

Вознюк О.В. Програма та хід педагогічного експерименту щодо розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін // О.В.Вознюк / Нові технології навчання: Наук.-метод, зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 78. – С. 134-142.

УДК 371.2 (09)

*О.В.Вознюк, к.пед.н., доцент, докторант кафедри педагогіки,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ПРОГРАМА ТА ХІД ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

Рассматривается программа и ход педагогического эксперимента по развитию личности педагога в условиях цивилизационных изменений, которая включает теоретическое исследование, пилотное обследование, констатирующий и формирующий этапы педагогического эксперимента.

Ключевые слова: *личность педагога, цивилизационные изменения, психолого-педагогический портрет личности педагога; идеальный портрет педагога, философская, общенаучная, конкретно-научная методология.*

The article outlines the program and progress of the pedagogical experiment in the development of personality of the teacher in the course of civilizational changes, which include the theoretical study, a pilot survey, stating and formative stages of the pedagogical experiment.

Keywords: *personality of the teacher, civilizational changes, psycho-pedagogical portrait of the personality of the teacher, a model portrait of the teacher, philosophical, general scientific, concrete-scientific methodology.*

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.

Можна говорити про розробку теорії особистості у працях таких вітчизняних науковців, 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.

Зазначені напрями психолого-педагогічних досліджень засвідчуються про надзвичайну актуальність проблем професійної освіти у контексті розвитку особистості.

Відтак, **метою** статті є опис програми та ходу педагогічного експерименту щодо розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.

Програма експерименту реалізує традиційну схему наукового дослідження, яке спрямовується від загального до особливого, а від нього – до одиничного. 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).

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 щодо вирішення актуальної проблеми 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.

2. Загальнонаукова методологія дослідження охоплювала авторську розробку щодо універсальної парадигми розвитку, яка узагальнює погляди на категорію розвитку, зокрема й розвитку особистості педагога.

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 напрямками: 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 ретроспективі 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 передбачала розгляд розвитку педагога в умовах цивілізаційних змін.

4. Методика і техніка дослідження реалізувала особисту історію створення авторської концепції особистості педагога, яка дозволила обґрунтувати психолого-педагогічний портрет та модель особистості педагога.

III. Одиничний масштаб.

1. Філософська методологія реалізовувала окреслення програми педагогічного експерименту.

2. Загальнонаукова методологія дозволила обґрунтувати методику та провідні чинники розвитку особистості педагога.

3. Конкретно-наукова методологія, 4. методика і техніка дослідження дозволили 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**.

Розглянемо більш докладно одиничний масштаб, який окреслює хід педагогічного експерименту.

Методика та провідні чинники розвитку особистості педагога обґрунтовувалися як на основі проведеного теоретичного дослідження, так і завдяки **пілотному обстеженню педагогів**.

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. Слухачі, які отримують другу вищу педагогічну освіту (Інститут післядипломної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка).

5. Педагоги, які навчаються у магістратурі, аспірантурі та докторантурі (Інститут магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського).

6. Педагоги, які викладають різні дисципліни у коледжах та інститутах відповідного рівня акредитації (Житомирський інститут медсестринства).

7. Педагоги-дослідники (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Інститут обдарованої дитини НАПН України).

8. Педагоги, які входять до науково-педагогічних шкіл (Житомирська науково-педагогічна школа, керівник А.А. Дубасенюк).

9. 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.

10. Інші категорії педагогів (служба 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 Андрогіки).

Пілотне обстеження педагогів 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 складали як психолого-педагогічний портрет його особистості, так і модель особистості сучасного педагога.

При цьому, портрет та модель реалізувалися **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.

Розвиток особистості педагога спрямовується на досягнення *певної мети*. 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. Байдужість 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 предмету. Тим більше, як довели науковці (І.Д. Бех, В. Франкл, Е. Фромм та ін.), сенс життя випливає з його мети, з його цільового аспекту. П.К. Анохін розглядав людину як функціональну систему, системотвірним чинником якої є шуканий кінцевий результат, що забезпечує продуктивний саморозвиток людини у новому середовищі.

Ціль визначається як ідеальне, розумове передбачення результату діяльності. 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*.

Відтак, портрет ідеального вчителя має орієнтуватися на ідеальну мету (деяке майбутнє довершене суспільство), яка 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.

Якщо перший та другий портрети виявляються за допомогою теоретичного аналізу психолого-педагогічних, соціологічних, філософських джерел та сучасної соціокультурної ситуації, то третій портрет ми обґрунтовували на основі головних аспектів нашої концепції особистості педагога як трансцендентальної сутності.

Системне обґрунтування нашої концепції розв'язує *проблему множинності параметрів особистості* (яку підняв В.В.Рибалка щодо дослідження різних визначень особистості та її моделей [2]) через концептуалізацію декількох необхідних та достатніх структурних компонентів особистості педагога, а саме: *1) самосвідомо-рефлексуючий, 2) цільовий, ціннісно-смысловий, 3) вольовий, 4) вільний, самодетермінований, 5) абсолютний божественний творчий 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, то відповідно до неї методи дослідження особистості мають охоплювати чотири зазначені аспекти [1], що передбачає використання декількох десятків діагностичних методик, які, 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 теорій [1-3].

Відтак, обґрунтовані нами необхідні та достатні структурні компоненти особистості педагога, подані вище, значно звужують коло діагностичного інструментарію.

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав лекційно-тренінгову роботу розвивального характеру з вчителями, яка фокусувала виявлені позитивні цивілізаційні зміни та уособлювала їх у постаті експериментатора, який намагався створити відповідне розвивальне соціально-педагогічне середовище, яке сприяє розвитку у педагогів відповідних професійно-особистісних якостей, зокрема, п'ять зазначених вище компонентів.

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 своєї роллю.

Спостереження за повсякденними вчинками здорових людей і дані клінічної психіатрії дозволили стверджувати, що форми поведінки однієї і тої 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 надрольової поведінки, яке передбачає справжню самотність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою.

При цьому, відтак, відповідно до нашої компетентісно-рольової концепції формування особистості вчителя, людина для того, щоб бути особистістю, здатною здійснювати вільні вчинки, має розвинути надроль – “вище Я”, яке є вільним від інших ролей і керує ними.

“Вище Я” реалізується у площині духовного рівня розвитку людини. Як надроль людини “вище Я” реалізується в рамках трансцендатльних – “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 ситуацію.

2) Розвиток цільового, ціннісно-сміслового 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 ролях.

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, надсвітова.

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 неінерціальній світі тіла з уявною масою, подібної “корінь квадратний з мінус одиниці”.

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” (іраціональна) сутність актуалізується та підвищується перед перешкодою 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 прискорюватись перед перешкодою і зупинятися від поштовху. 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 покаранням.

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 якимось 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 зуби.

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 сувора фіксація людини на тих або інших соціальних ролях, тобто отождення 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 технологію розвитку 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, нейтральної природою, покладеної в основі психічної організації творчих, геніальних людей, що відрізняються амбівалентністю їх психічної організації.

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 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”.

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 якостям елементів, що входять в цю систему.

Таким чином, феномен цілого, який “кристалізує” Абсолют як певний надсистемний початок світу, реалізується як дещо принципове нове. Ціле 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”.

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, атитюдов 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 спонування (стани), здійснювати дії, які заперечують одна одні, без спеціальної трансцендентальної керівної системи, яка організовує пріоритети життєвої активності.

5) *Формування абсолютного божественного творчого начала особистості* передбачає формування парадоксального творчого мислення і форм діяльності людини як спроможності вийти за межі актуальною даності, що дозволяє відображати трансцендентальну світові, а тому парадоксальну природу Абсолюту, що досягається на основі педагогічного парадоксознавства.

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***.

Література:

1. Мірошніченко О.А. Діагностика особистості майбутнього психолога : Методичний посібник до вивчення дисципліни “Практикум із загальної психології”. – Житомир, 2012 – 190 с.
2. Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
3. Хьелл Л. Теории, личности (Основные-положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.