Житомирський державний університет
імені Івана Франка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Монографія

Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2023

УДК 378.14.032
ББК 74.03
С69

Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 20 від 28.10. 2022 року)

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Заблоцька О.С., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри "Технології медичної діагностики та лікування. Громадське здоров'я" Житомирського медичного інституту Житомирської обласної ради;

Климова К.Я., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Поліського національного університету;

Пастовенський О.В., доктор педагогічних наук, професор кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ "Житомирський ОІППО" ЖОР;

Сейко Н.А., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальних технологій Житомирського державного університета імені Івана Франка.

С 69 **Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформації**: монографія / Антонова О.Є., Антонов О.В, Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Левченко С.В., Самойленко О.А., Сидорчук Н.Г., Щерба Н.С., Яценко С.Л. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2023. 364 с.

ISBN 978-966-485-287-3

У монографії представлено соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформації. Досліджено такі аспекти та напрями соціально-педагогічних розвідок, як педагогічні аксіоми, що постають потужним ресурсом соціальної педагогіки. Розглянуто соціально-педагогічні засади підготовки майбутніх фахівців/педагогів до професійної діяльності, соціально-педагогічні аспекти формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін. Обгрунтовано рекреалогічні засади збереження професійного здоров'я педагогічних працівників. Розроблено інклюзивно-рекреаційний аспект соціальної педагогіки: ресурси та можливості дистанційної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю. Проаналізовано проблеми розвитку креативності майбутніх учителів засобами ТРВЗ-технологій та Stem-освіти

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам закладів вищої освіти.

УДК 378.14.032
ББК 7 03

ISBN 978-966-485-287-3

© Колектив авторів, 2023
© ЖДУ ім. І.Франка, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 6
РОЗДІЛ І. ПЕДАГОГІЧНІ АКСІОМИ ЯК ПОТУЖНИЙ РЕСУРС СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ 10
1.1. Розробка педагогічних аксіом 10
1.2. Педагогічні факти як шлях виявлення педагогічних аксіом 12
1.3. Аналіз особистісних якостей педагога 36
1.4. Аналіз діяльності видатних педагогів 37
1.5. Аналіз поглядів, теоретичної спадщини педагогів, які розробляли педагогічні аксіоми 45
1.6. Вивчення базових принципів, законів і закономірностей педагогіки й освіти 48
1.7. Основні аспекти педагогічної міфології 57
РОЗДІЛ ІІ. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ/ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 68
2.1. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності 68
2.2. Соціально-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів/фахівців у закладах вищої освіти 76
2.3. Проблеми формування основ продуктивної виховної діяльності майбутніх учителів 87
2.4. Особистісні якості майбутніх педагогів та їх роль у соціально-педагогічній підготовці фахівців 103
2.5. Категорія "відповідальність" як основа формування моральних цінностей особистості майбутнього фахівця 116
2.6. Професійні та особистісні характеристики креативного педагога 122
2.7. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до творчої професійній діяльності в умовах магістратури 131
2.8. Підготовка майбутніх учителів до реалізації педагогічної дії 139
2.9. Формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей 149
2.10. Підготовка майбутніх соціальних працівників для допомоги соціально незахищеним верствам населення 160

РОЗДІЛ ІІІ. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН 203
3.1. Актуальність проблеми 203
3.2. Методологічні рівні проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів 208
3.3. Аналіз концепту "фахові навчальні дисципліни" 212
3.4. Формування ключових компетентностей учня молодших класів 214
3.5. Аналіз дидактичного потенціалу фахових дисциплін щодо формування компетентностей майбутнього вчителя початкової школи .. 217
3.6. Система компетентностей вчителя початкової школи 223
3.7. Формування професійної компетеності майбутнього вчителя початкових класів 225
РОЗДІЛ ІV. ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 233
4.1.Рекреалогічні засади збереження професійного здоров'я педагогічних працівників 233
4.2. Особливості професійного здоров'я викладача закладу вищої освіти та синдром професійного вигорання 240
4.3. Рекреалогія: гармонізація духовної та фізичної складової у розвитку особистості 248
4.4. Активний відпочинок як засіб покращення якості життя людини 254
4.5. Природотерапія як оздоровча технологія 258
4.6. Можливості дистанційної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю 264
4.7. Моделі інвалідності як філософський методологічний аспект і передумова підготовки 267
4.8. Аналіз стану сформованості інклюзивної компетентності учителів іноземної мови в Україні 273
4.9. Концепція дистанційної підготовки вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю 276

4.10. Структурно-змістові характеристики моделі підготовки вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю 278
4.11. Зміст поняття "інтерактивна технологія" та її роль у дистанційній підготовці майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю 284
4.12. Можливості дистанційної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю 292
РОЗДІЛ V. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ТРВЗ-ТЕХНОЛОГІЙ ТА STEM-ОСВІТИ 298
5.1. Креативність та її розвиток як науково-педагогічна проблема 298
5.2. Розвиток креативності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки 310
5.3. Розвиток креативності майбутніх учителів музики засобами ТРВЗ-технологій 317
5.4. Застосування засобів STEM-освіти у процесі розвитку креативності молодших школярів 338
5.5. Аналіз результатів експериментальної роботи 354
ВИСНОВКИ 359
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ 362

РОЗДІЛ І. ПЕДАГОГІЧНІ АКСІОМИ ЯК ПОТУЖНИЙ РЕСУРС СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1.1. РОЗРОБКА ПЕДАГОГІЧНИХ АКСІОМ

Педагогічна аксіоматика постає фундаментальним аспектом психолого-педагогічних досліджень, вона реалізує технологічний, ціннісний та смисловий сенс педагогічного процесу[1].

Педагогічна аксіоматика – найменше розвинений аспект педагогіки, оскільки педагогіка використовує класичні наукові аксіоми. Специфічними аксиомами педагогіки через їх гуманітарний характер, через те, що гуманітарні науки користуються нечітким знанням, можна вважати положення педагогіки: постулати, парадигми, теореми, закони, принципи, закономірності, які доповнюють один одного.

Нині стає зрозумілим, що педагогіка як наука має мати свій аксіоматичний базис.

Педагогічна аксіоматика розроблялася та вивчалася Ш.Амонашвілі, Б. Бім-Бадом, Л. Виготським, Дж. Дьюї, Я. Коменським, Ж. Компейра, М. Монтессорі, Ж.-Ж.Руссо, Ж. Піаже, І. Песталоцці, І. Фіхте, У. Франкена, Ф. Фребелем та ін[2]. Однак дотепер немає чіткої системи педагогічних аксіом.

У цій сфері накопичено багато різнобічного матеріалу щодо формулювання педагогічних аксіом. Однак тільки завдяки процесу виявлення/розробки аксіом педагогіки можна створити чітку і цілісну систему педагогічних аксіом, що можуть розглядатися у системній єдності та утворювати ***педагогічну аксіоматику – новітній фундаментальний аспект педагогіки як науки.***

---

[1] Амонашвілі Ш. Мистецтво родинного виховання. Х. : Школа, 2017. 400 с.; Бим-Бад Б.М. Аксиомы педагогики URL: http:// dlib. eastview. com/browse /doc/21945389; Вознюк А.В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография. Житомир: Рута, 2016. 622 с.; Вознюк А. В. Система аксиом педагогики и образования: монография. Житомир: Lambert Academic Publlishing, 2018. 160 с.; Турбовской Я.С. Педагогическая аксиоматика, 2013. 84 с.; The philosophy and future of graduate education : papers and commentaries delivered at the International Conference on the Philosophy of Graduate Education at the University of Michigan, April 13-15, 1978 / edited by William K. Frankena. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1980. 259 p.

[2] Вознюк О.В. Процедура обґрунтування педагогічних аксіом // Проблеми освіти: збірник наукових праць. ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти". К., 2018. Вип. 90. С. 49-58.

Зазначимо, що аксіоми (логічні, математичні та ін.) як такі мають логічний імунітет і не обгрунтовуються[3], можуть виводитися (виявлятися, розроблятися), тобто можуть формулюватися на основі певних наукових/життєвих фактів, – загалом, на основі сукупності нашої реальності.

[3] З цією обставиною пов’язаний відома обмеженість логічного мислення, оскільки повне логічне обґрунтування всіх без виключення положень будь-якої теорії принципово неможливо. Про це доводить теорема неповноти К. Гьоделя, яка говорить, що у достатньо багатій формалізованій мові є істинні твердження, які принципово неможливо довести (чи заперечити) за допомогою засобів, що формалізовані у межах цієї мови. Ця обставина виявляє проблему реальності світу. Як визнає матеріалістична філософія, істина про реальність світу не є прерогативою теорії, але здорового глузду. Таким чином, питання про реальність нашого світу не входить у прерогативу чистої теорії (Р. Карнап), коли, як писав В. Гейзенберг, значення всіх понять і слів, що утворяться за допомогою взаємодії між світом і нами самими, не можуть бути точно визначені, тому шляхом тільки раціонального мислення не можна прийти до абсолютної істини.

1.2. ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТИ ЯК ШЛЯХ ВИЯВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ АКСІОМ

Педагогіка життєвих фактів постає новітнім напрямом в педагогіці, який реалізує синтез стратегій пізнання світу людиною, коли конкретний (правопівкульовий) і абстрактно-логічний (лівопівкульовий) аспекти освоєння та пізнання світу людиною інтегрується у цілісний гносеологічний комплекс.

Цей процес може бути реалізованим в освітньому процесі через застосування шести типів педагогічних ситуацій, що можуть бути застосовані як певні фрейми життєвих фактів:

1) ситуації, які передбачають оцінку соціальних процесів;

2) ситуації, які передбачають певні практичні вправи/тренінги щодо тих чи інших процесів/подій;

3) ситуації, які постають у якості ілюстрацій певних процесів/подій;

4) ситуації як переживання певних цінностей щодо подій;

5) ситуації, які спрямовані на реалізацію проблем і здійснення певного вибору/вирішення цих проблем;

6) ситуації, які налаштовують на пошук певного життєвого/ситуативного сенсу.

Таким чином, педагогіка життєвих фактів формує освітні умови, коли конкретне інтегрується з абстрактним у цілісний комплекс конструктивного знання, що виражає ключову мету розвитку людини, яка в контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини реалізується в півкульовому функціональному синтезі, коли робота півкуль головного мозку функціонально узгоджується, тобто інтегрується, що постає психофізичною метою людського розвитку. Ця мета виражається в стані медитації, творчості, молитви[4].

За таких умов, ми можемо рухатися від теорії до фактів, чи навпаки, поєднуючи таким чином теоретичну (лівопівкульову) і правопівкульову наочно-емоційну стратегії сприйняття дійсності[5]. Через це досягається

[4] Murphy M., Dobovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. P. 34-40. ; Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. N. Y.: MLU Press, 1977. P. 187–207.

[5] Вознюк О. В Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.; Вознюк О. В. Педагогіка життєвих фактів як новий напрям педагогіки та потужний ресурс освіти дорослих // Андрагогічний вісник. Випуск 9. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. Житомир, 2018. С. 59-77; Вознюк А.В. На пути создания педагогики жизненных фактов: учебное пособие. Житомир: Koob publications, 2019. 318 с.

стан півкульового функціонального синтезу як статусу "надсвідомості" – мети розвитку людини.

При цьому, якщо підставою класичних/наукових аксіом (що мають логічний імунітет: їх неможливо довести, але й неможливо і спростувати) є практична діяльність поколінь людей, таким же чином для аксіом педагогіки практичі дії (у якості певних фактів) людей, а також події у широкому сенсі цього слова постають певними підвалинами/підставами щодо формулювання цих аксіом. Нижче ми наводимо певні приклади таких практик/подій, чи фактів.

Учнів із середнім рівнем інтелекту поділили на два класи. Педагогу, який працював з одним із класів, повідомили про те, що у нього в класі всі учні характеризуються достатньо високим рівнем інтелектуального розвитку. Іншого педагога, який мав такий же рівень кваліфікації, як і перший педагог, повідомили, що у нього у класі навчаються учні з низьким рівнем інтелекту. Наприкінці навчального року здійснили тестування, в результаті якого учні першого вчителя виявили більш високий рівень інтелекту (***ефект Пігмаліона***), оскільки цей вчитель ***очікував*** від своїх учнів набагато більшого, ніж другий вчитель, який працював із "занедбаними учнями".

Як пише Карлі Фіорина, одна з найвпливовіших жінок США,

"Згадуючи своє дитинство, можу сказати, що я оцінила вплив високих очікувань: чим менше вимагаєш від людини, тим меншого вона й досягне. Страхи моїх батьків, страх опинитися не на висоті, змушували їх рухатися вперед. Тому я вирішила, що ніколи не дозволю моїм страхам або почуттям невпевненості зупинити мене на моєму шляху. Я переконалася, що зміни бувають одночасно хвилюючими і важкими".

Наведемо ще факти психологічного ефекту ***"пророцтво, що самозбувається":***

Легко самоздійснюється пророцтво "Представники національної меншини ледачі та недбайливі працівники". Дослідники проаналізували роботу французьких касирів і помітили, що ***очікування*** керівників однозначно впливають на роботу касирів. Коли керівник вважає касирів-арабів ледачими та неквапливим, то "вони частіше відсутні, витрачають на роботу менше часу, обробляють покупки повільніше та збільшують часові проміжки між клієнтами". Але коли на зміну приходять інші керівники, які

ставляться до всіх співробітників однаково, виявляється, що "представники меншин працюють значно краще, ніж працівники з-поміж більшості".

На матеріалі Коста-Ріки дослідники встановили факт, що люди пропонують вирішити питання хабарем частіше, якщо вірять, що всі довкола теж дають хабарі. Половині людей, з которимии проводили експеримент, повідомляли, що кількість костаріканців, які стали свідками корупції, зросла. Ті, хто отримав таку інформацію, охочіше пропонували хабар підставному поліцейському. Уявлення про те, що "всі навколо дають хабарі" стало самоздійснюваним пророцтвом Люди, які вважають, ніби в похилому віці їм не буде з ким спілкуватися, справді частіше залишалися самотні, і це не залежить від соціально-демографічних обставин. А люди, які вважали, що в старості вони, як і раніше, знаходитимуть собі друзів-приятелів, справді знаходили їх частіше. Люди, які відчували сексуальний інтерес до своїх друзів протилежної статі, думали, що на тому боці інтерес ще вищий, особливо якщо вважали себе дуже вигідною партією. У результаті вони починали поводитися так, що їхня дружба плавно переростала в романтичний зв'язок. Люди середнього віку (50 років і старше), які думаю, що в старості вони ходитимуть повільніше, вже за два роки справді ходили повільніше. Пророцтво самоздійснилося. Чоловіки, по-різному, будували розмову з жінками по телефону, коли їм показували фото красивої жінки чи фото жінки середньої привабливості. Причому ця манера розмови так впливала на жінок, що згодом спостерігачі безпомилково вгадували, де саме чоловік вважав жінку вродливою. Це мало місце тому, що жінки, яких чоловіки вважали красунями "стали поводитися дружелюбно, мило та товариcько" у порівнянні з жінками, яких чоловіки вважали непривабливими *(http://psycnet.apa.org/record/1979-26014-001).*

Наведемо й факт, який відноситься до зазначеного вище смислового ряду.

Р. Розенталь і К. Фоурд[6] у типовому курсі експериментальної психології пропонували студентам навчати щурів проходити через лабіринт. Половині студентів сказали, що у них щури спеціально виведеного, особливого виду, з гарними здібностями щодо знаходження шляху в лабіринті. Іншій половині студентів повідомили, що у них щури, не здатні виконати це завдання. За нетривалий час студенти, які працювали зі "здатними" щурами,

[6] Rosental R., De-Paulo-Bella M. Sex differences in eavestropping on nonverbal cues // J. Pers. And Soc. Psychol., 1979. V.37. N 2. P.273-285.

досягли більш кращих результатів, ніж студенти, що навчали "тупих" щурів[7].

У зв'язку з цим наведемо ще *один факт*.

Під час жорстокого дослідження у Гарварді у 1950-х роках доктор Курт Ріхтер помістив щурів у басейн із водою, щоб перевірити, як довго вони можуть триматися на воді. У середньому вони трималися на воді близько 15 хвилин і починали тонути. Але перед тим, як вони здавались через виснаження, дослідники виймали їх, сушили, давали їм відпочити протягом декількох хвилин і повертали їх для другого раунду. У другій спробі вони протрималися 60 годин плавання. Було зроблено висновок, що оскільки щури ***ВІРИЛИ***, що вони зрештою будуть врятовані, вони можуть тримати свої тіла на воді зачно довше.

Відтак, психологічна установка у вигляді певного очікування впливає на взаємодію вчителя/експериментатора не тільки з представниками *Homo sapiens*, але й з особинами тваринного світу.

У цьому зв’язку можна сказати, що думка людини про себе також суттєво впливає на соціально-психологічний статус цієї людини. Психологічною ***аксіомою*** є положення, про те, що якщо людина не має можливості реалізувати свій природний потенціал, то в неї, швидше за все, у якості компенсації, сформується комплекс *підвищеної самооцінки* [8], який може перетворити таку людини в егоцентричну особистість, котрій притаманна колосальна зарозумілість й самовпевненість. Саме тут знаходиться один із суттєвих механізмів формування егоцентризму, який породжує атомарний феномен агресії й може вважатися початком всіх аморальних проявів людини. Подібним же чином і народи, що не змогли в силу тих або інших обставин реалізувати себе як самостійні спільноти, починають відчувати підвищену зацікавленість національними цінностями. Варто додати, що вищевикладений механізм розвитку національної самосвідомості багато в чому є *продуктивним* [9]. Він у більшості випадків забезпечує відродження національної культури й прогресує розвиток її носіїв.

Розглянемо ще один факт. Ю.Б. Гіппенрейтер у книзі "*Введення в загальну психологію"* (1996) окреслює низку експериментів, спрямованих на пізнання зв'язку спадковості та середовища.

---

[7] Тюнников Ю. С. Педагогическая мифология, 2004. 352 с. С. 46, 73

[8] Спиваковская Л. С. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция, 1988. С. 96; Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков, 1982.

[9] Донченко Е. А. Социетальная психика. К.: Наукова думка, 1994.

В експерименті на підставі швидкого пошуку приманки у лабіринті конфігурації, що змінюється, селекціонувалися та відбиралися "дурні" (неуспешні) та "розумні" (успішні) щури. Схрещування проводилися усередині кожної групи, до того ж, ця процедура повторювалася протягом шести поколінь. У результаті проведених експериментів отримали аргументовані докази ефекту накопичення генетичної схильності до успішного навчання. Але якщо умови експерименту змінюються, змінюється і результат, коли проводили селекцію покоління "розумних" щурів, що розвивалися та еволюціонували за умов достатньо бідненого соціального середовища, у якому ці щури були позбавлені як різних емоційних вражень, так і певної можливості рухатися і діяти активно, проявляти пошукову реакцію. У результаті з'ясувалося, що такі щури при навчанні у лабіринті поводилися на рівні "дурних" тварин, вихованих у природних умовах. І навпаки, досліди з вирощуванням "дурних" щурів у збагаченому середовищі показали результати приблизно такі ж, що і у "розумних" щурів, які виросли у нормальних (розвивальних) умовах. Наведені вище експерименти підтверджують важливість зовнішніх середовищних факторів виховання для формування здібностей. Загальний висновок, який можна зробити на підставі цих експериментів, більш значущий: чинники середовища мають вагу, сумірну з чинником спадковості, та можуть інколи цілком компенсувати або, навпаки, нівелювати дію останнього".

Рис. 1. Учні школи Херроу та дворові хлопчаки за воротами стадіону Lord's під час матчу з крикету між Ітонським коледжем та Херроу, 1937 рік. Фото Джиммі Сайм (Allsport)

Цей факт ілюструє проблему співвідношення наслідування і виховання, яка була розглянута у нашій монографії "*Спадковість VS виховання*" (2020 рік), де доводиться, що ***гіпотеза Ж. Ламарка щодо успадкування набутих ознак є вірною.***

В.П. Ефроімсон у своїх піонерських роботах, зокрема у книгах "*Педагогічна генетика*", "*Генетика етики та естетики*" та ін., відстоював ідеї генетичного спадкування морально-етичних та естетичних якостей людини, які можна не лише виховувати, а й передавати у спадок.

Л.С. Виготський розробив принцип про провідну роль виховання і навчання у розвитку особистості, коли виховання/навчання має йти попереду розвитку особистості і вести його за собою, що має вирішальний вплив на розвиток людини: "Зона найближчого розвитку визначає функції, які ще не дозріли, але перебувають у процесі дозрівання, які дозріють завтра, які зараз перебувають у зародковому стані; функції, які можна назвати не результатами розвитку, а нирками розвитку, квітами розвитку, тобто тим, що тільки дозріває"[10].

У зв'язку з цим наведемо *приклад*.

В одному з експериментів дослідники розділили студентів на дві однакові за інтелектуальними показниками групи, давши їм однакові завдання. Однак першій групі навіяли думку про те, що їхній рівень інтелекту генетично визначений і стрибнути вище голови неможливо. Другу групу переконали, що розумові тренування і цілеспрямовані зусилля в інтелектуальній сфері відіграють вирішальну роль у розвитку людини. Зрештою друга група дала набагато кращі результати у вирішенні завдань, ніж перша.

Приклад.

Джордж Данциг 25-річний математик, що навчався у 1939 році у Каліфорнійському університеті. Одного разу він запізнився на заняття зі статистики на 20 хвилин. Тихесенько зайшов, сів на стілець і замотав головою, намагаючись зрозуміти, що пропустив. Умови двох завдань були записані на дошці. "Ага", – розмірковував Данциг, "ясно – це, мабуть, домашнє завдання до наступного заняття". Студент став слухати професора та переписав завдання у зошит. Але вдома студент побачив, що завдання були надто складними. Однак робити було нічого. Через декілька днів кропіткої та наполегливої роботи Джорж розв’язав ці завдання і повідомив про це професора, який був приголомшений, оскільки зазначені завдання

[10] Выготский Л.С.Педагогическая психология, 1994. 479 с.

були прикладом того, які бувають нерозв'язні на той час для науковців-математиків завдання.

Наразі наведемо слова В.П. Ефроімсона з його книги *"Педагогічна генетика"*:

"Група американських психологів та педагогів у 1969 р., вивчаючи причини, що визначають вибір заняття та спеціальності старшокласниками вісконсінських шкіл, дійшли висновків, невизначеність яких згадується тут лише для ілюстрації складності та невивченості проблеми. Сім'я, спадковість, умови раннього розвитку, освітні плани та успіхи, попередній вибір занять, досягнення в цих заняттях, досягнення в освіті – до всіх цих факторів слід додати вплив потужних невідомих факторів. Наприклад, ранній розвиток дитини та її успіхи після вступу до школи, особливості її сім'ї, домашніх умов визначають те, чого від неї очікують "значущі особи" (батьки, вчителі, однокласники або інші люди, які відіграють важливу роль у її житті)".

Цікавий також і випадок з маленьким гірським вірменським селом, з якого за 10 років (у період до і після Другої світової війти) вийшли 2 маршали (один з них – І.Х.Баграмян), 12 генералів та більше сотні старших офіцерів. Цей факт знаходить пояснення в тому, що жителі цього села багато років жили в безпосередній близькості з азербайджанцями, села яких межували з вірменським селом, яке перетворилося, таким чином, на своєрідний анклав. Вірмени цілодобово охороняли своє село, виробляючи таким чином мужній характер.

Інший приклад впливу зовнішнього середовища взятий зі сфери екстремальної психології, що фіксує виникнення незвичайних якостей людини під впливом екстремальних впливів зовнішнього середовища. Так, у Вілі Мельникова в результаті контузії на Афганській війні відкрився дар володіння іноземними мовами – цей поліглот досконало володів більш ніж сотнею "живих" і "мертвих" мов народів світу. Подібним чином існують приклади і того, як незвичайний дар до складних математичних обчислень відкривався в результаті певного шоку у неписьменних селян, які можуть виконувати головоломні математичні операції швидше комп'ютера, перетворившись, таким чином, на "диво лічильників".

У зв'язку з цим наведемо слова Дж.Уотсона:

"Дайте мені дюжину здорових дітей та мій власний світ для їх виховання, і я гарантую вам, що зроблю будь-кого будь-ким – лікарем, юристом, художником, комерсантом, жебраком чи злодієм".

Наведені факти реалізують дивовижні феномени квантової фізики, зафіксовані у середині XX століття (вперше у 1961 Клаусом Йенсоном) в експериенах з ***інтерференції/дифракції електронного пучка***, в яких фігурує джерело світла та екран із двома щілинами. У якості джерела світла використовувався пристрій, який вистрілював фотонами у вигляді одноразових імпульсів. За перебігом експерименту велося спостереження. Після закінчення експерименту, на фотопапері, який знаходився за щілинами, можна було побачити дві вертикальні смужки, які фактично були слідами фотонів, котрі пройшли крізь ці щілини та засвітили фотопапір.

У разі, коли зазначений фізичний експеримент проходив без участі людей і коли його повторювали в автоматичному режимі, картина на фотопапері змінювалася. Тобто якщо дослідник включав прилад генерації фотонів і йшов геть, і через 20 хвилин фотопапір проявлявся, то на ньому виявлялося не дві, а безліч вертикальних смужок, а це було схоже на слід від хвилі, що проходила крізь щілини. Відтак, якщо світло може виявляти властивості хвилі чи частки, то в результаті простого факту спостереження за експериментом хвильовий слід фотона зникає і він перетворюється на елементарні частки. Якщо ж спостереження не проводиться, то у цьому разі на фотопапері можна побачити хвильоподібний слід, тобто слід від хвилі.

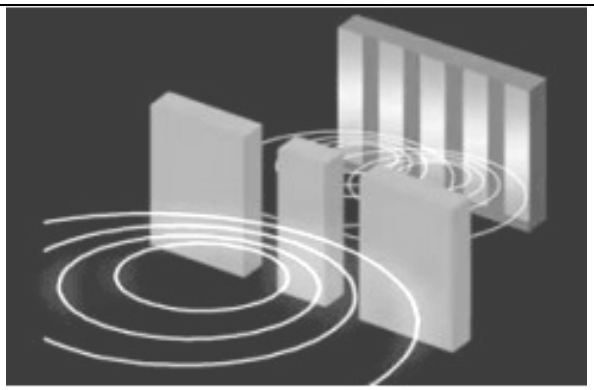

Рис. 2. Експеримент з інтерференції/дифракції електронного пучка, за яким не спостерігають

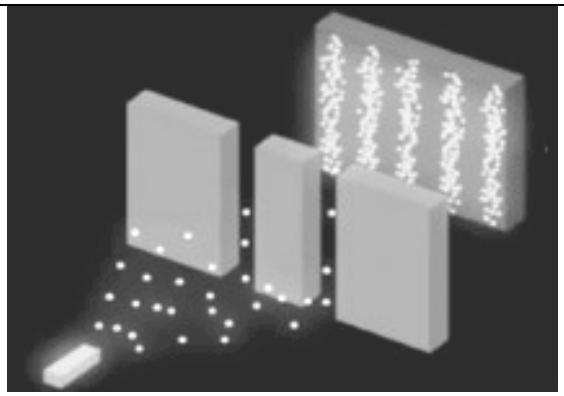

Рис. 3. Експеримент з інтерференції/дифракції електронного пучка, за яким ведеться спостереження

Цей фізичний феномен отримав назву ***"ефект Спостерігача".*** Експерименти повторювалися багаторазово, але щоразу вони дивували вчених. Так було знайдено, що ***на квантовому рівні матерія реагує на увагу людини***. При цьому ексмерименти з інтерференції/дифракції елементарних часток ставили не тільки на електронах, а й на набагато

більших об'єктах, наприклад, фулеренах – великих замкнутих молекулах, що складаються з десятків атомів вуглецю. Група дослідників з Віденського університету провела експеримент, який полягав у тому, що вчені опромінювали рухомі молекули фулерену лазерним променем. Внаслідок такого впливу молекули починали світитися, виявляючи для спостерігача себе у просторі. Інтерес являє те, що до початку подібного спостереження фулерени огинали перешкоди, виявляючи хвильові властивості, подібно до електронів і фотонів світла в розглянутому вище експерименті. Проте з появою спостерігача, фулерени стали поводитися як частки матерії.

До цього ж ряду експеримеріменів відноситься і експеримент, проведений Ендрю Траскоттом і Романом Хакімовим з Австралійського національного університету, які використовували атоми, щоб повторити експеримент Джона Уїлера з відкладеним вибором (в експериментах виявлено, в який момент тіло вирішує поводитися тим чи іншим чином).

За допомогою певного обладнання експериментатори згенерували (захопили) атом гелію, а потім скинули його через два лазерних променя, які утворюють нерівномірну решітку. Далі через випадкові інтервали були встановлені інші лазери для возз'єднання променів. Тобто здавалося, ніби один атом пройшов два різні шляхи вздовж променів. Але коли другий комплект лазерів прибирали, здавалося, ніби атом обрав шлях відповідно до одного з променів.

Ось як коментує цей експеримент Е. Трасскотт:

> "Якщо ми дотримуємося точки зору, що атом дійсно обрав певний шлях або шляхи, то доводиться визнати, що майбутне вимірювання впливає на минулий стан атома. Атоми не переміщалися з точки А до точки В. Їх хвилеподібна або часткоподібна поведінка виникала лише тоді, коли вони вимірювалися в кінці шляху".

Здоровий глузд підказує нам, що атом має рухатися або одним шляхом, або іншим, незалежно від того, до якої точки прийшов, проте цей фізичний експеримент говорить інакше. Чи рухався атом по одному шляху або по двох залежить лише від того, як його вимірюють наприкінці цього мікроскопічного шляху, тобто виходить: "Реальність не існує, поки ми її не спостерігаємо".

Група професора Шваба зі США продемонструвала подібний ефект із крихітною алюмінієвою смужкою, місцеположення якої фіксувалося у стані спостереження та неспостереження. Як засвідчили експерименти, "Спостерігач" може також впливати і на процес розпаду нестабільних частинок. Дещо подібне ми спостерігаємо в уявному експерименті

Е. Шредінгера з кішкою, а також в інших проявах квантових парадоксів. Цей феномен можна проілюструвати словами Гершома Шолема: "Де стоїш ти, там знаходяться і всі світи".

З погляду копенгагенської інтерпретації це є прямою демонстрацією того, що під час вимірювання (нехай навіть із негативним результатом) відбувається колапс хвильової функції, коли хвиля перетворюється на частку.

У цьому зв’язку зазначимо, що американський фізик Дін Рейдін протягом кількох років проводить такий фізичний експеримент. За допомогою лазера експериментатори світять на екран фотоприймача. Між джерелом світла та фотоприймачем є ще один екран із двома невеликими щілинами. В результаті фотоприймач вловлює характерний смугастий патерн, який відбувається під час інтерференції хвиль, що проходять через дві щілини. Це класичний експеримент квантової фізики, який повторювався тисячі разів. Тепер уявіть картину: за два метри від лазера посадили звичайну людину і попросили її думати про цей прилад. Навіть не просто думати, а бажати, щоб розподіл фотонів відхилився від теоретичного розподілу. Досвіди Діна Рейдіна і не тільки його засвідчують, що ця людина впливає на розподіл фотонів, думаючи про них. Темні смуги стають трохи світлішими, світлі – трохи темнішими. Експеримент проводився кілька років за допомогою десятків добровольців. Потім було проведено серію дослідів з одиничними квантовими частинками. В результаті експерименту з’являється інтерференція хвиль, немов би електрон пролетів одночасно через дві щілини, і виникає поле ймовірностей – та сама смугаста сітка на фотоприймачі.

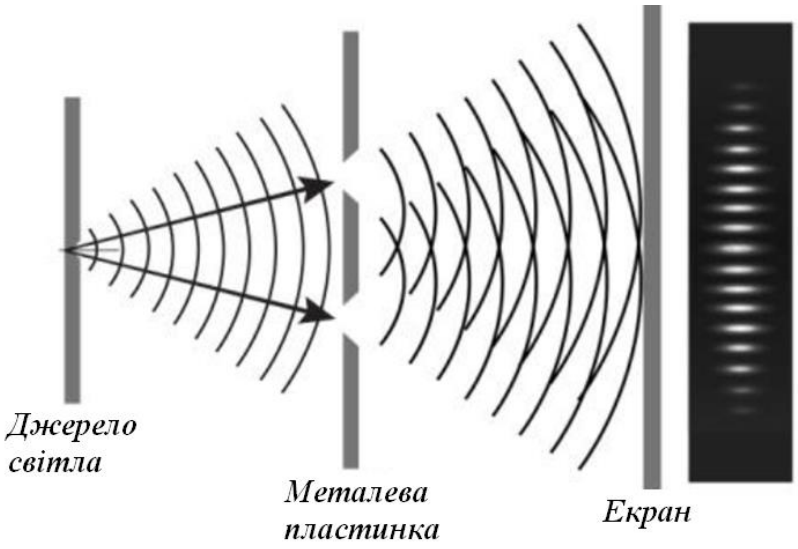

Рис. 4. Експеримент Томаса Юнга з подвійною щелиною

З цього гіпотетичного стану електрон виринає в останній момент – під час виміру. І з усіх можливих позицій вибирає одну – причому, у суворій відповідності до розрахованої ймовірності. В експериментах з одиничною квантовою часткою були отримані ті ж результати – думки людини впливали на розподіл ймовірностей, простіше кажучи, на патерн, який з'являвся за багаторазового повторення експерименту. Це назвали *mind matter interaction* –вплив розуму на матерію. Не лише побутовий досвід, а й панівна фізична парадигма свідчить про неможливість такого явища. Проте, в рамках поляризаційної моделі квантового вакууму, досліди Діна Рейдіна знаходять пояснення[11].

З позицій поляризаційної моделі квантовий вакуум представляється складним квантово-динамічним об'єктом, який проявляє себе на мікроскопічному рівні через його флуктуації[12]. При цьому досліджується цілий ряд складових квантового фізичного вакууму, таких як конденсат глюонний, кварковий конденсат, локальні польові флуктуації народження електрон-позитронних пар[13].

Оскільки, як вважають деякі дослідники, розумовий процес супроводжується спіновими струмами і утворенням неелектромагнітних біополів[14], передача думки на відстань здійснюється торсіонними вихорами, енергія яких здатна викликати поляризацію квантового вакууму. Відтак, вплив спостерігача може передаватися на великі відстані[15].

Відомим представником "антропного принципу", в якому спостерігач є "ключем" до існування процесу колапсу хвильової функції, є фізик Джон Уіллер, який стверджував, що насправді частки з'являються лише тоді, коли за ними спостерігає дослідник. У журналі *Cosmic Search*, довівши ідею антропного принципу до Абсолюту (Бога), він заявив: "Ми не можемо навіть уявити Всесвіт, який десь і протягом деякого відрізку часу не містив би спостерігачів, тому що сам Усесвіт є цим актом спостерігача…"[16].

---

[11] Konstantinov Stanislav Polarization of Vacuum // Open Access Journal of Physics, 2018, Volume 2, Issue 3, pp. 15-24.

[12] Шипов Г.И. Теория физического вакуума. Теория, эксперименты и технологии, 1997.

[13] Autti S., Haley R. P., Jennings A., Pickett G. R., Schanen R., Tsepelin V., Vonka J., Wilcox T., Zmeev D. E., Soldatov A. A. Fundamental dissipation due to bound fermions in the zero-temperature limit // Nature Communications, 2020, Vol.1, 4742.

[14] Сапогин Л.Г., Рябов Ю.А., Бойченко В.А. Унитарная Квантовая Теория и новый источник энергии, 2008.

[15] Бобров А.В. Проникающая способность торсионного излучения // Биоинформатика, биоинформационные и биоэнергоинформационные технологии, 2001.

[16] Wheeler John Archibald From the Big Bang to the Big Crunch // Cosmic Search, 1979, Volume 1 Number 4; Fall (Oct., Nov., Dec.).

У зв’язку з цим відомий молекулярний генетик Джонджо Макфадден вважає, що свідомість – це енергетичне поле, утворене з поля електромагнітних хвиль, які випромінюють нейрони, коли вони активні[17].

Таким чином, думка спостерігача впливає на розподіл ймовірностей колапсу хвильової функції елементарних часток опосередковано через поляризацію вакууму, що викликає його флуктуацію. Одним із чинників, здатних викликати поляризацію вакууму, поряд з електромагнітними та гравітаційними полями, може виступати думка спостерігача, що поширюється у вигляді торсійного випромінювання неелектромагнітних біополів Борового.

Саме спостерігач, яка вважають деякі дослідники, може силою своєї думки посилити флуктуацію вакууму, що призводить до перевищення порога виявлення лічильника і ймовірності виявлення колапсу хвильової функції частки[18].

Зазначені феномени встановлюють онтологічну ізоморфність "Я" та "не-Я", внутрішнього і зовнішнього людини, на основі чого можна сформулювати деякі життєві аксіоми[19]:

1. Як правило, людина, до якої ви не хочете звернутися по допомогу, несе в собі вирішення вашої проблеми.

2. Те, що ви відкидаєте, стає вашою долею.

3. Те, чого ви боїтеся, вас наздоганяє.

4. Те, що бажаєте і до чого прагнете, від вас вислизає.

5. Ви стаєте тим, кого критикуєте.

6. Якщо ви щось заперечуєте в собі або не хочете бачити, ви обов'язково зіштовхнетеся з цим зовні.

7. В інших нас дратує те, що ми не приймаємо в собі.

8. Ми ненавидимо і нехтуємо в інших те, що є в нас самих.

9. Будь-яка ворожа дія зовні є ворожою дією стосовно себе; будь-яка добра дія зовні є доброю дією по відношенню до себе; будь-яка допомога зовні – це допомога собі.

10. Коли кількість людей, що засвоїли нову думку, досягає певної граничної (критичної) величини, ця думка стає загальним надбанням.

11. Зовнішнє завжди до дріб'язків відбиває те, що знаходиться у вас усередині. Тільки ви і ніхто інший відповідальні за все те, що з вами відбувається.

12. Коли ви повертаєтеся до проблеми своїм обличчям, вона починає втрачати силу, відкриваючи вам причину свого виникнення.

---

[17] Johnjoe McFadden, "Integrating information in the brain’s EM field: the cemi field theory of consciousness ", Neuroscience of Consciousness, 2020, Volume 2020, Issue 1.

[18] Михеев А.В., Квантово–информационная концепция сознания и реальности, 2016

[19] Жигаринцев В.В. Жизнь без границ, 2000. С. 68-90.

13. Ненависть і ворожнеча перетворюють вас у тих, кого ви ненавидите і з ким ворогуєте.

14. Те, на що ви звернули увагу, втрачає свою руйнівну силу для вас, нейтралізується і стає вам на службу.

15. Наскільки ви приймаєте в собі щось, настільки це щось передає вам свою силу. Смиренність є зіткнення з життям, з'єднання з ним. Смиренність полягає в тім, щоб приймати стан речей таким, яким він є.

16. Біль точно вказує на місце в тілі, де людина не приймає себе, де вона розділена із собою і з Цілим. Якщо ви хворієте, отже, ви щось не приймаєте й придушуєте в собі.

17. Якщо ви не вирішили проблему, вона постійно буде вас переслідувати в різних обличчях.

18. Поводьтеся з іншими так, як би хотіли, щоб поводилися з вами.

19. Те, до чого ми прив'язані, обов'язково буде відібрано.

30. Страхи і блоки є одночасно і перешкодою, і вратами до бажаної мети.

31. Принцип полярності: світ є полярним, дуальним. Але людина звикла ототожнювати себе з однією з дуальностей. Тому життя здійснює свій біг від однієї дуальності до іншої: щораз, коли у вас наростає самовпевненість, коли ви ототожнюєте себе із сильною стороною свого "Я", монада уже приготувалася перекинутися в протилежне положення.

32. Один з давньогрецьких філософів: “якщо нагода випаде вам блаженство зустріти – слідом помста йде”. Англійське прислів'я: “гордість передує падінню”.

33. Не прив'язуйтеся ні до однієї протилежності, не ототожнюйте себе з жодною з них. Розташовуйтеся у "центрі світу", тоді ви зможете керувати цими енергіями. Принцип “середнього шляху Буддизму”: для того, щоб жити і процвітати, варто спиатися на дві протилежності, стояти на грунті їх поєднання, що, врешті-решт, приведе до становлення парадоксального світобачення.

34. Сила дії дорівнює силі протидії.

35. Протилежності завжди прагнуть збільшити розрив між собою і зміцнити це положення. З іншого боку, протилежності, що досягли стану крайнього ступеня поляризації, взаємного заперечення, переходять одна в одну.

36. Слова, приписувані Ісусові Христу: “Коли ви з'єднаєте в собі Зовнішнє і Внутрішнє, Ліве і Праве, Верх і Низ, ви з'єднаєтеся з Богом”.

Інтеграція "Я" та "не-Я" виявляє тут *"Закон повноти":* “Що є тут, є скрізь. Чого тут нема, нема і ніде. Усі речі існують одночасно в будь-якій точці простору і часу”. Закон повноти виявляє ***принцип єдності минулого і майбутнього.*** Ілюстрація даного принципу: родина однієї людини

потрапила в блокадний Ленінград. Вони голодували і дійшли до того, що перед ними встала примара смерті, вони повільно вмирали. Але так трапилось, що хтось з них “випадково” поліз у стіл, що стояв у їдальні, і раптом з нього посипався хліб! Виявляється, батько цього сімейства, будучи ще дитиною, засовував недоїдений хліб між верхньою і нижньою кришками столу, де той благополучно зберігся в сушеному виді, поки в ньому не виникла необхідність. Далі – більше. Хтось випадково поліз у шафу й у щільно закритих банках знайшов поклад круп, борошна й інших продуктів. Це вже дід, батько батька, у період революції робив запаси про усякий випадок.

Закон повноти виявляє ***принцип відкритості світові***. Ілюстрація даного принципу:

> В однієї жінки чоловік пив і гуляв. Чим довше продовжувалася ця ситуація, тим на більший термін він зникав з будинку. Жінка, як це часто маж місце, бігала за ним, відшукуючи і повертаючи його додому. Така історія тривала досить довго. Нарешті, якось, коли він у черговий раз зник з будинку на кілька днів, вона сіла і запитала себе: "Чому ти бігаєш за ним? Чому увесь час намагаєшся знайти і повернути додому?"
>
> "Тому що боїшся залишитися одна", – відповіла вона собі.
>
> "Так ти все одно вже одна", – сказав їй хтось усередині.
>
> І вона це побачила і прийняла ситуацію, вирішивши про себе, що більше не стане бігати за чоловіком, а там – будь що буде. Через годину пролунав дзвінок – на порозі стояв її чоловік. Більше він ніколи не йшов з будинку.

Закон повноти виявляє ***закон болю***: якщо ви якось виокремлюєте себе від навколишнього світу, не приймаєте його, якщо не відчуваєте повної єдності і споріднення з ним , якщо ви не бачите, що світ, люди, тварини, рослини, камені і ви самі – це одне й те ж, і всі ми складаємося з однієї і тієї ж субстанції за назвою любов, якщо ви не бачите, як створюєте ілюзорний світ навколо себе за допомогою свого розуму, ви завжди будете відчувати біль і страждання.

У сфері психічної реальності ми також зустрічаємо підтвердження наведеним положенням, які знаходять своє втілння у явищі, що у фізиці називається феноменом ***непричинних синхронічних зв'язків***, які були аналізовані в наукових працях Карла Юнга, Вольфгана Паулі, Пола Девіса, Миколи. Козирєва та ін. Про ці зв’язки К. Юнг пише як про

професс, що перетинає просторово-часові межі реальності і гармонізує/ впорядковує різнобічні події фізичної та психічної реальності[20].

Як *приклад* Карл Юнг наводить такий випадок.

На одній з лекцій професор Г. Вейнберг спробував пояснити студентам недолік ідентифікаційних тверджень, що містяться у висловлюваннях, подібно до вислову "Джон Кеннеді – президент США", оскільки дане твердження правильне лише тоді, коли обставини не змінилися з тих пір, як студенти увійшли до аудиторії. Це припущення не перевірив ніхто зі студентів. Для Г. Вейнберга та його студентів цей урок виявився надто драматичним, оскільки зазначена лекція проводилася 22 листопада 1963 р., коли всі дізналися про загибель Джона Кеннеді від кулі вбивці. Це мало місце не тільки саме того дня, але й тієї ж години, коли йшли заняття. Таким чином, коли питання обговорювалося, президента на ім'я Джона Кеннеді вже не існувало.

Ще *приклади*.

В одній з праць К. Юнг повідомляє про кумедну історію мсьє Дешама та особливого роду пудингу. Коли Дешам був хлопчиком, він отримав шматок цього особливого пудингу від мсьє де Фонжибю. Десять наступних років він не міг знову спробувати цю рідкісну страву, поки не побачив її в меню одного паризького ресторану. Дешам попросив, щоб офіціант приніс цей пудінг, але йому повідомили, що останній шматок було замовлено саме мосьє де Фонжибю – він випадково відвідав зазначений ресторан саме у той момент. Багато років після того інциденту Дешам був запрошений на святкову вечерю, де пудинг мав бути, як то кажуть, цвяхом програми. Поглинаючи його, Дешам подумав, що не вистачає лише мосьє де Фонжибю, який вперше познайомив його з делікатесом і без якого не обійшлася його друга зустріч із цією стравою у паризькому ресторані. Цієї хвилини задзвонив дверний дзвіночок і в кімнату зайшов немолодий чоловік, який виглядав дуже збентеженим. То був мосьє де Фонжибю, який опинився тут абсолютно випадково, – йому просто дали невірну адресу.

У 1944 році за кілька днів до висадки союзників у Нормандії в англійській "*Дейлі телеграф*" був опублікований безневинний кросворд, що містить усі кодові назви секретної операції з висадки союзницьких військ у Нормандії. Відповідями були зашифровані

[20] Юнг К.Г. Архетип и символ, 1991. Юнг К.Г. О психологии восточных религий и философий, 1994.

коди ключової в історії Другої світової війни операції – до назви десантної операції *Overload*. У кросворді були зашифровані такі слова, як: *"Юпітер", "Юта", "Нептун", "Омаха"*. Розвідка кинулася розслідувати "відплив інформації". Але упорядником кросворда виявився старенький шкільний вчитель, спантеличений таким неймовірним збігом не менше за військовослужбовців.

Наведений феномен не можна зрозуміти на підставі принципу детермінізму, але події, що стосуються феномену синхронічності регулюються принципом значимого збігу.

За таких умов важливим є погляд В. Паулі, який, подібно до деких фізиків усвідомлював: події на субатомному рівні не можуть бути зрозумілими науковцями, що орієнтуються на прингципи ньютонівської фізики, тобто для пояснення цих подій слід прийняти до уваги існування принципу аказуальності (інакше – індетермінізму), чи холізму (інакше – супердетермінізму). Коли між "спостерігачем" і "тим, що спостерігається" стирається різниця.

Карл Юнг показав, що синхронні події як дивовижний збіг обставин, виникають тоді, коли актуалізуються глибинні структури людської психіки, що стосуються колективного безсвідомого, там, де свідомість та матерія постають як неподільні, вони не диференціюються, перебучаючи у "квантовій піні", з якої за принципом ієрархічних структур народжуються матеріальні речі.

Зазначений феномен знаходить місце у трансперсональній психології Ст.Грофа[21], який розповідає про змінені стани людської свідомості, (трансперсональні стани), які дають можливість долати просторово-часові межі нашого світу, через що людина виходить за персональні межі реальності[22].

А.В. Міхєєв у статті "*Квантово-інформаційна концепція свідомості та реальності*" пише, що одним з найбільш вагомих аргументів на користь прояву квантових законів у макросвіті та активної участі свідомості в його актуалізації слугує існування парапсихологічних феноменів, які полягають у цілеспрямованому впливу мислення людини-

[21] Гроф С. Путешествие в поисках себя, 1992, 1994, 1996.

[22] ***Трансцендування*** (від лат. transcendo – переходити, перебиратися): 1) вихід за межі посюстороннього; 2) вихід із зануреності свідомості у мирське життя з метою набуття істини та сенсу буття. У екзистенціалізмі таку зануреність нерідко прирівнюють до рабства людини, а трансцендування – до визволення. 3) С.Франк розрізнив "трансцендування зовні", коли індивідуальна душа виходить за рамки своєї суб'єктивності до "іншого", у контексті відношення "Я-Ти і ми", і "трансцендування всередину" (або вглибину) – у сферу духу, для вкорінення в духовної основі буття, що дає об'єктивну реальність та справжню опору індивідуального душевного життя.

оператора на фізичні процеси, що є неможливим з точки зору класичної, "об'єктивістської" фізики.

У своїй книзі Джеффрі Мішлав з Каліфорнійського університету в Берклі наводить велику кількість позитивних експериментальних результатів, отриманих вченими при вивченні таких явищ, як телепатія, психокінез, дистанційне цілительство, вогнеходіння, тощо[23].

Тут можна навести думку Ю.Вігнера про свідомість як першоджерело квантової редукції, що виявляється в експериментах Гельмута Шмідта[24]. Переконавшись у наявності статистично підтвердженого впливу свідомості людини на генератор випадкових чисел (див. також[25]), він вирішив піти ще далі і перевірити можливість впливу уявного наміру оператора на вже згенеровані числові дані (феномен так званого "***ретропсихокінезу***"). Експеримент було поставлено в такий спосіб. Дані з генератора випадкових чисел записувалися у пам'ять ЕОМ, але при цьому ніде не відображалися. Потім випробуваний намагався подумки вплинути на розподіл вже згенерованих та збережених даних. І лише після цього результат роздруковувався та аналізувався. У ході повторних експериментів було підтверджено можливість такого впливу, який, здавалося б, йде у зворотному у часі порядку. Однак після того, як дані були роздруковані і уважно переглянуті, будь-яка їх подальша модифікація ставала неможливою. Відтак. тут має місце чітка кореляція з моделлю квантової редукції. Справді, поки дані зберігаються у пам'яті комп'ютера, вони досі не "актуалізовані" у сприйнятті спостерігача. Коли відбувається акт спостереження, це реалізує квантову редукцію: має місце конкретний вибір з безлічі доступних значень.

Відтак, можна говорити про вплив майбутнього на сьогодення, що реалізується в таких ефектах, як випереджального відображення дійсності, феномен симультанного, тобто миттєвого, впізнавання, який у психології, крім "випереджального відображення", отримав назви "антиципації", "преперцепції"[26], "об'єкт-гіпотези"[27], "преконцепції"[28], прекогніції та ін). У зв'язку з цим можна говорити про здатність живих істот зчитувати інформацію з майбутнього, яке може впливати на сьогодення, про що свідчить такий конструкт квантової фізики, як "хвилі майбутнього", що йдуть із майбутнього у напрямку сьогодення. М. Лайтман у книзі

[23] Джеффри Мишлав. Корни сознания. София, 1995.

[24] Helmut Schmidt. PK Effect on Prerecorded Target. Journal of the American Society of Psychical Research. № 70, 1976.

[25] Роберт Г. Джан, Бренда Дж. Данн. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире, 1995.; Global Consciousness Project. URL; http://www.noosphere.princeton.edu

[26] Анохин П.К. Избранные труды, 1978.

[27] Грегори Р. Л. Разумный глаз, 1972.

[28] Lippman W. Public Opinion. N. Y., 1965. P. 19.

"*Кабала*" пише, що "якби не було майбутнього, то анулювалося б і сьогодення"[29].

Якщо звернути уваги на онто- та філогенетичну динаміку пів кульових процесів, можна стверджувати, що, "почавши життя з зверненості в майбутній час, людина закінчує її тільки з індивідуальним минулим часом, що обтяжує свідомість. У цьому сенсі саме переживання індивідуального життя суб'єктом може бути представлене як перехід від майбутнього до минулого". Прицьому феномен функціональної асиметрії мозку виявляє здатність людини до передбачення подій, що будуть відбувтися у майбутньому[30].

Про це йдеться у казковому задзеркаллі Л. Керролла[31]. "Можна зробити помилку в останній день свого життя і все життя розплачуватися за цю помилку! Приміром, батько, що вмирає, проклинає своїх дітей за те, що ті погано до нього ставилися. Діти ж, у свою чергу, погано все життя ставилися до свого батька тому , що прокляне їх перед смертю!"[32].

Феномен ретроградного гальмування виявляє ефект, коли у процесі запам'ятовування деякого ряду інформаційних фрагментів наступні фрагменти, що даються для запам'ятовування, впливають на попередні, гальмуючи їхнє запам'ятовування. Майбутнє може також впливати на сьогодення у прямому сенсі, що виявлено експериментально[33]: робота, яка готується до друку в журналі *Journal of Personality and Social Psychology*, є результатом багаторічного експериментального дослідження Д. Бема (*Корнельський університет, штат Нью-Йорк*).

Статистична похибка експериментів Д. Бема становила один шанс на 74 мільярди. В одному експериментв студентам, які брали участь в експерименті Д.. Бема, було показано список іноземних слів. Після цього студентів попросили згадати слова з цього списку. Потім студенти друкували на компюторах випадковим чином відібрані слова із зазначеного спіску. У результаті. ***студенти краще згадували ті слова зі списку, які вини потім друкували. Таким чином, майбутня подія (друк на компюторі) вплинула на здатність студетнів до запам'ятовування слів***.

У іншому дослідженні, Д. Бем адаптував ефект "вдовблювання", коли слово, що з'являється протягом короткого терміну, впливає на підсвідомість людини (ефект 25-го кадру). Так, якщо під час перегляду

[29] Лайтман М. Кабала, 1993. С .65.

[30] Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека, 1988. С. 180.

[31] Кэрролл Льюис Алиса в Стране Чудес. Алиса в Зазеркалье, 2003.

[32] Рогожкин В.Ю. Эниология, 2000.

[33] Видеть будущее реально // Psychology Today URL: http://www.edengarden.ru/text/videt-budushhee-realno.html

картинки з кошеням з'являється слово "виродок", то людина викратить більше часу на те, щоб вирішити для себе, чи є картинка симпатичною, порівнянно з тим, коли з'являється слово "вробливий". Коли експеримент було проведено у зворотному порядку, експериментарот побачив, що ефект 25-го кадру діє в обох напрямках[34].

Тут має місце феномен керування реальністю, що можна обґрунтувати за допомогою експериментів, що проводились у контексті досліджень фізичних пристроїв – генераторів випадкових чисел (ГВЧ), які були встановлені у 60 країнах світу. ГВЧ зафіксували, що у дні, коли увага світової громадськості привернена до будь-яких важливих подій у житті людей (до теракту акту в Нью-Йорку у вересні 2001 р., до смерті відомих світових особистостейтощо), – всі такі події знаходять відображення в роботі генераторів випадкових чисел, коли точно в той же час, той же день, годину і хвилини ймовірність повторюваності одних і тих чисел серед усіх ГВЧ різко і високо (до 1%!) статистично достовірно зростає. Це говорить про те, що існує певний зв'язок у світовому масштабі між так званою *Глобальною Свідомістю,* емоційним станом великих груп людей, що причетні до таких подій, та роботою електронних приладів типу ГВЧ. Як вважає фізик М.В. Бистров, флікер свідчить про глибоку гармонію, що вислизає від нашого раціонального аналізу. Природно прийшла віра в розумну організацію, встановлену Творцем, яку можна зрозуміти лише як результат творчого процесу[35].

Зазначені експерименти дивовижні не тільки тим, що вони (подібно до багатьох інших експериментів у багатьох предметних галузях сучасної науки) докорінно переорієнтують наукову парадигму, трансформуючи дискретно-матеріалістичний принцип ("матерія первинна, свідомість вторинна", "матерія – єдина реальність, що дається нам в наших відчуттях") у континуально-ідеалістичний принцип ("свідомість первинна, матерія вторинна", "свідомість – єдина реальність, яка ініціює появу матерії").

Дивовижність цих експериментів насамперед у тому, що вони не змінюють загальну матеріалістичну установку в сучасній науці і, що головне, в освіті. І справа не в кількості подібних експериментів або в їхній різноманітності, а в якомусь прихованому глобальному факторі соціального впливу, який конструює і вперто підтримує загальнолюдську установку матеріалістичності світу, який розуміється як дискретно-атомарна матеріальна структура.

---

[34] Bem Daryl J. Feeling the Future: Experimental Evidence for Anomalous Retroactive Influences on Cognition and Affect // Journal of Personality and Social Psychology // URL: http://dbem.ws/FeelingFuture.pdf

[35] Дубров А.П. Когнитивная психофизика, 2006. С. 83-84, 179.

Відповідно до деяких фізичних теорій (Г.І. Наан[36]), процес народження Всесвіту з Ніщо вимагає зовнішнього імпульсу (чинника), тобто наявності Абсолюту як трансцендентальної сутності – ***Зовнішнього Спостерігача***. Цей висновок випливає не тільки з релігійних доктрин і космогоній древніх мислителів, із сучасних космологічних теорій, але і з квантових феноменів, відкритих сучасною наукою, один з найвідоміших з яких – парадокс Спостерігача.

Зазначене вище можна проілюструвати висловами мислителів.

"У кожній точці тривимірного простору одночасно існують минуле та майбутнє. Усі речі існують одночасно у будь-якій точці простору. Будь-яка система зберігає свою цілісність і не руйнується передчасно тому, що минуле дорівнює майбутньому. Причина і наслідок – це одне й те ж саме. Зовнішнє завжди відображає те, що знаходиться всередині. Перемістивши увагу із зовнішнього на те, що відбувається всередині, ми отримуємо ключ до свого життя. Будь-яка ситуація, будь-яка людина, будь-який предмет зовні є продовженням нас самих. Що є тут, воно є скрізь; чого тут немає, немає ніде. Якщо ми чогось не бачимо у собі, ми не побачимо цього і зовні. Якщо ми щось заперечуємо у собі чи не хочемо бачити, ми обов'язково зіткнемося із цим зовні. Те, що ми заперечуємо та пригнічуємо, відбувається у нашому житті. Чим більше ми відкидаємо щось, тим більше воно притягується до нас" (В.В.Жигаринцев[37]).

"Кожен із нас іде своїм шляхом пізнання істини, тому що кожен прибуває у цей світ у передбаченій для нього структурі та зі своїми завданнями. Тож у кожного свої можливості розвитку. Тому ми також повинні визнати, що кожна інша людина теж має свій особливий шлях розвитку, а значить ми не маємо права насильно переставляти стрілки на шляху її руху. Іншими словами: люди не повинні нав'язувати іншим свої чи чужі думки, ідеології, віровчення, мислеформи, релігії, політичні системи чи структури і тим самим обмежувати їхню свободу. Навпаки, ми повинні терпимо ставитися до думок людей, які нас оточують, і не засуджувати їх. Ніхто в цьому житті не знає, що є правильним з позиції космосу, а що не так. Наш шлях суто індивідуальний. Індивідуальність визначає людську гідність…

Я сам обрав для себе численні труднощі свого життя як випробування для себе. Я сам визначив для себе цей важкий

[36] Наан Г. И. Симметрическая вселенная // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. Тарту, 1966. Т. 56. С. 431-433.

[37] Жигаринцев В.В. Жизнь без границ, 2000.

слалоподібний шлях і сам розставив на ньому всі перешкоди, тому що їхнє подолання розвине мене духовно, і тим самим я більш ефективно, краще використовую це життя. Ця цілеустановка визначає сенс мого життя. Ми маємо усвідомити, що випробування, вирішення завдань, подолання перешкод використовуються як засіб нашого розвитку…

Моя душа, моя совість були чутливим приладом у потойбіччі, в яке я занурив у стані клінічної смерті. Цей прилад одразу ж оцінював мої дії, мої думки та оцінював, наскільки погані чи хороші були мої вчинки. Було дивно, що гармонійні, позитивні, згідно з нашою суспільною чи релігійною мораллю, спогади, що також відображалися. в цих сценах оцінювалися як справи неугодні або, згідно з земними релігійними поняттями, грішні або навіть смертельно грішні. Негативно оцінювалися ті вчинки, які заважали розвитку космосу, наприклад, коли деякі дії переслідували егоїстичні цілі.

Погане чи добре оцінюється на тому боці зовсім в іншому масштабі, яким є Абсолют, і він не обмежений ні запрограмованими думками чи моделями мислення, ні формулюваннями та інтерпретаціями земного свавілля…

Мені стало зрозуміло, що там, нагорі, не існує жодної моделі відповідності, а лише загальний космічний закон любові… Мені здається, що це божественний принцип всеосяжної любові: прощення за допомогою посвяти у все лише добре, у безмежний, нескінченний позитивізм. Ми прагнемо піднятися вгору, у світ, де діє цей принцип, щоб звільнити свою свідомість від усіх дисгармонійних думок та вчинків, іншими словами – повністю звільнитися від нашої Карми, щоб змогти нарешті з'єднатися з цим світом" (Штефан фон Янкович[38]).

На підставі наведених фактів можна сформулювати таку педагогічну аксіому, або принцип (**__педаксіоми, які ми розробили, формулюються нами у цій колективній монографії не зовсім так, як вони сформульовані у наших статтях, оскільки нині автору неможливо видати монографію на основі його статей – ця монографія вважається плагіатом; тому деякі важливі аспекти педагогічної аксіоматики у цій колективній монографії не відображаться__*):

[38] Янкович Штефан фон О жизни после смерти. Что происходит после смерти. Я пережил клиническую смерть, 2010.

АКСІОМА 1. Особливості особистості педагога та його уявлення щодо характеристик/властивостей об'єкта педагогічного впливу, як і мотивація всіх учасників освітнього процесу, суттєво впливають на освітньо-педагогічний процес і його кінцеві результати.

Окреслимо ***методичний аспект педагогіки життєвих фактів за допомогою низки певних життєвих фактів, що дають змогу дійти пвних філософсько-педагогічних висновків.***

Розглянемо життєвий факт (й інші подібні факти), відповідно до якого переживання дитиною успіху в навчальній діяльності (незалежно від навчального предмета або сфери життєдіяльності) визначає її подальшу життєву траєкторію, соціальний статус і життєвий успіх в майбутньому дорослому житті[39], коли успіх в навчальній діяльності веде до зміцнення самостійності учнів, укріпленні їхньої самоповаги, до значного поліпшення стосунків з оточуючими людими, до позитивної зміни самопочуття учасників навчального процепсу[40].

При цьому важливо відзначити, що укорінення дитини в одній формі успіху може привести до деструктивної прив'язці до такого специфічного успіху. Для ілюстрації цього висновку наведемо приклад, взятий з життя відомого персонолога України В.В. Рибалки, який був свідком трагічного випадку під час навчання на психологічному факультеті університету. Серед студентів-психологів популярністю користувалася відмінниця, зірка факультету, яка покінчила життя самогубством, оскільки не розуміла сенсу лекцій нового викладача вищої математики. Очевидно, ця дівчина з дитинства була успішною тільки в навчальній діяльності, яка перетворилася для неї в ключову життєву цінність.

Тут важливим постає принцип педагогічної синергетики "талант – сума талантів і здібностей", оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості")[41]. Тому завдання з розвитку у людини окремих якостей повинно бути одночасно і завданням з розвитку "побічних" якостей і здібностей, коли для того щоб виховати спеціаліста, потрібно, крім турботи про певні спеціалізації, про формування спеціальних навичок, розвивати "людину взагалі", людину в цілому[42].

Наступний життєвий факт, що збагачує попередні факти новими життєвими сенсами, стосується висновків Г.І. Косицького. Він провів експерименти з двома групами щурів, яких вчили в лабіринті долати

[39] Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов, 1988. С. 96-97.
[40] Маслоу А. Мотивация и личность, 2007.
[41] Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание, 1990.
[42] Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога, 1986.

перешкоди. При цьому, першу групу щурів вчили успішним стратегіям поведінки, вона була поставлена в умови, коли ці перешкоди можна було успішно долати. У той же час другий групі були створені умови, що викликали стрес і перешкоджали успішному подоланню перешкод. Таким чином, перша група щурів була успішною, а другу вчили неуспішності, безпорадності. Через покоління успішній і неуспішній групам імплантували під шкіру клітини раку. Перша група вижила вся, друга – загинула вся[43].

Відповідно до цього факту, важливим є і те, що серед випускників Гарвардського університету відмінники мають найбільшу тривалість життя[44].

У зв'язку з цим розглянемо ще один цікавий факт. Директор однієї школи в дитинстві пережив стресову ситуацію. До восьмого класу він вчився добре, а потім через нові захоплення відстав з математики. Через це на черговий контрольній роботі він неправильно вирішив задачу, за що й отримав двійку, хоча іншим учням за таку ж помилку вчителька поставила трійки. Виникла образа на несправедливість, яка привела до повної відрази від навчального предмета. Це почуття підігрівалося реакцією вчительки, яка постійно його дорікала: "Я вважала, що ти здатний, а ти ...". Це, у свою чергу, призвело до погіршення стану справ з математики, і, як наслідок, – до установки на неуспішність, яка захопила хлопця настільки, що з 9-го класу учень почав працювати, навчаючись у вечірній школі. До математики він ставився з острахом, але вчителька вечірньої школи одного разу сказала: "Ти ж здатний! Ось тобі завдання для вищої школи. Я впевнена – впораєшся!" І учень впорався, повірив в себе і вчителів, і як результат – він поступив в педагогічний інститут, закінчив його з відзнакою і в подальшому став директором в тій же школі, звідки довелося піти через комплекс неуспішності. У процесі педагогічної діяльності цього директора сформувалося стійке переконання в тому, що якщо ми не хочемо "зламати" дитину в період формування її особистості, маємо на меті допомогти їй в розвитку, то ні в якому разі не можна позбавляти дитину відчуття завтрашньої радості, віри в свої можливості , надію на позитивну перспективи в майбутньому[45].

Висновки з розглянутих фактів.

Певним захистом від безпорадності в освітньому процесу є досвід перемог, який реалізує формування певних психологічних станів і поведінкових паттернів, що дають змогу учням контролювати соціальну

[43] Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя, С. 197-198.
[44] Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности. 1988. С. 206.
[45] Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя, 1991. С. 197-198.

ситуацію[46]. Успішність дитини хоча б в одній зі сфер життєвої активності, навчальної або інших видів діяльності приводить до формування психологічних установок щодо успішності, радості, щастя, що через синергетичний ефект посилення загальної дії через чинники, що мають когерентний / гармонійний характер, спрямовують будь-яку активність дитини на досягнення успіху в навчанні і взагалі, в житті. І навпаки, якщо дитина не пізнала радість успіху в родині, під час перебування в дитячому саду, у навчальному загляді, то в подальшому житті для неї буде достатньо проблематичним досягти успіху в тій чи іншій сфері соціальної діяльності.

Важливо зазначити, що неуспішність (у викляді комплексу неповноцінності) через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс певної переваги над іншими, при цьому активізуючи агресивні стани як окремих індивідів, так і народів (приклад – Німеччина, після поразки у І світовій війні розвинула войовничий дух арійської переваги над іншими народами, наслідки чого всім відомі).

Один з головних життєвих пріоритетів людини – успіх – визначає її здоров'я і щастя в житті, коли успішність хоча б в якійсь одній сфері життєвої активності, радість творчості в дитинстві та підлітковому віці багато в чому визначають подальшу життєву траєкторію людини. Неможливість учневі проявити свої таланти у навчальній діяльності може привести до покарання поганою оцінкою і моральним осудом, що демобілізуватиме цього учня, підриває його віру в свої можливості. Як наслідок, знижується його пошукова активність. Це, в свою чергу, зумовлює появу нових невдач і призводить до формування замкнутого кола неуспішності і безпорадності. М.Селігман в концепції "навченої безпорадності" показав, що люди, перед якими ставилися завдання, які не мають рішення, виявлялися нездатними надалі виконати навіть легкі завдання, які мали рішення.

Ці та інші подібні факти дозволяють сформулювати наступну аксіому педагогіки:

> ***АКСІОМА 2***. Не тільки глибинна духовно-особистісна сутність людини (у контексті сукупності її природних задатків), але й обставини її життя (які проявляються у різнобічному середовищі існування людини) можуть здійснювати вирішальний вплив на розвиток цієї людини.

[46] Педагогическая психология: Учебное пособие, 2010. С. 40.

1.3. АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА

Аналіз особистісних якостей педагога постає ще одним із шляхів обгрунтуання педагогічних аксіом. Так, проаналізуємо одну з фундаментальних якостей педагога, яка проявляється у любові до дітей. Ця любов робить вчителем людиною з Великої літери, оскільки любов до дітей мотивує педагога сформувти і творчо реалізовувати систему професійфно-особистісних якостей щодо педагогічної майстерності.

При цьому любов до дітей є фундаментальною властивістю педагога, оскільки якщо педагог виявляє любов до дітей, то він виражає прихильність та любов до всього комплексу явищ, які пов'язані з раннім дитинством: маленькі діти у силу своєї природи немовби перебувають у раю, вони відкриті, щирі, чисті. Недарма Ісус Христос говорив: "будьте як діти".

Відтак, люблячи дітей педагог насправді любить правду, чистоту, святість як ***вищі/фундаментальні загальнолюдські цінності***. На цій основі можна сформулювати таку аксіому.

АКСІОМА 3. Фундаментальною властивістю педагога є любов до дітей, оскільки люблячи дітей, котрі відповідно до їх природи є щирі, відкриті, чисті сутності, педагог виявляє прихильність до цих якостей. Тому він може називатися педагогом (вчителем, вихователем), який здатний вчити дітей, виховувати й розвивати їх у сфері правди, чистоти і святості.

1.4. АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ

Аналіз діяльності видатних педагогів постає третім шляхом обґрунтування педагогічних аксіом. А.С. Макаренка можна вважати педагогом-вихователем усіх часів і народів, оскільки він в екстремальних умовах соціально-педагогічного середовища досяг того, чого складно досягти за сприятливих умов людського існування.

Ключовими елементами системи педагогічної дії А.С.Макаренка та його послідовника, І.П. Іванова є:

обов'язкова щоденна колективна праця; театр, а також система "зведених загонів" та зміна командирів, що дозволяло вихованцям бути включеними до складної системи взаємної залежності; принцип "завтрашньої радості" (постійне цілепокладання); включення вихованців до навчальної діяльності та загальну турботу про оточуючих; структурування колективу на різновікові мікрогрупи, об'єднані загальними завданнями щодо організації спільної діяльності; відносини творчої співдружності різних поколінь колективу колоністів; чергування колоністів щодо творчих доручень усередині груп; інститут тимчасових "порад справи" при вищій владі "загального збору"; колективне планування, колективне виконання та підбиття підсумків будь-якої діяльності з обов'язковою позитивною оцінкою учасників діяльності; збереження різноманітних традицій та ритуалів колективу, власна символіка; процес трудової ініціації новоприбулих, яка вимагала від новачків значних психофізіологічних зусиль, що робило колектив колоністів особливо привабливим і цінним для його учасників (дослідження племінних культур, а також соціальних структур показало, що соціальні структури, що проводять найжорстокіші церемонії ініціації, відрізняються найбільшою груповою солідарністю); бадьорий, "мажорний" тон навіть у найскладніших ситуаціях; вимогливе та дбайливе ставлення до кожного члена колективу ("якнайбільше поваги до людини і якнайбільше вимогливості до неї"); високий рівень естетичної організації соціально-педагогічного середовища (див. "теорія розбитих вікон"); багатоденні "збори", літні наметові табори та ін.

Також можна говорити, що педагогічна система А.С. Макаренка реалізується у таких феноменах,

як педагогіка "паралельної дії" (педагогічна дії реалізується через колектив),

педагогіка "перспективних ліній" (цільовий аспект педагогічної дії),

"парна педагогіку" (педагогічний вплив через колектив),

"метод вибуху" (сугестопедичне дія). Метод вибуху аналізується у сфері сучасних психолого-педагогічних досліджень, які спрямовується на розробку нетрадиційних шляхів впливу на учасників освітнього процесу. Зазначений метод передбачає явище "вибухового" перепрофілювання психічних станів своїх вихованців у момент специфічного педагогічного впливу. Тут використовується ***феномен фазових станів психіки***, коли вихованець швидко і часом драматично виводиться з його звичного психічного стану, що супроводжується переходом через нейтральну (врівноважену) психічну фазу – фазу так званого вольового контролю, в якому вихователь може мати сильний вплив на вихованця, найчастіше докорінно "перепрофілюючи" його поведінкові (ціннісно-світоглядні) установки.

Цікавим є трансактний аналіз Е. Берна, який можна екстраполювати на педагогічні реалії. Ключове місце тут займають соціальні ролі/позиції, які може приймати людина щодо іншої людини, інших людей:

"батька",

"дорослого",

"дитини"[47].

Вони нагадують інстанції З. Фрейда:

"Я" ("батько"),

"Воно" ("дитина"),

"Над-Я" ("дорослий"),

а також три півкульові функціональні конфігурації:

права півкуля ("дитина"),

ліва півкуля ("батько"),

півкульовий синтез ("дорослий").

У зв’язку з цим покажимо тріадну структури базових аспектів педагогічної дійсності.

[47] Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры, 1996.

Таблиця 1

Тріадна структура базових аспектів педагогічної дійсності та їх кореляція

Фундаментальні сфери освоєння людиною світу	Праксеологія	Аксіологія	Гносеологія
Типи мислення і осягнення буття людиною	Раціональний лівопівкульовий	Чуттєвий правопівкульовий	Медитативний як функціональний синтез півкуль
Форми суспільної свідомості	Наука, мистецтво	Мораль, право, політика	Філософія, релігія
Аспекти педагогічного ввливу, способи розвитку людини в соціумі	Навчання як формувальний вплив	Виховання як вплив, що виховує	Освіта, вплив, що розвиває
Аспекти сучасної ідеологеми педагогічної спільноти	Професіоналізм	Патріотизм, громадянськість	Духовність і порядність
Цільові орієнтири розвитку людини	Компетентний творчий фахівець як суб'єкт діяльності	Громадянин як патріотичний, справедливий суб'єкт	Гармонійна особистість як суб'єкт пізнання
Глобальні педагогічні цілі розвитку людини та засоби їх досягнення	Праксеологічна – формування фахівця через навчання	Аксіологічна – формування духовно-морального громадянина через виховання	Гносеологічна – формування особистості через освіту як цілісну систему
Традиційні цілі уроку та функції розвивальних ресурсів	Навчальна	Виховна	Освітня
Аспекти того, хто здійснює соціально-педагогічний вплив	Вчитель	Вихователь	Педагог
Аспекти того, на кого звертається соціально-педагогічний вплив	Учень	Вихованець	Учасник освітнього процесу

Тріадна структура базових аспектів педагогічної дійсності отримана через ***фрактально-голограмне моделюванням педагогічної дійсності,***

яке реалізується через екстраполяційну процедуру теоретичної редукції, спрощення, що як метод наукового освоєння дійсності відповідає основному принципу системного аналізу: на думку Ю.А. Черняка, системний аналіз – "це засіб боротьби зі складністю, засіб пошуку простого у складному", коли теорія систем має будуватися на методі спрощення і, по суті, бути наукою спрощення, а в майбутньому теоретик систем повинен стати експертом зі спрощення. Як писав Я.А. Коменський, "істина може бути тільки єдиною і простою; помилка ж може мати тисячу видів". Такий підхід цілком узгоджується з уявленнями орієнтальних містичних учінь: як зазначає Шрі Ауробіндо, "якщо б не було прихованої тотожності, цієї тотальної єдності, що лежить в основі всього сущого, ми були б не здатні володіти хоча б якимось знанням про світ і про істот".

Цей висновок знаходить підтвердження в дослідженнях О. В. Третяка, директора *Інституту високих технологій* (Київський національний університет ім. Т. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, які мають спрощенні – "***нечіткі семантичні контури"***, що дозволяє об'єднувати їх в цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими один від одного реаліями, теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – ***нечіткому, діалектичному, багатозначному, метафоричному, багатовимірному, нелінійному, творчому*** – мисленню та способу пізнання й освоєння світу.

На підставі проведеного аналізу виховної діяльності А. С. Макаренка можна сформулювати такі педагогічні аксіоми.

АКСІОМА 4. Педагогіка та освіта покликані орієнтуватися на затвердження трьох вищих (істинних, глибинних) потреб людини і людства – до 1) праці/творчості, 2) пізнання/вчення, 3) гармонійного спілкування/гармонійної взаємодії зі світом. Наведені потреби виражають три фундаментальні форми освоєння світу людиною, джерелом яких виступають вищі (істинні) потреби: праксеологія (потреба у праці/творчості), гносеологія (потреба у пізнанні/навчанні), аксіологія (потреба у гармонійному спілкуванні/взаємодії).

АКСІОМА 5. Затвердження трьох вищих (істинних) потреб людини і людства забезпечує реалізацію трьох вищих цілей людини і людства, що досягаються завдяки: розвитку гармонійної особистості (через усебічне пізнання світу), виховання справедливого громадянина (через соборний колектив), формування творчого фахівця (через творчу працю).

АКСІОМА 6. Педагогічний процес включає розвиток, формування, виховання, які відповідають як трьом формам педагогічного процесу – освіті (розвиток особистості), навчанню (формування фахівця), вихованню (виховання громадянина), так і трьом аспектам школи як суспільного інституту – сімейній школі (виховання громадянина), середній школі (формування фахівця), вищій школі (розвиток особистості).

АКСІОМА 7. Ключовою фігурою педагогічного процесу як єдності розвитку особистості, формування фахівця, виховання громадянина виступає Творець, який характеризується трьома вищими (істинними) потребами людини і людства, а також виступає в трьох іпостасях, що відповідають трьом вищим цілям людини і людства: педагог (розвиток гармонійної особистості), вчитель (формування творчого фахівця), вихователь (виховання справедливого громадянина).

АКСІОМА 8. Вищою системотвірною якістю/особливістю педагога/вчителя/вихователя, що забезпечує його беззаперечний педагогічний авторитет, є його абсолютна безстрашність як здатність віддати життя за три вищі цілі людини і людства, що виражає свободу педагога/вчителя/вихователя від реальності в ім'я Вищих цілей.

АКСІОМА 9. Учителем для всіх учасників педагогічного процесу виступає весь комплекс космосоціоприродної реальності, яка створена Абсолютом як досконалий інструмент розвитку свободи людини.

Глибокий і фундаментальний сенс розглянутих феноменів виявляється через системно-функціональний аналіз цих типів, що виявляє тріадний пояснювальний принцип, який ми розробляємо[48]. Відповідно до цього принципу можна аналізувати як три стратегії пізнання та освоєння світу людиною (*гносеологія, аксіологія та праксеологія), як три* форми трансформації цивілізаційних набдань культури та шляхи формування й розвитку людини (навчання, виховання та, загалом, освіта), так і тріадну систему цілей розвитку людини, які спрямовуються на розвиток *гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина-патріота*[49].

[48] Vozniuk O. V. Paradox-oriented educational paradigm. Нові технології навчання: збірник наукових праць. ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти". Київ, 2020. Вип. 94. С. 332-334.

[49] Vozniuk O. V., Dubaseniuk O. A. To the question of building the universal model of the development of world pedagogy and education (2000) Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences. Vol. 1 (100). DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy. 1(100).2020.5-14.

Зазначена тріадна конфігурація реалізується у *загальній теорії систем,* яку теоретично та експериментально розробив Ю. Урманцев[50]. Подамо у графічному вигляді *універсальну системну базу предметів і явищ Усесвіту***.**

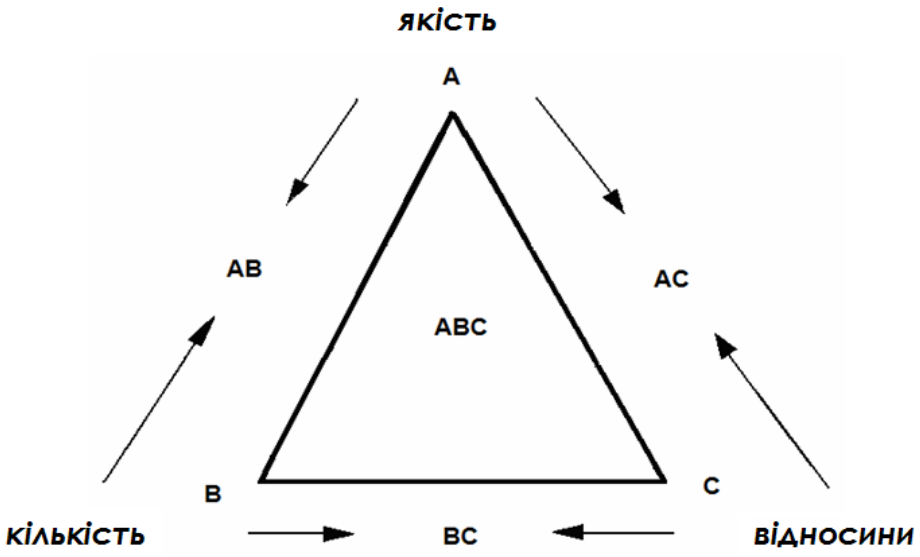

Рис. 5. Графічне вираження загальної теорії систем

Покажемо системну кореляцію деяких важливих освітньо-педагогічних категорій відповідно до загальної теорії систем.

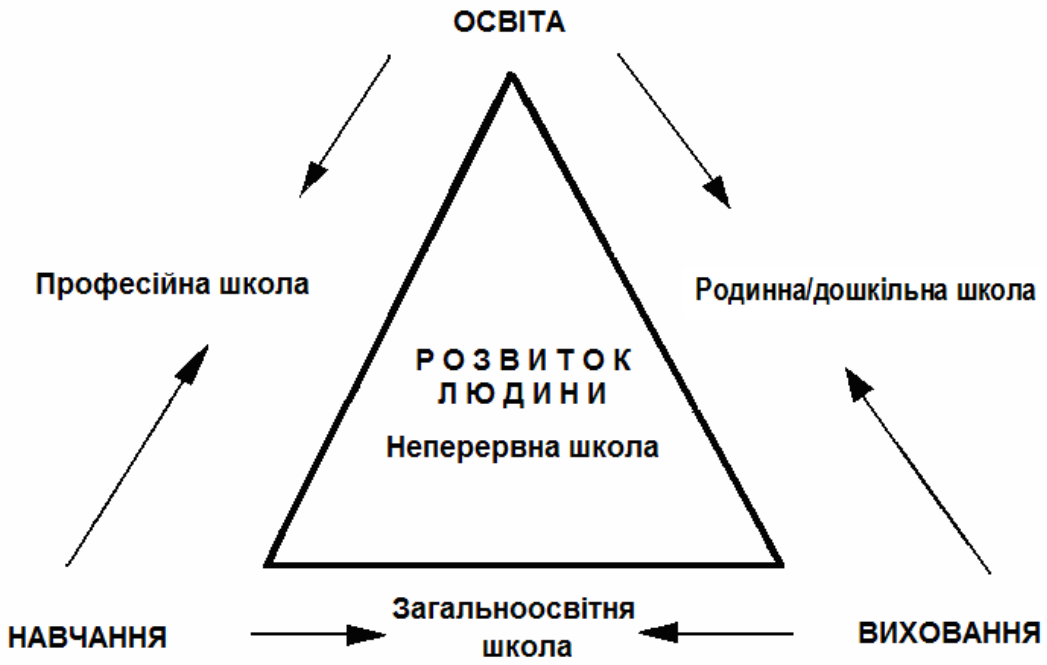

Рис. 6. Модель школи як суспільного інституту

[50] Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем // Системный анализ и научное знание, 1978. С. 5–33.

Цілісний розвиток людини у контексті зазначної тріадності передбачає те, що формування особистості, фахівця і громадянина мають реалізовуватися спільно/інтегрально у площині загальних методологічних принципів.

Це відповідає соціальному замовленню суспільства, основні елементи якого, як довели М. М.Скаткін, І. Я.Лернер, В.В.Краєвський та ін., полягають в організації передачі соціального досвіду, а саме:

1) знання щодо природи, людини, техніки,
2) досвід щодо способів діяльності (уміння, навички) та
3) творчої діяльності,
4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, своєї діяльності.

Відповідно, Г. К.Селєвко розробив три аспекти горизонтальної структури педагогічних технологій:

науковий,
процесуально-діяльнісий та
формалізовано-описовий (дескриптивний).

Відтак, зазначений аналіз дозволяє сформулювати три фундаментальні освітні цілі розвитку учасників педагогічного процесу (котрі корелюють з трьома традиційними цілями уроку – освітній, виховній і розвивальній, а також з трьома класичними суб'єктами наукового пошуку – ерудитом, критиком, генератором ідей):

Гносеологічна ціль полягає у формуванні особистості завдяки освіті;

Праксеологічна ціль повазана із формуванням фахівця через процес навчання;

Аксіологічна ціль полягає у формуванні духовно-моральної, патріотичної особистості учня через процес виховання.

Представлена модель може бути збагачена іншими аспектами.

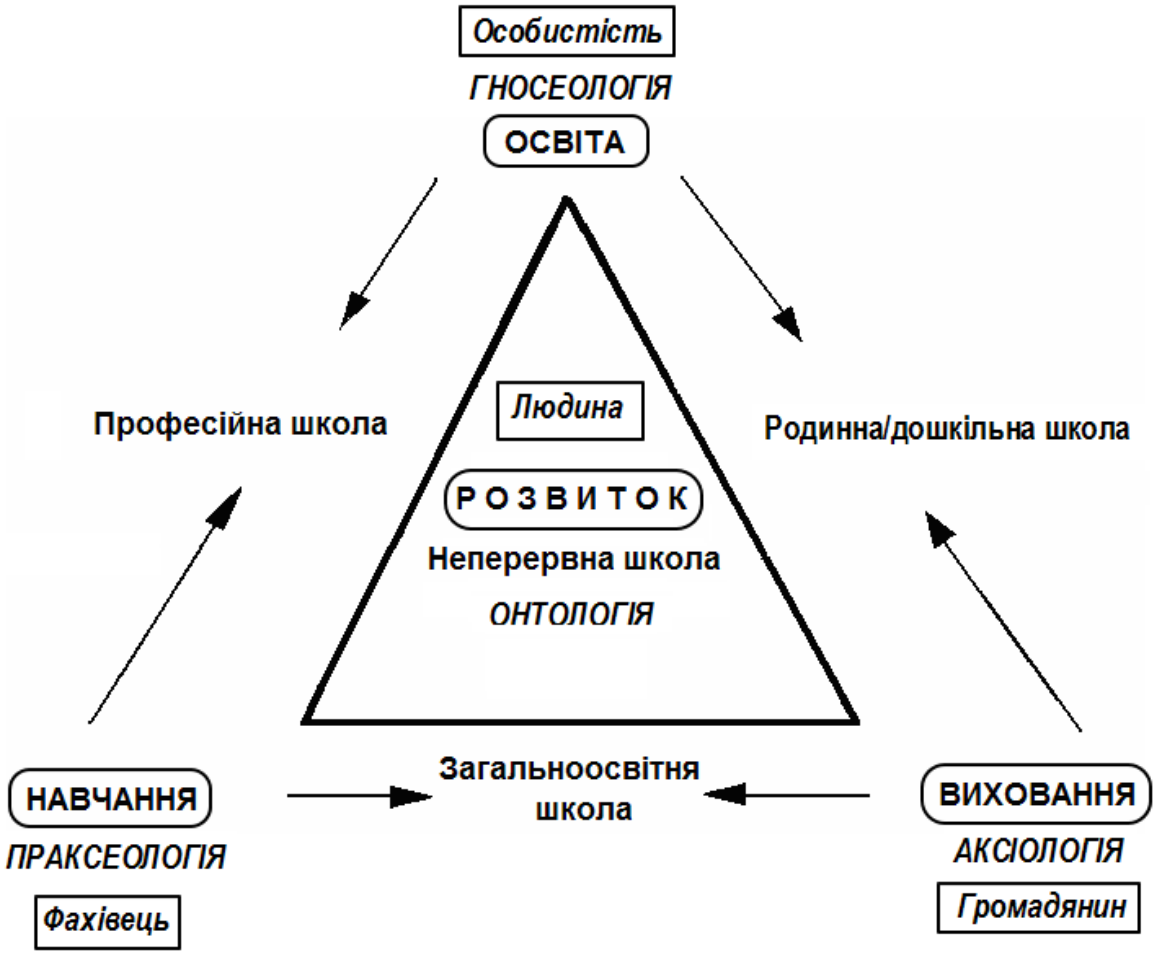

Рис. 7. Системна кореляція головних категорій педагогіки

А.С. Макаренка (поряд із В.О. Сухомлинським) можна вважати "вихователем номер один усіх часів і народів", а вчителем усіх часів і народів можна вважати українського педагога, який досяг величезного успіху в процесі навчання учнів, – Олександра Ривіна.

Використання педагогічної системи О.Г. Ривіна дало можливість деяким педагогам досягти великих результатів у навчанні. При цьому головний принцип педагогіки О. Г. Ривіна реалізується через таку педагогічну аксіому.

АКСІОМА 10. Учень засвоює якісно й у швидкому темпі тільки ту інформацію (знання), що він застосовує у практичній діяльності, у тому числі коли у ході освітнього процесу пояснює іншим учням цю інформацію[51].

[51] Педагог Том Девід давав своїм колегам таку пораду. Ставте собі бали за такою системою: один бал за хвилину уроку, коли ви говорите; п'ять балів за хвилину уроку, коли міркують ваші учні; десять балів, коли учні сперечаються із вами; п'ятдесят балів, коли учні сперечаються один з одним.

1.5. АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ, ТЕОРЕТИЧНОЇ СПАДЩИНИ ПЕДАГОГІВ, ЯКІ РОЗРОБЛЯЛИ ПЕДАГОГІЧНІ АКСІОМИ

Аналіз поглядів, теоретичної спадщини педагогів, які розробляли педагогічні аксіоми, постає це одним шляхом обґрунтування педагогічних аксіом

Зазначимо, що багато педагогічних аксіом прямо не апелюють до конкретних практик, оскільки виводяться з сукупності практик, а також з суб'єктивного досвіду педагога, почерпнутого з педагогічного досвіду.

Наведемо приклад "*теорем особистості*" (оскільки, як відомо, "особистість людини можна виховати тільки особистістю іншої людини"), розроблених В.П. Шенягіним на підставі сукупності особистого життєвого / педагогічного досвіду:

Теорема 1. Неповноцінна особистість, необмежено звеличена, стає ніким (нічим).

Теорема 2. Неповноцінна особистість, що оптимально звеличується і в міру популяризована, перетворюється на значущу особистість.

Теорема 3. Повноцінна особистість залишається цілісною особистістю, незважаючи на ступінь похвали.

Теорема 4. Геніальна особистість, що оптимально звеличується і в міру популяризована, зводиться в домінуючу фігуру, на імені та результатах якої ґрунтується розвиток людства.

Теорема 5. Сутність неповноцінної особистості з позиції нікчемної особистості сприймається як значимої особистості.

Теорема 6. Сутність геніальної особистості з позиції нікчемної особистості сприймається у вигляді домінуючої ключової фігури, на імені та результатах якої базується розвиток людства.

Теорема 7. Нікчемна особистість при необмеженому пошуку її сутності та формуванні тотожності досягає рівня повноцінної особистості.

Теорема 8. Незначна особистість навіть при необмеженому пошуку її сутності та формуванні тотожності залишається ніким (нічим, нікчемністю).

Перших педагогом, хто окреслив певну систему аксіом педагогіки, був Я. Коменський, який розробив фундаментальні аксіоматичні принципи педагогіки. Подамо їх.

1. Аксіома щодо розвитку учнів як стадіального зростання, що постає фундаментальним принципом педагогічних систем видатних педагогів (Л.Виготський, Дж. Дьюї, М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо, Ж. Піаже, І. Песталоцці, І.Фіхте, Ф. Фребель тощо).

2. Аксіома свободи волі, відповідальності.

3. Аксіома навченості, вихованості як здатність учня бути виховуваним і навченим.

4. Аксіома, відповідно до якої розвиток людини гальмується у бідному соціальному середовищі. Крім того, цей розвиток неможливий поза його межами (феномен Мауглі).

Далі одним із перших певні педагогічні аксіоми розробив Вільям Клаас Франкена (1908-1994)[52], відповідно до якого ***аксіоми існування*** покладаються у фундаменті розмаїття педагогічних теорій.

Б.Бім-Бад у праці "*Аксіоми теоретичної педагогіки*" інтерпретував зазначені вище аксіоми, що дозволило йому сформулювати:

аксіому унікальності людини, її суперечливості (амбівалентності),

аксіому щодо єдності в кожній людині успадкованих, вроджених і набутих характеристик, а також єдності загального, особливого і одиничного в будь-якій людині;

аксіому щодо апперцепції,

аксіому, відповідно до якої розвиток душевних сил кожної людини реалізується у процесі взаємодії успадкованих програм зростання і розвитку з навколишнім світом природи, речей, соціальних установок, зі світом культури;

аксіому щодо опосередкування розвитку,

аксіому щодо інструментально-знакового опосередкування розвитку людини;

аксіому різнохарактерності і мінливості соціального розвивального середовища;

аксіому, відповідно до якої властивості людини реалізуються в певному розкиді;

[52] Frankena William K. Three historical philosophies of education : Aristotle, Kant, Dewey / Frankena William K. Chicago : Scott, Foresman, 1965. 216 p.; The philosophy and future of graduate education : papers and commentaries delivered at the International Conference on the Philosophy of Graduate Education at the University of Michigan, April 13- 15, 1978 / edited by William K. Frankena. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1980. 259 p.

аксіому, відповідно до якої особистість людина передуває у активному стані життєдіяльності;

аксіому щодо особливої ролі дитинства; аксіома щодо несвідомої природи розвитку;

аксіому щодо єдності і мінливості особистості людини; аксіома щодо вихованості та навченості.

За таких умов Б. Бім-Бад наводить аксіому Ж. Компейре, відповдіно до якої "Будь-який закон природи людини може стати правилом її виховання" (принцип природовідповідності).

У звязку з цим наведемо основи педагогічних аксіом ("*Балада про виховання*")[53].

Любов виховується любов'ю.
Доброта виховується добротою.
Чесність виховується чесністю.
Співчуття виховується співчуттям.
Взаємність виховується взаємністю.
Духовність виховується духовністю.
Дружба виховується дружбою.
Відданість виховується відданістю.
Сердечність виховується сердечністю.
Культура виховується культурою.
Життя виховується життям.
Ненависть переборюється любов'ю.
Зло переборюється добротою.
Безсердечність долається сердечністю.
Бездуховність переборюється духовністю.
Ті, хто виховують, виховуються самі.
Ті, хто навчає, навчаються самі

Педагогічні аксіоми та інший матеріал, наведений вище, дають змогу через певне узагальнення сформулювати певні педагогічні аксіоми (див. наші статті).

Аксіоматичний аспект педагогіки суттєво доповнюється деякими базовими принципами, законами та закономірностями педагогіки й освіти.

[53] Frankena William K. Three historical philosophies of education : Aristotle, Kant, Dewey. Chicago : Scott, Foresman, 1965. 216 p.

1.6. ВИВЧЕННЯ БАЗОВИХ ПРИНЦИПІВ, ЗАКОНІВ І ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ ПЕДАГОГІКИ Й ОСВІТИ

Іншим шляхом обґрунтування аксіом педагогіки постає вивчення та базових педагогічних, освітніх принципів, законів і закономірностей, При цьому, вкрай важливим постає ***феномен педагогічної дії***, чи ***впливу***, що відбувається у процесі педагогічної (обопільної, реципроктної) взаємодії.

Окремлимо деякі наріжні аспекти зазначеного феномену у контексті освітньо-педагогічних процесів/методів/систем.

Феномен сензитивних фаз розвитку людини виявляє відкритість живої системи, що розвивається, тим або іншим специфічним впливам середовища. Педагогічна дія тут виявляє циклічний характер, коли можна говорити про необхідність чергування різних (і у тому числі полярно спрямованих) модальності педагогічної дії, зокрема, у контексті ***ритмопедії,*** (яка базується на ритмостимуляції як комплексному впливові на сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами, що певним чином інтегруються у підкіркових структурах мозку і нав'язують організму ритми, які відповідають фазовим станам психіки, а також виявляють феномен викликаних потенціаліз головного мозку), методу ***послідовного чергування циклів навчання***, розробленого в Грузії і Росії у 70-х роках ХХ століття (осввітнй процес передбачає циклічне чергування видів навчальної діяльності).

Універсальна парадигма розвитку (теза – антитеза – синтез) виявляє низку закономірностей щодо розвитку людини, коли, наприклад, процес ***становлення особистості*** реалізується як зміна трьох фаз – *адаптації, індивідуалізації, інтеграції*, коли приросту функціональних можливостей передують періоди стрибкоподібного приросту соматичних ознак, коли можна говорити про *принцип гетерохронності щодо розвитку живих систем*, коли через певні проміжки часу у процесі розвитку індивіда має місце чергування фаз мотиваційно-потребної та операціонально-технічної сфер особистості, коли можна говорити про *теорією поетапного формування розумових дій* П. Гальперіна.

Сугестопедична концепція освіти (була започаткована у 70-роках ХХ століття) та реалізується на основі навіювання (коли психіка людини постає сензитивною до дії певних, у тому числі й надмалих сугестивних впливів). Тут можна говорити про певні аспекти сугестопедії (*гіпнопедія, сугестопедія, релаксопедія, ритмопедія)*.

Фазові стани психіки виявляють здатність організму реагувати на надмалі сигнали внутрішнього та зовнішнього середовища (парадоксальна фаза, активність лівої півкулі), у тому числі у контексті перепрофілювання цих сигналів (ультрапарадоксальна фаза). А також іх інтеграції

(врівноважена фаза – півкульовий синтез). Врівноважена фаза знаходить екстраполяцію в ***амбівалентному підході*** в педагогіці (С. Гончаренко).

Педагогічна синергетика передбачає розгляд освіти як цілісної системної сутності, де, всі її елементи взаємопов'язані та потенціюють (тобто, підсилюють) один одного, де система як цілісність виявляє емерджентний феномен системних властивостей цілого, коли ціле виявляє властивості, не притаманні його окремим елементам. На основі цього виявлено ***синергетичний ефект цілісності системи,*** який на практичному рівні реалізувати В.Шаталов (***метод "опорних сигналів",*** який передбачає інтеграцію абстрактної та конкретної, тобто ліво- та правопівкульової типів навчальної інформації), М.Щетинін (***принцип "талант – це сума талантів")***, творці вальдорської педагогіки (***метод евритмії),*** О.Ривін ***(система взаємного навчання учасників освітнього процесу).***

Системно-синергетичний погляд на світ виявляє певні принципові аспекти поведінки систем, зокрема й освітніх, у контексті їх управління:

1) Керівний чинник в у будь-якій системі постає як найбільш рухомий і гнучкий елемент системи (Н. Вінер).

2) Будь-яка система, що постає цілісною нелінійною відкритою сутністю та самоорганізується, демонструє емерджентні, системні властивості, до яких не зводяться властивості елементів системи.

3) Зазначені системні властивості виявляють кореляцію частин цілого, що реалізуєься у процесі переходу системи від невпорядкованого стану (хаосу) до впорядкованого стану.

Відтак, синергетичні ефекти системи виявляються у сукупному колективному ефекті взаємодії великого числа її елементів, що приводить до утворення стійких структур і самоорганізації в системі. У зв'язку з цим розглянемо розроблену нами модель використання тимчасових управлінських самокерівних цільових команд, коли такі команди можуть утворювати складну просторову-часову ієрархічну організацію, що, загалом, відповідає принципам актуалізації систем космосу, природи та суспільства. Можна говорити про різні ієрархічні рівні зазначених команд, які можуть поєднуватися одна з одною за кооперативно-цільовим принципом з метою вирішення певних управлінських проблем.

Гештальттеорія (М. Вертхеймер, Ф. Перлз та ін.), що екстраполюється у методах ***гештальтосвіти***, яка базується на синергетичних феноменах та вченні про гештальт як цілісну організацію об'єкта сприйняття, що дозволяє побудувати ефективну стратегію засвоєння навчального матеріалу. Педагогічна дія тут реалізується в контексті стратегії комплексної подачі матеріалу (*глобалізація,*

педагогічна інтеграція, фундаменталізація знань, методика укрупнення дидактичних одиниць та ін.).

Методика інфантелізації (психологічно позитивний регрес у дитячий вік). Наша практика викладання англійської мови дозволила підтвердити ефективність цього методу у контексті вузької педагогічної задачі – читання текстів англійської мови студентами першого курсу спеціалізації "сценічне мистецтво". Виявилося, що студенти, які уявляли себе дошкільнятами, під час читання вголос текстів англійською мовою робили менше помилок.

Методи вирішення педагогічного конфлікту. У контексті цього напряму можна говорити про ″емоційно-стресову терапію" В.Є. Рожнова (використовує концепцію "синергізму свідомості та без свідомого" – інтеграція емоційного та логічного аспектів психічної діяльності), рольову педагогіку (дистанціювання учнів від своїх соціальних ролей, що дозволяє їм рефлексувати – дивитися на себе і наявну ситуацію збоку, що підвищує функцію контроля поведінки у певній ситуації), *метод психодрами* Дж. Морено, імаготерапія Дж. Волпера, трансактивний аналіз Е. Берна, мікроаналіз та психоаналіз, метод *парадоксальної інтенції* В. Франкла, *метод свідомої поразки* А.Адлера, *метод важкого випробування* та ін.[54]

Методи педагогічного впливу, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку учасників освітнього процесу.

Тут можна говорити про докорінну зміну виховної парадигми, що випливає із факту, відповідно до якого чуттєво-сугестивний (правопівкульовий) досвід, котрий людина формує у дитячому віці, і який вона сприймає некритично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового,

[54] Вознюк О. В. Педагогічна дія як психологічний феномен // Освіта для сучасності – Edukacja dla wspolezesnosci : Зб. наук. пр. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М.П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство "Польща-Україна". 2015. С. 542-550.; Вознюк О.В. Нова постнекласична парадигма мистецької освіти // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць. Хмельницький ТОВ Поліграфіст, 2016. Вип. 5. С. 8-14.; Вознюк О.В. Психологічні чинники ефективної педагогічної дії: спроба системного аналізу // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / За ред. І.А. Зязюна, О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 144-152.; Вознюк О. В., Горобець С. М. Використання концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку у побудові інформаційно-цифрової технології роботи з обдарованими дітьми та молоддю // Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку. Матеріали методологічного семінару НАПН України. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка. Київ. 2019. С. 312-321.; Voznyuk A., Gorobets S., et al. Interdisciplinary Educational Technology based on the Concept of Human Brain Functional Asymmetry. Postmodern Openings, 2021. 12(2), 433-449. https://doi.org/10.18662/po/12.2/316 Covered in: Web of Science.

критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка, що сформувалася у дитинстві, перетворюється на негативну

Відповідно, можна говорити про розроблений нами *алгоритм педагогічної дії у контексті психоментального, поведінково-емоційного сценарію розвитку людини в онто- та філогенезі,* який йде від переважаючої активності правої півкулі (ПП) – емоційно-образного багатозначного, ігрового, казково-метафоричного механізму сприйняття та освоєння (характерного дитині до 6 років) до активності лівої півкулі (ЛП) (абстрактно-логічної однозначної, трудової стратегії пізнання та освоєння реальності) у юної істоти, а також дорослої людини 6-18+ років. А від неї – до функціонального синтезу півкуль (багатозначно-творчого, медитативно-парадоксального сприйняття, пізнання та освоєння реальності, характерного для дорослої, а також переважно літньої людини, у якій півкульний синтез актуалізується природним чином, коли літня людина, залишаючись представником дорослого світу, з його однозначним абстрактно-логічним сприйняттям і розумінням реальності, немов би повертається в дитинство з його емоційно-багатозначною аурою життя. У навчально-розвивальних цілях процес півкульного синтезу слід актуалізувати у віці 18-30 років на етапі завершення розгортання психічних структур.

Відтак, психоментальний, поведінково-емоційний сценарій розвитку людини в онто- та філогенезі виявляє рух від ПП психічного модусу до ЛП, а від нього – до синхронізації півкульних функцій (ПП+ЛП). Це дає нам ключ до побудови системи соціально-педагогічних впливів на людину:

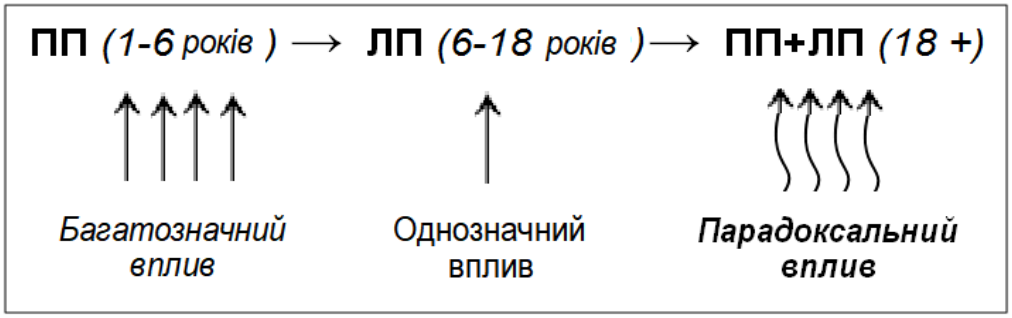

Рис. 8. Психоментальний, поведінково-емоційний сценарій розвитку людини в онто- та філогенезі у контексті педагогічної дії і фазових станів психіки[55]

[55] На рівні психіки людини ми маємо три основні відношення між стимулом (*сигналом, подразником*) і реакцією, що виражається в схемі трьох фазових станів психіки: 1) нормальна фаза, коли реакція адекватна стимулу (правопівкульова реакція); 2) врівноважена фаза, коли сильні та слабкі стимули викликають однакову реакцію (реакція півкульового синтету); 3) парадоксальна фаза, коли слабкий стимул викликає сильну реакцію, а сильний – слабку (лівопівкульова реакція).

На першому етапі розвитку людини (до 6 років) дитина через переважання ПП процесів у спектрі її психічної активності відкрита багатозначно-суперечливим амбівалентним впливам, що взаємно не узгоджуються і навіть суперечать один одному. Більше того, саме багатозначно-парадоксальний вплив на дитину в цей період її буття сприяє формуванню у неї самосвідомості та свободи, що реалізується в фундаментальній властивості людини як Homo sapiens – дипластії – здатності людини поєднувати психоемоційні стани, поведінкові установки, образи та поняття. Саме в нейтральній психофізіологічній зоні, створеній внаслідок взаємного погашення протилежних сутностей, формується/виявляється феномен ідеального, який на рівні фізичної науки реалізується у сфері фізичного вакууму, а також на фундаментальному квантово-фотонному рівні матерії.

На другому етапі розвитку людини – етапі активного розвитку однозначного абстрактно-логічного мислення, що дає людині можливість орієнтуватися у сфері причинно-наслідкових зв'язків нашої реальності, – на цьому етапі доцільним є утвердження системи однозначних соціально-педагогічних впливів, що узгоджуються один з одним, що не суперечать один одному. На цьому етапі впливи, що суперечать один одному, наприклад, коли від дитини вимагають дисциплінуючої її поведінку покірності і одночасно примушують її до активності та самостійності, – такі амбівалентні впливи можуть як загальмувати розвиток ЛП психіки, так і призвести до посилення, кардиналізації однозначно-лівопівкульової стратегії та поведінки, тобто до розвитку максималізму та сприяти аутизації, шихофренізації особистості, що на рівні соціалізаційних механізмів призводить до порушення продуктивного адаптаційного механізму соціалізації молодих людей. Саме ця обставина пояснює парадокс Кембридж-Сомервільського проекту, коли молоді люди експериментальної групи в силу так званих позитивних соціалізаційних впливів змушені були існувати в амбівалентному соціально-педагогічному середовищі, що призвело до поєднання в одному буттєвому контексті криміналізованого (актисоціального) та педагогічного середовища. Внаслідок цього молоді люди не змогли повністю розвинути продуктивні механізми входження у доросле життя. "Кембрідж-Сомервільський проект" (*Cambridge-Somerville Youth Study*) – лонгітюдний експеримент, який почали проводити у 1939 році. Експеримент тривав 5 років. Результати цього експерименту залишаються загадкою для наукової спільноти. Експериментатори обрали 500 хлопчиків із бідних сімей із неблагополучного району Массачусетса та поділили їх на дві групи – контрольну та експериментальну. Діти останньої групи стали учасниками

інтенсивної соціальної програми попередження злочинності: хлопчиків часто відвідували соціальні працівники та педагоги, їм надавалися безкоштовне менторство, індивідуальне репетиторство, медична та психіатрична допомога, участь у літніх таборах, а їхнім батькам пропонувалися консультації психологів. Тоді як контрольна група продовжила жити своїм звичайним життям. Через 30 років випускниця Стенфорда Джоан МакКорд зв'язалася з усіма учасниками проекту. Аналіз об'єктивних результатів випускників програми показав негативні результати, коли жоден з об'єктивно вимірюваних показників учасників програми не покращився. Хоча учасники експериментальної групи відгукувалися позитивно про програму (дві третини учасників заявили, що проект допоміг їм; багато учасників позитивно відгукувалися про своїх менторів і хотіли зв'язатися з ними, стверджуючи, що "програма допомогла мені вибрати правильну дорогу в житті", "відволікла від життя злочинця" і вважали, що без участі в експерименті "напевно опинилися б у в'язниці") , виявилося, що учасники експериментальної групи порівняно з учасниками контрольної групи чинили більше злочинів, більше зловживали алкоголем, частіше мали серйозні проблеми з фізичним здоров'ям і хворіли. серйозними психічними розладами. Їхня смерть була в середньому на 6 років раніше, ніж у учасників контрольної груми. Вони працювали на найгірших роботах і були менш задоволені своїм життям та професійною діяльністю. Відтак програма не просто не допомогла учасникам експериментальної групи, а значно нашкодила їм[56].

На третьому етапі розвитку людини в силу медитативно-парадоксального характеру психічних процесів на цьому етапі, впливи на цю людину можуть бути найрізноманітнішими – і такими, що узгоджуються один з одним, і не узгоджуються, оскільки тут людина відкрита будь-яким впливам без шкоди для свого психічного, соматичного та духовного здоров'я.

Все це дає змогу сформулювати декілька педагогічних аксіом.

АКСІОМА 11. Освітньо-педагогічний вплив має бути спрямований як на колектив учасників освітнього процесу, так й індивідуально на кожного учасника. Це, у свою чергу, передбачає вплив як на цілісний колектив, що сам постає чинником впливу, так і на кожний окремий індивідуум з метою розвитку його самодермінації й збереження унікальності, що реалізує як принцип розвитку особистості (неповторної, самодетермінованої, вільної

[56] McCord, Joan Geoffrey Sayre-McCord, ed. Crime and Family : selected essays of Joan McCord. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2007.

сутності), так і механізм існування Всесвіту (який постає єдністю у різноманітності); індивідуальність кожного учасника педагогічного процесу є сукупністю індивідуальних властивостей, які знаходяться в взаємно компенсаторних та доповнювальних взаєминах, тому нівелювання/знищення індивідуальності людини (її індивідуальних якостей, властивостей) призводить до знищення цілісності людської особистості.

АКСІОМА 12. Педагогічний вплив і засвоєння навчального матеріалу мають бути організовані як безперервний процес у єдності й зворотному зв'язку:

1) розвитку, навчання і виховання (орієнтація на глибинні божественні цілі розвитку людини в єдності із забезпеченням виховного впливу навчального процесу, а також збагаченням виховного впливу знаннями);

2) процесів передачі знань, їх засвоєння й актуалізації (погодження цих знань з актуальними умовами існування суспільства);

3) учнів, педагогів, соціально-педагогічного середовища (єдність педагогічного управління й особистої активності учнів, способів організації дидактичного процесу і його результатів);

4) соціально обумовлених цілей, змісту-форм-методів і результатів педагогічного впливу;

5) початкових, проміжних, кінцевих етапів педагогічного процесу;

6) механізму сприйняття матеріалу (коли активні всі сенсорні системи людини у сукупності з емоційним і розумовим процесами);

7) структури організації навчального матеріалу (реалізація принципу педагогічної інтеграції, міжпредметних зв'язків);

8) єдиного цілісного джерела цього матеріалу (реалізація принципу фундаменталізації освіти в сфері синтезу знань і універсальних матриць знань);

9) теорії, практики, процес життєдіяльності;

10) трьох процесів мислення – індукція / дедукція (від часткового до загального і від загального до конкретного), традукція (пізнання за аналогією), інсайт / інтуїція.

Висновки. Ми навели процес обґрунтування педагогічних аксіом, що вміщує такі шляхи/засоби, як педагогічні/життєві факти, аналіз професійно-особистісних якостей/властивостей педагога, вивчення та аналіз педагогічної діяльності видатних педагогів/вчителів, вивчення та наліз спадщини педагогів, що розробляли педагогічну аксіоматику,

вивчення та аналіз базових педагогічних/освітніх принципів, законів і закономірностей.

Найбільш виразно педагогічні аксіоми реалізуються у негативному контексті – у сфері педагогічних міфів, які відображають педагогічні принципи, що набули негативного відтінку в нових умовах функціонування педагогічної теорії та практики. Як писав у книзі "*Самопізнання*" М.О. Бердяєв, "педагогіка, придатна для однієї епохи, може виявитися непридатною та шкідливою для іншої"[57].

У зв'язку з цим можна говорити про педагогічні міфи та ущербні педагогічні парадигми, про які пише В.І.Андрєєв як про негативні чинники розвитку освіти:

> "Перша педагогічна парадигма полягає в наступному: існує установка на те, що спочатку у учнів необхідно сформувати глибокі та міцні знання, а потім, на завершальних етапах вивчення відповідної теми, ставити і вирішувати творчі завдання. Саме на це орієнтують вчителів багато традиційних методик навчання предметів у середній школі та й у вузі. Не заперечуючи необхідності широкого застосування творчих завдань на завершальних етапах навчання, водночас хотілося б підкреслити, що на етапі осмислення навчального матеріалу та на етапі його емпіричного та теоретичного узагальнення, а також при практичному застосуванні завжди є широкі можливості для активізації та інтенсифікації навчально-творчої діяльності учнів.
>
> Друга педагогічна парадигма пов'язані з реалізацією принципу доступності навчання. З одного підручника дидактики, педагогіки до іншого переноситься формулювання цього принципу. Так, у підручнику "*Педагогіка школи*" за редакцією професора І.Т.Огородникова читаємо: Принцип доступності навчання випливає з вимог обліку вікових особливостей учнів, щоб обсяг та зміст навчального матеріалу були під силу учням, відповідали рівню їх розумового розвитку та наявному запасу понять, на основі яких відбувається їх безперервний рух вперед". Здавалося б, все правильно. Але чи так це? Те, що доступно, не розвиває або майже не розвиває. Якби принцип доступності реалізували у спорті, то ніколи жоден спортсмен не зміг би досягти тих спортивних рекордів, які ми маємо сьогодні. Щоб перевершити актуальний (досягнутий) рівень свого розвитку, просунутися у своєму розвитку, щоб оволодіти хоча б малим елементом знань на межі своїх здібностей, учень повинен мобілізуватися, напружити свої сили та здібності. цих умовах ми маємо право очікувати розвиваючого ефекту у навчанні та вихованні.

[57] Бердяев Н. А. Самопознание, 1990. С. 295.

Існує третя педагогічна парадигма. Вчителі середньої школи дуже часто ототожнюють знання-ерудицію та творчі здібності учнів. Цьому значною мірою сприяють сучасні підручники, навчальні плани та програми, в яких акцент зроблено на формування знань та практично не приділено належної уваги розвитку творчих здібностей учнів. Разом про те рівень ерудиції, тобто широкої обізнаності, який завжди корелює з рівнем розвитку творчих здібностей учня. І як зауважив ще Демокрит, "багатознання розуму не навчає".

Четверту педагогічну парадигму пов'язуємо з переоцінкою значимості теоретичних знань, формування теоретичного мислення. Творче мислення ширше і глибше охоплює, відбиває об'єктивну реальність, ніж теоретичне мислення. Творче мислення відбиває діалектику теоретичного і практичного мислення у тому єдності. Применшення ролі практичного компонента у навчально-творчій діяльності – і є четверта педагогічна парадигма"[58].

Розглянуті педагогічні парадигми пов'язані з педагогічними міфами – догматизованими, тобто застарілими, або навіть помилковими, педагогічними принципами, на які спираються у своїй діяльності педагоги та які у системній єдності на рівні педагогічної рефлексії та теорії становлять ***педагогічну міфологію*** – новий напрям педагогічної науки та практики[59].

[58] Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития, 2012. Перша глава.

[59] Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология, 2004.; Вознюк О. В. (2013) Реформування освіти у контексті сучасних освітніх міфів // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. С. 239-250.; Вознюк О. В. (2012) Системна криза сучасної освіти та педагогічні міфи // Міждисциплінарний журнал Паддхаті; Вознюк О. В. (2012) Суб'єкт-суб'єктна особистісно орієнтована парадигма як головний критерій виявлення педагогічних міфів // Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. С. 79-123.; Вознюк О. В. (2011) Проблемні питання вищої освіти: виклики сучасної цивілізації як чинники створення педагогічних міфів // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи", Житомир, 10-11 листопада 2011 р. С. 59-67.

1.7. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МІФОЛОГІЇ

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

Міф щодо профілізації навчання

Інформаційний бум постає одним із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства. Суттєво, що інформаційний бум, який нині визначають як "інформаційний потоп" зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань[60]. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Зазначений процес відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Це, у свою чергу, позначається на кризовому розвитку школи взагалі та педагогічної науки зокрема. Як підкреслює О. В. Сухомлинська, "сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти… Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одною боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України"[61].

---

[60] Чалдини Р. Психология влияния, 1999. С. 248.

[61] Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К.: АПН, 2003. С. 3-4.

Як відзначав А.В. Петровський, "наша педагогічна наука парадоксальним чином обходиться без головного – теоретично вивірених, всебічно обґрунтованих, строго контрольованих і відтворених експериментом законів. Проблема законів та їх специфіки в педагогіці розроблена вельми слабко і знаходиться на стадії загальних дискусій. Поки що закони виховання, освіти і навчання в їх єдності замінюються або настільки загальними положеннями, що їх практичне використання надзвичайно утруднене, або частковими, такими, що мають дуже вузьке значення і непіддатливі перенесенню в нові ситуації, або відвертими трюїзмами. Не знаючи об'єктивних стійких зв'язків між цілями, можливостями, змістом, умовами, засобами і результатами педагогічної дії, тобто не знаючи законів, педагогіка, зрозуміло, не може запропонувати їх практиці"[62].

З погляду С.У. Гончаренка, зазначений процес зумовлюється вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям можливості адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах"[63].

При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий *процес синтезу нових знань та технологій*, що складає значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п’яти-шести річного терміну підготовки фахівця (що виявляє проблему "*напіврозпаду компетенції фахівця*"). Відтак, сучасна цивілізаційна ситуація орієнтує професійну школу на *принцип універсалізації знань та вмінь більшою мірою, ніж на* їх конкретний зміст. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – ***профілізації***) виявляється безвихідним. Тим більше, що домінантні в кінці XX століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення ***людиноцентричної освітньої***

[62] Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки // Новое педагогическое мышление, 1989. С. 9.

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

парадигми нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма (що виявляє орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки.

Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і давати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість. Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, побудований на засадах принципів педагогіки співробітництва, коли вчитель та учень знаходяться у рівному положенні щодо Істини, а передача знань реалізується як процес розкриття учням самого процесу відкриття знань.

За таких умов маємо такі ***тенденції сучасної освіти, як фундаменталізації змісту освіти, педагогічної інтеграції та універсальності знань.***

Педагогічна інтеграція в контексті освітнього процесу передбачає комплексне застосування як філософських і загальнонаукових, так і спеціальних знань – їх синтез, – коли перенесення ідей і методів з однієї науково-теоретичної площини в іншу є основою творчого підхід до наукової, інженерної, мистецької діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу та цивілізаційних змін.

Сутність принципу *фундаменталізації та універсальності знань* можна виразити в низці положень: 1) Фундаментальні міждисциплінарні знання не вичерпуються основами наукових знань. 2) Фундаменталізація наукового знання не обмежується науково-раціональним знанням, воно також передбачає наукову інтуїцію. 3) Фундаменталізація знань базується на науково-філософській рефлексії вчителя, хоча ці знання й адаптовані до "концептуальної системи" учня. 4) Фундаментальні міждисциплінарні знання включають як знання про рефлексію людини, так і метазнання, таким чином реалізуючи уніфікацію знань. 5) Фундаменталізація знання означає його багатогранність і спрямованість на сприйняття і розуміння світу як цілісності. 6) Цілісна система знань є найважливішим критерієм її фундаменталізації, яка виявляє цілісність знання, його, некласичний і проблемний характер. 7) Формування фундаментальних знань як один із найважливіших процесів фундаменталізації освіти та педагогічної інтеграції передбачає їх систематизацію, таксономізацію, кваліфікацію, методологізацію, кібернетизацію, проблематизацію, математизацію, циклізацію в організації знань.

У зв'язку з цим відзначимо сучасний педагогічний принцип/напрямок ***метапредметності***, який передбачає інтеграцію змісту освіти, спрямованої на усунення роз'єднаності, розпорошеності знань школяра, розділених з окремих предметів, та отримання ним уявлень про цілісну картину світу. Метапредметність передбачає навчання дітей прийомам, технікам, схемам, зразкам пізнавальної діяльності, які можуть і повинні використовуватися не тільки при вивченні різних дисциплін, а й у позашкільному житті (Ю.В. Громико, Н.В. Громико, В.В. Краєвський, А.В. Хуторський, О.В. Вознюк та ін.[64]). Метапредметність передбачає освоєння дитиною універсальних навчальних дій (метапредметних умінь – узагальнення, систематизація, класифікація, вміння визначати цілі, планувати, навички контролю та самооцінки, рефлексія власної діяльності тощо), які є способами здійснення різних видів діяльності, що дозволяють учню самостійно опановувати новими знаннями та вміннями. В процесі виконання метапредметних завдань у дитини формуються універсальні навчальні дії, які вона зможе використовувати не лише під час освоєння різних дисциплін, а й у вирішенні життєвих проблем.

Зазначимо також, що декілька років тому Білл Гейтс назвав п’ять книг, які варто прочитати. Одна з книжок: "*Діапазон: чому фахівці загального профілю тріумфують у спеціалізованому світі*". У цій книзі її автор "Девід Епштейн викриває помилковість міфу про спеціалізацію та те, як суспільство отримує більше користі, коли люди є фахівцями широкого профілю. Саме ті, хто прагне широкого досвіду в різноманітних галузях, стають новаторськими та креативними вирішувачами проблем, готовими розв’язувати проблеми, які здаються незнайомими і складними. Девід Епштейн кидає виклик загальновідомій

[64] Громыко Н. В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: Монография, 2009. 360 с.; Громыко Н.В. Метапредмет "Знание", 2001. 544 с.; Громыко Н.В. Обучение схематизации, 2005. 477 с.; Громыко Н.В. Способы обновления знаний. Эпистемотека. (Руководство для управленцев и педагогов), 2007. 184 с.; Громыко Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования // Вопросы философии. 2002, №2. С.175-180; Громыко Н.В. Как возможна трансляция знания? // Высшее образование. 2009. № 1. С. 14-24.; Громыко Ю.В. Метапредмет "Знак", 2001. 288 с.; Громыко Ю.В. Метапредмет "Проблема". 1998. 382 с.; Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.; Вознюк А.В. Новая парадигма содержания образования: Монография. Житомир: Koob publications, 2017. 158 с.

концепції про те, що для того, щоб реалізуватися на найвищому рівні, ви маєте знайти свою нішу в ранньому віці і тренуватися годинами і роками. Хоча це правда, що деякі з найкращих спортсменів і музикантів почали вивчати свою майстерність у ранньому віці, більшість із цих видатних людей насправді були спеціалістами широкого профілю. Вони починали в одній сфері, пробували в інших і, нарешті, зупинилися на своєму справжньому покликанні. Д.Епштейн стверджує, що люди не повинні боятися стати універсалами, оскільки універсальність зробить їх кращими абстрактними мислителями, ніж вузькопрофільними спеціалістами"[65].

Зазначений принцип знайшов яскраве втілення в площині концепції розвитку "*таланту як синтезу талантів*". У цьому зв'язку доречно навести теорію та практику *М.П. Щетиніна* з розвитку таланту, яку він описав у книзі *"Збагнути неосяжне"* [66]. М.П. Щетиніним було висловлене припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку "побічних" здібностей.

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. Суттєво, що М.П. Щетинін у своїй подальшій педагогічній практиці розвиває й іншу синергетичну стратегію навчання, яка пов'язана 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.

[65] Epstein David. Range: Why Generalists Triumph in a Specialized World (2019), New York, Riverheads Books. 340 p.

[66] Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога, 1986. 176 с. С. 6-12.

Міф щодо комп'ютеризації/цифровізації навчання

А.Н. Петров у книзі "*Ключ до надсвідомості*" зазначає, що передові країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, в якому пріоритетне значення має не вироблення речовини й енергії, а створення нових інформаційних технологій. "Проте чим далі вони просувалися у своєму розвитку, тим більш залежними ставали від свого породження... Вже повсюдно людина стає не управителем і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям… Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й обстановку життя, але і сам спосіб сприйняття світу. Нині починають підтверджуватися побоювання філософів про те, що успіх технічних наук породив положення, коли до сутності людини стали відносити тільки те, що в принципі піддається математичному і технічному моделюванню"[67].

Ниці науковці починають розуміти, що телевізор і комп'ютер обмежують багатство тілесного сприйняття тільки очима і вухами, скасовувавши цим рівність між сприйняттям образу і звуку, оскільки наприклад, музика, яка звучить з колонок або мова невидимого диктора часто виходить з абсолютно іншій сфери реальності, ніж зображення на екрані. Більш того, враження від почутого і побаченого відокремлені від тілесної активності дитини, яка під час перегляду передачі переходить у стан вищого ступеня нерухомості. Так, дослідник мозку М. Шлітцер відзначає, що "телевізор, відео і комп'ютер спричиняють руйнівну дію на здоров’я дитини, навіть якщо йде найкраща дитяча програма, передача про тварин або навчальна програма. Використання комп'ютера у навчальних цілях у ранньому шкільному або навіть у дошкільному віці також є непродуктивним. Так, результати дослідження у 2000 році 200 ізраїльських шкіл, з яких 122 були забезпечені комп'ютерами, засвідчили, що навіть урок математики, на якому був використаний комп'ютер, не дав жодних покращень академічної успішності, скоріше навіть виявив тенденцію погіршення"[68].

Як пише В.М. Колісник, телевізор "незворотно виховує особистість із надвисокими домаганнями утіх, низькою психологічною працездатністю і майже відсутністю творчого потенціалу – розбещеного

[67] Петров А. Ключ к сверхсознанию, 1999. С. 9-14.

[68] Патцлафф Р., Кальдер Т. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет. К.: Изд-во "НАИРИ", 2008. С. 90-93.

телеінваліда. Такий імітує працю чи – у найкращому разі, – зможе виконувати примітивну роботу: сторожа, продавця на речовому ринку тощо. Він легко може стати наркоманом, алкоголіком, волоцюгою...". Експериментальними дослідженнями доведено, що благополучні юнаки і дівчата в ранньому дитинстві дивилися телевізор не більше години на тиждень, а деякі росли в сім'ях, де "ящика" взагалі не було. Більш-менш задовільно пристосувалися до життя ті, хто в дитинстві "спілкувався" з телевізором не більше півгодини на день. За експертною оцінкою, 10 годин телевізійних сеансів на тиждень зменшують творчий потенціал дитини на чверть, 2 години на день – майже наполовину. Якщо в дошкільному віці дивитися телевізор більше трьох годин на день, можна втратити 90 % соціальної активності, що означає мозкову – психологічну – пожиттєву інвалідність другої групи[69].

У 2003 році вийшла книга Т. Оппенгеймера "*Flickering* Mind" ("*Мерехтливий розум*")[70], де автор розмірковує про ту шкоду, яку завдають навчанню сучасні комп'ютери. Разом з очевидними перевагами, використання інформаційних технологій у сфері освіти призводить до виникнення "помилкових цілей", оскільки кількість комп'ютерів – це зручний показник "якості", а якщо цей комп'ютер ще і підключений до Інтернету, то кінцева мета інвестицій в освіту начебто досягнута. Т. Оппенгеймер стверджує, що інформаційні технології в тому вигляді, в якому вони сформувалися на початку XXI століття, в принципі не здатні виконати покладених на них завдань автоматизації інтелектуальної діяльності, до якої відноситься сфера освіти.

Т. Оппенгеймер переконливо показує згубність сучасної ***тотальної комп'ютеризації*** навчального процесу. На наш погляд, зазначений процес виявляє деякі негативні аспекти тотальної комп'ютеризації**.**

По-перше, вони навчають людину діяти на оточення маніпулятивно-директивним, інструментально-силовим чином, що має тенденцію призводити до насильницьких актів, що рельєфно ілюструється завдяки хакерським технологіям та лавиноподібним потоком комп'ютерних вірусів.

По-друге, комп'ютери шкідливі через прийняту в них двозначну логіку, яка сприяє формуванню в людини однозначного, "чорно-білого" антитворчого мислення. "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке

[69] Колісник В. М. Виховання: концептуально-психологічний аспект // Освіта і управління. 2003. Т. 6. № 3. С. 79-89.

[70] Oppenheimer Todd. The Flickering Mind: Saving Education from the False Promise of Technology. N.Y.: Random House, Trade Paperback.

сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу"[71], що характеризується атомарно-дискретним, агресивним, антитворчим сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг[72]) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Тому, як вважає М.П. Бруснєцов, реальним вирішенням зазначеної проблеми є впровадження трійкового комп'ютера, що утілює "живу", діалектичну логіку. Відзначимо, що діалектична трійкова логіка на підставі відповідного математичного апарату була розроблена М.П. Бруснєцовим у вигляді трійкової системи числення., що дозволяє здійснити перехід освіти від суворої класичної двозначної логіки (що постає мовою науки) до творчої багатозначної тризначної логіки, яка ініціює процеси творчості[73].

По-третє, впровадження комп'ютера як головного провідника видовищних технологій сучасності значно гальмує потребу та процес читання: "у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя. Поява телевізора перетворила, як стверджується, культуру в "емоційне споживання" кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п'ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з однобічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. В той же час нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови… сучасна молодь більше уваги приділяє "агресивним формам культури", які розповсюджуються із швидкістю епідемії завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план"[74].

Відтак, нині непомірно активізуються елементи видовищної культури, коли в силу розвитку відповідних електронних засобів масової

[71] Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы, 1995. С. 110.

[72] Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности, 1990.

[73] Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. Житомир: Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. С. 240-250.

[74] Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. посіб. К.: ІЗМН, 1997. С. 295-297.

інформації в багато разів збільшилась кількість інформаційних (аудіо-візуально) сигналів, які надходять до молодої людини.

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

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

Зазначене дозволяє дійти висновку про поглиблення вивчення проблеми тотальної комп’ютеризації навчального процесу в освітніх установах.

Освітній міф щодо переваги чи мультикультуризму(культурної глобалізації), чи національного самобутності кожної культури

Цей діалектичний міф виражає дух діалектики культурно-історичного розвитку людства, оскільки як мультикультуризм, так і культурна самобутність у разі їх абсолютизації постають міфами, тобто не відповідають реаліям розвитку соціумів. Подібним же чином, наш світ з одного боку постає парадоксальним синергетичним утворенням – інтегральним комплексом єдності і розмаїття, а з іншого, – світ людської цивілізації діалектичним чином сполучає культурну єдність і культурну плюральність, які отримують перевагу за конкретних соціально-політичних умов розгортання історичного процесу. Останній у наш час

входження людства у неврівноважений стан біфуркації виявляє нестійке і вельми динамічне коливання маятнику цивілізаційного розвитку навколо полярних ціннісних модусів – культурної глобалізації і культурної ж самобутності народів, етносів, націй.

Міф про необхідність узгодження соціально-педагогічних впливів на вихованців

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинно мати місця неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які поступають до дитини від його батьків і інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем. Але якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності (коли особистість формується на "межах виховних дій", у суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття, що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду і системи цінностей), то стає зрозумілим, що ***парадокс є одним з основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети),*** що неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і дією") якраз і розкриває перед людиною у дійсному світлі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню його космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю ***творчої поведінки і діяльності.***

Цей висновок не означає, що слід уникати стану узгодження вербального й екстравербального і спеціально створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність даного процесу якразі передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб дитина уміла їх розрізняти і вчитися існувати в такому впорядковано-невпорядкованому середовищі, що поєднує хаос і космос, піднесене і профанічне, прекрасне і жахливе.

Саме на цій основі у дитини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможливлює її розвиток у напрямку шизоїдного типу. Цей висновок знаходить втілення у новітньому ***амбівалентному підході*** у

педагогіці, який виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що сучасна освітня галузь має орієнтуватися не стільки на охоплення знань та технологій, які зростаютьлавиноподібним чином, а скоріше на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер. Це передбачає формування в учнів та студентів уміння комплексного застосування знань, їх синтезу й самостійного здобування, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу. Відтак, школа має орієнтуватися на навчання учнів та студентів здобувати знання (відмовившись від знаннєвоцентричної парадигми), а її діяльність слід орієнтувати на осягнення глибинного, фундаментального, цілісного, міждисциплінарного, ціннісного, творчого, природовідповідного, інтегративного характеру знань та технологій. Останнє потребує розробки інтегративних курсів, що передбачає синтез знань як універсальної фундаментальної основи зазначених курсів.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Антонова Олена Євгеніївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 5.*

Антонов Олексій Володимирович, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 5.*

Вознюк Олександр Васильович, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 1.*

Дубасенюк Олександа Антонівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Вступ. Висновки. Розділ 2, параграфи 2.1. – 2.4.*

Левченко Світлана Віталіївна, викладач психолого-педагогічних дисциплін Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І.Я. Франка, аспірантка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 2, параграфи 2.9. – 2.10.*

Самойленко Оксана Анатоліївна, доктор педагогічних наук, науковий дослідник кафедри педагогіки, андрагогіки та психології факультету природних на гуманітарних наук, Прешовський університет в Прешові (Словацька республіка). *Розділ 2, параграфи 2.5. – 2.8.*

Сидорчук Нінель Герандівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 4, параграфи 4.1. – 4.5.*

Щерба Наталія Сергіївна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 4, параграфи 4.6. – 4.12*.

Яценко Світлана Леонідівна, кандидат педагогічнх наук, доцент, доцент кафедри професійно педагогічної та спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 3.*

Наукове видання

Колектив авторів:

Антонова Олена Євгеніївна,
Антонов Олексій Володимирович,
Вознюк Олександр Васильович,
Дубасенюк Олександра Антонівна,
Левченко Світлана Віталіївна,
Самойленко Оксана Анатоліївна,
Сидорчук Нінель Герандівна,
Щерба Наталія Сергіївна
Яценко Світлана Леонідівна

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Монографія

Комп'ютерна верстка і набір:
О. В. Вознюк
Дизайн обкладинки: С. М. Горобець

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 18.01.23. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різографічний.
Ум. друк. арк. 21.2. Обл. вид. арк. 18.7. Наклад 300. Зам.4 .

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво продержавну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua