

Вознюк О.В. Проблемні питання вищої освіти: виклики сучасної цивілізації як чинники створення педагогічних міфів // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи", Житомир, 10-11 листопада 2011 р / За ред. В.Й.Шатила. – Житомир: Полісся 2011. – С. 59-67.

УДК 371.2 (09)

О.В.Вознюк,
канд.пед.наук, доцент
м. Житомир, alexoz@ekr.net

ВИКЛИКИ СУЧАСНОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ ЯК ЧИННИКИ СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ МІФІВ

М.О. Бердяєв у книзі "*Самопізнання*" писав, що "педагогіка, гідна для однієї епохи, може виявитися негідною та шкідливою для іншої" [Бердяєв, с. 295]. Ці слова цілком справедливі для перехідних, кризових явищ, які відбуваються у сучасній освіті, зокрема й у вищій. Сучасна освітня галузь увійшла у **стан системної кризи**, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами та загрозами, з якими зіштовхнулося людство наприкінці ХХ – початку ХХІ 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.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє стверджувати, що інформаційне суспільство виявляє серйозні виклики освітній галузі, що, у свою чергу, спричиняє появу педагогічних міфів. Аналізу зазначеного вище і присвячена наша стаття.

І. БАЗОВІ ПРЕСУПОЗИЦІЇ

1. Людська цивілізація входить у якісно новий стан свого розвитку, які деякі науковці називають ерою інформаційного, чи постіндустріального суспільства.

2. Цей процес створює серйозні виклики для всіх суспільних сфер, тобто спричиняє критичні труднощі і проблеми для існування людства, оскільки вимагає від нього докорінних змін.

3. 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.

4. 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 практики (див: [Тюников]).

5. Логіка та механізми виникнення педагогічних міфів з'ясовується за допомогою *універсальної синергетичної парадигми розвитку*. Розглянемо її більш докладно.

Головна характеристика світу, в якому ми живемо, – його двоїстість, роздільність на праве та ліве. Загальна дихотомія – чи не єдина особливість нашого світу, яку важко заперечити. Дуалістичність є концептуальною основою руху, зміни, розвитку, оскільки дуалізм втілює стани нерівності, невідповідності, неоднаковості, протиріччя, що передбачає взаємовплив, взаємодію, рух як результат та спосіб реалізації цих станів. Загальна вселенська дихотомія відображає діалектичне джерело руху і розвитку – боротьбу протилежностей. У найбільш загальному схематичному вигляді цей процес простежується у формі розвитку діалектичної суперечності в самій суті всіх речей, що проходить такі стадії своєї еволюції: *тотожність* → *відмінність і протилежність* → *нова тотожність*, в якій знімаються суперечності між протилежностями. У наявності процес розщеплення (порушення) стану цілісності (тотожності протилежностей) предметів і явищ, що розвиваються, і, зрештою, – відновлення цієї цілісності на вищому еволюційному витку розвитку. 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*.

Важливо, що зазначений діалектичний процес, який фіксує *формальну тотожність першої і третьої (останньої) фаз розвитку будь-якого явища*, знаходить вираження у психологічних дослідженнях, які виявляють так зване про- і ретроградне гальмування, коли ряди елементів, які утримуються в пам'яті людини, утворюють особливі структури, де початкові і кінцеві елементи мають перевагу.

Зазначена схема розвитку діалектичного протиріччя, яка фіксує повторювальну (циклічну) зміну двох протилежних станів – цілісності і дискретності (відображених у категоріях єдиного і множинного) – є універсальною. П.К. Анохін підкреслював, що з широкої біологічної точки зору, також як і з погляду філософського аналізу ролі просторово-часової структури світу, рух матерії за послідовними фазами, що ритмічно повторюються, є універсальним законом, який визначає основну організацію живих істот на нашій планеті.

Цей розвиток, що виявляє *діалектичну схему будь-якої зміни*, можна уявити у вигляді *універсальної філософської моделі*, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, *суб'єкт і об'єкт*, "Я" і не-"Я"). Ця діалектична схема реалізується як процес зміни трьох станів: стан злиття суб'єкта та об'єкта (*теза*) → стан диференціації суб'єкта та об'єкта (*антитеза*) → новий стан злиття суб'єкта та об'єкта (*синтез*).

Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку людства виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта, коли людина і світ на рівні примітивних соціумів являють собою єдине психічне ціле, а суб'єкт і об'єкт постають єдиним неподільним комплексом.

На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії в епоху нового часу виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація.

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 поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сциєнтично-технократичних цінностей із вищими духовними.

Отже, третій етап еволюції освіти характеризується побудовою освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктній основі, розвитком міждисциплінарного синтезу і появою інтегративних дослідницьких напрямів: акмеології, педагогічної антропології, а раніше – педології (як синтезу наук про людину: на I Міжнародному конгресі педологів – Брюссель, 1911 рік – педологія була проголошена біосоціальною наукою, що спирається на філософію, педагогіку, історію, психологію і фізіологію; перед педологією, як писав Л.С. Виготський, відкрилися блискучі перспективи; ентузіасти нового руху дивилися на педологію як на дисципліну, котра у найближчому майбутньому має стати домінуючою наукою), сугестопедії (використовує досягнення фізіології, медицини, психології, психотерапії, педагогіки), соціальної педагогіки (інтегрує соціальні і психолого-педагогічні дослідження), педагогічної синергетики (застосовує універсальні принципи синергетики – системність, цілісність, біфуркаційність та ін.), екології та хронобіології (як синтез наук про людину та її космопланетарне оточення).

На цьому третьому етапі шкільна практика немов би повертається до своїх сакрально-містичних джерел, поновлюючи глибинні енерго-емоційні цілісно-синергійно-колективістські ресурси навчання, що приводить до розвитку **резонансного навчання**: 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 вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття [Лещенко, с. 42].

Загалом, **універсальна парадигма розвитку постає важливим методологічним підґрунтям, узагальнюючим принципом аналізу багатогранних феноменів нашого світу** (у тому числі й педагогічної реальності – рис. 1, 2, 3), що дозволяє здійснювати узагальнення у тих чи інших системах знань, теоретичних побудовах.

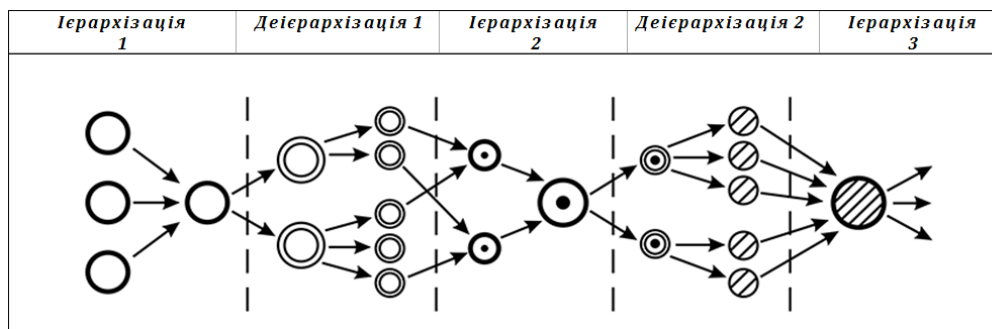


Рис. 1. Синергетичне розуміння чергування процесів ієрархізації та деієрархізації у розвитку соціоприродних систем

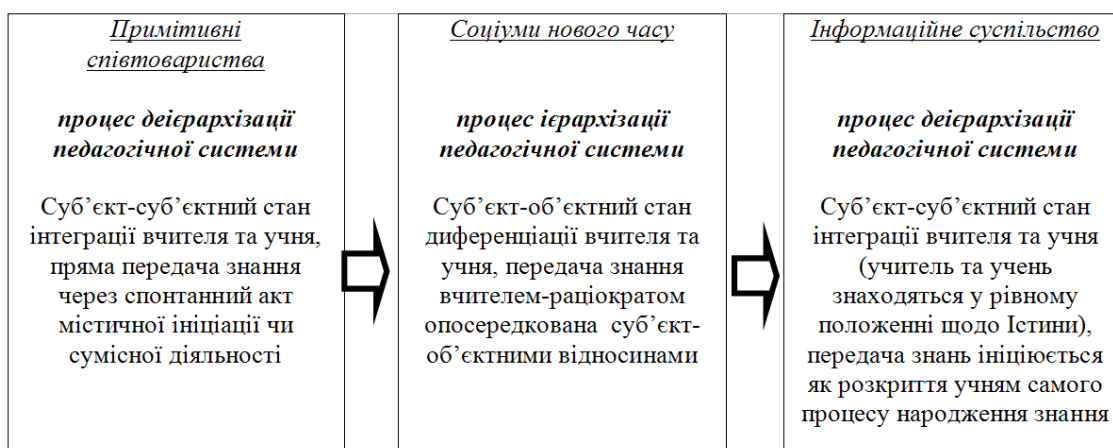


Рис. 2. Розвиток світової освіти як суспільного інституту

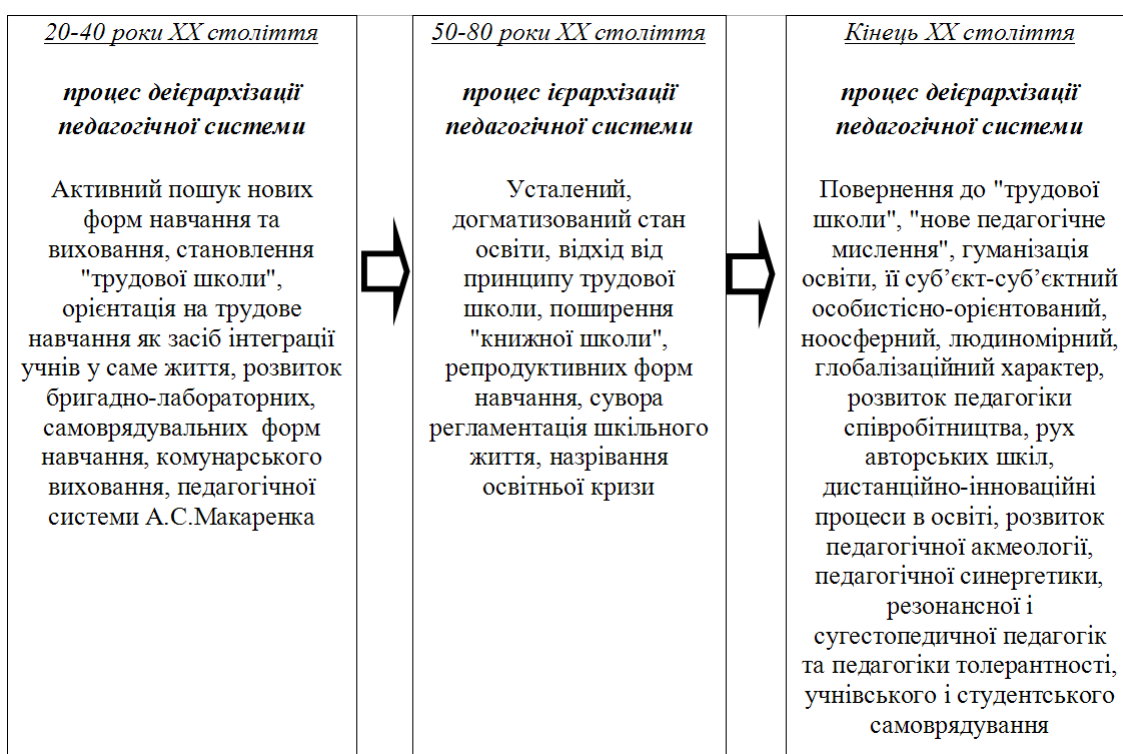


Рис. 3. Розвиток вітчизняної освіти (радянський та пострадянський періоди)

II. РОЗВИТОК ЛЮДИНИ У КОНТЕКСТІ ОБДАРОВАНОСТІ

1. Визначення обдарованості.

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 випливає з узагальнених нами показників творчості й креативності:

1. Істоти, у яких розвинутий пошуковий механізм, що є суттєвим для процесу творчості, характеризуються емпатійністю, мінімальною агресивністю щодо свого оточення та найбільш чутливі до потреби допомогти іншим, коли творчість та альтруїзм позитивно взаємокорелюють. При цьому творчість є основою розвитку емпатійних здібностей, здатності розуміти точку зору іншої людини, формування непрагматичної, духовної ціннісно-світоглядної орієнтації особистості.

2. Творчість передбачає 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, парадоксального, бісоціативного мислення та розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності”.

3. Творчість, що постає однією із цілей розвитку особистості, є цілісним утворенням, вона не обмежується такими аспектами функціонування психіки людини, як образний, логічний, поведінковий та ін., а проявляється на всіх рівнях психічної активності людини.

4. Творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, нададдитивності, коли окремий талант людини складається із суми її талантів, тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні риси, що взаємно виключають одна одну.

5. Творчі люди орієнтуються на зв'язок предметів та явищ світу, вони здатні знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоімовірними властивостями зв'язок, орієнтуючись на гіпотезувальне світосприйняття – здатність до висування багатьох гіпотез, що потребує актуалізації нечіткої, "сутінкової", багатозначної логіки сприйняття світу.

6. У талановитих та геніальних людей виявляється численніші зв'язки між окремими мозковими полями, коли розумові здібності залежать не від розміру мозку, а від кількості зв'язків між нейронами і швидкістю їхнього встановлення.

7. Творчість передбачає інтеграцію активного та пасивного підходів до освоєння світу. З одного боку, творчість є правопівкульова діяльність головного мозку людини, характерною рисою якої є синтетичне, цілісне сприйняття дійсності. З іншого – для творчості як процесу побудови нових смислів необхідне

множинно-аналітичне середовище, яке сприймається на рівні лівої півкулі головного мозку людини, що багате на множинність понять та концептуальних схем. Творчість саме й передбачає сполучення “правого” та “лівого” принципів життєдіяльності людини, коли єдине і множинне зливаються, коли людина, що характеризується правопівкульовим прагненням до єдності, здатна оперувати лівопівкульовими атомарними категоріями, з'єднуючи їх та створюючи нові унікальні смисли.

8. Можна диференціювати окремі, часто достатньо суперечливі, характеристики емоційної сфери творчих особистостей: підвищену чутливість (Р.Кеттел), імпульсивність (Ф.Баррон), високий енергетичний рівень, підвищену сприйнятливості (К.Текекс), неповторне поєднання деяких акцентуйованих рис особистості (Л.Б.Єрмолаєва-Томіна), відхилення від шаблону у поведінці, впертість (У.В.Кала), емоційну забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, емоційне занурення у діяльність (В.О.Моляко), емоційну сензитивність та лабільність (ригідність), високий рівень емоційної збудливості (В.М.Козленко). Зазначена підвищена емоційність, відповідно до інформаційної теорії емоцій П.К. Сімонова (відповідно до якої емоції – це результат дефіциту актуальної інформації, а остання відображає міру невизначеності), означає потреба творчих особистостей в інформації, тобто відкритість до невизначеності.

9. Творчість людини виявляє тісний зв'язок з обдарованістю, однією з наріжних особливостей якої є здатність до творчих актів, коли розвиток творчої особистості має спрямовуватися на якості, що присутні обдарованим особистостям.

10. Фундаментальні дослідження Термена (1959), що довели стабільність показників інтелекту за шкалою Станфорд-Біне, привели до того, що впродовж багатьох років високий інтелект, встановлений за допомогою відповідних тестів, служив робочим визначенням обдарованості і, відповідно, творчості.

Відтак можна 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 людини* [Вознюк].

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 шизотивний 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 вираз 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 сказати, 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 воедино, 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 що 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 підлітка: людина розвивається від стану **обдарованості**, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, між чуттєву 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. Хантів, 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 еволюційні модуси: **обдарованість, інтелект, творчість** (та креативність, що постає актуалізацією творчості, тобто її практичним втіленням). Відтак, досліджувати обдарованість (як в цілому потенційну сутність, яка має "проявитися", актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження також і інтелектуальних та творчих здібностей.

2. Діагностика обдарованості.

Таким чином, прийнявши до уваги зазначене вище, універсальний комплекс діагностики обдарованості (який постає одночасно й критеріями обдарованості а також фіксує генетичну траєкторію розвитку особистості дитини, коли обдарованість переважно виявляється у молодшому та середньому шкільному віці, інтелект – у середньому та старшому шкільному віці, а творчість у студентському віці) має містити такий інструментарій:

Обдарованість (права півкуля мозку): 1) дослідження міжчуттєвої асоціативності (синестезії) на основі дослідження репрезентативних систем людського організму (тобто афективно-перцептивну сенситивність); 2) дослідження емпатійності; 3) дослідження рівня альтруїстичності; 4) дослідження здатності до художнього освоєння дійсності, образного мислення.

Інтелект (ліва півкуля мозку): 1) дослідження інтелектуальних ресурсів мислення людини, здатності до абстрактно-логічного мислення.

Творчість (півкульовий синтез): 1) дослідження здатності до творчого, багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного мислення; 2) дослідження здатності до гіпостезування (висування гіпотез); 3) дослідження індексу півкульової асиметрії; 4) дослідження здатності до непрагматичної ціннісно-світоглядної орієнтації.

3. Формування обдарованості.

Можна сказати, що обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про так звану **актуалізаційну педагогіку**, яку ми концептуалізуємо.

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 відносяться навчання, здійснюване в процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має багатообразні проєкції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, іноді здійснюваного 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 практично миттєво значно підвищити свою 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 здібність до блискавичного виконання складних математичних розрахунків), але здатна 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 дивовижним 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 природі і цивілізації. Так, відомі випадки дітей-мауглі, яких з їх раннього віку виховали тварини. Такі діти, 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 можуть збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті новими інформаційними сигналами.

Наведемо приклади. Відомий випадок, коли маленька дитина трималася батьками у шафі до 3-4 років і практично ніяк з ним не спілкувалася, оскільки єдиний контакт з людьми у цієї дитини обмежувався отриманням від них їжі. Проте після звільнення з полону цю дитину помістили в цивілізоване середовище і вона швидко наздогнала у розвитку своїх однолітків.

Інший приклад, узятий з книги О.М. Леонтьєва *"Проблеми розвитку психіки"* (М.: Педагогіка, 1981, с. 414-415). 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 своєї 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 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 впливам 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 холістичної 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.

Пояснимо цей процес у схематичному вигляді за допомогою синергетичної парадигми, яка реалізує універсальну пояснювальну модель розвитку будь-яких соціоприродних феноменів (що постає потужним евристичним засобом вивчення світу) та пояснює логіку розвитку системи освіти у вигляді чергування двох зазначених станів, які на рівні освітньої дійсності набувають вигляду чергування суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної освітніх парадигм [Вознюк, 2008, с. 86-88].

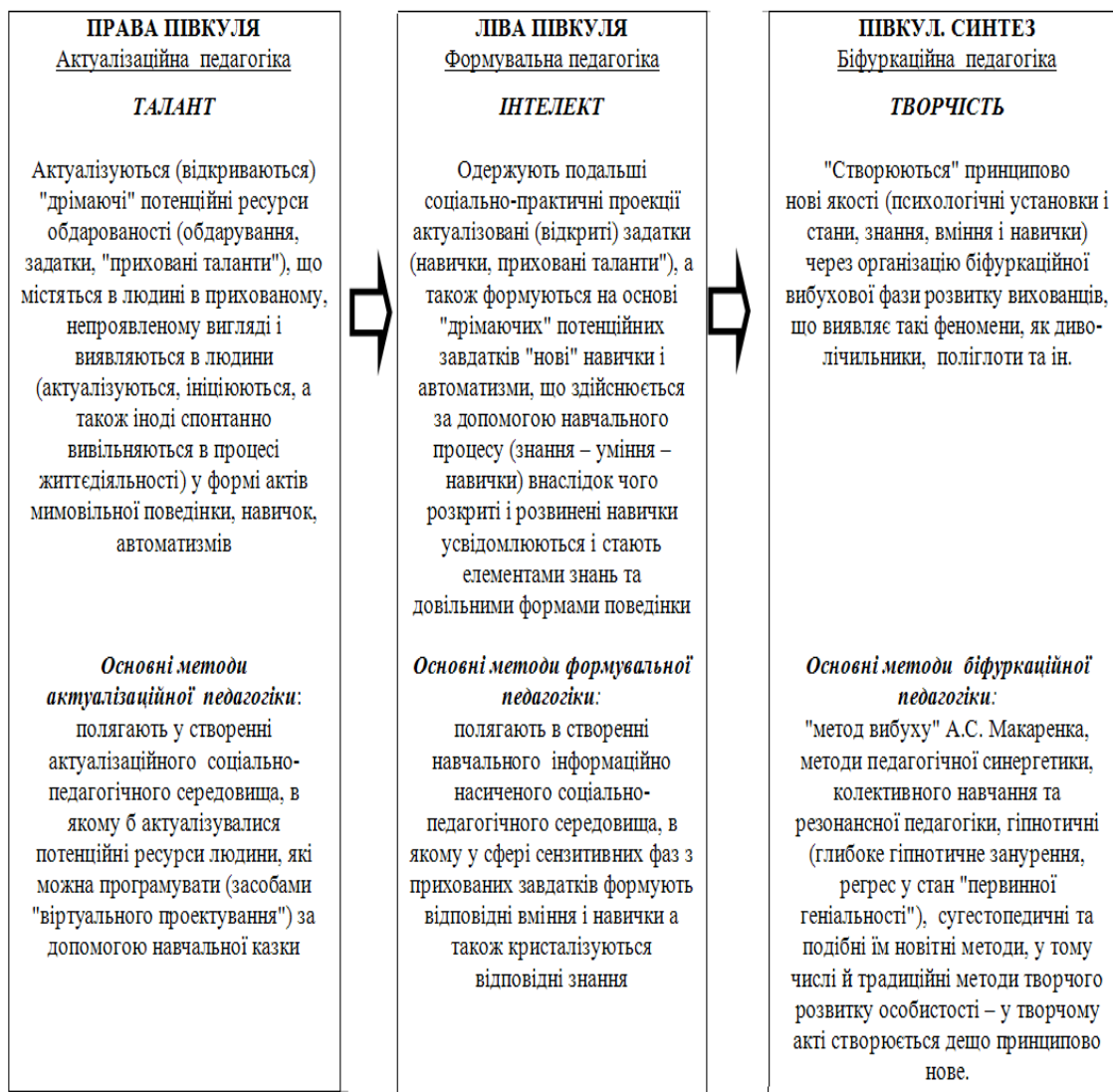


Рис. 4. Розвиток трьох педагогік

Відтак, ми провели **міждисциплінарне узагальнення у галузі педагогіки обдарованої дитини** 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 нього.

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.

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 [Вознюк].

III. ПЕДАГОГІЧНІ МІФИ

Розглянемо базові міфи сучасної педагогіки й освіти, на які поступово перетворюються базові ж педагогічні принципи. Зауважимо, що кожен педагогічний міф має раціональне зернятко, оскільки колись цей принцип відповідав викликам часу, але з появою нових викликів виявився застарілим. При цьому, чим більш базовим, фундаментальним є педагогічний принцип, тим більш значущий педагогічний міф цей принцип здатен викликати до життя у разі застарілості та догматизації цього педагогічного принципу.

1. Міф про профілізацію навчання

Інтенсифікація інформаційних потоків на нашій планеті постає одним із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства. Суттєво, що інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань [Чалдини, с. 248]. 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. Це, у свою чергу, позначається на кризовому розвитку школи взагалі та педагогічної науки зокрема. 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" [Сухомлинська, с. 3-4].

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 розроблена вельми слабо 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 несприятливими 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" [Петровский, с. 9].

З погляду С.У. Гончаренко, зазначений процес зумовлюється 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" [Гончаренко, с. 3].

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*"). Відтак, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованість на *принцип універсалізації знань та вмінь*, а не на їх конкретний зміст. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – *профілізації*) виявляється безвихідним. Тим більше, що домінантні в кінці XX століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення *людиноцентричної освітньої парадигми* нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення 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 1.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця негативних та позитивних аспектів профільного навчання

<i>ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ПРОФІЛІЗАЦІЮ</i>	<i>СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННЮ</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 розподілу праці, її індивідуалізації (подібно до індивідуальних функцій органів людського тіла)	– до створення тимчасових цільових команд (подібно до функціональної системи 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 (світтворчості)
– до рутинної праці людей-гвинтиків	– до креативної праці людей-творців
– до суворой ієрархії виробничих процесів та соціальних систем	– до деієрархічності виробничих процесів та соціальних систем
<i>Науково-технічний прогрес раціонально-технократичної цивілізації, розвиток інформаційних ресурсів людства, що призводять до:</i>	<i>Сплеск містично-ірраціонального світорозуміння, ескалація інформації у стан інформаційного буму, що призводять 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	– реалізація екстравербальних засобів та резонансного навчання

2. Міф про комп'ютеризацію навчання

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 просувалися 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 [Петров, с. 4-15].

Так, у 2003 році вийшла книга Т. Оппенгеймера "Flickering Mind" ("Мерехтливий розум") [Оппенгеймер], 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 XXI 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. При цьому комп'ютери згубні за декількома обставинами.

По-перше, вони навчають людину діяти на оточення маніпулятивно-директивним, інструментально-силовим чином, що 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" [Обухова, с. 110], 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).

Тому, як вважає М.П. Бруснецов, реальним вирішенням зазначеної проблеми є впровадження трійкового комп'ютера, що утілює "живу", діалектичну логіку. Відзначимо, що діалектична трійкова логіка на підставі відповідного математичного апарату була розроблена М.П.Брусенцовим у вигляді трійкової

системи числення., що дозволяє здійснити перехід освіти від суворой класичної двозначної логіки (що постає мовою науки) до творчої багатозначної тризначної логіки, яка ініціює процеси творчості [Вознюк, с. 240-250].

Відтак, книга Т.Оппенгеймера руйнує загальну ілюзію благодетельності комп'ютеризованого навчання, оскільки дослідження її автора свідчать про помилковість пов'язаних з комп'ютеризацією навчання надій і обіцянок.

3. Міф про необхідність узгодження соціально-педагогічних впливів на вихованців

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 [див.: Розвиток особи дитини, 1987]. 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 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 жахливе...

Саме на цій основі у дитини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможливує її розвиток у напрямку шизоїдного типу [Обухова, с. 110]. Цей висновок знаходить втілення у новітньому **амбівалентному підході** у 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).

III. ВИСНОВКИ

Сучасна вища та загальноосвітня школа має набути нової системної якості освіти впродовж життя, вона має інтегруватися у цілісну систему неперервної освіти (яка реалізується у тому числі через дистанційні форми навчання) і виступати не самодостатньою сутністю, а одним із її складників. Відтак, слід категорично відмовитись від розвитку школи як соціального інституту за лінійним принципом, відповідно до якого постійне збільшення інформації на нашій планеті має призводити до відповідного збільшення терміну шкільної освіти, що в перспективі може виявити потребу у 20-річному навчальному терміні.

Загальноосвітня і частково вища школа, яка на відміну від решти ланок безперервної освіти, є більш стабільною і консервативною, має орієнтуватися радше не на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а скоріше на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер. Це передбачає формування в учнів та студентів уміння комплексного застосування знань, їх синтезу й самостійного здобування, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу.

Відтак, школа має орієнтуватися на навчання учнів та студентів здобувати знання (відмовившись від знанневоцентричної парадигми), а вся її діяльність має орієнтуватися на глибинний, фундаментальний, цілісний, міждисциплінарний, ціннісний, творчий, природовідповідний, інтегративний характер знань та технологій, що потребує розробки інтегративних курсів, спрямованих на синтез знань та їх універсальну основу.

При цьому суттєво, що школа має орієнтуватися на розвиток гармонійної особистості (як це деякою мірою спостерігалось у традиційній вітчизняній школі, що за якістю освіти була високо визнана у світі), оскільки відповідно до нової холистичної синергетичної парадигми освіти, окремий таланти людини – це синтез її талантів (коли особистісні новоутворення людини потенціюють і підсилюють одне одного), тому на рівні середньої освіти слід виховувати людину взагалі, а не формувати в неї вузькопрофільні ЗУНи. Саме це має місце на онто- та філогенетичному рівні розвитку людини, коли її еволюція виявляє рух від загального до часткового.

Відтак, загальноосвітня школа має розвиватися не екстенсивним, а інтенсивним шляхом підвищення якості освіти, тому зазначені завдання можуть бути успішно реалізовані у межах 12-річної освіти, якщо не підіймати при цьому "верхню планку" терміну навчання. Цей компромісний варіант може бути досягнуто за рахунок початку процесу навчання з 4-5 років (з відповідними для школи та суспільства соціально-економічними та педагогічно-організаційними наслідками), як це відбувається у низці розвинених країн світу, де тривалість навчання у початковій школі може сягати 6-8 років. Як доведено психологічними дослідженнями, у період раннього дитинства відбувається найбільш інтенсивний і значущий розвиток людини, що потребує великої уваги як з боку суспільства загалом, так школи і родини як суспільних інститутів загалом. Подальша

профілізація освіти та реалізація її безперервного потенціалу має здійснюватися у сфері спеціалізованої профільної та вищої освіти, яка має поставати плацдармом для навчання впродовж життя.

У цілому, на рівні вищої освіти поряд із профільним навчанням мають широко реалізовуватися принципи фундаменталізації та інтеграції знань, що реалізує їх міждисциплінарний, творчий характер.

Узагальнення зазначеного вище з позиції універсальної діалектичної (синергетичної) парадигми розвитку дозволяє дійти висновку про наявність трьох **етанів освітнього маршруту людини**, які за фрактально-голограмним принципом на основі концентрованих кіл мають повторюватися у площині кожного етапу.

На першому етапі (охоплює дошкільний та шкільний вік) реалізується глибинно-фундаментальне навчання та виховання учнів через реалізацію цілісного синтетичного знання, у якому його світоглядно-сенсотвірний та практично-прикладний 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) 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 умінь, 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) реалізується інтеграційно-сенсотвірна освіта людини, яка готує її входження у вічність і яка виявляє три локальних етапи. На першому локальному етапі повною мірою кристалізується сенсотвірною-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 (таблиця 2).

Таблиця 2

Етапи розвитку людини у контексті освітнього маршруту

ГЛОБАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ	ЛОКАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ	ВІК ЛЮДИНИ
<i>ТЕЗА</i> <i>Релігійно-міфологічний етап</i>	<i>Етап казково-міфологічне знання</i>	Дошкільний вік
	<i>Етап предметно-профільного знання</i>	Середній шкільний вік
	<i>Етап інтегрованого знання</i>	Старший шкільний вік
<i>АНТИТЕЗА</i> <i>Етап профільної освіти</i>	<i>Етап фундаментального знання</i>	Старший шкільний вік – початок зрілого віку
	<i>Профільно-технологічний етап</i>	Зрілий вік
	<i>Етап інтеграції профільних знань та умінь</i>	Пізній зрілий вік
<i>СИНТЕЗ</i> <i>Духовно-сенсовітвірний етап</i>	<i>Сенсовітвірний-світоглядний етап</i>	Пізній зрілий вік – початок похилого віку
	<i>Практично-технологічний етап входження у вічність</i>	Похилий вік
	<i>Етап входження у вічне життя</i>	Пізній похилий вік

Зазначена періодизація у цілому збігається із логікою періодизації вікового розвитку конкретної людини, розробленої Я. 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 світом [Коменский, 1982].

Відтак, ми провели узагальнення педагогічної дійсності та виявили магістральний напрям розвитку освіти. Перспективами подальших досліджень вважаємо визначення наслідків зазначених висновків для освітньої теорії і практики.

ЛІТЕРАТУРА:

- Бердяев Н. Самопознание. – М.: "ДЭМ", 1990. – 336 с.
- Брандес В.М., Вознюк О.В. Проблеми дитячої обдарованості в контексті нейрофізіологічних поглядів: концепція функціональної асиметрії мозку людини // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – № 4. – С. 35-40. (<http://studentam.net.ua/content/view/7524/97>)
- 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. (<http://eprints.zu.edu.ua/4073/>)

Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/5167/>)

Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.) : навч.-метод. Посібник / за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. – 128 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/4036/>)

Вознюк О.В. Системно-інформаційний підхід до організації навчальної діяльності обдарованих дітей // Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Тернопіль, 2009. – С. 36-42.

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 // Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару "Структура обдарованості у віковому вимірі", 20 жовтня 2010 р. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2010. – С. 45-58.

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. – ІОД. – 2011. – С. 60-75.

Вознюк О.В. Спроба обґрунтування універсального підходу до діагностики обдарованості // Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітніх галузей): Матеріали науково-практичного семінару 15 вересня 2011 р., м. Київ. – К.: ІОД НАПН України, 2011. – С. 34-40.

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

Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1982. — 576 с.

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. 41-48.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.

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

Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки / А.В. Петровский / Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 5-35.

Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.

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

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.

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

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/>