експериментального дослідження впливу винагород і покарань на внутрішню мотивацію, проте без результатів. Завдання – спрогнозувати результат проведеного дослідження. Запропоновані завдання аналізуються в підгрупах, потім обговорюються в спільному колі, після чого тренер повідомляє реальні результати, які спростовують значущість винагород і покарань для мотивації діяльності. Учасникам читається міні-лекція про теорію внутрішньої мотивації Е. Діси і Р. Раяна і ролі цінностей в розвитку внутрішньої мотивації діяльності. Після міні-лекції організовується обговорення, після закінчення якого проводиться релаксаційна вправа.

Третій етап має на меті аналіз особистісних конструктів і цінностей учасників Програми в контексті внутрішньої мотивації. Для цього використовується процедура, запропонована О.Л. Музиною (інтеграція каузометрії з репертуарними і ранговими сітками) і написання нарисів самохарактеристик. На початку заняття керівник робить акцент на ролі цінностей в розвитку внутрішньої мотивації, після чого учасники переходять до вивчення власної ціннісної сфери. Коли дослідження завершено, учасники на основі його результатів пишуть нарис самохарактеристики.

Четвертий етап – цілєтворення, мета якого полягає в створенні учасниками Програми нарисів фіксованих ролей (описів себе як осіб, які наділені системою цінностей і конструктів внутрішньої мотивації). Для досягнення цієї мети розробляються відкореговані системи конструктів, на основі яких пишуться нариси фіксованих ролей, відбувається ролеве програвання в групі. На цьому етапі учасники програми обмінюються результатами досліджень своїх конструктів і нарисами самохарактеристик. Далі вони об'єднуються в підгрупи і аналізують одержаний матеріал з погляду наявності в ньому конструктів і цінностей внутрішньої мотивації (**самодетермінації, компетентності і значущих міжособистісних відносин**). Коли аналіз завершений, учасники розробляють один для одного нові системи конструктів, змінюючи, додаючи або виключаючи конструкти відповідно до теорії внутрішньої мотивації. На основі трансформованих систем конструктів учасники пишуть нариси фіксованих ролей (детальні описи способів поведінки осіб з трансформованими ціннісними сферами). Після цього відбувається загальне обговорення результатів роботи, досягається згода із запропонованими нарисами і розпочинається формувальний етап програми.

П'ятий етап – формувальний, метою якого – отримання учасниками досвіду внутрішньо мотивованої поведінки. Для цього учасникам групи пропонується програвати в житті роль особи, створеної в нарисі фіксованої ролі. Цей етап є найбільш незвичайним у всьому тренінгу, і саме завдяки ньому досягається ефект зростання внутрішньої мотивації.

Шостий етап – контролюючий: група зустрічається для контролю програвання ролі і аналізу проблем, які виникали. Для цього проводяться обговорення ситуацій, ролеві ігри, дискусії.

Сьомий етап – формувальний – продовження роботи над змінами в мотиваційній сфері. Учасники групи як і раніше програватимуть нарис фіксованої ролі.

Восьмий етап – діагностичний, метою якого є виявлення змін в системах індивідуальних цінностей і конструктів досліджуваних, а також в реальній поведінці. Для цього учасники Програми знову виявляють свої цінності і конструкти за допомогою методу, використовуваного на третьому етапі, і порівнюють їх з результатами попереднього дослідження¹⁷⁴⁵.

Як бачимо, наведена **Програма** заснована на лінійному уявленні про формування внутрішньої мотивації, яка розуміється як те, що поступово зростає. Проте внутрішня мотивація виступає новою якістю (особистісним новоутворенням, яке, у свою чергу, формує саму особистість), перехід до якої має здійснюватися завдяки діалектико-синергетичному механізму фазового переходу, коли поява внутрішньої мотивації має схожість з процесом "пробудження від сну сірого буденного життя" (Л. Н. Андрєєв), прояснення, "вибуху" – неважливо, чи буде цей вибух мати місце на тренінгових заняттях, або, накопичуючись "приховано", через декілька місяців або років раптово сфонтує в нову якість – внутрішню мотивацію, яка подібна до воландівської "свіжості осетрини", – має "першу свіжість", вона ж і останньою.

При цьому в Програмі спеціально не обговорюються механізми творчої активності, а отримання сенсів людиною відбувається в достатньо вузькому функціональному полі – в полі особистісних сенсів, які, проте, безпосередньо пов'язані як з життєвими сенсами – соціальними, так і Вселенськими, Божественними, а отже мають осягатися на шляхах вивчення та засвоєння життєвих фактів.

У контексті нашої педагогічної системи реалізувати розвиток людини у напрямі формування внутрішньої мотивації можна за допомогою педагогіки життєвих фактів, яка на основі підбору істотних (як тривіальних, так і **парадоксальних**) життєвих фактів (що витягуються безпосередньо як із життя, так і з педагогічної діяльності), а також педагогічних ситуацій, занурених в тренінгові форми навчання, дозволяє трансформувати свідомість молоді і ініціювати творчі форми діяльності, що виступає чинником розвитку особистості людини взагалі, так і людини як професіонала.

¹⁷⁴⁵ Климчук В. А. Тренінг внутрішньої мотивації. – С. 24-27.

ДОДАТОК Ш КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЕЛЕМЕНТИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Психологічні аспекти педагогічної дії реалізуються у контексті певних напрямів.

1. Наявність сензитивних фаз розвитку людини, що виявляють відкритість системи, що розвивається, тим або іншим специфічним впливам середовища.

Відтак, під час реалізації педагогічної дії педагог має враховувати феномен сенситивності, а сама педагогічна дія при цьому має здійснюватися відповідно до зазначеної закономірності, коли ця дія набуває циклічного характеру. Це реалізується не тільки у контексті необхідності чергувати різні (протилежно спрямовані) *модальності педагогічної дії*, але й у площині новітній ритмопедичних педагогічних методик. Як приклад можна навести *ритмопедію* – методику, що базується на ритмостимуляції – комплексному впливу на аудіальний та візуальний сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами, які сумуються в підкіркових утвореннях мозку і нав'язують організму ритми, що відповідають певним фазовим станам психіки. Тут використовується ефект навіювання зовнішнього ритму, що укорінюється у сфері електричної активності мозку.

Тут можна навести також і *метод послідовного чергування циклів навчання*¹⁷⁴⁶, який розроблено в Тбіліському державному університеті й Санкт-Петербурзькій лісотехнічній академії у 70-х роках XX століття. Навчальний процес тут передбачає чергування циклів видів навчальної діяльності навчання.

2. Фазові стани психіки, які виявляють здатність організму реагувати на надмалі сигнали внутрішнього та зовнішнього середовища. Як указував І.П. Павлов, фазові стани фіксують перехід від стану пильнування до сну, відображаючи зміну співвідношення основних нервових процесів збудження і гальмування.

1) У стані пильнування сила реакції організму відповідає силі подразника за законом, виявленим сучасною психофізіологією: сильний подразник викликає сильну реакцію, а слабкий – слабку. Це нормальна фаза, коли реакція адекватна подразнику.

2) При засинанні спочатку виявляється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію.

3) На другій, більш глибокій стадії виявляється парадоксальна фаза, коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, або взагалі не діє.

4) Нарешті, можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, що у нормі взагалі б не викликали в організмі жодних реакцій.

5) І.П. Павлов писав і про наркотичну фазу, при якій реакція на сильні і слабкі подразники хоча і залишається збереженою в змісті співвідношення сил, але викликається лише сильними подразниками.

Говорячи про фазові стани, потрібно підкреслити, що вони відображають співвідношення основних нервових процесів збудження і гальмування, що виявляються в "поле" стимулу і реакції. У стані пильнування сила реакції відповідає силі подразника, тобто стимул і реакція адекватні один одному (цей стан можна позначити словами – "пильнування", "стан середнього рівня збудження"). При зануренні у сон спочатку з'являється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію. Це – перехід від стану збудження до гальмування, тобто стан, проміжний між сном і пильнуванням, збудженням і гальмуванням, що пояснюється природою цього нейтрального медитативного проміжного психічного стану. Потім, на другій стадії сну виявляється парадоксальна фаза, виявляючи момент функціонального перепрофілювання організму (коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, що синергетика розуміє як критично-біфуркаційний стан предметів та явищ світу, які розвиваються). Можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, на які в нормі організм не реагує. Тут виявляється відкриття організму до "поза межного" поля інформаційних подразників.

Феномен фазових станів психіки вимагає від педагога вміння використовувати механізми педагогічного навіювання, а також розуміння того, що організм вихованця реалізує стани (критичні), в яких він позитивно реагує на негативні впливи і негативно на позитивні.

Зазначений висновок реалізується у контексті чергування правопівкульових та лівопівкульових фаз в розвитку людини та особливостях її реагування на подразники середовища, коли циклічним чином виявляється відкритість психіки учнів та студентів до право- та лівопівкульових сигналів середовища. При цьому психологічні установки, вироблені у дитинстві на рівні активності лівопівкульової психіки мають тенденцію разом із розвитком лівопівкульової психіки перетворюватися на свою протилежність.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про необхідність *докорінної зміни виховної парадигми*, оскільки чуттєво-сугестивний (правопівкульовий) досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового, критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка (її А.С. Прангішвілі трактує як "модус цілісного суб'єкта (особистості) в кожному конкретний момент його діяльності – модус, який являє собою вищий рівень організації "людських сутнісних сил"... як урівноваження відносин між індивідом і

¹⁷⁴⁶ Гегечкори Л.Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых / Л.Ш. Гегечкори // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. ЛГУ, 1979. – С. 63-73.

середовищем"¹⁷⁴⁷), що сформувалася у дитинстві, перетворюється на негативну (це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ принципово критично-вольовим способом, коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення). Як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй постійно наголошують на певних аспектах дій або поведінки ("не роби цього"), вона, врешті-решт, буде намагатися зробити саме це¹⁷⁴⁸.

Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені у дитинстві, мають тенденцію трансформуватися в дорослої людини у свою протилежність, антиустановку разом із розвитком лівопівкульового мислення. Цей процес прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та неусвідомленим (тобто ліво- та правопівкульовим аспектами психіки). Тому виховна мета освіти полягає у поєднанні свідомого та неусвідомленого, у створенні цілісних, "парадоксальних" установок, здатних інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні нахили людини, взаємодія між якими може вважатися джерелом продуктивного розвитку особистості) у дещо цілісне, в межах чого позитивні та негативні моменти існування людини сприймаються як рівноцінні елементи досвіду (Е. Фромм). "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу"¹⁷⁴⁹, що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями¹⁷⁵⁰).

Зазначене вище знаходить реалізацію в *амбівалентному підході* в педагогіці, який виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

Феномени сензитивності та фазових станів психіки реалізується також і у "методі вибуху", яким користувався А.С. Макаренко. Цей метод поставав методом "біфуркаційного впливу", що здійснюється у фазовому стані сензитивної відкритості вихованців оточенню. А.С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення практичності та ефективності зазначеного методу, суть якого полягає в моделюванні педагогом такої несподівано значущої ситуації, в якій "об'єкт виховання" ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих усвідомлених і неусвідомлених стереотипах реагування. При цьому "об'єкт виховного впливу" завдяки "вибуху" змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей (та психологічних настанов) і починає діяти в новій ролі, різкий фазовий перехід до якої і відкриває можливість сугестивного впливу з метою формування у вихованця відповідної психологічної настанови.

Феномени, які ми розглядаємо, знаходять реалізацію також і в *сугестопедичній концепції навчання і виховання*, яка почала активно розроблятися у 70-роках ХХ століття, та реалізується на основі механізму навіювання (у станах, коли людська психіка як відкрита біфуркаційна система виявляється сензитивною до дії певних, у тому числі й надмалих сугестивних впливів), що приводить до активізації надзапам'ятовування та передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії. Сугестопедична теорія реалізує фазові стани психіки.

Вона була створена болгарським науковцем Г.К.Лозановим, яка постала синтезом досягнень різних наук, що дозволило отримати якісні результати на основі реалізації сугестопедичного підходу. Г.М.Лозанов стверджує, що сугестопедія – це нова комбінація з переважно старих елементів, на основі яких створюється новий тип навчального процесу з новими завданнями і результатами, зі своїми психофізіологічними закономірностями і новими перспективами.

Слід сказати, що актуальність педагогічного навіювання вперше виникла у зв'язку з вивченням питань подолання формалізму в процесі навчання у вітчизняній педагогіці (1949-1960 рр.) та отримала значний розвиток у Болгарії. В Україні гіпнопедичні дослідження проводив Л.А. Блуніченко, який вивчав мовлення, його інтонаційних особливостей як основи методу введення-закріплення інформації в пам'яті людини під час природного сну. Проблеми впливу гіпнопедичного навчання на стан здоров'я учнів вивчала група наукових співробітників Інституту фізіології АН УРСР Н.В.Кольченко, С.Л.Молдавська, Г.Н.Шевченко, А.Є. Хільченко, які довели, що гіпнопедичне навчання не справляє шкідливого впливу на функціональний стан кори головного мозку людини.

Загалом, глибокі релаксopedичні дослідження зв'язані, насамперед, з прізвищами І.Ю.Шварца, якому разом із В.А.Бакєєвим, С.С.Лібіхом, Б.К.Мойсєєвим, Т.Н.Метельницькою, А.С.Садовською, Б.М.Чарним вдалося визначити оптимальні умови запам'ятовування навчального матеріалу за умов прогресивної м'язової релаксації та автотренінгу, розробити методику проведення релаксopedичних занять.

¹⁷⁴⁷ Прангвишвили А.С. Исследования по психологии установки / А.С. Прангвишвили. – Тбилиси : Ин-т психологии им. Д.Н.Узнадзе, 1967. – С. 78.

¹⁷⁴⁸ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – С. 192-206.

¹⁷⁴⁹ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.

¹⁷⁵⁰ Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.

Виникнувши в 60-70-х роках XX століття, сугестопедична теорія Г.К.Лозанова одержала первинне використання у методистів з іноземних мов у практичному аспекті¹⁷⁵¹. І лише пізніше, у 80-м роках, коли під впливом нових соціальних умов пріоритетною метою стало навчання іноземній мові як засобу спілкування, як способу залучення до культури країн носіїв мови, відбулося теоретичне осмислення сугестопедичної теорії (та її аспектів – *гіпнопедії, сугестопедії, релаксопедії та ритмопедії*), її трансформація в новий напрям – *інтенсивне навчання іноземним мовам*, в становленні якого значний внесок зробили такі науковці, як Л.Ш.Гегечкорі, І.Я.Зимня, Г.О.Китайгородська, О.О. Леонтьєв, В.В.Петрусинський та ін. Інтенсивне навчання, загалом, реалізується у таких методах, як сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного вивчення іноземних мов В.В. Петрусинського; емоційно-смысловий метод І.Ю. Шехтера; сугестивно-програмний метод навчання, розроблений у відділах науково-дослідної лабораторії педагогіки та психології Одеської державної консерваторії; метод інтенсивного вивчення іноземних мов Л.Ш. Гегечкорі; метод активізації резервних можливостей особистості та колективу Г.О. Китайгородської.

Як пише автор емоційно-смыслового методу інтенсивного вивчення іноземних мов, розробленого на базі сугестопедичної системи навчання І.Ю. Шехтер, гіпнопедія, сугестопедія, релаксопедія та ритмопедія – найпомітніші спроби розв'язання проблеми інтенсивного вивчення предметів шкільної та вузівської освіти, коли відмінною рисою цих нових напрямків є незвичайний спосіб пред'явлення матеріалу, орієнтований на запам'ятовування слів, фраз, текстів, зібрання правил тощо, обсяг яких у багато разів перевищує загальноприйняті норми.

Основою зазначеної процедури є прийом впливу на мнестичні можливості учня, який характеризує кожний із цих напрямків окремо: орієнтація на функціональні можливості "сторожового пункту" уві сні (гіпнопедія), сугестивні впливи (сугестопедія), прогресивна м'язова релаксація та автогенне тренування (релаксопедія), організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз (ритмопедія) і пов'язані з ними вихідні, що визначають конкретну "процедуру введення інформації"¹⁷⁵².

І.В. Шувалова виділяють низку позитивних аспектів сугестопедії:

1) Сугестопедична система навчання має у своїй основі глибинні фізіологічні корені. Спираючись на фундаментальні дослідження Т.П. Павлова, І.М. Сеченова, А.А. Ухтомського, Н.Є. Введенського, вона зумовлює підвищену інтелектуальну й емоційну працездатність у навчальному процесі. Позитивним елементом "економічного принципу" (за І.П. Павловим) є те, що упродовж сугестопедичних сеансів має місце не тільки вплив в усвідомленому регістрі свідомості, а й у неусвідомлених регістрах, надпорогових.

2) Сугестопедія створює можливість широкого застосування у масовій навчальній практиці засобів психотерапії, що певним чином зумовлює явище гіпермнезії завдяки, в першу чергу, паралельному надходженню інформації на свідомому і неусвідомленому рівнях і створенню установки на активізацію резервів особистості. Враховуються психотерапевтичні чинники наявності асугестивних бар'єрів як психічних захисних механізмів особистості і пропонуються засоби сугестування, які витікають із можливостей неспецифічної психічної реактивності.

3) Психологічну основу нової навчальної системи склали досягнення школи Л.С. Виготського з виявлення зв'язку між уявою і пам'яттю, мислення і мовою; відкрите А.Р. Лурія явище синестезії; принцип активності навчання, запропонований Л.С. Виготським; теорія психологічної установки Д.Н. Узнадзе. Цілковито виправданим є твердження Г.К. Лозанова стосовно того факту, що навчання не може бути побудоване на протиставленні усвідомленого і неусвідомленого, а тільки на визнанні їхньої єдності.

4) Сугестопедична навчальна система на уроках іноземних мов допомагає учням засвоювати велику кількість мовних одиниць, виробляє здатність активно використовувати мовний "запас" у спілкуванні на іноземній мові, поліпшує розуміння іноземної мови, виробляє вміння гнучко варіювати спілкування, переносити засвоєні мовні одиниці в інші ситуації.

5) Сугестопедичне навчання високомотивоване. Цьому сприяє психологічна безпека учня на уроці, зняття комунікативних бар'єрів, автоматизація навичок, внутрішня радість, яка йде від відчуття розширення власних можливостей.

6) Сугестопедія Г.К. Лозанова повертає дожиття забути колективні форми навчання, запропоновані у свій час Л.С. Виготським, сприяє соціальній адаптації особистості і переборенню труднощів спілкування. Г.К. Лозанов першим поставив і успішно вирішив питання про необхідність керівництва з боку учителя спілкуванням. Це поняття було введено у дидактику і методику навчання.

7) Ефективність сугестопедичної системи навчання полягає у її спрямованості на комплексний розвиток особистості учня, на одночасний розвиток інтелектуальних, емоційних і мотиваційних її сторін. Крім цього, для неї характерна психогігієнічна і психопрофілактична спрямованість¹⁷⁵³.

У 80-их рр. минулого століття у розвитку сугестопедії в Україні виділяються технологічні аспекти сугестопедичного вивчення іноземних мов та розробка творчих методів навчання, які, у поєднанні з сугестопедичним вивченням різних шкільних предметів, покликані були позбавити сугестопедичне навчання від переважно репродуктивного рівня засвоєння знань учнями. Це висвітлювали у своїх виступах на науковій сесії в Болгарії у 1989 році доцент Київського державного педагогічного інституту іноземних мов П.І. Сердюков та співробітник НДІ педагогіки УРСР, тоді ще доцент А.Й. Сиротенко.

¹⁷⁵¹ Лозанов Г. Суггестология, – София, 1971. – 346 с.

¹⁷⁵² Шехтер И.Ю. Подход к обучению языку / И.Ю. Шехтер // Актуальные проблемы учебного процесса. – М., 1973. – С. 54-65.

¹⁷⁵³ Шувалова И.В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №4. – С. 51.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМИ

Будь-яку систему, відповідно до нової синергетичної парадигми освіти, можна розглядати як цілісну сутність, де, по-перше, всі елементи взаємопов'язані та потенціюють (підсилюють) один одного, і, по-друге, система як цілісність виявляє емерджентний феномен системних властивостей цілого, коли ціле виявляє властивості, не притаманні його окремим елементам¹⁷⁵⁴. Зазначене має колосальні наслідки для освіти та нового розуміння ефективної педагогічної дії.

1. Тут можна говорити про гештальттеорію (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка, Ф. Перлз й ін.), яка ґрунтується на вченні про гештальт – цілісну організацію об'єкта сприйняття, за яких умов тільки і можливе засвоєння знань. Звідси будується особлива теорія засвоєння як одномоментне відображення в ході навчальної діяльності, що знаходить втілення у такому методі викладання іноземних мов, як "метод 25 кадрів". Вправи з гештальттеорії оперують досить великими закінченими в значеннєвому відношенні фрагментами інформації, що передбачає відображення та збереження структури фрагмента і його змісту. Відтак, так званий *гештальтний підхід до навчального процесу* базується на принципі цілісності сприйняття та структуралізації об'єктів реальності (синергетичний принцип "*ціле більше частин*").

У контексті педагогічної дії цей підхід реалізується у вигляді *методу комплексної подачі мовного матеріалу (глобалізація, педагогічна інтеграція, фундаменталізація знань, методика укрупнення дидактичних одиниць та ін.*¹⁷⁵⁵). У контексті психологічних механізмів педагогічного процесу цей метод відповідає особливому сугестопедичному підходу – *глобалізації*, який Г.К. Лозанов називає особливим видом узагальнення навчального матеріалу на базі закономірностей певного навчального предмета. Передбачає об'єднання в одному занятті кількох тем. Глобалізація виділяє суттєве, як при складанні резюме. Поряд з цим даються і складові елементи загального, які знаходяться на другому плані¹⁷⁵⁶.

Відтак, актуальною постає *гештальтосвіта* (О.М.Князева, С.П. Курдюмов, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, та ін.), яка пов'язана із такою процедурою навчання, таким способом зв'язку педагога та вихованця, коли процес навчання активізується не як процес перекладання знань з однієї голови в іншу, не повідомлення, висвітлення та подавання готових істин. Це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, солідаристичної освітньої пригоди, потрапляння (в результаті вирішення проблемних ситуацій) в один самоузгоджений темпосвіт. Це – ситуація збудження власних сил та здібностей того, кого навчають, ініціювання його на один з власних шляхів розвитку. Гештальтосвіта розуміється як стимулююча, збуджуюча, освіта, як відкриття себе чи співпраця з іншими людьми¹⁷⁵⁷.

Отже, знання у системі гештальтосвіти не просто накладається на структури людей або, тим більше, нав'язується їм: така педагогічна дія реалізується *приховано*, вона постає освітою, яка стимулює власні, ще не проявлені, приховані лінії розвитку людини, яка виявляє спосіб відкриття реальності, пошуку шляхів в майбутнє.

У контексті гештальтосвіти виявляються процеси цілісного сприйняття навчального матеріалу як єдиного гештальту, що пояснюється явищем імпритінгу (процес швидкого розвитку соціальної прихильності), що було вперше вивчено К.Лоренцем, який на його основі побудував систему освіти як адаптивну модифікацію. З позиції синергетичного підходу адаптивний процес можна зіставити з неврівноваженими станами живих систем. Суттєвим тут є те, що формування психологічних настанов вихованців може здійснюватися на рівні неврівноважених станів живих систем, оскільки з погляду синергетики, існування живих систем можна розуміти як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як стрибок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан певної системи в інший. При цьому у живих систем цей нелінійний процес виявляється як феномен чутливих етапів розвитку, де має місце корінне морфологічне, функціональне перепрофілювання живих систем. Чутливі періоди як "нормальні кризи розвитку", де формуються базові психологічні настанови людини, співвідносяться з явищем "соціального переходу", що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації, вони виявляються в моменти зміни певного режиму життєдіяльності людини, коли вона постає чутливою, чутливою до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу.

Суттєво, що зазначений вище феномен можна використовувати у навчально-виховному процесі, а саме таке використання завдяки зазначеній пояснювальній моделі може отримати відповідне психолого-педагогічне обґрунтування.

2. Важливою тут є методика інфантелізації (психологічно позитивний регрес у дитячий вік). Як пише С.С. Пальчевський, із повсякденної практики відомо, що коли необхідно запам'ятати значний за обсягом навчальний матеріал, у людини напружується мускулатура тіла. В організмі відбуваються певні вегетативні зміни. У такому стані учень виглядає "активним", примушує пригадати передстартову позицію. З погляду традиційної навчальної системи подібна ситуація є яскравою ілюстрацією одного з традиційних принципів активності навчання, до речі, правильного у своїй основі. Важливо, як підтвердили дослідження в НДІ сугестології м. Софії, активність виявляється не в мускульних зусиллях, вегетативних змінах і психічних напругах, а у ставленні до навчального процесу. Сама ж активність запам'ятовування зовнішньо може виявитися у певній на перший погляд пасивності. Але

¹⁷⁵⁴ Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика. Монографія / А.В. Вознюк. – Житомир: Изд. ЖГУ им. Франко, 2012. – 812 с.

¹⁷⁵⁵ Вознюк О.В. Проблема наукової і предметної інтеграції знань у системі професійної підготовки / О.В. Вознюк // Вісник національної академії оборони. – 2010. – № 1 (14). – С. 20–24.

¹⁷⁵⁶ Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка / С. С. Пальчевський. – Рівне: РДГУ, 2002. – С. 7.

¹⁷⁵⁷ Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти: організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183–190.; Князева Е.Н. Антропний принцип у синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.

остання за умови інфантилізації в процесі навчання насправді є виявом надактивного ставлення до навчального процесу. Таким чином, психічна і фізична пасивність у процесі запам'ятовування є одним із найсуттєвіших виявів інфантилізації. Вона полегшує процес надзапам'ятовування¹⁷⁵⁸.

Таким чином, сугестопедичне навчання буде націлене на формування необхідних умов для розвитку так званої творчої псевдо пасивності, а вона, у свою чергу, ставши втіленням принципу псевдопасивності, ні в якому разі не залишається навчанням пасивному ставленню до навчального процесу, а навпаки, є виявом внутрішньої надактивності за умови економії енергії під час процесу запам'ятовування. Звідси випливає те, що для того, щоб учні не стомлювалися у процесі навчання, необхідно звільняти їх від зайвої, надлишкової для процесу запам'ятовування діяльності.

Засобами досягнення інфантилізації найчастіше є: 1) пояснення сутності псевдопасивного ставлення до навчального процесу; 2) утвердження авторитету викладача та відповідної методики; 3) створення спокійної доброзичливої атмосфери занять; 4) так звана гра ролей (суть якої полягає в тому, що кожний учасник навчальної групи отримує нове ім'я, відповідно до іноземної мови, яку він вивчає, і нову біографію; після цього створюються ігрові ситуації, які звільняють від антисугестивних бар'єрів і стимулюють спонтанний вияв можливостей особистості, що відбувається через те, що ігрові ситуації допомагають ліквідувати існуючу особистісну установку і створити нову, яка близька до дитячої).

Відтак, "інфантилізація допомагає розгорнути можливості афективної внутрішньої мобілізації, як це часто відбувається у дитячому віці. У дітей вона зумовлює організованість і усвідомленість у навчальному процесі. Останній для них відбувається в атмосфері легкості, приємності, невимушеності, відсутності відчуття насильства. Учні не відчувають себе зобов'язаними наслідувати дорослих у засвоєнні уявної поведінкової надактивності. Зростаючи спонтанно як відгук на підвищений авторитет або внаслідок використання різноманітних психологічних методів, Інфантилізація дає можливість для дорослих учасників навчальних груп використати природні механізми псевдопасивного, спокійного сугестивного запам'ятовування навчального матеріалу"¹⁷⁵⁹.

Як висновок можна навести розроблену нами системну структуру маніпулятивної дії (впливу) у контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, що складає головні аспекти нашої концепції впливу (**Таблиця III 1**).

Таблиця III 1

**СИСТЕМНА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ (ВПЛИВУ) У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ
ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ АСИМЕТРІЇ ПІВКУЛЬ ГОЛОВНОГО МОЗКУ ЛЮДИНИ**

| ПІВКУЛІ ГОЛОВНОГО МОЗКУ | ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІЙ ПІВКУЛЬ | ТЕХНІКИ ВПЛИВУ |
|---|--|--|
| ПРАВА ПІВКУЛЯ | Принцип емоційності | 1. Механізми емоційної піднесеності, емоційного зараження, емоційної каналізації, (експерименти у Нью-Йорку з псевдосоціологічними опитуваннями) |
| | Відкритість світу | 2. Технологія 25 кадру, здатність сприймати інформацію у реверсивних звукових сигналах, гіпноз, вставні речення та ін. |
| | Сприйняття за цикло-тимним типом, позитивний зворотній зв'язок | 3. Феномен викликаних потенціалів, принцип поведінкового наслідування. |
| | Ідеомоторно-хвильові характеристики | 4. Довгі хвилі – континуальні рухи та мовлення |
| | Формо-хроматичні особливості | 5. Континуальні, розмиті геометричні форми, гаряча кольорова гама, наближення об'єкта до спостерігача |
| ЛІВА ПІВКУЛЯ | Принцип переконання | 6. Рекламні маніпулятивні технології |
| | Сприйняття за шизотимним типом, негативний зворотній зв'язок | 7. Метод створення суперечності (метод "від противного") |
| | Ідеомоторно-хвильові характеристики | 8. Короткі хвилі, дискретні рухи та мовлення |
| | Формо-хроматичні особливості | 9. Дискретні, контрастні геометричні форми, холодна кольорова гама, віддалення об'єкта від спостерігача |
| ГАРМОНІЯ ПІВКУЛЬ (функціональна синхронізація) | Принцип сенситивності | 10. Феномен імпринтингу, метод вибуху А.С. Макаренка |
| | Принцип перехідних фаз | 11. Традиції та релігійні феномени, фазові стани психіки |
| | Парадоксальність сприйняття світу, функціональна амбівалентність | 12. Методика Г.К. Лозанова (розслаблення + активація, "друге дихання"), метод створення парадоксу. |
| | Принцип просторової та зорової координації правої та лівої півкуль | 13. Єдність континуальних і дискретних форм, гарячих та холодних кольорів, близької та віддаленої просторових перспектив |

¹⁷⁵⁸ Пальчевський С. С. Сугестопедagogіка / С. С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – С. 63-65.

¹⁷⁵⁹ Там само. – С. 64.

Розглянемо 13 аспектів (технік впливу), позначених у таблиці, що складають головні аспекти універсальної концепції впливу, яку ми розробляємо.

1. Якщо ПП (права півкуля) активно в стані гіпнотичного трансу (у якому, відповідно, пригнічена активність ЛП (лівої півкулі), яка організовує вольове зусилля) і при цьому активність ПП передбачає підвищення емоційного збудження, то вплив на людину, що викликає емоційне збудження передбачає роботу впливу сугестії на людину. Цей висновок можна проілюструвати експериментами, проведеними в Нью-Йорку. Дівчата брали інтерв'ю у чоловіків (у вигляді соціологічного дослідження) і після інтерв'ю давали свій телефон чоловікам з тим, щоб ті зателефонували і обговорили результати дослідження. Якщо інтерв'ю брали в звичайному місці (на вулиці, вокзалі і ін.), то дзвонили близько 20-30 % чоловіків, але якщо інтерв'ю брали на підвісному мосту, то дзвонили вже близько 80 % чоловіків. Цей феномен можна пояснити тим, що на підвісному мосту – досить небезпечному місці – людина може відчувати страх, емоційне збудження. У цьому стані всі об'єкти сприймаються людиною підвищено емоційним чином (позитивні об'єкти сприймаються як більш позитивні, а негативні – як більш негативні). Відтак, у стані цього емоційного підйому жінки сприймалися чоловіками як бажані сексуальні об'єкти.

Зазначений феномен знаходить пояснення в контексті *інформаційної теорії емоцій* П.В. Симонова¹⁷⁶⁰, згідно якої будь-яка невизначена ситуація (а також відсутність актуальної інформації про ту або іншу значущу для людини подію або об'єкт реальності) приводить до підвищення рівня емоційного збудження, тобто створює психофізіологічні передумови для емоційного резонансу, на хвилях якого може виникнути любовне відчуття (що характеризується емоційним же збудженням), а також може бути проведене відповідне навіювання.

2. Цей напрям передбачає спрямування маніпуляційно-сугестивної дії на ПП при зменшенні активності раціонально-критичної, аналітико-логічної ЛП. Тут використовуються інформаційні сигнали, що поступають людині, які не потрапляють у сферу уваги ЛП, а тому впливають на її ПП. У зв'язку з цим можна говорити про ефект 25 кадру, а також механізми вставних речень, коли в потоці мови (а також і письмового тексту) вставляються слова (словосполучення), які дещо акцентуються (посилюються), проте це посилення не помічається людиною, на яку справляють маніпулятивний вплив, а тому можуть виступати як формули сугестії. У цей смисловий ряд потрапляють і експерименти з мовою, що подається слухачам в інверсованому (зворотному) вигляді, метод навчання іноземних мов І. Давидової і ін.

3. Тут використовується феномен "*викликаних потенціалів*" головного мозку, людини, коли зовнішній ритм (у потоці музики, мови і ін.) може засвоюватися за принципом позитивного зворотного зв'язку людським мозком, що може викликати відповідні емоційні стани, які можуть мати гіпнотично-сугестивний вплив. Важливо відзначити, що на основі цього принципу заснований один з механізмів психотронної зброї, коли ці сугестивно-гіпнотичні ритми накладаються на електромагнітні хвилі (за допомогою принципу частотної модуляції) і використовуються з метою опромінювання тих або інших територій.

4, 5. Тут використовуються перцептивні особливості активності ПП, тобто інформація, що поступає людині, організовується за принципом ПП, тому вона цілеспрямовано впливає на ПП.

6. Тут використовуються рекламні трюки, про які ми вже писали і які організовуються так, щоб "приспати" діяльність аналітико-критичної ЛП.

7. Оскільки ЛП актуалізується як шизоїдний "демон суперечності", коли людина все сприймає аналітико-критичним чином, то для того, щоб вплинути на неї у певному напрямі слід звертатися до цієї людини з пропозицією, протилежній бажаній. Так, якщо потрібно, щоб шизоїдна (вольова) істота зробила щось (наприклад, принесла води), то потрібно просити її про надання протилежної послуги ("не неси води").

Що стосується феномена волі, то вона є виразником *принципу суперечності, або принципу негативного зворотного зв'язку*. Як пише П. В. Симонов, воля, на відміну від феноменів нашого нерційного світу, де тіла від поштовху прискорюються, а перед перешкодою уповільнюють свій рух, проявляє неінерційні властивості (що відповідають принципу негативного зворотного зв'язку): від поштовху вона сповільнюється, а перед перешкодою ескалується. Тут воля діє "від противного": вона атрофується поза перешкодами і посилюється при їх наявності. Так поведуться в уявному неінерційному світі тіла з уявною масою, подібною "корінь квадратний з мінус одиниці".

8, 9. Тут використовуються перцептивні особливості активності ЛП, тобто інформація, що поступає людині, організовується за принципом ЛП, тому ця інформація цілеспрямовано впливає на ЛП.

10-13. Тут використовується механізм півкулової функціональної синхронізації, що дозволяє активізувати нейтральний нульовий стан, в якому людині відкривається доступ до "кнопки" на "пульті управління" власним організмом, а також і організмами інших людей. Особливу увагу тут слід звернути на феномен "другого дихання", коли людина виконує фізичні навантаження і на певному етапі виснажує свій фізичний тонус нервових процесів збудження, коли наростаючі процеси гальмування починають врівноважувати процеси збудження, що приводить до автогіпнотичного трансу (у якому, як відомо, процеси збудження і гальмування врівноважені, про що може свідчити ригідність кінцівок людського тіла) і людина отримує можливість продовжувати бути фізично активною в цьому нейтральному стані.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ ЙОГО Я-КОНЦЕПЦІЇ

1. Я-концепція як самовизначення, самоідентичність, самодетермінація

Один із головних моментів, в якому реалізується самосвідомість особистості, є її *самовизначення*, через яке досягається стан самоідентичності. Відтак, з феноменом Я-концепції безпосереднім чином пов'язане поняття "самовизначення особистості" (чи "особистісне самовизначення"), яке поширене сьогодні в психологічній і педагогічній літературі і безпосереднім чином стосується суті Я-концепції людини як в системно-структурному, так і

¹⁷⁶⁰ Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.

процесуально-динамічному, функціональному аспектах, оскільки Я-концепція в найбільш загальному вигляді може бути визначена як самосвідомість особистості, в структуру якої входить самовизначення, самодетермінація особистості як основа її само ідентифікації. Це можна пояснити тим, що особистість, Я людини перш за все, є унікальною, ідентичною тільки собі сутністю, здатною здійснювати вільні вчинки, тобто визначати, детермінувати саму себе. Поза полем такої самодетермінації "Я" людини не є таким за визначенням, а сама людська особистість в даному випадку зводиться до статусу "біологічного робота".

Термін "самовизначення" уживається в літературі в різних значеннях. Так, можна аналізувати соціальне, життєве, професійне, етичне, сімейне, релігійне самовизначення особистості. Для того, щоб прийти до достатньо чіткого визначення зазначеного поняття слід, на наш погляд, диференціювати й розмежувати два підходи до самовизначення: соціологічний і психологічний, оскільки достатньо часто відбувається зміщення цих підходів і привнесення специфічно соціологічного підходу в психологічні дослідження (і психологічне теоретизування), що приводить до втрати власне психологічного змісту зазначеного феномену.

З погляду соціологічного підходу до самовизначення¹⁷⁶¹ воно відноситься до феномену людського покоління в цілому, характеризує його входження в соціальні структури і сфери життя.

Не розглядаючи тут взаємозв'язків і взаємин соціології і психології, вкажемо лише, що по відношенню до самовизначення, яке в соціології розуміється як результат входження людини в деяку соціальну структуру і певну фіксацію цього результату на рівні соціально-поведінковому, психолога цікавить в першу чергу процес, тобто психологічні механізми, які зумовлюють інтеграцію індивіда в соціальні структури. На основі цього критерію більшість наявної літератури стосовно самовизначенням особистості можна віднести до соціологічного підходу.

Методологічні основи психологічного підходу до проблеми самовизначення були закладені С.Л.Рубінштейном. Проблема самовизначення розглядалася їм в контексті проблеми детермінації в світлі висунутого ним принципу, відповідно до якого зовнішні причини діють, заломлюючись через внутрішні умови: "Теза, відповідно до якої зовнішні причини діють через внутрішні умови так, що ефект дії залежить від внутрішніх властивостей об'єкту, означає, по суті, що будь-яка детермінація необхідна як детермінація іншим, зовнішнім, і як самовизначення (визначення внутрішніх властивостей об'єкту)"¹⁷⁶². У цьому контексті самовизначення виступає як самодетермінація, на відміну від зовнішньої детермінації. У понятті "самовизначення", таким чином, виражається активна природа "внутрішніх умов". По відношенню до рівня розвитку людської особистості в понятті "самовизначення" для С.Л.Рубінштейна виражається сама суть, сенс принципу детермінізму: "сенс його полягає в підкресленні ролі внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, неоднорічного підпорядкування зовнішньому"¹⁷⁶³. Більш того, сама "специфіка людського існування полягає в мірі співвідношення самовизначення і визначення іншими (умовами, обставинами), в характері самовизначення у зв'язку з наявністю у людини свідомості і дії"¹⁷⁶⁴.

Таким чином, на рівні конкретної психологічної теорії проблема самовизначення виявляється таким чином, коли для людини "зовнішні причини", "зовнішня детермінація" – це соціальні умови і соціальна детермінація.

Самовизначення, що розуміється як самодетермінація, є, власне кажучи, механізмом соціальної детермінації, яка реалізується у площині заломлення суб'єктом соціальних подій. Проблема самовизначення, таким чином, є вузлова проблема взаємодії індивіда і суспільства, в якій як у фокусі висвітлюються основні моменти цієї взаємодії: соціальна детермінація індивідуальної свідомості (ширше – психіки) і роль власної активності суб'єкта у процесі детермінації. На різних рівнях ця взаємодія виявляє свої специфічні характеристики, які знайшли своє віддзеркалення в різних психологічних теоріях з проблеми самовизначення.

Так, на рівні взаємодії людини і групи ця проблема була детально проаналізована в роботах А.В.Петровського з колективістського самовизначення особистості (КСО)¹⁷⁶⁵. У цих роботах самовизначення розглядається як феномен групової взаємодії. КСО тут виявляється в особливих, спеціально конструйованих ситуаціях групового тиску (ситуаціях своєрідної "перевірки на міцність"), в яких цей тиск здійснюється врозріз з прийнятими цією групою цінностями. Самовизначення є певним способом реакції індивіда на груповий тиск, а здатність індивіда здійснювати акт КСО є його здатністю діяти відповідно до своїх внутрішніх цінностей, які одночасно є і цінностями групи.

Підхід, намічений С.Л.Рубінштейном, розвиває в своїх роботах К.А.Абульханова-Славська, для якої центральним моментом самовизначення є також самодетермінація, власна активність, усвідомлене прагнення людини зайняти певну позицію. Відповідно до К.А.Абульханової-Славської, самовизначення – це усвідомлення особою своєї позиції, яка формується усередині координат системи суспільно-групових відносин. При цьому тут підкреслюється, що від того, як складається система відносин особистості (до колективного суб'єкта, до свого місця в колективі і інших його членах тощо), залежить її самовизначення і суспільна активність¹⁷⁶⁶.

Спроба побудови загального підходу до самовизначення особистості в суспільстві була зроблена В.Ф.Сафіним і Г.П.Ніковим¹⁷⁶⁷. У психологічному плані розкриття суті самовизначення особистості, як вважають

¹⁷⁶¹ Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С.23-24.; Журавлев В.И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы. – Ростов н/Д: Изд. РГУ, 1972. – 235 с.; Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов – на – Дону: Феникс, 1999. – 539 с.

¹⁷⁶² Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 427 с. – С. 359.

¹⁷⁶³ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – С. 382.

¹⁷⁶⁴ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – С. 260.

¹⁷⁶⁵ Петровский А.В. Проблема самоопределения личности в группе // Тезисы к XX международному психологическому конгрессу. – М.: Педагогика, 1972. – С. 149-154.; Петровский А.В. Деятельностный подход к психологии коллектива // Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Изб. труды. – М.: Педагогика, 1984. – С. 212-228.

¹⁷⁶⁶ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с. – С. 155.

¹⁷⁶⁷ Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал. – 1984. – №4. – С. 65-74.

автори, не може не спиратися на суб'єктивний бік самосвідомості – усвідомлення свого “Я”, яке виступає як внутрішня причина соціального дозрівання людини. Автори виходять з характеристики “особистості, що самовизначається”, яка для авторів є синонімом “соціально зрілої” особистості. У психологічному плані особистість, що самовизначилася, – це “суб'єкт, що усвідомив, чого він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, дарування), чим він є (свої особистісні і фізичні властивості), чого від нього хоче або очікує колектив, суспільство; тобто це суб'єкт, готовий функціонувати в системі суспільних відносин. Самовизначення, таким чином, – це відносно самостійний етап соціалізації, суть якого полягає у формуванні у індивіда усвідомлення мети і сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, що пред'являються до нього з боку оточення.

Відтак, головними критеріями меж і етапів самовизначення особистості слід вважати рівень розуміння нею сенсу життя, зміну відтворюючого виду діяльності і повноту рівня співвіднесеної “хочу” – “можу” – “є” – “вимагають” у конкретній особистості. Етапи самовизначення, що виділяються В.Ф.Сафінім і Г.П.Ніковим, фактично є загальноприйнятими у вітчизняній психології етапи вікової періодизації, що виділяються на основі зміни провідної діяльності.

Якщо аналізувати чинники і умови самовизначення, як і його окремі форми, то тут, як засвідчує аналіз психологічної літератури, відбувається підміна психологічного змісту і психологічних критеріїв соціологічними, коли, як вважають В.Ф.Сафін і Г.П.Ніков, чинники і умови самовизначення аналогічні чинникам соціалізації, тобто це ті події, що соціально задаються й зазвичай враховуються як певні критерії в соціологічних дослідженнях: закінчення школи, отримання паспорта, атестата зрілості, реалізації виборчого права та ін. При цьому окремі форми самовизначення безпосередньо запозичені з соціологічних робіт: це ролеве, соціальне самовизначення і самовизначення в сімейно-побутовій сфері, що засвідчує, що проблеми самовизначення особистості загалом застосовується більш соціологічний, ніж психологічний підхід¹⁷⁶⁸.

Таким чином, аналіз феномену самовизначення як провідного аспекту Я-концепції особистості передбачає поєднання психологічного та соціологічного підходів до аналізу зазначеного феномену. Це поєднання певним чином реалізується у контексті *психологічних механізмів самовизначення*.

Так важливим є розроблення механізмів самовизначення (ідентифікація – відособлення) у А.В.Мудріка. Автор стверджує, що самовизначення особистості передбачає як засвоєння накопиченого людством досвіду, який в психологічному плані “Я” протікає як наслідування і ідентифікація (уподібнення), так і формування у індивіда неповторних, тільки йому притаманних властивостей, що перебігає як персоніфікація (відособлення). Ідентифікація услід за наслідуванням і конформністю виступає провідним початком, зумовлюючи персоніфікацію особистості. От чому ідентифікація і персоніфікація є двоєдиним діалектичним (а тому суперечливим) процесом і механізмом самовизначення, відповідно до А.В. Мудріка¹⁷⁶⁹.

Важливе поняття ідентифікації знаходиться у центрі інтересів зарубіжних та вітчизняних психологічних шкіл в межах дослідження особистості (З.Фрейдом, М.Ейнсвортом, Дж.Боулбі, Дж.Келлі, Д.Майерсом, А.Г.Асмоловим, В.О.Соболевим, В.Ф.Петренком та ін.). Механізм, генеза і структура категорії “ідентифікація” були вивчені Е.М.Дубовською і Р.Л.Кричевським, які диференціюють три генетичні рівні ідентифікації. На першому рівні спостерігається бажання суб'єкта в чомусь наслідувати об'єкт. На другому рівні відбувається деяке уподібнення в поведінці. На третьому рівні значущий інший виступає для суб'єкта ідентифікації як своєрідний регулятор його поведінки, певний референтний еталон, який виступає взірцем для наслідування. Ідентифікація тут постає процесом отождолення індивіда з іншою людиною або групою, а змістом зазначеного процесу є встановлення такої соціально-рольової взаємодії, коли суб'єкт ідентифікації засвоює і прагне реалізувати цінності еталонного об'єкта.

Суттєво, що *ідентифікація* може здійснюватися в різних формах. Вони відрізняються різними психологічними механізмами реалізації зазначеного процесу, характером й особливостями засвоєних різних видів діяльності, ролей, ціннісно-нормативних аспектів соціальної взаємодії, також ступенем ефективності цього засвоєння. При цьому можна виокремити три форми ідентифікації: ідентифікацію з особистістю (реальною або ідеальною), ідентифікацію з реальною групою й ідентифікацію з номінальною групою. Відтак, ідентифікація виступає як процес інтеграції людини у ціннісний та діяльнісний контекст з іншого індивіду або групи, що дозволяє прийняти соціальні ролі при входженні в групу і засвоїти її цінності, певні зразки поведінки як власні. Стосовно процесу професіоналізації можна використовувати такі параметри самоідентифікації особистості з професією, як актуальна та перспективна самоідентифікація з професією, що виступають показниками міри адекватності становлення професіонала і як наслідок становлення його адекватної професійної “Я-концепції”¹⁷⁷⁰.

Загалом, зазначений суперечливий процес В.Ф.Сафін і Г.П.Ніков вважають рушійною силою самовизначення особистості, який реалізується у суперечності між “хочу” – “можу” – “є” – “ти зобов'язаний”, які трансформуються в “Я зобов'язаний, інакше не можу”. Виходячи з цього автори стверджують, що співвідношення даних елементів, тобто *самооцінка*, поряд з ідентифікацією є іншим важливим механізмом для самовизначення особистості, без якого неможлива й *персоніфікація*¹⁷⁷¹. Під час їх взаємодії перший механізм переважно обслуговує *поведінковий* аспект самовизначення, другий, – *когнітивний*. Іншими словами, конкретна форма прояву самосвідомості – самооцінка – по відношенню до Я-концепції виступає як оцінний аспект, тоді як по відношенню до самовизначення в постає як його

¹⁷⁶⁸ Сафін В.Ф., Ніков Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал. – 1984. – №4. –С. 65-74. – С. 69.

¹⁷⁶⁹ Мудрик А.В. В поисках своего “Я” // Семья и школа. – 1998. – № 10. – С. 34-45.

¹⁷⁷⁰ Макаренко П.В. Професійна “Я-концепція” майбутніх фахівців правоохоронної діяльності: Автореф... дис. канд. психол.наук. – 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. – Харків 2001. – 19 с. – С. 7-9.

¹⁷⁷¹ Сафін В.Ф., Ніков Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал. – 1984. – №4. –С. 65-74. – С. 67.

когнітивний аспект, і тому вона є внутрішньою умовою саморегуляції поведінки. Відтак, велику значущість у процесі самовизначення набуває *когнітивна картина світу особистості*, що формується через процес пізнання людиною навколишнього середовища.

У віковому аспекті проблема самовизначення як особистісне новоутворення найглибше і повно була розглянута Л.І.Божовіч. Характеризуючи соціальну ситуацію розвитку старших школярів, вона указує, що вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення є афектним центром їх життєвої ситуації. Підкреслюючи важливість самовизначення, Л.І.Божовіч окреслює його таким чином: “вибір майбутнього шляху, потреба знаходження свого місця в праці, в суспільстві, в житті”¹⁷⁷², “пошук мети і сенсу свого існування”¹⁷⁷³, “потреба знайти своє місце в загальному потоці життя”, “формування внутрішньої позиції дорослої людини”, “усвідомлення себе як члена суспільства”, “потреба й необхідність вирішувати проблеми свого майбутнього”¹⁷⁷⁴.

На наш погляд, найбільш ємким є визначення у Л.І. Божовіч потреби в самовизначенні як потреби у інтеграції у свідомості людини в єдину смислову систему узагальнених уявлень про світ і узагальнених уявлень про себе, через що виявляється сенс власного існування. Відтак, Л.І.Божовіч зафіксувала надзвичайно істотну характеристику самовизначення, яка полягає в його двопланній сутності: самовизначення здійснюється “через діловий вибір професії і через загальні, позбавлені конкретності шукання сенсу свого існування”¹⁷⁷⁵. До кінця юнацького віку, на думку Л.І.Божовіч, ця двопланна сутність ліквідується, що виявляє проблемність аналізу зазначеного процесу переходу від романтичного шукання до практичного вибору людиною свого життєвого шляху.

Відзначимо, що С.П.Крягжде також аналізує процес самовизначення подібним чином: розглядаючи проблему вибору професії, він відзначає, що “ні в психологічній, ані в соціологічній літературі немає відповіді на питання, як же відбувається перехід від романтичної спрямованості до реального вибору”¹⁷⁷⁶.

Аналіз праць Л.І.Божовіч дозволяє дійти висновку про багатоаспектність психологічної природи самовизначення. По-перше, потреба в самовизначенні виникає на певному етапі онтогенезу – на рубежі старшого підліткового і раннього юнацького віків, коли зазначена потреба виникає відповідно до самої логіки особистісного і соціального розвитку підлітка. По-друге, потреба в самовизначенні тут розглядається як потреба у формуванні певної смислової системи, де інтегрується уявлення людини про світ і про саму себе, а формування цієї смислової системи передбачає знаходження відповіді на питання про сенс власного існування; по-третє, самовизначення нерозривно пов'язується з такою істотною характеристикою старшого підліткового і раннього юнацького віків, як спрямованість в майбутнє; і, нарешті, по-четверте, самовизначення передбачає вибір професії, але не зводиться до нього.

І.В.Дубровіна вносить уточнення в проблему самовизначення як центрального моменту в юнацькому віці. Результати проведених досліджень¹⁷⁷⁷ дозволяють стверджувати, що основним психологічним новоутворенням раннього юнацького віку слід рахувати не самовизначення як таке (особистісне, професійне, життєве), а психологічну готовність до самовизначення, яка передбачає: а) сформованість на високому рівні психологічних структур, перш за все самосвідомості; б) розвиненість потреб, що забезпечують змістовну наповненість особистості, серед яких центральне місце займають етичні установки, ціннісні орієнтації і часові перспективи; у) становлення передумов індивідуальності як результат розвитку і усвідомлення своїх здібностей і інтересів кожним юнаком¹⁷⁷⁸. Разом з тим психологічна готовність увійти до дорослого життя і зайняти в ній гідне людини місце передбачає не завершені в своєму формуванні психологічні структури і якості, а певну зрілість особистості, що полягає в тому, що у юнака сформовані психологічні новоутворення і механізми, що забезпечують можливість (психологічну готовність) безперервного зростання його особистості у теперішній момент і в майбутньому.

У зарубіжній психології певним аналогом поняття “особистісне самовизначення” виступає категорія “психосоціальна ідентичність”, розроблена і введена в науковий обіг Е. Еріксоном¹⁷⁷⁹. Центральним моментом, крізь призму якого розглядається становлення особистості, є “нормативна криза ідентичності”. Термін “криза” уживається тут в значенні поворотної, критичної точки розвитку, коли в рівній мірі загострюються як уразливість, так і зростаючий потенціал особистості, і вона постає перед вибором між двома альтернативними можливостями, одна з яких веде до позитивного, а інша до негативного його напрямку. Слово “нормативний” має той відтінок, що життєвий цикл людини розглядається як ряд послідовних стадій, кожна з яких характеризується специфічною кризою у відносинах особистості з навколишнім світом, а всі разом визначають розвиток відчуття ідентичності.

Головним завданням, яке встає перед індивідом в ранній юності, за Е. Еріксоном, є формування відчуття ідентичності на противагу ролевої невизначеності особового “Я”, коли у пошуках особистісної ідентичності людина вирішує, які дії є для неї важливими, і виробляє певні норми для оцінки своєї поведінки і поведінки інших людей. Зазначений процес пов'язаний також з усвідомленням *власної цінності і компетентності*.

Найважливішим механізмом формування ідентичності є, за Е. Еріксоном, послідовні ідентифікації дитини з

¹⁷⁷² Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968. – 452 с. – С. 380.

¹⁷⁷³ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – С. 381.

¹⁷⁷⁴ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – С. 382-388.

¹⁷⁷⁵ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – С. 393.

¹⁷⁷⁶ Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс, 1981. – 367 с. – С. 61.

¹⁷⁷⁷ Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту /А.Д.Андреева, Н.И.Гуткина, И.В.Дубровина и др. – М.: Педагогика, 1987. – 181 с.

¹⁷⁷⁸ Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. – М., 1991. – 268 с.

¹⁷⁷⁹ Эриксон Э. Детство и отрочество. – СПб: Ленато АСТ, фонд “Университетская книга”, 1996. – 560 с.; Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

дорослим, які складають необхідну передумову розвитку психосоціальної ідентичності в підлітковому віці. Відчуття ідентичності формується тут поступово; його джерелом служать різні ідентифікації, що йдуть корінням в дитинство. Підліток вже намагається виробити єдину картину світосприймання, в якій всі ці цінності, оцінки мають бути синтезовані. У ранній юності індивід прагне до переоцінки самого себе у відносинах з близькими людьми, з суспільством в цілому – у фізичному, соціальному і емоційному планах. Він включається у різні форми соціальної активності, щоб виявити різні грані своєї Я-концепції стати, нарешті, самим собою, оскільки всі колишні способи самовизначення здаються йому непридатними.

Пошук ідентичності може вирішуватися по-різному. Один із способів вирішення проблеми ідентичності полягає у випробуванні різних соціальних ролей. Деякі молоді люди після ролевого експериментування і моральних шукач починають просуватися у напрямі тієї або іншої мети, а інші можуть і зовсім минути кризу ідентичності. До них відносяться ті, хто беззастережно приймає цінності своєї сім'ї і обирає подальший шлях трудової активності, зумовлений батьками. Суттєво, що деякі молоді люди на шляху тривалих пошуків ідентичності стикаються із значними труднощами; нерідко ідентичність знаходиться лише після болісного періоду проб і помилок, а у ряді випадків людині так і не вдається досягти міцного відчуття власної ідентичності.

Головною небезпекою, яку, на думку Е.Еріксона, має уникати молода людина в цей період, є *розмивання відчуття свого "Я" (особистісна дифузія)*, унаслідок розгубленості, сумнівів в можливості направити своє життя в певне русло. Таким чином, можна говорити про етап невизначеності ідентичності, етап кризи особистісної ідентичності, етап соціального експериментування у процесі формування ідентичності, етап кристалізації особистісної ідентичності.

Загалом, етапи самовизначення (вони ж і рівні і типи розвитку особистості) є цілісним утворенням, де різні особистісні змінні системно пов'язані одна з одною, і кожен з них характеризується властивими саме йому психологічними труднощами¹⁷⁸⁰.

Відтак, Я-концепція є сукупністю уявлень людини про самого себе і включає переконання, оцінки і тенденції поведінки. Через це її можна розглядати як властивий кожній людині набір установок, спрямованих на себе. Я-концепція утворює важливий компонент самосвідомості людини, вона бере участь в процесах саморегуляції і самоорганізації особистості, оскільки визначає інтерпретацію досвіду і служить джерелом очікувань людини.

Головними моментами Я-концепції є самоусвідомлення (самосвідомість), самодетермінація, самовизначення (самоідентичність), самоконтроль, самопізнання та самовдосконалення, які реалізуються у контексті трьох структурних елементів – когнітивному, емоційно-ціннісному (афективному) та поведінковому (регулятивному).

2. Механізми формування Я-концепції

У науковій літературі описані найбільш загальні підходи до вивчення "Я-концепції" (І.С.Кон, Р.Бернс, Е.Еріксон, В.В.Столін, Л.І.Божович, О.К.Дусавицький, Л.І.Анціферова та ін.), які наголошують на тому, що Я людини формується у контексті соціалізаційних механізмів.

Відповідно, Я-концепція актуалізується у людини в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний продукт її психічного розвитку, як відносно стійке і в той же час схильне до внутрішніх коливань і змін особистісне та психічне новоутворення. Вона накладає певний відбиток на всі життєві прояви людини – з самого дитинства до глибокої старості.

2.1. Соціалізаційні механізми формування Я-концепції

Самосвідомість людини формується у контексті процесу соціалізації, оскільки саме у площині зазначеного процесу людина досягає стану самосвідомості через взаємодію з іншими людьми та співвідношення з ними. Цей процес пояснити на прикладі актуалізації логіки визначення, яка констатує, що визначити річ ми можемо тільки через процес її співвіднесення, порівняння з іншими речами, у онтологічному колі яких наша річ знаходиться. Таким же чином і людина у процесі розвитку механізмів самоусвідомлення має співвідносити себе з іншими людьми, що й кристалізує її Я-концепцію.

Розглянемо деякі важливі аспекти соціалізації людини у контексті формування її Я-концепції.

Існує багато концепцій соціалізації особистості, серед яких можна виділити такі: когнітивну концепцію (Ж. Піаже, А. Маслоу та ін.); "модель інкультурації" (Ж. Баос, В. Маліновський та ін.); "еволюційно-стадіальну" (Е.Еріксон); психоаналітичну, або концепцію "особистісного контролю" (З.Фрейд); концепцію "рольового тренінгу" (Т. Парсонс); концепцію "соціального навчіння" (Дж. Г. Доллард, Б. Скіннер, Р. Уолтерс та ін.); "міжособистісної комунікації" (Ч. Х. Кулі, Дж. П. Мід та ін.); концепцію морального зростання Л. Колберга; концепцію соціалізації як процесу статевої самоідентифікації та ін.

Процес соціалізації може розумітися як можливість пристосування, адаптації до зовнішнього тиску середовища шляхом різних механізмів – наслідування, ідентифікації, засвоєння "стандартів" поведінки, прийняття групових норм, соціальних ролей тощо¹⁷⁸¹. Соціалізація – це процес, у перебігу якого людська істота з певними біологічними задатками здобуває якості, необхідні для життєдіяльності в суспільстві¹⁷⁸². Науковці диференціюють два аспекти соціалізації (філогенетичний і онтогенетичний), коли аналіз філогенетичного аспекту соціалізації передбачає з'ясування шляхів і механізмів формування родових властивостей людства, а онтогенетична соціалізація постає процесом формування конкретних соціально-психологічних типів особистості у процесі її онтогенетичного розвитку в певному суспільстві.

¹⁷⁸⁰ Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 67-79.; Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие. – М., 1984. – С.76-88.

¹⁷⁸¹ Корнев М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія. – К., 1995. – 304 с. – С. 232.

¹⁷⁸² Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: Изд. АН Армянской ССР, 1988. – 240 с. – С. 28.

При вивченні соціалізації проблемним моментом постає аналіз механізмів трансформації біологічного в соціальне. Таким чином, соціалізацію можна розуміти як процес трансформації біологічного у соціальне, як процес формування індивідуально-особистісного початку людини, її "Я-концепції". На біологічному рівні цей процес виявляється пристосуванням у чистому вигляді, коли людина виявляє тенденцію змінити себе з метою інтеграції у середовище свого існування (принцип зовнішньої детермінації, екстернальний локус контролю, пасивна життєва позиція). На індивідуально-особистісному рівні цей процес виявляється інтерактивним актом зміни особистістю середовища свого існування (принцип внутрішньої детермінації, інтернальний локус контролю, активна життєва позиція).

У онтогенетичному плані соціалізація може розумітися у контексті процесу взаємодії людини з відповідним соціальним середовищем, у ході якого через вирішення проблемних ситуацій у сфері міжособистісних стосунків вона набуває норми соціальної поведінки, установки, риси характеру та їх комплекси та інші особистісні особливості. При цьому кожен процес вирішення проблемних ситуацій можна вважати процесом соціально-психологічної адаптації особистості, де вона використовує набуті на попередніх етапах свого розвитку соціалізації навички і механізми поведінки або відкриває нові способи поведінки і вирішення завдань, нові програми внутрішньопсихічних процесів. Я-концепція людини, її самоусвідомлення при цьому відіграють вирішальну роль. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженням В. Франкла, який показав, що поведінку підлітків вкрай проблематично передбачена на основі соціальних, психофізіологічних, генетичних детермінант. При цьому кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння, самоусвідомлення¹⁷⁸³.

Таким чином, процес соціалізації виявляє активну, та життєву позиції людини, що реалізуються на рівні адаптаційних процесів, які характеризують ся як адаптованість (пристосування) людини до зовнішнього середовища, так і пристосування зовнішнього середовища до потреб людини.

Відтак, соціалізацію можна кваліфікувати як такий стан взаємин особистості і групи, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціогенні потреби, повною мірою йде назустріч тим рольовим очікуванням, що пред'являє до неї референтна група, переживає стан самоствердження і вільного вираження своїх творчих здібностей¹⁷⁸⁴.

У цілому, онтогенетична соціалізація є процесом інтерналізації групових норм, цінностей і типових форм поведінки, що має місце в ході індивідуального психічного розвитку людини. Онтогенетична соціалізація може здійснюватися як на рівні малих груп, так і всього суспільства. Оскільки особистість одночасно є членом декількох груп, то в деякі з них вона може бути добре соціалізована, в інші – гірше, а в деяких бути повністю десоціалізованою (коли, наприклад, при повній адаптації в педагогічному колективі, педагог, учень, студент може бути десоціалізованим у власній родині).

Суттєво, що аналіз соціалізації може розумітися як *процес трансформації біологічного в соціальне*. Метою соціалізації можна вважати не тільки стан повної інтегрованості людини в соціум, але й особистість людини, її Я (що, за А.В. Петровським і І.Д. Бехом можна вважати метою онто- і філогенетичного розвитку людини¹⁷⁸⁵). Соціалізація педагога розуміється як процес і певні механізми формування його соціально-особистісного початку, що перебігає за умов професійної діяльності.

Відтак, соціалізація – це багаторівневий процес пристосування людини (а у більш широкому сенсі – живої системи) до соціокультурного та космопланетарного середовища свого існування¹⁷⁸⁶, коли на біологічному рівні цей процес перебігає як процес зміни самого організму, а на індивідуально-особистісному рівні – спостерігається тенденція до зміни людиною самого середовища її існування.

Тому проблема соціалізації учасників освітнього процесу до свого середовища має вивчатися як їх інтеграція на рівні соціально-особистісного початку, на рівні їх Я-концепції до свого соціального оточення. А сам цей процес є цілісна сутність, яка крім соціально-особистісного початку реєструє зміни педагога на біологічному рівні.

Ефективна соціалізація педагогів до умов педагогічної діяльності передбачає їх успішну інтеграцію у соціум взагалі, коли вони постають одночасно і соціалізованими й адаптованими. При цьому сам достатньо вузький професійно-педагогічний соціум педагога інтегрований у цілісний соціальний організм суспільства, людської цивілізації взагалі. Тому процес соціалізації педагога постає багаторівневим процесом інтеграції у різні соціальні кола, а процес формування його Я-концепції як головного механізму самоусвідомлення постає процесом поступового входження педагога у всі ці кола та усвідомлення ним самого себе як інтегрального елемента цих кіл.

Отже, соціально-педагогічне середовище, навчальне середовище, куди інтегрується особистість у процесі соціалізації, у силу філософського принципу єдності світу, сама інтегрована в складну ієрархію середовищ, таких як еколого-природне, космопланетарне та ін. Тому процес соціальної адаптації в сенсі слова передбачає адаптацію людини до цілісного середовища свого існування, виокремлювати з якого соціальний (і тим більше, навчальний) компонент можна тільки в теоретичному наближенні. Відтак, у сферу соціалізації слід включати не тільки темпераментальні, характерологічні та ін., але і біоритмологічні чинники й особливості людини¹⁷⁸⁷.

Відтак, соціалізація – це процес розвитку особистісного початку людини, завдяки якому вона стає інтегрованою у соціум особистістю. Розвиток людини як особистості здійснюється через її соціалізацію до умов соціального середовища.

¹⁷⁸³ Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 81.

¹⁷⁸⁴ Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: Изд. АН Армянской ССР, 1988. – 240 с. – С. 17-18.

¹⁷⁸⁵ Психология развивающейся личности. Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с. – С. 98-100.

¹⁷⁸⁶ Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.

¹⁷⁸⁷ Степанова С. И. Биоритмологические аспекты проблемы адаптации. – М.: Наука, 1986. – 241 с.

У цілому нормалізація відносин людини у групі (педагогічному колективі) та створення в ній позитивного психологічного мікроклімату дозволяють активізувати і прискорити соціалізаційний процес, що сприяє успішній діяльності.

Отже, процес соціалізації як інтеграція людини у просторі соціально-культурного буття суспільства, як набуття нею соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання певних соціальних ролей, виявляє нерозривний зв'язок її соціального становлення з освітою та вихованням, а соціальні контакти постають одним із змістовних аспектів соціалізації, процес якої реалізується на тлі розвитку самосвідомості, рефлексії та абстрактно-логічного мислення.

У цьому відношенні цікавим є погляд Т. Шибутані, який розглядає соціалізацію як безперервну адаптацію живого організму до його оточення, як формування здатності передбачати реакції інших людей (емпатія) і пристосовуватися до них. При цьому особистість стає соціалізованою тоді, коли вона здатна брати участь в узгоджених діях на основі конвенційних норм¹⁷⁸⁸.

У зазначеному процесі можна виокремити дві тенденції:

- сприйняття, засвоєння індивідом соціальних норм, традицій і функцій як своєрідний процес пристосування особистості до існуючих соціальних умов і форм;
- тенденція їхнього розвитку, творчого перетворення, в чому яскраво виявляються активність особистості та її індивідуальність.

Соціалізація як діалектичний процес розвитку особистості, являє певний вимір саморозвитку й постає як єдність двох суперечливих напрямків. Не засвоївши умов середовища, не утвердивши себе в ньому, не можна активно впливати на нього. Разом з тим засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої людини у різних сферах діяльності.

Людина як активний суб'єкт може розглядатися висхідним пунктом усього суспільного руху, коли суспільство творить людину, а остання – суспільство. Перебуваючи у зв'язках з іншими людьми, природою, та суспільством, особистість відтворює себе у процесі саморегуляції власної поведінки та діяльності. Остання є здатністю людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів власної поведінки (рефлексія, "Я-концепція").

Особистість людини у певній соціальній системі відіграє багато ролей, кожна з яких передбачає певні права й обов'язки та позначається на її соціальному статусі. Тому сукупність вимог суспільства перед індивідом формує зміст соціальної ролі, ось чому соціальна роль є сукупністю дій, що виконує людина, яка займає певний статус у соціальній системі. Соціальні ролі визначаються тим, чого очікують від людини інші, починаючи від особистісних взаємин і закінчуючи суспільством. Соціалізацію в цьому смислово контексті можна розуміти як процес становлення особистості у процесі навчання, виховання, засвоєння ідеалів, цінностей, норм і соціальних цінностей, в результаті чого людина стає членом суспільства з конкретними соціально-політичними, соціально-економічними та культурними параметрами¹⁷⁸⁹.

Таким чином, соціалізація може розумітися як засвоєння людини знань, вмінь та навичок рольової участі в певних соціальних колах, у житті суспільства в цілому, коли можна говорити про процес інтеграції людини у систему соціальних норм, що позначається на можливості адекватно діяти та адаптуватися в соціальній системі.

Суттєво, що у сферу соціалізації можна включити й процеси психічних і соматичних порушень людини, які можуть вважатися продуктивними пристосувальними реакціями її організму до несприятливих соціальних умов життєдіяльності¹⁷⁹⁰. Тут оптимізація процесу соціалізації людини до свого соціального оточення може включати не тільки створення умов для ефективного і відносно безболісного процесу інтеграції людини в її соціальне оточення, але і виявлення, пов'язаних з адаптивними процесами, психічних і соматичних розладів особистості (які також слід розглядати в нерозривній єдності), що слід кваліфікувати як цілком адекватні пристосувальні реакції.

Зазначений підхід до процесу соціалізації передбачає певну корегуючу роботу педагога й психолога, яка полягає у ініціації у педагогів рефлексії певних розладів, їхню інтеграцію в більш адекватні форми пристосувальних реакцій за допомогою певних психотерапевтичних заходів, які можуть бути реалізовані в руслі такого підходу, як метод парадоксальної інтенції В. Франкла¹⁷⁹¹, що виявляє великий ресурс розвитку Я-концепції педагога.

Відмітимо й таке. Як засвідчуються дослідження, дівчата (це певною мірою стосується й жінок), які негативно оцінюють свою зовнішність, негативно оцінюють й інші, суто психологічні риси свого "Я"¹⁷⁹². Це свідчить про фундаментальні гендерні відмінності у структурі "Я", які слід враховувати у процесі соціалізації.

Суттєвим є те, що у процес соціальної адаптації включається людина у цілому, що перебуває в стані перманентного становлення, постійного формування¹⁷⁹³, тому при дослідженні процесу соціалізації, на наш погляд, слід враховувати всі аспекти цілісної особистості й наріжні особливості особистісного зростання та самоствердження, такі, наприклад, як "Я-концепція" (сфера самосвідомості і рефлексії), мотиваційна та афективно-перцептивна сфери, система ціннісних орієнтацій, соціально-рольовий репертуар педагога тощо.

Аналіз процесу соціалізації передбачає розгляд сенситивних періодів у розвитку людини, які визначають

¹⁷⁸⁸ Шибутані Т. Социальная психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 539 с. – С. 145.

¹⁷⁸⁹ Педагогічна соціологія / В. Болгаріна та ін. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 144 с. – С. 74-79.

¹⁷⁹⁰ Давиденков С.Н. Эволюционно-генетические проблемы в неврапатологии. – Л.: Изд. Воен. мед. акад., 1947. – 382 с.; Давыдовский И. В. Приспособительные процессы в патологии // Вестник АМН СССР. – 1962. – № 4. – С. 27–37.; Laing R. D. The Voice of Experience. – N. Y.: Pantheon, 1982. – 334 p.

¹⁷⁹¹ Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 334-351.

¹⁷⁹² Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие) / Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1991. – Пер. изд.: Бельгия, 1986. – 176 с. – С. 73.

¹⁷⁹³ Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: Изд. АН Армянской ССР, 1988. – 240 с. – С. 18-19.

внутрішню орієнтацію адаптаційних реакцій, актуальні сфери їхньої реалізації, коли педагогу проблематично адаптуватися до тих соціальних умов, на які він не готовий реагувати. Тому врахування сенситивних фаз розвитку людини є важливим у процесі вивчення процесу соціальної адаптації. У цьому процесі важливе місце займають ірраціональні аспекти соціуму (архетипи колективного безсвідомого, особливості соціальної психіки¹⁷⁹⁴) та особистості (неусвідомлені психічні процеси, психологічні настанови та ін.).

Важливим тут є й те, що, як засвідчують результати психологічних досліджень, такі особливості особистості, як підсвідома автоагресія, суїцидальні нахили та інші психічні розлади постають результатом функціонування певних адаптаційних механізмів і тому, певною мірою, є продуктивними пристосувальними реакціями¹⁷⁹⁵.

Відповідно, робота з неусвідомленими моделями поведінки людини включає складну корекційну психотерапевтичну діяльність і виявляє актуальність розвитку в людині вольових навичок і умінь контролювання та рефлексії автосугестивних процесів, здатності протистояти маніпуляційним впливам. Останнє є важливим для педагога, який у силу специфіки своєї діяльності має характеризуватися сформованими вміннями вольового самоконтролю.

Аналіз механізмів соціалізації розкривається у онтогенетичному аспекті соціальної адаптації, який передбачає вирішення проблемних ситуацій у сфері міжособистісних відносин. Кожен процес подолання проблемних ситуацій можна вважати процесом соціалізації особистості, коли вона використовує набуті на попередніх етапах свого розвитку і соціалізації навички і механізми поведінки або відкриває нові способи поведінки й вирішення проблемних завдань, нові програми і плани психічних процесів¹⁷⁹⁶.

Отже, важливими заходами з формування ефективних соціалізаційних механізмів у системі неперервної освіти можуть бути соціально-психологічні тренінги, у процесі проведення яких на основі соціально-рольового підходу мають відпрацьовуватися актуальні проблемні ситуації.

Відтак, принципи побудови моделі оптимізації соціалізації педагога до свого педагогічного середовища фокусуються навколо особистісно-орієнтованих підходів до навчання, передбачають такі напрямки роботи, як соціально-рольові тренінги, спрямовані на вирішення проблемних ситуацій, розвиток творчих якостей педагогів, формування механізму вольового самоконтролю, певну корегувальну психологічну роботу, формування позитивної Я-концепції.

2.2. Професійне самовизначення педагога як важливого чинника формування Я-концепції

У контексті нашого дослідження важливим є аналіз професійного аспекту самовизначення особистості, яке виявляється на етапі професійного становлення особистості і є одним із завершальних етапів розвитку особистісного самовизначення, у контексті якого Я-концепція як самоусвідомлення постає певним результатом розвитку особистості педагога.

Зі всього кола питань, що стосуються самовизначення, питання професійного самовизначення розроблені в психології найдетальніше¹⁷⁹⁷. Зупинимося на декількох характеристиках цього виду самовизначення, пов'язаних з нашою проблематикою, зокрема, на питанні про зв'язок соціального (соціального вибору) і професійного самовизначення. Так, С.П.Крягжде відзначає, що на початковому етапі професійного самовизначення воно носить подвійний характер: здійснюється або вибір конкретної професії, або вибір тільки її рангу, професійної школи – соціальний вибір¹⁷⁹⁸. Посилаючись на ряд авторів, що відзначають цей феномен, С.П.Крягжде указує, що якщо конкретне професійне самовизначення ще не сформувалося, то хлопець (дівчина) користується узагальненим варіантом, відкладаючи на майбутнє його конкретизацію. Таким чином, на думку автора, соціальне самовизначення є обмеженням себе визначенням колом професій; це є якісно нижчий рівень професійного самовизначення.

Таке розуміння проте не є загальноприйнятим. На наш погляд, тут слід говорити не тільки про орієнтацію на характер праці, але про ширшу і особистісно значущу орієнтацію на певне місце або, точніше, рівень в системі соціальних відносин, на певний соціальний статус.

Таким чином, формування Я-концепції педагога, студента залежить від деяких вузлових детермінант, пов'язаних з проблемою самовизначення особи.

Перш за все, Я-концепція як умова і своєрідний психічний фокус самовизначення особистості, її самодетермінації формується за умов колективістського самовизначення в результаті групової взаємодії і виявляється в особливих спеціально змодельованих ситуаціях групового тиску, в умовах своєрідної "перевірки на міцність", в яких цей тиск здійснюється врозріз з прийнятими самій цією групою цінностями (А.В.Петровський). В даному випадку, на наш погляд, відбувається моделювання надситуативності, виходу особистості за межі детермінованої зовнішнім середовищем ситуації і входження в стан невизначеності (дипластії), в якій особистість може здійснювати недетермінований зовні вільний акт поведінки.

При цьому дана самодетермінація формується усередині координат системи суспільних відносин (К.А.Абульханова-Славська), в контексті професійного самовизначення особистості (Л.І.Божовіч), що, на наш погляд, реалізує контекстну парадигму професійної підготовки сучасного фахівця.

Суттєво, що первинна залежність Я-концепції від зовнішніх впливів не викликає сумніву, але надалі вона

¹⁷⁹⁴ Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.

¹⁷⁹⁵ Cousins N. Anatomy of Illness: As Perceived by the Patient. – N. Y.: W. W. Norton and Company, 1979. – 256 p.; Dunbar H. F. Psychosomatic Diagnosis. – N. Y.: Hoeber, 1943. – 234 p.

¹⁷⁹⁶ Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: Изд. АН Армянской ССР, 1988. – 240 с.

¹⁷⁹⁷ Осицкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии, – 1992. – № 1. – С. 45-55.; Сафин В.Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии, – 1982. – №1. – С.69-75.; Филиппов А.А., Кондратьева Л.Л. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение личности // Активность личности в общении и профессиональное самоопределение. – М., 1976. – С.65-76.

¹⁷⁹⁸ Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс, 1981. – 367 с.

відіграє самостійну роль в житті кожної людини. З моменту свого зародження Я-концепція стає активним **самодетермінантним** початком людини. Самодетермінізм Я людини, її Я-концепції постає суттєвим моментом актуалізації Я-концепції, оскільки людина, що не виявляє здатність до самодетермінізму, постає біологічним роботом.

Суттєво, що проблема самовизначення, самодетермінації виступає у С.Л.Рубінштейна для природи в цілому як проблема залежності (або, точніше, незалежності) від зовнішніх умов; на рівні людини – як проблема свободи, у людини як істоти свідомої ті "внутрішні умови", через які заломлюються зовнішні дії (т.е. самовизначення) суть його свідомо визначуване відношення до того, що оточує; "людина є особа внаслідок того, що вона свідомо визначає своє ставлення до того, що її оточує"¹⁷⁹⁹.

Отже, від максимально абстрактного розуміння самовизначення (самодетермінація в опозиції "самодетермінація – детермінація іншим"), С.Л.Рубінштейн приходить до прямої вказівки на механізми самовизначення: це становлення людини як суб'єкта власного розвитку (саморозвитку) за допомогою вироблення узагальненого відношення до світу і до себе в світі. От як про це говорить С.Л.Рубінштейн: "В загальній проблемі детермінації поведінки людини рефлексія, або кажучи іншими словами, світоглядні відчуття виступають як внутрішні умови, включені в загальний ефект, визначуваний закономірним співвідношенням зовнішніх і внутрішніх умов. Від такого узагальненого, підсумкового відношення до життя залежить і поведінка суб'єкта в будь-якій ситуації, в якій він знаходиться, і ступінь залежності його від цієї ситуації або свободи в ній"¹⁸⁰⁰.

Зазначимо, що самодетермінація певним чином пов'язані із діпластією. Діпластія – це неврологічний, або психічний, властивий тільки людині феномен ототожнення двох елементів, які одночасно абсолютно виключають один одного. На мові фізіології вищої нервової діяльності це затагнута, стабілізована ситуація "збивання" двох протилежних нервових процесів¹⁸⁰¹. Саме на основі інтеграції протилежних психофізіологічних станів людини й можлива самодетермінантна поведінка, що випливає із амбівалентності, багатозначності, непередбаченості можливих поведінкових реакцій, що набувають тут стихійного характеру. Саме на цій психофізіологічній основі стає можливе творче, діалектичне мислення, а людина звільняється від долі біологічного робота, всі реакції якого заздалегідь запрограмовані.

Слід сказати, що самодетермінація як основа її Я-концепції реалізується в процесі соціалізації особистості педагога, її соціального дозрівання в системі формування життєвих цілей, цінностей, сенсу життя (В.Ф.Сафін, Г.П.Ніков, В. Франкл) і виступає як психологічна готовність до самовизначення (І.В.Дубровіна), яка визначається сформованістю психологічних структур особистості, розвиток її потреб як індивідуального, так і соціального характеру, що виявляє категорію "психосоціальної ідентичності" (Е.Еріксон), яка реалізується в результаті ряду криз ідентичності та виявляє механізми усвідомлення власної цінності і компетентності у життєдіяльності, реалізації себе у різних соціальних ролях.

Самовизначення як головний момент формування Я-концепції реалізується в системі діалектичного процесу ідентифікації і персоніфікації, уподібнення і відособлення (А.В.Мудрік), в якому велике значення має акт самооцінки особистості, дія афективних (А.І.Божовіч) і когнітивних механізмів віддзеркалення дійсності, що виявляють наявність у особистості педагога когнітивної картини світу, устремління у майбутнє, бачення перспектив свого розвитку та професійно-педагогічної реалізації.

2.3. Психолого-педагогічні механізми формування Я-концепції

Аналіз наукових джерел засвідчує, що Я-концепція людини як принцип самосвідомості, усвідомлення людиною самої себе (як сукупності суспільних відносин) самим безпосереднім чином пов'язана із **сенсовірними механізмами психіки**.

У цьому контексті важливим є те, що В.Франкл довів, що існування людини реалізується як таке, що сповнене змістом, сенсом життя, без якого відбувається швидка деградація особистості. При цьому сам сенс життя реалізується завжди як телеологічна сутність, тобто така, що спрямована у майбутнє та сповнена певною метою життєдіяльності¹⁸⁰². Таким чином, важливою умовою кристалізації Я людини, її Я-концепції постає мета життєдіяльності, яка реалізується як спрямованість у майбутнє, що постає важливим чинником формування Я людини, її Я-концепції. Зазначений висновок можна проілюструвати "системою перспективних ліній" А.С.Макаренка. Ця система реалізовувалась на завданні з формування почуття радості як основи співчуття, що покладено в основу "глибинної" педагогічної технології А.С.Макаренка, метою якої виступає розвиток гармонійної особистості. Ця технологія, що одержала назву "завтрашньої радості"¹⁸⁰³.

Як бачимо, почуття радості у А. С. Макаренка прив'язується до уміння бачити і будувати перспективи своєї життєдіяльності (принцип "перспективних ліній"). При цьому педагог використовує принципи, відкриті психологією. Йдеться про механізми формування відповідних психологічних установок, у тому числі й установи відповідальної поведінки.

Найважливішим методом формування цієї установки (або почуття) є метод "якоріння" (тобто укорінення, символізації та трансформації) психічних станів людини, відомий у психології, яка зазначає, що психічні стани людини можуть одержувати відповідне кодування (інтерпретацію) завдяки механізмам *соціальної символізації*, за допомогою яких дані стани певним чином детермінуються, маркуються і трансформуються, створюючи нові

¹⁷⁹⁹ Рубінштейн С.Л. Очерки общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с. – С. 246.

¹⁸⁰⁰ Рубінштейн С.Л. Очерки общей психологии. – С. 352.

¹⁸⁰¹ Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии. – М.: Мысль, 1974. – 487 с. – С. 450-451.

¹⁸⁰² Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 140-160.

¹⁸⁰³ Макаренко А. С. Педагогическая поэма. – К.: Рад.шк., 1973. – 524 с. – С. 447.

“вектори” мотивації людської поведінки¹⁸⁰⁴. Так, стан нервово-психічного збудження може знаходити відповідну культурну інтерпретацію (наприклад, символізуватися у вигляді “романтичної любові”) і одержати подальшу реалізацію в річизні суспільно прийнятих норм, що регулюють поведінку людини, яка “одягає” свій емоційний стан в “убрання” романтичної любові. Таким чином, “можливість інтерпретації свого стану... пов’язана і з наявністю в тезаурусі суб’єкта певних лінгвістичних конструкцій, і з оволодінням правил їхнього використання. Людина повинна знати, які ситуації слід, а які не варто інтерпретувати тим або іншим чином”¹⁸⁰⁵.

Ці стани піддаються соціальній трансформації не тільки за допомогою другої, але і першої сигнальної системи людини. Так у НЛП використовується “якір” – це стимул, що дозволяє перенести минулий досвід людини в дійсний момент і відтворювати минуле переживання, або закріпити його наявний емоційний стан за допомогою умовного рефлексу. У НЛП розроблена модель, що дозволяє спеціально сформувати стимул (виробити інпринтінг) жестом, доторком або звуком із метою закріплення цього стану, який може бути викликаним за допомогою цього стимулу (подразника). Тут зовнішній стимул з’єднується з внутрішнім психологічним станом і формує нервовий часовий зв’язок. Якір може працювати у будь-якій сенсорній системі сприйняття дійсності (кінестетичній, візуальній, аудіальній)¹⁸⁰⁶.

Як бачимо з вищенаведеної цитати з “Педагогічної поеми”, А.С.Макаренко використовував метод “якоріння” у створенні перспективних ліній, які прив’язувалися до почуття завтрашньої радості, що сприяло формуванню аналітичного прогнозу, рефлексії і трансценденції як умінь абстрагуватися від наявної ситуації.

Таким чином, позитивний настрій може отримувати значущі вектори у вигляді відповідних позитивних психологічних установок, які можуть трансформуватися у переконання людини та через рефлексію, інтеріорізуючись, набувати *світлоглядно-ціннісних орієнтирів*.

Крім того, як вчить психологія, формування психологічних установок може здійснюватися на рівні нерівноважних станів живих систем. З погляду синергетики, існування живих систем можна розуміти як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як скачок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан системи в інший. На рівні живих систем даний нелінійний процес виявляється у феномені сенситивних моментів розвитку, у яких має місце корінне морфологічне, функціональне перепрофілювання живих систем.

Сенситивні (критичні) періоди (або “нормальні кризи розвитку”), де формуються базові психологічні установки людини, співвідносяться з явищем “соціального переходу”, що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації¹⁸⁰⁷. Сенситивні періоди виявляються в моменти різкої зміни певного режиму життєдіяльності людини (при стресі, наприклад), а також у моменти коливання уваги (що відбувається постійно), коли людина чутлива до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об’єктом їхнього впливу. Опанувати методом “сенситивного впливу” у процесі виховання – справа дуже складна. А.С.Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення важливості цього методу, який він кваліфікував як “метод вибуху”¹⁸⁰⁸. Суть згаданого методу виховного впливу полягає в завданні змодельовати таку несподівану значущу життєву ситуацію, у якій “об’єкт виховання” ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих свідомих і несвідомих стереотипах реагування. При цьому “об’єкт виховного впливу” змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей і починає діяти в якості нової, педагогічно доцільної ролі.

Іншим важливим моментом у процесі формування самосвідомості як основи Я-концепції людини є письмова мова, яка дає ще більшу можливість аналізувати об’єктивовані результати мислення і контролювати сам процес виникнення думки. У письмовій мові беруть участь не тільки слуховий та мовно-руховий, але й зоровий апарат, а також моторика руху. Вмикання всіх цих аналізаторів у їх взаємодії в письмову мову сприяє подальшому розвитку самосвідомості¹⁸⁰⁹.

Письмова мова збагачує можливості для формування рефлексії: відбиваючи дійсність, суб’єкт став усвідомлювати само це відбиття і розуміти своє місце в природному та суспільному кругообігу життя, звідси самоаналіз, самосуд і взагалі усвідомлення себе діячем в галузі думки¹⁸¹⁰.

Зазначене вище дозволяє дійти таких *висновків*. Я-концепція формується завдяки соціалізаційним механізмам на рівні як спонтанно-стихійних, так і керованих процесів (останні постають проблемним аспектом нашого дослідження). Формування Я-концепції передбачає становлення особистості педагога, його Я як ідентичної тільки собі самодетермінованої сутності, здатної здійснювати вільні, автономні вчинки через контрольовану поведінку. Цей процес протікає через формування самоідентичності людини завдяки як процесу зіставлення (адаптації, інтеграції) себе із соціальними сферами свого існування (родинною, державною, етнічною та іншими сферами – як номінальними, так і референтними), так і процесу символічного кодування своєї поведінки – вербально-знакове абстрагування від наявної ситуації, вихід із ситуації “тут і тепер” у сферу потенційно-можливого буття, в екзистенційний модус надситуативності, самотрансценденції, коли людина здатна відсторонитись, від себе, подивитись на себе та наявну життєву ситуацію з боку, тобто усвідомити себе. Позитивна Я-концепція передбачає не

¹⁸⁰⁴ Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд. МГУ, 1987. – 176 с. – С. 123.; Шрейдер Ю.А. Ритуальное поведение и формы косвенного целеполагания // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М., 1979. – С. 54–116.

¹⁸⁰⁵ Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд. МГУ, 1987. – 176 с. – С. 123.

¹⁸⁰⁶ Трансформация личности: нейролингвистическое программирование /Анализ и комментарии О. Ксензюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.

¹⁸⁰⁷ Кон И. С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1989. – 336 с. – С. 478.

¹⁸⁰⁸ Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. – Т. 7. – К.: Рад.шк., 1955. – С. 348–350.

¹⁸⁰⁹ Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 304 с. – С. 160.

¹⁸¹⁰ Сеченов И.М. Психология поведения. – М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: Модэк, 1995. – 318 с. – С. 210.

тільки здатність до адекватного у самооцінному відношенні самоусвідомлення, але й спроможність до сенсовірної активності через кристалізацію життєвих цілей (рефлексії майбутнього), досягнення яких потребує активної зміни себе у напрямку самовдосконалення.

Ці аспекти формування Я-концепції у структурно-процесуальному відношенні реалізуються у площині трьох теоретичних структурних елементів – когнітивного, емоційно-ціннісного (афективного) та поведінкового (регулятивного).

Виходячи із попереднього аналізу проблеми Я-концепції у першому наближенні можна сформулювати *такі напрямки формування Я-концепції*.

1. *Формування відповідної ідентифікація, яке передбачає:*

а) розвиток сфери чуттів, репрезентативних систем педагогів (відповідно до моделі НЛП), а також спроможності до рефлексії чуттів та їх модульностей;

б) розвиток емоційно-афективної сфери та формування спроможності до рефлексії емоційних станів завдяки відповідним тренінгам;

в) розвиток соціально-рольової активності, тобто розвиток соціально-рольової перцепції, емпатійних здібностей, формування здатності до гнучкої соціально-рольової ідентифікації через відповідні активні тренінги соціально-рольової спрямованості;

г) розвиток ціннісно-світоглядної, культурологічної ідентифікації, розширення знань культурологічного спрямування;

д) розвиток когнітивно-рефлексивної ідентифікації через розвиток здатності рефлексивно відслідковувати свої дії та процеси мислетворчості через ведення щоденника, соціально-рольових тренінгів.

2. *Формування самоконтролю, саморегулятивних вмінь та навичок, здатності до самодетермінації своєї поведінки, формування внутрішньої мотивації, що передбачає:*

а) розвиток здатності педагога до контролю своїх психоемоційних станів через відповідні тренінги соціально-рольової поведінки;

б) розвиток у педагога здатності до контролю та керування своєю поведінковою сферою та діяльністю через відповідні тренінги;

в) формування морально-психологічних якостей педагога через відповідні тренінги.

3. *Актуалізація механізмів самовдосконалення, що досягається через:*

а) розвиток самоконтролю, інтернального локусу контролю, відповідної мотивації до самовдосконалення через розвиток творчих якостей педагога;

б) розвитку здорового способу життя;

в) розширення сфери фонових знань, тобто загальних знань про світ;

г) покращення успішності у навчанні та педагогічній діяльності;

д) розвиток діалектичного, творчого, метаморфозного мислення.

Зазначені напрямки формування Я-концепції постають у певній єдності та, відповідно до синергетичного підходу, взаємно потенціюють один одного.

ВИСНОВКИ

Здатність людини виявляти самосвідомість та включатися у процес самопізнання постають винятковим надбанням людини, яка може усвідомлювати себе як суб'єкта свідомості, спілкування і дії, виявляючи безпосереднє ставлення до себе. Підсумковим продуктом процесу самопізнання є динамічна система уявлень людини про себе, що пов'язана з їх оцінкою та реалізується у понятті "Я-концепція". У багатьох психологічних теоріях Я-концепція є одним з центральних понять.

Головними моментами Я-концепції є самоусвідомлення (самосвідомість), самодетермінація, самовизначення (самоідентичність), самоконтроль, самопізнання та самовдосконалення, які реалізуються у контексті трьох структурних елементів – когнітивному, емоційно-ціннісному (афективному) та поведінковому (регулятивному).

Розуміння Я-концепції як самосвідомості постає найбільш інтегральним та цілісним, тобто таким, що постає системоформувальним чинником Я-концепції як системи. Саме на основі самосвідомості, здатності до усвідомлення себе Я-концепція як така й може актуалізуватися. Таким чином, "Я" людини виявляє наріжний аспект – самосвідомість або Я-концепцію (уявлення, сукупність знань про себе), а ці терміни зазвичай використовуються як синоніми.

На основі проведеного аналізу можна сформулювати такі чинники та умови формування позитивної Я-концепції учасників освітнього процесу, як:

– морально-психологічний чинник педагога, що відображає рівень його духовного розвитку, характер актуалізації ціннісних орієнтацій;

– діалектичне, творче мислення та освоєння дійсності, яке дозволяє творчо та ефективно сприймати та перероблювати інформацію;

– соціально-рольовий статус педагога, що відображає особливості його соціально-рольової поведінки, яка, у свою чергу, визначає характер його комунікативної взаємодії у педагогічній діяльності;

– відповідний мікроклімат у педагогічному колективі;

– актуалізація вольового самоконтролю педагога, що відображає його активну чи пасивну життєву позицію, вміння контролювати свої емоційні стани, опосередкованим чином позначається на його локусі контролю;

– спрямованість педагога на здоровий спосіб життя, що певним чином позначається на успішності в педагогічній діяльності, на успішній адаптованості до освітнього середовища;

– розвиток емпатійності як позитивного чинника оптимальної комунікативної взаємодії, вміння встати на точку зору співбесідника, вміло переборювати конфліктні ситуації;

– розвиток сенсорної сфери педагога, тобто його репрезентативних систем, що дозволяє збагатити

перцептивний обрій його соціально-педагогічної взаємодії, розвинути механізми соціальної перцепції, включити у процес пізнання світу, засвоєння інформації всі свої сенсорні можливості.

ДЕЯКІ ТРЕНІНГОВІ ВПРАВИ ЩОДО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Джерела:

- Абрамян В. Ц. *Театральна педагогіка*. – К.: Лібра, 1996. – 210 с.
- Андреев, В. И. *Педагогика: учеб, курс для творческого саморазвития* / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
- Баранова Н.П. *Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності*. – Х.: Основа, 2009. – 159 с.
- Брандес В.М. *Психотерапия педагогического труда, или Учитель, исцелись сам : монография* / В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 384 с.
- Бурнар, Ф. *Тренинг межличностного взаимодействия Текст.* / Ф. Бурнард. СПб., Питер, 2002. - 304 с.
- Вагин И. О. *Стратегия проведения психологических тренингов Текст.* / И. О. Вагин. М.: АСТ: Астрель, 2006. – 256 с.
- Вачков, И. В. *Основы технологии группового тренинга. Психотехники Текст.* : учеб. пособие / И. В. Вачков. 3-е изд., перераб. и доп. - М.; Изд-во Ось-89, 2005. – 255 с.
- Гаджиева Н. М. *Основы самосовершенствования: тренинг самосознания* / Н. М. Гаджиева, Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.
- Гиппиус, С. *Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств Текст.* / С. Гиппиус. – СПб.: Речь, 2001. – 346 с.
- Гриндер М. *НЛП в педагогике: исправление школьного конвейера* / М. Гриндер, Л. Ллойд. – М., 2001. – 307 с.
- Джонсон Д. У. *Тренинг общения и развития Текст.* / Д. У. Джонсон. – М.: Прогресс, 2001. – 248 с.
- Завалевський Ю.І. *Сучасний вчитель: вимір часу: Навч.-мет.посібник для вчителів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів*. – К: Букрек, 2008. – 288 с.
- Козлов, Н. И. *Лучшие психологические игры и упражнения Текст.* / Н. И. Козлов. – Екатеринбург: Изд. АРД ЛТД, 1997. - 144 с.
- Лойшен, А. *Психологический тренинг умений Текст.* / А. Лойшен. – СПб.: Питер, 2001. – 160 с.
- Лунева, О. В. *Социально-психологический тренинг. Мастер-класс Текст.* / О. В. Лунева. – М., 2002. – 72 с.
- Макишанов, С. И. *Психология тренинга: Теория. Методология. Практика Текст.*: [монография] – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
- Маралов, В. Г. *Основы самопознания и саморазвития* / В. Г. Маралов. - М.: Академия, 2002. – 256 с.
- Михайленко, О. И. *Путь к популярности и успеху Текст.*: программа групповых занятий с элементами акмеологического тренинга, методические рекомендации, диагностика / О. И. Михайленко. – Нальчик: КБГУ, 2007. – 146 с.
- Осухова Н. Г. *Между Я и Мы: психологический тренинг самосознания и самовыражения учителя* / Н. Г. Осухова. – Астрахань, 1995 –120 с.
- Пахальян, В. Э. *Групповой психологический тренинг Текст.*: учеб. пособие для вузов (УМО) / В. Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
- Петрушин, С. В. *Психологический тренинг в многочисленной группе Текст.* / С. В. Петрушин. – М.: Академический проект, 2002. – 252 с.
- Практикум по социально-психологическому тренингу Текст.* / под ред. Б. Д. Парыгина. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 352 с.
- Профессиональное саморазвитие молодого педагога: практикум* / авт.-сост. Л. Р. Шафигулина. – Волгоград: Учитель, 2009. – 100 с.
- Психогимнастика в тренинге Текст.* / под ред. Н. Ю. Хрящёвой. – СПб.: Изд-во Речь, Институт тренинга. – 2002. – 256 с.
- Психологический тренинг в группе: Игры и упражнения Текст.*: учеб. пособие / авт.-сост. Т. Л. Бука. – М. Л. Митрофанова. М.: Изд-во Института психотерапии, 2205. – 128 с.
- Пузиков, В. В. *Технология ведения тренинга Текст.* / В. В. Пузиков. – СПб: Изд-во Речь, 2005. – 224 с.
- Рахматшаева, В. А. *Быть в гармонии с собой и другими: метод, руководство по овладению техникой синтонического общения* / В. А. Рахматшаева. – Астрахань, 1993. – 64 с.
- Романова, Е. С. *99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы Текст.* / Е. С. Романова. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.
- Рудестам, К. *Групповая психотерапия Текст.* / К. Рудестам. – СПб., Питер, 2000. – 384 с.
- Семенова Е. М. *Тренинг эмоциональной устойчивости педагога* / Е. М. Семенова. – М., 2002. – 224 с.
- Семечкин, Н. И. *Психология социального влияния Текст.* / Н. И. Семечкин. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.
- Суховершина, Ю. В. *Тренинг делового (профессионального) общения Текст.* / Ю. В. Суховершина, Е. П. Тихомирова, Ю. Е. Скоромная. – М.: Академический проект; Трикта, 2006. – 128 с.
- Торн, К. *Тренинг. Настольная книга тренера Текст.* / К. Торн, Д. Маккей. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
- Тренінги розвитку педагогічної майстерності* / Автор-укладач: Ю.С. Запорожцеві. – К.: Шк.світ, 2012. – 104 с.
- Фоппель, К. *Технология ведения тренинга. Теория и практика Текст.* / К. Фоппель. 2-е изд. – М.: Генезис, 2004. – 267 с.
- Цзен Н. В. *Психотренинг: игры и упражнения Текст.* / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. Изд. 2-е, доп. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 272 с.

Brislin, R.W. *Cross-Cultural Training and Multicultural Education* / R.W.Brislin, A-M.Horvath // *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Boston, Vol. 3: *Social Behavior and Applications*. 1997 – 115 p.

Gudykunst, W.B. *Designing Intercultural Training* / W.B.Gudykunst, R.M.Guzley, M.R.Hammer // *Handbook of Intercultural Training*. – Thousand Oaks (Cal.). 1996. – 197 p.

Shachar, H., Amir Y. *Training Teachers and Students for Intercultural Cooperation in Israel: Two Models* / Shachar, H., Amir Y. // *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks (Cal.), 1996. – 173 p.

У рамках нашого дослідження ми використовували прийоми *психічної саморегуляції*¹⁸¹¹, серед яких можна навести певні дихально-релаксаційні вправи, оскільки встановлено, що нервові імпульси з дихальних центрів мозку людини поширюються на її кору і змінюють її тонус. При цьому розрядці негативних емоційних станів і підтриманню бадьорого настрою допомагає вправа "розслаблення за контрастом". Суттєво, що релаксація досягається через напруження із затримкою вдиху. Наприклад, напружте кисті рук, затримуйте подих на вдиху, а потім максимально розслабте їх. Напружте ноги, із силою упершись у підлогу, затримуйте подих на вдиху, потім розслабте їх. Разом з розслабленням має прийти відчуття радості звільнення від скутості, які необхідно всіляко підсилювати.

Важливою було й опрацювання міміки гарного настрою, оскільки мімічна мускулатура здатна досить позитивно впливати на емоційний стан майбутнього офіцера. Тут ми використовували таку вправу: слід неначе включити "внутрішнє дзеркало", подивитися на своє обличчя і позбутися від внутрішніх затисків, при цьому періодично затримуючи подих, злегка надувати щоки, робити ковтальні рухи. Після вдиху слід провести рукою по обличчю, немов, забираючи залишки тривожності, роздратування. Потім слід підняти куточки губ нагору, посміхнутися й відчутти, як приємні відчуття від куточків йдуть до вух. Потім слід провести рукою по м'язах шиї і, якщо вони напружені, зробити кілька нахилів або обертальних рухів головою, помасажуйте шию. Потім слід легко погладити м'язи від плеча до вуха, потріть подушечками пальців завушні бугри, оскільки це дозволяє поліпшити приплив крові до голови і допоможе зняти нервову напруженість.

Звукорухові вправи також виявилися ефективними, оскільки вони фокусуються на опрацюванні зорових модальностей. Тут використовується звук у сполученні зі співом і вібраційним впливом на певні органи. Звук "і" вібрує у гортані, звук "и" викликає вібрацію головного мозку, "а" і "об" – ділянку грудей, "з" і "оу" – легені, серце, печінку, шлунок. Вібрація звуком впливає на всі органи, особливо на серцево-судинну систему, підсилює захисно-адаптаційні реакції організму. Для зняття психічної напруженості, негативних емоційних станів рекомендується наспівувати звукосполучення "м-пом-пээ": "м-пом" – коротко, "п-ээ" – розтягнуто.

Включення уявлень і чуттєвих образів активізує афективно-перцептивну сферу педагогів, оскільки образи, що містять пам'ять педагога, або штучно ними створені, різним чином впливають на його психічні стани. Тут важливим є те, що чим більш приємним є створений образ, тим більше позитивний емоційний стан він може породжувати, оскільки психологами було виявлено так званий "ефект Пігмаліона", коли людина поводить себе так чи інакше, керуючись тим, як вона себе уявляє, відповідно, коли вона уявляє себе спокійною, упевненою та повною сил і енергії, її поведінка сповнюється аналогічних рис.

Вправа "генератор енергії", яка нами також використовувалася, полягає в уявленні фантастичного генератора енергії, який слід увімкнути, як можна яскравіше уявити і відчутти при цьому, як енергія впливає на передню частину тіла, наповнюючи груди, м'язи. Слід вдихайте цю енергію, потім послідовно уявляти, як "генератор" переміщується за спину, праворуч і ліворуч, над головою і під ногами. При цьому слід відчутти хвилі енергії на спині, на правому та лівому боці тулуба, над головою, під ногами. Наприкінці вправи слід відчутти як енергія насичує кожну ділянку тіла, при цьому педагог готовий вирішувати найскладніші завдання. Вправу рекомендують виконувати тоді, коли з'являються перші ознаки втоми.

Вплив на біологічно активні ділянки організму виявляється важливим для гармонізації психофізіологічних станів організму педагогів, оскільки з давніх часів відома наявність на тілі людини біологічно активних ділянок, що, з одного боку, дозволяє діагностувати стан різних органів, систем і організму в цілому, а з іншого, – ефективно і швидко впливати на цей стан. Установлений взаємозв'язок біофізичних показників біологічно активних ділянок з різними психічними процесами і станами (рівнем вольової змобілізованості та опору організму шкідливим впливам, інтелектуальною активністю, емоційним напруженням та ін.).

Суттєво, що психічна саморегуляція розвиває в педагогів здатність до вольової саморегуляції, критичного мислення, формування позитивної "Я-концепції". Серед рефлексивних вправ для розвитку механізмів вольової саморегуляції ми використовували таку: "Зосередження на діях, рухах, вчинках і словах з метою їхнього аналізу на предмет реалізації через них вольових якостей. Самоаналіз своїх дій, учинків, помилок з метою недопущення їх надалі. Суворий контроль і самовимогливість до виконання запланованих завдань, змісту розмов, обіцянок і т.п. Цілеспрямовані вправи і тренування у вихованні вольових якостей. Предметом вольового самовиховання може бути свідомий самоконтроль щодо виконання поставлених навчальних завдань, тренувань з метою досягнення необхідного рівня фізичного розвитку та інше. Як вольове завдання може бути поставлена мета досконалим оволодіти вправами психічної саморегуляції, що самі по собі ще більше множать вольові якості".

Тренінги саморегуляції проводилися з метою навчити педагогів релаксації та розвинути вміння вольовим чином впливати на свої психосоматичні стани. Тут важливим був й тренінг з інтелектуалізації емоцій передбачає вправи з генерації головних емоційних станів (страх, гнів, радість, сум) через уявлення відповідних індивідуальних

¹⁸¹¹ Психологічне супроводження військовослужбовців в діяльності за екстремальних умов / Воронова В.І, Шевченко В.Є., Коршевнік Д.О., Байбасев Д.С., Кравченко Б.В., Галкін С.А., Малько І.В. під ред. Ложкіна Г.В.- Київ, 2003. – 145 с. – С. 50-60.

життєвих ситуацій, які зазвичай провокують такі стани. Потім їх пропонується намалювати для того, щоб дистанціюватися від них з метою контролю цих станів. У цілому, тренінг саморегуляції базувався на розроблених традиційних методиках (див. додаток). Один із результатів тренінгу саморегуляції – формування у педагогів здатності прокидатися у визначений час, а також здатності формувати позитивні психологічні установки¹⁸¹².

Розвиток афективно-перцептивної сфери педагогів досягалося нами також завдяки психотехнікам НЛП. Ми використовували такий прийом "якір", який передбачає уявне створення такого контексту, в якому природною реакцією педагога буде відсутність болю та рефлекторне закріплення ситуативного контексту і реакції педагога. Порядок виконання прийому полягає у тому, щоб педагоги зайняли зручне положення, встановили спокійний і рівний подих, закрили очі. Потім їм слід уявити певні ситуації, наприклад, запеклу сутичку на полі бою (інтенсивний вогневий контакт, гостре почуття небезпеки). Суттєво, що у цій екстремальній шоківій ситуації немає місця больовим відчуттям, тому слід чітко відчувати цей стан, у якому біль просто перестає існувати. У момент найбільш яскравого переживання цього стану педагоги закріплювали його завдяки створення "якоря" через використання певних сенсорних субмодальностей (наприклад, боляче натиснувши нігтем великого пальця на подушечку мізинця та ін.). У подальшому, коли виникає больове відчуття, слід активізувати дію "якоря", при цьому результат буде більш значущим, коли попереднє закріплення контексту ситуації і реакції педагога виконати кілька разів протягом тижня, через що відбувається потенціювання сенсорної дії створення нервових часових зв'язків.

Важливим було також й використання прийому "дисоціація", який полягав у тому, що при виникненні болю необхідно подивитися на себе немов зі сторони, дистанціюватися від себе, потім уявити біль у вигляді конкретного образу та уявним же чином зруйнувати цей образ¹⁸¹³.

Нами використовували соціально-психологічні тренінги, що передбачало проведення "тренінгів радості". Вони полягали у тому, що педагоги протягом 5 хвилин згадували радісні та успішні аспекти свого життя, що були сповнені позитивними емоціями та залишили позитивний слід у їх житті. Таке занурення до найприємніших спогадів супроводжувалося класичним музичним твором, який набув функції "якоря", що підсилював стан радості, і потім став використовуватися як ініціатор стану радості і успішності у педагогів на кожному тренінговому занятті.

Вправа "варіювання цілеполаганням" полягає у тому, що чим вищою є ціль, тим нижче ймовірність її досягнення і, відповідно, більш невизначеними та гострішими є негативні психічні переживання, тому для зниження такого стресогенного впливу на психіку педагога вони варіювали цілями (цю вправу можна порівняти з принципом "перспективних ліній" А.С. Макаренка), що передбачало аналітичне "розгалуження" загальної мети на ієрархію часткових цілей та через методи самопереконання і самонавіяння послідовне досягнення педагогом цих часткових цілей.

Вправа "збудливий подих" передбачала такий тренінговий алгоритм: "Вихідне положення – стоячи, ноги на ширині пліч. Розслабтеся, встановіть рівний, глибокий подих. Зробіть повільний, повний вдих через ніс, одночасно піднімаючи руки нагору і схрещуючи перед обличчям долонями до себе. Після цього, напружуючи всі мускули тіла, особливо м'язи живота, опускаючи руки вниз, зробіть різкий видих через відкритий рот. Наприкінці видиху зберіться і, різко, із силою виштовхніть із легень залишок повітря. При видиху видається гортанний звук. Триразове повторення цього прийому дозволить мобілізувати сили й активізувати діяльність педагогів у складній обстановці".

Вправа "вольова увага" передбачала реалізацію такого тренінгового алгоритму: "Для втілення думки в дію потрібно проявити волю. В умовах, коли боротьба мотивів "за" і "проти" йде на рівних, а приймати рішення необхідно, допомагає прийом загострення вольової уваги. Вправа виконується так: уявіть конкретну ситуацію з боротьбою мотивів і спробуйте знайти доводи на користь "за". Відшукавши такі доводи, зробіть невеликий вдих, заграймайте подих і, кілька разів випинаючи і втягуючи живіт, думкою вимовте: "Я зроблю це!" При цьому рух діафрагми і скорочення черевних м'язів підвищать м'язовий тонус, що з'явиться поштовхом до вольової дії".

Вправа "ритуальні дії" мала на меті реалізацію такого тренінгового алгоритму: "Здійсненню вольової мобілізації сприяють і ритуальні дії. Цей ефект замічений уже давно. Усім відомі ритуальні прийоми французьких мушкетерів перед жаркою сутичкою. Вони з'єднували руки і вимовляли девіз: "Один за всіх і всі за одного!" Нерідко можна спостерігати ритуальні дії спортсменів перед початком змагань, за допомогою яких вони налаштовують себе на рішучу і самовіддану боротьбу. У цих випадках ритуал є немов пусковим сигналом цілої системи звичних, закріплених у підсвідомості автоматизованих дій".

Через використання тренінгових вправ з розвитку емпатійності педагоги мали навчитися ототожнювати себе з колегами, тваринами, рослинами, розширюючи обрій сприйняття дійсності, коли їм пропонувалося зрозуміти та відчувати причини певної поведінки тих чи інших літературних героїв, героїв війни через ототожнення себе з їх персоналіями. Зазначені прийоми допомагали педагогам опанувати такими важливими механізмами міжособистісної інтеракційної взаємодії як ідентифікація (розуміння й інтерпретація поведінки і вчинків колег шляхом ототожнення себе з ними), соціально-психологічна рефлексія (розуміння іншого шляхом роздумів про нього, а також знання та розуміння педагогом самого себе, усвідомлення того, як інші знають і розуміють тебе), емпатія (розуміння емоційних рухів інших).

З метою розвинути творчі якості педагогів ми використовували активні та інтерактивні методи навчання (проблемні дискусії, мозкові штурми, презентації, рольові та імітаційні ігри, розроблення проєктів тощо).

Для розвитку рефлексивних умінь окрім тренінговим вправам педагоги використовували й щоденники, завдяки яким вони мали змогу у хронологічно відрефлексувати свою життєдіяльність.

¹⁸¹² Машталір А. М. Формування творчих якостей майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки // Дис... канд. пед. наук. – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Київ, 2006. – 205 с.

¹⁸¹³ Бэндлер Р., Гриндер Дж. Рефрейминг: Ориентация личности с помощью речевых стратегий / Пер. с англ. Ребейко И.М. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 255 с.

Розширення рольового репертуару педагогів експериментальної групи досягався завдяки *рольовим тренінгам*, спрямованим на формування особистісних якостей педагогів, основною метою яких було створення таких тренінгових ситуацій, які дозволяли педагогам апробувати різні типи людської поведінки (що включає комплекс психологічних установок й афективно-перцептивних реакцій) та розширити рольовий репертуар, виходячи за межі таких традиційних соціальних ролей, як роль сина, онука, брата (родинні зв'язки), роль педагога, спортсмена та ін. (навчально-розвивальні зв'язки), друга, коханого (дружні, інтимні зв'язки), роль члена неформальної групи, об'єднання (неформальні зв'язки) та ін. Педагоги відігравали також й ролі покупця, пасажира, хворого, а також ряд ролей сімейного, спортивного, неформального, виробничого, навчального, референтного характеру. При цьому суттєвим було те, що під час роботи у тренінгових групах більшість із них не мали досвіду реалізації уявних ролей ціннісного зразка, вони не прагнули наслідувати поведінку ідеальних зразків.

Формування у педагогів позитивного ставлення до світу здійснювалось завдяки відповідній лекційній роботі, мета якої полягала в наданні відповідної інформації та її обговорення педагогами.

Наведемо тут головні аспекти зазначеної інформації. Юристи відзначають, що є люди, які значно частіше інших стають жертвами злочинів або трагічних випадків. Американський психолог Ф. Данбар тривалий час проводила дослідження в травматологічному відділенні однієї нью-йоркської лікарні, у результаті чого підтвердила наявність феномена, на який звернули увагу співробітники страхових компаній: люди, з вини яких коли-небудь стався нещасний випадок на дорозі, знову попадали в аварію з набагато більшою ймовірністю, ніж ті, хто ніколи не потрапляв у автомобільну катастрофу. Вона установила, що більшість "типів, схильних до аварій" необачною їздою вивільняють свою агресивність. Але ще важливіше було її відкриття, що деякі водії підсвідомо прагнули заподіяти собі біль. Причини цього лежать у неусвідомлюваному, придушеному почутті провини і потреби бути покараним. Виходить, що людина сам провокує, визначає безліч поведінкових і причинно-наслідкових відхилень у навколишній дійсності¹⁸¹⁴.

Пояснити даний загадковий феномен можна, якщо взяти до відома, що людська життєдіяльність у багатьох випадках регулюється підсвідомо-автоматичними, мимовільними механізмами психіки. Так, наприклад, людина пише або керує автомобілем на мимовільному автоматичному рівні. І якщо межа між людиною і зовнішнім світом існує в основному в сфері її свідомості, на основі якої й формується її індивідуально-особистісне, автономно-еґоцентричне начало, то в сфері підсвідомості, активної, наприклад, під час керування машиною, дана межа практично відсутня, як вона відсутня у тварини, дикуна, маленької дитини. У них головним регулятором поведінки в природі і соціумі виступають саме підсвідомі механізми психічної діяльності. І якщо людина, що веде автомобіль, наповнена агресією стосовно об'єктів зовнішнього світу, то дана агресія в стані домінування підсвідомої сфери психічної діяльності, коли функціональна грань між внутрішній і зовнішній стирається, має тенденцію уражати саму людину.

Наголосимо ще раз, що причина формування підсвідомої установки на нанесення собі шкоди криється в тім, що дана людина схильна агресивно відноситися до зовнішнього світу. Однак слід знати, що підсвідомі частини психіки людини, на відміну від її свідомої частини, не розрізняє внутрішнє і зовнішнє. Саме тому агресивне ставлення людини до зовнішнього світу на рівні її підсвідомості означає, що в даному випадку людина агресивно відноситься до самої себе. Причому, дана агресія формує установку на пошук можливості заподіяти собі каліцтва і навіть смерть. Тут маємо здійснення релігійно-міфологічного принципу "відплати", чи "справедливості", про який К. Юнг писав, що негативні риси характеру людини часто проєктуються на інших та можуть набувати символічного вираження у снах та архетипових уявленнях у вигляді монстрів, драконів, чортів тощо.

Якщо людина існує на рівні двох буттєвих площин – свідомому та підсвідомому, то на останньому рівні, де "Я" та не-"Я", внутрішнє та зовнішнє не диференціюються, негативне ставлення людини до оточуючого світу виявляються ставленням її до себе, що актуалізує внутрішнє "пекло" та спричиняє аутоагресію, яка проявляється як у сфері побутовій чи виробничій (у якості травм, нещасних випадків, різних хвороб¹⁸¹⁵), так і у сновидіннях у якості кошмарів¹⁸¹⁶.

Отже, людина сама багато в чому визначає множину поведінкових і причинно-наслідкових флуктуацій в оточуючій її дійсності. Крім того, акти насильства і деструкції, що людина чинить у зовнішньому світі, прихованим, віртуальним чином здійснюються в ній самій по відношенню до неї. Ілюстрацією даного принципу може слугувати думка А. Маслоу, який вказує, що негативне ставлення чоловіка до жіночого початку в самому собі проєктуються в ньому в негативне відношення до жінки взагалі.

І навпаки, насильство, що приходить до людини ззовні (з екрана телевізора, із сторінки книги, або від рук насильника), викликає резонанс (відповідну агресію) у самій людині, і в остаточному підсумку повертається до неї ж ще раз, оскільки в більшості випадків ми не можемо, наслідуючи християнському принципу, "підставити ліву щоку, коли б'ють по правій".

Отже, у цьому процесі важливе місце займають ірраціональні аспекти особистості (неусвідомлені психічні процеси, психологічні настанови тощо). При цьому, як засвідчують результати психологічних досліджень, такі особливості особистості, як підсвідомі аутоагресія, суїцидальні нахили та інші психічні розлади, що постають результатом функціонування певних психологічних настанов.

¹⁸¹⁴ Dunbar H. F. Psychosomatic Diagnosis. – N. Y.: Hoeber, 1943. – 234 p.; Elander J., West R., French D. Behavioral Correlates of Individual Differences in Road-Traffic Crash Risk: An examination of Methods and Findings. // Psychological Bulletin by American Psychological Association, vol. 113 (March, 1993). – P. 279–294.

¹⁸¹⁵ Maslow A. H. The Farther Reaches of Human Nature. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p. – P. 21.

¹⁸¹⁶ Лаберж С. Практика осознанного сновидения. – К.: София, 1996. – 288 с. – С. 221.

Інша інформація стосується іншого аспекту життєдіяльності людини, який дозволяє обґрунтувати практичну доцільність позитивного ставлення людини до світу. П. Вайнцвайг пише¹⁸¹⁷, що психологи, вивчивши численні психофізіологічні показники людини в умовах комунікації із собі подібними, дійшли висновку: якщо спілкуються два чоловіки, життєвий тонус одного з яких вище, ніж в іншого, те життєва енергія “перетікає” до цього іншого, оскільки прилади фіксують, що його життєвий тонус підвищується, а іншої людини – знижується. Дещо подібне ми зустрічаємо в електротехніці у вигляді “ефекту захоплення”: якщо в одну енергомережу ввімкнути два генератора, що генерують коливання з близькими, але різними частотами, і якщо перший генератор характеризується більшою потужністю, ніж другий, то трапиться “захоплення”, коли сильний генератор “поведе” за собою слабкого та принудить його працювати на своїй частоті.

Далі було також замічено, що якщо людина позитивно відноситься до свого оточення, то вона значно підвищує тонус своєї життєдіяльності, і навпаки. Дані висновки отримані на підставі досліджень інституту кинезіології в США, директор якого, Д. Даймонд, відкрив, що щитовидна залоза крім виконання головної функції імунологічного нагляду, є основним розподільником живлющої, регенеруючої енергії організму. Щитовидка направляє і регулює потік електромагнітної енергії по всьому організмі, проводячи миттєві коректування, що необхідні для подолання відхилень у життєдіяльності. Було показано, що щитовидка і півкулі головного мозку виконують єдину задачу таким чином, що будь-яка діяльність, що підсилює і стимулює функціонування щитовидки, негайно включає і балансує роботу півкуль, які у стані стресу виявляють функціональну неузгодженість. Саме тут виявляється фізіологічна ланка, що пов’язує життєву енергію, гармонію і творчий потенціал людини.

Було показано також, що негативні почуття і думки є джерелом стресу людини. Любов, віра, відвага, подяка і довіра активізують діяльність щитовидної залози і підвищують нашу життєву енергію. Ненависть, заздрість, підозра і страх, а також неприємні асоціації і спогади гальмують діяльність щитовидки і знижують життєвий тонус організму. Крім того, усе різноманіття поведінкових аспектів людини прямо зв’язано з діяльністю щитовидки. Так, наприклад, стверджувальний кивок підсилює діяльність щитовидки, негативний жест – послаблює її. Так званий “жест Мадонни” (розпростерті для обіймів руки – жест вираження любові) позитивно впливає на людину в стресовій ситуації, навіть якщо цей жест лише уявлюваний (але неодмінно глибоко емоційний). Посмішка також стимулює діяльність щитовидки не тільки людини, що посміхається, але і людей, що сприймають цю посмішку. Звертаючи увагу на обмін енергією між людьми, Д. Даймонд дійшов висновку, що різні прояви життєвої енергії взаємозалежні. Енергія “сильної” людини послаблюється при особистому контакті з “слабкою”, одночасно при цьому енергія останньої підсилюється. Під час особистого контакту порушення психічної рівноваги може передаватися від одної людини до іншої.

Формування ціннісно-світоглядних якостей педагогів здійснювалась у напрямку розвитку здатності педагогів до цілісної моральної рефлексії, що досягалось через обговорення дилем морального характеру.

Відповідно до холістичної освітньої парадигми розвиток особистості людини передбачає реалізацію таких завдань: формування її особистості (вільної, ідентичної тільки самій собі сутності). Це, у свою чергу, потребує, насамперед, розвитку трансцендентної позиції, характер якої виявляє здатність людини до граничного рівня абстрагування – підйом до найбільш абстрактного конструкту – Абсолюту – всезагальної категорії, яку виробило людство (людина живе, думає і діє лише у реляції до Абсолютного, лише маючи на увазі Абсолютне; це суттєве припущення Абсолютного, без якого немає людини і, по суті, немає нічого, можна назвати “релігійним актом”, притаманним будь-якому “Я”, будь-якій свідомості, будь-якому духу). Для цього слід розвивати творче, парадоксальне, метаморфозне мислення та стиль діяльності, що виявляє безліч психолого-педагогічних наслідків, зокрема, умов досягнення зазначених цілей. Відтак, вищою формою розвитку людини у плані мислення є парадоксальне, нечітке, “сутінкове”, багатозначне, медитативне мислення.

Відтак, холістична парадигма виявляє орієнтацію та цілісність, універсалізм, синтез знань, творчість, спонтанність, надситуативність, цілісність, парадоксальність, трансцендентність реалізує синергетичну природу соціо-космопланетарної реальності.

Холістична парадигма освіти, що в психофізіологічному плані базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, на цьому рівні аналіз проблем дослідження вбачає метою розвитку людини досягнення дипластії, функціонального синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які впливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне поєднуються. Унаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого, творчого, діалектичного, парадоксального віддзеркалення дійсності й мислення. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються воедино, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

Парадоксально-медитативне, творче, діалектичне мислення як одна із наріжних цілей освіти характеризується парадоксальністю, що виявляється зокрема в контексті дипластії, – притаманній тільки людині властивості отождолення в одному розумовому контексті двох речей, ідей, які виключають один одного. Це мислення, що сполучає протилежності, реалізується “на межі” як граничне, цілісне, “сутінкове” мислення. Це творче надситуативне, інтуїтивно-просвітлене мислення, здатне відображати світ нечітко, цілісно, у вигляді напівтонів, творчим чином відкривати нове як системну (нададитивну) властивість цілого. Це метаморфозне, циклічне мислення, оскільки сутністю людини окрім мислення можна назвати і рух, розвиток – універсальну характеристику Всесвіту. Це також метафоричне, містичне, “казкове”, цілісне мислення, яке як цілісний нададитивний феномен,

¹⁸¹⁷ Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 35. – 192 с.

згідно синергетики, виявляє якості, не властиві його складовим (тобто право- і лівопівкульовим аспектам психічної діяльності. Саме цілісність такого мислення дозволяє перебороти дух логоцентризму, здійснити прорив до більш завершених типів філософського дискурсу, що передбачає заміну класичної мови асиметричних опозицій мовою суб'єкт-суб'єктної єдності, мовою симетричних опозицій – таких опозицій, у яких ліва і права категорії гносеологічно і методологічно рівноправні, рівноцінні, рівноважні, ізоморфні. Це мислення, спрямоване на вирішення проблем, завдань, тобто це проблемне мислення, що, як будь-який акт людської активності, виникає з наявної проблемної ситуації (суспільний світ, дійсність можна при цьому узагальнити і уявити у вигляді системи проблемних ситуацій), яку у процесі мислення людина прагне подолати, розв'язати.

У цьому зв'язку можна також говорити про певні тренінгові вправи щодо особистісного зростання педагогів, які ми використовували як у період проведення педагогічного експерименту, так і протягом декількох років в кінці 90-х років XX століття – початку XXI століття, що відображено як у низьці публікацій, так і у монографії "Психотерапія педагогічної праці"¹⁸¹⁸.

ТЕМАТИКА НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ КУРСОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

(Курсивом виділено теми, які охоплювали знання щодо формування особистості педагога)

| № | НАЗВА ТА ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО МОДУЛЯ | Кількість кредитів годин | Всього годин | Кількість аудиторних годин | | | Поза-аудиторні години | Контроль | |
|----------|--|--------------------------|--------------|----------------------------|-------------|-----------|-----------------------|---------------------------------|---------------|
| | | | | Лекційні | Семінарські | Практичні | | Поточний / підсумковий контроль | Само-контроль |
| I | СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИЙ: | 1/36 | 36 | 24 | | 2 | 10 | | |
| | А. ІНВАРІАТИВНА ЧАСТИНА | 1/36 | 36 | 24 | | 2 | 10 | | |
| 1.1 | <i>Політологічна складова професійної компетентності сучасного педагога.</i> | | 2 | 2 | | | | | + |
| 1.2. | <i>Основні напрями філософії освіти у вирішенні педагогічних проблем.</i> | | 2 | | | | 2 | + | |
| 1.3. | <i>Актуальні проблеми сучасної філософії і освіти.</i> | | 2 | | | | 2 | + | |
| 1.4. | Інтеграція освіти України в європейський простір. | | 2 | 2 | | | | | |
| 1.5. | Концепція Державної програми розвитку освіти в Україні. | | 2 | 2 | | | | | + |
| 1.6. | Організація управління системою загальної середньої освіти в умовах переходу на новий зміст, структуру та 12-річний термін навчання. | | 2 | 2 | | | | | |
| 1.7. | <i>Самоактуалізація педагога як спосіб виявлення творчого потенціалу його в професії</i> | | 2 | 2 | | | | | + |
| 1.8. | <i>Самовиховання педагога як засіб розвитку професійної культури</i> | | 2 | 2 | | | | | |
| 1.9. | Взаємодія державних органів і служб у сфері захисту прав дітей. | | 2 | | | | 2 | + | |
| 1.10. | Правове забезпечення трудових відносин у навчальних закладах. | | 2 | 2 | | | | | |
| 1.11. | Атестація науково-педагогічних працівників. | | 2 | 2 | | | | | |

¹⁸¹⁸ Брандес В.М. Психотерапія педагогічного труда, или Учитель, исцелись сам : монография / В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 384 с.

| | | | | | | | | | |
|-----------|---|--------------------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|---|---|
| 1.12. | Самоосвіта як шлях підвищення професійної компетентності сучасного педагога | | 2 | 2 | | | | | |
| 1.13. | Інформаційна безпека особистості. | | 2 | | | 2 | | + | |
| 1.14. | Імідж сучасного педагога | | 2 | 2 | | | | | |
| 1.15. | Екологічні основи взаємодії людини і природи. | | 2 | 2 | | | | | |
| 1.16. | Забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, наркоманії та тютюно. | | 2 | 2 | | | | | |
| 1.17. | Державно-громадське управління закладами освіти. | | 2 | | | | 2 | | + |
| 1.18. | Педагогічний аспект державно-церковних відносин в Україні | | 2 | | | | 2 | | + |
| II | ПРОФЕСІЙНИЙ: | 2,5/ 90 | 90 | 40 | 2 | 6 | 42 | | |
| | A. ІНВАРІАТИВНА ЧАСТИНА | | 28 | 20 | | | 8 | | |
| | 1. Педагогічна інноватика | | 28 | 20 | | | 8 | | |
| 2.1.1. | Оновлена парадигма українського національного виховання. | | 2 | 2 | | | | | |
| 2.1.2. | Теорія і практика громадянського виховання. | | | | | | | | |
| 2.1.3. | Шляхи оптимізації особистісно зорієнтованої системи навчання. | | 2 | 2 | | | | | + |
| 2.1.4. | Інтегрований, особистісно орієнтований, диференційований підходи організації виховного процесу з дітьми дошкільного віку. | | 2 | 2 | | | | + | |
| 2.1.5. | Врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів при організації навчально-виховного процесу. | | 2 | 2 | | | | | + |
| 2.1.6. | Змістові характеристики гностичних умінь молодих педагогів. | | 2 | 2 | | | | | |
| 2.1.7. | Професійний розвиток педагога: психологічний аспект. | | 2 | | | | 2 | | |
| 2.1.8. | Організація роботи з обдарованими дітьми у навчальних закладах. | | 2 | 2 | | | | | |
| 2.1.9. | Удосконалення навчально-виховного процесу в умовах особистісно орієнтованої освіти. | | | | | | | | |
| 2.1.10. | Компетентнісний підхід в сучасній освіті | | 2 | | | | 2 | | |
| 2.1.11. | Компетентнісний підхід у взаємодії педагога та дитини. | | 2 | 2 | | 2 | | + | |
| 2.1.12. | Психолого-педагогічний супровід взаємодії педагога з батьками. | | | | | | 2 | | + |
| 2.1.13. | Превентивна діяльність педагога у попередженні інформаційних небезпек для дітей та молоді. | | 2 | 2 | | | | | + |
| 2.1.14. | Превентивна діяльність вихователя ДНЗ та шляхи її оптимізації. | | | | | | | | |
| 2.1.15. | Соціальний патронат як складова дошкільної освіти. | | | | | | | | |
| 2.1.16. | Формування життєвих компетентностей, що сприяють здоровому способу життя. | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---------|---|--|-----------|----------|--|--|-----------|---|---|
| 2.1.17. | Взаємодія закладів освіти та сім'ї щодо формування навичок здорового способу життя. | | 2 | 2 | | | | | + |
| 2.1.18. | Соціальна робота в сучасній Україні. Місце соціальної роботи в системі соціально-педагогічної діяльності. | | | | | | | | |
| 2.1.19. | <i>Підготовка вчителя до особистісного самовдосконалення в системі післядипломної освіти.</i> | | | | | | | | |
| 2.1.20. | <i>Культуровідповідність педагога як носія суспільних функцій та вимог.</i> | | 2 | | | | 2 | + | |
| 2.1.21. | Особливості змісту дошкільного виховання у контексті євроінтеграції. | | | | | | | | |
| 2.1.22. | Інтеграція освіти України у європейський простір. | | 2 | 2 | | | | | |
| | 2. Сучасна педагогічна психологія | | 16 | 6 | | | 10 | | |
| 2.2.1. | <i>Психологія педагогічного спілкування.</i> | | 2 | | | | 2 | | + |
| 2.2.2. | <i>Психологія розвитку особистості.</i> | | 2 | 2 | | | | | + |
| 2.2.3. | <i>Психологічні особливості розвитку особистості дитини.</i> | | 2 | | | | 2 | + | |
| 2.2.4. | <i>Психологія проблеми управління.</i> | | | | | | | | |
| 2.2.5. | <i>Основи педагогічної психогігієни.</i> | | 2 | 2 | | | | | + |
| 2.2.6. | <i>Організаційно-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу.</i> | | | | | | | | |
| 2.2.7. | <i>Технологія організації та проведення педагогічних тренінгів.</i> | | | | | | | | |
| 2.2.8. | Психологічна готовність дитини до навчання у школі. | | | | | | | | |
| 2.2.9. | Основи організації психологічної служби в освітніх закладах. | | | | | | | | |
| 2.2.10. | Система планування роботи практичного психолога, соціального педагога. | | | | | | | | |
| 2.2.11. | Врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку у навчально-виховному процесі. | | | | | | | | |
| 2.2.12. | Психологічна діагностика: основні методи, їх характеристика і особливості використання. | | 2 | | | | 2 | + | |
| 2.2.13. | Організація профілактичної роботи в школі з проблеми проявів агресії в учнівському колективі. | | 2 | | | | 2 | | + |
| 2.2.14. | Зміст діяльності працівника педагогічної служби за основними видами роботи. | | | | | | | | |
| 2.2.15. | Види конфліктів: педагогічний конфлікт та шляхи його вирішення. | | 2 | 2 | | | | | + |
| 2.2.16. | Теоретико-практичні та психологічні засади освітянського менеджменту в особистісно орієнтованому та гуманізованому навчально-виховному процесі. | | | | | | | | |
| 2.2.17. | <i>Конфліктологічна компетентність педагога.</i> | | 2 | | | | 2 | | |

| | | | | | | | | | |
|------------|--|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--|---|
| 2.3. | 3. Наукові основи вивчення предмета (Сучасний стан розвитку науки) | | 8 | 6 | | | 2 | | |
| 2.3.1. | Актуальні проблеми розвитку вітчизняної історичної науки | | 6 | 2 | 2 | | 2 | | + |
| 2.3.2. | Інтеграція історичної науки і освіти: актуальність, проблеми, перспективи | | 2 | 2 | | | | | |
| 2.4. | Інформаційні та телекомунікаційні технології в навчальному процесі | | 20 | 2 | | 4 | 14 | | |
| | В. ВАРІАТИВНА ЧАСТИНА | | | | | | | | |
| | 4. Спецкурси з інноваційних програм | | | | | | | | |
| 2.4.1. | Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. | | 2 | 2 | | | | | |
| 2.4.2. | Використання мультимедійних засобів у процесі навчання. | | 4 | | | 4 | | | + |
| 2.4.3. | Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. Дистанційне навчання. | | 4 | | | | 4 | | |
| 2.4.4. | Соціальні сервісні мережі Інтернет в дидактиці. | | 4 | | | | 4 | | |
| 2.4.5. | Програмні педагогічні засоби навчання. | | 4 | | | | 4 | | |
| 2.4.6. | Основи безпечної діяльності на ПК. | | 2 | | | | 2 | | + |
| 2.5. | Моніторинг якості освіти | | 12 | 6 | | | 6 | | |
| 2.5.1. | Моніторинг якості освіти. | | 2 | 2 | | | | | |
| 2.5.2. | Зовнішнє незалежне оцінювання: європейський досвід та українські перспективи. | | 2 | 2 | | | | | |
| 2.5.3. | Технологія проведення моніторингових досліджень. | | 2 | 2 | | | | | |
| 2.5.4. | Технологія створення тестових завдань. | | 2 | | | | 2 | | |
| 2.5.5. | Створення тестових завдань різних форматів. | | 2 | | | | 2 | | |
| 2.5.6. | Розробка критеріїв оцінювання результатів моніторингового дослідження. | | 2 | | | | 2 | | |
| 2.6. | Педагогічне проектування в навчальному закладі | | 6 | 2 | | 2 | 2 | | |
| 2.6.1. | Педагогічне проектування в процесі викладання шкільних історичних курсів та позакласній роботі з предмета | | 6 | 2 | | 2 | 2 | | + |
| ІІІ | МЕТОДИЧНИЙ | 2/72 | 72 | 14 | 8 | 38 | 12 | | |
| | А. ІНВАРІАТИВНА ЧАСТИНА | | 60 | 14 | 4 | 42 | | | |
| | 1. Сучасна методика викладання предмету | | 60 | 14 | 14 | 42 | 12 | | |
| 3.1.1. | Програмно-нормативне забезпечення викладання шкільних суспільствознавчих курсів. Аналіз навчальних програм | | 4 | | | 4 | 2 | | + |
| 3.1.2. | Сучасне навчально-матеріальне забезпечення викладання шкільних історичних курсів | | 2 | | | 2 | 2 | | + |
| 3.1.3. | Сучасні вимоги до викладання шкільних історичних курсів | | 4 | 2 | | 2 | 2 | | + |

| | | | | | | | | | |
|-----------|---|---------------|------------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|---|
| 3.1.4. | Розвиток критичного мислення учнівської молоді засобами шкільних історичних курсів | | 4 | 2 | | 2 | 2 | | + |
| 3.1.5. | Методичне забезпечення формування цілісності історичних знань та уявлень школярів | | 4 | 2 | | 2 | | | |
| 3.1.6. | Європейський та євроатлантичний досвід шкільної історичної освіти | | 2 | 2 | | | 2 | | + |
| 3.1.7. | Оптимальність використання пасивної, активної та інтерактивної моделей навчання на уроках історії | | 2 | | | 2 | | | |
| 3.1.8. | Особливості викладання шкільних історичних курсів в умовах профільного навчання | | 2 | | | 2 | | | |
| 3.1.9. | Компетентнісний підхід до викладання шкільних історичних курсів | | 2 | | | 2 | | | |
| 3.1.10 | Можливості мультимедійних засобів навчання у підвищенні компетентісного потенціалу історичних і правознавчих курсів | | 4 | | | 4 | 2 | | + |
| 3.1.11. | Роль і місце історії рідного краю в курсів вітчизняної історії. Методичне забезпечення уроків краєзнавства | | 4 | | | 4 | | | + |
| 3.1.12. | Громадянська освіта школярів засобами шкільних історичних курсів | | 2 | | | 2 | | | + |
| 3.1.13. | Програмно-методичне забезпечення викладання правознавства | | 2 | 2 | | | | | |
| 3.1.14 | Інноваційні методи і технології у викладанні правознавства | | 2 | | | 2 | | | |
| 3.1.15 | Роль курсів за вибором у допрофільній підготовці та профільному навчанні з правознавства | | 2 | | | 2 | | | |
| | 2.Педагогічна практика | | 6 | | | 6 | | | |
| 1. | Практика в навчальному закладі | | 6 | | | 6 | | | |
| | В. ВАРІАТИВНА ЧАСТИНА | | 12 | 4 | 4 | 4 | | | |
| | 3.Спецкурси та факультативи | | 12 | 4 | 4 | 4 | | | |
| 3.3.1. | Роль історії в системі орієнтаційних цінностей | | 6 | 2 | 4 | | | | + |
| 3.3.2 | Багатоперспективність як засіб і метод у викладанні шкільних історичних курсів | | 6 | 2 | | 4 | | | + |
| IV | ДІАГНОСТИЧНИЙ | 0,5/18 | 18 | | | 6 | 8 | 4 | |
| 4.1. | Вхідне діагностування | | 2 | | | | | 2 | |
| 4.2. | Вихідне діагностування | | 6 | | | | 4 | 2 | |
| 4.3. | Комплексний залік. Захист проектів | | 10 | | | 6 | 4 | | |
| | Всього кредитів/годин | 6 | 216 | 78 | 6 | 56 | 72 | 4 | |
| | Всього з поділом | 6 | 234 | 78 | 6 | 74 | 72 | 4 | |

АНОТАЦІЇ

Здійснено теоретичне узагальнення й практичне розв'язання наукової проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.

Розроблено і реалізовано методологічний базис дослідження; проаналізовано категоріально-поняттєвий апарат проблеми розвитку особистості педагога, цивілізаційні зміни та тенденції розвитку освіти й особистості педагога; розглянуто сутність та механізми цивілізаційних змін в епоху трансформації сучасного суспільства в новий інформаційний стан; проаналізовано провідні теорії та концепції розвитку особистості на міждисциплінарному рівнях у вітчизняних та зарубіжних джерелах у контексті універсальної парадигми розвитку у філософському, антропологічному, соціологічному, психологічному та педагогічному напрямках.

Побудовано концепцію особистості педагога як трансцендентальної сутності, доведено, що кризовий лад сучасного життя виявляє ситуацію, коли діалектичний механізм розвитку особистості функціонує найбільш ефективно, через що розвиток особистості педагога набуває динамічності та спрямовується на трансцендентальну мету – ідеальне суспільство майбутнього.

Обґрунтовано та експериментально перевірено концептуальну модель розвитку особистості педагога, інтегральну модель особистості педагога, науково-методичну систему, психолого-педагогічний механізм розвитку та саморозвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.

Ключові слова: розвиток, цивілізація, цивілізаційні зміни, педагог, учитель, особистість, педагогічні формації та цивілізації, модель особистості педагога, цивілізаційні зміни.

The thesis presents a theoretical synthesis and practical solution of the scientific problems of teacher's personality development in the conditions of civilization transformations.

The methodological basis of the research is developed and implemented; the categorical-conceptual apparatus of the problems teacher's personality development is analyzed as well as the civilizational changes and trends in the education and teacher's personality development; the essence and the mechanisms of civilizational changes in the era of transformation of modern society into the state of a new information state; key theories and concept of personality development at the conceptual and interdisciplinary levels in domestic and foreign sources in the context of the universal paradigm of development in philosophical, anthropological, sociological, psychological and pedagogical spheres are analyzed.

The concept of teacher's personality being the transcendental essence is built; it is grounded that the crisis of the modern ways of life reveals the situation where the dialectical mechanism of teacher's personality functions most efficiently, hence the development of teacher's personality gains dynamics and is directed at the transcendental goal – the ideal society of the future.

A conceptual model of teacher's personality development; the integral model of teacher's personality; the scientific and methodical system as well as the psycho-pedagogical mechanism of teacher's development and self-development in the conditions of civilizational transformations are substantiated and verified.

Keywords: the development; the civilization; the teacher; teacher's personality; pedagogical formations and civilizational the model of the teacher's personality; civilizational changes.

Осуществлено теоретическое обобщение и практическое решение научной проблемы развития личности педагога в условиях цивилизационных изменений.

Разработан и реализован методологический базис исследования проблемного поля развития личности педагога в условиях цивилизационных изменений, охватывающий две методологические плоскости – субъектно-инструментальную и объектно-системную.

Проанализирован категориально-понятийный аппарат проблемы развития личности педагога, что позволило описать базовые категории как в контексте методологических плоскостей, так и в их сочетании путем понятийного синтеза.

Исследованы цивилизационные изменения и тенденции развития образования и личности педагога, в частности, рассмотрены сущность и механизмы цивилизационных изменений в эпоху трансформации современного общества в новое информационное состояние, которая осуществляется в условиях глобального системного кризиса человечества благодаря синтетической революции в механизмах цивилизационного развития, охватывающая как системную и человеческую революцию, так и интеллектуально-инновационную, качественную, рефлексивно-методологическую, образовательную

революции. Это позволило обосновать систему цивилизационных изменений, которая реализует переход человечества в новое информационно-человекомерное состояние, охватывающий образовательно-педагогические, социально-экономические, историко-культурные, мировоззренческо-идеологические, научно-парадигмальные, эколого-демографические, популяционно-генетические тенденции развития современной цивилизации.

Показано, что развитие личности педагога приобретает цивилизационный смысл вследствие того, что именно в условиях нынешних цивилизационных изменений цель развития личности педагога, которая может быть обоснована благодаря новой постнеклассической междисциплинарной парадигме науки, предстает как чрезвычайно актуальная и может быть достигнута благодаря новейшим парадигмальным аспектам психолого-педагогической теории и практики, обнаруженным в результате анализа развития педагогической действительности и личности педагога.

Проанализированы значимые личностно-профессиональные качества педагога, а также ведущие теории и концепции развития личности на концептуальном и междисциплинарном уровнях в отечественных и зарубежных источниках в контексте универсальной парадигмы развития в философском, антропологическом, социологическом, психологическом и педагогическом направлениях изучения предметного поля.

Обоснована авторская концепция личности педагога как трансцендентальной сущности. Привлечение данной концепции позволило выяснить, что анализ цивилизационных изменений, выражающих целостный цикл локального и глобального развития человеческой цивилизации, обнаруживает закономерности развития педагога в целом и его личности в частности в контексте образовательного маршрута и непрерывного образования, реализующего эталонные (закономерные) изменения. Последние усиливаются кризисными явлениями в образовании на каждом из этапов развития личности педагога, когда с точки зрения методологии синергетики все последовательные этапы в кризисной фазе обнаруживают обострение и сосуществование во времени и пространстве, то есть реализуются как единый фрактальноподобный процесс.

Выявлено, что кризисный строй современной жизни обнаруживает как положительные, так и отрицательные аспекты развития педагога, а также инициирует ситуацию, когда диалектический механизм развития личности функционирует наиболее эффективно, благодаря чему развитие личности педагога приобретает динамичность и ориентируется на трансцендентальную цель – идеальное общество будущего.

Обоснована и апробирована концептуальная и интегральная модель, научно-методическая система, психолого-педагогический механизм развития и саморазвития личности педагога в условиях цивилизационных изменений.

В ходе педагогического эксперимента получены результаты, свидетельствующие об эффективности разработанной концептуальной модели и научно-методической системы развития личности педагога в условиях цивилизационных изменений.

Ключевые слова: развитие, цивилизация, педагог, личность, личность учителя, педагогические формации и цивилизации, модель личности педагога, цивилизационные изменения.

Наукове видання

**РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ
ПЕДАГОГА В УМОВАХ
ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

ВОЗНЮК Олександр Васильович

Науковий редактор
Технічний редактор
Комп'ютерний набір
Дизайн обкладинки

Олександра Дубасенюк
Олександр Вознюк (alezvoz@ukr.net)
Валентина Вознюк
Сергій Горобець (b6b12@mail.ru)

Надруковано з оригінал-макету автора

Підписано до друку 28.10.13. Формат 60х90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 66.1. Обл. вид. арк. 66,2. Наклад 300. Зам. 224

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 240
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua