

неслухняні. Права рука, як правило, випереджає дії лівої, що призводить до неузгодженості рухів. Крім того, багато учнів не можуть виконувати рухи, що поєднуються з просторовими уявленнями і орієнтацією.

3. Виявлення кореляції між вираженістю порушень комунікативних умінь та ступенем розвитку рухів руки, безсумнівно, може сприяти визначенню основних напрямків, завдань, змісту і прийомів роботи вчителя, вихователя, логопеда та психолога спеціальних корекційно-освітніх установ, центральним завданням яких є підвищення результативності педагогічного процесу та сприяння загальному розвитку учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бернштейн Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М. – Медгиз, 1947. – 256 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5, испр. – Издательство «Лабиринт» – М., 1999. – 352 с.
3. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М., 1973, – 193 с.
4. Краузе Е. Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика / Е. Н. Краузе. – СПб. : Корона, 2004. – 78 с.

УДК 376.1 – 056.262 – 056.263

ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНЯ ПІД ЧАС ЗАСТОСУВАННЯ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ВЕРТИКАЛЬНИМИ ПРОЦЕСАМИ У СИСТЕМАХ «ОСОБИСТІТЬ» І «ДЕФЕКТ»

Золотарьова Т.В.

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

У статті визначено напрямки взаємодії вчителя й учня, розглянуто механізм спідії вчителя й учня, охарактеризовано особливості взаємної адаптації систем «особистість» і «дефект» вчителя й учня під час сумісної освітньої діяльності.

В статті определенны направления взаимодействия учителя и ученика, рассмотрен механизм содействия учителя и ученика, охарактеризованы особенности взаимной адаптации систем «личность» и «дефект» учителя и ученика во время совместной образовательной деятельности.

Directions of co-operation of teacher and pupil are defined, mechanism of assistance of teacher and pupil are examined; features of mutual adaptation of system «personality» and «defect» of teacher and pupil during collective educational activity are characterized in the article.

Ключові слова: вчитель, учень, система «особистість», система «дефект», дисипативна функціональна структура.

Ключевые слова: учитель, ученик, система «личность», система «дефект», диссипативная функциональная структура.

Keywords: teacher, pupil, system «personality», system «defect», dissipative functional structure.

Ефективності взаємодії вчителя й учня в освітньому процесі присвячена велика кількість досліджень. Однак деякі важливі аспекти даної наукової проблеми потребують додаткового вивчення й обґрунтування з позицій постнекласичної наукової парадигми. Подальша розробка синергетичної технології управління вертикальними процесами у системах «особистість» і «дефект» вимагає відшукування відповідей на ряд питань, а саме: за якими напрямками відбувається взаємодія вчителя й учня, як зробити взаємодію вчителя й учня корисною для обох, чому стає можливою співдія вчителя й учня, як і чому відбувається взаємна адаптація їхніх систем «особистість» і «дефект» тощо. Відсутність відповідей на ці й подібні питання перешкоджає якісному зовнішньому управлінню вертикальними процесами розвитку, абілітації, реабілітації, корекції, компенсації та гіперкомпенсації у системах «особистість» і «дефект» учасників освітнього процесу.

У попередніх публікаціях ми проаналізували характеристики асинхронного розвитку систем «особистість» і «дефект», вивчили кореляцію міжсистемних та внутрішньосистемних вертикальних зв'язків у системах «особистість» і «дефект», що є основою внутрішнього синергетичного механізму освітньої діяльності [2]; визначили типи управління вертикальними процесами: зовнішнє управління внутрішнім процесом за допомогою методики та внутрішнє управління одним процесом за допомогою іншого: безпосереднє, при якому в систему об'єднуються два процеси, та опосередковане, при якому в систему об'єднуються три і більше процесів [4]; запропонували синергетичну технологію управління вертикальними процесами у системах «особистість» і «дефект» [3]; довели, що функціональна система, яка під час діяльності людини, в тому числі в процесі використання названої технології, утворюється одночасно на трьох ієрархічних рівнях систем «особистість» і «дефект» однієї людини, є дисипативною функціональною структурою [5]. Однак ми не розкрили зовнішніх синергетичних механізмів освітньої діяльності, які реалізуються під час застосування методик названої технології. Необхідність дослідження сутності нелінійного зовнішнього управління внутрішніми вертикальними процесами розвитку, абілітації, корекції, реабілітації, компенсації та гіперкомпенсації за допомогою відповідних стимулюючих методик обумовлена синергетичними характеристиками систем «особистість» і «дефект» учасників освітнього процесу.

Визначимо зовнішні синергетичні механізми освітньої діяльності, що реалізуються під час застосування методик синергетичної технології управління вертикальними процесами в системах «особистість» і «дефект» вчителя й учня.

В освітньому процесі, який здійснюється із застосуванням методик запропонованої нами синергетичної технології, беруть участь мінімум дві людини, одна з яких навчає (вчитель), а інша навчається (учень); навіть якщо людина навчається самостійно за допомогою книги, з нею «спілкується» її автор, який виступає в ролі вчителя. Під поняттям «вчитель» ми розуміємо людину, яка має вищий рівень розвитку певних підсистем (зазвичай це дорослий), а під поняттям «учень» – людину, яка має нижчий рівень розвитку відповідних підсистем (зазвичай це дитина). Під час сумісної діяльності відбувається кооперація вчителя й учня, між ними виникають прямі й обернені зв'язки, внаслідок чого дані учасники освітнього процесу стають підсистемами системи «вчитель – учень» і починають розвиватись в одному темпі. Їх взаємодія відбувається на трьох ієрархічних рівнях – біологічному, психологічному і соціальному в таких напрямках (схема 1):

1) система «особистість» учителя – система «особистість» учня (прямий вплив, горизонтальний зв'язок);

2) система «дефект» учителя – система «дефект» учня (прямий вплив, горизонтальний зв'язок);

3) система «особистість» учителя – система «дефект» учня (прямий та опосередкований впливи, горизонтальний та вертикальний зв'язки):

А) система «особистість» учителя може впливати на систему «дефект» учня двома шляхами: 1) через зв'язок система «особистість» учителя – система «особистість» учня – система «дефект» учня (опосередкований вплив системи «особистість» учителя на систему «дефект» учня через систему «особистість» учня); 2) через зв'язок система «особистість» учителя – система «дефект» учителя – система «дефект» учня (опосередкований вплив системи «особистість» учителя на систему «дефект» учня через систему «дефект» учителя);

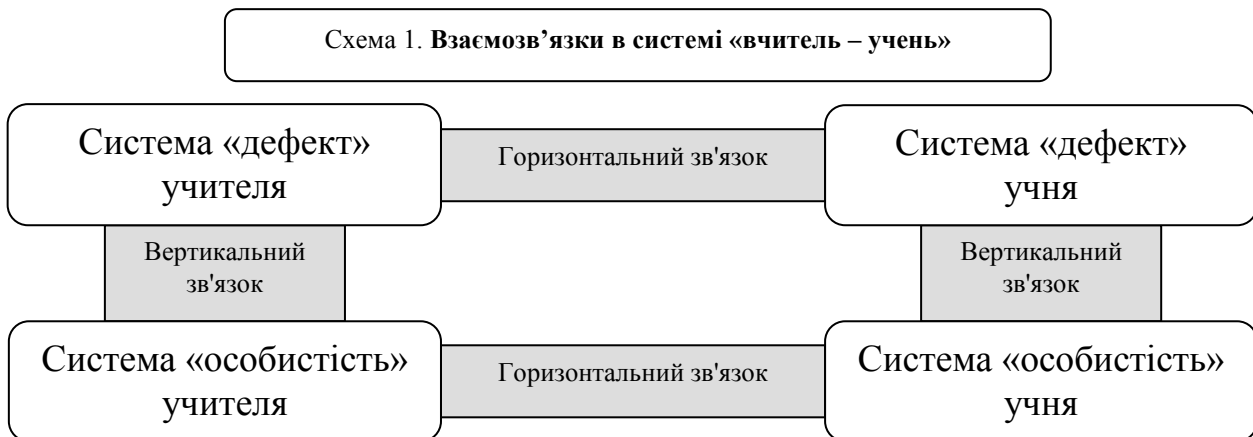
Б) система «дефект» учня може впливати на систему «особистість» учителя двома шляхами: 1) через зв'язок система «дефект» учня – система «особистість» учня – система «особистість» учителя (опосередкований вплив системи «дефект» учня на систему «особистість» учителя через систему «особистість» учня); 2) через зв'язок система «дефект» учня – система «дефект» учителя – система «особистість» учителя (опосередкований вплив системи «дефект» учня на систему «особистість» учителя через систему «дефект» учителя);

4) система «дефект» учителя – система «особистість» учня (прямий та опосередкований впливи, горизонтальний та вертикальний зв'язки):

А) система «дефект» учителя може впливати на систему «особистість» учня двома шляхами: 1) через зв'язок система «дефект» учителя – система «дефект» учня – система «особистість» учня (опосередкований вплив системи «дефект» учителя на систему «особистість» учня через систему «дефект» учня); 2) через зв'язок система «дефект» учителя – система «особистість» учителя – система «особистість» учня (опосередкований вплив системи «дефект» учителя на систему «особистість» учня через систему «особистість» учителя);

Б) система «особистість» учня може впливати на систему «дефект» учителя двома шляхами: 1) через зв'язок система «особистість» учня – система «дефект» учня – система «дефект» учителя (опосередкований вплив системи «особистість» учня на систему «дефект» учителя через систему «дефект» учня); 2) через зв'язок система «особистість» учня – система «особистість» учителя – система «дефект» учителя (опосередкований вплив системи «особистість» учня на систему «дефект» учителя через систему «особистість» учителя).

Схема 1. Взаємозв'язки в системі «вчитель – учень»



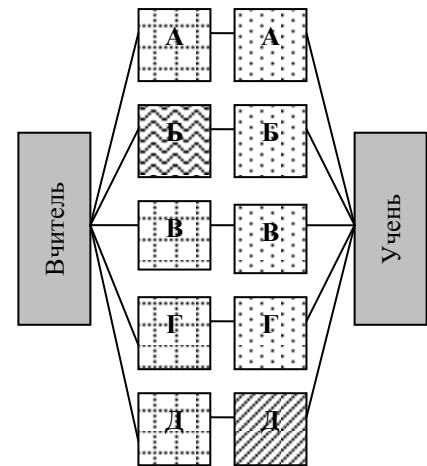
Різниця в рівнях розвитку відповідних підсистем, які є складовими систем «особистість» і «дефект» учителя й учня, може коливатись: 1) у межах двох-чотирьох зон розвитку двох і більше витків спіралі (етапів розвитку), і тоді система «вчитель – учень» розвивається асинхронно, взаємодія вчителя й учня як підсистем однієї системи протікає за прямим та оберненим законами взаємного стимулювання та пригнічення вертикальних процесів самоорганізації та саморуїнування підсистем вищого та нижчого рівнів розвитку [2]; 2) в межах двох-чотирьох зон розвитку одного витка спіралі, й тоді система «вчитель – учень» розвивається гетерохронно.

Під час утворення системи «вчитель – учень» активуються не всі наявні в їхніх системах «особистість» і «дефект» підсистеми та горизонтальні зв'язки, а тільки ті, які необхідні для досягнення поставленої мети. Активовані відповідні підсистеми біологічного, психологічного та соціального ієрархічних рівнів систем «особистість» і «дефект» вчителя й учня об'єднуються міжсистемними горизонтальними зв'язками попарно. Попарно об'єднані підсистеми відповідних систем стають позитивними чи негативними морфогенами одна для одної: для систем «особистість» і «дефект» учня морфогенами є системи «особистість» і «дефект» учителя, для систем «особистість» і «дефект» учителя морфогенами є системи «особистість» і «дефект» учня.

«особистість» і «дефект» учня (схема 2).

Схема 2. Попарно об'єднані активовані підсистеми вчителя й учня

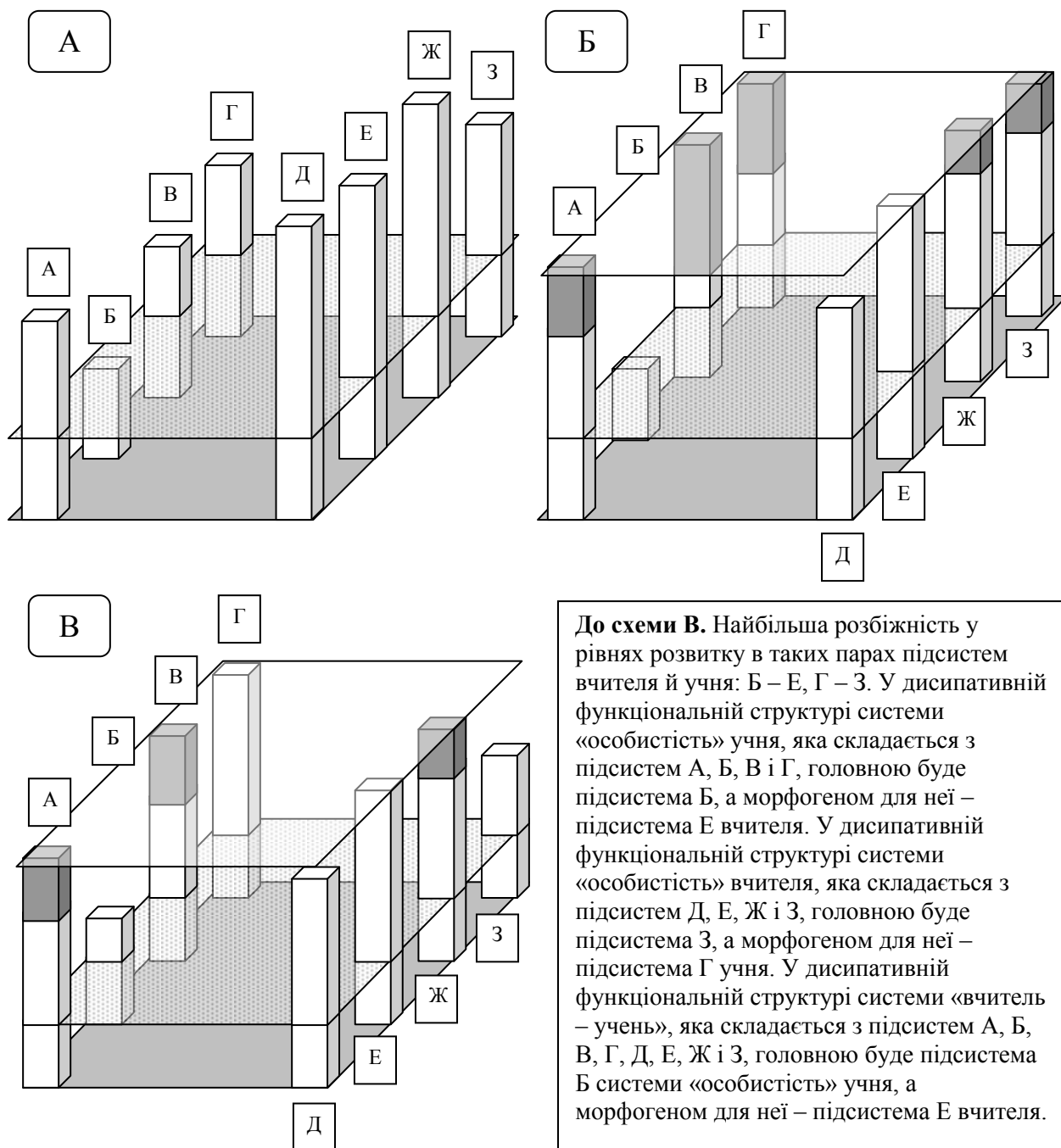
Підсистеми А, В, Г, Д вчителя є обстановочними морфогенами, а підсистема Б вчителя є пусковим морфогеном для утворення дисипативної функціональної структури з підсистем А, Б, В, Г, Д учня. Підсистеми А, Б, В, Г учня є обстановочними морфогенами, а підсистема Д учня є пусковим морфогеном для утворення дисипативної функціональної структури з підсистем А, Б, В, Г, Д вчителя. Спільна дисипативна функціональна структура в системі «вчитель – учень» утвориться з підсистем А, Б, В, Г, Д учня і підсистем А, Б, В, Г, Д вчителя. Отже, підсистема Б учня і підсистема Д вчителя мають найнижчий рівень розвитку. Різниця в рівнях розвитку між відповідними підсистемами А, В, Г вчителя й учня є незначною, а між відповідними підсистемами Б і Д вчителя й учня – значною.



Пусковий морфоген (схема 2, підсистема Б вчителя; підсистема Д учня) активує підсистему, яка стане головною (схема 2, підсистема Б учня; підсистема Д вчителя), її параметри – управляючими, її потреба – провідною потребою дисипативної функціональної структури учня й учителя відповідно. Обстановочні морфогени (схема 2, підсистеми А, В, Г, Д вчителя; підсистеми А, Б, В, Г учня) активують підсистеми, які стануть додатковими (схема 2, підсистеми А, В, Г, Д учня; підсистеми А, Б, В, Г вчителя), їхні параметри – підпорядкованими, їхні потреби – другорядними потребами дисипативної функціональної структури вчителя й учня відповідно. Провідною метою кожної дисипативної функціональної структури є задоволення її провідної потреби – урівнювання кількісно-якісних характеристик в парі підсистем, одна з яких є пусковим морфогеном для виникнення даної дисипативної функціональної структури. Другорядними цілями кожної дисипативної функціональної структури є задоволення її другорядних потреб – урівнювання кількісно-якісних характеристик в парах підсистем, які є обстановочними морфогенами для виникнення даної дисипативної функціональної структури.

Серед усіх пар взаємодіючих підсистем, які входять до спільної дисипативної функціональної структури, що утворилась в учителі й учні, завжди є дві пари, в кожній з яких спостерігається найбільша розбіжність у кількісно-якісних характеристиках підсистем (схема 3, В). Найменше розвинена підсистема вчителя в тій парі підсистем, яка складається з підсистем учителя й учня, стає головною серед всіх активованих підсистем учителя, а її потреба встановити відповідність між нею та парною їй підсистемою учня (зовнішнім для даної підсистеми середовищем) – провідною потребою дисипативної функціональної структури, яка утворилась у вчителі на межі останнього рівня розвитку найменше розвиненої підсистеми учня. **Пусковим морфогеном для виникнення дисипативної функціональної структури в учителі** стає активована підсистема учня, яка має найбільшу різницю в рівнях розвитку з відповідною (парною їй) активованою підсистемою вчителя і викликає у ній морфогенез (схема 3, В, пара підсистем Г – З). **Обстановочним морфогеном для виникнення дисипативної функціональної структури в учителі** стає активована підсистема учня, яка має певну (але не найбільшу) різницю в рівнях розвитку з відповідною (парною їй) активованою підсистемою вчителя і викликає у ній морфогенез (схема 3, В, пара підсистем А – Д і В – Ж). Найменше розвинена підсистема учня в тій парі підсистем, яка складається з підсистем учителя й учня, стає головною серед: 1) всіх активованих підсистем учня, й тоді її потреба встановити відповідність між нею та парною їй підсистемою вчителя (зовнішнім для даної підсистеми середовищем) стане провідною потребою дисипативної функціональної структури, яка утворилась в учні; 2) всіх активованих підсистем вчителя й учня, й тоді її потреба встановити відповідність між нею та парною їй підсистемою вчителя (зовнішнім для даної підсистеми середовищем) стане провідною потребою дисипативної функціональної структури в системі «вчитель – учень». Найвищим рівнем утворення дисипативних функціональних структур в самому учні та в системі «вчитель – учень» є останній рівень розвитку головної (найменше розвиненої) підсистеми учня. **Пусковим морфогеном для виникнення дисипативної функціональної структури в системі «вчитель – учень» і пусковим морфогеном для виникнення дисипативної функціональної структури в учні** стає активована підсистема вчителя, яка має найбільшу різницю в рівнях розвитку з відповідною (парною їй) активованою підсистемою учня і викликає у ній морфогенез (схема 3, В, пара підсистем Б – Е). **Обстановочним морфогеном для виникнення дисипативної функціональної структури в системі «вчитель – учень» і обстановочним морфогеном для виникнення дисипативної функціональної структури в учні** стає активована підсистема вчителя, яка має певну (але не найбільшу) різницю в рівнях розвитку з відповідною (парною їй) активованою підсистемою учня і викликає у ній морфогенез (схема 3, В, пара підсистем А – Д, В – Ж).

Схема 3. Утворення дисипативної функціональної структури у системах «учень», «вчитель», «вчитель – учень»



До схеми В. Найбільша розбіжність у рівнях розвитку в таких парах підсистем вчителя й учня: Б – Е, Г – З. У дисипативній функціональній структурі системи «особистість» учня, яка складається з підсистем А, Б, В і Г, головною буде підсистема Б, а морфогеном для неї – підсистема Е вчителя. У дисипативній функціональній структурі системи «особистість» вчителя, яка складається з підсистем Д, Е, Ж і З, головною буде підсистема З, а морфогеном для неї – підсистема Г учня. У дисипативній функціональній структурі системи «вчитель – учень», яка складається з підсистем А, Б, В, Г, Д, Е, Ж і З, головною буде підсистема Б системи «особистість» учня, а морфогеном для неї – підсистема Е вчителя.

До схем А, Б, В. Світлими стовпчиками позначені підсистеми системи «особистість». Темними стовпчиками позначені підсистеми системи «дефект». Буквами А, Б, В, Г у квадратах позначені назви підсистем учня, буквами Д, Е, Ж, З у квадратах позначені назви підсистем вчителя. Верхнім білим напівпрозорим паралелограмом позначено найнижчий рівень розвитку підсистем системи «дефект» і найвищий рівень розвитку підсистем системи «особистість». Середнім сірим напівпрозорим паралелограмом позначено площину утворення: 1) окремої дисипативної функціональної структури учня, до якої входять підсистеми А, Б, В, Г систем «особистість» і «дефект» учня; 2) окремої дисипативної функціональної структури вчителя, до якої входять підсистеми Д, Е, Ж, З систем «особистість» і «дефект» вчителя; 3) спільної дисипативної функціональної структури, до якої входять підсистеми А, Б, В, Г учня та підсистеми Д, Е, Ж, З вчителя. Нижнім сірим непрозорим паралелограмом позначено найнижчий рівень розвитку підсистем системи «особистість» і найвищий рівень розвитку підсистем системи «дефект».

Головною потребою людини є провідна потреба її панівної на даний момент системи – або системи «особистість», або системи «дефект». Панівна система визначається переважною кількістю підсистем, що мають властивість самоорганізації. Система, яка має переважну більшість підсистем з системною властивістю саморуйнування, є залежною від панівної. Панівна система за допомогою задоволення власних потреб управляє задоволенням потреб залежної системи, а отже, її функціонуванням. Самоорганізуючись, система «особистість» стимулює процес саморуйнування у системі «дефект», самоорганізація системи «дефект» стимулює процес саморуйнування у системі «особистість». Залежно від ступеня невідповідності кількісно-якісних характеристик взаємодіючих підсистем у системі виникають провідна та другорядні потреби. Провідна потреба системи є потребою її головної підсистеми в самоорганізації чи саморуйнуванні, другорядні потреби системи є потребами її додаткових підсистем в самоорганізації чи саморуйнуванні. Провідна та другорядні потреби системи залежать від параметрів її порядку (для системи «особистість» це духовні цінності, для системи «дефект» – матеріальні) й визначаються системними властивостями систем «особистість» і «дефект»: при системній властивості самоорганізації провідною потребою системи виступає приєднання нових елементів та встановлення нових горизонтальних зв'язків з метою підвищення рівня її розвитку і (або) розширення ієрархічних рівнів, при системній властивості саморуйнування – від'єднання елементів та розрив горизонтальних зв'язків з метою зниження рівня розвитку системи і (або) звуження ієрархічних рівнів.

Мета взаємодії вчителя й учня визначається їхніми потребами: потребою вчителя – навчати і навчити, потребою учня – навчатись і навчитись. Кореляція потреб учителя й учня під час застосування синергетичної технології управління вертикальними процесами показана в таблицях 1 і 2.

Таблиця 1. Кореляція потреб учителя й учня як відповідно керівної та керованої підсистем системи «вчитель – учень»

Система «вчитель – учень»			
Вчитель – керівна підсистема системи «вчитель – учень», оскільки для неї працюють обидві підсистеми: вчитель і учень		Учень – керована підсистема системи «вчитель – учень», оскільки вона працює для обох підсистем: для вчителя й учня	
Параметри керівної підсистеми «вчитель» системи «вчитель – учень» є управляючими		Параметри керованої підсистеми «учень» системи «вчитель – учень» є підпорядкованими	
Потреби керівної підсистеми «вчитель» системи «вчитель – учень» є провідними		Потреби керованої підсистеми «учень» системи «вчитель – учень» є другорядними	
Панівна система «особистість» чи «дефект» керівної підсистеми «вчитель» системи «вчитель – учень»	Залежна система «особистість» чи «дефект» керівної підсистеми «вчитель» системи «вчитель – учень»	Панівна система «особистість» чи «дефект» керованої підсистеми «учень» системи «вчитель – учень»	Залежна система «особистість» чи «дефект» керованої підсистеми «учень» системи «вчитель – учень»
Параметри панівної системи «особистість» чи «дефект» вчителя є управляючими	Параметри залежної системи «особистість» чи «дефект» вчителя є підпорядкованими	Параметри панівної системи «особистість» чи «дефект» учня є управляючими	Параметри залежної системи «особистість» чи «дефект» учня є підпорядкованими
Потреби панівної системи «особистість» чи «дефект» вчителя є провідними	Потреби залежної системи «особистість» чи «дефект» вчителя є другорядними	Потреби панівної системи «особистість» чи «дефект» учня є провідними	Потреби залежної системи «особистість» чи «дефект» учня є другорядними
Панівна система «особистість» чи «дефект» вчителя є пусковим морфогеном	Залежна система «особистість» чи «дефект» вчителя є обстановочним морфогеном	Панівна система «особистість» чи «дефект» учня є пусковим морфогеном	Залежна система «особистість» чи «дефект» учня є обстановочним морфогеном
Система «особистість» вчителя	Система «особистість» вчителя	Система «особистість» учня	Система «особистість» учня
Система «особистість» вчителя	Система «особистість» вчителя	Система «дефект» учня	Система «дефект» учня
Система «особистість» вчителя	Система «особистість» вчителя	Система «особистість» учня	Система «дефект» учня
Система «особистість» вчителя	Система «особистість» вчителя	Система «дефект» учня	Система «особистість» учня
Система «дефект» вчителя	Система «дефект» вчителя	Система «особистість» учня	Система «особистість» учня
Система «дефект» вчителя	Система «дефект» вчителя	Система «дефект» учня	Система «дефект» учня
Система «дефект» вчителя	Система «дефект» вчителя	Система «особистість» учня	Система «дефект» учня
Система «дефект» вчителя	Система «дефект» вчителя	Система «дефект» учня	Система «особистість» учня
Система «особистість»	Система «дефект» вчителя	Система «особистість»	Система «особистість»

Система «особистість» учня	Система «дефект» учня	Система «особистість» вчителя	Система «дефект» вчителя
Система «особистість» учня	Система «дефект» учня	Система «дефект» вчителя	Система «особистість» вчителя
Система «дефект» учня	Система «особистість» учня	Система «особистість» вчителя	Система «особистість» вчителя
Система «дефект» учня	Система «особистість» учня	Система «дефект» вчителя	Система «дефект» вчителя
Система «дефект» учня	Система «особистість» учня	Система «особистість» вчителя	Система «дефект» вчителя
Система «дефект» учня	Система «особистість» учня	Система «дефект» вчителя	Система «особистість» вчителя

Дисипативні функціональні структури у попарно об'єднаних активованих підсистемах систем «особистість» і «дефект» вчителя й учня виникають у відповідь на потреби у взаємній адаптації вчителя й учня як підсистем системи «вчитель – учень» для досягнення мети – спільної для обох та індивідуальної для кожного учасника освітнього процесу. В результаті сумісної діяльності вчителя й учня під час здійснення вертикальних процесів абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації в системі «вчитель – учень» виникає взаємна адаптація активованих підсистем вчителя й учня одна до одної як до зовнішнього середовища. Для кожної активованої підсистеми систем «особистість» і «дефект» вчителя всі активовані підсистеми учня, з якими вона взаємодіє, є зовнішнім середовищем, а їхні параметри є параметрами даного зовнішнього середовища. Для кожної активованої підсистеми систем «особистість» і «дефект» учня всі активовані підсистеми вчителя, з якими вона взаємодіє, є зовнішнім середовищем, а їхні параметри є параметрами даного зовнішнього середовища. Самоорганізація та саморуйнування взаємодіючих підсистем відбувається за принципом взаємно однозначної відповідності. Якщо в процесі функціонування попарно об'єднаних активованих підсистем вчителя й учня виявляється розбіжність, підсистеми намагаються якомога швидше її позбутись за допомогою взаємного пристосування одна до одної за прямим та оберненим законами взаємного стимулювання та пригнічення вертикальних процесів самоорганізації та саморуйнування підсистем вищого та нижчого рівнів розвитку [2]. Тобто у системи виникає потреба пристосуватись до систем оточуючого середовища, з якими вона взаємодіє. Пристосуватись означає: а) здійснити процес морфогенезу, в результаті якого розширюються ієрархічні рівні системи та (або) зростає рівень її розвитку: 1) приєднати до себе такі ж елементи чи підсистеми, які наявні у системі, з якою взаємодіє дана система; 2) встановити між наявними елементами (підсистемами) горизонтальні зв'язки, яких не мала дана система до взаємодії з цією системою; б) здійснити процес морфодеструкції, в результаті якого звужуються ієрархічні рівні системи та (або) знизиться рівень її розвитку: 1) від'єднати від себе такі ж елементи чи підсистеми, які відсутні у системі, з якою взаємодіє дана система; 2) зруйнувати між наявними елементами (підсистемами) горизонтальні зв'язки, які мала дана система до взаємодії з цією системою. Таким чином, **адаптація** – це урівнювання взаємодіючих підсистем за кількістю та якістю елементів і горизонтальних зв'язків між ними відповідно до гетерохронного чи асинхронного типу розвитку новоутвореної системи «вчитель – учень». Оскільки під час діяльності вчителя й учня активуються не всі наявні підсистеми їхніх систем «особистість» і «дефект», а тільки ті, які необхідні для сьогочасної сумісної діяльності, то й урівнювання відбувається тільки в активованих підсистемах вчителя й учня. Якщо ж у одній з систем немає відповідної підсистеми, то така підсистема утворюється в процесі взаємодії систем.

Взаємна адаптація систем «особистість» і «дефект» вчителя й учня проявляється в тому, що: 1) в учня виникають такі ж підсистеми систем «особистість» і «дефект», які є в учителя: під час реалізації освітнього процесу учень набуває таких же знань, умінь, навичок (далі – ЗУН), які має вчитель; у вчителя виникають такі ж підсистеми систем «особистість» і «дефект», які є в учня: під час реалізації освітнього процесу вчитель набуває таких же ЗУН, які має учень (коли ми говоримо, що учень навчає вчителя, то маємо на увазі, що у дитини певні підсистеми розвинені більше, ніж у дорослого, тому в даній ситуації дитина виступає в ролі вчителя, а дорослий в ролі учня); 2) рівень розвитку наявних відповідних підсистем учня й учителя змінюється за законами гетерохронного чи асинхронного розвитку систем: рівень розвитку підсистем системи «особистість» учня зростає, рівень розвитку підсистем системи «дефект» учня знижується; рівень розвитку підсистем системи «особистість» учителя може знизитись: якщо вчитель не продовжить стимулювати самоорганізацію підсистем своєї системи «особистість», то через певний час рівень їхнього розвитку стане таким же, як і рівень розвитку відповідних підсистем учня, з яким спілкується вчитель; рівень розвитку підсистем системи «дефект» учителя може зрости: якщо вчитель не продовжить стимулювати саморуйнування підсистем своєї системи «дефект», то через певний час рівень їхнього розвитку стане таким же, як і рівень розвитку відповідних підсистем учня, з яким спілкується вчитель. Таким чином, всі підсистеми систем «особистість» і «дефект» вчителя і учня є формами (оскільки з'являються в результаті морфогенезу) їхньої адаптації одна до одної як до зовнішнього середовища.

Отже, можна зробити наступні висновки з даного дослідження. Під час застосування методик синергетичної технології управління вертикальними процесами розвитку, абілітації, корекції, реабілітації, компенсації та гіперкомпенсації відбувається взаємодія активованих підсистем вчителя й учня на біологічному, психологічному й соціальному ієрархічних рівнях їхніх систем «особистість» і «дефект» в таких напрямках: система «особистість» учителя – система «особистість» учня, система «дефект» учителя – система «дефект» учня, система «особистість» учителя – система «дефект» учня, система «дефект» учителя – система «особистість» учня. Попарно об'єднані активовані підсистеми відповідних систем вчителя й учня стають морфогенами одна для одної. В процесі сумісної діяльності двох людей підсистема однієї людини

стає: 1) пусковим морфогеном, оскільки має найбільшу (порівняно з іншими парами підсистем) різницю в рівнях розвитку з парною їй підсистемою іншої людини; 2) обстановочним морфогеном, оскільки має меншу (порівняно з парою підсистем, в якій є пусковий морфоген) різницю в рівнях розвитку з парною їй підсистемою іншої людини. Спільна мета і сумісна діяльність природно викликають співдію вчителя й учня, яка стає можливою тому, що спрямована на досягнення корисного для них обох результату; в результаті співдії вчитель і учень стають підсистемами однієї системи «вчитель – учень», в якій утворюються дисипативні функціональні структури. В процесі співдії вчителя і учня відбувається взаємна адаптація їхніх систем «особистість» і «дефект», яка відбувається за прямим та оберненим законами взаємного впливу активованих підсистем. Взаємна адаптація в системі «вчитель – учень» відбувається тому, що підсистема з вищим рівнем розвитку завжди стимулює самоорганізацію в підсистемі з нижчим рівнем розвитку, а підсистема з нижчим рівнем розвитку завжди стимулює саморуйнування в підсистемі з вищим рівнем розвитку. Взаємна адаптація в системі «вчитель – учень» відбувається для того, щоб зробити ефективною співдію вчителя й учня. Отже, зовнішні синергетичні механізми освітньої діяльності реалізуються за тими ж законами гетерохронного чи асинхронного розвитку, що і внутрішні [2].

В подальшому необхідно конкретизувати зміст даного теоретичного дослідження під час практичного застосування методик синергетичної технології управління вертикальними процесами у роботі з людьми з різноманітними психофізичними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – 448 с.
2. Золотарьова Т.В. Кореляція вертикальних процесів у системах «особистість» і «дефект» у дітей з психофізичними порушеннями / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 8. – 2010. – С. 128-150
3. Золотарьова Т.В. Синергетична технологія управління вертикальними процесами у системах «особистість» і «дефект» / Актуальні проблеми педагогіки та психології: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, Україна, 7-8 жовтня 2011 р.): у 2-х частинах, ч. 2. – Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2011. – 140 с. – С 82-84
4. Золотарьова Т.В. Управління вертикальними процесами у системах «особистість» і «дефект» людей з психофізичними порушеннями / Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 36. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 93-98
5. Золотарьова Т.В. Утворення дисипативних структур у системах «особистість» і «дефект» / Наука XXI століття, індустрія хай-тек та сучасна освіта: тези виступів учасників Всеукраїнської наукової конференції (18-19 жовтня 2012 р.). – Суми, 2012. – С. 202-205
6. Цикин В.А., Брижатый А.В. Синергетика и образование: новые подходы. Монография. – Сумы: СумДПУ, 2005. – 276 с.

УДК 37.043.2

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З АУТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ УМОВАХ

Івашура Н.С.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П. Драгоманова

В статті розглянуто необхідні компоненти реалізації інклюзивного навчання та готовність вчителів загальноосвітніх шкіл як найважливіший фактор успішного впровадження інклюзії для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з аутизмом.

В статье рассмотрены необходимые компоненты реализации инклюзивного обучения и готовность учителей общеобразовательных школ как важнейший фактор успешного внедрения инклюзии для детей с особенными образовательными потребностями, в том числе детей с аутизмом.

The article describes the necessary components of the implementation of inclusive education and the willingness of teachers of secondary schools as the most important factor in the successful implementation of inclusion for children with special educational needs, including children with autism.

Ключові слова: компоненти інклюзивної освіти, готовність вчителя загальноосвітньої школи, успішність інклюзивного навчання дітей з аутизмом.

Ключевые слова: компоненты инклюзивного образования, готовность учителя общеобразовательной школы, успешность инклюзивного обучения детей с аутизмом.

Key words: components of inclusion, willingness of teacher, success of the inclusion education of children with autism.

Розвиток інклюзивної форми навчання є пріоритетним напрямком розвитку системи шкільної освіти, оскільки реалізація права громадян на освіту та соціальну інтеграцію, є одним із важливіших чинників розвитку суспільства.

Інклюзивна освіта - безперервний процес розвитку освіти, що має на увазі доступність освіти для аутичних дітей та визнає, що всі вони – особистості з різними потребами у навчанні.

Аналіз наукових досліджень, вивчення практичної діяльності у сфері інклюзивної освіти, а також нормативно-