

**Вознюк Олександр Васильович,**  
доктор педагогічних наук, професор кафедри  
дошкільної освіти і педагогічних інновацій  
Житомирського державного університету імені Івана Франка

**ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ,  
ФОРМУВАННЯ ТА ДІАГНОСТИКИ**

**ОБДАРОВАНOSTІ,  
ПРАКТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

**УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

**Житомир, 2019**

**ЗМІСТ**

ВСТУП .....	2
Три аспекти формування практичного інтелекту .....	2
1. Здатність ставити цілі, планувати роботу, визначати пріоритети .....	4
2. Здатність працювати в умовах інформаційної невизначеності, хаосу, парадоксу, що дозволяє тримати під контролем кілька видів діяльності та кілька сфер її реалізації .....	10
2.1. <i>Внутрішня мотивація</i> .....	10
2.2. <i>Комплексний характер формування творчого компетентного фахівця</i> .....	19
3. <i>Вміння встановлювати і підтримувати гармонійні ділові стосунки</i> .....	25
Діагностика обдарованості і практичного інтелекту .....	36
ЛІТЕРАТУРА .....	41

## ВСТУП

Проблема обдарованості учасників освітнього процесу, зокрема у сфері **практичного інтелекту** (Б.Рогофф, Дж.Лейв, С.Скрібнер, Р.Стернберг, К.Вагнер та ін. [Практический интеллект, 2002]), постає вкрай важливою за сучасних умов, коли, як вважають деякі дослідники (Т.Веблен та ін., що підтримують концепцію меритократичної освіти), інтелектуальна еліта нації здатна ініціювати позитивні зрушення на соціально-економічному та духовно-моральному ландшафті нашої держави.

Практичний інтелект зазвичай пов'язується зі здоровим глуздом як здатністю формувати суб'єктивний психолого-поведінковий простір в навколишньому середовищі, що дозволяє людині реалізовувати найбільш ефективні стратегії досягнення успіху та втілювати теоретичні знання у практичній діяльності.

"Якщо говорити спрощено, то практичний інтелект – це вміння орієнтуватися в соціумі, ладнати з людьми і вирішувати завдання прикладного, реального характеру. Вважається, що люди з розвиненим інтелектом вміють добре розуміти поведінку інших і власні мотиви, здатні швидко налагоджувати контакти з тими, хто їх оточує, і у своїй діяльності націлені на результат" [Вербицький, 2011, с. 3-4].

Відтак, одним із головних критеріїв розвитку практичного інтелекту постає **успіх людини** у професійній сфері та, взагалі, у процесі життєдіяльності. У цьому зв'язку важливими є висновки Дж.П.Коттера, який дослідив більш ніж п'ятсот успішних американських менеджерів [Коттер, 2008], котрим, як з'ясувалося, були притаманні такі **особистісно-професійні якості**, що можна диференціювати за певними аспектами.

1. *Здатність ставити цілі, планувати роботу, визначати пріоритети.*
2. *Здатність працювати в умовах інформаційної невизначеності, хаосу, парадоксу, що дозволяє тримати під контролем кілька видів діяльності та кілька сфер її реалізації.*
3. *Вміння встановлювати і підтримувати гармонійні ділові стосунки.*

## ТРИ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Як бачимо, зазначені аспекти так чи інакше реалізуються у контексті наріжних освітніх цілей. 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 з трьома загальними цілями освіти.

Закон України "Про освіту" констатує, що "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" [Закон України "Про освіту", с. 3-4.]. 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" [Національна доктрина, с. 4-5]. Зазначені цілі освітнього процесу певним чином узгоджуються із такими, що фігурують у концепції Нова українська школа.

Таким чином, ключовими словами державної освітньої політики щодо мети освіти є: *всебічний, багатогранний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства та створення умов для її самореалізації як громадянина держави; спрямованість на формування таких аспектів особистості людини, як інноваційність, талант, розумові, фізичні, моральні якості, свідомість, інтегрованість у суспільне буття (творчий, культурний, освітній потенціал), кваліфікований, компетентний фахівець, формування покоління, що навчається впродовж життя, створення та розвиток цінностей громадянського суспільства.*

Суттєво, що зазначений тріадний характер життєдіяльності людини 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 співвідноситься з узагальненою класифікацією моделей сучасного фахівця, яка, відповідно до А.А. Сбруєвої, включає 1) модель діяльності, 2) модель професійних характеристик, 3) модель розвитку [Сбруєва, 2005, с. 159].

Відтак, йдеться про цілісний триєдиний пов'язаний із трьома фундаментальними способами освоєння світу (гносеологія, праксеологія, аксіологія) розвиток:

- 1) гармонійної особистості як цілеспрямованого суб'єкта;*
- 2) компетентного фахівця-інноватора як суб'єкта творчої діяльності;*
- 3) громадянина як суб'єкта суспільних цінностей, патріотичного суб'єкта.*

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 реалізовуватися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й актуалізації особистісної, ціннісної і діяльнісної сфер людини.*

Розглянемо зазначені три напрями формування практичного інтелекту.

## ***1. Здатність ставити цілі, планувати роботу, визначати пріоритети*** [Вознюк, 2006].

Одним із найважливіших пріоритетів нашої цивілізації є успіх, з досягненням якого пов'язуються практично всі життєві цінності сучасної людини, серед яких найголовніша – щастя. Бути щасливим – означає бути успішним, і навпаки, успішна людина – щаслива. Інакше – навіщо бути успішним?

Успіх як такий, як ***принципово целепокладальна категорія*** пов'язується з процесом ефективного досягнення людиною ***життєвих цілей***.

Учені ще в 70-ті р. XX ст. довели, що деструктивна поведінка школярів безпосередньо пов'язана зі шкільною неуспішністю, а А. Маслоу показав, що поведінка й спілкування залежать від рівня успішності учня в навчанні. Водночас успіх у навчанні веде до зміцнення самостійності, самоповаги, поліпшення взаємин з навколишніми, зміни самопочуття учня [Маслоу, 2007]. Нині ця теза може здатися парадоксальною, оскільки успіх у сучасному суспільстві, яке все більше занурюється в безодню аморальності, починає визначатися іншими критеріями.

Було також доведено, що захистом від безпорадності в навчанні є досвід перемог, тобто досвід психологічних станів і поведінки, який дозволяє людині контролювати ситуацію [Педагогическая психология, с. 40]. Окрім того, неуспішність (як комплекс неповноцінності) через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, що активізує агресію не тільки на рівні окремих індивідів, але й цілих народів (після поразки в Першій світовій війні Німеччина була поставлена на коліна й через деякий час розвила войовничий дух арійської переваги над іншими народами, що призвело до однієї з найжорстокіших воєн в історії людства).

Проблема успіху дедалі частіше починає підійматися не тільки у філософських, психологічних, але й у педагогічних виданнях [Романовський, 2014].

У книзі «Людина у пошуках смислу» В. Франкл пише про значеннєвий вакуум сучасної цивілізації, що є однією з найсерйозніших проблем людини й суспільства. Смысл як система цілей людського існування тут розуміється як мета, як «думка про мету», що належить майбутньому, тобто постає як потенційна категорія [Франкл, 1990].

Ціль при цьому є основним еволюційним чинником. Як зазначає П.Таранов у книзі «Секрети поведінки людей», «примітивна швидкоплинність, вона або байдужна до наслідків, але огидна й злого норову концепція відстороненої перспективи. Коли в ім'я віддаленості нехтується найближче». У цьому зв'язку цікавим є висновок про те, що еволюція живих істот обрала шлях удосконалювання прогностичної здатності інтелекту, що знаходить відображення в міфі про Прометея, який наділив розумом «сліпих, жалюгідних людей, що жили як мурахи в печерах», навчив їх зводити будинки, будувати кораблі, займатися ремеслами, носити одяг, лічити й писати, розрізняти пори

року, приносити жертви богам і ворожити. Останнє – ворожити – означає могли передбачати події, про що говорить і саме ім'я «Прометей», яке означає «спочатку мислячий», «той, хто передбачає». Як бачимо, саме функція передбачення є стрижнем розуму як здатності розширювати актуальне поле буття людини, звільнюватися з полону «даності», «тут і тепер», навчитися відображати потенційне майбутнє в контексті актуального сьогодення, тобто бути віруючою істотою, що сприймає «невидиме як видиме». Отут віра помежована зі знанням, адже «віра таки є здійснення очікуваного й упевненість у майбутньому (Евр. 11 : 1).

Тут можна навести й історію просвітління Г. Будди, що вступив на шлях духовного розвитку після відкриття в молодому віці істини про чотири камені спотикання людського життя – старість, хвороби, страждання й смерть, що очікують на кожну людину у віддаленому майбутньому. Таке знання про події, які відбудуться з кожним з молодих людей через багато років, змусило Будду, який сприймав потенційне майбутнє (майбутні страждання) як актуальне сьогодення, ступити на тернистий шлях просвітління, результатом якого була свідомість світової релігії.

Із кристалізацією образу майбутнього пов'язаний і *наріжний механізм успішного управління*, оскільки для того щоб ставити управлінські завдання, потрібно мати образ майбутнього, що, своєю чергою, неможливий без адекватної картини світу.

Відомо, що в нашому суспільстві менше трьох відсотків людей досягають у багато разів більшого, ніж всі інші разом узяті. І одна з основних якостей, що відрізняє цих успішних особистостей від загальної маси людей, – наявність ясних цілей і вміння жити, плануючи своє життя. Наочно це показав експеримент, розпочатий 1953 року в Гарвардському університеті (США). До всіх випускників звернулися з питанням про те, є чи у них мета в житті, чи властиве їм прагнення досягти цю мети. Виявилося, що менше трьох відсотків студентів ставлять перед собою конкретні цілі й мають хоч якесь уявлення про те, чого вони хочуть від життя. Протягом наступних 25 років, спостерігаючи за їхніми успіхами, було виявлено, що ці випускники досягли значно більшого, ніж інші в усіх сферах життя.

Розпочнемо з важливих результатів «зефірного тесту», що ілюструють можливість людини (дитини) мотивувати свою життєдіяльність ідеальним (віртуальним) чинником мети, яка перебуває у відділеному майбутньому. Розглянемо цей тест, уперше проведений У Мішелем наприкінці 1960-х у Колумбійському університеті і який став наріжним каменем психології розвитку.

Діти із стенфордського дитячого садка Bing у віці чотирьох-шести років були поміщені в кімнату, умебльованій тільки столом і стільцем. На стіл клали одним видом ласощів – на вибір дитини. Кожному учасникові було сказано, що, якщо він зможе витримати 15 хвилин, не з'ївши ласощі, він одержить ще. Потім піддослідного залишали в кімнаті наодинці з ласощами.

Наступні дослідження цих людей у дорослому віці показали зв'язок між здатністю чекати стільки, скільки необхідно для одержання інших ласощів, і різними формами життєвого успіху, наприклад, більш вищими результатами випускних іспитів. А проведена професором Корнелльського університету Б. Кейсі 2011 року функціональна МРТ головного мозку 59 учасників експерименту (яким зараз за сорок) показала вищу активність прифронтальної кори головного мозку у тих учасників, які відкладали задоволення заради більшої нагороди в майбутньому. Це відкриття видається особливо важливим, оскільки дослідження останніх двох десятиліть демонструють, що прифронтальна кора відіграє критичну роль у сфері уваги й керування емоціями.

А. Лурія відзначав дефіцит прифронтальних зон у закоренілих рецидивістів; це, очевидно, пов'язане з тим, що в останніх слабо розвинені механізми аналітичного прогнозу й передбачення майбутнього, а це, своєю чергою, приводить до того, що такі люди, для яких майбутнє не є актуальним чинником їхньої поведінки (як це має місце також і в дикунів, і дітей), схильні до ризикованих авантур, пускаються у будь-які тяжкі, не боячись (не прогножуючи) наслідків своїх почасти злочинних дій.

Зазначимо, що доросла людина також піддається випробуванням за принципом «зефірного тесту», оскільки її тимчасово спокушають численними предметами світу тотального споживання.

Реалізацію смислу як мети можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, який провів кілька років у концентраційному таборі. В. Франкл пише, що в'язень концтабору потрапляє у своєрідне передчасне пекло, оскільки перебуває в атмосфері «кінця невизначеності» і «невизначеності кінця», оскільки «ніхто з ув'язнених не міг знати, як довго йому доведеться там перебувати. Наскільки завидним здавалося нам становище злочинця, котрий точно знає, що йому доведеться відсидіти свої десять років, котрий завжди може підрахувати, скільки днів ще залишилося до строку його звільнення... щасливчик!» Це була одна з найважчих психологічно обставин життя в таборі [Франкл, 1990, с. 139–142].

Звільнитися з пекельного полону невизначеності концтабору можна за допомогою механізму цілеутворення, про що свідчить життя Г. Альтшуллера, котрий кілька років провів у сталінських концтаборах. «Потрапивши в табір, Г.С. Альтшуллер швидко зорієнтувався, що, якщо працювати так, як жадали від ув'язнених наглядачі, довго не протягнеш. Незважаючи на те, що для тих, хто виходить на роботи передбачався значно більший пайок, ніж тим, хто на роботи вийти вже був не в змозі, – умови й навантаження були такі, що цього пайка ніяк не могло вистачити для відновлення сил. «Губить більша пайка!», – зрозумів Генріх Саулович і добровільно відмовився від неї, переставши виходити на роботи й перейшовши в розряд «чахликів» – помираючих людей, на яких усі махнули рукою. Таких у бараку було багато. Щодня вмирали люди. Серед «чахликів» виявилось багато представників технічної інтелігенції: фахівці з різних галузей техніки, професори й доценти технічних вузів. Усі ці

люди були літнього віку, дуже ослаблені, знаходилися на стадії повільного помирання. І тоді Генріх Саулович відкрив у бараку «університет одного студента». Щодня, за певним розкладом, він слухав лекції кого-небудь зі своїх товаришів по нещастя. Люди ожили. У них з'явилася мета: передати свої знання молодій людині. І люди в бараку перестали помирати! » [Електронний ресурс].

Самого В. Франкла, за його спогадами, врятували від смерті мрії про щасливе майбутнє: він уявляв себе у світлій аудиторії за читанням лекції студентам про психологічні особливості перебування людини в концтаборі.

Ще один аспект досягнення успіху в концентраційному таборі пов'язаний з дією механізму волі, про що пише у книзі «Прояснене серце» Б.Беттельгейм, котрий кілька років провів у фашистських концтаборах. Він вивчив умови табірної середовища, де відбувається швидка деградація особистості: колективна відповідальність за провини; знищення тих, хто хоч якось виділявся з юрби, що змушувало ув'язнених зливатись із загальною масою; і, що найголовніше, – позбавлення в'язнів самостійності, коли кожний самостійний крок карався; регламентація найдрібніших деталей табірної життя. Автором книги був знайдений метод уникнення корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, у якій можна самостійно робити вчинки й нести за них особисту відповідальність. Для цього потрібно було робити те щось незначне, що в таборі не заборонялося (але те, що робити не змушували), наприклад, чистити зуби [Bettelheim, 1984].

У книзі «Ігри, у які грають люди. Люди, які грають в ігри» Е. Берн пише, що структура дитинства є сценарієм подальшого життя людини [Берн, 1996, с. 192-206]. «Результати дослідження мозку показують, що людина – це єдина жива істота, що володіє волею змінювати, вправляючись і навчаючись, функції свого мозку, аж до глибокої старості. З іншого боку, результати дослідження міжособистісних зв'язків свідчать, що воля й автономія особистості не можуть розкритися в літньому віці, якщо в людини в перші роки життя не було можливості вибудувати максимально міцний зв'язок з кимсь із близьких [Патцлафф, 2008, с. 11]».

Як писав А. Адлер, риси нелюбих дітей у найрозвиненішій формі можна спостерігати, вивчаючи біографії всіх видатних ворогів людства. Тут одразу впадає в око те, що коли вони були дітьми, з ними погано поводитися дорослі, тому вони й розвили в собі жорстокість характеру, заздрість, ненависть, вони не можуть пережити того, що інші щасливі (1956 р.). Крім того, учений зазначав, що немає жодної коли-небудь учиненої жорстокості, яка не ґрунтувалася б на прихованому безсиллі й нездатності, при цьому по-справжньому сильна людина не здатна на жорстоке ставлення до оточення (1964 р.). Тобто, нерозв'язаний характер внутрішньої суперечності між вимогами батьків і в цілому зовнішнього середовища, неможливість їм відповідати є джерелом постійної афективної напруженості, що у багатьох випадках спричинює компенсаторну гіпертрофію власного «Я» і розвиває егоцентризм, хворобливе

самолюбство й неадекватне почуття власного достоїнства [Глассер, 1991; Захаров, 1988].

Отже, дитинство, особливо раннє, є потужним плацдармом для подальшого розвитку людини. Водночас дитинство ніби занурене у стан радості, що виявляється фундаментальним процесом становлення людського «Я».

Тут доречно послатися на «Школу радості й успіху» А. Белкіна, яка спрямовує діяльність педагога на активізацію в учнів стану емоційної радості й базується на принципі «завтрашньої радості» А. Макаренка, на «Школі радості» В. Сухомлинського, коли весь педагогічний процес спрямований на те, щоб викликати в дітей почуття радості через успіх у навчальній діяльності і спілкуванні з однолітками. Як зазначає А. Белкін, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчального предмета й типу навчання), переживання успіху в навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус і загальну успішність у майбутньому дорослому житті» [Белкин, 1991].

Відтак, успішність дитини хоча б в одній зі сфер діяльності веде до формування психологічної установки на успішність і радість, які завдяки синергетичному ефекту спрямовують будь-яку діяльність дитини на досягнення успіху. І навпаки, якщо дитина не пізнала успіху й радості у родині, під час перебування в дитячому садку, у школі, то в подальшому житті для неї буде досить проблематично досягти успіху.

Водночас важливо зазначити, що вкорінення дитини в одній формі успіху може призвести до деструктивної прив'язки до такого специфічного успіху. Для ілюстрації цього висновку наведемо приклад, узятий з життя знаного персонолога України В. Рибалки, котрий був свідком трагічного випадку під час навчання на психологічному факультеті МДУ. Серед студентів-психологів популярністю користувалася відмінниця, зірка факультету, яка покінчила життя самогубством, оскільки не розуміла змісту лекцій нового викладача вищої математики. Очевидно, ця дівчина з дитинства була успішною тільки в навчальній діяльності, що перетворилася для неї на найвищу життєву цінність...

У цьому зв'язку особливо важливим є синергетичний принцип *«талант – це сума талантів і здатностей»*, оскільки основою для всіх спеціальних здатностей є загальні здатності («генеральний чинник інтелекту», «базальний чинник обдарованості») [Чудновский, 1990]. Тож завдання з розвитку в людини окремої якості має бути водночас і завданням розвитку «помежованих» якостей і здібностей, коли для того щоб виховати фахівця, потрібно, крім занепокоєння про спеціалізацію, розвивати «людину взагалі», людину в цілому.

Це відповідає синергетичному принципу нададитивності (виявляє системні властивості цілого), реалізацію якого можна ілюструвати практикою Вальдорфської школи, де дитина з першого класу включається паралельно з вивченням точних дисциплін у заняття художньо-естетичного циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр). Особливо цікавим тут є використання евритмії – особливого виду мистецтва як синтезу думки й слова, кольору, музику, рухів [Іонова, 1997].



Успіх безпосередньо пов'язаний із творчою активністю: Р. Роу, досліджуючи біографії видатних творців, знайшов єдине загальне в їхніх біографіях – прилучення до радості творчого відкриття в підлітковому віці.

При цьому успіх заперечує егоцентризм, оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку [Развитие личности ребенка, с. 177], що виступає, у відомому сенсі, функцією егоїстичної позиції людини, що викликає агресивне ставлення людини до зовнішнього середовища [Спиваковская, 1988, с. 96-97]. Так, егоцентризм виконує захисну функцію в конфлікті між «Я» і «не-Я», ведучи до «закриття», ізоляції «Я», до перекручування механізмів оцінки дійсності, сприяючи розвитку агресивного ставлення до дійсності.

А от незмога учня виявити свої таланти перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою й моральним осудом, що демобілізує учня, підриваючи віру у свої можливості. Як наслідок, знижується його пошукова активність. Це, своєю чергою, визначає появу нових невдач і формування замкнутого кола неуспішності й безпорадності. М. Селігман у концепції «навченої безпорадності» довів, що люди, перед якими ставилися завдання, що не мають розв'язку, виявлялися нездатними надалі виконати навіть легкі завдання.

Наведемо приклад [за: Белкин, 1991, с. 197-198] з життя. Директор однієї школи в дитинстві пережив стресову ситуацію. Справа в тому, що до восьмого класу він учився добре, а потім через нові захоплення відстав з математики. Через це на черговій контрольній роботі він неправильно виконав завдання, за що й одержав двійку, хоча іншим учням за таку саму помилку вчителька поставила трійки. Виникла образа на несправедливість, що призвела до повної відрази від предмета. Таке почуття підігрівалося реакцією вчительки, яка постійно йому дорікала: «Я вважала, що ти здатний, а ти...». Це спричинило погіршення справ з математики, і, як наслідок, неуспішність захопила хлопця настільки, що з 9-го класу цієї школи учень змушений був піти й почав працювати, продовживши навчання у вечірній школі. До математики він ставився з страхом, але вчителька вечірньої школи якось сказала: «Ти ж здатний! От тобі завдання для вищої школи. Я впевнена – впорасься!» І учень упорався, повірив у себе і вчительці, і, як результат, – вступив до педагогічного інституту, закінчив його з відзнакою. Згодом став директором тієї самої школи, 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, то маємо допомагати їй в розвитку, у жодному разі не позбавляючи дитину відчуття застрашної радості, віри у свої можливості, надії на позитивні перспективи в майбутньому.

Відтак, можна говорити про декілька **висновків** щодо аналізу процесу досягнення успіху людиною.

1. Успіх, що постає одним із головних життєвих пріоритетів людини, як целепокладальна категорія пов'язується з процесом ефективного досягнення

людиною життєвих цілей. Люди, які ясно й чітко усвідомлюють свої життєві цілі та засоби їх реалізації, досягають у житті значно більшого, ніж решта інших, хто не ставить перед собою цілей і не бачить життєвих перспектив. Останні часто відчують вакуум життєвого сенсу, оскільки смисл як система цілей людського існування розуміється як мета, як «думка про мету», що є потенційною категорією, спрямованою у майбутнє.

2. Неуспішність призводить до розвитку комплексу неповноцінності та через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, що оскалює агресивне ставлення людини до оточуючого світу. Неуспішність учнів часто трансформується у стійку психологічну установку, яка визначає появу нових невдач і призводить до формування замкнутого кола неуспішності й безпорадності. Деструктивна поведінка школярів часто пов'язана зі шкільною неуспішністю.

3. Успішність дитини хоча б в одній зі сфер діяльності веде до формування психологічної установки на успішність і радість у житті. Успіх у навчальній діяльності веде до зміцнення самостійності, самоповаги, поліпшення взаємин з навколишніми, веде до гармонізації поведінки всіх учасників освітнього процесу. Водночас вкорінення дитини в одній формі успіху може призвести до деструктивної прив'язки до такого специфічного успіху, що може мати негативні наслідки у подальшому житті.

## ***2. Здатність працювати в умовах інформаційної невизначеності, хаосу, парадоксу, що дозволяє тримати під контролем кілька видів діяльності та кілька сфер її реалізації [Вознюк, 2010, 2011]***

Зазначена здатність працювати в умовах невизначеності та поєднувати декілька видів діяльності реалізується як творча активність, якій притаманна наріжна характеристика – ***відкритість невизначеності, хаосу, парадоксу***. Саме така відкритість невизначеності та оперування хаосом, парадоксом реалізує особистість як вільну ідентичну тільки собі істоту. Така самодетермінація особистості на рівні психологічних механізмів реалізується у сфері ***внутрішньої мотивації людини***.

### ***2.1. Внутрішня мотивація***

Тобто внутрішня мотивація, що звільняє людину від детермінації зовнішнього середовища, реалізує творчий акт, який виступає діяльністю, вільною від зовнішніх впливів, діяльністю заради самої діяльності<sup>1</sup>, 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

---

<sup>1</sup> 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.

носія вільної причинності<sup>2</sup>. 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 ситуації<sup>3</sup>. Однак саме ці характеристики (вихід за межі потребово-ситуативної детермінації) й описують розвиток внутрішньої мотивації на ціннісному рівні.

Органічно пов'язаним з внутрішньою мотивацією і надситуативною активністю є феномен творчої діяльності: Д. Б. Богоявленська виявила, що творча активність не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети і високим рівнем креативності<sup>4</sup>.

Тому формування внутрішньої мотивації до певного виду діяльності впливає з розвитку творчої складової виховання, коли формування (і розвиток) творчої особистості є головним механізмом 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"<sup>5</sup>, як уміння бачити ціле раніше частин, трансцендувати, переборювати межу безпосередній даності і використовувати у процесі реалізації механізму цілепокладання категорії потенційно-можливого, віртуального. Отже, саме **творчість є наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до самодетермінації**.

Важливо, що 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, то внутрішня мотивація до неї може парадоксальним чином посилитися**<sup>6</sup>.

Відтак, **творча активність реалізується принципово як непрагматична діяльність, не спрямована на отримання результатів**.

Важливе те, що внутрішньо мотивована діяльність, що характеризується творчими рисами, приносить людині значне задоволення, коли з'являється **"відчуття потоку", самодетермінації і компетентності**, які характеризується певними психофізіологічними і поведінковими аспектами:

---

<sup>2</sup> Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во Феникс, 1996. – 512 с. – С. 91.

<sup>3</sup> Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.

<sup>4</sup> Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. / Х.Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с. – С. 727.

- 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;
- 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 вчинків <sup>7</sup>.

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**.

---

<sup>7</sup> 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.



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'ясує, 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:

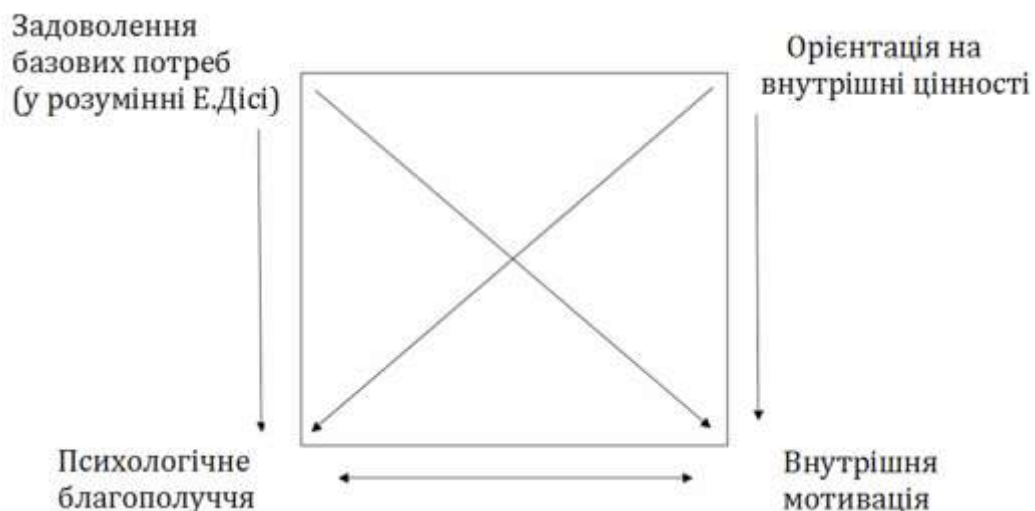


Подібно до того, як існує дихотомія "внутрішня мотивація – зовнішня мотивація", так само була виявлена і дихотомія "внутрішні/зовнішні цінності" людини. При цьому внутрішні цінності окреслюють особистісне зростання, міжособистісні взаємини, інтелектуально-естетичний розвиток, а зовнішні – фінансовий успіх, зовнішню привабливість і силу (владу), а також славу, популярність<sup>8</sup>.

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 самотійно 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 квадрат<sup>9</sup>:



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.

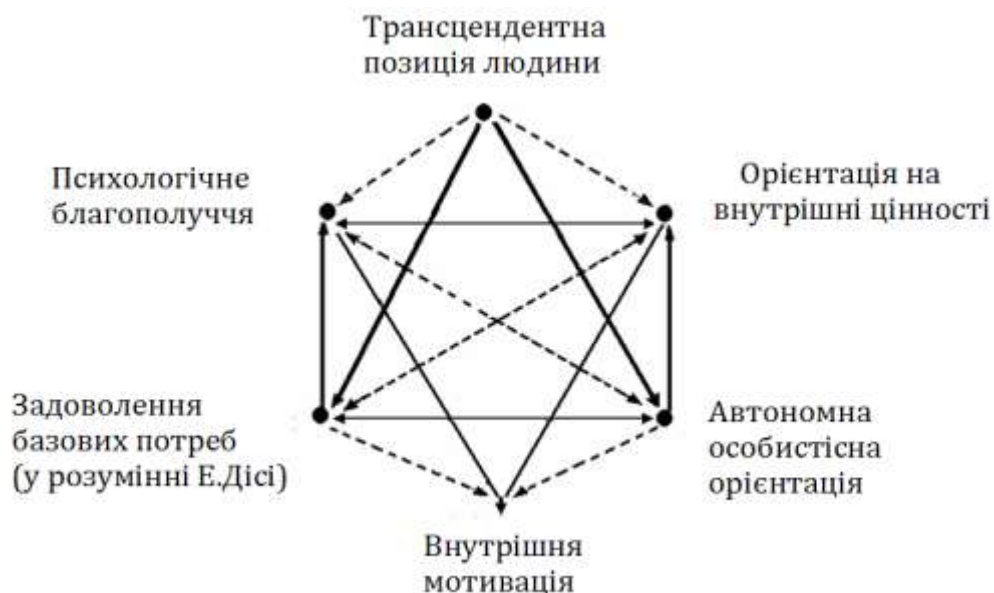
<sup>8</sup> Чирков В. И., Дисы Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.

<sup>9</sup> Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с. – С. 14.

3. *Безособистісна орієнтація* заснована на переконанні, що результат не може бути досягнутий цілеспрямовано і передбачений <sup>10</sup>.

Наступний чинник – вже розглянута нами **трансцендентна позиція людини**, її спрямованість на сакральну-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 слід інтегрувати його в розвивально-професійне соціально-педагогічне середовище, коли це навчальне середовище, по-перше, має 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.

<sup>10</sup> Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-25.



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 знижуватися <sup>11</sup>.

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 самодетермінованої 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 запрацювала 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

---

<sup>11</sup> Уэйнберг Р. С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – К.: Олимпийская литература, 1998. – 325 с.



внутрішньо мотивовані працівники. Тільки коли він на власному прикладі покаже, що це таке, можливі зрушення в позитивний бік <sup>12</sup>.

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 сферу <sup>13</sup>.

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 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

---

<sup>12</sup> Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

<sup>13</sup> Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с. – С. 23.

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. Музикою (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 завершене, учасники на основі його результатів пишуть нарис самохарактеристики.

**Четвертий етап** – цілетворення, 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 програють 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 дослідження<sup>14</sup>.

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 сфонтанує 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 досягатися 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.

## **2.2. Комплексний характер формування творчого компетентного фахівця**

Крім того, діяльнісний аспект практичного інтелекту передбачає формування творчого компетентного фахівця. Розглянемо декілька проблемних аспектів актуалізації практичного інтелекту у контексті **формування сучасного творчого компетентного фахівця**.

**I.** В освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний

---

<sup>14</sup> Климчук В. А. Тренінг внутрішньої мотивації. – С. 24-27.

швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

У цьому аспекті можна говорити про потребу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних технологій.

Для того, щоб знання набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову образну, графічну репрезентацію, вийти на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Це насичує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачує їх додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню професійної компетентності фахівця.

Відомо, що процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини, яка визначається розвитком сфери її чуттів, що відіграє важливу роль у формування у студентів відповідних ЗУНів, оскільки складає так звану гностично-перцептивний компонент їх психіки. Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування (НЛП), до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги [тарно польський, 2001], поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: *аудіальний* (слух), *візуальний* (зір) чи *кінестетичний* (рух, дотик, смак) [Трансформация личности, 1995]. Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійних розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця. Відтак, процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної підготовки), її взаємодія з сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору.

Тому, важливим у процесі професійної підготовки є розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів, на що мають бути орієнтовані програми з розвитку обдарованої учнівської молоді.

**II.** Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній 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 людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності емоційних реакцій в студентів у процесі їх професійної підготовки.

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, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Для переборення зазначеної принциповою труднощі у процесі професійної підготовки остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у навчальній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки зміг би постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні уміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення (який на Сході постає метою духовних практик).

Цей висновок веде за собою інший висновок стосовно того, що не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення [Франкл, 1990, с. 81].

Відтак, формування сучасного компетентного фахівця та розвиток обдарованої молоді має орієнтуватися на здатність учнів та студентів

використовувати ЗУНи у різнобічних змінених умовах його навчальної діяльності. При цьому важливим аспектом у зазначеному процесі постає Я-концепція, сфера самосвідомості молодих людей.

**III.** Якщо професійна компетентність фахівця (як діалектична сукупність певних ЗУНів) реалізується у контексті суспільної ролі, яку виконує суб'єкт, то 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” (стрижень її самоусвідомлення) 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. Отже, 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.

Аналізуючи феномен професійної компетентності, ми прямуємо за ідеями концепції “системно-рольового підходу до формування особистості” [Таланчук, 1991]. 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 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.

Тут особистість 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-трудова, економічна, 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.

Через призму системно-рольового підходу пізнається об'єктивна, генеалогічна за своєю суттю, структура особистості, щира людська гармонія, що виявляється у міру 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 може вважатися генеральною метою виховання є формування гармонійно розвиненої особистості.

Слід підкреслити, що 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, повноправний, повновладний. У 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.

Сутність “вищого Я”, чи совісті, окреслюється аксіологічним змістом існування людини, який, у свою чергу, можна систематизувати за допомогою теорії морального розвитку, за Л. Колбергом, який виокремлював три загальних типи морального ставлення до дійсності: передконвенційний, передморальний (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), конвенційний, конформний (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), третій найвищий рівень постконвенційної стадії автономних моральних принципів, на якому особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами, за якими людина є “вищою цінністю” (Протагор) та критерієм всієї 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 світом.

Таким чином, “вище Я” реалізується у площині духовного рівня розвитку людини. Як надроль людини “вище Я” реалізується в рамках “нейтральної” рольової установки, засвоїти яку людина може через відчуження від зовнішнього середовища, самої себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається абстрагуванням, саморефлексією, дисоціацією, самотрансценденцією, феноменологічною редукцією і т.д.

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” [Кудрявцев, 1997, с. 16-30].

Відтак, зазначені особливості розвитку особистості мають бути враховані у побудові системи актуалізації учнівських обдарувань.

**IV.** Важливим у процесі професійної підготовки є розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця, який зумовлюється синергетичним принципом *"талант – це сума талантів та здібностей"*, оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності (“генеральний чинник інтелекту”, “базальний чинник обдарованості”) [Моляко, 1993; Щетинин, 1986]. Це відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових.

Тут доречно навести й ідею М. П. Щетиніна щодо розвитку таланту, що він описав у книзі *“Збагнути неосяжне”*. Він спирався на положення: здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших (*“талант – це синтез множини талантів”*). А тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку “побічних” здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, треба, отже, крім турботи про спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому. Так народилася ідея *школи-комплексу*, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

Отже, як вважає М. П. Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою. Суттєво, як довели психологічні дослідження, що творчі особистості є парадоксальними істотами та складають систему множини талантів. Цей принцип став засадовим для ідеї школи-комплексу, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної. М. П. Щетинін у своїй подальшій педагогічній практиці розвиває й іншу постнекласичну стратегію навчання, пов’язану з використанням когерентного (колективного), так званого “великого знання”, яке кристалізується в момент колективної творчості учнів. При цьому М. П. Щетинін у рамках педагогіки співробітництва розвивав метод “занурення”, який передбачає цілісне засвоєння вихованцями навчального матеріалу як системи предметних та міжпредметних опорних знань (“концептів”), що передбачає циклічне чергування поглиблених занять.

У цьому зв’язку Кейті Овері сформулювала аспекти так званих “інтелектуальних вигод” від музики. Як повідомляється в журналі *"Nordic journal of music therapy"* (№ 1, 2000), нею були визначені побічні інтелектуальні ефекти, що виникають в результаті музичних впливів, такі як: підвищення рівня читальських навичок; підвищення рівня мовних навичок; поліпшення навичок, необхідних для вирішення просторових і часових завдань; поліпшення



вербальних і лічильно-арифметичних здібностей; поліпшення концентрації уваги; поліпшення пам'яті; поліпшення моторної координації тощо.

Таким чином, оцінка система професійної освіти та розвитку учнівських обдарувань (що має орієнтуватися на творчість) потребує розвиток певних особистісних якостей, учнів та студентів, які, здавалося б, не стосуються їх майбутньої професійної діяльності.

Все це дозволяє дійти висновків, що розглянуті завдання з формування творчого компетентного фахівця (розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів та багатого рольового репертуару, формування самосвідомості майбутнього фахівця, позитивної Я-концепції, розвиток його творчих здібностей, що зумовлюється синергетичним принципом "талант – це сума талантів та здібностей") потребують розробки нового підходу щодо формування професійної компетентності у студентів та актуалізації обдарувань учнівської молоді.

### ***3. Вміння встановлювати і підтримувати гармонійні ділові стосунки.***

Це завдання реалізується у контексті формування громадянина як людини, що залучена до суспільних цінностей. У цьому аспекті розглянемо ***гармонійно-еталонне соціально-освітнє середовище***.

Людство завжди прагнуло створити довершене соціально-педагогічне середовище навчально-вихованого закладу, в якому були б гарантовані умови гармонійного розвитку людини. Такі розвивальні середовища виникали у різні епохи і в різних соціально-економічних умовах. Достатньо згадати відповідні класифікації педагогічної реальності<sup>15</sup>, зокрема шість світових моделей систем освіти, які змінюють одна одну у процесі історичного розвитку людства<sup>16</sup>: прусська (1742-1820, ідеал – лояльний громадянин), французька (1791-1870, ідеал – технічна еліта), англійська (1820-1904, ідеал – освічений джентльмен), американська (1840-1910, ідеал – безперервний розвиток індивіда), японська (1868-1890, ідеал – компетентний внесок у групу), радянська (1917-1935, ідеал – будівник комунізму).

У зв'язку з цим розглянемо також і ***моделі освіти***, виявлені Н.В.Бордовською та О.А. Реан<sup>17</sup>:

***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".

---

<sup>15</sup> Вознюк О. В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.

<sup>16</sup> Корсак К. В. Про міфологічність поняття "освіта" / К. Корсак // Науковий світ. – 2009. – № 4. – С. 2-5.

<sup>17</sup> Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство:Питер (С), 2000 – 307 с. – С. 56-79.

*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.

*Модель освіти як державно-відомчої організації:* система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям в низці інших галузей народного господарства.

*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

*Традиційна модель освіти* (Ж. Маже, 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.

*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. мережі Інтернет, в умовах "відкритих шкіл", дистанційне навчання та ін.

Можна також розглянути й ***реформаторські напрями у антитрадиційній педагогіці ХХ століття:***

*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.

*Прагматична педагогіка, прогресивізм* (Д.Дьюї, Е. Паркхерст, У.Кілпатрик, Е. Коллінс, США) – метод учіння через дію, школа дії, а не навчання.

*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.

*Вільне виховання* (Е.Кей, Швейцарія, М. Монтесорі, Італія) входить з потреб дитини.

*Функціональна педагогіка* (Е.Клапаред, А.Ферьер, Швейцарія, С. Френе, Франція) – дитяча гра, опора на інтереси кожного учня, періодизація розвитку дитини та дитячих інтересів.

*Трудова школа та громадянське виховання* (Г. Кершенштейн, Німеччина) – головна мета: трудова і фізична підготовка до професійної діяльності.

Важливими також постають ***типи інноваційних шкіл ХХ століття:***

*"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 .

*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.

*"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.

*"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.

*"Неградуйовані школи"* (США) – навчальні заклади, в яких скасовано поділ на річні класи. Навчання по кожному циклу надає можливість освоювати програму в індивідуальному ритмі.

*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.

*"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.

У зв'язку з цим важливими постають й **типи сучасних шкіл**:

*Гімназія-ліцей* відтворює академічний рівень освіти, яка існував 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.

*Традиційна школа* загальноосвітнього (орієнтована на передачу готових знань, коли кожному предмету відводиться суворі кількість 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.

*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.

*Школа, орієнтована на одну або кілька нових систем освіти* (Вальдорфська школа, школа Монтессорі, Зайцева та ін.). Відтворює особистісний тип освоєння реальності.

*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.

*Історико-культурна школа* (від школи з посиленням гуманітарних компонентом 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.

Як бачимо, наведені приклади свідчать про велику кількість різних типів освітньо-педагогічних середовищ, які так чи інакше орієнтувалися та орієнтуються на формування гармонійної особистості й у тій або іншій мірі реалізують суспільне замовлення певної історичної доби.

Для того, щоб досягти цілісного уявлення про еталонне соціально-педагогічне середовище, яке забезпечує умови гармонійного розвитку людини, слід розглядати його під акмеологічним кутом зору, залучаючи фундаментальні цілі освіти як наріжного суспільного інституту, завдяки якому відтворюється суспільство та забезпечується його розвиток.

Ми зазначали **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*.

Цілісний розвиток людини у контексті цього триєдиного формування трьох її аспектів передбачає *цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу*, що реалізується 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*.

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 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. Відповідно, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою (педагогікою) має бути така холістична парадигма, котра реалізує (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок*<sup>18</sup>.

На наш погляд, серед педагогічних систем всіх часів і народів педагогічна система А. С. Макаренка найбільш повно відповідає зазначеним вище критеріям еталонної педагогічної системи й еталонного розвивального соціально-педагогічного середовища. Історія людства знає дуже мало соціальних закладів, де б був реалізований принцип єдності зазначених цілей розвитку. Кожен з цих закладів має надзвичайну виховну ефективність і довго існувати в початковому “недоторканому” вигляді не може, поки людське товариство в цілому не перетвориться на такий заклад. Виховний заклад А. С. Макаренка відноситься до розряду саме цих унікальних закладів. Тут об'єктом виховного впливу були малолітні правопорушники, що не просто звільнялися від свого злочинного минулого, але і докорінно перетворювались, а деякі з них наблизилися до модусу гармонійної особистості.

"Педагогіка паралельних дій", весь життєвий устрій колонії, який реалізував потужний колективний ресурс, створював умови для формування громадянина, головна особливість якого – усвідомлене й ціннісно-мотиваційне включення в життя колективу, коли виховання у колективі та через колектив постає одним із універсальних педагогічних принципів педагогічної системи А.С.Макаренка.

При цьому у соціальному плані колонія А.С.Макаренка була, з одного боку інтегрована у соціальну реальність того дня, а з іншого, – поставала самодостатнім соціальним космосом, комуністичним суспільством у мініатюрі. У зв'язку з цим А.С. Макаренко реалізував найефективніше розвивально-виховне середовище, яке мало потужний "солітонний" ресурс самопідтримування й гармонізації, подібно до нашого Всесвіту, який постає вельми усталеною самодетермінованою структурою. Це стійке виховне середовище видатний педагог створив на початку існування свого закладу через

---

<sup>18</sup> 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. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка / О.В. Вознюк // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія /За ред.О.А.Дубасенюк / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 146-163.

ситуацію "вибуху" – докорінної зміни перших "злочинних" вихованців; це привело до того, що великий педагог отримав статус незаперечного лідера – який у контексті системи постав єдиним центром керування.

Зазначене відповідає загальному кібернетичному принципу управління, згідно якому в будь-якій системі наявний певний керуючий *Центр* (або принцип), що формує організацію та задає ритм розвитку системи, визначаючи її мету. Цей Центр характеризується полівалентністю, гнучкістю і "нейтральністю" – тією якістю, яка дозволяє йому вступати у взаємодію з будь-яким елементом системи, а також забезпечувати періодичну "нейтралізацію" системи (тобто зняття усіляких суперечностей в її надрах – так зване "обнуління полюсів її напруженості") і одержувати зворотний зв'язок від елементів системи, що досягається інтеграцією Центру у функціональну "тканину" кожного цього елемента за допомогою нейтральної природи керуючого Центру, який робить систему *єдиною* саме завдяки своїй нейтральності. *Єдність* системи, у свою чергу, постає запорукою реалізації єдиних педагогічних вимог до всіх її елементів.

Крім того, всі ієрархічно організовані елементи системи повинні сприймати керуючий Центр як абсолютний "авторитет", домінуючу інстанцію, поза якою система не може існувати, оскільки ця інстанція підтримує (виступає посередником) зв'язок системи із зовнішнім (соціальним) середовищем.

І головне – становлення системи має відбуватися разом зі становленням її керуючого Центру, який, таким чином, виступає плоть від плоті зазначеної системи і закладає керуючі *імпринтінгові* сигнали для її елементів.

Аналіз виховної установи А.С. Макаренка дозволяє дійти висновку про те, що, говорячи сучасною науковою мовою, педагог актуалізував зазначені вище кібернетичні особливості соціального управління. З самого початку становлення виховної установи педагог стояв у її основ як фундатор, реалізуючи ще один принцип ефективного управління, згідно якому керуючий Центр сам створює систему ("*принцип Творця*") і формує її керуючий механізм.

Пригадаємо, як все відбувалося в колонії А.С. Макаренка. Перш за все після А.С. Макаренка до неї прибули вихователі, які стали базовим інструментом управління системи. Потім з'явилися "малолітні злочинці" – хлопці 16-17 років (котрі являли собою більш-менш сформовані злочинні елементи), які в результаті спонтанного застосування педагогом методу "вибуху" отримали докорінну трансформацію своєї психофізіологічної природи та виявилися другою (після вихователів) передавальною ланкою і середовищем управління системи.

У наявності – Божественна Трійця. Бог-Батько – педагог-Макаренко. Бог-Дух – вихователі (які несли в собі духовні основи, ідеологію Батька) і, нарешті, Бог-Син – перші декілька вихованців – найбільш авторитетні правопріємники влади Батька.

Як бачимо, склалася чітка тріадна логічна ієрархія, яку з погляду логіки як мови науки і математики як конкретизації цієї науки описав академік

Б.В. Раушенбах, котрий адаптував функціонально-онтологічні принципи Божественної Трійці до законів математичного аналізу.

Після того, як у виховний заклад А.С. Макаренка як системи потрапляли нові "злочинні елементи", вони повністю інтегрувалися в неї – "вливалися" у систему немов вода вливається в судину, приймаючи її форму і адаптуючись до її особливостей. Це забезпечувало практично стовідсоткову виховну ефективність системи великого педагога, на адресу якого в наш час нерідко лунає критика, де звучить обурення його домінантністю і комуністичною тоталітарністю (подібній критиці педагог піддавався і з боку його сучасників – колег-педагогів).

Зазначені принципи були реалізовані не тільки у закладах А.С. Макаренка, а й **І. П. Іванова**, який визначив ключовий принцип формування справжньої команди, що полягає в організації діяльності групи, спрямованої на **загальну турботу про навколишній світ, про людей, про самих членів групи**. Ними розроблена чітка технологія реалізації цього принципу в процесі спільної діяльності.

А. С. Макаренка вивів точну "формулу": найважливішою умовою розвитку особистості є не "**праця-робота**", а "**праця-турбота**". І. П. Іванов розробив унікальну систему розвитку особистості в процесі колективної творчої діяльності, метою якої є спільна турбота про навколишнє життя.

Сьогодні однією з найбільш ефективних методик соціально-психологічного навчання заслужено вважаються тренінги або так звані *Т-групи, групи зустрічей*. Як зазначав К. Рудестам, про групи зустрічей Карл Роджерс відгукувався як про один з найбільших важливих соціальних винаходів 60-х років ХХ століття.

Але ще в 1956 році І. П. Івановим був організований *Союз ентузіастів*, який об'єднав близько 20 старших піонервожатих ленінградських шкіл<sup>19</sup>. Цей Союз практично в режимі *Т-групи* розробляв тренінгові форми і методи колективної творчої діяльності школярів. І. Д. Аванесян – учениця і соратниця І. П. Іванова дає точне визначення сутності концепції та соціальної технології свого вчителя: "Лейтмотив педагогіки Іванова – утвердження гуманістичних відносин, виховання творчих людей, здатних піклуватися про конкретних людей, навколишнє життя, про себе, як про товариша своїх товаришів... Розвиваючи і стверджуючи ідеї Макаренка в інший час і в інших умовах, Ігор Петрович ... розробив методику, яка дозволяє комплексно вирішувати завдання громадянськості, соціальної активності та особистісного зростання вихованців"<sup>20</sup>.

У 1995 р журнал "*Фай Дельта Кеппен*" опублікував "сенсаційні" матеріали. Американські вчені заявили про революцію в освіті: на основі глибокого аналізу історії виховання та розвитку людини, вони дійшли висновку, що віднайшли ефективний спосіб розвитку особистості. І це аж ніяк не

<sup>19</sup> Іванова Л.А. Будущее в настоящем – жизнь и творчество Игоря Петровича Иванова / Л.А.Иванова. – СПб.: Центр педагогической информации, 1998. – 200 с.

<sup>20</sup> Аванесян И.Д. Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь / И.Д.Аванесян. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 2008. – С. 92–93.

індивідуалізм, характерний для західного суспільства, а включення людини в соціальну дію, у взаємообмін турботою. С. Л. Соловейчик зазначив, що це відкриття зроблене не американцями, а нашим видатним педагогом І. П. Івановим на початку 50-х рр. XX століття.

У гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), психоаналізі (Е. Фромм, Е. Еріксон), гештальт-психології (Ф. Перлз, Е. Шостром) з різних позицій турбота зрілої особистості про інших розуміється як необхідна умова її самоактуалізації, досягнення внутрішньої цілісності та психологічного здоров'я в цілому.

Як зазначає В. Л. Ситніков, "колективи, створені А. С. Макаренком, мали одну специфічну особливість, яка кардинально відрізняє їх від переважної більшості інших трудових колективів, навіть від тих, які можна віднести до вищого рівня розвитку групи. На всіх рівнях управління колективом, від первинних "загонів" до вищої Ради Колонії або Комуни не було постійного призначеного або обраного керівника. Керівники всіх рівнів обиралися на загальних зборах колективу не більше, ніж на півроку. На загальних зборах відбувалося обговорення і прийняття всіх основних управлінських рішень. На них же давалася оцінка діяльності кожного члена колективу"<sup>21</sup>.

Підвалини вчення А. С. Макаренка про колектив були закладені ще до революції 1917 року. Перші трудові загони учнів різного віку діяли на основі колективної організації діяльності, які А. С. Макаренко створив ще в 1917 році, працюючи директором залізничної школи № 1 міста Крюкова, коли перед ним гостро постала проблема не стільки навчання, скільки позбавлення школярів голоду. Для цього він домігся від земства, щоб школі виділили велику ділянку землі. На ньому школярі, педагоги і співробітники школи розбили городи і заклали фруктовий сад, який згодом став основою Кременчуцького Центрального парку культури і відпочинку.

Саме тоді, виходячи з наявних умов, А. С. Макаренко вперше розробив і успішно реалізував систему організації різновікових загонів, оскільки діяльність з самовиживання колективу педагогів і дітей в найтяжчий час *Першої Світової*, а потім і *Громадянської* війни вимагала значно складнішу, ніж класно урочна, організаційну структуру – систему різновікових загонів, включених в загальну, спільну турботу про виживання, що покликана забезпечити оптимальне використання можливостей дітей різного віку. Ця система, яка дала вражаючий ефект, привела до виникнення абсолютно нових, неочікуваних заздалегідь взаємин, прояву у дітей різного віку не бачених раніше особистісних якостей. Працюючи в різновікових загонах, вирішуючи спільні завдання, старші починали допомагати педагогам в організації та вихованні молодших, піклуватися про них, а молодші, рівняючись на старших, цінуючи їх увагу і дружбу, намагалися максимально активізувати свій потенціал розвитку і в міру своїх можливостей дбали про старших. Так

---

<sup>21</sup> Ситников В.Л. Педагогика общей заботы – источник современной психологии командообразования / В.Л. Ситников // Психологическая газета, 8.11.2014 [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://libartrus.com/archive/>



зароджувалася система виховання, розроблена А. С. Макаренком, саме в такій спільній діяльності різновікових загонів відточувалася методика "паралельної дії" педагогів і дітей.

Можна зробити висновок, що *розроблена А. С. Макаренком система організації життя комуни стала першою в історії науково обґрунтованою і практично реалізованою системою командування не тільки в педагогічній діяльності, але, насамперед, у сфері інноваційного виробництва*, яке було організоване на базі комуни, де хлопці й дівчата поєднували навчання і роботу. Більшість випускників отримали не тільки середню, а й вищу освіту, ставши професійними педагогами, інженерами, військовими, лікарями<sup>22</sup>.

Визначним досягненням А. С. Макаренка та І. П. Іванова є те, що вони, володіючи не тільки організаторськими, а й дослідницькими здібностями, змогли, аналізуючи буденну педагогічну практику, виявили найбільш ефективні шляхи формування дієвого творчого колективу і закономірності його розвитку, узагальнили їх в теорії і розробили методику, що дозволяє технологічно чітко реалізовувати відтворення творчих колективів, що діють на реально демократичних засадах, створюють і реалізують соціально значущі проекти.

**Ключовими елементами їх системи є:** обов'язкова щоденна колективна праця; театр, а також системи "зведених загонів" та зміни командирів, що дозволяло вихованцям виконувати різні соціальні ролі і бути включеними у складну систему взаємної залежності; принцип "завтрашньої радості"; включення в загальну турботу про оточуючих; структурування колективу на різновікові мікрогрупи, об'єднані спільними завданнями щодо організації спільної діяльності; відносини творчої співдружності різних поколінь колективу; чергування творчих доручень всередині груп; ротація виборних керівників; інститут тимчасових "рад справи" при вищій владі "загального збору"; колективне планування, колективне виконання і підбиття підсумків будь-якої діяльності з обов'язковою позитивною оцінкою кожного, хто зробив реальний внесок у досягнення бажаного результату; збереження різноманітних традицій і ритуалів колективу; бадьорий, "мажорний" тон навіть у найскладніших ситуаціях; вимогливе і дбайливе ставлення до кожного члена колективу, сформульоване А. С. Макаренком у формулі: "Якомога більше поваги до людини і якомога більше вимогливості до неї"; високий рівень естетичної організації соціально-педагогічного середовища; процес трудової ініціації тих, хто прибував у колонію, що потребував від новачків значних психофізіологічних зусиль, і це робило колектив колоністів особливо привабливим та цінним для новачків; власна символіка; багатоденні "збори", літні наметові табори, комунарський дух та ін.

Принципову можливість і ефективність застосування таких підходів до командування доводить досвід організації діяльності ізраїльських кібуців,

---

<sup>22</sup> Ситников В.Л. Практикум по психологии командообразования / В.Л.Ситников, А.В.Комарова, Т.В.Слотина. – СПб.: Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2011. – 217 с. – С. 7.

визнаних найбільш ефективними сучасними сільськогосподарськими підприємствами, як і досвід промислових підприємств у Соціалістичній Федеративній Республіці Югославії до її розпаду, також і досвід організації діяльності багатьох сучасних інноваційних підприємств, що успішно розвиваються в різних країнах.

Якщо, як показали психологічні дослідження, творчості властивий відрив від прагматичних життєвих цілей (надситуативність), альтруїзм та емпатія, то будь-яка творча діяльність не тільки прагне невизначено довго себе підтримувати, а й сповнюється альтруїстичним сенсом (що виступає однією з головних особливостей комунарських загонів).

Дійсно, творча діяльність як діяльність заради діяльності, позбавлена прагматичної мотивації і завжди має певні результати у вигляді плодів, які, згідно з принципом збереження речовини та енергії, просто не можуть пропасти марно. Тому ці плоди і спрямовуються для допомоги іншим – тим більше, що до цього спонукає людину *й емпатійна установка будь-якої творчої діяльності*. Ця емпатійна установка впливає з самої природи творчої людини, що є принципово цілісною відкритою системою. Такою ж цілісною відкритою системою є і будь-який творчий акт, для якого характерний своєрідний системний колективізм – з'єднання елементів ("будівельних матеріалів") в цілісний конгломерат, в якому *кожен індивідуальний елемент виступає надціннісним для всієї системи* (і отже для кожного її елемента), оскільки усунення з системи єдиного її елемента призводить до руйнування її цілісності (синергетичний принцип "один за всіх і всі за одного).

*Тому творча людина є принципово колективістською, соборною сутністю.*

Творчість як емпатія виступає джерелом мудрості, оскільки вміння емпатійним чином співпереживати і здатність стати на точку зору іншої людини О.К. Тихомиров назвав властивістю істинно мудрої людини. Звідси впливає мудрість творчої людини, яка безпосередньо пов'язана з процесом пізнання дійсності. Саме тому в виховному закладі А.С. Макаренка існував культ навчання, яке реалізовували мету вихованців – робфак та інститут.

Загалом, можна говорити про певні фундаментальні принципи побудови еталонного соціально-педагогічного середовища.

*По-перше*, існують три рівнозначні життєві цінності: сама людина; соціоприродне середовище, що оточує людину; Абсолют, Який створив реальність – цілісний світ, в якому все пов'язано з усім і існує в гармонії й єдності.

*По-друге*, людина має бути єдиною із собою і своїм соціоприродним буттям у контексті світогляду, системи цінностей і життєдіяльності.

Отже, людина має бути включена у такі форми активності (в тому числі й трудову діяльність), які б творили реальність – не руйнували ні людину, ані саму цю соціоприродну реальність, а примножували людину і світ, просуvalи їх шляхом гармонійного розвитку до Абсолюту як вищої цінності і повноти буття.

Для цього у людини повинні бути сформовані такі потреби:

1. Потреба працювати, віддавати енергію; причому фізична праця (оскільки людина володіє тілом) повинна бути обов'язковим і універсальним життєвим модусом, що виступає для людини першою життєвою потребою. Така здатність віддавати життєву енергію в процесі творчої гармонізуючої реальності праці має бути емерджентним механізмом, який генерує життєву енергію і робить людину енергетичним донором.

2. Потреба людини бути єдиною із соціоприродним світом.

3. Потреба бачити і розуміти єдність світу в Абсолюті і постійно стверджувати і творити цю єдність у всіх формах життєдіяльності.

Ці три потреби постають наріжними – необхідними і достатніми для того, щоб людина і людство були щасливими. Весь культурно-освітній комплекс суспільства має бути орієнтованим на реалізацію (формування) цих потреб.

Це означає, що потреба трудитися повинна розвиватися з самого раннього дитинства, зануреного в гру, яка постає спонтанною самодостатньою творчою активністю. Гра має поступово перетворюватися на творчу трудову активність, що також має творчий характер, а тому позбавлена прагматичного цілепокладання, тобто вільна від орієнтації на отримання конкретних вигод від цієї праці. Тільки в цьому випадку праця буде творчою – а отже емерджентною, енергогенеруючою, самодостатньою, вільною, існуючою заради самої себе (подібно до "мистецтва заради мистецтва").

Одна з простих і ефективних умов перетворення праці на творчу активність – включення працівника у **колективну трудову активність**, в якій вигоду від праці отримує колектив, і тільки через колектив згодом блага отримує кожна окрема людина ("від кожного за здібностями, кожному за потребами"). Таким чином, істинна праця на благо колективу звільняє цю працю від прагматичної орієнтації, перетворюючи її на творчу активність.

Колективна праця постає вираженням **вищої цінності людини – щастя**.

У слов'янських мовах (українській, російській, білоруській) слово "щастя" (що постає одним з найважливіших і найбільш емоційно заряджених слів будь-якої мови, а також виражає найбільш глибинні і автентичні устремління людини і суспільства в цілому) етимологічно походить від слова "частина", яке складає основний семантичний зміст слова "щастя". Цей висновок цілком коректний, оскільки він базується на нейрофізіологічних закономірностях мислення, згідно яким семантико-морфемна організація мови знаходить безпосереднє віддзеркалення у вербальних мережах головного мозку людини – матеріальному субстраті, на основі якого, як вважається, реалізуються процеси мислення<sup>23</sup>.

Можна припустити, що глибинно-сакральне значення слова "щастя" в даному разі пов'язане з ситуацією включення людини в дещо цілісне (сільську громаду, наприклад), з якого людина може одержувати свою "частинку" благ,

---

<sup>23</sup> Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с. – С. 199-201.

що задовольняють її фундаментальні потреби і що роблять, таким чином, її щасливою.

Отже, якщо щастя є вищим призначенням людини, то щастя українця або росіянина, як видно, виникає з соборно-общинного життєвого устрою. Таким чином, можна припустити, що за своєю глибинною сутністю слов'яни є колективними, соборними істотами, інтегрованими в космос суспільного буття і характеризуються такими психологічними рисами, як емпатія, співчуття, ближньому, співпереживання. Звідси, мабуть, виникає колективістсько-пасивна природа українця і росіянина, що відображає риси соціальної психіки слов'янства<sup>24</sup>.

Відтак, якщо творча праця, реалізована в колективі і через колектив, стає першою потребою людини, то єдність з колективом (і світом) також стає потребою людини з усіма ціннісно-світоглядними наслідками, які з цього випливають.

Відтак, слід ще раз наголосити: ***без фізичної праці як першої життєвої потреби гармонійна людина і гармонійне суспільство немислимі.*** Трудяща людина, таким чином, стає генератором енергії, "енергетичним донором", і, тому – творцем. В цьому випадку стають неможливими агресія, руйнування, злість та інші подібні негативні (демонічні) процеси, цінності, психологічні стани.

## ДІАГНОСТИКА ОБДАРОВАНOSTІ І ПРАКТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації у світі та Україні, нині виявляється потреба у забезпеченні динамічного розвитку особистості як найвищої цінності суспільства на основі реалізації її здібностей, обдарованості і талантів. Зазначене позначається на державних освітніх законах та програмах, орієнтованих на підтримку обдарованої молоді, що, у свою чергу, зумовлює поглиблення дослідження проблеми обдарованості, що знаходить певне відображення у таких дослідницьких напрямках, як: сфера дослідження індивідуальних відмінностей (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов та ін.); вивчення наукових підходів до розуміння психологічних основ та структури обдарованості (Дж. Гілфорд, В. Сієрвальд, К. Перлет, Б.Ф. Скіннер, К. Тейлор, П. Торранс та ін. – у закордонних джерелах; О.Є. Антонова, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Б.Д. Шадріков та ін. – у вітчизняних джерелах); психологічні концепції інтелекту і творчості (Г.Ю. Айзенк, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, К. Хеллер, М.Л. Смульсон, Д.В. Ушаков та ін.); формування та розвиток інтелектуально-творчого потенціалу особистості (Д.Б. Богоявленська, В.Н. Дружинін, О.І. Кульчицька, С.Д. Максименко, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, М.М. Поташник, С.О. Сисоєва та ін.); диференціація видів та сфер обдарованості (С.У. Гончаренко, Г.В. Бурменська, Ю.З. Гільбух, М.М. Гнатко, В.М. Слуцький та ін.); генеза, виявлення та розвиток обдарованості на різних вікових етапах

---

<sup>24</sup> Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.

(А.В. Брушлінський, Ю.З. Гіль бух, В.В. Давидов, Б.Д. Ельконін, В.А. Крутенський, О.І. Кульчицька, В.Ф. Паламарчук, Б.М. Теплов та ін.).

Як засвідчує аналіз проблеми обдарованості, одна із суттєвих її проблем стосується, крім визначення поняття “обдарованість”, з'ясування її феноменологічних ознак, це проблема розробки психологічного інструментарію виявлення обдарованих дітей та молоді.

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 [Дорфман, 1999; Губенко, 1999]:

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 таланти 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 сприйнятливність (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* [Брагіна, Доброхотова, 1988].

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 [Губенко, 1999, с. 10-14]. 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 [Брагіна, Доброхотова, 1988, с. 10]).

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, 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.

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 [Шатуновская, 2003].
4. Дослідження здатності до непрагматичної ціннісно-світоглядної орієнтації.

### ЛІТЕРАТУРА:

- Аванесян И.Д. Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь / И.Д.Аванесян. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 2008. – С. 92–93.
- Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
- 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.
- Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.
- Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство:Питер (С), 2000 – 307 с. – С. 56-79.
- Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.
- Вербицкий В.В. Формування практичного інтелекту учнів в умовах позашкільного еколого-натуралістичного закладу // Рідна школа. – 2011. – № 12. – С. 3-6.
- Вознюк А. В. Основные аспекты теории успеха (главы из книги "Как возможен синтез знаний") : монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 272 с. URL <http://eprints.zu.edu.ua/21735/>

Вознюк О. В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.

Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка / О.В. Вознюк // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 146-163.

Вознюк О.В. Обдарованість, інтелект, креативність, творчість, навчальна діяльність у контексті закономірності розгортання освітнього процесу // Інтелектуальна, академічна та творча обдарованість: спільне та відмінне: Матеріали круглого столу 20 січня 2012 р., м. Київ. – К.: ТОВ "Інформаційні системи", 2012. – С. 75-83.

Вознюк О.В. Орієнтація процесу розвитку обдарованих учнів на завдання з формування сучасного компетентного фахівця // Матеріали Всеукраїнської конференції "Вікові особливості формування інтелекту", 24 березня 2011 р., м. Київ. – К.: Вид-во ІОД, 2011. – С. 5-11.

Вознюк О.В. Основні аспекти теорії успіху: до питання формування соціально зрілої і відповідальної особистості школяра // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васківської]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 208 с. – С. 13-20.

Вознюк О.В. 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. 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.

Глассер У. Школы без неудачников / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского / У. Глассер. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.

Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.

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

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

Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.percudrumma.com/tvorchestvo/teoriya-resheniya-izobretatelskih-zadach-teoriya-razvitiya-tvorcheskoy-lichnosti-altshuller-ili-chto-takoe-triz-ariz-trtl.html>

Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с.

Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. – М.: Медицина, 1988. – 247 с.

Иванова Л.А. Будущее в настоящем – жизнь и творчество Игоря Петровича Иванова / Л.А.Иванова. – СПб.: Центр педагогической информации, 1998. – 200 с.

Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: Генетико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков: Бизнес-Информ., 1997. – 300 с.

Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с. – С. 14.

Корсак К. В. Про міфологічність поняття "освіта" / К. Корсак // Науковий світ. – 2009. – № 4. – С. 2-5.

Коттер Джон П. Наш Айсберг тает. Как добиться результата в условиях изменений. – М.: Эксмо, 2008. – 128 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.

Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-25.

Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 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.

Моляко В. О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні пролеми психології: традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К.: ІПАПН України, 1993. – С. 200–206.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.

Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с.

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

Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во Феникс, 1996. – 512 с. – С. 91.

Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.

Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж.Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

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

Романовський О. Г. Педагогіка успіху : підручник / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко, Л. М. Грень. – Х. : НТУ «ХГП», 2014. – 268 с. – Англ. мовою.

Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка / А.А. Сбруєва. – Суми: Університетська книга, 2005. – 320 с.

Ситников В.Л. Практикум по психологии командообразования / В.Л.Ситников, А.В.Комарова, Т.В.Слотина. – СПб.: Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2011. – 217 с. – С. 7.

Ситников В.Л. Педагогика общей заботы – источник современной психологии командообразования / В.Л. Ситников // Психологическая газета, 8.11.2014 [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://libartrus.com/archive/>

Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с.

Таланчук Н.М. Системно-социальная концепция школьного воспитания / Н.М.Таланчук. – Казань: АПН СССР, 1991 – 22 с.

Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О.Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43–49.

Трансформация личности: нейролингвистическое программирование / Анализ и комментарии О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.

Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с. – С. 199-201.

Уэйнберг Р. С, Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – К.: Олимпийская литература, 1998. – 325 с.

Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

Чирков В. И., Дисси 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.

Чудновский В.Э. Одаренность : дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.

Шатуновская М. А. Взаимосвязь полушарной функциональной асимметрии и индивидуальных характеристик человека (На основе оценки паттернов аутокинетических графиков) // Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Москва, 2003. – 168 с.

Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.