

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Житомирський державний університет імені Івана Франка**

АНДРАГОГІЧНИЙ ВІСНИК

Науковий електронний журнал,
заснований у 2012 році
(виходить чотири рази на рік)

Випуск 2

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
Житомир
2012

Видається за рішенням Вченої ради Житомирського державного університету
імені Івана Франка (протокол № 1 від 30 серпня 2012 р.)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор *О.А. Дубасенюк*, доктор педагогічних наук, професор.
Заступник головного редактора *Л.Б. Лук'янова*, доктор педагогічних наук, професор.
Відповідальний секретар *О.В. Вознюк*, кандидат педагогічних наук, доцент.
Заступники відповідального секретаря *Н.М. Мирончук*, кандидат педагогічних наук, доцент;
Т.І. Шанскова, кандидат педагогічних наук, доцент

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

О.Є. Антонова, доктор педагогічних наук, професор;
С.С. Вітвицька, доктор педагогічних наук, професор;
А.А. Герасимчук, доктор філософських наук, професор;
В.М. Жуковський, доктор педагогічних наук, професор;
І.А. Зязюн, доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України;
І.І. Коновальчук, кандидат педагогічних наук, доцент;
С.В. Лісова, доктор педагогічних наук, професор;
О.Є. Місечко, доктор педагогічних наук, доцент;
Н.Г. Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
П.Ю. Саух, доктор філософських наук, професор;
Н.А. Сейко, доктор педагогічних наук, професор;
С.П. Семенець, доктор педагогічних наук, доцент;
Д.В. Чернілевський, доктор педагогічних наук, професор

Наукове електронне періодичне видання

АНДРАГОГІЧНИЙ ВІСНИК

Випуск 2, 2012 р.

Виготовлено з оригінал-макету авторів

В усіх статтях збережено орфографію та пунктуацію авторів

Підписано до друку 13.09.2012 р.. Формат 60x90/12. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.

Друк різнографічний. Ум. друк. арк. 6,95. Обл.-вид. арк 5,9. Тираж 100. Замовлення .212

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

Україна, 10008, м. Житомир, вул. В. Бердичівська, 40. тел. 37-40-42, 37-35-10

електронна пошта (E-mail): zu@zi.edu.ua

© Житомирський державний
університет імені Івана Франка, 2012

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ФУНДАМЕНТАЛЬНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ.....	4
<i>Лук'янова Л.Б.</i> Розвиток освіти дорослих в Україні в умовах соціальних змін.....	4
<i>Якса Н.В.</i> До проблеми розвитку особистості як суб'єкта праці.....	11
<i>Коновальчук І. І.</i> Учитель як суб'єкт інноваційної діяльності	16
РОЗДІЛ ІІ. АКМЕОЛОГІЧНІ ТА СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА.....	26
<i>Дубасенюк О.А.</i> Акмеологічна концепція професійного розвитку сучасного педагога.....	26
<i>Антонова О.Є.</i> Акмеологічна модель педагогічної обдарованості.....	37
<i>Дубасенюк О.А.</i> Акме-синергетичний підхід до формування педагога	46
<i>Вознюк О.В.</i> Теорія і практика використання фрактально-голограмного, системно-синергетичного підходу до побудови соціально-педагогічного середовища.....	54

РОЗДІЛ І. ФУНДАМЕНТАЛЬНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Лук'янова Л.Б. ,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу андрагогіки
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)

РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

У статті висвітлено проблеми освіти дорослих в Україні в контексті сучасних соціально-економічних трансформацій, зокрема з позиції демократичної громадянськості, загальнокультурної компоненти, зміцнення демократичних цінностей; обґрунтовано її доцільність через реалізацію соціокультурної та адаптаційної функцій.

Швидкоплинність змін сучасного суспільства об'єктивно зумовлюють необхідність формування особистості, здатної до сприйняття і творення змін, налаштовану на усвідомлення суспільних перетворень як природної норми. Важливим чинником, що сприяє розв'язанню цієї проблеми, є освіта дорослих, функціонування й розвиток якої має свою змістову специфіку, зумовлену особливостями контингенту, інноваційними підходами, сукупністю завдань.

Провідні позиції порядку денного у суспільстві освіта дорослих посідає з початку ХХІ століття, коли Ліссабонською декларацією було визначено, що освіта – це ключовий ресурс розвитку.

У сучасних умовах соціальних змін освіта дорослих як соціально-педагогічне явище і соціальний інститут не може розглядатися тільки статично, її значення можна усвідомити лише як складову загальної системи неперервної освіти в її вертикальних і горизонтальних вимірах. Соціокультурні знання, навички міжособистісного спілкування, сучасні світоглядні проблеми, історія, економіка, знання про людину і сучасний світ – це той мінімум, який необхідний сучасному спеціалісту. «Розуміння необхідності за будь яких умов дбати про майбутнє і здійснювати відповідні, бодай мінімальні, інвестиції у свій власний людський капітал (у здоров'я, в освіту тощо) є одним із наріжних каменів переорієнтації економіки і суспільства в цілому» [3, с. 8].

Аналіз праць із цієї проблеми свідчить, що нею опікувалися

багато дослідників, зокрема В. Вернер, П. Джарвіс, Дж. Кідд, Е. Кінг, С. Кортней, П. Ленгранд, М. Ноулс, А. Роджерс, Л. Туррос та ін. Окремі аспекти проблеми розкрито у працях вітчизняних і російських вчених (С. Архипової, С. Змейова, О. Огієнко, В. Онушкіна, Н. Ничкало, В. Подобеда, Л. Сігаєвої та ін.). Хоча сама ідея освіти впродовж життя далеко не нова. Перші паростки цієї концепції можна знайти у працях Платона, Конфуція, Сократа, Аристотеля, Сенеки й інших видатних мислителів. Ідеї неперервної освіти представлені у поглядах Вольтера, Гете, Руссо, які безпосередньо пов'язували її з досягненням вершини розвитку людини. Її сенс зафіксовано у прислів'ях та приказках різних народів.

Освіта дорослих дуже швидко реагує на зміни, що відбуваються в суспільстві, виконуючи функції суспільного барометру. Нині в освіті дорослих віддзеркалюються політичні, суспільні й економічні проблеми. Сукупність цих чинників, як правило, окреслює специфіку певного історичного періоду.

Зокрема, роль і функції освіти дорослих за останні півстоліття неодноразово змінювалися. Так, у 60-70 роки минулого століття перші позиції посідала компенсаторно-адаптивна функція освіти, яка полягала в усуненні недоліків і прогалин раніше здобутих знань, але вже з 80-х років ХХІ ст. цей освітній напрям набув інтегрального характеру через значні технічні й соціальні перетворення, а також активне залучення широких верств суспільства до культури. Нині посилилася динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які треба сприймати й адаптуватися до них, а відтак накопичені знання вимагають систематизації і структурування. Отже, починаючи з 90-х років ХХ століття почав формуватися новий підхід до освіти дорослих – як сфери можливостей в працевлаштуванні, зміни професій тощо.

У період реформ освіта є провідним стабілізуючим чинником між новими соціальними уявленнями та ідеалами попередніх поколінь, які знайшли своє втілення в історичній традиції. В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень, ідеалів і буття людей загалом саме освіта виконує стабілізуючу функцію й сприяє адаптації людини до нових умов. Освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування й залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки. Так, інноваційні процеси, що відбуваються в духовній, соціально-політичній та економічній сферах суспільства, поставили систему освіти дорослих перед необхідністю переосмислення ціннісної й соціально-культурної значущості освіти, основна місія якої в умовах сучасності полягає в тому, щоб допомогти людині вийти у простір життєвих смислів, цінностей, в світ людської духовності. Нині, як свідчать результати соціологічних досліджень, у процесі економічних і соціальних перетворень, значна кількість дорослого населення втратила

відчуття стабільності, віри у власні сили й можливості, що забезпечують успішність життєдіяльності. За таких умов саме освіта має відіграти ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної й побутової культури.

Нагальність освіти дорослих детермінується необхідністю врахування потреб ринку праці, зрослих вимог роботодавців, а також освітньо-культурних потреб дорослих, їх мотиваційних, ціннісних орієнтацій щодо професійної й особистісної самореалізації. Окрім того, становлення й розвиток системи освіти дорослих обумовлюється сучасними науково-технічними перетвореннями, новими вимогами до кваліфікаційного рівня фахівців, швидким застаріванням і накопиченням знань, удосконаленням технологій та сучасною організацією виробництва.

Слід зазначити, що нині активно функціонують освітні центри, діяльність яких спрямована на розвиток неперервної освіти дорослих в окремих країнах, організацію їхньої інтернаціональної взаємодії. Важливість державної підтримки освіти дорослих визнається владними структурами багатьох пострадянських країн, зокрема у грудні 1997 року Міжпарламентська асамблея країн-учасниць СНД прийняла Модельний закон «Про освіту дорослих» [2]. Цей закон встановлює правові основи для розроблення й реалізації загальнодержавної політики в галузі освіти для дорослих і покликаний сприяти створенню в країнах співдружності ефективної системи неперервної освіти, що забезпечує професійне удосконалення й розвиток особистості протягом життя.

Система освіти дорослих нині є одним із важливих соціальних ресурсів. Ті, хто навчається у цій системі набувають потенціал новацій, за допомогою яких можна адаптуватися до швидкоплинних змін у суспільстві. Водночас, найбільш цінним освітнім здобутком кожного дорослого мають стати чіткі уявлення щодо гострих проблем, які виникають перед людством у XXI ст. Відтак необхідна державна соціальна програма розвитку освіти дорослих.

За даними світової статистики, загальна кількість дорослих, які навчаються, починає перевищувати сумарну кількість учнів в інституціях шкільної освіти. Відповідно до соціальних прогнозів міжнародних організацій, у XXI ст. освіта дорослих відіграватиме важливу роль у контексті забезпечення сталого й збалансованого прогресу особистості, суспільства.

Сучасна освіта дорослих в європейських країнах як кількісно, так і якісно є достатньо різноманітною, оскільки різні традиції, реалії, проблеми й структури характеризують загальну картину. Так за даними *Global report on adult learning and education (2009)* кількість дорослих, які навчаються в системі формальної і поза формальної освіти у

першому десятилітті XXI ст.. в країнах Євросоюзу перевищувала 37%. Найвищих показників досягли в Швеція – 73,4%, Норвегія -54,5 %, Фінляндія – 55% [4, с.62].

Загалом за участю дорослих в різних освітніх програмах країни об'єднано у чотири групи. Країни, де понад 50% дорослого населення навчаються, належать до першої групи (Швеція, Фінляндія, Данія, Норвегія, Ісландія); у другій групі країн кількість людей, які навчаються становить 35-50%, це Австралія, Канада, Нова Зеландія, США, Австрія; до третьої групи країни належать Бельгія, Франція, Іспанія, Чехія, тут процент дорослих, які навчаються коливається від 20 до 35 %. І, нарешті, четверта група країн, до яких належить і Україна, - загальна кількість дорослих, які навчаються становить тут менше 20%.

Водночас зазначимо, статистичні дані щодо держбюджетних коштів, спрямованих на освіту дорослих в Україні, є недостатніми, а ставлення наших громадян до непрофесійної або неформальної освіти можна схарактеризувати як особисту справу й завдання комерційної освіти. За виключенням міжвідомчих програм щодо підвищення кваліфікації та перенавчання безробітних, навчальні програми для дорослих фінансуються самими учасниками навчання й внесками міжнародних донорських організацій.

Як наслідок в українському суспільстві залишається на мінімальному рівні поширення стандартів здорового способу життя, що зумовлює надзвичайно високу передчасну смертність (за тривалістю життя населення поміж усіх країн Європи та Центральної Азії Україна випереджає лише Росію), інвестиції в освіту здійснюються переважно лише на початку трудової діяльності, хоча знання та навички застарівають нині надзвичайно швидко, а прагнення покращити своє життя у більшості випадків залишається не реалізованими через низьку економічну, громадянську та соціальну активність [3, с.9].

Сучасна ситуація в освіті дорослих в Україні характеризується суперечностями між різким зменшенням монополії структур, які формально займаються освітою дорослих, і млявістю процесу диверсифікації форм навчання. Водночас світовий досвід свідчить про неможливість створення універсальної моделі навчання дорослих, необхідності урахування не тільки різноманітних взаємозв'язків, але й специфіки історичного розвитку, накопичення продуктивного досвіду, особливостей освіти дорослих як відкритого і гнучкого соціального інституту, який сприяє розвитку і особистості, і суспільства.

Аналіз вітчизняного досвіду організації освіти дорослих в Україні показує, що традиційні принципи відбору змісту цієї освітньої ланки, зазвичай приділяють багато уваги спеціалізованим знанням, які швидко застарівають, і навпаки, мало уваги приділяється виявленню і аналізу проблем сучасного виробництва, розвитку навичок міжособистісного спілкування.

Через слабе бюджетне фінансування погіршується матеріально-технічна й науково-культурна база багатьох інститутів підвищення кваліфікації. Зменшення бюджетного фінансування системи підвищення кваліфікації, її комерсаціалізація призводить до відтоку викладацьких кадрів, які мають значний досвід роботи, а комерсаціалізація навчання – до значного зменшення контингенту слухачів.

Проблеми професійної орієнтації, переорієнтації, перепідготовки й підвищення кваліфікації пов'язані з виникненням альтернативних структур освіти дорослих, їх якості і вартості навчання, монополії на знання нових технології, наукову інформацію, а також зі створенням робочих місць на виробництвах для підвищення професійного рівня; з витратами на консультаційно-освітні послуги; проблемами недержавної, приватної освіти.

Характерними ознаками цих нових освітніх форм є автономність, самокерованість навчального процесу, самостійність суб'єктів у формуванні навчальних планів і програм, можливість вільного вибору змісту, форм і методів навчання, мобільність і гнучкість освітніх установ, їх саморозвиток, вивільнення від авторитарності, примусу, обмеження мислення, свобода педагогічних рішень, можливість творчості в пізнавальному пошуку.

Асоціації просвіти, що функціонують в багатьох країнах Заходу, виокремлюють чотири напрями освіти дорослих в сучасних умовах: 1) розвиток гуманітарної універсальної освіти; 2) соціально-політичну освіту; 3) робота з культурно відсталими; 4) профспілкове навчання. Зазначимо, альтернативна освіта може охоплювати і базову, і після базову освіту дорослих, державні і недержавні організаційні форми, може бути формальною і неформальною.

Для нашого суспільства, яке знаходить у перехідному кризовому стані, особливого значення набуває система громадянської і соціально-політичної освіти дорослих. В організації такої системи доречним буде використання досвіду окремих європейських країн, зокрема, Німеччини.

Нині, коли є загроза втратити досягнутий країною цивілізаційний рівень, тільки збереження стабільності вже недостатньо. Вимагається орієнтація освіти дорослих на культурний і моральний прогрес, духовне удосконалення особистості, розвиток культури соціального і морального самопізнання. Проте кризовий стан освітньої політики призводить до деформації змісту освіти дорослих, зниженню рівня її доступності.

Найбільшими проблемами в освіті дорослих, що вимагають негайного розв'язання, на нашу думку, є, *по-перше*, органи влади усіх рівнів мають визнати освіту дорослих невід'ємною складовою вітчизняної системи освіти із подальшою розробкою комплексу

відповідних заходів у контексті політики і практики у сфері неперервної освіти. У переліку пріоритетних задач Міністерства освіти і науки України має бути передбачено створення місцевих, регіональних і національних рамок і структур, необхідних для розвитку, координації, управління якістю й фінансування освіти дорослих. *По-друге*, важливим є питання розробки критеріїв потреб, планування, контролю, звітності, а також вивчення міжнародного досвіду освіти дорослих. Зазначене вимагає створення системи добору статистичної інформації щодо освіти дорослих на місцевому, регіональному й національному рівнях. Важливою проблемою є створення державних центрів з підготовки, підвищення кваліфікації й перепідготовки андрагогів (організаторів процесу навчання дорослих), що сприятиме підвищенню рівня компетентності спеціалістів, які працюють з дорослим населенням. До нагальних потреб також треба віднести й створення факультетів і кафедр андрагогіки в усіх закладах вищої педагогічної освіти і в установах перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників освіти. *По-третьє*, розробка підходів щодо визнання і сертифікації формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих, ключовим компонентом яких має стати система акредитації й оцінювання попереднього досвіду і знань особистості. Окрім того, набуває нагальності необхідність створення й розвитку наукової системи, в межах якої можна формулювати основні закономірності, принципи навчання дорослих та їх відмінності від навчання недорослих, що сприятиме підвищенню ефективності практичного навчання дорослих.

Основними завданнями освіти дорослих є розширення вибору освітніх послуг; розвиток міждержавного інформаційного обміну у сфері освіти дорослих; підвищення професійної компетентності; розроблення механізму визнання кваліфікації, набутої поза межами формальної освіти.

Розв'язання окреслених завдань на практиці стає можливою лише за умови відображення теоретичних підходів до побудови навчального процесу дорослої людини та керування ним. Зокрема, пріоритетним має стати розкриття потенціалу кожного дорослого, створення сприятливих умов для розвитку його інтелектуальних, культурних, духовних можливостей. Передусім держава зобов'язана формувати політику можливостей для людини як головного національного ресурсу в освіті, науці, культурі, в її професійній реалізації взагалі; розширення можливостей для освіти дорослих громадян; створення можливостей для постійного удосконалення особистості, її адаптації до соціально-економічних змін як у країні, так і світі; сприяння кожній особистості незалежно від вікової, статевої приналежності, освіти, набутої попередньо, та соціального досвіду, відчувати себе активною рушійною силою суспільного прогресу [1].

Для реалізації зазначених положень необхідно здійснити певні кроки, передусім у сфері правового забезпечення. Зокрема, удосконалити нормативно-правову базу (розроблення Закону України «Про освіту дорослих», внесення змін і доповнень до Законів України «Про вищу освіту», «Про зайнятість населення» та інших, зокрема, розробленням розділів, що описують цілі освіти дорослих, типи основних суб'єктів, їх права і обов'язки, характер взаємодії з державою, механізми координації між різними провайдерами, а також принципи і схеми отримання коштів із бюджету); законодавчо закріпити вимоги щодо координації і взаємодії різних суб'єктів діяльності у сфері освіти дорослих; визнати суспільну корисність освіти дорослих, закріпити гарантії її розвитку через виокремлення спеціальних статей бюджету, забезпечити доступність освітніх послуг для усіх дорослих громадян України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лук'янова Л. Концепція освіти дорослих / Л. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : збірник наукових праць. – К. : ТОВ ВД «ЕКМО», 2011. – Випуск 3. – Ч.1. С. 8-16.

2. Модельный закон «Об образовании взрослых» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.11.2010: < <http://www.pravoby.info/megdoc/part3/megd3174.htm> >. – Загол. з екрану. – мова рос.

3. Соціально-економічний стан України: наслідки для України та держави: національна доповідь / за аг ред. В.М. Гейця [та ін.]. – К.: НВЦ НБУВ, 2009. – 687 с.

4. Global report on adult learning and education, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 12.13.2011: <http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/institutes/uil/confintea/pdf/grale/grale_en.pdf>. – Загол. з екрану. – мова англ.

Якса Н.В.,
доктор педагогічних наук, професор
(Таврійський національний університет ім. І. В. Вернадського)

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ

The problem of the development of personality as the subject of labour during life is examined, it is proved, that development appears to be heuristic principle of the analysis of the psycho-pedagogical phenomena, specifically the problems of personality of a professional in modern informatively-technological space, and also the main aspects of psychology of professional development of a personality.

Проблема розвитку особистості суб'єкта праці постає актуальною та активно розробляється у психолого-педагогічній науці, що знаходить відображення у працях Б.Г. Ананьєва, О.А. Дубасенюк, Е.О. Клімова, С.Я. Батищева, Ф.Е. Зеєра, Н.Г. Ничкалоа, К.К. Платонова й ін. та знаходить ґрунтовне висвітлення у довідковій літературі [3, с. 495]. При цьому розвиток як такий можна вважати евристичним принципом аналізу психолого-педагогічних феноменів, зокрема й проблем особистості професіонала. Відтак, *завданням статті* є аналіз розвитку особистості як суб'єкта праці впродовж життя.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що розвиток особистості як суб'єкта праці передбачає зміну її кількісних і якісних властивостей [3, с. 496]. При цьому розвиток суб'єкта праці – це процес незворотних, спрямованих і закономірних змін особистості, що приводить її до найвищих досягнень у сфері трудової діяльності. Важливо зазначити, що розвиток людини впродовж життя – новітня комплексна сфера емпіричного дослідження і теоретичного осмислення життєвого шляху людини. Вона включає: а) вивчення життя у всій її широті – від зачаття до смерті; б) дослідження життя у всій її глибині – від мінливих біологічних, психологічних і соціологічних основ до динамічних проявів її у почуттях, думках і діях людей, які проживають у різних культурних та історичних умовах; в) аналіз існуючих і побудова нових теорій часу життя (життєвого та професійного шляху людини, а також розробка комплексу методів для опису, пояснення і передбачення змін, що відбуваються з розвитку віку; г) пошук нових засобів оптимізації ходу розвитку впродовж всього життя.

На основі проведених досліджень Є.О. Климов виділив певні етапи та стадії розвитку суб'єкта праці відповідно до вікового розвитку людини [2]. Їх аналіз дозволяє виокремити такі головні процесуальні

аспекти розвитку особистості як суб'єкта праці.

I. Допрофесійний розвиток суб'єкта праці, який має такі стадії:

1. Стадія передгри (епоха раннього дитинства): інтервал від народження приблизно до 3-х років тобто близько 5 % часу, якщо прийняти за 100 % "юридичний" цикл розвитку суб'єкта трудової діяльності (від народження до пенсійного віку у нашій країні). У цей час відбувається оволодіння дитиною у процесі спілкування з дорослими сенсорно-перцептивними функціями і рухами, мовленням, засвоєння деяких маніпулятивних, знарядійних дій, що співвідносяться із суспільно виробленими предметами, найважливішими правилами поведінки і моральними оцінками.

2. Стадія гри ("період дошкільного дитинства"). Інтервал приблизно від 3 до 7-8 років; 7 % від вказаного вище розвитку умовного циклу розвитку суб'єкта діяльності. У цей час відбувається оволодіння дитиною "основними смислами" людської діяльності, міжлюдськими відносинами і відповідними діями, системі ігор, що організуються тією чи іншою мірою дорослими а також у продуктивній діяльності (малювання, ліплення, конструювання) і при виконанні окремих трудових або навчальних завдань. Починає складатися індивідуальний стиль діяльності. Уже в іграх проявляється те, що дитина хоче бути кимсь (то шофером, то поваром, то космонавтом тощо) і дізнається, що для цього слід навчатися. Формується готовність до шкільного навчання.

3. Стадія оволодіння навчальною діяльністю ("період молодшого шкільного дитинства"). Інтервал від 7-8 "юридичного" циклу розвитку суб'єкта діяльності. У цей час інтенсивно починають розвиватися здібності самоконтролю, самооцінки, самоаналізу, мимовільної регуляції діяльності, "здібність діяти "про себе" (уявлення, планування). Відбувається засвоєння нових соціальних вимог і міжлюдських відносин, пов'язаних зі шкільним режимом дня, включеністю у системи " вчитель-учень", "учень-учень", "учень молодшого класу-учень старшого класу" тощо. Поряд з учінням важливу роль у формуванні молодшого школяра як суб'єкта діяльності відіграють праця, суспільно корисна діяльність".

II. Розвиток у період "вибору професії", проектування професійного "старту" і життєвого шляху".

4. Стадія опантанта, або оптації (усвідомленої підготовки до "життя", до праці, планування, проектування професійного життєвого шляху). Цей період приблизно відповідає підлітковому віку і ранньої юності. У даний період відбувається (при правильно поставленому вихованні) оволодіння системою (для "світу дорослих") соціально значимих ціннісних уявлень, ідеалів (мислених зразків побудови життя, діяльності, професійного шляху), активне і дійове засвоєння системи потрібних ("дорослих") відносин із сверсниками і старшими, активний

самоаналіз і співвіднесення своєї особистості зі світом дорослих, спроби реального планування свого майбутнього. Формуються професійні плани, приймаються відповідні свідомі, самостійні конкретні і достатньо тверді рішення.

III. Розвиток особистості у період професійної підготовки і подальшого становлення професіонала, який виявляє певні стадії.

5. Стадія професійної підготовки у різних випадках припадає на вік від 15-18 до 16-23 року. Молода людина обрала навчальний заклад або форму навчання і психологічно стала більш або менш вираженим адептом деякої професійної спільноти, тому цей період можна назвати стадією адепта. Сюди зазвичай відносять учнів різних типів і рівнів професійної освіти: і учнів ПТУ, і студентів технікумів, коледжів, професійних шкіл, вузів, а також "слухачів", "курсантів", "учнів", майстра-наставника та ін. У цілому у цей час відбувається засвоєння системи основних ціннісних уявлень, що характеризують дану професійну спільноту, і культивованих у ній, оволодіння спеціальними знаннями, вміннями, навичками, необхідними для майбутньої професійної діяльності, "для життя", для успішного "професійного старту". Формується професійна придатність.

6. Стадія, або фаза, "адаптанта", адаптації, "звикання" молодого спеціаліста ("адаптанта") до роботи, певного виду діяльності. Справа у тому, що соціальні, діяльнісні норми навчального закладу або звичного виробничого колективу нетотожні нормам нового місця роботи. І молодий спеціаліст повинен знайти у собі розуміння і можливості саморегуляції, щоб розпізнати, зрозуміти, відчути нові, незвичні для нього норми, що регулюють і поведінку, і образ життя, і манери, зовнішнє обличчя професіонала, не говорячи вже власне "технологічні" тонкощі, і має "вписатися" у контекст прийнятих норм.

7. Стадія, або фаза інтерналу. Перед нами вже досвідчений працівник, який усталено любить свою справу, і може майже самостійно, все більш надійно і успішно справлятися з основними професійними функціями на даному трудовому посту, і це визнають товариші по роботі.

8. Стадія, або фаза майстра, майстерності. Працівник може вирішувати і прості, і найскладніші професійні задачі, які не всі можуть розв'язати. Він набув свій індивідуальний стиль діяльності, його результати стабільно добрі. Зазвичай, він вже має деякі формальні показники кваліфікації (розряд, категорію, звання).

9. Стадія, або фаза авторитету. Це майстер своєї справи, добре відомий як мінімум у своєму професійному колі або навіть за його межами (в галузі, на міжгалузевому рівні, у країні). Він має ті чи інші високі формальні показники кваліфікації (розряд, категорію, тощо), "чин", звання, вчену ступінь тощо).

10. Стадія, або фаза, наставника, наставництва у широкому смислі. Перед нами людина, у якої колеги готові повчитися, перейняти досвід. Авторитетний майстер своєї справи в будь-якій професії "обростає" однодумцями, наслідувачами, запозичувачами досвіду, учнями, послідовниками. І це одна з обставин, яка робить його життя наповненою осмисленою перспективою. Відповідно до акмеології, на цій стадії людина має можливість досягти вершин у своєму професійному становленні. Зазначена стадія інтегрує всі попередні стадії ніби у згорнутому вигляді, що виявляє циклічний характер розвитку особистості.

Розглянуті етапи виявляють закономірність циклічності (етапності), що простежується між певними циклами у віці в набутті професійного досвіду та підйомами, спадами в рівні оволодіння знаннями, вміннями, способами взаємодії із різними категоріями суб'єктів освітнього простору.

Сам процес професійної підготовки виявляє цикли – певні етапи:

- 1) оволодіння основами професійної майстерності;
- 2) набуття конкретного професійного досвіду;
- 3) утвердження власної позиції;
- 4) оволодіння знаннями, вміннями, навичками, способами у професійній сфері;
- 5) подальше самовдосконалення;
- 6) постійний саморозвиток, самовдосконалення.

Зазначені етапи зумовлюють побудову навчального процесу у напрямку реалізації таких компонентів:

- 1) цілемотиваційний (формування мотивації до навчання);
- 2) змістовий (формування змісту навчання);
- 3) операційно-діяльнісний (формування способів та прийомів навчальної діяльності);
- 4) рефлексивний (рефлексія, усвідомлення процесу цієї діяльності);
- 5) контрольно-оцінний (усвідомлення й оцінка цієї діяльності, її свідоме контролювання).

Відтак, можна говорити про закономірність гетерохронності (нерівномірності): визрівання особистісних функцій, яка виявляє залежність між структурою особистісних якостей майбутнього професіонала і віком, досвідом. Доведено, що на початку професійного шляху опорними є вольові якості і методи, які виходять від самого суб'єкта, а наприкінці навчання за умови постійного самовдосконалення та прагнення підвищити свій рівень професійної майстерності та продуктивності, діють вже морально виправдані методи гуманістичного спрямування; розвиваються моральні цінності, особистісні якості [1; 4].

Таким чином, відповідні професійні й особистісні якості майбутнього професіонала формуються нерівномірно, коли

спостерігається інтенсифікація розвитку одних процесів і одночасне гальмування інших.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубасенюк О. А. Педагогічна технологія організації продуктивної міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу / О. А. Дубасенюк, Н. В. Якса // Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти : монографія / За ред. М. М. Солдатенков, О. М. Семенов. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – С. 108–121.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов на Дону: Фенікс, 1996. – 512 с.
3. Педагогіка. Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. слово", 2005. – 720 с.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов . – М. : Наука, 1986. – 254 с.

Коновальчук І. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

УЧИТЕЛЬ ЯК СУБ'ЄКТ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проанализированы сущность и особенности инновационной деятельности педагога с позиций субъектного подхода. Выделены основные личностные, профессионально значимые качества учителя, которые интегрируют его готовность как субъекта к успешной реализации инноваций.

The essence and peculiarities of the innovative activity of a teacher are analyzed from subjective approach positions. The main personal, professionally significant qualities of a teacher, which integrate his readiness as a subject to the successful realization of innovations are outlined.

Успішність інноваційних процесів в освітній сфері в значній мірі визначається сукупною здатністю суб'єктів інноваційної діяльності до генерування й впровадження нових ідей, підходів, технологій. Сучасна школа і суспільство все більш явно потребує учителя, який готовий працювати в інноваційному режимі, методологічно й технологічно підготовлений до реалізації інновацій. Тому останнім часом в освітній інноватиці все більше уваги приділяється вивченню ролі вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності, його методологічній, технологічній та особистісній готовності працювати в інноваційному режимі. Вітчизняними та зарубіжними науковцями активно розробляються проблеми соціокультурних основ інноваційної діяльності, що акцентують увагу на суб'єктах інноваційних перетворень (Г. Васянович, І. Зязюн, А. Євтодюк, Ю. Карпова, В. Кремень, М. Подимов, М. Поташник, А. Пригожин, К. Роджерс, Т. Рогова, П. Саух, Ф. Юсупов та ін.) та орієнтуються на гуманістичний характер взаємовідносин усіх учасників навчально-виховного процесу: співробітництво, взаєморозуміння, діалог (І. Бех, Є. Бондаревська, Л. Вознюк, І. Дичківська, А. Капська, Н. Осухова, І. Підласий, С. Подмазін, С. Харченко, та ін.). В останні роки зросла кількість досліджень, в тому числі дисертаційних, присвячених підготовці вчителів до інноваційної діяльності, розвитку їх інноваційного, творчого потенціалу, готовності до проектування інноваційних педагогічних систем і технологій, управління інноваційними процесами (Л. Антропова, І. Богданова, І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківська, Т. Дем'янчук, О. Дубасенюк, Н. Дука, І. Єрмаков, О. Коберник, М. Кларін, Д. Мазоха, І. Підласий, В.

Сластьонін, Г. Селевко, В. Докучаєва, В. Загвязинський, Т. Побєдова, Л. Подимова, О. Попова, О. Шапран).

Разом з тим у психолого-педагогічних дослідженнях не в повній мірі висвітлені питання особливостей розвитку інноваційної діяльності учителя, виявлення чинників, що впливають на її результативність. Неоднозначність, складність, багатогранність феномену інноваційної діяльності потребує нових підходів до її аналізу для виявлення тих характеристик, врахування яких дозволить підвищити ефективність реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Мета статті полягає в аналізі з позицій суб'єктного підходу сутності та особливостей інноваційної діяльності учителя для виявлення тих особистісних професійно значимих характеристик, що забезпечують успішність його включення як суб'єкта в процес реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Одна з основних особливостей педагогічних інновацій полягає в тому, що вирішальну роль на всіх етапах інноваційного процесу відіграє суб'єктивний фактор. Дослідники, які займаються інноваційною проблематикою сьогодні все більше звертаються до вивчення окремої людини як суб'єкта інноваційної діяльності. Основного елемента інноваційної системи. Інтерес до суб'єкта інноваційної діяльності був проявлений на початку ХХ століття першими дослідниками концепції інновацій і потім на декілька десятиліть уступив місце проблемі науково-технічного прогресу, де людина розглядалася як засіб науково-технічного розвитку. Проблема суб'єкта в наш час актуалізувалась тому, що технократичні концепції виявилися не зовсім продуктивними у вирішенні задач інноваційного розвитку суспільства. Саме тому суспільні уявлення про прогрес стали безпосередньо пов'язуватися з духовним, моральним потенціалом особистості.

Узагальнюючи підходи до розуміння сутності інновації ми маємо всі основи розглядати її перш за все як продукт творчої, інтелектуальної діяльності, результатом якої є внесення цілеспрямованих прогресивних змін у життєдіяльність людини, суспільства, природи. сутнісною ознакою інновації о. дубасенюк вважає її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні [1, с. 14].

Одночасно потрібно розуміти, що інновація – це не просто створення і впровадження новацій, це зміни, які носять суттєвий характер, супроводжуються змінами в стилі діяльності, образі мислення її суб'єктів. Категорія новизни відноситься не тільки до часу, але й до якісних характеристик змін [2].

Носієм, реалізатором інновацій є людина з її природно властивим прагненням до пізнання і творення нового. Тому дослідники наголошують на необхідності встановлення зв'язків між поняттями “інновація” (об'єкт) та “інноватор” (суб'єкт), а також виявлення умов

становлення людини в якості суб'єкта суспільних відносин. Інноваційні процеси мають своїх носіїв – іноваторів, які створюють особливий соціальний простір, що визначає хід інноваційного розвитку, його вектор і результат. А. Пригожин наголошує, що ініціатори та провідники ідей, які виникли вперше, розробок, досвіду, творчо мислячі та діяльні люди – багатство кожної країни, кожного народу. У структурі контингенту іноваторів автор виділяє дві групи: тих, хто створює і тих, хто реалізовує нововведення. Як зауважує вчений, реалізатори – ті ж самі творці, але не самого нововведення, а процесу його опанування, механізму переходу від вихідного стану до бажаного [3, с. 176].

Основа і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Суб'єктом, носієм інноваційного процесу є насамперед педагог-новатор. Тому на мікрорівні аналізу інноваційного процесу, діяльності окремого педагога, продуктивним вбачається застосування суб'єктного підходу.

Суб'єктний підхід передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників. При суб'єктній орієнтації життєдіяльність людини орієнтується не зовнішніми ситуаціями як її об'єктами, а внутрішніми чинниками. В цілому суб'єктно-орієнтовані люди характеризуються більш широким колом переживань подій індивідуально-психічного типу й подій, що відносяться до зміни фізичного середовища, оптимістичним прогнозуванням змін свого майбутнього, свідомою роботою над собою [4, с. 138].

Суб'єкт (лат. *subjektum* – хто знаходиться в основі) – категорія філософії і психології, що позначає протистояння людини і світу та виділяє в їх взаємодії регулюючу, керуючу, авторську першооснову людини. поняття суб'єкт підкреслює здатність особистості ініціювати й здійснювати практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання та інші види специфічно людської активності. категорія суб'єктності визначає міру свободи людини в житті, її здатність ставати причиною світу й себе, будувати смисли буття, діяти й брати на себе відповідальність за свої дії [5, с. 129].

Категорія діяльності обумовлює діалектику співвідношення між її суб'єктом та об'єктом й систему суб'єктно-об'єктних і суб'єктно-суб'єктних відносин. У психологію поняття діяльності було введено у значенні активності суб'єкта. З цієї позиції діяльність розглядається як динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, в процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу й реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній діяльності (О. Леонтьєв). При суб'єктному підході вказується на необхідність дослідження формування діяльності суб'єкта в єдності її сторін: змісту, мотивів, сполук, операцій.

К. Абульханова-Славская розглядає позицію суб'єкта діяльності

як комплексну характеристику психологічних режимів діяльності у відповідності зі здібностями, станами, відношенням суб'єкта до задачі з одного боку, його стратегією і тактикою – з другого боку, об'єктивною динамікою діяльності (її подіями і фрагментами) – з третього [6, с. 158].

Суб'єкт є носієм будь-якої діяльності, її змісту й структури. Відокремлення діяльності від суб'єкта можливе лише в чистій абстракції. Повноцінній діяльності притаманні ті ж самі риси, що в концентрованому вигляді представлені саме в якостях суб'єкта. Розвиток суб'єкта діяльності відбувається в процесі її становлення і, відповідно, становлення діяльності є основою розвитку суб'єкта.

Психологічні дослідження зміщують акцент на суб'єктний характер діяльності, аналізують проблеми формування й розвитку особистості у останній. Один з авторів теорії інноваційної діяльності В. Лазарєв зауважує, що розвиваючись як суб'єкт діяльності людина стає все більш універсальною, а значить – більш вільною у виборі цілей і способів їх досягнення. Найвищих ступенів свободи вона досягає, коли головною цінністю для неї стає саморозвиток і розвиток світу. Вона виявляється здатною рефлексивно відноситися до своєї діяльності й виходити за її рамки. Але тоді весь процес психічного розвитку має бути представлений як формування універсального суб'єкта вільної творчої діяльності, а кожен етап цього процесу – як становлення якісно нового суб'єкта, у якого знімаються будь-які раніше існуючі обмеження [7].

В. Сластьонін і А. Подимова суб'єктом діяльності вважають особистість, якій притаманні такі особливі індивідуальні здібності, як здатність до організації часу, здатність програмувати свою майбутню діяльність, передбачати її події, встановлювати для себе оптимальні режими активності й пасивності, визначати ритми діяльності. Інноваційну педагогічну діяльність вони пов'язують з відмовою від відомих штампів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості учня, з виходом за рамки діючих нормативів, з особистісно-творчою індивідуальною спрямованістю учителя на створення нових педагогічних технологій, що реалізують цю діяльність [9, с. 79].

І. Дичківська розглядає інноваційну діяльність як складний і багатоплановий феномен, що своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем [8, с. 248].

Взаємодія як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що зумовлює розвиток об'єктів та їх структур, є системною ознакою інноваційної діяльності. Взаємодія відображає творчий, суспільно значимий, колективний характер

інноваційної діяльності, де індивідуальний внесок кожного із суб'єктів забезпечує розвиток інноваційної системи в цілому.

А. Пригожин головною характеристикою суб'єкта інновацій визначає його діяльнісну самосвідомість, тобто розуміння своєї особистісної ініціативи як суб'єктивно можливої і суспільно прийнятної основи власного існування. При цьому суб'єктність представляється як єдність цілепокладання і цілездійснення в одній особі. Суб'єкт це діяч, який здатний до вибору типу діяльності, конкретної ролі для себе серед інших суб'єктів, до вироблення власних цілей і засобів для їх досягнення. Його виділяє впевненість, тобто можливість і бажання самому визначати свою долю, образ життя, прагнення розширювати рамки реальної незалежності й компетентності. Одночасно суб'єкт є носій і автор вкладу в яку-небудь суспільну діяльність, партнер у міжсуб'єктних відносинах [3].

В. Сластьонін і А. Подимова підкреслюють, що учитель як суб'єкт інноваційної діяльності та її організатор вступає з іншими членами педагогічного співтовариства в процесі створення, використання і розповсюдження новації, він обговорює зміст нововведення і ті зміни, які можуть відбутися в предметах, свідомості, звичаях, традиціях [9, с. 35].

З таких позицій інноваційну діяльність можна розглядати як взаємодію суб'єктів інноваційного процесу, яка спрямована на створення й реалізацію нововведень у цілі, зміст і способи педагогічної діяльності. При цьому саме взаємодія реалізує рух інноваційної системи та актуалізує зв'язок її складових.

Загальноприйнятою класифікацією суб'єктів-реалізаторів нововведень більшістю дослідників визнається типологія, запропонована американським соціологом Е. Роджерсом [239]. Вона містить різні типи категорій учасників інноваційних процесів з урахуванням їх ставлення до нового, готовності сприйняття новації: новатори, які завжди відкриті новому, постійно ним цікавляться, вирізняються авантюричним духом, захоплені нововведеннями; ранні реалізатори завжди йдуть за новаторами; попередня більшість, якій необхідний, як правило, довгий час для прийняття рішення про впровадження новинок; пізня більшість, що налаштована скептично, не використовує нове, очікуючи громадської підтримки й позитивної оцінки інновацій; консерватори, які завжди орієнтуються на традиційне, останніми освоюють нове.

Сучасні дослідники інноваційної діяльності (М. Лапін, Ю. Карпова, В. Паламарчук, О. Попова, М. Поташник, А. Пригожин, Н.Юсуфбекова та інші) виокремлюють дві її сторони – технологічну й особистісну. Технологічна сторона пов'язана зі створенням моделей і технологій навчання й виховання, використанням і поширенням педагогічних інновацій. Особистісна – характеризує виявлення

особистісних якостей у процесі самореалізації особистості в діяльності.

М. Кларін зауважує, що за своїм основним змістом поняття “інновація” відноситься не тільки до створення й розповсюдження новацій, але й до змін в способах діяльності, стилях мислення, які з цим пов’язані [11, с. 55].

Суб’єктний підхід зміщує ракурс аналізу інноваційної діяльності з рівня колективного суб’єкта на рівень індивідуальний, і тим самим дає можливість визначити не тільки зміст інноваційної діяльності а й виділити механізми її здійснення.

Так М. Лапін визначає методологічний статус інноваційної діяльності як метадіяльності, що змінює рутинні компоненти репродуктивних видів діяльності. Об’єктом такої діяльності є інші види діяльності, які сформувалися у попередній період і набули репродуктивного характеру, а їх засоби (способи, прийоми) стали рутинними для даної спільності людей. На їх зміну і спрямована перш за все інноваційна діяльність. Цим визначається і її основна функція – зміна, розвиток способів, механізмів їх функціонування. Аналіз інноваційної діяльності відносно її суб’єкта дозволив виділити її механізм – саморозвиток. Ю. Карпова доповнює запропоноване М. Лапіним визначення інноваційної діяльності, виділивши в ній особистісний аспект. Вона акцентує увагу на положенні, що й сама людина може стати об’єктом своєї метадіяльності, тоді предметом змін стають її особистісні структури: цінності, смисли, мотиви, цілі, моральні позиції. Перераховані особистісні утворення складають основу мотиваційних структур діяльності, і їх перебудова неминуче впливає на зміну виконавчих структур діяльності – способів, засобів діяльності і, отже, зовнішніх результатів діяльності. Таким чином, аналіз інноваційної діяльності вимагає розгляду як зовнішньої, предметної, так і внутрішньої, психічної сфер діяльності. З такої точки зору „інноваційна діяльність – це метадіяльність, спрямована на перетворення всього комплексу особистісних засобів суб’єкта, які забезпечують не тільки адаптацію до швидко змінної соціальної і професійної реальності, але і можливість впливу на неї”. Тоді готовність до інноваційної діяльності можна розглядати як певну сформованість особистісного ресурсу людини, що забезпечує свободу її інтелектуальної самореалізації в умовах зміни соціальної реальності [12, с. 24].

Порівняння полярних груп вчителів-консерваторів та вчителів-інноваторів уможливило виділення психологічних якостей особистості, які визначають її інноваційну спрямованість. До особистісних якостей, які притаманні педагогам інноваційного типу Ф. Юсупов відносить наступні: достатній оптимізм, що дозволяє зберігати віру в успіх навіть у складній критичній ситуації; знижена емоційна чутливість, яка виключає надмірну реактивність на події та дає можливість зберігати

душевний спокій у нелегких умовах педагогічної роботи; високий рівень внутрішньої локалізації контролю вольової дії, що проявляється у схильності людини покладати відповідальність за власні дії на самого себе, а не на інших людей або зовнішні “об’єктивні обставини”; значна гнучкість мислення, тобто вміння швидко переключатися при рішенні проблеми, бачити її з різних сторін. Меншою мірою, це стосується інших особистісних характеристик, наприклад, достатньо високої емоційної зрілості, яка означає тверезу, реалістичну, швидше раціональну, ніж емоційну оцінку ситуації; підвищеного рівня інтелектуальних здібностей, сміливості та рішучості у діяльності тощо [13].

Особистісні професійно важливі характеристики учителя як суб’єкта інноваційної діяльності репрезентують структуру й зміст його готовності до інноваційної діяльності як особливого особистісного стану, який визначається наявністю у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії. Така готовність є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб’єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності [8, с. 277].

Л. Подимова та В. Сластьонін під готовністю педагога до інноваційної професійної діяльності розуміють інтегративну якість особистості, що, являючи собою єдність особистісних і операційних компонентів, забезпечує ефективність цієї діяльності. В структурі готовності вони виділяють мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний компоненти [9].

І. Гавриш готовність учителя до інноваційної професійної діяльності визначає як інтегративну якість його особистості, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв’язків і відносин. Цьому найповніше відповідає її розуміння як складного особистісного утворення, що є умовою та регулятором успішної інноваційної професійної діяльності вчителя. Структура готовності виявляється тотожною структурі функціональної психологічної системи інноваційної педагогічної діяльності та містить такі компоненти: мотиви, цілі, інформаційну основу та програму діяльності, а також блок прийняття рішення і підсистему професійно важливих якостей особистості [14, с. 9].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та практики підготовки майбутніх учителів О. Дубасенюк запропонована відповідна структура готовності до інноваційної педагогічної діяльності, яка вміщує наступні компоненти: цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий), діяльнісно-практичний та оцінно-результативний [1, с. 38-40]. При цьому наголошується, що “ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності

педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня” [1, с. 45].

У представлених в педагогічних дослідженнях структурах готовності до інноваційної діяльності системно поєднуються її технологічна та особистісна сторони, що забезпечує необхідну цілісність образу вчителя-новатора. Рівень розвитку особистісних структур безпосередньо або опосередковано визначає якість операційних складових інноваційної діяльності, оскільки саме ставлення вчителя до інновацій, усвідомлення їх значимості визначає успішність реалізації нововведень у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Вихід на інноваційний рівень педагогічної діяльності перш за все вимагає перебудови мотиваційної сфери особистості вчителя, його ціннісних орієнтацій, цілей, установок, ієрархії зовнішніх і внутрішніх стимулів, спрямованості, домагань, інтересів.

Проблема мотиваційної готовності і професійної спрямованості педагогів вважається однією з центральних у забезпеченні ефективності інноваційної діяльності. Так вищий рівень оволодіння професією відображає не стільки продуктивність праці, стільки особливості мотивації особистості людини праці, системи його прагнень, ціннісних орієнтацій, смисл праці для самої людини. Тому мотиваційна сфера інноваційної діяльності не може зводитися виключно до детермінації виконання певних професійних обов'язків; вона представляє собою складну взаємодію ієрархії як прямих професійної активності (цілей, мотивів, установок) так і непрофесійних стимулів і цілей – особистісного розвитку, самореалізації, досягнення соціального статусу і т. п. Тому інноваційна діяльність полімотивована, спонукається одночасно різними чинниками, які знаходяться в постійній динаміці, прямих й опосередкованих взаємозалежностях і змінах. У якості системоутворювального фактору, що об'єднує окремі структурні елементи мотиваційної сфери, виступає домінуючий мотив. Мотиваційна система, яка виникає при цьому, фактично є певною спрямованістю [15, с. 103]. Розрізняють особистісну й діяльнісну спрямованість. Особистісна спрямованість відображає загальну структуру ціннісно-мотиваційної сфери, в якій інтегровані всі окремі стимули і спонукання. Професійна спрямованість характеризує систему відносин людини з певною професією і визначається наявністю актуальних мотивів (зміст сфери), зв'язками між окремими мотивами (інтеграційні тенденції), характером і силою впливу домінуючого мотиву (системоутворювальний фактор), ступінню опрідметнення окремих стимулів і перш за все домінуючого фактору. Від того, якими цінностями, мотивами, смислами керується особистість, залежить спрямованість інноваційної діяльності. Особистісна значущість конкретних мотивів виявляється у сформульованих педагогом цілях

власної інноваційної діяльності. Суб'єктний підхід до аналізу інноваційної діяльності – це бачення учителя здатного до власного, відповідального цілепокладання й цілездійснення.

Компонентами структури професійної мотивації є: професійні покликання, наміри, потреби в професійній праці, ціннісні орієнтації, мотиви, стимули, мотивування, цілі, рівень домагань, очікування, індивідуальні смисли професійної діяльності, установки, готовність, позиції, інтереси. Вважаємо, що цілісність мотиваційної сфери особистості вчителя, її гуманістична спрямованість веде до успіху й задоволеністю своєю роботою, усвідомлення її соціального значення й особистісного смислу, спонукає до самовдосконалення, створює передумови включення його в інноваційну діяльність.

Чіткість соціальної і професійної позицій є однією з основних вимог, які пред'являє педагогічна професія до її представників. Саме в ній учитель виражає себе як суб'єкт педагогічної діяльності. Позиція педагога – це система тих інтелектуальних, вольових й емоційно-оціночних відношень ставлень до світу, педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом його активності. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які ставить перед ним суспільство, а з іншого боку, діють внутрішні, особистісні джерела активності – прагнення, переживання, мотиви і цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали. На їх основі формується мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, яке в кінцевому результаті виражається в спрямованості, яка становить ядро особистості вчителя.

Висновки. Саме суб'єктний підхід у розумінні інноваційної діяльності є ключем до пошуку ефективних засобів реалізації освітніх інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Повне уявлення про суб'єктні чинники ефективності інноваційної діяльності можна одержати шляхом комплексного вивчення всіх тих особистісних якостей і внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення педагогом інноваційних за характером суспільних і професійних функцій.

Сукупність необхідних особистісних професійно важливих якостей особистості створює інноваційний потенціал педагога, що виражає готовність до глибоко вмотивованого удосконалення педагогічної діяльності, прагнення до самореалізації в професії. Ключовим чинником успішності інноваційної діяльності є усвідомлення педагогом практичної значущості різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Очевидно, що ресурси підвищення ефективності реалізації інновацій базуються на перебудові особистісних установок, ціннісних орієнтацій, системи мотивів педагогів як головних суб'єктів навчально-виховного процесу.

Результати аналізу інноваційної діяльності з позицій суб'єктного підходу зміщують акцент на особистісні, соціальні детермінанти та механізми у розробці технологічних основ реалізації інновацій в загальноосвітніх навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.
2. Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.
3. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). – М.: Политиздат, 1989. – 271с.
4. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імю І. Франка, 2009. – 584 с.
5. Психологія особистості: Словник довідник / За редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
6. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
7. Лазарев В. С., Коноплина Н. В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 12-19.
8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
9. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
10. Rogers E. Diffusion of innovation. – San Fransisco: Free Press, 1983. – 341 p.
11. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1977. – 223 с.
12. Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
13. Юсупов Ф. М. Педагог, ищущий новое: штрихи к психологическому портрету // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С.53 – 59.
14. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Харків, 2006. – 572 с.
15. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.

РОЗДІЛ II. АКМЕОЛОГІЧНІ ТА СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Дубасенюк О.А.,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

АКМЕОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Передумовами розробки акмеологічної концепції на сучасному етапі розвитку акмеології є найбільш розроблені напрями, які пов'язані з особливим видом прогресивного розвитку зрілої особистості – особистісно-професійним розвитком. Зокрема, актуалізується проблема пошуку і визначення закономірностей, механізмів, умов і чинників розвитку суб'єкта педагогічної праці до рівня професіонала. Важливу роль при цьому мають еталонні моделі професіонала-педагога, які виступають системоутворювальним чинником для успішного особистісно-професійного розвитку. На думку Б.Ф. Ломова, еталони-моделі, або „зразки-цілі” створюються на основі концептуальних уявлень про їх акмеологічну сутність і зміст.

Саме тому важливою складовою будь-якого акмеологічного дослідження є розробка концепції розвитку професіоналізму або професіонала як єдиного визначального замислу, системи аргументованих теоретичних поглядів. Проведений науковцями (А.О. Деркач, О.О. Бодальов, Н.В. Кузьміна, В.Г. Зазикін та ін.) теоретико-методологічний аналіз можливостей застосування акмеологічних знань і підходів до вирішення проблеми розвитку суб'єкта до рівня професіонала, створило передумови для розробки акмеологічної концепції розвитку професіоналу. Концепція повинна мати узагальнюючий характер і змістово представлена системою теоретичних ідей, поглядів, щодо шляхів і методів розвитку суб'єкта праці до рівня професіонала[1].

Спираючись на наукові ідеї і розробки О.А. Деркача, Н.В. Кузьміної, В.Г. Зазикіна представляємо акмеологічну концепцію професійного розвитку педагога у вигляді двох основних: змістову і структурно-процесуальну. Перша – розглядається в контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, її професійного і етичного «збагачення», що включає підвищення

відповідальності, почуття обов'язку, совість і чести, відходу від неадекватних особистісних установок і стандартів[2].

У такому розумінні опора здійснюється опора на методологічний принцип суб'єктності. У контексті акмеологічного підходу ознаками суб'єктності, згідно виступають «параметри активності» людини [3] активне орієнтування (у новій ситуації, матеріалі);

- усвідомлення (структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху);

- ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, передбачення;

- інтенсивна включенність у діяльність;

- прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокоррекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції;

- усвідомлення суперечностей свого розвитку, їх усунення, забезпечення балансу і гармонії;

- постійна орієнтація особистості на саморозвиток і самооновлення;

- прагнення до самореалізації і творчого творення;

- інтеграція свого професійного шляху, структурування і впорядкування свого професійного досвіду і досвіду інших.

Ці суб'єктні параметри враховано при формуванні концепції розвитку професіонала.

Процесуальний розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала, відповідно проведеному аналізу, слід розглядати із системних позицій, а саме у зв'язку зі змінами і розвитком підсистем професіоналізму особистості і діяльності, нормативній регуляції, мотивації на саморозвиток і професійні досягнення, рефлексивної самоорганізації і в плані розкриття творчого потенціалу особистості педагога. Їх зміст розкривається на рівні загального з конкретизацією на рівні особливого для професійної педагогічної діяльності.

Розглянемо визначені системні уявлення у вигляді якісного опису психолого-акмеологічного змісту підсистем і зв'язків між ними.

Підсистема професіоналізму діяльності педагога. Ця підсистема характеризується гармонійним поєднанням високої професійної компетентності і професійних умінь і навичок на рівні професійної педагогічної майстерності, а також акмеологічних інваріантів професіоналізму, що розглядаються як спеціальні базисні вміння.

Головним когнітивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності є професійна компетентність. Остання у психології праці і професіології визначається як сфера професійного ведення, система знань, що постійно розширюється і дає можливість виконувати професійну діяльність, коло вирішуваних проблем з високою продуктивністю. Професійна компетентність прямо пов'язана і з професіоналізмом особистості – власне сфера ведення, коло знань

мають безпосереднє відношення до неї. Відзначимо, що до підструктури професіоналізму діяльності відноситься лише та її складова частина, яка пов'язана з уміннями ефективно діяти у сфері цього професійного ведення. Структура і зміст професійної компетентності вчителя багато в чому визначається специфікою виконуваної педагогічної діяльності. У структурі професійної компетентності враховується те, що педагогічна діяльність відноситься до класів «людина – людина», «людина – група або колектив».

Психологічна компетентність являє структуровану систему знань про людину як індивіда, індивідуальності, суб'єкту праці й особистості, що включена в індивідуальну або спільну діяльність, що здійснює професійні та інші взаємодії. Психологічна компетентність в найзагальнішому вигляді складається з декількох взаємозв'язаних компонентів [4]:

- гностичного, що вміщує систему необхідних психологічних знань; допомагає вивчати індивідуальні особливості, учнівського колективу; критично оцінювати свій досвід, результати своєї діяльності; усвідомлено вдосконалювати педагогічну майстерність, самоосвіту та самовиховання; використовувати в роботі психолого-педагогічні дослідження, передовий педагогічний досвід;

- проектувального, пов'язаного з процесами прогнозування і передбачення; прогнозувати використовувані засоби, форми, методи навчально-виховної роботи, планувати систему перспективних ліній у розвитку окремої особистості та колективу

- регулятивного або конструктивного, що полягає в умінні здійснювати вплив; планувати навчальну й виховну роботу; відбирати, аналізувати й синтезувати навчальний програмний матеріал, здійснювати дидактичну переробку складного матеріалу; творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-педагогічну структуру уроку, виховного заходу; здійснювати індивідуальну програму навчання та виховання учня.

- організаторського, що передбачає організацію навчально-виховного процесу; виявляти й організовувати актив класу, керувати ним у різних умовах; організовувати різні види колективної та індивідуальної діяльності учнів, розвивати їхню активність; здійснювати контроль і допомогу в розумовому розвитку учнів; здійснювати контроль і допомогу у виконанні доручень учнями; здійснювати педагогічне керівництво учнівськими організаціями; організовувати роботу з батьками та громадськістю.

- комунікативного, такого, що виявляється в ефективному спілкуванні; встановлювати педагогічне доцільні відносини з учнями, батьками, учителями; регулювати міжособистісні та міжколективні відносини; знаходити потрібні форми спілкування з учнями й батьками; передбачати результат педагогічної дії на відносини учнями.

У науковій літературі виділено п'ять основних взаємопов'язаних видів психологічної компетентності:

1) соціально-перцептивна компетентність (знання людей, її підгрунтя складають спостережливність і проникливість);

2) соціально-психологічна (знання закономірностей поведінки діяльності і відносин людини, включеної у професійну групу, колектив);

3) ауто-психологічна (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, уміння управляти своїм станом і працездатністю, самоефективність);

4) комунікативна (знання різних стратегій і методів ефективного спілкування);

5) психолого-педагогічна (знання методів здійснення впливу).

Відзначимо, що у представленій типології домінує гностичний компонент. Високий рівень психологічної компетентності забезпечує успішне засвоєння психологічних методів діагностики та аналізу особливостей розвитку як окремої особистості, так і учнівського колективу в цілому. Нині активно проводяться дослідження структури і змісту професійної компетентності педагогів та педагогічних працівників різних типів навчальних закладів.

Професійні вміння і навички є головним регулятивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності, що матеріалізують професійні знання, закладені в професійній компетентності. Іншими словами, це вміння використовувати знання в практичних цілях з високою ефективністю, освоювати нові алгоритми та способи розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач і використанням інноваційних засобів діяльності. Зазначені вміння і гнучкі навички мають відповідати рівню професійної майстерності педагога. Все це набувається разом з досвідом роботи і виявляється у вигляді єдиної системи узагальнених та спеціальних знань і вмінь. Уміння і гнучкі навички повинні поєднуватися з вміннями творчо, нестандартно, але досить ефективно розв'язувати професійні задачі. Учительська діяльність, безумовно, має творчий характер. Педагогічна творчість – складний процес, якому передують численні підготовчі етапи: тривале обдумування, первинне переживання кожного етапу педагогічного процесу, визначення чітких його контурів і найважливіших елементів, вибір ефективних методів та прийомів роботи учнів і самого вчителя.

Загальні акмеологічні інваріанти професіоналізму в підструктурі професіоналізму діяльності виступають як ефективні спеціальні вміння здійснювати надійні і точні прогнози - основу планування і реалізації будь-якої діяльності, умінь приймати відповідальні й ефективні рішення, зокрема в екстремальних та нестандартних ситуаціях, уміння здійснювати самоконтроль і саморегуляцію на високому рівні. Особливі акмеологічні інваріанти професіоналізму можна представити як такі

уміння, що відображають специфіку професійної педагогічної діяльності. Наприклад, педагоги-професіонали повинні обов'язково володіти розвиненими комунікативними вміннями впливати, переконувати, навіювати, полемізувати, вислуховувати та ін.

Важливо відзначити, що зміст підсистеми професіоналізму діяльності вчителя не є якимось «застиглим» утворенням. Вона передбачає постійне збагачення, розширення діапазону вдосконалення системи знань, умінь і навичок, вирішуваних професійно орієнтованих педагогічних задач, має. І як наслідок, зростає ефективність діяльності, а сама вона набуває все більш творчий характер. Розвиток підсистеми професіоналізму діяльності може здійснюватися різними шляхами – у процесі самостійної роботи, професійного самовдосконалення, підвищення кваліфікації, освоєння суміжних професій, стажування та ін. Нині нагальною на державному рівні стає проблема створення умов для розвитку професіоналізму діяльності в різних галузях.

Підсистема професіоналізму особистості педагога. Як вже наголошувалося, професіоналізм особистості і діяльності знаходяться в діалектичній єдності і мають тісні функціональні зв'язки. У широкому розумінні підсистема професіоналізму особистості містить вимоги до рівня розвитку різних характеристик і властивостей суб'єкта педагогічної праці, які багато в чому визначають високу ефективність професійної діяльності. Професіоналізм особистості досягається багато в чому в процесі і в результаті розвитку здібностей та їх збагачення. Це важливі характеристики поновлюваного потенціалу суб'єкта праці. Йдеться про так звані складні і спеціальні здібності як якості особистості, що визначають успішність оволодіння певною діяльністю і вдосконалення в ній. Акмеологічні дослідження проведені у цьому напрямі свідчать, що такими здібностями є інтелектуальні (в основному аналітичні), загальні здібності до педагогічної діяльності, психологічні і комунікативні здібності. Науковці підкреслюють, що розвиток професіоналізму особистості пов'язано з інтенсивним розвитком складних спеціальних здібностей до рівня обдарованості. Серед них особлива роль належить інтелектуальним які являють системну властивість, оскільки основою будь-якого розвитку є насамперед розвиток інтелектуальних здібностей.

В акмеологічних дослідженнях підкреслювалося, що особливістю пізнавальної сфери професіонала є активне відображення педагогічної дійсності і здатність добре орієнтуватися у навчально-виховному середовищі. Завдяки продуктивно працюючому інтелекту вчителі-професіонали спроможні об'єктивно аналізувати основні зв'язки педагогічної реальності, ієрархічно їх вибудовувати. На думку О.О. Бодальова, у картинах світу закарбовується ... найсуттєвіше ... вони демонструють у кожній ситуації, як знаходити оптимальне рішення і вміння його здійснити [5, с. 39]. Професіоналізм особистості вчителя

зумовлений рівнем розвитку професійно важливих якостей суб'єкта педагогічної праці, тобто таких якостей особистості, які впливають на результативність діяльності [6].

Важливо виявити умови і чинники розвитку професіоналізму. Такими умовами виступають інтегральні психічні властивості особистості – увага, пам'ять, уява, а також психологічні характеристики – емоційна теплота, привабливість, усталеність, толерантність та ін. В акмеологічних дослідженнях особливо підкреслюється роль сили особистості і вольових якостей, які необхідними умовами для досягнення поставлених масштабних цілей і внутрішнім регулятором саморозвитку і самовдосконалення. Розвиток сили особистості, волі, уміння здійснювати вольові зусилля, вольової стійкості є одним з головних завдань особистості, яка прагне стати професіоналом.

У системі професійно важливих якостей вчителя виділяють спеціальну групу так званих особистісно-професійних якостей. За основу взяті професіограми В. О. Сластьоніна, Є. І. Антипової, М. І. Болдирева та інших науковців.

Суспільна спрямованість: науковий світогляд, потреби передової людини; громадянська зрілість і активність, обізнаність із подіями світового і місцевого життя; загальнолюдські моральні риси та якості; прагнення до висот своєї професії; загальна ерудиція, начитаність.

Професійно-педагогічної спрямованості: компетентність; захопленість професією; висока професійна працездатність; любов до дітей, гуманне ставлення до них; уміння вести психолого-педагогічні спостереження, вивчати учнів та дитячі колективи; вимогливість до себе й до учнів, наполегливість, цілеспрямованість; справедливість; тактовність; витримка, терплячість, самовладання; педагогічний такт, уважність. щирість; самокритичність, скромність, самооцінка; винахідливість, твердість і послідовність у словах, і діях; організованість; відповідальність, педагогічна уява, оптимізм; комунікативність, виразна мова; зібраність, акуратність і зовнішня охайність. Можливо в процесі конкретних досліджень виявлення й інших якостей. Розвиток професійно важливих і особистісно-ділових якостей успішно здійснюється за допомогою психологічних і акмеологічних технологій.

Психологічні і акмеологічні дослідження свідчать, що розвиток професіоналізму особистості корелює з рефлексивною організацією діяльності і рефлексивною культурою суб'єкта праці. Рефлексія розглядається як сутнісна характеристика людської свідомості, пояснювальний принцип для розкриття змісту психологічних і соціальних феноменів. Система способів організації рефлексії, що побудована на основі ціннісних й інтелектуальних критеріїв, вважається культурою рефлексії. Організація рефлексії і культура в загальному вигляді включає наступні компоненти: перцептивний, когнітивний, афективний, оцінний, регулятивний.

Значення їх різне і залежить від ситуаційно-діяльнісних аспектів, але все таки провідним для класів діяльності «людина – людина» і «людина – група» є перцептивний. Це свідчить про тісні зв'язки з соціально-перцептивною компетентністю суб'єкта діяльності. Якщо ж діяльність здійснюється з переважним аналізом різної інформації, то домінуючим виступає когнітивний компонент, якщо з прийняттям рішення – когнітивний і регулятивний. Рівень культури рефлексії і організації має виразні кореляції з особистісно-діловими якостями. Інтенсивний розвиток організації рефлексії і культури може успішно здійснюватися за допомогою ігрової діяльності, а також спеціальних психологічних і акмеологічних тренінгів.

Розкриття інноваційного потенціалу особистості [1, с.117]. Необхідною умовою формування професіонала є креативність, але в той же час це якість особистості повинна мати певну спрямованість, пов'язану із специфікою професійної педагогічної діяльності. Акмеологи таку спрямованість назвали інноваційною. Дійсно, досягнення професіоналізму немислимо без новаторського підходу, який може виявлятися в освоєнні нових ефективних алгоритмів і способів виконанні діяльності, в нетривіальному розв'язанні педагогічних задач. Тільки спрямованість на творення дає можливість отримати якісно інакші результати, здійснювати прорив в нові галузі професійної діяльності. Відсутність інноваційної спрямованості може привести до того, що сам суб'єкт праці зупиниться на певному рівні професійної майстерності (хоч і цей рівень з погляду суспільної потреби якості праці є бажаним). Аналіз діяльності і особистісних якостей особистості, що досягли видатних професійних результатів, якраз констатує у них потужну інноваційну спрямованість. Розвиток інноваційного потенціалу і спрямованості особистості може здійснюватися в першу чергу шляхом вибору відповідних еталонів і слідування їм. Хороші результати дають деякі акмеологічні технології рефлексійного змісту.

Учитель прагне до особистісно-професійного розвитку і досягненню професіоналізму у тому випадку, коли у нього сильні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації. На думку одного із засновників гуманістичної психології К. Роджерса, поведінка і діяльність людини завжди регулюється якимсь об'єднуючим мотивом – потребою актуалізації, тобто «властивою людині тенденції розвивати всі свої здібності, щоб зберігати і розвивати особистості» [7].

Схожі думки висловлювала і Н. В. Кузьміна щодо ролі так званих стартових умов особи, її особливостей, середовища спілкування, спонукаючих її до постійного саморозвитку. У людей з потенціалом професіонала ця тенденція домінує: «...справжній і послідовно здійснюваний процес саморозвитку, як правило, має місце лише у тих людей, які налаштовані саме на досягнення великомасштабної мети в

житті. Це примушує їх цілеспрямовано працювати над розвитком у себе... індивідних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних характеристик, розвитком відносин і здібностей, які всі разом виявляються однією з обов'язкових передумов здійснення намічених життєвих цілей» [8, с. 44].

Мотивація, або потреба, досягнення – одна з різновиду трудової мотивації, пов'язана з потребою особистості домагатися успіху й у меншій мірі – уникати невдач. Формування мотивації досягнення тісно пов'язане із соціалізацією особистості і може виявлятися як «прагнення до підвищення рівня власних можливостей». Особи з високим рівнем мотивації досягнення відрізняються наступними рисами:

- наполегливістю в досягненні поставленої мети;
- незадоволеність досягнутим;
- постійним прагненням зробити справу краще, чим раніше;
- схильністю сильно захоплюватися своєю роботою;
- переживанням радості від успіху в роботі;
- нездатністю погано працювати;
- потребою винаходити нові прийоми роботи при виконанні звичайних справ;
- незадоволеністю легким успіхом;
- відсутністю духу нездорової конкурентості, бажанням, щоб інші теж досягли високих результатів;
- готовністю прийняти допомогу і надати її іншим.

Відмічені характеристики є хорошим орієнтиром для формування адекватної і високої мотивації досягнень, необхідною для формування професіонала, і показниками її оцінки.

На формування мотивації досягнення сильно впливають обрані суб'єктом особистісні стандарти й еталони, які являють собою „образ-мету» розвитку. Порівняння себе, своїх досягнень з обраними стандартами та еталонами нерідко є сильним стимулом до розвитку особистості. Відзначимо, що у в особистості, яка прогресивно розвивається мета, еталони і стандарти постійно змінюються, підвищуючи свій рівень.

Підсистема нормативності діяльності і поведінки. Її розвиток є важливою складовою професіоналізму особистості і становлення педагога-професіонала. Дійсно, справжній професіонал, що має високі еталони якості професійної діяльності і відносин, має досить жорстку систему нормативної регуляції, спонукаючої його постійно дотримуватися цих еталонів і стандартів. Іншими словами [норми виступають ще і як етичний регулятор поведінки і відносин. Етичні або моральні норми професіонала є своєрідною особистісною проекцією професійно-групових та соціальних норм. Професійно-групові норми професіоналів – це сукупність правил і вимог, що виробляються реально

функціонуючою професійною спільнотою, нормативно не заданих, але таких, що відіграють роль найважливішого засобу регуляції поведінки членів даної професійної групи, характеру їх взаємовідносин, взаємодії і спілкування. Професійно-групові норми, що базуються на прийнятих еталонах, дозволяють підвищувати стійкість групи, здійснювати соціальний контроль над її членами і тим самим понизити вірогідність можливого ухилення від норм професіоналізму. Професійно-групові норми набувають якості етичних у разі, коли вони мають головним чином позитивну спрямованість, з переважанням тих, які стимулюють розвиток і забезпечують нормативність мотивів.

Структура системи моральної регуляції діяльності і поведінки у професіоналів відрізняється складністю і включає в себе наступні базисні взаємопов'язані компоненти [9]:

- мотиваційний (позитивне відношення до даного виду діяльності, прагнення до самореалізації і досягнень, моральні і професійні установки й інтереси);
- когнітивний (знання про професійну етику, уявлення про моральність і моральні норми);
- регулятивний (володіння способами і прийомами, необхідними для розуміння сенсу моральних норм і припису розпоряджень);
- позиційний (позитивне відношення до осіб, з якими здійснюються професійні взаємодії, обов'язковість і відповідальність перед ними);
- емоційно-вольовий (здатність до морального співпереживання, здатність відчувати задоволення від роботи, ініціативність);
- оцінний або рефлексивний (моральна самооцінка своєї підготовки, результатів діяльності і відносин).

Гармонійна єдність даних компонентів і складає нормативну систему моральної регуляції поведінки і відносин педагога-професіонала.

Послідовне формування нормативної системи регуляції діяльності, поведінки і відносин є основою професійно-моральної культури, що є ознакою справжнього професіонала. В акмеологічних дослідженнях розроблена теоретична модель професійно-моральної культури суб'єкта праці в його русі до АКМЕ, і яку можна застосовувати відносно педагога-професіонала. Дана модель являє собою послідовну систему алгоритмів саморозвитку: актуалізація потреби в особистістому і професійному самопізнанні; освоєння основних засобів психологічної само діагностики; формування професійних і гуманістичних ціннісних установок, відповідних еталонів і норм; розвиток підсистеми професіоналізму діяльності й особистості; їх постійна рефлексія; розвиток потреби в професійному самовдосконаленні.

Зазначені системи і моделі є підґрунтям формування нормативної моральної системи регуляції діяльності, поведінки і відносин педагога-

професіонала.

Підсистема формування продуктивної Я-концепції, Особистісно-професійний розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала можливе за наявності продуктивної Я-концепції, тобто усталеної, усвідомленої, неповторної системи уявлень суб'єкта, що переживається, про самого себе, свої можливості і перспективи, на основі чого він будує свої відносини і взаємодії. Адекватні уявлення дозволяють сформувати реалістичні особистісні-професійні стандарти, програми розвитку і саморозвитку, вибудовувати гармонійну і продуктивну систему професійних взаємодій і відносин. Я-концепція – це цілісний образ власного «Я», який виступає у вигляді установки по відношенню до самого себе і включає наступні компоненти: когнітивний (образ своїх якостей, здібностей, соціальної значущості та ін., тобто прояв самосвідомості); емоційний (самоповага, себелюбство та ін.); оцінний-вольовий (прагнення завоювати пошану).

Підґрунтя Я-концепції складають різні уявлення про самого себе, що відрізняються різним ступенем адекватності.

- «Я» реалістичне в теперішньому часі;
- «Я» ідеальне (тобто яким суб'єкт прагне бути, орієнтуючись на моральні норми);
- «Я» динамічне (яким має намір стати в майбутньому в процесі свого розвитку);
- «Я» фантастичне (яким бажав би стати, якщо це стало б можливим).

В акмеологічних дослідженнях було показано, що розвиток професіоналізму особистості припускає гармонійність складових Я-реального (сьогодення), Я-ідеального, Я-фантастичного і Я-майбутнього [10].

Акмеологічне уявлення про суть продуктивної Я-концепції особистості педагога, що розвивається, базуються головним чином на аналізі особистісно-професійного розвитку педагогів нової генерації. У дослідженнях доведено, що для розвитку продуктивними Я-концепції необхідні: гностичні вміння (перш за все аналізувати педагогічну ситуацію, характеристики суб'єктів і об'єктів діяльності і взаємодій); проектувальні вміння (адекватно представляти існуючі причинно-наслідкові і функціональні зв'язки у педагогічній реальності); конструктивні вміння (вибудовувати і коректувати систему поведінкових, «діяльнісних і стратегій відносин в учнівському середовищі); комунікативні вміння (встановлювати, реалізовувати і коригувати взаємини в системі „учень-учень”, „учень-педагог” тощо, регулювати міжособистісні відносини, встановлювати емоційно позитивні контакти, впливати на поведінку і відносини в учнівському колективі); рефлексивні вміння (реагувати адекватно ситуації і суб'єктам взаємодії) та ін.

Я-концепції особистості досить динамічна, а інколи й суперечлива, однак з розвитком професіоналізму особистості педагога її компоненти гармонізуються, набувають прогресивного стимулюючого характеру. Продуктивний образ Я-професіонал якраз і відрізняється конгруентністю реального, ідеального і фантастичного «Я». Сформований образ „Я” впливає на характеристики самоповаги особистості і уявлення про власний статус.

Таким чином, концептуально з акмеологічних позицій розвиток педагога-професіонала можна представити як процес і результат системних перетворень особистості, що розвивається і який включає взаємопов'язані прогресивні зміни наступних основних властивостей, які формально розглядаються як підсистеми: професіоналізму діяльності, професіоналізму особистості, нормативності діяльності і поведінки, продуктивної Я-концепції. Реалізація даної концепції розвитку професіонала дозволяє педагогу досягти акмеологічного рівня, який у міру зростання професіоналізму підвищуватиметься.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акмеология: учебное пособие /А.А. Деркач, В.Г. Зыкин. – СПб.: Питер, 2003.
2. Огнев А. С. Субъектогенез и психотренинг саморегуляции. – Воронеж: ВГИ, 1997.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1998.
5. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими и выдающимися? – М.: РАГС, 1997.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 1997.
8. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта-наука, 1998.
9. Богданов Е. Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя. – М.: РАГС, 1995.
10. Агапов В. С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. – М.: Ин-т молодежи, 1999.

Антонова О.Є.,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

АКМЕОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

У статті на основі акмеологічного підходу з використанням біографічного методу визначено сутність та побудовано акмеологічну модель педагогічної обдарованості.

В статье на основе акмеологического подхода с использованием биографического метода определено сущность и построена акмеологическая модель педагогической одаренности.

In the article on the basis of akmeologicheskij approach with the use of biographic method certainly essence and the akmeologicheskij model of pedagogical gift is built.

Одним з найважливіших ресурсів суспільства є його інтелектуальний потенціал, представлений спільнотою людей, які знайшли своє місце у житті, сповна реалізували власні творчі й професійні можливості, інтелектуальні та організаторські здібності. Саме вони є головним рушієм прогресу у всіх сферах діяльності суспільства і держави. Здатність до збереження і примноження інтелектуального потенціалу є життєво необхідною для суспільства, яке існує в умовах глобалізації та інформатизації ХХІ століття. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні має бути постійна підтримка обдарованих молодих учених, митців, спортсменів – потужного потенціалу творення майбутнього України.

Важливого значення для розв'язування проблеми обдарованості набуває акмеологічний підхід, сутність якого полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу.

Поняття „акмеологія” походить від грецьких слів „акме” – вершина, гостре; і „логос” – вчення. Акме (від грец. – вершина, квітуча пора) – вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень, коли людина проявляє свою зрілість в усіх сферах життєдіяльності і, передусім, у професійній діяльності. Під акме розуміється максимальний розвиток здібностей і обдарувань. Вважається, що акме

припадає на період вікової дорослості, соціальної й особистісної зрілості людини.

Наукові передумови акмеології були розроблені ще 144 року до н.е. Апполодором, представником Александрійської школи, який розглядав максимальну досконалість, як вершину в розвитку діяльності, а вершина по-грецьки називається ἀκμή. При цьому під "акме" мався на увазі такий стан індивідуума, при якому досягається вищий результат його діяльності ("зоряна година"), а не процес руху до цього стану. Апполодор, розвиваючи вчення про акме, позначив вищу точку розвитку як кульмінацію діяльності і ввів латинське визначення ἀκμή (акме), як *floruit* – (розквіт) [2]

Сьогодні під акмеологією розуміють наукову дисципліну, що вивчає закономірності й феномени розвитку людини до ступеня її зрілості, при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку. Акмеологія вивчає людину, що розвивається, як індивіда, особистість, суб'єкта праці у процесі високопрофесійної діяльності (К.А. Абульханова-Славська, 1990; А.А. Бодальов, 1998; А.А. Деркач, В.Г. Зазикін, А.К. Маркова, 2000) [13]. Людина розглядається акмеологією як суб'єкт життєдіяльності, здатний до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності [4, с. 3-17].

У психолого-акмеологічних дослідженнях у якостях значущих акмеологічних умов самореалізації особистості називаються загальні та спеціальні здібності об'єкта праці, стан суспільства, умови навчання та виховання. Найважливішими загальними акмеологічними чинниками є високий рівень мотивації, потреба у досягненнях, прагнення самореалізації [8]. В основу саморозвитку і самоорганізації покладено потреби людини у нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення, активну життєву позицію, позитивне мислення, віру у свої можливості, розуміння суті життя [4, с. 3-17]. Оскільки поняття "акме" розуміється як вища точка, період розквіту найвищих досягнень, акмеологію передусім слід розуміти як науку про професіоналізм, про прагнення до можливих вищих досягнень, які мають стати вищим життєвим завданням [7].

Акмеологія останнім часом інтенсивно розвивається, істотно змінюючи акценти у сфері професійної підготовки і в системі безперервної освіти. За умов акмеологічного підходу домінує проблематика розвитку творчих здібностей професіоналів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. *Віковий аспект* дослідження націлений на діагностику задатків і здібностей засобами педології (що вивчає дітей і юнаків), андрогогіки дорослих (у тому числі студентів і професіоналів) і геронтології (ветеранів праці). *Освітній аспект* – на діагностику й розвиток знань і умінь в системі загальної, професійної і безперервної освіти. *Професійний аспект* – на

визначення можливостей і результатів здійснення трудової діяльності через з'ясування профпридатної, психологічної готовності до цього виду праці і міри соціальної відповідальності за її процес і результати. *Креативний аспект* – на визначення зусиль, що витрачаються, і успішність їх реалізації шляхом з'ясування рівня професіоналізму, інноваційного для рефлексії потенціалу його вдосконалення до міри майстерності і оцінки соціальної значущості інновацій, отриманих в процесі творчості. Системотвірним вважається *аспект рефлексії* (пов'язаний з самосвідомістю особи як "Я", що розвивається, і розумінням партнерів по комунікації в процесі трудової діяльності), що забезпечує оптимальне взаємоузгодження виділених акмеологічних аспектів професіоналізації людини [6; 9]

Червоною ниткою у взаємодії акмеології з такими науками як історія, психологія, соціологія, економіка, педагогіка, культурологія проходить соціально-культурний простір суспільного творення людини як особистості та її професійної самореалізації в обраній сфері діяльності. Основною категорією, що характеризує взаємозв'язок акмеології з іншими науками є творчість. Ключовими поняттями для цієї науки є: майстерність, розвиток, зрілість, обдарованість, здібності, креативність, вдосконалення, евристика, рефлексія, свідомість, особистість, індивідуальність [7].

Проблема співвідношення обдарованості, геніальності і "норми", біологічних і соціальних детермінант професійних досягнень, особистісного і професійного потенціалу виникла в психології не сьогодні. Вона періодично заявляє про себе в нових і нових контекстах. В акмеології вона формулюється як потенціал і як можливість максимально ефективної самореалізації кожної людини. З огляду на це, обдарованість розглядається в акмеології як вища, вершинна акмеформа розвитку системи загальних і спеціальних здібностей, що актуалізують психогенетичні передумови і психофізіологічні можливості організму людини, розвиток яких визначається взаємодією природних і соціальних чинників, а також індивідуальних зусиль і рефлексивно-творчої активності суб'єкта в процесі його фізіологічного і особистісного зростання і вдосконалення у процесі професійної діяльності [5]

Акмеологічний підхід – базисна узагальнююча категорія, що передбачає сукупність принципів, прийомів, методів наукового дослідження, які дозволяють вивчати й вирішувати наукові та практичні проблеми в обсязі їх реального онтологічного буття. Суть акмеологічного підходу у дослідженні природи обдарованості полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність, суб'єкт життєдіяльності); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих

успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу. За умов застосування акмеологічного підходу домінуючу роль відіграє проблематика розвитку творчих здібностей професіоналів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. При цьому творчий потенціал визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньо особистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності і особисте ставлення особистості до творчої діяльності.

Психологія обдарованості, яка інтенсивно розвивається з середини ХХ ст., розробляючи проблеми діагностики і розвитку творчого потенціалу людини, тісно взаємодіє з іншими галузями психологічного знання. Особливе місце у цих взаємозв'язках належить психології творчого мислення, яка досліджує загальнопсихологічні механізми креативності, віковій психології здібностей, що вивчає їх онтогенез, а також педагогіці творчості і акмеології, які спрямовують зусилля на створення освітніх програм розвитку обдарованих учнів. Для цих дисциплін останнім часом характерним є звернення до вивчення ролі рефлексії в розвитку обдарованих дітей, яка полягає в забезпеченні її саморегуляції у процесах накопичення творчих досягнень, усвідомлення творчого досвіду і самоосмислення творчого саморозвитку [5].

Результати проведеного В.А. Полочок дослідження вказують на високу значущість соціально-історичних і культурних умов, що впливають на динаміку становлення професіоналізму, кар'єри і життя людини в цілому. Встановлено автором також роль деяких акмеологічних чинників – низки "загальних" умов життєдіяльності людини, що вибірково виявляють високу детермінуючу силу в певні періоди життя і в певних умовах життєдіяльності людини. Усе це дозволило поставити питання про соціальну типологію людей за критерієм динаміки "акме" як інтегрального показника рівня і якості соціалізації особистості. Дослідником виділено п'ять рівнів адаптації людини до соціуму:

1) ті, що *"досягають дна"* – особи, яких з різних причин не утримують "соціальні мережі" (правові, етичні, групові норми, допомога і підтримка близьких); особи, що характеризуються девіантною поведінкою (неодноразово судимі, бомжі, хронічні безробітні тощо);

2) *"плануючі"* – особи, що явно регресують відносно досягнень їх близьких родичів і своїх власних первинних потенцій, явно непродуктивно використовують наявний особистісний і соціальний потенціал. Результати професійної діяльності рідко виступають для них зразком цілеспрямованої активності;

3) *"планети"* – люди, які "обертаються на орбіті", заданій їм зовнішніми умовами, не виходять за межі своєї стартової соціальної

ніші, часто є кваліфікованими фахівцями, однак не відрізняються неординарними і високими професійними досягненнями. Вони часто більш орієнтовані на процес, а не на результат діяльності; "живуть", а не "йдуть по життю";

4) "*зірки другої величини*" – люди, що досягли значних висот в професійному і особистісному розвитку. Цей тип частіше представлений двома підтипами – "гармонійні" в плані усебічної соціальної адаптації, успішно реалізуючі себе в одночасно різних сферах життєдіяльності, і "роботоголіки", сконцентровані виключно на професійній діяльності;

5) "*зірки першої величини*" – люди, вищі професійні досягнення яких в масштабі людства часто пов'язані з деякою соціальною неадаптивністю високообдарованої людини [13].

Важливого значення у цьому контексті, на думку Н.В. Кузьміної, набуває аналіз життя і діяльності дійсних представників вершин (науки і техніки, мистецтва та літератури), які спокійніше й об'єктивніше сприймаються у світлі часу. Продукти їх діяльності – книги, винаходи, наукові концепції, витвори мистецтва, – як правило, переживають своїх творців. Своїми творчими здобутками вони ніби обдаровують світ, роблять цікавішою Планету Людей. Їх життя стають доказом того, що людина – самоорганізована система. Історія відкидає суб'єктивні оцінки та судження, моду та прихильності. В історії науки, мистецтва, літератури, техніки, архітектури залишаються лише представники дійсних вершин, чії праці і в нових умовах залишаються сучасними, на прикладі їх життя і творчості можна навчатися і навчати інших. У кожного з них своя історія освіти і самоосвіти. Кожен на якомусь з етапів свого розвитку усвідомив себе, власне призначення і сформулював ціннісну програму самореалізації. У кожного з них було дитинство, отрочтво, юність. Залежність між рівнем продуктивності суб'єкта та цими чинниками – це ті закономірності самореалізації творчих потенціалів, що призводять до досягнення вершини життя („акме"). Оволодіння знаннями про ці закономірності дозволить вихователям, учителям, викладачам вирішувати сучасні завдання виховання й освіти молоді продуктивніше [8, с. 122-123].

Для виділення якостей обдарованого вчителя нами було застосовано *біографічний метод*, який полягає у вивченні біографій видатних людей. Це дозволило одержати фактичний матеріал, узагальнити його і знайти те спільне, що притаманне обдарованим педагогам. При дослідженні обдарованості цей метод дуже широко застосовується у психології. Він може бути плідним за умови, що стосовно певної творчої особистості є відповідні досить інформаційно насичені матеріали, які дозволяють створити істинний психологічний портрет такої особистості [10]. Крім того, у житті різних людей в різні історичні епохи окремі фази розвитку можуть бути більш-менш

тривалими залежно від умов соціуму, особистісної зрілості й життєвої позиції людини як активного суб'єкта своєї життєдіяльності. Фаза найвищого психічного, професійного і духовного підйому людини - "акме" - може зміщуватися по "осі" часу її життя.

Джерелом пошуку цих якостей стали відомі праці педагогів-дослідників, теоретичні доробки у галузі професійної підготовки вчителя, а також біографічні дані видатних педагогів минулого та сучасності. При відборі матеріалу для застосовування біографічного методу нами враховувалися такі вимоги: 1) вивчення творчої діяльності видатних людей не повинно бути обмежене сьогоденням (нами було обрано для вивчення постаті трьох видатних педагогів: Я.А. Коменський – XVII століття, К.Д. Ушинський – XIX століття, А.С. Макаренко – XX століття); 2) необхідно досліджувати представників різних національностей (Я. Коменський – чех за походженням, К.Д. Ушинський та А.С. Макаренко – представники вітчизняної педагогіки); 3) обрані для дослідження особистості мають бути яскраво творчими і виявляти потяг до творчості протягом досить тривалого за часом життя (Я.А. Коменський прожив 78 років, К.Д. Ушинський та А.С. Макаренко – 47 та 51 відповідно, проте їх життя і педагогічна діяльність були напрочуд насичені й творчі); 4) при дослідженні слід мати відповідну кількість інформаційного матеріалу.

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити ряд висновків стосовно чинників, які сприяли розвитку педагогічної обдарованості обраних для аналізу осіб та становлення їхнього педагогічного таланту:

- *сприятливе освітнє середовище* (сімейне і шкільне), яке прищепило смак до знань, освіти, самовиховання (Я.А. Коменський – ґрунтовна дошкільна підготовка у сім'ї, навчання у братській школі, навіть "безповоротно втрачені роки" у ґраматичній школі, які сприяли формуванню думки про те, що освіта надто важлива справа, щоб ставитися до неї легковажно; К.Д. Ушинський – ґрунтовна дошкільна освіта і ранній початок навчання; надзвичайно сильний вплив матері, а пізніше мачухи-німкені, сприятлива атмосфера Новгород-Сіверської ґімназії, вплив викладачів, зокрема І.Ф. Тимківського; А.С. Макаренко – атмосфера любові за розуміння у сім'ї, ранній початок навчання і спроб педагогічної діяльності (навчав сусідських дітей), культ знань і книги, наявність великої кількості періодичних видань);

- *ґрунтовна вища освіта*, при цьому не завжди педагогічна (Я.А. Коменський – два університети (богословський факультет), К.Д. Ушинський – Московський державний університет (юридичний факультет), А.С. Макаренко – Полтавський педагогічний інститут);

- *свідомий вибір педагогічної професії* (Я.А. Коменський – учитель, а пізніше ректор братської школи; К.Д. Ушинський – викладач Ярославського (Демидівського) юридичного ліцею, Гатчинського

сирітського інституту, Смольного інституту шляхетних дівчат; А.С. Макаренко – вчитель Крюківського залізничного училища та інших навчальних закладів, зокрема Полтавської експериментальної школи);

- *широкий кругозір, енциклопедичні знання* (всім відомий пансофізм Я.А. Коменського, ґрунтовні знання із різних галузей знань К.Д. Ушинського, здатність постійно "щось читати" А.С. Макаренка);

- *працездатність, наполегливість* (тривалі подорожі Я.А. Коменського, під час яких він продовжував працювати над своїми творами і водночас займався практичною діяльністю; постійна зануреність у роботу К.Д. Ушинського; здатність А.С. Макаренка "спати через день", працюючи над літературою чи документами);

- *прагнення до самоосвіти* (постійне самовдосконалення Я.А. Коменського; оволодіння іноземними мовами, вивчення бібліотеки Є.О. Гугеля К.Д. Ушинським; А.С. Макаренко за одну зиму 1920 року перечитав стільки педагогічної літератури, скільки не читав за все життя);

- *креативність* (реформаторський дух, продукування нових ідей, творче використання освітніх ідей попередників);

- *здатність все розпочати з початку, перемагати труднощі, сила волі* (наповнене поневіряннями та незгодами життя Я.А. Коменського, загибель близьких, втрата майна та наукових нотаток, відтворення втраченого, нові ідеї та книжки; важкий життєвий шлях К.Д. Ушинського, сповнений заздрістю і цькуванням з боку менш талановитих колег, злети і падіння, хвороби і безробіття, негаразди у сім'ї, довге вигнання і глибока віра у майбутнє; етапи творчого шляху А.С. Макаренка, якому кілька разів доводилося розпочинати з початку, доводячи правильність і життєздатність своїх принципів);

- *вплив сильних особистостей* (для Я.А. Коменського – це університетські викладачі, особистості філософів давнини, В. Ратке; для К.Д. Ушинського – мати, директор Новгород-Сіверської гімназії І.Ф. Тимківський; для А.С. Макаренка – батько й мати, брат Віталій, шкільні вчителі);

- *ораторський дар* (усі троє блискучі лектори, здатні переконувати слухачів, доводити свою думку яскраво, живо, доступно; їх поважали учні, студенти, вихованці; їхні лекції завершувалися бурхливими оплесками слухачів);

- *літературний дар* (всі троє володіли здібністю яскраво викладати свої думки у статтях, наукових працях, залишили по собі навчальні підручники, художні твори, які не втратили своєї актуальності й сьогодні);

- *любов до дітей* (Я.А. Коменський добре розумів природу дитини, з повагою ставився до її особистості, намагався полегшити навчальну працю учнів, запроваджував новітні методи навчання;

К.Д. Ушинський уважно ставився до жіночої освіти, поважав своїх вихованок, намагався виховувати в них допитливість, жагу до знань, демократизував навчально-виховний процес; А.С. Макаренко глибоко розумів кожного свого вихованця, досконало знав його сильні й слабкі сторони, намагався спиратися у виховному процесі на позитивні якості, орієнтував своїх вихованців на завтрашню радість).

Узагальнюючи вищезазначені чинники, можна згрупувати їх таким чином: *здібності до виконання педагогічної діяльності* (любов до дітей, ораторський дар, літературний дар тощо); *креативність; інтелектуальні здібності* (широкий кругозір, енциклопедичні знання, прагнення до самоосвіти тощо); *професійна спрямованість* (любов до дітей, свідомий вибір педагогічної професії, ґрунтовна вища освіта тощо); *особистісні якості* (працездатність, наполегливість, здатність все розпочати з початку, перемагати труднощі, сила волі тощо); зовнішні та внутрішні чинники (сприятливе освітнє середовище, вплив сильних особистостей тощо).

На основі проведеного категорійного аналізу нами було сформульовано робоче визначення поняття *обдарованості* як індивідуальної потенційної своєрідності спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна „Я“- концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній“, завдяки яким вона може досягнути значних успіхів у певній галузі діяльності.

Зважаючи на результати біографічного аналізу та враховуючи викладені вище міркування щодо сутності та структури обдарованості, основу запропонованої нами акмеологічної моделі педагогічно обдарованої особистості складають такі компоненти: *педагогічні здібності*, рівень розвитку яких вище за середній; *педагогічна креативність*, тобто здатність учителя до педагогічної творчості; *педагогічне покликання*, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; *інтелектуальні здібності*, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері.

Відповідно до цього під *педагогічною обдарованістю* розуміємо *якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей особистості, інтелекту, креативності її мислення й діяльності та свідомої наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника, які дозволяють їй досягати значних успіхів у творчій професійній діяльності.*

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арешонков В.Ю. Педагогические принципы самоорганизации слушателей системы последипломного педагогического образования : автореф. дис. на получение наук. степени канд. пед. наук: спец. 13. 00. 01 "Общая педагогика и история педагогики" / В.Ю. Арешонков. - Житомир, 2006. - 20 с.
2. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб., 2002.
3. Данилов Ю.А. Роль и место синергетики в современной науке // [электронный ресурс] <http://www.synergetic.ru/science/rol-i-mesto-sinergetiki-v-sovremennoy-nauke.html>.
4. Данилова Г. Акмеология школьного образования в контексте методологии современного образования // Акмеология – наука XXI столетия. – К., 2005. – С. 3-17.
5. Дельфия... My Word.ru [электронный ресурс] // <http://wiki.myword.ru/index.php/%D0%9E%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C>.
6. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. – М., 1993;
7. Илюшина Г.А. Акмеологический поход в допрофессиональной подготовке учащихся [электронный ресурс] www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=17462.
8. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии: изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
9. Кузьмина Н.В., Зимичев А.П. Проблемы акмеологических наук. – СПб., 1990.
10. Кульчицкая Е.И. Использование биографического метода в изучении одарённости // Педагогические технологии в непрерывном профессиональном образовании: монография /С.А. Сысоева, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, Е.И. Кульчицкая, Л.Е. Сигаева и др. // Под ред. С.А. Сысоевой. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.
11. Музыка О. Л. Творчество с позиций субъектно-ценностного анализа // Актуальные проблемы научно-методического обеспечения образовательной практики в системе последипломного педагогического образования : наук.-метод. зб. / За редакторшу. М. М. Забродського. - Киев-Житомир: ЖОППО, 2006. - С. 118-126.
12. Образование в России: перспективы и реальность. Материалы научно-практической конференции.– СПб: СПбАА., 2001. – С. 24.
13. Полочек В.А. "Акме", профессионализм и социальная адаптация человека: периодизация развития и типологии социальной активности человека [электронный ресурс] // <http://akme31.narod.ru/25.html>.
14. Сазоненко Г.С. Педагогика успеха (опыт становления акмеологічної системи лица). - К.: Гнозис, 2004. - 684 с.

Дубасенюк О.А.,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

АКМЕ-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГА

У статті розглядаються акме-синергетичні основи творчого розвитку майбутніх вчителів, які синтезують в собі дослідницькі стратегії і сучасні наукові підходи: системно-інтеграційний, цілісний, діяльнісний, особистісно орієнтований.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації засвідчує, що вищий професіоналізм і творча майстерність фахівців – один з найважливіших власне людських ресурсів. У цьому соціокультурному контексті особливого значення набуває нові інтеграційно-комплексні науки – акмеологія й синергетика, які вивчають закономірності і технології розвитку професіоналізму і творчості свого роду акме-форм оптимального здійснення різних видів професійної діяльності.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що акмеологія – наукова дисципліна, що займається вивченням як закономірностей самореалізації творчого потенціалу людей у процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень (вершин), так і аналізом об'єктивних та суб'єктивних чинників, що сприяють та перешкоджають досягненню вершин. Тут важливим також постає аналіз як закономірностей навчання вершинам життя і професіоналізму в діяльності; самоосвіти, самоорганізації і самоконтролю, так і закономірностей самовдосконалення, самокорекції і самореорганізації діяльності під впливом нових вимог, що йдуть як ззовні, від професії і суспільства, розвитку науки, культури, техніки, так і, особливо, зсередини, від власних інтересів, потреб і установок, усвідомлення своїх здібностей і можливостей, достоїнств і недоліків власної діяльності [4].

Зазначені предметні обласні акмеології засвідчують про її синергетичні ресурси, про те, що синергетичний підхід до аналізу дійсності у сфері акмеології, як зазначають її розробники, постає фундаментальним принципом. Акмеологія, подібно до синергетики, виявляє необхідність в подоланні класичного лапласівського принципу детермінізму, відповідно до якого будь-яка зовнішня причина діє безпосередньо й однозначно визначає кінцевий результат впливу [5, с. 53-67].

Як і синергетика, акмеологія виявляє риси міждисциплінарної області досліджень, оскільки акмеологія покликана створити науковий

апарат, який би дозволив адекватно відбивати проблему ефективного розвитку і становлення людини у всій сукупності її якостей", виявляючи, як вважає В.В. Зайцев, методологічну проблему ліквідації термінологічних дискусій і об'єднання понятійного апарату психології, медицини і педагогіки в єдиному акмеологічному тезаурусі, коли ставиться задача об'єднання й упорядкування описативного апарату економіки, етики, етнології, соціології, психології і педагогіки з обліком соціогенезу [5, с. 53-67]. Загалом, акмеологія, подібно до синергетики, спрямована на реалізацію принципу цілісності, оскільки акме людини, що знаходиться у фокусі вивчення акмеології, тут розуміється як гармонійна єдність психологічних і соціальних установок, у межах чого виявляється досяжною повнота буття в рамках індивідуального стану [7, с. 164].

Відтак, завданням статті є аналіз проблеми пошуку і визначення закономірностей, механізмів, умов і чинників розвитку суб'єкта педагогічної праці до рівня професіонала з позиції акмеологічного та синергетичного підходів. Передумовами розробки акме-синергетичної концепції професійного розвитку педагога є найбільш розроблені напрями, які пов'язані з особливим видом прогресивного розвитку зрілої особистості – особистісно-професійним зростанням.

Детермінанти розвитку професіоналізму викладача ВНЗ передбачають необхідні особливі психологічні умови і чинники, які можна назвати акмеологічними, оскільки вони є обставинами, що впливають на досягнення вищого рівня професіоналізму викладача. До цих умов відносяться: соціальне державне замовлення на професіоналів-викладачів ВНЗ високої кваліфікації; ситуації професійно-особистісного розвитку.

Нині сучасне суспільство відмовляється від жорстких понятійних схем, шаблонів і зразків. У світі активно переосмислюються глибинні культурні і пізнавальні підстави "класичних" соціальних наук. Останніми роками стали активно розвиватися нові наукові напрями – акмеологія і синергетика, які є теоретичними засадами акме-синергетичного підходу до розвитку особистості людини та його трудової діяльності [2–7].

З метою вивчення й аналізу акме-моделей, успішної і творчої професійної майстерності і розробки оптимальних технологій розвитку професіоналізму акме-синергетика здійснює комплексні дослідження процесів і способів здійснення різними фахівцями професійної діяльності, синтезуючи для цього досягнення інших наук про людину, перш за все філософії, соціології, психології, фізіології, генетики і педагогіки.

Спираючись на наукові ідеї і розробки О.О. Бодальова, О.А. Деркача, Н.В. Кузьміної, В.Г. Зазикіна та ін. [2–7], представляємо акме-синергетичну концепцію професійного розвитку педагога у

вигляді двох основних площин: змістову і структурно-процесуальну. Перша – розглядається в контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, її професійного й етичного "збагачення", що передбачає підвищення відповідальності, почуття обов'язку, совісті і честі, відходу від неадекватних особистісних установок і стандартів.

У такому розумінні опора здійснюється на методологічний принцип суб'єктності. У контексті акмеологічного підходу ознаками суб'єктності, згідно результатам акмеологічним дослідженням виступають "параметри активності" людини [2, с. 111]: активне орієнтування (у новій ситуації, матеріалі); усвідомлення (структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху); ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, передбачення; інтенсивна включеність у діяльність; прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокоррекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції; усвідомлення суперечностей свого розвитку, їх усунення, забезпечення балансу і гармонії; постійна орієнтація особистості на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації і творчого творення; інтеграція свого професійного шляху, структурування і впорядкування свого професійного досвіду і досвіду інших.

Ці суб'єктні параметри мають бути враховані при формуванні концепції розвитку професіонала-педагога.

Відмітимо, що процесуальний розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала слід розглядати із системних позицій, а саме у зв'язку зі змінами і розвитком підсистем професіоналізму особистості і діяльності, нормативній регуляції, мотивації на саморозвиток і професійні досягнення, рефлексивної самоорганізації і в плані розкриття творчого потенціалу особистості педагога. Їх зміст розкривається на рівні загального з конкретизацією на рівні особливого для професійної педагогічної діяльності.

Розглянемо визначені системні уявлення у вигляді якісного опису акме-синергетичного змісту підсистем і зв'язків між ними.

Підсистема професіоналізму діяльності педагога. Ця підсистема характеризується гармонійним поєднанням високої професійної компетентності і професійних умінь, навичок на рівні професійної педагогічної майстерності, а також акмеологічних інваріантів професіоналізму, що розглядаються як спеціальні базисні вміння.

Головним когнітивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності є професійна компетентність. Остання у психології праці і професіології визначається як сфера професійного ведення, система знань, що постійно розширюється і збагачується і дає можливість виконувати професійну діяльність, коло вирішуваних проблем з високою продуктивністю. Професійна компетентність прямо пов'язана і з професіоналізмом особистості – власне сфера ведення, коло знань мають безпосереднє відношення до неї. Відзначимо, що до підструктури

професіоналізму діяльності відноситься лише та її складова частина, яка пов'язана з уміннями ефективно діяти у сфері цього професійного ведення. Структура і зміст професійної компетентності вчителя багато в чому визначається специфікою виконуваної педагогічної діяльності. У структурі професійної компетентності враховується те, що педагогічна діяльність відноситься до класів "людина – людина", "людина – група або колектив".

Професійні вміння і навички є головним регулятивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності, що матеріалізують професійні знання, закладені в професійній компетентності. Іншими словами, це вміння використовувати знання в практичних цілях з високою ефективністю, освоювати нові алгоритми та способи розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач з використанням інноваційних засобів діяльності. Зазначені вміння і гнучкі навички мають відповідати рівню професійної майстерності педагога. Все це набувається разом з досвідом роботи і виявляється у вигляді єдиної системи узагальнених та спеціальних знань і вмінь. Уміння і гнучкі навички повинні поєднуватися з уміннями творчо, нестандартно, але досить ефективно розв'язувати професійно орієнтовані задачі. Учительська діяльність, безумовно, має творчий характер. Педагогічна творчість – складний процес, якому передують численні підготовчі етапи: тривале обдумування, первинне переживання кожного етапу педагогічного процесу, визначення чітких його контурів і найважливіших елементів, вибір ефективних методів та прийомів роботи учнів і самого вчителя.

Загальні акме-синергетичні інваріанти професіоналізму в підструктурі професіоналізму діяльності виступають як ефективні спеціальні вміння здійснювати надійні і точні прогнози – основу планування і реалізації будь-якої діяльності, вмінь приймати відповідальні й ефективні рішення, зокрема в екстремальних та нестандартних ситуаціях, уміння здійснювати самоконтроль і саморегуляцію на високому рівні. Особливі акме-синергетичні інваріанти професіоналізму можна представити як такі вміння, що відображають специфіку професійної педагогічної діяльності. Наприклад, педагоги-професіонали повинні обов'язково володіти розвиненими комунікативними вміннями впливати, переконувати, навіювати, полемізувати, вислуховувати та ін.

Підсистема професіоналізму особистості педагога. Професіоналізм особистості і діяльності знаходяться в діалектичній єдності і мають тісні функціональні зв'язки. У широкому розумінні підсистема професіоналізму особистості містить вимоги до рівня розвитку різних характеристик і властивостей суб'єкта педагогічної праці, які багато в чому визначають високу ефективність професійної діяльності. Професіоналізм особистості досягається в процесі і в

результаті розвитку здібностей та їх збагачення. Це важливі характеристики поновлюваного потенціалу суб'єкта праці. Йдеться про так звані складні і спеціальні здібності як якості особистості, що визначають успішність оволодіння певною діяльністю і вдосконалення в ній. Акмеологічні дослідження проведені у цьому напрямі свідчать, що такими здібностями є інтелектуальні (в основному аналітичні), загальні здібності до педагогічної діяльності, психологічні і комунікативні здібності. Науковці підкреслюють, що розвиток професіоналізму особистості пов'язано з інтенсивним розвитком складних спеціальних здібностей до рівня обдарованості. Серед них особлива роль належить інтелектуальним, які являють системну властивість, оскільки основою будь-якого розвитку є насамперед розвиток інтелектуальних здібностей. В акмеологічних дослідженнях підкреслювалося, що особливістю пізнавальної сфери професіонала є активне відображення педагогічної дійсності і здатність добре орієнтуватися у навчально-виховному середовищі. Завдяки продуктивно працюючому інтелекту вчителі-професіонали спроможні об'єктивно аналізувати основні зв'язки педагогічної реальності, ієрархічно їх вибудовувати.

Загальні акме-синергетичні інваріанти професіоналізму у підструктурі професіоналізму особистості виступають як здібності, що розвинуті до рівня передбачення і прогнозування, саморегуляції, прийняття рішень (креативність, своєчасність, точність), що стають особистісно-професійними якостями педагога.

Важливо розкрити *творчий потенціал особистості*, оскільки творча самореалізація у професійній діяльності є необхідною передумовою зростання особистості педагога. Зокрема, креативність учителя обов'язково реалізується у педагогічній діяльності у процесі розв'язання нестандартних професійно орієнтованих задач. Існують різноманітні методи розвитку креативності – шляхом підвищення рефлексивної культури, стимулювання творчої активності, застосування методів активізації пошуку ідей. Такий підхід сприяє творчій самореалізації і зростанню професіоналізму особистості.

Розвиток креативності водночас є умовою формування професіонала та розкриття його інноваційного потенціалу [2, с. 117]. У той же час якість особистості повинна мати певну спрямованість, пов'язану зі специфікою професійної педагогічної діяльності. Акмеологи та синергетики таку спрямованість називають інноваційною. Дійсно, досягнення професіоналізму не існує без новаторського підходу, який може виявлятися в освоєнні нових ефективних алгоритмів і способів виконання діяльності, в нетривіальному розв'язанні педагогічних задач. Тільки спрямованість на творення дає можливість отримати якісно інакші результати, здійснювати прорив в нові галузі професійної діяльності. Відсутність інноваційної спрямованості може привести до того, що сам суб'єкт праці зупиниться у зростанні

професійної майстерності (хоч і цей рівень з погляду суспільної потреби якості праці є бажаним). Аналіз діяльності й особистісних якостей педагогів, що досягли видатних професійних результатів, якраз і констатує у них наявність потужної інноваційної спрямованості. Розвиток інноваційного потенціалу і спрямованості особистості може здійснюватися в першу чергу шляхом вибору відповідних еталонів і слідування їм. Хороші результати дають деякі акмеологічні технології рефлексійного змісту.

Учитель прагне до особистісно-професійного розвитку і досягненню професіоналізму у тому випадку, коли у нього сильні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації. На думку одного із засновників гуманістичної психології К. Роджерса, поведінка і діяльність людини завжди регулюється якимсь об'єднуючим мотивом – потребою актуалізації, тобто властивою людині тенденції розвивати всі свої здібності, щоб зберігати і розвивати особистість.

Схожі думки висловлювала і Н.В. Кузьміна щодо ролі так званих стартових умов особистості, її особливостей, середовища спілкування, спонукаючих її до постійного саморозвитку. У людей з потенціалом професіонала ця тенденція домінує: "...справжній і послідовно здійснюваний процес саморозвитку, як правило, має місце лише у тих людей, які налаштовані саме на досягнення значущої мети в житті. Це примушує їх цілеспрямовано працювати над розвитком у себе... індивідуальних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних характеристик, розвитком відносин і здібностей, які всі разом виявляються однією з обов'язкових передумов здійснення намічених життєвих цілей" [6].

Підсистема нормативності діяльності і поведінки педагога [2, с. 120-121]. Її розвиток є важливою складовою професіоналізму особистості і становлення педагога-професіонала. Дійсно, справжній професіонал, що має високі еталони якості професійної діяльності і відносин, має досить жорстку систему нормативної регуляції, спонукаючої його постійно дотримуватися цих еталонів і стандартів. Іншими словами [норми виступають ще й як етичний регулятор поведінки і відносин. Етичні або моральні норми професіонала є своєрідною особистісною проекцією професійно-групових та соціальних норм. Професійно-групові норми професіоналів – це сукупність правил і вимог, що виробляються реально функціонуючою професійною спільнотою, нормативно не заданих, але таких, що відіграють роль найважливішого засобу регуляції поведінки членів даної професійної групи, характеру їх взаємовідносин, взаємодії і спілкування. Професійно-групові норми, що базуються на прийнятих еталонах, дозволяють підвищувати стійкість групи, здійснювати соціальний контроль над її членами і тим самим зменшити вирогідність можливого ухилення від норм професіоналізму. Професійно-групові норми набувають якості етичних у разі, коли вони мають головним

чином позитивну спрямованість, з переважанням тих, які стимулюють розвиток і забезпечують нормативність мотивів.

Підсистема формування продуктивної Я-концепції педагога-професіонала, Особистісно-професійний розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала можливе за наявності продуктивної Я-концепції, тобто усталеної усвідомленої неповторної системи представлень суб'єкта, що переживається, про самого себе, своїх можливостях і перспективах, на основі чого він буде свої відносини і взаємодії. Адекватні уявлення дозволяють сформувати реалістичні особистісні-професійні стандарти, програми розвитку і саморозвитку, вибудувати гармонійну і продуктивну систему професійних взаємодій і відносин. Я-концепція – це цілісний образ власного "Я", який виступає у вигляді установки по відношенню до самого себе і включає наступні компоненти: когнітивний (образ своїх якостей, здібностей, соціальної значущості тощо, тобто прояв самосвідомості); емоційний (самоповага, себелюбство та ін.); оцінний-вольовий (прагнення завоювати пошану).

Підґрунтя Я-концепції складають різні уявлення про самого себе, що відрізняються різним ступенем адекватності.

- "Я" реалістичне в теперішньому часі;
- "Я" ідеальне (тобто яким суб'єкт прагне бути, орієнтуючись на моральні норми);
- "Я" динамічне (яким має намір стати в майбутньому в процесі свого розвитку);
- "Я" фантастичне (яким бажав би стати, якщо це стало б можливим).

В акмеологічних дослідженнях було показано, що розвиток професіоналізму особистості передбачає гармонійність складових Я-реального (сьогодення), Я-ідеального, Я-фантастичного і Я-майбутнього [1].

З погляду В.С. Агапова, Я-реалістичне зумовлено розвитком системи самооцінки, самоконтролю, рефлексією. Я-ідеальне і Я-майбутнє є стимулом для особистісного розвитку у випадку їх реалістичності і адекватної оцінки своєї індивідуальної ресурсності і можливості її підсилення. Я-фантастичне сприяє формуванню високих особистісних і професійних стандартів. Необхідно прагнути до гармонійного розвитку цих складових, хоча у процесі розвитку в силу гетерохронності окремих етапів їх роль може бути нерівнозначною.

Акме-синергетичне уявлення про суть продуктивної Я-концепції особистості педагога, що розвивається, базуються головним чином на аналізі особистісно-професійного розвитку педагогів нової генерації. У дослідженнях доведено, що для розвитку продуктивної Я-концепції необхідні: гностичні вміння (перш за все аналізувати педагогічну ситуацію, характеристики суб'єктів і об'єктів педагогічної діяльності і взаємодій); проектувальні вміння (адекватно уявляти існуючі причинно-

наслідкові і функціональні зв'язки у педагогічній реальності); конструктивні вміння (вибудовувати і коректувати систему поведінкових, діяльнісних і стратегій відносин в учнівському середовищі); комунікативні вміння (встановлювати, реалізовувати і коригувати взаємини в системі „учень-учень”, „учень-педагог” тощо, регулювати міжособистісні відносини, встановлювати емоційно позитивні контакти, впливати на поведінку і відносини в учнівському колективі); рефлексивні вміння (реагувати адекватно ситуації і суб'єктам взаємодії) та ін.

Я-концепція особистості досить динамічна, а інколи й суперечлива, однак з розвитком професіоналізму особистості педагога її компоненти гармонізуються, набувають прогресивного стимулюючого характеру. Продуктивний образ Я-професіонал якраз і відрізняється конгруентністю реального, ідеального і фантастичного "Я", сформований образ "Я" впливає на характеристики самоповаги особистості й уявлення про власний статус.

Таким чином, концептуально з акме-синергетичних позицій розвиток педагога-професіонала можна уявити як процес і результат системних перетворень особистості, що розвивається і який включає взаємопов'язані прогресивні зміни наступних основних властивостей, які формально розглядаються як підсистеми: професіоналізму діяльності, професіоналізму особистості, нормативності діяльності і поведінки, продуктивної Я-концепції. Реалізація концепції розвитку професіонала дозволяє педагогу досягти акме-синергетичного рівня, який у міру зростання професіоналізму підвищуватиметься і потребує створення відповідного соціально-педагогічного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агапов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. – М.: Ин-т молодежи, 1999. – 345 с.
2. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт-Петербург-Коломна-Рязань, 2008. – 376 с.
3. Акмеология: учебное пособие /А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
4. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2001. – 159 с.
5. Зайцев В. В., Зимичев А. М. Проблемы развития акмеологического образования // Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – С. 53–106
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
7. Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – 268 с.

Вознюк О.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ФРАКТАЛЬНО-ГОЛОГРАМНОГО, СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПОБУДОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

Обґрунтовується фрактально-голограмний, системно-синергетичний підхід до побудови соціально-педагогічного середовища, яке розуміється як фрактально-голограмна сутність, що інтегрована у системну ієрархію різних космопланетарних середовищ. Розглядаються практичні проєкції зазначеного підходу.

Fractal and hologram and system and information (synergy) approach to building the social and pedagogical medium is grounded, which is understood as fractal and holographic essence being integrated in the system hierarchy of different cosmo-planetary media.

Останніми роками в педагогічних сферах підвищується інтерес до психологічних засад педагогічного процесу, який реалізує ціннісно-психологічну парадигму сучасної освіти, яка виявляє людиноцентричне спрямування сучасної педагогіки та передбачає перехід: від діагностики шляхів особистісного вибору – до діагностики її розвитку; від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння знань і навичок – до народження образу світу у спільній діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу; від інформаційної когнітивної педагогіки – до смислової ціннісної педагогіки; від технології навчання за формулою “питання без відповіді” – до життєвих завдань і пізнавальної мотивації слухача; від “навченої безпорадності” – до надситуативної активності і постановки надзавдань; від заняття як авторитарного монологу – до співтворчості і допомоги; від мови адміністративних наказів – до мови “домовленостей” і “рекомендацій”; від культури корисності – до культури гідності; від школоцентризму – до людиноцентризму [6].

У зв'язку з викладеним вище особливого значення набуває завдання побудови **ефективного соціально-педагогічного середовища**.

Зрозуміло, що таке середовище постає лише однією ланкою цілісної системи діалектичним чином пов'язаних середовищ, таких, як космопланетарне, природно-біологічне, загальноцивілізаційне, національно-державне, конкретне соціальне середовище (сім'я, школа, соціально-професійні та інші угруповання), тілесне середовище людини (її організм та його органи і системи), атомне та субатомне середовища. Зазначимо, що градація середовищ та їх якісний опис залежить як від рівня аналізу зазначеної проблеми (тобто від рівня теоретичного узагальнення та абстрагування), так і від методологічного підґрунтя такого аналізу.

Застосування системно-синергетичної методології до аналізу цієї

проблематики дозволяє сформулювати деякі принципово нові висновки щодо зазначеного завдання. Перш за все, середовищем традиційно вважається специфічний простір, який оточує об'єкт і в якому цей об'єкт існує. Системно-синергетична методологія дозволяє дійти висновку, що середовищний підхід має враховувати фрактально-голограмну будову Всесвіту, яка, у відомому сенсі, нівелює межі між середовищами та об'єктами середовищ, при цьому середовища можуть розумітися відкритими дисипативними системами, що перебувають у стані фрактально-голограмної суперпозиції. Цей висновок ілюструється містичним уявленням Східної філософії про Всесвіт як *"парадоксальну Башту"*: "Башта широка і простора, немов саме небо. Підлога в ній вимощена незліченними коштовним камінням всіх видів, а усередині Башти знаходиться велика кількість палаців, портиків, вікон, сходів, огорож і переходів, які всі до одного виготовлені з коштовних каменів семи різновидів... Усередині цієї Башти, обширної і вишукано прикрашеної, розташовані сотні тисяч... башт, кожна їх яких прикрашена настільки ж майстерно, як і головна Башта, і обширна, немов небо. Всі ці башти, яким немає числа, зовсім не стоять на шляху один одного: самостійне існування кожної башти перебуває в гармонії з існуванням інших; ніщо не заважає одній башті зливатися з іншими – попарно і всім одночасно; тут йдеться про стан повного переплетення і, в той же час, повної впорядкованості. Молодий паломник Судхана бачить самого себе у всіх баштах, а також і в кожній з них окремо, причому всі башти містяться в одній, і кожна башта вміщає в собі всі інші" [16, с. 267; 37].

Такий підхід виявляє голограмний принцип буттєвої системної рефлексії – взаємне відображення глибинного і поверхового (таким же чином, як і раціонального і ірраціонального способів пізнання) рівнів опису реальності, що, у свою чергу, виражає древню мудрість, яка приписується Гермесу Тримегісту: "те, що знаходиться внизу, подібно до того, що знаходиться зверху, і навпаки, те, що знаходиться зверху, подібно до того, що знаходиться внизу заради виконання дива єдності, тому немає ні малого ані великого". Важливо, при цьому, що принцип голограмної рефлексії систем світу реалізується тільки за умови єдності цього світу, коли він складає єдине ціле, у якому кожен елемент постає абсолютно цінним і необхідним для цілого, оскільки видалення окремого елемента із загальної архітекτονіки цілого призводить до його руйнації. Звідси випливають принципи "все у всему", "немає ні малого, ані великого".

При цьому, у контексті зазначеного підходу саме людина постає ініціатором реальності, що впливає із антропного космологічного принципу та квантових парадоксів (парадокс "Споглядач"), відповідно до яких світ ініціюється ("створюється") у процесі акту споглядання (співпричетності) людини ("Спостерігача") світу.

Фрактально-голограмна сутність світу на раціональному рівні виявляється, перш за все, у логічних основах людського мислення, а саме, – у логіці визначення, яка вчить: визначити предмет можна тільки в процесі його співвіднесення з іншими предметами, кожний із яких при визначенні підлягає подібній же логічній процедурі. Тому, у формально-логічній "склад" будь-якого предмета входять усі без винятку предмети та явища нашого світу, подібно до того, як кожна елементарна частка, по суті, складається з усіх

елементарних часток (М.А. Марков). Подібним чином і лексичне значення слова реалізується у його синтаксичній конструкції у сполученні й взаємодії з іншими словами, кількість та склад яких може бути нічим не обмеженим. Подібним же чином властивості окремого предмета не існують самі по собі, а виявляються лише в процесі співвідношення, взаємодії цього предмета зі своїм оточенням. Тобто, предмет не існує як щось ізольоване, а інкорпорується в загальний буттєвий контекст Всесвіту і, по суті, є цим Всесвітом, що помітно на фундаментальному квантовому рівні світу, де він є “єдиним нерозривним комплексом” (І.З. Цехмістро) та координується непричинними несилдовими, імплікативними (логічними) зв’язками, що співвідносяться з поняттям “голографічного універсуму” (Д. Бом), або Цілого. Таким чином, з позиції логіки визначення предмет, що визначається, представляє собою цілісний світ (клас) предметів, у якому існує, подібно до того, як елементарна частка, принаймні теоретично, є цілісним мікросвітом [30].

Фрактально-голограмна природа Всесвіту відбивається також і в таких феноменах психології К. Юнга, як *архетипи колективного несвідомого, а також синхронічні непричинні зв’язки*, які виявляються, наприклад, у випадках, коли спостерігається збіг психічного стану спостерігача з одночасною зовнішньою подією, що відповідає цьому психічному стану, при відсутності очевидного причинного зв’язку між ними.

Важливим є також і середовище, яке отримав назву “універсальний семантичний простір Усесвіту”. *Концепція універсального семантичного простору* (яка відповідає орієнтальному уявленню про “хроніки Акаші”), що у її сучасній трактовці була заснована В.В. Налімовим, засвідчує, що “весь світ, який сприймається нами та еволюціонує, можна розглядати як множину текстів... Тексти характеризуються дискретною (семіотичною) і континуальною (семантичною) складовими. Семантика визначається вірогідністю структури смислів, що задається. Смисли – це те, що робить знакову систему текстом. Спресованість смислів – це не розпакований (не проявлений) Світ: семантичний вакуум” [21, с. 106-107].

Загалом, можна виокремити такі фрактально-голограмні, тобто вкладені одне в одне середовища, як:

1) Загальноmaterіальне (всезагальне, універсальне) середовище, яке актуалізує суперечності, боротьбу протилежностей, що виявляється на всіх рівнях буття матерії. Це середовище можна інтерпретувати і як **Божественне середовище**, що виявляється у вигляді боротьби полярних буттєвих начал, – добра і зла, яка ведеться у Всесвіті, де основною дійовою особою виступає людина, що на рівні космологічному проявляється в антропному принципі.

Це *всезагальне середовище* актуалізує мету розвитку всіх його складових, що пояснюється синергетичними феноменами цілого: кожний елемент цілого принципово необхідний йому, оскільки без нього ціле вже не буде собою; тому ціле онтологічно дорівнює частинам, а частини – цілому; цей висновок ілюструється квантовими постулатами Н. Бора, які покладаються в основу теорії атома і засвідчують, що трансформації атомів з одного стану в інший є груповою операцією, відтак атом – це цілокупність елементів, що діалектичним чином зумовлюють один одного.

Відтак, у силу фрактально-голограмного принципу цілісності мета розвитку складових цілого немов би задається заздалегідь, що виявляє

телеологічний (телеологія – наука про мету розвитку предметів і явищ нашого світу) *парадокс*: – мета розвитку, як засвідчують дослідження живих систем, тут існує з самого спочатку як данність, що виявляється у парадоксі процесів самоуправління, оскільки цей процес характеризується спрямованістю до визначеного, а не будь-якого результату [26, с. 133], коли мета розвитку виявляється присутньою на його початку. Тоді на запитання, яким чином може детермінуватися процес розвитку тим фактором, якого ще немає як об'єктивної реальності, можна дати лише одну відповідь – ідеально [33, с. 113]. Тобто мета розвитку присутня у ньому як потенційний (віртуальний, ідеальний) чинник, тим більше, що потенційно-імовірний аспект світу, як вказує квантова фізика, є його фундаментальною характеристикою, коли на квантовому рівні послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується. У результаті чого наслідок може існувати раніше за причину [1; 30].

2) *Космопланетарне середовище* – реалізується на рівні взаємодії польової і речовинної складових матерії. Це проявляється в таких формах, як енергоінформаційна взаємодія об'єктів Усесвіту, що протікає у вигляді ентропійно-термодинамічних процесів. Сутність зазначеного середовища знаходить відображення в аналізі проблеми походження Всесвіту, що інтерпретується у вигляді теорії "великого вибуху". Ця теорія постулює походження світу з певного гіпотетичного сингулярного стану матерії, що розщеплюється на дві протилежні складові, взаємодія між якими і являє собою суть процесу розвитку Всесвіту [20].

3) *Природно-біологічне середовище* пов'язане з внутрішнім ресурсом (потенціалом) розвитку живого організму, що реалізується на генетичному глибинно-матеріальному (просторовому) рівні і детермінується принципом формуючої причинності Р. Шелдрейка. Пояснимо це положення. Розглядаючи проблему морфогенезу, Г. Хакен ставить запитання: звідки спочатку недиференційовані клітини знають, де і яким чином диференціюватися? Адже, як засвідчують експерименти, такого роду інформація не міститься в окремих клітинах із самого початку (наприклад, через ДНК). Відповідь полягає в тому, що клітини витягають зазначену інформацію від навколишніх кліток, зі свого положення в клітинній тканині. Так, в експериментах, зроблених на ембріонах, клітки з центральної частини вола після пересадження в головний відділ розвивалися в око [29, с. 34]. "Здобувати інформацію зі свого положення" – це і дає можливість здійснювати співвіднесення свого розвитку з розвитком цілого, а не окремих лише частин, тобто брати участь у процесі самодетермінації організму, яка у Р. Шелдрейка називається "формувальною причинністю" [36].

4) *Соціально-ноосферне середовище* пов'язане із функціонуванням соціоприродних механізмів існування людини, що відображаються на рівні таких соціоприродних феноменів, як, наприклад, соціетальна психіка етносів (О.А. Донченко), пасіонарність (Л.М. Гумільов), колективне безсвідоме й його архетипи (К. Юнг), універсальний семантичний простір (В.В. Налімов) та ін.

Відтак, соціально-педагогічне середовище виявляється лише одним із аспектів зазначеної вище системи середовищ існування людини. Тому при обґрунтуванні шляхів оптимізації соціально-педагогічного середовища слід враховувати його інтеграцію в зазначену ієрархію середовищ, які діалектичним, фрактально-голограмним чином взаємопов'язані та прозорі,

тобто виявляють *взаємний фрактально-голограмний резонанс*. На принципі такого резонансу побудована система *резонансного навчання*.

Резонансне навчання тісно пов'язане з синергетичним принципом надслабких сигналів та концепцією універсального семантичного простору Всесвіту (як і з синергетичним принципом цілісності), яка впливає з філософського принципу єдності світу, а також із так званого антропного принципу [15]. Один із гносеологічних наслідків цих принципів виражається в ідеї, до якої були прихильні багато філософів, а саме – в ідеї тотожності буття і свідомості, згідно з якою закони об'єктивного світу і закони мислення виявляються ізоморфними. Тобто має місце збіг законів і форм мислення, що пізнає, із законами і формами об'єктивної реальності, коли, як писав Гегель, речі і мислення про них збігаються, а буття постає тотожним свідомості. Крім того, антропний принцип (або принцип космологічного доповнення) установлює доцільність існування людини у Всесвіті; він виходить із розуміння людини як органічної й активної частини космосу і Всесвіту [15].

Існують три психічних виміри людини, що можна співвіднести з трьома формами осягнення буття – чуттєвим, раціональним і медитативним [27], тобто правопівкульовим, лівопівкульовим і їхнім функціональним синтезом. Цікаво, що в стані медитації, спостерігається, як свідчать енцефалографічні дослідження, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі головного мозку людини виступають єдиним цілим [35, с. 34-40]. Крім того, півкулі головного мозку людини (функціональна асиметрія яких так чи інакше пов'язана з асиметрією простору і часу [7], коли можна говорити про “особливий стан простору, зайнятому організмом у процесі життя, про особливу властивість життя робити помітними право-ліві властивості простору, що іншими природними явищами не виявляються” [7, с. 73]) можна розглядати як психофізіологічний фокус людського організму, оскільки з їхніми функціями так чи інакше співвідносяться багато головних функцій організму людини [9]. Будь-яка автоматична, мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної діяльності.

Зазначимо, що сприйняття світу людиною здійснюється в межах двох каналів: 1) через правопівкульове сприйняття забезпечується цілісно-континуальний відбиток дійсності, котрий деякі філософи називають мисленням “усім тілом”; 2) через канал лівопівкульового сприйняття забезпечуються диференційовано-вибірковий, дискретний відбиток дійсності. Відомо, що людина є поліфункціональною системою, що працює як у режимі цілісного, так і дискретного відображення й освоєння світу. Ці два режими можуть стикатися і переходити один у одного, коли конкретний подразник (стимул) зовнішнього середовища може “перекодуватися” і одержувати фізіологічну проекцію, йому не властиву. Це перекодування виявляє феномен синестезії.

Права півкуля краще сприймає ліве, а ліва – праве зорове поле людини [34]. При цьому числа, букви, слова, символи краще сприймаються при їхньому пред'явленні в праве поле зору [22], у той час як конкретні предмети, образна інформація – при їхньому пред'явленні в ліве поле зору. Слід зазначити ще одну закономірність: права півкуля спрямована на сприйняття мелодійного аспекту музичної і вербальної інформації, а ліва – віддає перевагу

її ритмічному малюнку. Таким чином, слова і взагалі вся вербальна і невербальна інформація може бути проаналізована з позиції її приналежності до “правої” або “лівої” інформації.

Півкулі головного мозку людини, що є її психосоматичним “фокусом”, виявляють достатньо просту сенсорно-когнітивну схему сприйняття світу, коли усе “континуальне” сприймається переважно правою, а усе “дискретне” – лівою півкулею, при цьому в загальне поле “континуально-дискретного” аналізу потрапляють всі елементи навколишньої дійсності, такі як ідея, звук, колір, форма, запах та ін.

Таким чином, можна говорити про концепцію універсального семантичного простору Всесвіту (В.В. Налімов) й універсальну (розуміючу) мову, що випливає з нього [21]. Ця концепція базується на численних уявленнях сучасних дослідників щодо універсального семантичного підґрунтя світу, внесок у дослідження якого зробили архітектор К. Александер (він створив спеціальну мову, де роль слова відіграють особливі просторові блоки, що відбивають властивості Всесвіту [3, с. 126]), Ж.-П. Сартр (який “універсальний ключ” до тлумачення символів виявив у “психоаналізі предметів”, що був розроблений Г. Башлярмом), В. Гумбольдт (у його типолого-універсалістському вченні про діахронічні універсалії як набір правил для деякої універсальної метамови).

Розглянемо *психологію суб'єктивної семантики*, що містить багато фактів, які допомагають осмислити проблему семантичного простору Всесвіту [21]. Тут можна говорити про функціонування певних “оперативних одиниць сприйняття”, що інваріантним чином реалізують актуальний опис об'єкта і дають можливість досліджувати різноманітні семантичні поля і простори. Наприклад, в експериментах Н. Хенлі (1969 р.) була виявлена подібність значення слів, що є назвами тварин. Виявилось, що тварини мисляться респондентами не так, як це робиться в біологічних класифікаціях, що дані респонденти використовують ознаки екстралінгвістичного походження. Ч. Осгудом (1957 р.) отримані координатні вектори, котрі стійко характеризують поняття, позначені словами різноманітних мов у рамках різноманітних культур. Були виявлені стійкі зчеплення властивостей об'єктів. Дослідження, проведені по виявленню “актуальних координат досвіду”, призвели до висновку про те, що візуальні об'єкти (подані в геометричних формах) зовнішнього середовища досить стійко й інваріантним чином характеризуються реципієнтами, котрі при цьому уживають вербальний засіб опису цих об'єктів. Даний феномен виявляє “комплекси перцептивних універсалій” [5]. При цьому дослідники не виключають існування словників візуального досвіду – кінцевих систем візуальних образів, що дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати усі (!) об'єкти зовнішнього світу.

Більше того, виявилось, що вербальні характеристики малюнків, запропонованих одному респонденту, можуть бути дешифровані іншим, який за цими характеристиками (за списком властивостей) спроможний побудувати (відновити) зображення, близьке вихідному. Все це переконує нас в тому, що в людства є стійкі комплекси уявлень про змістові властивості геометричних форм, таких, наприклад, як сніжинка, коло та ін.

Подібно до того, як звуки людської мови, як показали дослідження в сфері звукового символізму, змістовно мотивуються [13], так і окремі візуальні

елементи середовища одержують подібну ж мотивацію і можуть оцінюватися в рамках вербальних описів, що укладаються в шкали “сила-слабкість”, “доброта-жорстокість”, “голод-ситість” та ін. Змістова мотивація зовнішніх стимулів характерна не тільки для звуко-візуального, але і тактильного аспектів сприйманої інформації [5]. При цьому зображення характеризуються в першу чергу не за їх специфічними геометричними властивостями (такими, наприклад, як колоконцентрованість, розірваність та ін.), а виходячи з емоційно-оцінювального (правопівкульового) компонента взаємодії з зовнішнім світом, коли геометричні форми постають як добрі і ворожі, спокійні, ласкаві тощо.

Більш того, перцептивний фон навколишнього середовища освоюється людиною саме на основі надання сенсорним стимулам середовища (або на основі витягування цих сенсорних стимулів) емоційно-оцінювальних характеристик, що свідчить про принципову єдність людини і навколишнього світу, про єдність фактологічного й етичного, що виявляється в антропному космологічному принципі.

Витоково будь-який об'єкт оцінюється (сприймається) на рівні правопівкульових, підсвідомо-симультанних механізмів психічної діяльності, коли виявляється феномен “першобачення” об'єкта як дещо нерозчленовано-цілісне [5]. При цьому активна саме права емоційно-оцінювальна півкуля, що виявляє процес оцінювання не об'єкта як такого, а його відношень і зв'язків, у тому числі і зв'язків із людиною, що його сприймає, зв'язків, що характеризують ціннісно-орієнтоване ставлення до об'єкта сприйняття, а не до його властивості. Надалі на перцептивній “арені” з'являється повторне сприйняття об'єкта (“другобачення”), що реалізується на рівні когнітивно-класифікаційних механізмів лівої півкулі, яка відбиває світ послідовно-вибірковим чином, охоплюючи “першобачення” концептуальною схемою.

Під час дослідження особливостей сприйняття візуальних образів з'ясувалося, що оцінки слів і зображень часто не збігаються, коли зображення і приписуване йому поняття можуть оцінюватися протилежним чином [5, с. 37]. Це свідчить про наявність первинного універсального (підсвідомо оформленого) словника людини і про його повторні вербальні (свідомі) проєкції, які не завжди відповідають своєму джерелу, що призводить до феномена розірваності людини, протиріччя між свідомістю і підсвідомістю.

Можна говорити про такі сенсорні універсалії, розроблені Арнхеймом (1974 р.), котрий побудував візуальний словник, в якому, наприклад, витягнутий перехрест характеризує такі властивості, як холодність і чистота, а округлість – доброту та ін. Семантико-перцептивні універсалії роблять сприйняття більш економним.

Цікаво, що на думку гештальтпсихологів зміст або значення речі сприймаються нами так само безпосередньо, як її колір. Значення предмета “написано на його обличчі”, а тому він володіє “фізіогномічною якістю” у тому розумінні, у якому має цю якість людина, емоції котрої виявляються “на її обличчі”. У цьому контексті можна говорити про валентність речі, що доступна для сприйняття і не присвоюється об'єкту потребами спостерігача й актом його сприйняття цього об'єкта. Об'єкт репрезентує лише ті можливості, які він репрезентує.

Все вищевикладене дозволяє припустити, що як природний, так і

штучний світи сповнені сенсом, що розкривається в сфері семантичного простору, картографія якого виявляється на основі концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.

Виходячи з вищевикладеного, можна говорити про реальність і дієвість так званого "*резонансного навчання*", яке виявляє феномен передачі інформації по невербальному, чи екстравербальному каналу. Відомо, що великий відсоток інформації під час спілкування, проведення занять передається через невербальні засоби, такі як емотивний момент, жестикуляція та ін. Концепція універсального семантичного простору свідчить про те, що ідеї можуть передаватися згідно з механізмом, який ілюструється думкою, що "ідеї носяться у повітрі" [19; 23], та можуть втілюватися у феномені "колективного безсвідомого" (К. Юнг).

У біології, біохімії цей принцип виступає у вигляді "морфогенетичних полів" (О.Г. Гурвич, Р. Шелдрейк), утворюваних, як вважають, формою і поведінкою тваринних організмів, яка виступає чинником "формувальної причинності", що пов'язує несилловим чином воєдино форми живої матерії за допомогою "морфогенетичного резонансу" [36]. Тут можна говорити й про несиллові квантові ефекти (І.З. Цехмістро [1; 30]). У синергетиці є ідея, що завдяки дифузії та реакціям певних речовин в організмі формується прообраз структури – морфогенетичне поле. У даному випадку це передбачає взаємодію не речовини, але форм речовинних утворень. Наведемо й явище "біографітації" [Дубров], парапсихологічні ефекти, ідею про голографічну енергоінформаційну картину світу (К. Прібрам, Р. Сперрі, Д. Бом) тощо.

Таким чином, у науковий обіг вводиться поняття про голографічні одиниці мислення (мислеформи), що використовуються на шляхах пошуку методик потенціалізації особистості, чим займається фізик і психолог В. Вульф, з працями якого можна познайомитись у його книзі "*Холодинаміка*". Можна навести й дослідження І.М. Дмитрієвського, який розробив модель слабкої взаємодії біологічних об'єктів з різними компонентами реліктового випромінювання. Цей науковець ураховує хвильову природу всіх об'єктів природи та пояснює резонансний зв'язок свідомості людини та Всесвіту, оскільки всі об'єкти володіють власною вібрацією.

На цьому принципі може базуватися феномен "*резонансного навчання*" [23, с. 198-203], який полягає в тому, що учнів класу поділяють на дві групи: А – ті, хто здатен навчатися швидко, і Б – ті, хто вчиться повільно. Учитель проводить урок за певною темою з групою А. Потім групи А і Б поєднуються і урок проводиться за темою, з якою група А вже ознайомилась. За цих умов група Б краще засвоює знання ніж тоді, коли урок з теми проводиться для учнів всього класу. Отже, невідомо як, але знання, які засвоїла група А, якимось чином передаються (резонують) учням групи Б під час пояснення нової для них теми. У рамках резонансного навчання практикується і такий метод: матеріал пояснюють одному-двома кмітливим учням, а потім чекають 1-2 тижні, поки цей матеріал не "відфільтрується" через клас на рівні "ідей, які носяться у повітрі" (тобто обмін ідеями відбувається на невербальному, резонансному рівні). І потім, коли цей матеріал починають пояснювати всьому класу, процес його засвоєння здійснюється швидко й ефективно.

Отже, на підставі деяких феноменів, вивчених ученими, можна зробити висновок, що пам'ять природи побудована з "морфічних форм". Існує одна

форма, котра описує решту інших. Чим більше людей розмовляє японською, тим повнішою є морфічна форма. Оскільки теорія Р. Шелдрейка є наукова, вона може бути перевірена. Приміром, дослідники мають нову колискову пісню, написану турецьким поетом на мотив старої. Потім людей, що не знають жодного слова турецькою, просять запам'ятати обидві пісні – і нову, і стару. З'ясувалося, що вони заучують стару колискову пісню, повторювану декількома поколіннями турків, значно краще, ніж нову, що ледь з'явилася. Виявилось, що цей же ефект справедливий для інших мов.

Суттєво, що теорія "морфічного резонансу" здатна враховувати і передачу навичок, набутих шляхом навчання. Наприклад, у дослідженнях, що проводилися в 1920-і рр. гарвардським психологом Вільямом Мак-Дугаллом, пацюків учили плавати в лабіринті. Через кілька поколінь пацюки навчилися плавати в десять разів швидше, ніж пацюки першого покоління, що вказує на збереження цих придбаних навичок. Але ще більш інтригуючим моментом було те, що коли в інших країнах вирішили продовжити експерименти з плаваючими в лабіринті пацюками, виявилось, що піддослідні пацюки відразу почали з того рівня, якого тварини в дослідженнях Мак-Дугалла досягли лише через кілька поколінь. Відповідно до теорії "морфічного резонансу" пацюки Мак-Дугалла створили особливе поле, що послужило орієнтиром для інших подібних живих істот, дозволивши їм набагато швидше навчитися плавати.

Відтак, можна дійти висновку, що людині легше засвоїти те, що підтримується стійкою морфічною формою, використовуваною багатьма, ніж вивчити щось відоме тільки деяким. Хоча Р. Шелдрейк і вказує на можливість практичного застосування теорії, але ніхто ще не просунувся досить далеко у виявленні стійких морфічних зв'язків.

Все це дозволяє говорити про феномен "планетарного інтелекту", оскільки сьогодні багато вчених вважають, що інформація, яка є фундаментальною першоосновою і загальною властивістю Всесвіту, пов'язана з процесом породження нашої Планети. Тут інформація розуміється як універсальне начало природи й суспільства. Як пише академік В.П. Казначеев, сотні тисяч років тому в первісних людей (протогомінід), що населяли нашу планету, в головному мозку накопичилось 13–14 мільярдів нейронів – своєрідних комп'ютерів провідникового типу, які регулювали поведінку цих істот у вигляді інстинктивних реакцій. Але наступила космічна фаза появи нової людини й інтелекту. На окремих ділянках планети відбувся дивний процес: у голові протогомінід ці 14 мільярдів нейронів, у кожному з яких вже існувала солітоно-голографічна форма живої речовини, вибухоподібно поєднуються в один гігантський солітон. Усі родові утворення виявилися пов'язані солітонними полями, а це означає, що на яку б відстань не йшов член первісної орди, всі її члени бачили його у голографічних образах. Вважається, що не окрема персона, а саме група, об'єднана одним загальним полем, і складала основу самого первісного людського планетарного інтелекту [15].

Наведене вище можна проілюструвати прикладом із книги Лайелла Уотсона "Життепотік: біологія несвідомого", де описується 30-літній науково-дослідний експеримент з дикими мавпами, проведений ученими на японському острові Косіма. Учені давали мавпам солодку картоплю (батат), розкидаючи його в пісок. Вісімнадцятирічна самка Імо вперше вимила батат у воді та навчила цьому інших мавп. Через кілька років число мавп, що мили

батат на острові Косіма, досягло критичної маси, яку доктор Уотсон визначив умовно як 100 (експеримент так і називався: "сота мавпа"), і раптом усі мавпи острова одночасно почали мити батат без жодного зовнішнього спонукання. Крім того, на всіх прилеглих островах одночасно стали мити батат абсолютно всі мавпи. Учені вперше спостерігали дещо подібне й припустили, що має існувати певне поле, що охоплює всі острови, завдяки чому усі мавпи могли "спілкуватися". У цілому, накопичена величезна кількість експериментальних фактів, що підтверджують існування інформаційного поля, чи планетарного інтелекту.

Отже, резонансне навчання залежить від перебування у стані відповідного резонансу, а настроювання на інформаційний потік тут подібний переключенню між різними станціями на радіоприймачі. Ця езотерична ідея розглядається Р. Шелдрейком з нової точки зору. Ідеї резонансного навчання знайшли свої втілення у практичному освітньому напрямку – "*супернавчання*", методах М.П. Щетиніна, В.М. Броннікова та ін.

Ці висновки знаходять відображення у сучасній вітчизняній педагогічній практиці, яка збагачує шляхи побудови нової інтегративної системи освіти. Як пише М.П. Лещенко, "коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття" [18, с. 42].

Фрактально-голограмний принцип "все у всьому" передбачає *розвиток синергетичного підходу* до побудови соціально-педагогічного середовища, який виявляє такі головні аспекти:

1. Суб'єкт-суб'єктний характер взаємин у навчально-виховному процесі; гуманізація, фасилітація, природовідповідність, самоврядування; взаємодія і взаємообмін інформацією і "енергією" з навколишнім середовищем, що позначається на таких моментах педагогічного процесу, як рефлексивність педагогічної системи, діагностованість перебігу педагогічних процесів та актуалізація зворотного зв'язку; міжпредметність, відкритість до педагогічних новацій, до інших предметних областей сучасної науки; до глобалізаційних процесів; відкритість до світу на особистісному рівні кожного учасника навчально-виховного процесу; афективно-перцептивна відкритість вихованця соціальному середовищу; активність педагогічної системи; єдність навчання та виховання; "відкритий", "дистанційний" тип освіти упродовж життя.

У діяльності педагога відкритість позначається у відновленні та реструктуванні змісту, методів і форм навчання та виховання з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, керування і самоврядування тощо.

2. Формування в системі активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; самоорганізація, утвердження учнівського та студентського самоврядування; широта та різнобічність психолого-педагогічних впливів на вихованця, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічних, соматичних,

духовних аспектів; велика увага приділяється кооперативним, когерентним діям великого числа елементів та чинників, що передбачає розмаїття елементів навчально-виховного середовища, наявність великої кількості елементів навчально-виховного процесу, навчально-виховних засобів, впливів, аспектів людини, що залучаються у цей процес; багатогранність розвитку людини ("талант – синтез талантів").

3. Відновлення педагогічної системи шляхом загибелі старого порядку, хаосу і народження нового; зміст і закономірності рівня навчальної дисципліни не можуть бути зведені до складу і закономірностей рівня цілого навчального матеріалу; освітня система стимулює учасників навчально-виховного процесу на пізнання цілісних, міждисциплінарних, фундаментальних, глибинних, глобальних законів та закономірностей світу, орієнтацію на синтез знань; особистісна самодетермінація, актуалізація внутрішньої, глибинної мотивації досягнення певних цілей через творчі форми навчальної діяльності; педагогічна система сама обирає шлях свого розвитку, що передбачає такі синергетичні особливості останнього, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос.

Фрактально-голограмний принцип "все у всьому" дозволяє розробити **системно-інформаційний (синергетичний) підхід до організації навчально-виховного середовища** [8]. Цей підхід, на наш погляд, дозволить докорінно змінити освітній процес у напрямі його оптимізації. Зазначений підхід передбачає проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості інформаційних сигналів, що поступають у ці системи ззовні. Тут акцент має робитися на розвивальних ресурсах цих сигналів, на їх здатності активізувати ті чи інші механізми розвитку вихованців. При цьому, останні мають включатися у якомога більшу кількість розвивальних (синергетичних) середовищ (за принципом "талант – це синтез талантів"), які синергійним чином взаємно потенціюють одне одного. Цей підхід у цілому базується на підходах до раннього розвитку дитини (що передбачає створення для дитини інформаційно-насиченого середовища, куди ця дитина як відкрита система має занурюватися), який знаходить відбиток у книжках багатьох авторів, що фокусуються на зазначеному напрямі.

Так, як вважав С. Френе, "дитина, як і рослина, створює себе із середини, і цей процес є строго індивідуальним... Зовнішні умови слугують лише "матеріальною базою", як і рослині такою базою слугує ґрунт, із якого вона черпає ресурси, необхідні для її живлення і росту. На нас лежить зобов'язання наблизити до неї ці ресурси, створити для неї сприятливе середовище живлення і росту" [28, с. 151].

Як писав А. Маслоу, гарне, гармонійне середовище є для організму одним із найперших чинників самоактуалізації і здоров'я; тому, надавши організму можливість самоактуалізації, середовище відступає у тінь, щоб дозволити організму самому здійснювати вибір відповідно до власних бажань і вимог. Тобто, як зазначав В.О.Сухомлинський, дитина виявляється вихованою тією мірою, якою вона хоче бути вихованою.

Тут можна навести й *методику раннього й інтенсивного навчання грамоті* М.О. Зайцева, а також *педагогічну систему* П.В. Тюлєнєва, який розробив та апробував метод навчання дитини раннього читання ("читати раніше, ніж ходити"). Відповідно до цієї методики, дитина, починаючи

практично із її народження, занурюється у навчально-розвивальне середовище, організоване її батьками, коли сигнали зовнішнього світу набувають знакового забарвлення (на стінах розвішуються малюнки, таблички зі словами, на які батьки постійно звертають увагу дитини). Синергетичність зазначеної системи не викликає сумніву, оскільки тут, на наш погляд, виявляється принцип відкритості дитини як системи, що навчається, зовнішньому середовищу, точніше його цивілізаційно-знаковому аспекту. Дитина тут може розумітися як відкрита дисипативна система, розвиток якої стимулюється (окрім внутрішніх, генетично зумовлених сигналів) специфічними сигналами зовнішнього середовища, які стимулюють швидкий розвиток певних психічних структур дитини. Отже, відповідно до зазначеної методики, дитина як жива система, що розвивається, має відкритися багатьом аспектам соціокультурного середовища. Це стимулює її швидкий розвиток, який здійснюється завдяки динамічному процесу взаємного обміну енергією та інформацією, що, своєю чергою, зумовлює швидкий розвиток складності системи, яка розвивається.

Так, у книзі *"Революція в навчанні"* можна дізнатися, що упродовж перших місяців життя в мозку людини формуються головні нервові шляхи, що відповідають за зір. Кора мозку в немовляти має шість шарів клітин, які передають різні сигнали від сітківки ока оптичними нервами до задньої ділянки мозку. Один шар клітин подає інформацію про горизонтальні лінії, інший – про вертикальні. Різні шари передають образи кіл, квадратів чи трикутників. Якби маля, наприклад, бачило тільки горизонтальні лінії, то під час ходіння чи повзання воно б постійно ударялося об ніжки стола чи краї крісла, оскільки його нервові шляхи, які відповідають за зір, не могли б засвоювати інформації по вертикалі. Американські науковці Торшштейн Візел та Дейвід Гюбел одержали Нобелівську премію за доведення того, що такий ранній сенсорний досвід – надзвичайно важливий для того, щоб навчити мозкові комірочки своєї роботи. Відтак, навіть якби людський мозок був досконалим, людина може втратити зір, якщо у віці до двох років мозок не матиме зорового досвіду. Тому Гленн Домен уже понад тридцять років радить батькам показувати дитині виразні чорно-білі фігури, а не оточувати її стінами блідих пастельних кольорів.



Рис. 1 Стимульний зоровий матеріал

Подібним же чином засвоюється мова: коли до десяти років дитина не чути її, то ніколи потім не навчиться розмовляти [11, с. 242].

Зазначений принцип знайшов найбільш 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"* (1986 р.) [32, с. 6-12]. М.П. Щетинінін 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 [10, с. 101-106]. 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 [32].

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.

Системно-інформаційний підхід найбільш повно виявляються у площині пояснювальної моделі розвитку людини, яка базується на **концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини**. Розглянемо цю концепцію більш докладно, оскільки вона концепція виявляє гранично простий набір “теоретичних сенсів”, котрий дозволяє зрозуміти механізми новітніх педагогічних систем і технологій та інтегрувати їх у цілісну педагогічну систему.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, півкулі головного мозку людини (функціональна асиметрія яких так чи інакше пов’язана з асиметрією простору та часу) можна розглядати як психофізіологічний фокус людського організму, оскільки з їх функціями так чи інакше пов’язані головні аспекти людської істоти [2; 7; 9].

При цьому суттєвим є те, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення та опанування світом є інстинктивно-інтуїтивним, емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світорозумінням, що формує багатозначно-метафоричний лінгвістичний та мотиваційно-смісловий контексти відображення дійсності, ініціюючи такі форми суспільної свідомості, як мистецтво та релігія. Лівопівкульова стратегія, навпаки, є особистісно-вольовим, абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, яке сприяє формуванню однозначного лінгвістичного та мотиваційно-сміслового контексту відображення оточуючого світу та “пробуджує” до життя науку та філософію.

Доречно зазначити, що в онто- та філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільше вираження якої досягається в зрілому віці. Згодом у процесі старіння організму півкульова асиметрія природним чином поступово нівелюється [24, с. 23]. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли стара людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою, безпосередністю сприймання світу.

Відтак, мета розвитку людини – гармонійна особистість, що у

специфічному вигляді виявляється як функціональний стан півкульового синтезу, коли не спостерігається збочення лише до знаково-теоретичного чи образно-художнього світосприйняття, а людина виявляється творчою істотою, що єднає у собі протилежні Павловські типи – мисленнєвий та художній, а сам функціональний синтез півкуль виявляє *медитативний стан людини* [35].

Ось чому, на нашу думку, нагальним є визнання такої парадигми освіти, яка б забезпечувала єдність чуттєво-емпіричної та абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій розвитку особистості. Відповідно, особливу увагу слід приділяти саме розгортанню правопівкульових механізмів психічної діяльності людини, які, в певному розумінні, гальмуються роботою лівої, домінантної півкулі, що в онто- та філогенезі розвивається пізніше правої півкулі. Відтак, принцип синергійної цілісності психічної діяльності передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації, коли людина постає як гармонійна, духовна істота.

Суттєво, що права півкуля відображає мир цілісно, симультанно, багатозначно, тоді як ліва півкуля – аналітично-дискретним, однозначним чином. Тому ліва півкуля характеризується однозначно-індивідуальною стратегією освоєння світу [25, с. 172]. Цей висновок знаходить певне підтвердження в сфері колективної взаємодії: відомо, що учні, які віддають перевагу лівопівкульовим формам психічної активності, краще працюють з матеріалом абстрактно-фактологічного характеру в індивідуальному режимі, тоді як учні, що віддають перевагу правопівкульовим формам психічної активності, краще проявляють себе в колективних формах роботи, де потрібна співпраця, емоційне співпереживання, емпатійність і досягнення загальної мети [38].

Отже, такі педагогічні категорії, як "індивідуальний підхід", "колективне навчання", "гуманістична педагогіка", "суб'єкт-суб'єктна взаємодія", "інтерактивні форми навчання" тощо знаходять конкретне наукове втілення в концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини. При цьому метою розвитку останньої постає стан функціонального синтезу півкуль, що, таким чином, виявляють синергійну єдність, а сама концепція функціональної асиметрії півкуль може використовуватися у педагогічній теорії і практиці в площині синергетичного підходу.

Загалом, з точки зору синергетичної парадигми освіти в контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини доцільним є розробка таких методик навчання та виховання, які були б спрямовані на досягнення стану синергізації півкуль мозку, їх функціональної єдності.

Метод системної, синергетичної інтеграції двох протилежних типів осягнення світу ("правого" та "лівого") в навчальній діяльності можна зілюструвати за допомогою педагогічної системи *В. Ф. Шаталова* [31, с. 122], що отримала визнання у 80-ті роки ХХ століття та виявляє принцип півкульового синтезу, коли в навчальному процесі приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – "правий" (конкретний) та "лівий" (абстрактний). Тут, з одного боку, учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з іншого, – всі ці факти переводяться на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні при цьому вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну

трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне. Достатньо тривала практика функціональної інтеграції право- та лівопівкульових сфер психічної активності сприяє формуванню установки на “інтегральну” психічну активність, у межах якої виявляється прагнення до творчості, і, як результат, – незмірно форсується навчальна діяльність. При цьому система В.Ф. Шаталова активізує не лише суто абстрактно-логічний (лівопівкульовий), але й емоційно-образний, потребнісно-мотиваційний правопівкульовий аспект психічних функцій, коли навчання, подібно до гри, стає самоціллю, перетворюючись на самоцінний, самодостатній феномен, коли всі діти починають малювати [31].

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності, на наш погляд, виражає пафос синергетики, прикладом чого може слугувати Вальдорфська школа [14], де використовується евритмія – особливий вид мистецтва, який синтезує думки і слова, колір, музику і рухи, де дитина з першого класу залучається до занять естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр, евритмія); один із головних принципів Вальдорфської школи – образний, тобто правопівкульовий виклад матеріалу: дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, включають у процес всю людину, її уявлення, фантазію, почуття; дуже цінується тут здатність дивуватися і бачити диво, тому у перших-п'ятих класах так багато казок, міфів, легенд.

Прикладом цього може бути й досвід М.П. Кравця, що навчає музиці. Його учні не лише вчать слухати музику, але й виражати музичні звуки різним чином: фізично, підбирають до них графічні зображення, колір, виконують ритмічні рухи, малюють на музикальні теми, імпровізують тощо [4, с. 87]. Тут ми маємо спробу розвивати синестезичні якості в учнів, тобто навчити їх сполучати дії різних аналізаторів чуттів, що пов'язані з функціями правої та лівої півкулі.

Слід звернути увагу й на те, що півкульовий синтез дозволяє досягнути єдності двох протилежних поведінкових стратегій людини – пасивної та активної, яка в системі *педагогічної синергетики* набуває такого вигляду: “не суб'єкт дає рецепти та керує нелінійною ситуацією, а сама нелінійна ситуація, природна, чи ситуація спілкування з іншою людиною, чи з собою, якимось розв'язує і в тому числі буде й суб'єкта. Нелінійне, творче ставлення до світу, таким чином, означає відкриття можливості зробити себе таким, якого творять. Дозволити нелінійній ситуації чи іншій людині впливати на себе. Будувати себе від іншого. Схожий принцип знаходимо в поетичній державі Поля Валері: “Творець – це той, кого творять” [17, с. 73].

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимов А.Е. Облик физики и технологии в начале XXI века / А.Е. Акимов // Материалы научно-педагогической конференции "Идеи учения Живая Этика и Тайная Доктрина в современной науке и практической педагогике, Екатеринбург, 08.08.97. – Верхняя Пышма : Изд. Тов. "Диспансер", 1998. – 80 с.
2. Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения / Б. Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84-96.

3. Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с.
4. Аркадин Л. И. Индикатор таланта / Л. И. Аркадин. – М.: Молодая гвардия, 1968. – 208 с.
5. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.
6. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
7. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.
8. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
9. Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.
10. Дорфман Л. Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.
11. Драйден Гордон Революція в навчання / Перекл. з англ. М. Олійник / Гордон Джайден, Джаннет Вос. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.
12. Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.
13. Журавлев А.П. Звук и смысл / А.П. Журавлев. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
14. Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика : Генетико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков : Бизнес-Информ., 1997. – 300 с.
15. Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
16. Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.
17. Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.
18. Лещенко М. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 41–48.
19. Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с.
20. Наан Г.И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) / Г.И. Наан // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56, с. 431–433.
21. Налимов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налимов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.
22. О доминантности полушарий в восприятии чисел / Симерицкая Э.Г., Блинов С.М., Яковлев А.И., Копелев Л. В. // Физиология человека. – 1978. – № 6. – С. 971–976.

23. Острандер Ш. Суперобучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. – Минск : ООО "Попурри", 2000. – 528 с.
24. Психологический словарь. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
25. Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.
26. Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с.
27. Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.
28. Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Селестен Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
29. Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : Пер. с англ. / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с.
30. Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
31. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.
32. Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
33. Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.
34. Charman D.K. The cerebral hemispheres appear to function differently in artists and scientists / D.K. Charman // Cortex vol.17, № 3, 1981.– P. 453–458.
35. Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34-40.
36. Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.
37. Suzuki D.T. On Indian Mahayana Buddhism (ed. E. Conze) / D.T. Suzuki. – N. Y.: Harper & Row, 1968. – P. 183.
- Williams L. Teaching for the two-sided brain / L. Williams. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1983. – 346 p.