УКРАЇНСЬКА
АКАДЕМІЯ АКМЕОЛОГІЇ
Громадська організація

СУЧАСНІ АКМЕОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

Київ — 2016

УДК 37.013.42:37.091.12
ББК 74.00
С91

Затверджено до друку Президією Української академії акмеології
(*протокол № 8 від 7 жовтня 2016 року)*

Редколегія:
В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова.

Рецензенти:
Вайнола Ренате Хейкіївна, професор кафедри соціальної педагогіки Національного університету імені М.П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор, «Відмінник освіти»;
Сейко Наталія Андріївна, проректор Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, професор;

С91 **Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти** : моногр. / редкол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. — 912 с.
ISBN 978-617-658-019-5

Видання є спільним освітньо-науковим проектом Київського університету імені Бориса Грінченка та Української академії акмеології.

У монографії представлено авторські погляди сучасних науковців щодо акмеології як сфери наукової діяльності, розв'язання задач, пов'язаних з науковим розкриттям феноменології акме, подальшою розробкою теоретико-методологічних засад акмеології, визначенням її статусу в системі людинознавчих наук, вивченням загальних і окремих закономірностей досягнення акме, а також задач, що орієнтовані на розробку акмеологічних моделей професіоналізму для різних видів суспільно-корисної діяльності (педагогічної, медичної, військової тощо), акмеологічних технологій прогресивного розвитку як особистості, так і спільнот людей.

УДК 37.013.42:37.091.12
ББК 74.00

© Автори публікацій, 2016
© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016

ISBN 978-617-658-019-5

ПЕРЕДМОВА

На сучасному етапі свого становлення акмеологія здійснює наукові дослідження про людину, що виявляють закономірності, чинники та умови, за яких найбільш цілісно розкривається творчий потенціал особистості та соціальних спільнот в їхньому устремлінні до найвищого рівня досконалості. Розвиток акмеологічних досліджень пов'язаний з філософським осмисленням феномену людського буття та шляхів, якими воно проходить до вищих рівнів організації та самоорганізації. Людина була і залишається найбільш привабливим та пріоритетним об'єктом наукових досліджень. У порівнянні з іншими галузями наукового пізнання акмеологія вирізняється проактивною спрямованістю досліджень, оскільки її головне завдання полягає у виявленні механізмів удосконалення людини та різних форм її самоорганізації на шляху досягнення вершин розвитку (акме-вершин).

«Акме» визначається як соматичний, фізіологічний, психічний та суспільний стан особистості, що характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найбільш високих показників у її діяльності. Досягнення особистістю акме-рівня, як правило, пов'язують із дорослістю, залишаючи поза увагою інші періоди становлення особистості, зокрема формуючий, що, на мою думку, є серйозною прогалиною в дослідженнях. Адже в кожному віковому періоді становлення особистості є свої акме-вершини. І в дитинстві людина ще більше прагне вершин особистісного успіху, ніж у зрілі роки, що відкриває їй шлях до розвитку та самовдосконалення упродовж усього життя. Важливо, щоб кожна людина опанувала вміння визначати роль різноманітних об'єктивних та суб'єктивних факторів на шляху свого становлення. Об'єктом акмеології має бути людина від народження і до смерті, бо у процесі розвитку вона постійно досягає певних акме-вершин своєї діяльності (у грі, навчанні, праці) та формується як особистість, досягнувши свого найбільш вивершеного акме. Однаковою

мірою це стосується і людських спільнот. Предметом акмеологічних досліджень є закони та закономірності, умови та чинники, що визначають шлях досягнення досконалості окремою особистістю і суспільством. Учені-акмеологи виділяють кілька груп актуальних завдань акмеології як сфери наукової діяльності: завдання, пов'язані з науковим розкриттям феноменології акме, подальшою розробкою теоретико-методологічних засад акмеології, визначенням її статусу в системі людинознавчих наук; завдання, спрямовані на вивчення загальних і окремих закономірностей досягнення акме, визначення того спільного, що притаманне усім особистостям, які досягли видатних результатів як суб'єкти діяльності, і водночас аналіз особливого, притаманного конкретному виду людської діяльності; завдання, орієнтовані на розробку акмеологічних моделей професіоналізму для різних видів суспільно корисної діяльності (педагогічної, медичної, військової тощо); завдання, спрямовані на розробку акмеологічних технологій цілеспрямованого розвитку особистості та спільнот людей. Саме на їх розв'язання спрямовані актуальні акмеологічні дослідження, результати яких представлено у колективній монографії членів Української академії акмеології.

Огнев'юк В.О.,
ректор Київського університету імені Бориса Грінченка,
президент Української академії акмеології,
доктор філософських наук, професор,
академік НАПН та УАА

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНА АКМЕОЛОГІЯ

Огнев'юк В.О.

ІНВЕСТИЦІЇ У ЛЮДСЬКИЙ АКМЕ-КАПІТАЛ — ШЛЯХ УКРАЇНИ ДО ПРОЦВІТАННЯ

У статті здійснено спробу критичного аналізу сучасної освітньої практики. Відображено вітчизняний та міжнародний аспекти проблеми. Наведено кількісні та якісні показники розвитку освіти. Визначено передумову, принципи і наслідки реформування вітчизняної системи освіти.
Ключові слова: *освіта (формальна, неформальна), людський акме-капітал, модель децентралізації управління освітою, інтернаціоналізація освіти.*

В статье предпринята попытка критического анализа современной образовательной практики. Отображены отечественный и международный аспекты проблемы. Приведены количественные и качественные показатели развития образования. Определены предпосылки, принципы и последствия реформирования отечественной системы образования.
Ключевые слова: *образование (формальное, неформальное), человеческий акме-капитал, модель децентрализации управления образованием, интернационализация образования.*

The article attempts a critical analysis of modern educational practice. National and international aspects of the problem

are reflected. Quantitative and qualitative indicators of education development are showed. Background, principles and implications of reforming the national education system are determined.
Key words: *education (formal, informal), human acme-capital, model of decentralization of education management, internationalization of education.*

Швидкоплинно змінюваний сучасний гібридний та глобалізований світ повсякчас кидає нові виклики нашій країні. Чимало клопотів завдаємо самі собі й ми. Очевидно, що затратна й екологічно шкідлива експлуатація природних ресурсів держави, екологічно вразливе та нерентабельне виробництво промислових товарів має безповоротно відійти у минуле. Маємо також змінити погляд і на продукцію лісового і сільського господарства, зокрема зернові культури та ліс, — головні статті українського експорту, які вже тепер не можуть забезпечити лідерські позиції у конкурентних змаганнях з іншими державами. І не тільки тому, що обсяги виробництва обмежені природними чинниками, а конкуренція на ринках є доволі жорсткою, а, першою чергою, з тієї причини, що вони не можуть дати тієї доданої вартості, що її дають нові знання, наукові ноу-хау, інноваційні технології. Таким чином, можна й далі скільки завгодно пишатися тим, що Україна є світовим лідером за якістю й площами чорнозему, а наш ліс і зернові культури користується традиційно високим попитом на світових ринках, але це лише підкреслює наше фатальне відставання від світових трендів. Очевидно, що завершується не лише епоха нафти і газу, але й епоха сировинного виробництва загалом.

Ставки на виробництво чорних металів, видобуток вугілля, експорт деревини чи на аграрний сектор, що є популярною темою для українських політиків й олігархів, які контролюють в Україні ці напрями, є вже пройденим шляхом. Останнє не означає, що зникне потреба у металопрокаті, деревині чи якісних екологічно чистих продуктах харчування та у сировині сільського господарства. До прикладу, продовольство, особливо екологічно чисте, ще більшою мірою користуватиметься попитом й буде важливим економічним чинником, але прибутки від його експорту чим далі ставатимуть все меншими на тлі прибутків від продукування нових знань та наукових винаходів. Також не варто випускати з поля зору ту обставину, що конкуренти України об'єктивно зацікавлені, щоб держава з найвищим у світі освітнім та інтелектуальним потенціалом не складала жорстку конкуренцію

на ринку новітніх технологій, а й далі з обопільною користю для себе й для частини світу, що є конкурентним, спеціалізувалася на сировинних, продовольчих та утилітарно-промислових сегментах економіки. Але можливість і право зробити новий і перспективний вибір залишається за нашою країною.

Швидкі успіхи у розробленні та впровадженні сучасних технологій неможливі без інвестицій у розвиток людського капіталу. Це передбачає посилення впливу держави та приватного бізнесу на розвиток освіти і науки — сфери формування особистості та сфери інтелектуалізації економіки та побуту людини. Виробнича й громадянська віддача людей з добротною ІТ, технічною і природничою освітою та високим IQ є незрівнянно вищою, ніж від працівників, задіяних у низькотехнологічних видах діяльності. Але не лише люди з ґрунтовною вищою освітою отримують переваги, але й ті, які віддають перевагу професійній освіті, адже будь-яка освіта допомагає оволодіти навичками якісного виконання роботи, компетентності, формує повагу до знань, співдіяльності в команді заради спільного результату, відповідні соціальні установки й громадянські цінності.

Здобувати якісну освіту не лише вигідно з точки розу інтересів особистості, але й з точки зору країни, що може отримати безпосередні конкурентні переваги від ефективної освітньої системи.

Дискусії в українському політикумі на освітню та наукову тематику, особливо в періоди щорічного прийняття державного бюджету країни, схожі на дилему щодо первинності курки чи яйця. Визнаючи на словах та декларуючи офіційно важливість освіти і науки, тим не менше у підсумку затверджуються такі бюджетні призначення, які лише на мінімальному рівні задовольняють функціонування освітньої і наукової систем, але недостатні для їх якісного розвитку, а тим більше — суттєвого поступу. Зазвичай це виправдовується тим, що, мовляв, спочатку потрібно забезпечити ріст економіки, а вже потім результати економічної діяльності дозволять спрямувати більше ресурсів на освіту й науку. Насправді, як свідчать приклади економічно успішних країн, ситуація є діаметрально протилежною: якісна освіта й інвестування в науку є фундаментом якнайшвидших досягнень економіки.

У XXI ст. глобалізація економіки вимагає від кожної країни особливої турботи про підготовку компетентних працівників, які здатні виконувати складні завдання й адаптуватися до постійно змінюваного середовища і зростаючих потреб державного і приватного бізнесу. У цьому контексті важливе значення мають усі складові освіти упродовж життя: дошкільна, середня, формальне професійне навчання

та професійне навчання працівників без відриву від виробництва, постійне підвищення кваліфікації працівників. Якість вищої освіти і післядипломної підготовки є визначальною для економік, які хочуть рухатися вгору шляхом відмови від створення вартості у рамках простих виробничих процесів і продукції й упровадження високотехнологічних виробничих процесів.

Своєю чергою інноваційний розвиток країни може відбуватися винятково на основі інтеграції технологічних і гуманітарних знань та інновацій, оскільки вдосконалення інфраструктурних, логістичних механізмів мають менший потенціал, ніж удосконалений людський капітал. Звісно, можна намагатися підвищувати ефективність економіки й рівень життя населення традиційними методами, як от поліпшення існуючих технологій, підвищення продуктивності праці за рахунок її інтенсифікації чи оптимізації управління виробничими процесами, і це даватиме певний ефект. Але стратегічно такий шлях не веде до істотного просування та суттєвого подолання відставання від країн-конкурентів, що зробили ставку на знання й інновації. Збереження конкурентоспроможності й забезпечення населенню більш високих стандартів життя потребує середовища, сприятливого для інноваційної діяльності. Отже, це потребує нових та постійно зростаючих державних і приватних інвестицій в освіту, наукові дослідження і розробки, створення і підтримки інноваційних науково-дослідних проектів, результатом реалізації яких будуть нові знання, необхідні для створення актуальних технологій, широкого співробітництва в галузі досліджень і технологічних розробок між університетами та промисловістю, а також захисту інтелектуальної власності.* Освіта і наука посідають ключове місце в системі інноваційного розвитку, адже упослідженість цих двох складників конкурентоспроможності справляє гальмівний вплив на всі інші: інноваційний потенціал країни неможливий без розвитку людського капіталу, здорового, добре освіченого і кваліфікованого персоналу, здатного працювати на основі нових технологій так само, як він неможливий без належного фінансування й підвищення енергоефективності. Слід підкреслити, що інвестиції в розвиток людського капіталу та реальні інноваційні проекти можуть мати системний позитивний вплив на розвиток усіх сфер суспільства, а головне — реальне поліпшення рівня життя людей.

---

* The Global Competitiveness Report 2014–2015. Full Data Edition. World Economic Forum. — 2014. — p. 6–7.

На відміну від індустріальної епохи в історії людства, коли країни конкурували між собою природними ресурсами та ринками збуту, в постіндустріальну добу епіцентр конкуренції змістився у бік освіченості й кваліфікації робочої сили. Забезпечення конкурентоспроможності на підставі освіти й наукових досягнень об'єктивно приводить до збільшення продуктивності праці й, відповідно, — заробітної плати і життєвого рівня громадян, скорочення тривалості робочого дня.

На сьогодні практично кожна розвинена країна забезпечила пріоритетний розвиток освіти, наукових знань та упровадження інновацій, що стало центральним важелем підвищення продуктивності праці, рівня життя населення, економічного зростання та належного місця у світовій Табелі про ранги глобалізованого й жорстко конкурентного світу.

Глобальний рух у бік вільного ринку, що масово розпочався у 90-ті роки минулого століття, відомий як Вашингтонський консенсус, у перше п'ятнадцятиріччя XXI ст. логічно трансформувався в інноваційний консенсус. Парламенти й уряди багатьох країн Азії, Європи та Америки, приватний бізнес різко збільшили інвестиції в освіту, фундаментальні та прикладні наукові дослідження і розробки; провідні університети і національні дослідницькі центри стрімко комерціалізували технології, будівництво інкубаторів та прототипів засобів для стартапів. Завдяки передбачливості та гнучкості вони заздалегідь дбали про створення національних чи залучення іноземних інвестиційних фондів, удосконалювали податкове та патентне законодавство, щоб стимулювати хай-тек підприємництво.

Підґрунтям для цієї тенденції стало розуміння того, що може зробити ту чи іншу націю, країну конкурентоспроможною на світовому ринку. Традиційне розуміння конкурентоспроможності як залежності від фінансового чи промислового капіталу, витрат на працю та інші ресурси у теперішньому динамічному світі, в якому інформаційні технології та комунікації дозволяють генерувати і поширювати знання у небаченому дотепер темпі, стає надбанням історії економічної думки. Нині, вважає, до прикладу, Карл Далман (Carl J. Dahlman), професор Джорджтаунського університету (США), конкурентоспроможність більшою мірою ґрунтується на здатності йти в ногу зі швидкими технологічними та організаційними досягненнями.*

---

* Rising to the Challenge: U.S. Innovation Policy for the Global Economy. National Research Council (US) Committee on Comparative National Innovation Policies: Best Practice for the 21st Century; Wessner CW, Wolff AW, editors. Washington (DC): National Academies Press (US). — 2012.

Аналіз бюджетів України за останні роки не додає оптимізму щодо наявності цілісної стратегії розвитку держави на основі бачення освіти і науки як головного стрижня інноваційного розвитку країни та успішної конкуренції в сучасному світі. 21,5 млрд грн на вищу освіту та підвищення кваліфікації у 2016 році вочевидь є недостатніми для того, щоб зробити освітній прорив. На видатки, пов'язані з науковими дослідженнями, у державному бюджеті на 2016 р. передбачено тільки 5,3 млрд грн.* Скільки з цих коштів буде спрямовано безпосередньо на науку, а скільки — на адміністративне її обслуговування, поки що сказати неможливо, але практика всіх попередніх років свідчить, що власне частка фінансування реальних наукових проектів є незначною.

З огляду на те, що Україна перебуває у стадії трансформації, є необхідність одночасного застосування різноманітних інноваційних стратегій у сфери освіти і науки, рухаючись у напрямку заміщення трудомістких виробничих і низькокваліфікованих послуг високотехнологічними технологіями і наукомісткими галузями промисловості. Замість того, щоб широко відкривати свій внутрішній ринок для конкурентів і сприяти експлуатації ними дешевих трудових ресурсів, Україні належить скористатися наявністю високоосвіченого населення і досягати світових стандартів у високотехнологічній електроніці, біотехнологіях, авіа- та автомобільному будівництві, техніці для освоєння космосу, створенні інноваційних екосистем, що дозволить нам зайняти гідне місце серед найбагатших країн світу і нога в ногу конкурувати зі світовими лідерами. Власне, дилема проста: або держава й надалі буде у міжнародному поділі праці плестися у хвості й бути сировинним і людським придатком для інноваційних країн, або стане на шлях інноваційного прориву завдяки ефективним інвестиціям в освіту та наукові дослідження.

Доведено, що навіть базова, не кажучи вже про повну загальну середню та вищу, освіта суттєво підвищує ефективність кожного окремого працівника. Що ж до працівників, які не здобули належної формальної освіти, то вони на ринку праці можуть виконувати тільки прості й, відповідно, низькооплачувані роботи. Знайти роботу й адаптуватися на робочому місці таким працівникам набагато важче, ніж високоосвіченим, вони нездатні опанувати більш передові

---

* Ірина Когут, Єгор Стадний. Бюджет освіти та науки 2016: що прийняли депутати. — http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/biudzhet-osvity-ta-nauky-2016-shcho-pryinialy-deputaty

виробничі процеси і методи, а отже, вони меншою мірою сприяють розробленню чи впровадженню новацій. У цілому низький рівень освіти працівників може стати чинником, що стримує розвиток бізнесу та стає перепоною на шляху до виготовлення наукомісткої продукції, що дає найбільші прибутки.

Україна також потребує нового погляду та врахування потенціалу неформальної освіти, яка позитивно впливає на якість людського капіталу. Слід враховувати, що у недалекому майбутньому формальні ознаки в освіті поступово втрачатимуть своє значення. Для бізнесу не надто важливою є наявність диплому, адже для нього насамперед важливий рівень компетентності фахівця, його здатність застосовувати її у нових нестандартних умовах. З цієї причини набувають поширення короткострокові освітні програми, курси, тренінги тощо.

Проте формальна освіта ще тривалий час зберігатиме свої позиції. З цієї причини нам важливо з'ясувати рівень формальної освіти в Україні на основі аналізу результатів міжнародних досліджень, зокрема, щорічних звітів про глобальну конкурентоспроможність (The Global Competitiveness Report) — предмета дискусій зібрань Всесвітнього економічного форуму в Женеві.

При цьому слід враховувати тяглість й інерційність процесів в освіті, а також те, що у звітах (The Global Competitiveness Report) вміщуються дані, які на один-півтора року відстають від зазначених на титулах хронологічних меж: звіт за 2008–2009 рік оперує статистикою за 2008 рік, звіт за 2012–2013 рік — за 2011 — перше півріччя 2012 року тощо. Відповідно, останній за часом оприлюднення The Global Competitiveness Report 2014–2015*, що охоплює 144 країни, також базується на даних з відставанням на один-півтора року. Для того, щоб отримати більш широку картину щодо української освіти в динаміці, порівняємо рейтингові місця в аналітичних звітах Всесвітнього економічного форуму в Женеві, починаючи з 2008–2009 років.

Так, за індикатором *«Якість початкової освіти»,* коефіцієнт якого визначено за 7-бальною шкалою: від 1 («найгірше») до 7 («найкраще»), світовим лідером упродовж декількох років поспіль залишається Фінляндія. До першої п'ятірки також входять Бельгія, Сінгапур, Швейцарія та Нова Зеландія. Україна за цим показником посідає

---

* The Global Competitiveness Report 2014–2015. Full Data Edition. World Economic Forum. — 2014. — P. 543.

40 місце*. Динаміка рейтингових місць України за цим показником є такою:

The Global Competitiveness Report	Місце України	Коефіцієнт	Середній коефіцієнт по всіх країнах	Країн у рейтингу
2008–2009 рр.	37	4,6	3,8	134
2009–2010 рр.	41	4,4	3,8	133
2010–2011 рр.	49	4,4	3,9	133
2011–2012 рр.	52	4,2	3,8	142
2012–2013 рр.	44	4,4	3,8	144
2013–2014 рр.	37	4,7	3,9	148
2014–2015 рр.	40	4,7	3,9	144

Позитивна, порівняно з попереднім Звітом, тенденція спостерігається за показником «*Охоплення початковою освітою*».

The Global Competitiveness Report	Місце України	Показник (%)	Країн у рейтингу
2008–2009 рр.	84	90,2	130
2009–2010 рр.	91	89,4	131
2010–2011 рр.	102	88,9	136
2011–2012 рр.	105	88,6	142
2012–2013 рр.	90	90,7	141
2013–2014 рр.	94	91,7	145
2014–2015 рр.	31	97,9	144

Те, що показник України підвищився відразу на 63 (!) позиції, може, на нашу думку, бути пояснено тим, що укладачі Звіту використали більш достовірні, ніж це було дотепер, статистичні дані. Так, за українською офіційною статистикою у країні початковою освітою охоплено майже всіх дітей відповідного віку.

---

* bid, p. 452.

Верхній щабель зі стовідсотковим показником охоплення посідають Сінгапур, Канада, Японія і Китай і мають показник 99,9 %. Задніх пасуть Нігерія (63,9 %), Чад (63,1 %) та Кот-д'Івуар (61,9 %).*

Важливим і достатньо складним для здійснення розрахунків є показник *«Охоплення середньою освітою»*. У Звіті йдеться про базову, а не повну загальну середню освіту. На відміну від звичної для нас схеми, коли визначається відсоток дітей певного шкільного віку, які відвідують школу, й на цій підставі — відсоток дітей, які з різних причин не охоплені навчанням, у міжнародних дослідженнях під егідою ООН обліковується брутто-коефіцієнт охоплення (GER). За цим коефіцієнтом також враховуються «повторні» спроби дитини здобути освіту певного рівня (залишення на повторний курс, перехід до навчального закладу з більшою тривалістю навчання тощо). Унаслідок застосування такої достатньо складної схеми 36 із 144 країн мають показники охоплення більші, ніж 100 %.**

Позиції України за показником охоплення дітей відповідного віку середньою освітою також є достатньо міцними:

The Global Competitiveness Report	Місце України	Показник (%)	Країн у рейтингу
2008–2009 рр.	50	93,4	134
2009–2010 рр.	44	94,2	133
2010–2011 рр.	44	94,4	139
2011–2012 рр.	48	94,5	142
2012–2013 рр.	49	95,6	144
2013–2014 рр.	54	94,0	147
2014–2015 рр.	41	97,8	144

Причому, якби рейтинг виводився на підставі відсотку учнів, які здобувають повну загальну середню освіту, то Україна, на мою думку, була б його лідером, адже лише у нас здобуття повної загальної середньої освіти є конституційним обов'язком громадян.

---

* The Global Competitiveness Report 2014–2015, p. 453.

** Ibid, p. 456.

За показником *«Якість освітньої системи»* Україна поліпшила, хоч і не суттєво, свою рейтингову позицію, продовжуючи балансувати посередині рейтингової таблиці:

The Global Competitiveness Report	Місце України	Коефіцієнт	Середній коефіцієнт по всіх країнах	Країн у рейтингу
2008–2009 рр.	40	4,2	3,7	134
2009–2010 рр.	49	3,9	3,8	133
2010–2011 рр.	56	3,9	3,8	139
2011–2012 рр.	62	3,8	3,8	142
2012–2013 рр.	70	3,6	3,7	144
2013–2014 рр.	79	3,6	3,7	147
2014–2015 рр.	72	3,7	3,7	144

Виклик очевидний: вище нас — 72 країни, серед яких не лише такі традиційно потужні «гравці», як, до прикладу, Швейцарія, Фінляндія, Сінгапур, але також Катар, Кіпр, Барбадос, Коста Рика.*

З метою створення передумов для розвитку науки й інноваційного прогресу країни важливе значення має рівень шкільної природничо-математичної освіти. У 2007 р. українські школярі 4-х та 8-х класів уперше стали учасниками Міжнародного дослідження якості природничо-математичної освіти (TIMSS), за результатами якого Україна посіла 25 місце з математики і 19 — з природознавства. Результати 2011 р. виявились уже вищими — відповідно 19 і 18 місця. Є певне і цілком виправдане занепокоєння щодо передбачення результатів такого дослідження у 2017 р. Маємо на увазі відсутність запиту суспільства на якісну природничо-математичну освіту, незадовільну забезпеченість обладнанням та рівень професійної компетентності педагогів.

У The Global Competitiveness Report за показником *«Якість природничо-математичної освіти»* (рейтингування відбувалося за 7-бальною шкалою) світовими лідерами є Сінгапур і Фінляндія з коефіцієнтом 6,3, а також Бельгія і Швейцарія (коефіцієнти, відповідно, — 6,3 та 6,0).** Україна посідала в The Global Competitiveness Report такі місця:

---

* The Global Competitiveness Report 2014–2015, p. 458.

** The Global Competitiveness Report 2014–2015, p. 459.

The Global Competitiveness Report	Місце України	Коефіцієнт	Середній коефіцієнт по всіх країнах	Країн у рейтингу
2008–2009 рр.	32	4,9	4,1	134
2009–2010 рр.	41	4,7	4,0	133
2010–2011 рр.	42	4,6	4,0	139
2011–2012 рр.	36	4,6	3,9	142
2012–2013 рр.	34	4,6	3,9	144
2013–2014 рр.	28	4,8	4,0	148
2014–2015 рр.	30	4,8	4,0	144

Хоч поки що рішучого прориву не сталося, та все ж за рівнем природничо-математичної освіти Україна посідає відносно непогані місця в рейтингу, але реальний стан щодо забезпеченням освітнього процесу сучасним лабораторним обладнанням в університетах, що здійснюють підготовку педагогів для викладання природничо-математичних предметів, а також застаріле обладнання шкіл вже тривалий час спричиняє негативний вплив на якість освіти.

За показником *«Якість управління (менеджменту) школами»* (визначався за 7-бальною шкалою) маємо таку динаміку:

The Global Competitiveness Report	Місце України	Коефіцієнт	Середній коефіцієнт по всіх країнах	Країн у рейтингу
2008–2009 рр.	71	3,9	4,1	134
2009–2010 рр.	95	3,7	4,2	133
2010–2011 рр.	108	3,5	4,2	139
2011–2012 рр.	116	3,4	4,2	142
2012–2013 рр.	117	3,4	4,2	144
2013–2014 рр.	115	3,6	4,2	148
2014–2015 рр.	88	3,9	4,2	144

Для порівняння: Латвія — 52; Японія — 72; Польща — 84; Грузія — 98; Росія — 104).*

Очевидно, що без реалізації моделі децентралізації управління освітою, перерозподілу повноважень у сфері управління навчальними закладами та його професіоналізації — становище не виправити. Потрібно децентралізувати систему управління освітою так, щоб центральні органи влади формували освітню політику, затверджували державні освітні стандарти з визначеними і очікуваними навчальними результатами; місцеві органи управління освітою створювали вчителю належні умови роботи, а те, як будувати навчальну програму у визначених державою рамках, якими методиками і якими навчальними засобами користуватися, — має вирішувати вчитель.

За показником *«Підключення шкіл до Інтернету»*** (визначався у семибальній шкалі) наразі маємо такі місця в рейтингу The Global Competitiveness Report:

The Global Competitiveness Report	**Місце України**	**Коефіцієнт**	**Середній коефіцієнт по всіх країнах**	**Країн у рейтингу**
2008–2009 рр.	69	3,4	3,6	134
2009–2010 рр.	70	3,5	3,8	133
2010–2011 рр.	68	3,8	4,1	139
2011–2012 рр.	70	4,1	4,2	142
2012–2013 рр.	62	4,4	4,1	144
2013–2014 рр.	70	4,3	4,2	148
2014–2015 рр.	67	4,3	4,3	144

Доволі значним є потенціал включення України у контекст глобальної світової освіти, що є важливим чинником процвітання в галузі інновацій, торгівлі, розвитку людського капіталу та ринку праці. У заснованій на знаннях світовій економці Україна може й повинна готувати висококваліфікованих спеціалістів, які, з одного боку, органічно оновлять теперішні політичні, бізнесові й інтелектуальні еліти, а з іншого, — посядуть належне місце серед кращих і найяскравіших

* The Global Competitiveness Report 2014–2015, p. 460.

** Ibid, p. 461.

у світі. Інтернаціоналізація освіти і науково-дослідних інститутів України не лише дає безпосередній фінансовий прибуток (як заявляють представники Міністерства освіти і науки, Україна щорічно заробляє на іноземних студентах близько 500 млн доларів (11 млрд грн),* а також дозволить теперішньому й майбутнім поколінням українців сформувати глобальний світогляд і зробить вагомий внесок у «дипломатію знань».

Дотепер більшість українських університетів досить утилітарно ставиться до навчання іноземних студентів як до одного з можливих способів наповнення спеціального фонду вишу, власне, заробляння грошей. Проте, з точки зору загальнонаціональних інтересів, потенціал цього напряму набагато потужніший, оскільки в особі випускників з числа іноземних студентів, які повернуться до своїх країн, Україна отримує прихильників, які можуть допомогти у залученні іноземних партнерів. За прикладом інших країн, кошти, що їх витрачатимуть в Україні іноземні студенти на навчання та проживання справлять стимулюючий вплив на пожвавлення економічної діяльності, забезпечення стійких робочих місць для тисяч українців. Причому, з огляду на те, що в усіх регіонах країни є чимало університетів, які варто об'єднати в сучасні багатопрофільні вищі навчальні заклади, ці вигоди стосуватимуться не лише столиці, а й розподілятимуться по всій країні, сприяючи не тільки новому поступу університетів, а й потужному розвитку регіонів, що допоможе в успішному проведенні реформи з децентралізації.

Не дивлячись на те, що інноваційний порядок денний та практичні кроки щодо його виконання в різних країнах мають національні особливості, все ж виразно проявляються деякі універсальні принципи зміцнення конкурентоздатності країн завдяки пріоритетному розвитку освіти і науки. Враховуючи реальний стан економіки, освіти і науки, ці універсальні принципи для України можуть бути такими:

— формування розрахованої на ближчу й дальню перспективи національної інноваційної стратегії, в якій чітко мають бути означені пріоритетні галузі науки і техніки, підготовка відповідних фахівців, політичні й економічні механізми комерціалізації наукових досліджень, розвитку підприємництва та доступу до фінансових ресурсів. Такі національні стратегії вимагають не лише зацікавленості політичних лідерів країни, координації діяльності органів державної влади на центральному рівні, забезпечення сталого фінансування, а й співпраці

* http://www.epravda.com.ua/rus/news/2015/10/22/564294/

зі всіма зацікавленими сторонами на регіональному та місцевому рівнях. Останнє, крім іншого, має передбачати розвиток регіональних університетів як наукових центрів;

— першорядна важливість інвестицій в освіту для забезпечення інтелектуальної й технологічної бази носіїв навичок, завдяки яким функціонує інноваційна економіка;

— пріоритетна увага дошкільній та якісній середній освіті, зокрема, STEAM компоненті для формування готовності підростаючого покоління до інноваційно-дослідницької діяльності та впровадження новітніх технологій у різні сфери людської діяльності;

— значне (не нижче 3 % ВВП) збільшення державних і приватних інвестицій у наукові дослідження і розробки;

— визнання і закріплення на законодавчому рівні порядку, за якого університети як автономні освітні і наукові заклади зможуть виконувати функції каталізаторів економічного зростання, співпрацюючи з бізнесом та комерціалізуючи результати наукових досліджень та винаходи;

— збільшення питомої ваги державно-приватного партнерства в освітній діяльності, започаткуванні нових та підтримці ефективних традиційних наукових шкіл для інтенсифікації процесу появи на ринку високотехнологічних товарів і послуг;

— фокусування уваги держави й приватних структур на програмах заохочення університетів і наукових установ, різноманітних фірм для втілення фундаментальних і прикладних наукових досліджень у нові продукти і технологічні процеси;

— політична воля еліт, партійних і парламентських лідерів до створення інституційної бази захисту інтелектуальної власності, лібералізації податкового законодавства задля підвищення конкурентоздатності української освіти і науки, дебюрократизація нормативної бази та процедур ліцензування, визнання, сертифікації тощо;

— подолання корупції.

Впровадження зазначених принципів в Україні сприятиме зростанню якості людського капіталу до найвищого акме-рівня й успішному поступу держави до когорти найрозвиненіших і процвітаючих сучасних країн. Саме таку амбітну мету потрібно ставити і досягати.

Сисоєва С.О.

АКМЕ-ПЕДАГОГІКА: ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ

У статті розглядаються питання акме-педагогіки щодо інтерактивного навчання дорослих, а саме: поняття «інтерактивне навчання», «інтерактивна технологія» для дорослих учнів; поняття «інтерактивність» для систем дистанційного навчання дорослих; критерії ефективності та етапи розробки технології інтерактивного навчання дорослих.
Ключові слова: *акме-педагогіка, інтерактивне навчання, дистанційне навчання, освіта дорослих.*

В статье рассматриваются вопросы акме-педагогики относительно интерактивного обучения взрослых, а именно: понятие «интерактивное обучение», «интерактивная технология» для взрослых учеников; понятие интерактивности для систем дистанционного обучения взрослых; критерии эффективности и этапы разработки технологии интерактивного обучения взрослых.
Ключевые слова: *акме-педагогика, интерактивное обучение, дистанционное обучение, образование взрослых.*

The article examines acme-pedagogy according to interactive adult training, in particular, the concept of «online learning», «interactive technology» for adult learners; the concept of interactivity for distance learning systems in adults training; criteria and stages of development of technology of interactive adult training.
Key words: *acme-education, interactive learning, distance learning, adult education.*

Лідерські позиції у світовому співтоваристві належать тим людям, організаціям і країнам, які володіють найсучаснішою інформацією, вміють її одержувати й ефективно використовувати, постійно розвиваються відповідно до вимог нової доби. Саме тому з 70-х

років минулого століття у найважливіших документах ЮНЕСКО проголошуються ідеї навчання упродовж життя, неперервної освіти, формулюються цілі й завдання щодо їх реалізації. Акме-педагогіка сприяє утвердженню й впровадженню концептуальних положень навчання упродовж життя, оскільки спрямована на педагогічний супровід особистісного і професійного розвитку та саморозвитку людини, її самореалізації, досягнення нею гармонії між омріяним і реальним результатом свого життя (акме).

Варто підкреслити, що цілі сучасної освіти спрямовані на досягнення відповідності результатів освіти потребам усіх цільових груп освітньої галузі, забезпечення якості освіти, підготовку людини до навчання упродовж життя, формування у неї інформаційної компетентності та комунікативної активності. В.О. Огнев'юк підкреслює, що освіта впродовж життя — це не забаганка філософів освіти, а реальна потреба кожної творчої людини, оскільки XXI ст. потребує такої особистості, яка не зв'язана догматизмом консервативних ідеологій і може виявляти лідерські якості в удосконаленні різних сфер життя суспільства, служити людині й громаді, творити відкрите суспільство на основі діалогу, консолідації та усвідомлення своєї відповідальності [3,с. 7].

У контексті досягнення цілей освіти упродовж життя виключно важливою характеристикою сучасної освіти є інтерактивність. Інтерактивність сучасної освіти актуалізується:

— процесами демократизації: для демократичного суспільства характерні договірні відносини між рівноправними суб'єктами, відносини партнерства, що вимагає переходу від переважно регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм, методів і технологій навчання до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, які забезпечують стійку мотивацію до навчання, умови для творчості та самореалізації в навчанні;

— необхідністю практичного вирішення проблеми активності учасників процесу навчання: провідна роль у вирішенні цієї проблеми, окрім дидактичних засобів навчання, належить використанню ефективних форм педагогічного спілкування, які спрямовані на створення комфортної, стимулюючої атмосфери, на виявлення поваги до особистості дорослого учня;

— завданнями сучасної освіти: нова якість сучасної освіти, зорієнтованої на інтелектуальний, творчий та акме-розвиток особистості, формування особистості компетентної, здатної до інноваційної діяльності і інноваційного сприймання сучасного світу, визначається

не тільки отриманими компетентностями, а й здатністю до їх творчого використання, самостійної діяльності, навчання і самовдосконалення упродовж життя. Здатність діяти у межах погоджених цілей і завдань, погоджувати свої дії з діями партнера, враховувати думку іншого, кооперуватися, йти на компроміс, самостійно розвиватися, якщо компетентність не відповідає сучасним вимогам, прагнути до досягнення власного й професійного акме — відносять до найважливіших рис сучасного фахівця.

Навчання дорослої людини має низку специфічних ознак і особливостей, які повинні враховуватися при проектуванні освітнього процесу за андрагогічною моделлю. Варто відзначити, що сучасне студентство повною мірою можна віднести до категорії людей дорослих. У цій моделі перевага віддається інтерактивним технологіям навчання, які найбільш ефективно забезпечують комунікаційні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, сприяють утвердженню партнерських відносин, базуються на андрагогічній моделі інтерактивного навчання, з урахуванням андрагогічних принципів навчання і відповідних засобів їх реалізації.

1. Інтерактивне навчання.

Інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямів активного соціально-психологічного навчання, яке найбільшою мірою відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання дорослої людини. При активному навчанні дорослий вступає в діалог з викладачем, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання у парі, групі. Джерела активності дорослої людини різні. Вони криються: у її мотивах і потребах; у природному середовищі, що оточує людину; в особистості викладача й засобах його роботи; формах взаємовідносин і взаємодії викладача та його учня. До факторів, що стимулюють активність учасників навчального процесу, зокрема, відносять: пізнавальний і професійний інтерес; творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; змагальність; ігровий характер проведення занять; емоційний вплив самих поданих факторів. Практично всі дослідники проблеми інтерактивного навчання відзначають, що інтерактивність навчання не можна досягнути без відкритих, доброзичливих відносин між учасниками навчального процесу, умінь викладача використовувати для цього спеціальні соціально-психологічні, дидактичні й особистісні засоби.

Існують різні визначення інтерактивності як за своїм методологічним змістом, так і в контексті інформаційно-технологічного забезпечення інтерактивності (наприклад, визначення інтерактивності

для дистанційного навчання). Поняття «інтеракція» (від *англ.* interaction — взаємодія) виникло вперше у соціології й соціальній психології. Для теорії символічного інтеракціонізма (засновник — американський філософ Дж. Мід) характерним є розгляд розвитку й життєдіяльності особистості, творення людиною свого «Я» у ситуаціях спілкування та взаємодії з іншими людьми. У психології інтеракція — це здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу із чим-небудь (наприклад, з комп'ютером, навчальним засобом тощо) або з ким-небудь (людиною), а соціальна інтеракція — процес, при якому індивіди у процесі комунікації, яка відбувається у групі, своєю поведінкою впливають на інших індивідів, викликаючи відповідні реакції. Психологами підкреслюється, що більшість ефективних змін в установках, мотивації і поведінці людей легше здійснюється у групі. В останнє десятиліття з'явилися інтерактивні опитування, програми на телебаченні й радіо, які спрямовані на організацію «живого» спілкування, вільного обміну думками із глядачами й слухачами.

Поняття «інтерактівність», «інтерактивне навчання», «інтерактивні методи й методики навчання», «інтерактивні технології» у працях з педагогіки використовуються там, де процес навчання розглядається як спілкування, кооперація, інтеграція, співробітництво рівноправних учасників [1].

Термін «інтерактивне навчання» використовується також при дослідженні проблем застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні, дистанційної форми освіти, використання ресурсів Інтернету з навчальною метою, а також електронних підручників, довідників тощо. Сучасні комп'ютерні телекомунікації дозволяють учасникам вступати в «живий» (інтерактивний) діалог (письмовий або усний) з реальним партнером, а також уможливлюють активний обмін повідомленнями між користувачем та інформаційною системою в режимі реального часу. Комп'ютерні навчальні програми за допомогою інтерактивних засобів і пристроїв забезпечують неперервну діалогову взаємодію користувача з комп'ютером, дозволяють користувачам управляти процесом навчання, регулювати швидкість вивчення матеріалу, повертатися на початкові етапи.

Таким чином, термін «інтерактивне навчання» характеризує такий процес навчання, що побудований на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем; грунтується на психології людських взаємин і взаємодій; сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються у спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою й викладачем.

Саме тому інтерактивне навчання дозволяє навчати дорослих з урахуванням їх інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду, у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. Інтерактивне навчання дорослих спрямоване на забезпечення спільного процесу пізнання, отримання знань, умінь, навичок, здобуття необхідних компетенцій у спільній діяльності у змодельованій реальності, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання, у якому учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду.

Таким чином, при інтерактивному навчанні всі учасники навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються у реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання низки проблем відповідно до їх інтересів, потреб і запитів. При цьому відбувається постійна зміна видів навчальної діяльност (гра, дискусія, робота в малих групах, міні-лекція тощо). До основних принципів інтерактивного навчання можна віднести: принцип діалогічної взаємодії, принцип кооперації й співробітництва, принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання. Без сумніву можна сказати, що інтерактивна форма навчання найбільш ефективно сприяє становленню людини як фахівця певної галузі, здатного до інновацій.

Варто підкреслити, що при інтерактивному навчанні центральне місце в діяльності викладача займає не окремий дорослий як індивід, а група взаємодіючих дорослих-учнів, які стимулюють і активізують дії один одного. Інтелектуальна активність учнів стимулюється у навчальних змаганнях, у колективному пошуку істини. При цьому діє такий психологічний феномен, як зараження (не імітація, а саме зараження), і будь-яка висловлена сусідом думка здатна мимоволі викликати власну, аналогічну або близьку до висловленого або, навпаки, зовсім протилежну. Найбільше повно ці ефекти виявляються в ігрових та тренінгових технологіях навчання.

Таким чином [1]:

1. Інтерактивне навчання дозволяє інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань. Ефективність забезпечується за рахунок більш активного включення дорослих учнів у процес не тільки одержання, але й безпосереднього використання інтегрованого комплексу знань. При регулярному застосуванні інтерактивного навчання в учнів формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає

страх висловити неправильне припущення і встановлюються довірливі відносини з викладачем.

2. Інтерактивне навчання підвищує мотивацію й залученість дорослих учнів у вирішення навчальних проблем, що дає емоційний поштовх до наступної пошукової активності суб'єктів навчання, спонукує їх до конкретних дій. Інтерактивне навчання формує здатність мислити неординарно.

3. Інтерактивне навчання дає досвід встановлення контакту, взаємозалежних ціннісно-змістовних відносин зі світом (культурою, природою), людьми й самим собою — досвід діалогічної пізнавальної діяльності, соціально-моральних комунікативних відносин й самопізнання.

4. Інтерактивне навчання забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності й умінь щодо комунікації, але і є необхідною умовою для становлення й удосконалювання професійної компетентності через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної й колективної діяльності для нагромадження досвіду, усвідомлення й прийняття цінностей.

5. Оскільки інтерактивне навчання припускає можливість комунікації з викладачем й партнерами по навчанню, співробітництво у процесі пізнавальної й творчої діяльності, то система контролю за засвоєнням знань і способами пізнавальної діяльності, уміннями застосовувати отримані знання, в різних ситуаціях може будуватися на основі оперативного зворотного зв'язку, що робить контроль знань, умінь, навичок перманентним і більш гнучким і гуманним.

6. Одне із призначень інтерактивного навчання — змінювати не тільки досвід і установки учасників, але й навколишню дійсність, тому що найчастіше інтерактивні методи навчання є імітацією інтерактивних видів діяльності, які мають місце у суспільній і державній практиці демократичного суспільства.

Дидактична особливість інтерактивного навчання дорослих учнів полягає у тому, що у процесі його реалізації часто спостерігається порушення звичної логіки навчального процесу: не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування.

До форм і методів інтерактивного навчання можуть бути віднесені: евристична бесіда, презентації, дискусії, «мозкова атака», метод «круглого столу», метод «ділової гри», конкурси практичних робіт з їхнім обговоренням, рольові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи,

моделювання певного виду діяльності або ситуацій, проектування й написання бізнес-планів, різних програм, обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо. Зарубіжні дослідники часто відносять вищевказані методи до «активних форм семінару», відзначаючи, що кожна із цих форм має специфічні функції, свою методику підготовки, організації й проведення. Для опису технологічних кроків також використовують термін «методика» у значенні сукупності методів, прийомів практичного виконання чого-небудь. Термін «методика інтерактивного навчання» найчастіше зустрічається в закордонних джерелах.

Розкриємо нашу позицію з цього питання. Технологія навчання включає зміст навчання та сукупність форм, методів, прийомів, методик, засобів, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату навчального процесу. Отже, у цьому контексті форми й методи, методики й засоби, прийоми навчання є тими структурними елементами, які забезпечують ефективне функціонування змісту навчального матеріалу і з яких конструюється технологія навчання відповідно до цілей та запланованих (бажаних) результатів навчального процесу, отримання яких технологічно гарантується. Провідна функція у проектуванні будь-якої технології навчання належить викладачу, який відповідно до визначеної мети, змісту навчального матеріалу, запитів та можливостей тих, хто навчається, добирає форми, методи й засоби навчання, визначає їх послідовність, час та етапи включення у навчальний процес таким чином, щоб досягти запланованого гарантованого результату. Варто підкреслити, що якість реалізації технології залежить від рівня дидактичної та педагогічної майстерності викладача.

Інтерактивні технології навчання дорослих визначаємо як такі, що забезпечують включення дорослих у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності активних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого і професійного досвіду тих, хто навчається. Отже, інтерактивні технології навчання дорослих конструюються викладачем із сукупності тих активних форм, методів, засобів навчання, які найкращим чином забезпечують ефективне функціонування змісту, відповідають інтересам і запитам дорослого учня на знання й термін навчання. Технологічні засоби навчання дорослих повинні бути виключно інтерактивними, оскільки «інтерактивність» зменшує час навчання дорослої людини, а він, як правило,у дорослих учнів обмежений.

Таким чином, інтерактивні технології навчання мають великий освітній і розвивальний потенціал, забезпечують максимальну активність дорослих учнів в освітньому процесі, оптимальний час навчання і його результативність, рух до власного і професійного акме.

2. Поняття інтерактивності для систем дистанційного навчання.

Дистанційна форма навчання набуває все більшої популярності для навчання дорослих. Аналіз публікацій, присвячених інтерактивності сучасних інформаційних технологій, показує, що дане поняття є предметом для дискусій, особливо серед педагогів дистанційної форми навчання [2].

Під інтерактивністю при цьому розуміють: звичайний доступ того, хто навчається, до сторінки тексту через веб-інтерфейс і отримання з неї певного навчального матеріалу; динамічну взаємодію того, хто навчається, і навчальної системи; характеристику модальності відповідей; функуцію, що залежить від відповідей тих, хто навчається, їх змістовності та від якості забезпечення зворотнього зв'язку. Для системи дистанційного навчання існує також поняття соціальної інтерактивності як індивідуальної спроби змінити або підвищити якість навчальної взаємодії на основі інтерпретації людської мови, створення відчуття комфорту і розвитку практики управління класом (Карсон і Репмен). Також існує думка, що про інтерактивність можна говорити лише в тому випадку, коли дистанційна програма стимулює міжособистісну взаємодію за такими ознаками: негайність відповіді; непослідовний доступ до інформації; адаптація; зворотній зв'язок; право вибору; двонаправленість спілкування. Динамічна природа інтерактивності підкреслювалася зарубіжними вченими [4; 5; 6].

Загальною думкою всіх авторів, які визначають поняття інтерактивності для систем дистанційного навчання є: інтерактивність — одна з найважливіших характеристик, яку треба враховувати при проектуванні і створенні дистанційних курсів.

Таким чином, інтерактивність у системах дистанційного навчання — це спеціально організована педагогічна взаємодія між тими, хто навчається, та навчальними ресурсами або між тими, хто навчається, між собою. Така педагогічна взаємодія в комп'ютерному розвивальному середовищі дає можливість роботи з навчальними матеріалами і можливість спілкування із усіма учасниками навчального процесу. Вона дозволяє зменшити відчуття ізоляції й анонімності, що виникають у процесі дистанційного навчання, які часто призводять до незадоволення, неякісного виконання завдань у режимі дистанційного навчання і, навіть, відмови від навчання за дистанційною формою.

Класифікація інтерактивності за типами для системи дистанційного навчання дуже широка. При класифікації за ознакою — визначення відправника і одержувача повідомлення у процесі навчальної взаємодії — виділяють чотири основні типи інтерактивності: той, хто навчається, — той, хто навчається; той, хто навчається, — викладач; той, хто навчається, — навчальний матеріал; той, хто навчається, — засоби управління мультимедійними презентаціями. Зустрічаються й інші типи (які додаються до класифікації) інтерактивності: «той, хто навчається, — навчання» — взаємодія між тим, хто навчається, і змістом та традиційними педагогічними методами (опитування, зворотній зв'язок) [2].

Найбільш привабливими є п'ять рівнів інтерактивності відповідно до використання засобів навчання (специфічних телекомунікаційних засобів), як-то: електронна пошта або асинхронний зв'язок; віддалений доступ; мозкова атака у реальному масштабі часу; текстове співробітництво у реальному масштабі часу; мультимедіа у реальному масштабі часу та/або гіпермедіа-співробітництво (Бонк та Рейнолдс). Плідним також, на нашу думку, для навчання дорослих учнів є виділення типів інтерактивності, які «базуються на діяльності», а саме: критичне мислення; творче мислення; інформаційний пошук; спільне використання інформації; спільне вирішення проблеми.

Варто підкреслити роль викладача для реалізації інтерактивності в системі дистанційного навчання дорослих, необхідності розширення його основних функцій до таких, як-то: викладач-помічник, викладач-товариш по навчанню, викладач-підтримка і викладач-організатор.

Оскільки інтерактивність у системі дистанційного навчання, як правило, розглядається з двох точок зору — технічної (визначається відбором засобів взаємодії між тим, хто навчається, та викладачем, тим, хто навчається, і товаришами по навчанню, тим, хто навчається, та навчальними ресурсами) і педагогічної (визначає метод оцінювання знань, а також можливості щодо педагогічного впливу системи дистанційного навчання), то розробка інтерактивних засобів для дистанційного навчання дорослих повинна забезпечувати два аспекти: взаємодію з навчальними ресурсами та міжособистісну взаємодію.

3. Критерії ефективності застосування інтерактивних технологій.

Кожний дорослий учень включається у навчальний процес з різним ступенем пізнавальної активності. Тому, головне завдання

застосування інтерактивних технологій у навчанні дорослих полягає у тому, щоб зробити процес навчання максимально активним через підвищення рівня пізнавальної активності дорослих відповідно до рівня поставлених цілей навчання. При активному навчанні дорослий учень є суб'єктом навчальної взаємодії, вступає у діалог з викладачем, полілог з іншими учасниками навчального процесу, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання, що відповідають його інтересам і запитам до навчання.

Можна окреслити такі критерії ефективності застосування інтерактивних технологій у навчанні дорослих [1]:

1. Критерій пізнавальної активності — визначає рівень пізнавальної активності учасників навчального процесу.

2. Критерій мотивації — визначає інтерес та зацікавленість до отримання нової інформації, наскільки навчання орієнтоване на запити та потреби дорослого.

3. Критерій активної інформативності — визначає, наскільки навчання сприяє осмисленню нової інформації, орієнтоване на її активне засвоєння, можливість співвіднесення нового знання з відомим, власним досвідом; відстеження власного розуміння.

4. Критерій активізації мислення — визначає, наскільки навчання спонукає до роздумів, систематизації, класифікації та узагальнення нової інформації, вироблення власного ставлення до неї і формулювання проблем та запитань для подальшого просування в інформаційному та діяльнісному полі.

5. Критерій співпраці — визначає рівень психологічної комфортності, демократичності і партнерства у процесі навчання, зокрема у системі «викладач–учень», рівень взаємної відповідальності за результати навчання.

6. Критерій результативності — визначає успіхи учнів у навчанні, міцність і глибину засвоєння навчального матеріалу; освоєння необхідних, відповідно до потреб дорослих, професійних та інших умінь і навичок (загальна і професійна компетентність) за умов раціональної витрати часу та зусиль; ступінь задоволення навчанням.

Наведені вище критерії не тільки визначають ефективність застосування інтерактивних технологій навчання дорослих, а й окреслюють нові можливості, пов'язані з підвищенням ефективності навчального процесу за рахунок посилення пізнавального інтересу та міжособистісної взаємодії шляхом зовнішнього діалогу в процесі засвоєння навчального матеріалу. Між викладачем і дорослим учнем,

між дорослими учнями у групі неминуче виникають міжособистісні комунікації, і від того, якими вони будуть, багато в чому залежить успішність їх навчальної діяльності. Використання інтерактивних технологій при організації педагогічної взаємодії як організаційної форми функціонування навчального матеріалу стає потужним чинником підвищення ефективності навчальної діяльності дорослих.

4. Як розробити технологію інтерактивного навчання.

Розробка технології інтерактивного навчання дорослих — це розробка керованої викладачем відкритої системи взаємопов'язаних цілеспрямованих дій, які здійснюються всіма учасниками освітнього процесу для досягнення запланованого результату навчання в оптимальні терміни з урахуванням попереднього професійного і життєвого досвіду дорослого учня та на основі використання активних форм і методів навчання. Розкриваючи сутність цього визначення можна сказати, що в інтерактивній технології навчання дорослих є:

— чітко визначені результати навчання (конкретні знання, уміння, навички, якості та ціннісні орієнтації особистості);

— учасники (елементи) технологічного ланцюжка (педагог, учні, активні форми, методи навчання, джерела та засоби навчання);

— закріплені функції кожного елемента;

— план послідовного включення елементів у технологічний процес (план навчального процесу);

— керівник процесом навчання (педагог з урахуванням потреб і запитів дорослих учнів).

Ці складові формують систему, метою якої є набуття дорослим учнем бажаних результатів.

Розробка інтерактивної технології навчання дорослих відбувається за такими етапами:

1. Підготовчий етап: планування і прогнозування результатів. На цьому етапі педагогу необхідно:

— отримати інформацію про цілі, очікування щодо навчання, потреби, досвід і навчальні можливості дорослих учнів, з якими буде працювати педагог, а також про термін навчання;

— чітко визначити результати навчання (конкретні знання, уміння, навички, якості особистості — просування у компетентності);

— визначити необхідний обсяг, зміст і послідовність викладу навчального матеріалу; розподілити навчальний матеріал у навчальні модулі;

— визначити і сформулювати результати навчання для кожного навчального модуля у вигляді сформованих компетентностей;

— відповідно до змісту навчального матеріалу, досвіду учнів і термінів навчання здійснити відбір активних форм, методів, методик і прийомів навчання для кожного навчального модуля таким чином, щоб вони забезпечували розвиток відповідних компетентностей;

2. Етап реалізації: організація функціонування технологічного ланцюжка. На цьому етапі послідовно здійснюється запланована кількість занять за такою структурою:

— Повідомлення теми (навчальної проблеми). Теми і проблеми, які дорослі вважають для себе актуальними, як правило, виходять за межі одного предмета. Для вирішення реальної проблемної задачі часто необхідно залучати уміння, поняття, знання явищ, які відносяться до різних навчальних дисциплін. Саме тому навчання дорослих часто не вписується у межі одного предмета, що потребує від педагога відповідної широти наукового і практичного знання. Крім того, при постановці навчальної проблеми необхідно враховувати попередню підготовку і досвід дорослих учнів (можливо різний для різних учнів), знати прогалини в їх знаннях. Найбільший ефект при навчанні дорослих учнів дає розгляд навчальних проблем (відповідно до теми заняття), які виникають з досвіду і потреб самих учнів.

— Повідомлення необхідних знань, формування умінь на репродуктивному рівні. Особливість навчання дорослих полягає у тому, що у групах присутні учні різного віку, які мають різні пізнавальні можливості і рівень підготовленості до сприймання нового матеріалу. Тому на цьому етапі необхідно передбачити дидактичну завантаженість усіх учнів за рахунок: організації діяльності в цілому і по елементах (це можна зробити паралельно з повідомленням знань за принципом «демонстрація, пояснення); організації відпрацювання уміння у спрощених умовах; організації самостійної практики з постійним зворотнім зв'язком і позитивною оцінкою викладача.

— Перехід до пошукової, продуктивної навчальної діяльності. На цьому етапі відповідно до мети заняття та його змісту педагогом застосовуються активні форми і методи навчання: аналіз різних проблемних ситуацій, вирішення конкретних задач у малих групах, імітаційне моделювання, ділові ігри, дискусії тощо. На цьому етапі важливого значення набуває організація аналізу діяльності учня викладачем та групою, а також самоаналіз учнем власної навчальної діяльності. Процедура аналізу і самоаналізу повинна бути спрямована на оцінювання набутих дорослими учнями компетенцій (запланованих як результат навчання у даному навчальному модулі).

— Внесення коректив у подальший процес навчання (технологічний ланцюжок). На цьому етапі проводиться аналіз відхилень якості отриманих дорослим учнем компетенцій від бажаного рівня, вносяться корективи у процес навчання.

Отже, функціонування технологічного ланцюжка відбувається в такий спосіб: у відповідності із планом (технологічною карткою) керівник (педагог) «включає» у запланований час певні елементи (себе, учнів, засоби навчання тощо), які починають здійснювати певні дії відповідно до своїх функцій. Виконання цих дій, а також перехід від однієї операції (етап заняття) до іншої координується і контролюється керівником. Керівник відправляє, отримує і обробляє інформацію, що дозволяє йому протягом всього освітнього процесу знати, що відбувається на кожному етапі технологічного ланцюжка, і мати можливість при необхідності своєчасно вносити корективи. Кожна дія кожного елемента спрямована на отримання запланованих результатів, які у своїй сукупності формують кінцевий результат освітнього процесу. З отриманими результатами учні переходять до наступного заняття, на якому їх компетентність знову починає «наростати» у процесі включення у технологію. Слід підкреслити, що при організації навчання на основі технології кожний учасник виконує певні функції, оскільки у технологічному ланцюжку немає, і не може бути зайвих елементів. У технології кожний елемент важливий, усі його дії підпорядковані меті і спрямовані на досягнення запланованого результату. Ще раз підкреслимо, що, крім активних учасників (педагог, учні), у технологічному ланцюжку задіяні «пасивні» елементи (прийоми, методи, джерела і засоби навчання), які також виконують свої функції. Системна організація взаємодії всіх елементів освітнього процесу у межах технології гарантує з високою вірогідністю досягнення поставлених цілей навчання.

3. Етап підведення підсумків навчання — аналіз досягнення цілей навчання. Найголовнішим на цьому етапі для дорослого учня є аналіз рівня актуальності отриманих ним знань та вміння ефективно використовувати отримані знання у своєму житті та професійній діяльності.

Таким чином, інтерактивна технологія навчання забезпечує не просто механічну зміну одного метода іншим, а надає алгоритм логічного переходу за допомогою активних методів від одного етапу освітнього процесу до іншого з метою забезпечення його цілісності і якості. Отже, інтерактивна технологія навчання спрямована на цілеспрямоване і планомірне використання активних методів навчання і забезпечує їх гармонійне вбудовування в освітній процес.

ДЖЕРЕЛА

1. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник / С.О. Сисоєва ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. — К. : ВД «ЕКМО», 2011. — 320 с.
2. Технология интерактивного обучения: Введение [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.moi-universitet.ru/
3. Філософія освіти : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / уклад.: В.О. Огнев'юк, О.М. Кузьменко. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. — 508 с.
4. Knowles M.S. The modern practice of adult education. — Chicago, 1980.
5. Robert E. Slavin. Research On Cooperative Learning: an international perspective / Scandinavian Journal of Educationale, Vol. 33, № 4, 1989.
6. Smith R.M. Learning: How to Learn. Applied Theory for Adults. — Milton Keynes, 1983.

Бондарева О.Є., Єременко О.В.

АКМЕОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ТРЕНІНГІВ З ЛІДЕРСТВА-СЛУЖІННЯ В АСПЕКТІ РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

Лідерство — це досягнення результатів
способом, який створює довіру
Стівен Ковi-молодший

У статті досліджується і обґрунтовується реалізація системи тренінгів для усвідомлення співробітниками корпоративних цінностей — системи, котра була апробована у 2015 р. у Київському університеті імені Бориса Грінченка. Тренінги сприяли покращенню психологічного клімату в колективі, налагодженню міжособистісних взаємин між керівництвом і підлеглими та між співробітниками різних структурних підрозділів й актуалізували важливі параметри акмеології, а саме — досягнення професійних вершин шляхом налагодження ефективної та доброзичливої співпраці в команді.

Ключові слова: *тренінг, корпоративна культура, цінності, психологічний клімат, колектив.*

В статье исследуется и обосновывается реализация системы тренингов для осознания сотрудниками корпоративных ценностей, которая была апробирована в 2015 г. в Киевском университете имени Бориса Гринченко. Тренинги способствовали улучшению психологического климата в коллективе, налаживанию межличностных взаимоотношений между руководством и сотрудниками, между сотрудниками разных структурных подразделений, а также актуализовали некоторые параметры акмеологии, а именно — достижения профессиональных вершин путем налаживания эффективного и доброжелательного сотрудничества в команде.
Ключевые слова: *тренинг, корпоративная культура, ценности, психологический климат, коллектив.*

The article researches and justifies realization of the training system for the collaborators' awareness of comparative values — the system which was approved in 2015 at Borys Grinchenko Kyiv University. Trainings have made for the improvement of the psychological climate in the group of colleagues, establishing interpersonal relationships between management and employees, also among the staff of different structural departments; these trainings actualized the important parameters of acmeology, namely — reaching the professional top through making an effective and benevolent cooperation in a team.
Key words: *training course, corporate culture, values, psychological climate, staff.*

У структурі наукових горизонтів акмеології є чимало суто теоретичних проблем, проте одним із провідних векторів діяльності Української академії акмеології є максимальне наближення теорії до практичного втілення. Отже, прикладним пріоритетом для вищої школи з кожним роком все впевненіше стає визначення акмеологічних параметрів професіональної реалізації дорослої людини та пошуки й обґрунтування максимально сучасних підходів до становлення індивідуальностей і спільнот [5]. Нині акмеологія визнається окремою галуззю науки, що інтенсивно опановує різні сфери розвитку дорослого та його вдосконалення, освоєння вершин

у діяльності людини, що, зрозуміло, не можливо без реалізації професійних компетентностей.

Для педагогічних колективів однією із завжди актуальних проблем є оптимізація співпраці між колегами та необхідність отримати певні результати в максимально стислі терміни, адже освітні процеси чітко регламентовані навчальними роками та конкретними термінами підготовки фахівців. У нашому випадку йдеться про осмислення, згуртування та підтримку діяльності стабільної команди, яка передусім керується спільними цінностями і за сутнісними ознаками відповідає саме цьому актуальному поняттю — *команда*, враховуючи, що термін є відносно новим у дослідженнях соціальної психології та менеджменту пострадянського простору, в яких частіше йшлося про колектив або групу. Навіть студентські колективи у практиці вищої школи традиційно називаються «групами».

Феномен командної роботи, відповідно до здійснених ще у 1970-х роках Б. Такменом досліджень, полягає не лише в успішності виконання спільних завдань і досягненні мети, а й у позитивно забарвлених міжособистісних стосунках [8]. Численні дефініції поняття команди передусім і фіксують налаштованість на спільні досягнення та специфічну психологічну налаштованість на взаємопідтримку та спільну відповідальність [3, 79]. *Для продуктивного функціонування команди необхідно забезпечити, щ*об окрема індивідуальність відчувала свою необхідність та поцінованість, адже, скажімо, в умовах Університету людина не може працювати спільно з кимось, не взаємодіючи, не отримуючи підтримки і розуміння, що — у свою чергу — неможливо без напрацювання, обговорення та прийняття корпоративних цінностей, усвідомлення спільної місії тощо.

Нами запропонована *концепція системи* тренінгів з описом її практичної реалізації, яка ставить на меті передусім виконання цих завдань.

Корпоративні цінності Київського університету імені Бориса Грінченка є результатом саме командної роботи, основою корпоративної культури університету як системи «унікальних ідентифікуючих ознак, в основу яких покладено цінності, які визначають філософію його діяльності, ідею (візію) та місію, формують традиції, норми і стилі, способи службових та міжособистісних взаємовідносин, поведінку студентів і співробітників, що відображає рівень досконалості, добропорядності та привабливості університетського бренду в сучасному соціокультурному та науково-освітньому просторі» [9]. Основою корпоративної культури Київського університету імені Бориса

Грінченка стали принципи лідерства-служіння, такого типу лідерства, який допомагає розвитку кожної людини, сприяє поширенню довіри, доброзичливості, підтримки та співробітництва між усіма членами грінченківської родини.

Проте як досягнути необхідних результатів в усвідомленні вагомості цих цінностей, розуміючи, що кожен викладач і студент приходить із власним життєвим досвідом? У відповідь на такий виклик звичних університетських реалій була запропонована і апробована система тренінгів, де об'єктами і суб'єктами стали реальні колективи кафедр одного з інститутів Університету. Цінностеутворюючі або цінностестабілізуючі тренінги, на відміну від популярних на початку XXI століття командоутворюючих тренінгів, мають певні особливості, оскільки йдеться про зміни у свідомості сформованих особистостей. Розуміючи, що заздалегідь сформована група чи колектив (у нашому випадку — кафедра) постає у складі організаційної складової макроутворення (Університету) і ця «вписаність» у структуру і культуру певної організації — більш широкої соціальної системи — породжує певну залежність [6], ми намагалися уникнути ситуації імперативного тиску на людей, коли цінності можуть сприйматися як щось насаджуване та неприродне.

Тренінги, до яких у складі різних груп було залучено більшість штатних співробітників інституту, мали сприяти усвідомленню членами команди місії і цінностей Університету як своїх власних, таким чином впливаючи на ефективність функціонування команди Університету загалом. Для досягнення цієї мети під час тренінгів колеги усвідомлювали, що найважливішими, з точки зору лідерства служіння, є людина і взаємини, а також можливість виховати у студентів усвідомлене прийняття цінностей Університету. Не менш вагомим для запропонованої системи тренінгів є і відпрацювання таких суттєвих, хоча досить часто нестабільних у педагогічних спільнотах навичок, як навички ефективного спілкування, активного слухання, правильної постановки проблем та спільних пошуків шляхів їх вирішення, конструктивної критики тощо.

Незаперечно, що коли мета окремого тренінгу — *досягти позитивних змін у конкретних характеристиках людини після безпосередньої в ньому участі* [6], *то мета системи тренінгів може бути значно більш спрямованою на перспективу, що сприяє не лише злагодженій роботі команди в реальних умовах, а й визначенню необхідності подальших занять та окресленню ймовірних проблем.* Система тренінгів складалася за принципом «від загального до конкретного»,

а саме — від ознайомлення із основними постулатами лідерства-служіння до опрацювання конкретних цінностей (поваги і довіри), до усвідомленого бажання розв'язувати конфліктні ситуації у неконфліктний спосіб.

Створення єдності у цих важливих питаннях інтегрує і професійні інтереси, тому що нетоксичні взаємини членів колективу позитивно й емоційно підсилюють інтерес до спільних проектів, дозволяють коригувати ставлення адміністрації до конкретних людей. Цілеспрямоване формування ефективної взаємодії людей у команді і оптимізація цієї взаємодії дозволяють і надалі якнайкраще співпрацювати, досягаючи власних позитивних цілей та стратегічної місії усього Університету.

Щодо формальних параметрів запропонованої системи тренінгів, то йдеться про три дні групової роботи по вісім годин щоденно. Запропонована програма тренінгів *вирішує і завдання командоутворення, зокрема демонструє можливості активізації командної роботи,* удосконалює комунікацію та процеси прийняття рішень у команді, розвиток взаємоповаги та взаємодовіри, дозволяє отримати позитивні емоції від командної роботи.

Для наших тренінгів принциповою була наявність тренерської команди, до якої увійшли топ-адміністратори структурного підрозділу та добровольці з досвідом проведення тренінгів. Тому співробітники бачили не одного тренера-гуру, буцімто компетентного в усіх питаннях, а злагоджену команду. У такий спосіб приховано артикулювалася ідея, що ми всі різні, але всі спроможні знаходити спільну мову, коли нас об'єднують спільні цінності. Окрім того, адміністратори в ролі тренерів брали участь в обговореннях питань спільно з тими, хто прийшов тренуватися, розповідали про свої погляди, переконання, ділилися особистими зворушливими історіями, тобто дуже стрімко долався стереотип вертикальної дистанції, яка завжди породжує страх, недовіру та різні форми спротиву.

У програму тренінгів ми включили шість тем: наші спільні цінності в кореляції до цінностей Університету; лідерство-служіння; робота в команді; повага; довіра; конфлікти та їх вирішення. Таким чином, team building є лише однією із складових запропонованих тренінгів, хоча й важливою. Для кожної групи — їх було шість — тренінги зберігали певну структуру, хоча вправи могли змінюватися відповідно до бачення тренера, залежно від складу групи або інших параметрів. У тренінгах застосовувалися цілком традиційні методи, характерні для більшості подібних тренінгових методик, зокрема міні-розповіді, презентації, дискусії, рольові ігри, тестування, *brainstorm, рефлексія*.

Групи цілеспрямовано формувалися з представників різних колективів, що, як і передбачалося, сприяло досягненню ще однієї важливої мети — подоланню відчуження між кафедрами та людьми у колективі.

На першому занятті відбувається знайомство учасників, знімається напруга, передусім завдяки певній «деміфологізації» постаті тренера, створення атмосфери взаєморозуміння і співпраці, забарвленої припустимими порціями гумору. У змістовному плані обов'язково встановлюються правила, які в жодному разі не можуть бути порушені, для чого можуть бути використані презентація, записи, просто усне обговорення. Найголовніше — конфіденційність і активність, проте група має усвідомити, що неважливих правил немає. З'ясовуються очікування учасників тренінгу, починають руйнуватися стереотипи. Для усвідомлення місії та цінностей Університету виникає водночас і необхідність з'ясувати відмінність нашої системи тренінгів від поширених методик командоутворення, неодноразово описаних у дослідженнях українських та іноземних авторів [1, 2, 6, 7, 8].

У системі цінностей Університету, відповідно до обраного нами епітета, командоутворююче місце посідає *довіра*, тому проілюструємо конкретику роботи на тренінгах на прикладі тренінгу з усвідомленням цієї цінності.

Вступна частина тренінгу концентрує увагу на вагомості довіри в команді. Передусім нагадуються найважливіші правила, які вже опрацьовані і засвоєні групою; тренер уточнює, на чому саме побудовані більшість із цих правил, на якому принципі. Звичайно, йдеться про довіру, проте, якщо названі інші варіанти, вони теж приймаються.

Продовжити роботу варто міні-лекцією, спираючись на дослідження з соціальної психології Т. Нестика, який простежує в команді три стадії довіри — розрахунок, досвід, тотожність: довіра на першій стадії відносно нестійка, для її розвитку важливо частіше контактувати і виконувати зобов'язання навіть на рівні дрібниць. Науковець підкреслює, що члени команди повинні переконатися в компетентності, надійності, передбачуваності один одного, і тому переважає раціональний підхід. На стадії досвіду про вчинки колеги роблять висновки з його поведінки в минулому, отже, збільшується значущість емоційної складової, доброзичливості, відкритості, а довіра підвищується у кризових складних ситуаціях, вимагаючи максимальної відкритості. І нарешті, на етапі тотожності члени команди набувають єдиної системи цінностей.

Оскільки учасники тренінгу вже мають досвід з'ясування спільних цінностей загалом та прийняття цінностей Університету, вони можуть

спробувати відповісти на проблемне питання, на якій зі стадій знаходиться команда їх структурного підрозділу, Інституту, Університету загалом.

Проте важливим на тренінгу є й особисте усвідомлення кожним наявних проблем з довірою та пошук шляхів подолання цих проблем. Для цього пропонується анкета за М. Розенбергом [10].

АНКЕТА

1. Як ви думаєте, більшості людей можна довіряти чи у взаємодії з іншими потрібно дотримуватися обережності?

«А». Більшості людей можна довіряти.

«В». У взаємодії з іншими потрібно дотримуватися обережності.

2. Чи могли б ви сказати, що люди найчастіше прагнуть бути корисними іншим або вони думають тільки про себе?

«А». Прагнуть бути корисними іншим.

«В». Думають тільки про себе.

3. Як ви думаєте, більшість людей спробували б обдурити вас, якби їм випала така можливість, або вели б себе чесно?

«А». Спробували б обдурити, якби їм випала така можливість.

«В». Поводилися б чесно.

Опрацьовуючи результати, враховуємо запропонований ключ: відповіді 1А, 2А, оцінюються в 1 бал, інші — 0 балів. Інтерпретація: 1 бал і менше — низький показник довіри; 2 бали — середній показник довіри; 3 бали — високий показник довіри. Показово, що у різних групах 90 % анкетованих декларують високий показник довіри, але характерною є саме її декларованість, тому наступним етапом стає рефлексія, коли учасники по колу (враховується бажання / небажання говорити) обговорюють питання: Чи намагаюся я бути чесним у всіх своїх взаємодіях з іншими? Чи роблю я зазвичай те, що кажу? Наскільки ясно я розумію свої особисті цінності? Чи відчуваю я себе впевнено, якщо відстоюю їх? (варіант — відповідно до дещо інших результатів анкетування, при наявності середнього та низького рівнів довіри: Чи хотів б я, щоб мені довіряли? Чи постраждав я колись від відсутності довіри? Що важливіше в умовах роботи ВНЗ: довіра колег чи довіра студентів?).

Результати рефлексії наочно демонструють те, що проголошений і начебто об'єктивно зафіксований анкетою високий рівень довіри є досить абстрактним, коли ж йдеться про особистісне, ситуація

виглядає дещо інакше. Щоб довести важливість довіри для командної роботи, проводиться центральна гра, що є модифікацією відомої гри, вперше запропонованої канадськими тренерами та консультантами Г. Томсоном і П. Пірсом. У наших умовах знімається фактор винагороди команд, вона є передусім моральною — вдала комунікація і (як наслідок) перемога.

Після серйозної рефлексії певним психологічним розвантаженням стає проведення жеребкування для участі у грі, це може бути будь-яка рухлива коротка гра на зразок: «сік, чай, кава» або «на які літери починаються імена». Умови основної гри: три команди виконують завдання, коли потрібно розкласти велику кількість предметів на столі точно так, як вони розташовувалися на демонстрованому слайді упродовж 30 с. Підступ полягав у тому (це було відомо заздалегідь), що в кожній групі знаходилися колеги, які витягли жереб не просто учасника, а шпигуна. Під час колективного обговорення вони повинні були спотворювати інформацію про розташування предметів, оскаржувати правильні рішення інших учасників.

Аналізуючи гру, можна дійти дещо несподіваних висновків. Передусім зрозуміло, що головне — не швидкість дій команди, хоча перемогти хотілося всім, а збереження психологічного клімату. Гарних результатів досягала команда, яка встановлювала чіткі правила та не зважала на можливу наявність шпигуна. У цій ситуації гравці могли дотримуватися однієї із трьох основних стратегій поведінки: загальна підозрілість і спроби неодмінно виявити ворога («всі проти всіх»); довіра один до одного, домовленість не витрачати час на суперечки про наміри, зосередження на завданні; проміжний варіант, коли є бажання довіряти, але немає рішучості обговорювати проблему довіри відкрито, що призводить до суперечок, але зрештою команда могла, хоч не одразу, прийняти рішення. Цікаво, що в нашому колективі перший варіант «всі проти всіх» не спостерігався жодного разу. Могли бути зреалізовані найчастіше два інших: якщо більшість діє згуртовано, працюючи на загальний результат, то одна людина не зможе сильно вплинути на командні рішення. І навпаки, загальна невпевненість веде до провалу, хоча шпигуна може не бути у складі команди. Гра добре демонструє просту істину: в завданнях, що вимагають спільних зусиль і злагодженості, довіра — це необхідність, а не сентиментальна прикраса взаємин. Зате виникав несподіваний і непередбачений укладачами гри варіант: шпигун принципово не хотів шкодити команді або робив це занадто непереконливо.

Після осмислення гри можна у складі тих самих або сформованих інакше команд — відповідно до наявності часу — провести brainstorm «Універсальні фактори довіри», що впливають на відносини в команді [4]. До уваги групи пропонуються ілюстрації, обговорення яких наштовхує на певні висновки, заявлені у темі *brainstorm,* окрім того, результативним буде одночасне осмислення усього, що відбувалося впродовж тренінгу.

На ілюстрації № 1 зображено довірливу руку людини, яка турботливо тримає досить агресивне звірятко, таким чином з'ясовується перший важливий фактор — схильність членів групи, насамперед лідера, довіряти людям. Саме цей фактор здебільшого викликає найбільше дискусій, тому що аудиторія поділяється на дві групи: на тих, хто вважає, що довірливість закладена від природи, та на тих, хто наголошує на біологічній природі людини, а отже, дієвості інстинкту самозбереження.

На ілюстрації № 2 подається фотографія вочевидь ділових партнерів, тоді учасники тренінгу можуть прокоментувати наступний фактор — досвід ділових відносин. Дослідниками встановлено, що в командах, члени яких колись вже працювали разом, підтримується високий рівень довіри на перших стадіях проекту, проте до його кінця рівень довіри зазвичай падає [Нестик Т.]. Саме на прикладі цього фактору тренер може продемонструвати властивості довіри як динамічної категорії. Йдеться про те, що в тих колективах, де співробітники раніше не були знайомі один з одним, довіра частіше зростає саме до завершального етапу роботи, оскільки вони активніше виробляють спільні домовленості.

Ілюстрація № 3 відтворює тезу про «досвід відносин — спільне минуле», також досить неоднозначну. Погоджуємося з Т. Нестиком, що при втіленні нових проектів варто нагадувати співробітникам про ті важкі ситуації, в яких довіра всередині команди пройшла перевірку, тим самим підкреслюється система цінностей, на яку повинні спиратися учасники.

Ілюстрація № 4: джентльмени і дами, яких відрекомендовують один одному, тобто довіра може бути заснована на рекомендаціях третьої сторони. Наприклад, новачок швидше входить у колектив, якщо отримає схвальний відгук члена команди з високим кредитом довіри.

На ілюстрації № 5 зображені люди з корпоративною символікою, констатовано, що люди більше схильні довіряти тим, хто на них схожий: представникам своєї професії, підрозділу, свого психологічного

типу, навіть тим, хто з ними схожий зовні, тому значущим є використання корпоративної символіки.

Нарешті, ілюстрація № 6 — бджілка з повними відрами меду доводить, що більше довіри виникає до тих фахівців, чий внесок у командний результат оцінюється найбільш високо, цей принцип також не без суперечностей, тому що лідеру або співробітнику, який врятував становище, вибачають іноді й зайве, тут і криється потенційна загроза довірі в колективі.

Завершує тренінг підсумкова рефлексія: Що очікували від заняття і чи виправдало воно очікування?

Практична реалізація системи тренінгів дозволила визначити і описати конкретні аспекти командної роботи, які можуть бути модифіковані відповідно до добору учасників, змін як емоційних, так і раціональних характеристик групи тощо. Активність учасників була настільки високою, що часом вони самі пропонували питання для обговорення або нові ігри та вправи.

Отже, запропонована система тренінгів є багатовекторною, сприяючи водночас актуалізації по суті акмеологічних параметрів удосконалення особистості і спільноти:

— осмислення місії та цінностей Університету;

— усвідомлення необхідності формування позитивної репутації Університету;

— краще розуміння сутності корпоративної культури;

— розуміння кожним учасником самого себе та інших членів команди;

— відпрацювання здатності взаємодіяти не лише з офіційно сталою командою, а й у ситуативних групах.

Паралельно виконувалося і завдання створення команди або покращення її взаємодії, адже процес створення ефективної команди зорієнтований на зіставлення можливостей команди з вимогами організації, стратегіями та планами її розвитку [1, 24], з цінностями організації.

Сучасний етап розвитку акмеології — системи наукових знань, яка пропонує обґрунтування і шляхи реалізації багатогранного (професійного, творчого, комунікативного) потенціалу особистості на шляху до вершин особистого становлення і розмаїтих сфер діяльності, неодмінно синергізує чинники, інструментарій і функціонування такого потенціалу як індивідуально, так і в команді.

ДЖЕРЕЛА

1. Голентовська О.С. Огляд зарубіжних та вітчизняних підходів до проблеми командотворення / Наука і освіта, 2014. — № 5. — С. 24–30.
2. Горбунова В.В. Методологічні орієнтири проблеми командотворення в межах ціннісно-рольової парадигми / В.В. Горбунова // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). —Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. — № 3. — С. 14.
3. Москаленко В.О. Сучасні підходи до формування команди проекту [Електронний ресурс] / В.О. Москаленко // Інтелект XXI, 2014. — № 5. — С. 78–86. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/int_XXI_2014_5_12
4. Нестик Т.А. Социальный капитал организации: социально-психологический анализ. Часть II [Електронний ресурс] / Психологический журнал, 2009. — Т. 30, № 2, с. 29–42. Режим доступу : http://naukarus.com/ sotsialnyy-kapital-organizatsii-sotsialno-psihologicheskiy-analiz-chast-ii
5. Огнев'юк, В.О. Розвиток в університетській освіті акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця / В.О. Огнев'юк // Акмеологія-наука XXI століття : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 лют. 2011 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка ; Укр. акад. акмеологічних наук. — К., 2011. — С. 6–10.
6. Чикер В.А. Психологическая диагностика организаций и персонала [Електронний ресурс] / В.А. Чикер. — СПб. : Речь, 2003. — Режим доступу : http://riley.uadrivers.com/menedjment/chiker-v-a-psihologicheskaya-diagnostika-organizatsii-i-personala
7. Шейн Э. Организационная культура и лидерство [Електронний ресурс] / Э. Шейн. — СПб. : Питер, 2002. — Режим доступу : http://www.library.fa.ru/files/Shein.pdf
8. Tuckman B.W., Jensen M.A. Stages of small group development revisited // Group and Organizational Studies, 1977, vol. 4, p. 419–427 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://kubg.edu.ua/prouniversitet/vizytivka/korporatyvna-kultura-universytetu/ 1535-korporatyvna-kultura-universytetu.html
9. *Тест Шкала доверия М. Розенберга (Методика Вера в людей) Экспресс-диагностика* [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://psycabi.net/testy/446-test-shkala-doveriya-m-rozenberga-metodika-vera-v-lyudej-ekspress-diagnostika#ixzz3Xb1DZ7 Sv

Вознюк О.В.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ БАЗИС АКМЕОЛОГІЇ: ПОСТНЕКЛАСИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Постнекласичний аспект теоретико-методологічного базису акмеології аналізується на трьох методологічних рівнях, кожен з яких, у свою чергу, також виявляє три відповідні методологічні рівні: рівень одиничного (сенсотвірна мега-ціль — входження у Вічність через формування особистості як принципово вільної сутності; стратегічні цілі — розвиток трьох аспектів людини: гармонійної особистості, компетентного фахівця, соборного, колективістського громадянина; тактичні цілі — розвиток окремих якостей, новоутворень людини); рівень особливого (діалектичні закони єдності та боротьби протилежностей, заперечення заперечення, переходу кількості у якість); рівень загального (цілісний цикл розвитку та існування предмету; перехід одного стану об'єкта, що розвивається, в інший, наприклад, перехід молодості у зрілість; біфуркаційний процес, в якому здійснюється перехід предмета з одного стану в інший, що виявляє критично-фазовий, революційний характер цього процесу, як на рівні окремих сутностей (людей), так і на рівні співтовариств, суспільств, цивілізаційних проектів). Обґрунтовується важливий висновок, що кожна з трьох глобальних цілей освіти (розвиток гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; громадянина як патріотичного суб'єкта; компетентного фахівця як суб'єкта діяльності) реалізується завдяки формуванню в учнівської молоді здатності до творчої діяльності (активності). Відтак, творчість постає наріжною інтегральною метою освіти як системи та суспільного інституту.

Ключові слова: *розвиток як процесуальний та біфуркаційний феномен; універсальна парадигма розвитку; фрактально-голограмна вкладеність різних циклів розвитку; закони діалектики; метод вибуху;*

актуалізаційна та біфуркаційна педагогіка; універсальний механізм досягнення життєвих цілей; внутрішня мотивація; творчість.

Постнеклассический аспект теоретико-методологического базиса акмеологии анализируется на трех методологических уровнях, каждый из которых, в свою очередь, также обнаруживает три соответствующих методологических уровня: уровень единичного (общая смыслообразующая мега-цель — вхождение в Вечность через формирование личности как принципиально свободной сущности; стратегические цели — развитие трех аспектов человека — гармоничной личности, компетентного специалиста, соборного, коллективистского гражданина; тактические цели — развитие отдельных качеств, новообразований человека); уровень особенного (диалектические законы единства и борьбы противоположностей, отрицания отрицания; перехода количества в качество); уровень общего (целостный цикл развития и существования предмета; переход одного состояния развивающегося объекта в другой, например, переход молодости в зрелость; бифуркационный процесс, в котором осуществляется переход предмета из одного состояния в другое, обнаруживая критически-фазовый, революционный характер этого процесса, как на уровне отдельных сущностей (людей), так и на уровне сообществ, обществ, цивилизационных проектов). Обосновывается важный вывод, согласно которому каждая из трех глобальных целей образования (развитие гармоничной личности как субъекта общественно-личностных ценностей; гражданина как патриотического субъекта; компетентного специалиста как субъекта деятельности) реализуется благодаря формированию у учащейся молодежи способности к творческой деятельности (активности). Следовательно, творчество предстает магистральной интегральной целью образования как системы и социального института.

***Ключевые слова**: развитие как процессуальный и бифуркационный феномен; универсальная парадигма развития; фрактально-голограммная вложенность различных циклов развития; законы диалектики; метод взрыва; актуализационная и бифуркационная педагогика; универсальный механизм достижения жизненных целей; внутренняя мотивация; творчество.*

Post-non-classical aspect of the theoretical and methodological basis of acmeology is analyzed on three methodological levels, revealing in its turn three pertinent methodological levels: a single level (common life-meaning mega-goal — entering into Eternity through the formation of the personality as fundamentally free entity; the strategic goals — the development of three aspects of the human being — a harmonious personality, a competent professional, collegiate, collectivist citizen; the tactical goals — the development of newly born qualities in the individual); a peculiar level (the dialectic laws of unity and struggle of the opposites, the negation of negation; the transition of quantity into quality); a general level (a holistic cycle of the development and existence of the object; the transition from one state of the object into another, for example, the transition of youth into adulthood; a bifurcation process in which the transition of the object from one state to another is realized, revealing a critical revolutionary character of this process both at the level of individual entities (people), and at the level of communities, societies, and civilizational projects). The important conclusion is grounded according to which each of the three global goals of education (a harmonious personality being the subject of socio-personal values; a citizen being the patriotic subject; a competent specialist being the subject of activities) is realized due to forming in the students the ability to creative activities. Therefore, the creativity is a fundamental integral purpose of the education as a system and social institution.

***Key words:** development as a process and a bifurcation phenomenon, universal paradigm of development, fractal-holographic nesting of various cycles of development,*

laws of dialectics, method of explosion, actualizing and bifurcation pedagogy, universal mechanism for achieving life goals, intrinsic motivation, creativity.

1. Методологічний базис акмеології

Акмеологія — комплексна наука про часткові та кінцеві смисли і цілі людства і людини як представника *Homo sapiens*. Провідні вершинні характеристики «акме» дослідники (Н.В. Кузьміна, О.О. Бодальов, В.П. Бранський, Ю.А. Гагін, А.О. Деркач, С.Д. Пожарський, П.А. Флоренський та ін.) розглядають як сутність, що розуміється *внутрішнім, загальним, відносно стійким, осягаємим розумом підґрунтям явищ і характеризується вершинними ознаками, котрі проявляється у таких властивостях, які розкривають сутність визначення акме: вищий ступінь будь-чого; вищий ступінь розвитку; вершина, квітуча сила, досконалість; вершина, як зрілість усього; вершина досконалості у людині; вершина, розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини; вершина в обраній професійній діяльності; вершина як результат діяльності; вершина, як реалізація творчих здібностей; вершина досконалості й могутності* [32, 5-6].

Вершинні досягнення як *телеологічну (цільову)*, *процесуальну* та *функціональну* сутність вивчали і вивчають не тільки так звані професійні акмеологи, але і практично всі мислителі, оскільки вершинні аспекти людини виступають не тільки спонтанним (природно-еволюційним) феноменом, але й цільовим (ціннісно-світоглядним), а тому таким феноменом, який пов'язаний, по-перше, з ціннісними орієнтаціями та процесом цілеутворення (а також целездійснення), і, по-друге, з сенсом як таким, оскільки, як засвідчує аналіз наукової та релігійної літератури, «*сенс є мета*», «*сенс — це думка про цілі*» [8; 14; 19; 27; 28; 40].

Акме-досягнення людини доцільно розглядати у контексті методологічних рівнів (1) одиничного, (2) особливого, (3) загального:

(1) як конкретні цілі (смисли) людської життєдіяльності (що мають певні змістові характеристики),

(2) які реалізуються через відповідні механізми, мають певні джерела

(3) та досягаються в результаті процесу розвитку людини (та її середовища).

Кожний з цих рівнів також реалізується у контексті трьох методологічних рівнів, які виражають фундаментальні категорії буття — *простір*,

рух, час, — на основі яких, згідно фрактально-голограмному принципу організації світу, будуються все його аспекти та елементи.

Рух виявляє загальне — загальний процес змін, розвитку (у просторі та часі), *простір* — особливе: механізм та джерело розвитку, яке реалізується на основі простору — форми предметів (що знаходить підтвердження в теорії морфічного резонансу, біологічних полів, формувальної причинності — А.Г.Гурвич, Р.Шелдрейк та ін.). *Час* реалізує одиничне — процес переходу причини у наслідок, що виявляє мету цього переходу.

Розглянемо зазначені вище феномени (*цілі-смисли, механізми-джерела, процес розвитку)*, кожен з яких реалізується у площинах одиничного, особливого та загального.

(1) Рівень одиничного (цілі-смисли)

1. Загальна (кінцева, сенсотвірна) мега-ціль — входження у Вічність через формування особистості як принципово вільної сутності.

2. Особливі (стратегічні) цілі — розвиток трьох аспектів людини: гармонійної особистості, компетентного фахівця, соборного (колективістського) громадянина.

3. Одиничні (тактичні) цілі життя людини — розвиток окремих якостей (новоутворень) людини.

(2) Рівень особливого (джерела та механізми)

1. Загальний механізм реалізації цілі відповідає діалектичному закону єдності та боротьби протилежностей (реалізується у контексті такої форми буття матерії, як простір).

2. Особливий механізм реалізації цілі відповідає діалектичному закону переходу заперечення заперечення (реалізується у контексті такої форми буття матерії, як рух).

3. Одиничний механізм реалізації цілі відповідає діалектичному закону переходу кількості у якість (реалізується у контексті такої форми буття матерії, як час).

(3) Рівень загального (процес розвитку)

Якщо аналізувати категорію «розвиток» як структурний феномен, то він також виявляє *методологічні рівні* (*рис. 1*):

Нарівні загального розвиток предмета характеризується як цілісний цикл розвитку та існування цього предмета.

Нарівні особливого — це перехід одного стану об'єкта, що розвивається, в інший (наприклад, перехід молодості у зрілість) стан у рамках цілісного циклу існування предмету.

Нарівні одиничного — це точка (як біфуркаційний процес), в якій здійснюється перехід предмета з одного стану в інший, що виявляє

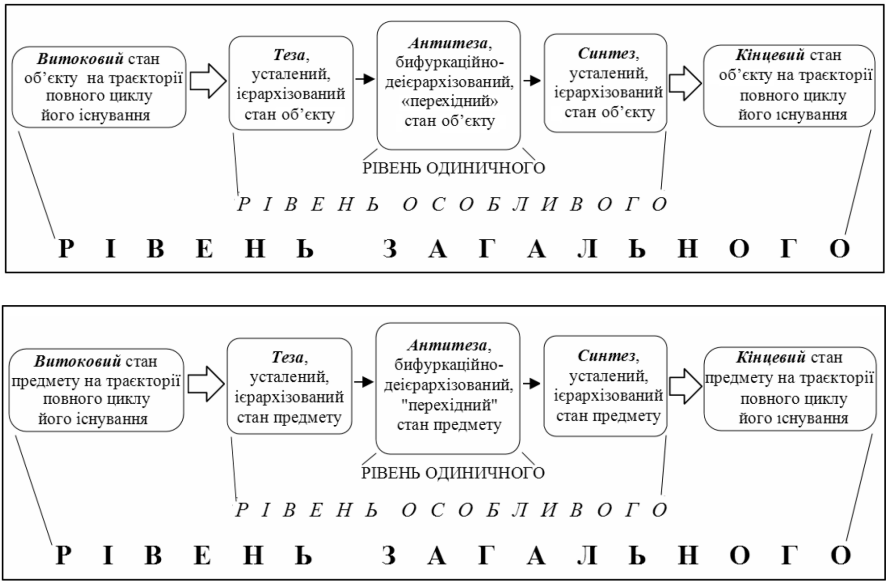


Рис. 1. Методологічні рівні аналізу категорії розвитку як структурного феномену

критично-фазовий, революційний характер цього процесу як на рівні окремих сутностей (людей), так і на рівні співтовариств, суспільств, цивілізаційних проектів (*рис. 1*):

Таблиця 1

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ БАЗИС АКМЕОЛОГІЇ

		Рівень загального	**Рівень особливого**	**Рівень одиничного**
Загальне	*Розвиток-зміна*	Цілісний цикл розвитку людини	Перехід однієї якості людини в іншу	Біфуркаційний процес трансформації якостей людини
Особливе	*Механізм-джерело*	Закон єдності та боротьби протилежностей	Закон заперечення заперечення	Закон переходу кількості у якість
Одиничне	*Цілі-смисли*	Загальна мега-ціль (сенс)	Стратегічні цілі	Тактичні цілі

Відповідно, на рівні *загального* розгляд *розвитку людини* передбачає аналіз її розвитку у контексті повного життєвого циклу.

На рівні *особливого* — це розвиток (актуалізація) наріжних системотвірних компонентів (аспектів) людини.

На рівні *одиничного* — це розвиток множини окремих якостей, новоутворень людини.

2. Розгляд розвитку як процесуального та біфуркаційного феноменів

2.1.Розвиток як процесуальний феномен: універсальна парадигма розвитку

Здійснюється розгляд розвитку не тільки як структурного, а й як процесуального феномену, який на методологічному рівні загального виявляє *універсальну парадигму розвитку.*

Розвиток розуміється як процесуальний феномен, який має відповідну структуру, що на методологічному рівні загального трактується завдяки універсальній парадигмі розвитку.

Універсальна парадигма розвитку виявляє універсальну схему будь-якого розвитку, що постає універсальною ж властивістю Всесвіту: *теза — антитеза — синтез.*

Тріадна модель руху *постає універсальною моделлю реальності,* фундаментальною характеристикою якої постає рух, зміна, що здійснюється принципово як коливально-хвилястий процес, аналіз якого на рівні найпростішої синусоїдальної моделі руку як тріадної сутності дозволяє побудувати «універсальну мову», котра, на думку академіка Л.І. Мандельштама, дозволяє синтезувати універсальні знання [7, 283] (*рис. 2*).

Структурно синусоїда — це єдність двох аспектів: висхідної та низхідної ланок хвилі, які діалектичним чином переходять одна в одну через точку максимуму (чи мінімуму) синусоїди. Відтак, синусоїдоподібна модель розвитку постає тріадною пояснювальною моделлю розвитку реальності, зокрема й педагогічної.

Цю тріадність можна пояснити діалектичними побудовами Гегеля, який диференціює будь-яке поняття (і явище, яке стоїть за цим поняттям) на три моменти, кожен з яких також розбивається на трійки (і так далі, до нескінченності). Але у цій нескінченній рекурсії є одна

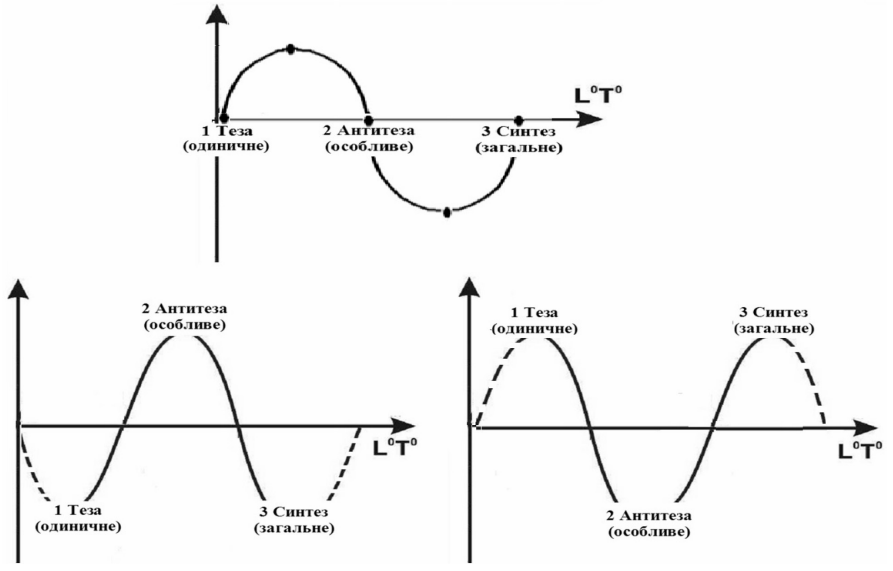


Рис. 2. Синусоїдальні моделі руху, які демонструють різні конфігурації фундаментальних тріад: «теза — антитеза — синтез», «одиничне — особливе — загальне»

властивість, яка дозволяє розгорнути її у послідовний ланцюг: рух від першого до третього моменту — це не тільки поглиблення в надра поняття, але, водночас, і вихід за його межі, його самопереборення. В теорії пізнання це правило забезпечує якісні стрибки у розвитку наших уявлень про об'єкт. В контексті гегелівської онтології воно ж дозволяє Ідеї не просто нескінченно розпорошуватися на тріади, залишаючись незмінною, але самій розвиватися у напряму від порожнечі і простоти до змістовності, наповненості сенсом. Схематично рух у тріаді подано на *рис. 3*.

Таким чином, розвиток виявляє «*закон трійок*», або закон розподілу випадкових величин, згідно з яким *розподіл будь-яких подій не залежить від характеру самого випадкового ряду*. Цей закон фіксує

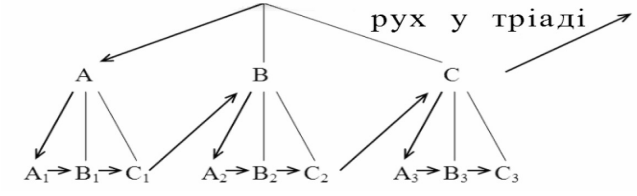


Рис. 3. Тріадна діалектична модель розвитку

інваріантний розподіл на числовій осі: якщо взяти таблицю випадкових чисел і розглянути її уважніше, то можна побачити, що випадкові числа розташовуються аж ніяк не випадково: розбивши цифровий ряд на трійки цифр, можна помітити, що середня цифра в середньому більше двох сусідніх. Тому картина Айвазовського «*Дев'ятий вал*» виявляється фактично вірною, оскільки саме дев'ята хвиля — найвища, що пояснюється ефектом зазначеного вище цифрового ряду: дев'ять хвиль можна розбити на три трійки, з яких одна превалює над сусідніми, а в цій домінуючою постає одна з хвиль, яка виявляється більшою, ніж дві сусідні [33].

Проілюструємо методологічний ресурс універсальної парадигм розвитку (*табл. 2*).

Таблиця 2

Узагальнена схема розвитку реальності

Етапність розвитку	Теза	Антитеза	Синтез
Форми буття матерії	Рух	Простір	Час
Іпостасі Абсолюту	Бог-Отець	Бог-Син	Бог-Дух
Методологічні начала	Загальне	Особливе	Одиничне (як фрактально-голограмне втілення загального та особливого)
Реальність, за О.Ф. Лосєвим	Єдине	Множинне	Ціле
Типи логік	Логіка визначення	Логіка доведення	Парадоксальна логіка
Типи цивілізацій	Примітивні соціуми	Традиційні соціуми	Інформаційні соціуми
Етапи дорослості	Дитина	Дорослa людини	Зріла людина
Орієнтація у світі	Ставлення до інших	Діяльність	Ставлення до себе

Модуси людини	Громадянин	Фахівець	Особистість
Форми діяльності	Гра (процес)	Праця (продукт)	Творчість (процес + продукт)
Розвиток індивіда	Мотиваційна сфера	Операційна сфера	Інтегральна, творча сфера
Форми взаємодії	Суб'єкт — суб'єкт	Суб'єкт — об'єкт	Суб'єкт –об'єкт — суб'єкт
Субстрат ВНД	Права півкуля	Ліва півкуля	Півкульовий синтез
Етапи пізнання	Чуттєво-конкретний	Абстрактно-логічний	Духовно-конкретний
Механізми пізнання	Традукція (трансдукція)	Індукція/ дедукція	Інсайт
Шляхи пізнання	Ірраціональний	Раціональний	Медитативний
Форми освіти	Виховання	Навчання	Виховання+ навчання
Форми впливу	Ініціюючий	Формувальний	Творчий
Ролі вчителя	Вчитель-священик	Вчитель-фахівець	Вчитель-особистість

Відповідно, можна говорити про тріадний сценарій розвитку суспільної свідомості як найбільш загальну модель розвитку людської цивілізації.

(1) Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному сплаві. На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в синтетичному вигляді — у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це спостерігаєтьсяу маленьких дітей. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт тут постають єдиним неподільним комплексом.

(2) На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметрізація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (у рамках якого об'єкт первинний стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає «об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях» впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та некласичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості.

(3) Третій етап — період постнекласичного розвитку науки — пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті в даний час знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип синтезу науки і релігії. Як писав Е. Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери — ери синтезу, що супроводжується поверненням до «крупномасштабого» мислення, що має подолати ефекти сучасної «кліпової культури», яка розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри, які слід синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного «Я» кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності — важливий *методологічний принцип філософського синтезу знань*, яка має розв'язати гостру суперечність між сцієнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сцієнтично-технократичних цінностей із вищими духовними. Таке поєднання, як вважає І.Р. Пригожин, засвідчує зближення внутрішніх і зовнішніх світів, що є однією з найважливіших культурних подій нашого часу.

2.2. Розвиток як біфуркаційний феномен

Розглянемо розвиток як біфуркаційний феномен. У синергетиці (науки про самоорганізацію й розвиток систем) процес розвитку реалізується як перехід системи, що розвивається (дисипативної структури), через неврівноважені біфуркаційні стани. Якщо за вихідну систему

відліку прийняти стан, у якому реальність зазнає не ієрархізації, а деієрархізації, то процес самоорганізації прийме форму чергування диференціації й інтеграції систем, що розвиваються [5; 6]:

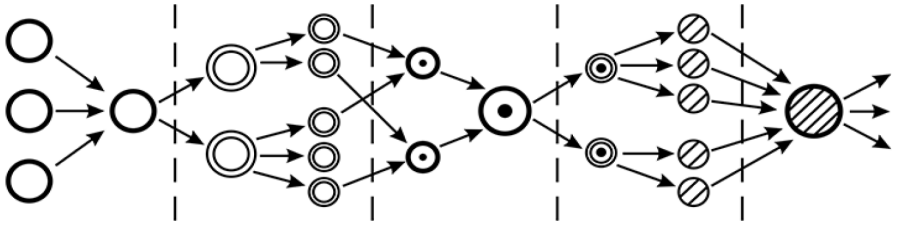


Рис. 4. Чергування процесів ієрархізації та деієрархізації

Тут виявляється взаємний перехід *упорядкованого (речовинного) та неупорядкованого (польового)*станів матеріальнихоб'єктів.

Як бачимо, сам універсальний характер розвитку виявляє його ***циклічний*** характер, який, у свою чергу, набуваючи універсального характеру, виявляє фрактально-голограмний, тобто самоподібний, характер розвитку та будови будь-чого, що дозволяє проводити *моделювання педагогічної реальності на основі певних інваріантних начал*.

Прикладом може слугувати феномен фрактально-голограмної вкладеності різних історичних циклів розвитку різних предметів і явищ та їх відповідності методологічним рівням аналізу дійсності (загальному, особливому та одиничному):

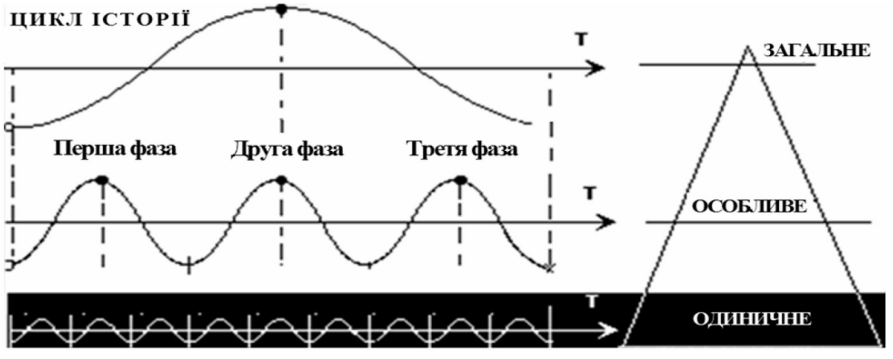


Рис. 5. Ілюстрація феномену фрактально-голограмної вкладеності різних циклів розвитку(*за М.М. Александровим*)

Важливо, що *фундаментальний механізм розвитку* розуміється як діалектичний процес підйому на більш високий рівень певних

якостей об'єкта, що розвивається. При цьому, відповідно до діалектичного закону заперечення заперечення, цей предмет у процесі розвитку одночасно стає іншим, але в певному сенсі залишається одним й тим самим: старе за таких умов не просто відкидається чи знищується, але, висловлюючись мовою філософії, «знімається», коли позитивні його боки, моменти зберігаються в новій більш довершеній якості у площині нової цілісності [39, 471, 619].

Розглянемо деякі *прикладні аспекти акмеології*, що базуються на її методологічному базисі.

3. Джерело розвитку як акмеологічна категорія

У контексті діалектичних законів *заперечення заперечення* та *переходу кількості у якість* акме-досягнення людини, що у межах синергетичної методології розуміються як певні актрактори* розвитку людини [10; 15], постають її *глибинним началом і діалектичним джерелом існування,* що пояснюється *парадоксом розвитку* (телеологічним парадоксом): розвиток як процес зміни передбачає виникнення чогось нового зі старого, яке відстоїть від нового в лінійному причинно-наслідковому ланцюгу подібно до того, як причина передує наслідку, а минуле — теперішньому. Але в цьому випадку нове не є принципово новим, оскільки вже міститься у цьому старому в деякому прихованому, потенційному стані. Тому сам розвиток як процес появи нового набуває парадоксального сенсу, коли у К. Маркса капітал (щось нове) виникає в обігу (старому) і одночасно не в ньому;у Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого, і одночасно не з нього, коли хребетні з'являються з безхребетних, і водночас не з них, людина — з вищих мавп і не з них, а живе — з неживого і з живого одночасно [46, 22-23.].

До цього ж смислового ряду відноситься і *парадокс процесів самокерування*: оскільки процес розвитку предметів і явищ нашого світу характеризується спрямованістю до певного, а не будь-якого результату [36, 133; 37], то мета розвитку предметів і явищ виявляється присутньою на його початку. Тоді на запитання, яким чином процес розвитку детермінується тим чинником, якого ще немає як об'єктивної реальності, можна дати лише одну відповідь — ідеально [46, 113].

---

* Атрактори — відносно стійкі можливі стани, на які виходять процеси еволюції у відкритих нелінійних середовищах, коли можна судити про певну зумовленість майбутнього, тобто про те, що майбутній стан системи як би «притягує, організовує, формує, змінює» сьогодення. У педагогіці атрактором може бути відповідне соціальне замовлення, реалізоване в освітніх цілях, що виражає об'єктивні тенденції розвитку соціуму.

Тобто мета розвитку присутня в ньому як потенційний (віртуальний, ідеальний) чинник, тим більше, що потенційно-імовірнісний аспект світу, як вчить сучасна фізика, є його фундаментальною характеристикою, коли на квантовому рівні послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується. В результаті чого наслідок може передувати причині [2; 44; 45].

Як пише Д. Бом, квантова теорія вказує, що реальність являє собою неподільне ціле, де все взаємопов'язане на глибинному рівні за межами звичайних кордонів часу і простору; це дозволяє говорити про існування деякого «*імпліцитного*» (прихованого) порядку, з якого народжується «*експліцитний*» (явний) порядок, — саме зі згортання і розгортання цих порядків народжується різноманітність явищ квантового мікро-, а отже і макросвіту, що дає підстави для теорії «голографічного Всесвіту» К. Прибрама [48] та інших подібних теорій.

Відтак, можна погодитись з думкою С. Френе, який таким чином розумів процес розвитку дитини: «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» [41, 151].

Відтак, якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися, що дозволяє говорити про*біфуркаційну («вибухову»)педагогіку*, яка будується на основі синергетики — комплексної міждисциплінарної науки, яка оперує поняттям «біфуркації» — парадоксальні зонами розвитку систем, де останні докорінним чином змінюються.

У цьому зв'язку зазначимо, що сучасні педагогічна та психологічна науки нині досягають стану певної теоретико-методологічної «повноти», оскільки починають відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації — соціалізаційного феномену, що має різнобічні проекції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але й процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, що здійснювався у примітивний співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психічний стан ініційованих.

Це має схожість з «*методом вибуху*» А.С. Макаренка, а також з технологіями «резонансної педагогіки» і з навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій

інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабко граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність.

Наведемо ще один приклад щодо так званого диво-лічильника: людина може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку, але з легкістю виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера (наприклад, не вміючи навіть читати, селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних операцій.

Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельніков володіє більш ніж сотнею іноземних сучасних і стародавніх мов — «дар», який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізується у площині нових педагогік (*актуалізаційної та біфуркаційної*), які ми концептуалізуємо і які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так, діти-мауглі, які пропустили відповідні сензитівні фази і згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті задяки новим інформаційним сигналам.

Інший приклад, узятий з книги О.М. Леонтьева «*Проблеми розвитку психіки*» [26, 414-415]. У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку, привіз її до Франції і віддавна виховання своїй матері.

Після досягнення 20-річного віку дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелігентних європейських жінок, але й отримала професію етнографа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що, якби дівчинці, яку «занурили» в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки (коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8–10 років, то результати виховання не були б такими блискучими.

Це говорить не тільки про важливість потенційних ресурсів людської психіки (які розкриваються і розгортаються у відповідному

розвивальному середовищі), але й про особливу важливість в процесі розвитку живих істот феномену сензитивності — «інформаційних вікон», в яких вони виявляються відкритими специфічним впливам середовища.

Таким чином, *внутрішня глибинна сутність людини та її ціннісно-телеологічні засади виявляються щільним чином пов'язаними, взаємодетермінованими та такими, що складають Цілісність.*

Зазначимо, що ***Ціле*** відбито в цілях людини, оскільки слова «мета» і «ціле» етимологічно виникають з одного кореня і несуть загальне семантичне навантаження. При цьому в англійській мові виявляється переконливіший зв'язок між метою, цілим, станом святості і здоров'ям: анг. *whole — wholeness — goal — holy — health.*

Цей семантичний аналіз може ілюструвати важливість для людини рефлексії майбутнього, коли *майбутні обрії життєдіяльності як сенсотвірні начала виявляються для людини вкрай важливими.*

Лонгитюдний (тривалий у часі) експеримент в США, проведений зі студентами, засвідчив, що тільки близько 2-3 % студентів мають стійкі й глибоко вмотивовані життєві цілі. І саме ці студенти через 20 років після закінчення навчальних закладів досягли більшого життєвого успіху, ніж його досягали інші студенти.

Таким чином, мета робить життя людської істоти у всьому її функціонально-інструментальному і ціннісно-світоглядному змісті *цілісною сутністю*; мета робить людину також і успішною, оскільки організовує, впорядковує, спрямовує, оптимізує, континуалізує її поведінку у напрямі досягнення певних життєвих пріоритетів, допомагаючи досягати успіху*.

Як писав А.С. Макаренко, «Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, є людина найбільш слабка. Якщо вона задовольняється тільки своєю особистою перспективою, хоча б і далекою, вона може уявлятися сильною, хоча вона не викликає у нас відчуття краси особистості та її істинної цінності. Чим більш широким є колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистісними, тим людина стає більш гарнішою і вищою…Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з важливих об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, покликати її

* В англійській мові слова «успіх» (success) семантичним чином пов'язано зі словом «наступний, такий, що розгортається у часі» (successive).

до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види радості в складні і для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до найглибшого почуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінити в людині, — це сила й краса. І те і друге визначається в людині тільки за тим, як вона ставиться до перспективи. Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, сьогоднішнім обідом... то людина найслабкіша. Якщо її задовольняє тільки своя власна перспектива, хоч би й далека, вона може бути сильною, але не викликає у нас почуття краси особи і її справжньої цінності. Чим ширший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина красивіша й вища.

Виховати людину — значить виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість. Можна написати цілу методику цієї важливої роботи. Вона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних. Починати можна і з доброго обіду, і з походу до цирку... але треба завжди викликати до життя і поступово розширювати перспективи цілого колективу...» [26, 447].

Таким чином, людина реалізує свою сутність у межах сьогодення, яке покоїться між двома «безоднями» — *минулим і майбутнім*.

*Минуле*сповнює людину базальною геніальністю — тим невичерпним енерго-інформаційним ресурсом Всесвіту, Абсолюту і свого власного існування, з якого людська істота черпає сили і натхнення для подальшого життя. Цей ресурс можна актуалізувати (через «актуалізаційну педагогіку») за допомогою технологій соціальної ініціації, пробудити в сензитивних фазах траєкторії людського розвитку, реконструювати за допомогою засобів так званої «ретропедагогіки» (А.П. Вірковський), націленої на відновлення раніше набутих знань, умінь, навичок. Цей невичерпний енерго-інформаційний ресурс в його граничному виразі може розумітися як «комплекс сакральності», про який писав А. Маслоу, коли оповідав про експеримент, проведений в студентському середовищі. Творець гуманістичної психології (що розглядає позитивні й негативні якості людини як корисний для розвитку ресурс її психіки) розпитував студентів про те, хто з них прагне здійснити дещо велике — написати геніальну книгу, створити велику теорію, побудувати дещо незвичайне тощо. Майже ніхто зі студентів не висловив бажання це зробити. А. Маслоу черговий раз переконався в тому, що латентний «комплекс сакральності», що сповнює *Homo sapiens* невичерпними потенціями Всесвіту, нівелюються сучасними системами

соціального виховання. Завдання актуалізаційної педагогіки і полягає в пробудженні зазначеного сакрального комплексу.

*Майбутнє*витоково задане в людині, присутнє в ній в дрімаючому стані у вигляді потенційних духовно-соматичних структур, формувати (відтворювати) які покликана традиційна формувальна педагогіка, що в її кращих зразках спрямована на випереджальний розвиток. При цьому цей розвиток орієнтується не тільки на актуальні, але й потенційно присутні еволюційні цілі (атрактори), які наявні в майбутньому (структурах людини, що мають сформуватися у майбутньому) — як актуальному (період життя), так і потенційному (період після життя). У даному випадку далеке майбутнє впливає на сьогодення і вибудовує систему цілей (атракторів), які орієнтують еволюційну траєкторію в певному напрямі. У цьому розумінні людина неусвідомлено спрямовується до самої себе як до ідеально-еталонної істоти далекого майбутнього.

4. Розвиток людини як процес реалізації цілей

Важливим для нас є розгляд питання про *зв'язок розвитку як інваріантного феномену з просторово-часової сферою людини*, в рамках якої відбувається цей розвиток. Так, можна говорити про розвиток: 1) як цілісної людини, 2) так і її аспектів і окремих якостей в рамках усього її життя, 3) а також про розвиток людини у межах окремих часових відрізків цього життя.

4.1. Розвиток людини у контексті загального

Універсальна парадигма розвитку як важливе методологічне підґрунтя акмеології дозволяє легко виявляти цілі, а також окреслювати *універсальний механізм їх досягнення*, що полягає в синтезі протилежностей, оскільки третьою стадією розвитку завжди виступає синтез протилежних першої та другої стадій. Одночасно вища третя стадія є спіралепобідним повторенням першої, але на більш високому рівні розвитку. Звідси виникає парадигма циклічності, а також стає зрозумілим заклик Христа до дорослих людей«будьте як діти».

У даному контексті стає зрозумілим і сентенція С.Б. Церетелі про те, що «істина є єдність протилежностей», а також прояснюється зміст фундаментальної властивості мислення людини — дипластії [4, 10.] (притаманний лише людської свідомості психологічний феномен «ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один

одного») — продуктивний психологічний механізм орієнтації людини в оточуючому світі.

Прикладом дипластії може слугувати така фігура мови, як оксиморон — «живий мрець», «сильна слабкість»й ін., що знаходить відображення в орієнтальної мудрості: як говорив Лао-цзи, «Для того, щоб щось зменшити, безумовно, слід спочатку збільшити. Для того, щоб послабити, безумовно, слід спочатку надати сил. Для того, щоб скинути, безумовно, спочатку слід звеличити. Для того, щоб взяти, безумовно, слід дати. Це називається витонченою мудрістю». Й ще: «будь зігнутим, і ти залишишся прямим; Будь незаповненим, і ти будеш повним. Будь зношеним, і ти залишишся новим» [47].

У психології диспластія реалізується у вигляді категорій *бісоціації* (або бісоціаціативності, яка, на відміну від асоціативності, є здатністю людини до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків: поєднання того, що ніколи ще не було поєднане, через інтеграцію декількох елементів і формування з них нової цілісності), парадоксальному (багатозначному, сутінковому) мисленні, енантіосемії (подвійності, парадоксальності смислів), «операциональній інтеграції» [17, 79; 29], парадоксальному світорозумінні. Цікаво, що парадоксальність як нейтральний феномен виступає сутністю творчих і геніальних людей, що відрізняються амбівалентністю їх психічної організації.

Наведемо приклад використання в акмеології зазначеного вище механізму розвитку. Визначимо *вищу мету і сенс життя людини*. Для цього слід подати три етапи життя: (1) народження — (2) розквіт і стабілізація — (3) вмирання. Як бачимо, вмирання повторює народження, але на більш високому рівні розвитку, що реалізує перехід людини в іншу якість. З цієї позиції життя людини може розумітися як підготовка до смерті (Я.-А. Коменський). З іншого боку, вмирання є синтезом двох попередніх етапів, тому в післясмерті, як показали феномени людей, що побували в стані клінічної смерті і повернулися до життя (про що в своїх книгах пишуть Р. Моуді та ін. автори), вищі цінності життя не зникають: люди, які повернулися до життя, починають, як правило, пізнавати світ, інтенсивно вчитися, розширювати свій кругозір, отримувати другу, третю освіту. Крім того, ці люди починають вірити в Бога (якщо були атеїстами), перестають бути релігійними фанатиками (якщо були такими до клінічної смерті), починають цінувати життя, любити навколишній світ, сповнюватися вищими життєствердними цінностями, розуміти загальний зв'язок всього зі всім, усвідомлювати, що кожен вчинок людини має «симетричні» наслідки, які випливають із духовно-моральних особливостей цього вчинку.

Сутністю особистості, необхідною і достатньою умовою її кристалізації, за визначенням, виступає свобода людини від детермінізму — причинної зумовленості світу (Всесвіту, буття в цілому).

Людська особистість вільна як від світу, так і від самої людини, яка сформована в цьому світі і постає його елементом. Психологічний механізм такої свободи передбачає наявність самосвідомості людини, що дозволяє їй *рефлексувати* — тобто усвідомлювати себе, дивитися на себе з боку.

Принципово важливо відзначити, що така позиція стороннього спостерігача (здатність особистості подивитися з боку на людину як істоту, детерміновану буттям, в яке людина інтегрована) передбачає здатність дивитися з боку на все це цілісне буття, в якому його елементи пов'язані воєдино причинно-наслідковими зв'язками. Такий відсторонений погляд постає, з позиції квантової фізики, принципом, який творить реальність (див. парадокс «*Спостерігач*»).

Як бачимо, конституюючий особистість погляд з боку передбачає акт дистанціювання особистості від буття, тобто трансцендування, вихід за його межі.

Цей акт трансценденції кристалізує особистість на основі зазначеної *трансцендентної позиції* — позиції, що дозволяє особистості піднятися над буттям, Всесвітом, тобто бути поза меж усілякої реальності.

Зазначений же процес, у свою чергу, означає ототожнення особистості з якимось ***X*** — таємною і парадоксальною позамежною і вільною від світу сутністю, яку здавна називають *Богом* (Абсолютом, Творцем).

Отже, головна умова кристалізації особистості як вільної від світу сутності, полягає в *трансценденції* — виході за межі світу, що, в свою чергу, передбачає ототожнення особистості з Абсолютом — вільною від світу Сутністю, коли, висловлюючись мовою орієнтальної філософської доктрини, Атман (індивідуальна душа) є тотожним Брахманові — верховній душі Всесвіту.

У Християнстві така трансформація людини реалізується в *Апокаліпсисі*, де Ісус Христос звертається до Ангелів семи церков. Тут представлена коротка характеристика цих церков, а також в рамках кожної церкви дається формула «перемагаючої» людини, яка, таким чином, немов би еволюціонує, переходять від однієї церкви до іншої, поки в лоні сьомої *Лаодикійської* церкви не досягає статусу Сина Божого: *«Перемагаючому дам сісти зі Мною на престолі Моєму, як і Я переміг і сів з Отцем Моїм на престолі Його»*.Відтак, людина, що реалізувалася в статусі жителя нового Єрусалиму, дістає можливість

стати Сином Божим: як говорили батьки Церкви, «Бог зробився людиною, щоб людина змогла стати Богом».

Суттєво, що на цьому рівні відбувається творіння Боже: «Але, як ти теплий, а не гарячий і не холодний, то вивергну тебе з вуст Моїх», — говорить Господь. Саме з нейтральної стихії — *Ніщо* (стан недиференційованої теплохолодності: «Бо ти говориш: "я багатий, розбагатів і ні в чому не маю потреби"; а не знаєш, що ти нещасний, і жалюгідний, і убогий, і сліпий, і голий») — Бог творить світи, «вивергаючи» їх зі Своїх вуст: «на початку було Слово».

Відтак, процес подолання особистістю буття, вихід за його межі передбачає здатність особистості дивитися на буття як на певну єдину абстрактну реальність, як на ЦІЛІСНІСТЬ.

Ця здатність сприймати (усвідомлювати і розуміти) буття, Всесвіт як цілісність передбачає розуміння даної цілісності як єдності всіх її аспектів і елементів, їх загального взаємозв'язку — зв'язку всього з усім, на підставі чого і створюється Всесвіт як *Ціле, Тотальне, Єдине*.

Цей висновок, у свою чергу, виявляє низку науково-теоретичних і ціннісно-поведінкових наслідків, один з яких полягає в необхідності особистості володіти *парадоксально-діалектичним мисленням*, що дозволяє усвідомлювати як принцип єдності світу, загального зв'язку явищ, так і принцип справедливості і правди («свободи, рівності, братерства»).

Саме парадоксально-діалектичне, «нейтральне» мислення дає людині можливість побачити єдність світу в контексті інтеграції безлічі як подібних один одному, так і полярних, що виключають один одного, елементів, поєднати воєдино які можна тільки за допомогою *нейтрально-парадоксальної гносеологічної позиції,* яка реалізує *дипластію* — властивий тільки людській свідомості психологічний феномен ототожнення двох протилежностей.

Таким чином, бути особистістю як вільною сутністю передбачає бути богом, а також володіти парадоксальною здатністю бачити і втілювати єдність у всьому сущому, що реалізує нейтрально-парадоксальну праксеологічну (поведінково-діяльнісну), гносеологічну та аксіологічну позиції людини.

Відтак, можна говорити про цілісний розвиток людини в онто- і філогенезі у межах її соціального буття, коли людина розвивається в напрямку здобуття свободи як вищої мети людини через акт *трансценденції — подолання меж буття (Всесвіту, реальності) який на рівні фундаментальних категорій (форм та видів матерії) складається з часу, простору, руху, речовини, поля, фізичного вакууму (матерії).*

Трансценденція, тобто відсторонення, людини від реальності (буття) як процес актуалізації (розвитку) особистості реалізується через її трансценденцію від кожного із зазначених аспектів реальності.

*1. Процес хрональної трансценденції*передбачає дистанціювання (звільнення) людини від принципу причинно-наслідкової залежності, яка задається часом як принципом послідовного лінійного розгортання тих або інших процесів. Звільнення (трансценденція) від лінійної заданості життєвого процесу реалізується в контексті синергетичних механізмів розвитку будь-якої системи, які виявляють *біфуркаційно-хаотичні* (граничні, критичні, сензитивні, флуктуаційні) фази, в яких система, що розвивається, звільняється від принципу лінійного детермінізму, входить у динамічну неврівноважену фазу, в якій старого стану системи *вже* нема, а нового — *ще* нема.

Порівнюючи характер взаємовідношень Хаосу і Порядку з варіантами еволюційної та біфуркаційної траєкторій розвитку систем, Е.А. Азроянц стверджує, що момент переполюсування суперечностей (їх взаємний перехід, який спостерігається у діалектичному процесі розвитку) лежить точно на біфуркаційній частині життя системи. Решта лежить у сфері лінійних еволюційних перебудов [1]. Відтак, саме у біфуркаційній фазі людина здобуває свободу від детермінізму світу, тобто стає *вільною сутністю*.

*2. Просторова трансценденція*особистості реалізується в площині уявлень про Абсолютну сутність (Бога), трансцендентну буттєвому простору світу і повністю вільною від нього. Простір тут виступає буттєвою ареною, в яку занурені предмети і явища космосоціоприродної реальності, тому простір, по суті, символізує світ, універсум в цілому, а дистанціювання від простору можна розуміти як дистанціювання від принципу буття в цілому, що передбачає вихід за його межі в *сферу Абсолюту*.

*3. Речовинна трансценденція*реалізується як процес дистанціювання людини від себе як цілісності, як речовинно-психічної (субстратної) єдності. Це відбувається у процесі *рефлексії, самосвідомості*, що досягається, у свою чергу, в процесі мислення, а саме, такого мислення, яке постає діалектичним, творчим, парадоксальним, тобто відкритим парадоксу.

*4. Польова трансценденція*реалізується як дистанціювання людини від принципу поля, що реалізує механізм взаємодії в нашому інерційному світі. Звільнення від принципу поля, тобто від принципу інерційності, означає актуалізацію *волі* (вольового початку людини) як суть принципово неінерційної, такої, що діє «від супротивного», що довів

П.В. Симонов у своїй експериментально веріфікованій інформаційній теорії емоцій.

*5. Динамічна трансценденція*як подолання руху як принципу «тут і тепер» може бути проаналізована в контексті розуміння людського «Я» як сутності принципово надситуативної, вільної від принципу «тут і тепер», зануреної в систему ціннісних орієнтацій (ідеалів), націлених на *майбутнє*. Тобто, бути трансцендентним руху, означає залежати не від сьогодення (актуального моменту руху), а майбутнього (дещо потенційного), у сфері якого рух ще має бути актуалізованим. *Мета тут постає тим, що існує немовби поза часом та простором,* що зафіксовано психологічними дослідженнями у вигляді таких явищ, як випереджальне віддзеркалення [18, 86.; 20; 21; 43]: у психології образу є парадокс симультанного (миттєвого) впізнавання об'єкту, коли майбутній об'єкт немовби наперед присутній в полі сприйняття суб'єкта. При цьому майбутнє як *мета* реалізується в контексті *сенсу* («мета є сенс») як ціннісно-світоглядній категорії.

6. Нарешті, трансценденція від фізичного вакууму як принципу породження буття передбачає подолання людиною самої себе, самообмеження, переборення егоцентричного принципу. Вакуумна трансценденція означає свободу людини від фізичного вакууму — того фундаментального фізичного підґрунтя світу, з якого і на підставі якого цей світ створений. Фізичний вакуум (ФВ) проявляє себе не тільки як універсальне середовище буття, але й як принцип творіння, наявний матеріал, з якого твориться це буття. В цьому розумінні важливою постає така властивість фізичного вакууму, як здатність розщеплюватися (розщеплення ФВ, тобто Ніщо на Дещо та Антидещо — Г.І. Наан). І хоча ФВ втілює в собі закон єдності і боротьби протилежностей, його творчий потенціал виявляється у процесі саморозщеплення, що породжує принцип дискретності, індивідуальності, егоцентризму. Подолання людиною принципу егоїзму, дискретності означає потребу злиття зі світом, що реалізується у таких аспектах, як здатність до *самопожертви, любові, емпатії,* що реалізує спроможність людини зрікатися себе; якщо цей процес сповнюється певного сенсу, а не є простим актом суїциду, то в цьому разі маємо акт самопожертви людини задля реалізації певної зовнішньої цілі, яка, відповідно до категоричного імперативу Канта, орієнтується на людину. Зазначимо, що, на думку І.А. Зязюна, А. Маслоу, Д. Судзукі, любов виявляє саме альтруїстичну природу, коли людина забуває себе в іншій особі [23, 5; 35].

Зазначена парадигма людини дозволяє провести найбільш вагомі узагальнення у предметному полі науки та філософії.

Розглянемо одне з найбільш універсальних узагальнень, яке стосується видів та форм буття і законів діалектики. Стосовно останніх зазначимо, що традиційно відомі три закони діалектики. Четвертий — всезагальний зв'язок предметів і явищ — був деякий час визнаним у сталінські часи. Філософський принцип єдності та цілісності світу також можна вважати діалектичним законом. Таким же чином можна вважати законом діалектики принцип взаємодії, яка реалізує резонанс — здатність предметів, що взаємодіють, реагувати однин на одного, змінюючись при цьому.

Таблиця 4

Відповідність компонентів особистості видам та формам буття і законам діалектики

Компоненти особистості	Види та форми буття	Закони діалектики
Самосвідомість, рефлексія	*Поле*, яке не має маси спокою, постає процесом рефлексії буття, оскільки поле можна вважати передавачем взаємодії речовинних форм.	*Всезагальний зв'язокпредметівтаявищ* світу, що реалізує рефлексивно-самосвідому функцію світу
Цінність, ціль	*Речовина,* яке має масу спокою і, як головна «цінність» буття, постає вкрай рідкою сутністю у Всесвіті.	*Єдність світу*, його цілісність, що реалізує ціннісно-цільову установку («ціль — ціле»)
Воля, активність	***Рух*** як активний, «вольовий» принцип буття, оскільки все перебуває у русі, то останній постає принципом переборення меж сталості буття.	*Заперечення заперечення*, що реалізує принцип волі як заперечення примусу середовища
Свобода, самодетермінація	*Простір* як сутність, що все в собі вміщує, залишаючись при цьому «за кадром» як «нейтральний» елемент.	*Єдність та боротьба протилежностей*, що реалізує принцип парадоксу й хаосу, який постає механізмом досягнення свободи

Компоненти особистості	Види та форми буття	Закони діалектики
Творчість, божественність	*Час*, який конституює творіння (задає часові межі Всесвіту), що постає божественним актом.	*Перехід кількості в якість*, що забезпечує зміну предметів і явищ (у часі)
Саможертовність, любов	*Фізичний вакуум*, з якого утворено все суще, що робить фізичний вакуум своєрідним жертовним початком світу.	*Взаємодія і резонанс*, що реалізує обопільний аспект існування предметів і явищ світу.

Таблиця 5

Відповідність цивілізаційних освітніх змін фундаментальним компонентам особистості

Компоненти особистості	Цивілізаційні освітні трансформації
Самосвідомо-рефлексивний	*Зміна парадигми навчання*: від репродуктивної «школи пам'яті» (знання, орієнтовані на минуле) — до творчо-продуктивної «школи мислення» (знання, орієнтовані на майбутнє). *Зміна парадигми пізнання*: від орієнтації на зовнішню соціально-педагогічну реальність та дисциплінарну модель освіти — до спрямованості у глибини свого «Я» через рефлексію, критичне мислення, самосвідомість як умови реалізації транс- та міждисциплінарної моделі.
Цільовий, ціннісно-смисловий	*Зміна місії освіти*: від підготовки підростаючого покоління до життя — до забезпечення умов формування особистості, що перебуває у процесі самовдосконалення та формує соціальні умови свого життя. *Зміна мети освіти*: від навчання як знаннєцентрованої мети освіти — до виховання як гуманістично-людиноцентрованої мети освіти.

Компоненти особистості	Цивілізаційні освітні трансформації
Вольовий	*Зміна парадигми педагогічного впливу*: від формувальної парадигми педагогічного впливу — до розвивальної парадигми. *Зміна парадигми предмету впливу*: від вихованця як об'єкта педагогічного впливу — до вихованця як суб'єкта, що трансформує зовнішній вплив та здійснює самовплив.
Вільний, самодетермінований	*Зміна парадигми освітнього процесу*: від навчання, що мотивується зовнішніми обставинами, до самонавчання, що реалізується завдяки внутрішній мотивації учасників освітнього процесу. *Зміна моделі існування людини*: від адаптивної до неадаптивної моделі, від регуляції зовнішнім середовищем до саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення, саморефлексії, саморозвитку, самовдосконалення, самопереконання.
Божественно-творчий	*Зміна погляду на людину*: від розуміння людини як біосоціальної істоти — до розуміння її як істоти ноосферної, космопланетарної, божественної. *Зміна освітнього маршруту* — від дискретного до континуального, тобто від освіти «на все життя» до неперервної освіти й життєтворчості протягом всього життя.
Саможертовно- емпатійний	*Зміна взаємин учасників освітнього процесу*: від суб'єкт-об'єктних стосунків як механізму передачі знання — до суб'єкт-суб'єктних взаємин як механізму сумісного здобування (генерації) знання шляхом творчості. *Зміна мотивів педагогічної діяльності*: від актуальної прагматичної установки педпраці як засобу забезпечення життя до потенційної духовної установки педпраці як сенсу життя, спрямованого у вічність.

4.2. Аналіз розвитку людини у контексті особливого

Тут можна говорити про розвиток трьох фундаментальних аспектів людини — *особистості, фахівця і громадянина* у контексті системно-цільового підходу.

Аналіз державних освітніх документів України («Про освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» [22, 3-4] та ін. дозволяє диференціювати *три глобальні напрями педагогічного дослідження, пов'язані із трьома загальними цілями освіти*. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток: *1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; 2) громадянина як патріотичного суб'єкта; 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності.* Ці орієнтири відповідають й імперативам цивілізаційних змін українського суспільства: гаслами Першої помаранчевої революції в Україні (2004 р.) були порядність, професіоналізм та патріотизм.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цілісного формування трьох її аспектів передбачає цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу, коли процеси формування *особистості, громадянина і фахівця* мають реалізовуватися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної сфер людини.

Розглянемо *системну інтерпретацію зазначеного процесу, який реалізується на основі загальної теорії систем Ю.О. Урманцева,* який будує свою теорію на основі трьох універсальних властивостей (ізомерій). Закон системних перебудов (який є системною універсалією і який виявляє сім можливих фундаментальних типів систем) свідчить, що будь-який об'єкт як системна сутність перебудовується (перетворюється) сім'ю способами: шляхом зміни трьох базових характеристик світу — *кількості, якості, відносин*між елементами або одним з можливих з'єднань цих ознак (ізомерій); якщо представлені ознаки позначити як *А (якість), В (відношення), С (кількість),* то одержимо чотири додаткові з'єднання: АВ, АС, ВС, АВС. Отже, всього є сім способів формування систем (якім підкорюються всі системні утворення світу): А, В, С, АВ, АС, ВС, АВС [38].

У графічному вигляді ця процедура приймає такий вигляд, що реалізує *універсальну системну базу предметів і явищ Усесвіту (рис. 7)*.

Покажемо системну кореляцію деяких освітньо-педагогічних категорій відповідно до загальної теорії систем *(рис. 8)*.

Відповідно, ***ключовими словами державної освітньої політики щодо мети освіти є***: *всебічний, багатогранний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства та створення умов для її самореалізації як громадянина держави; спрямованість на формування таких аспектів особистості людини, як талант, розумові, фізичні, моральні якості, свідомість, інтегрованість у суспільне буття (творчий, культурний, освітній потенціал), кваліфікованість, компетентність*

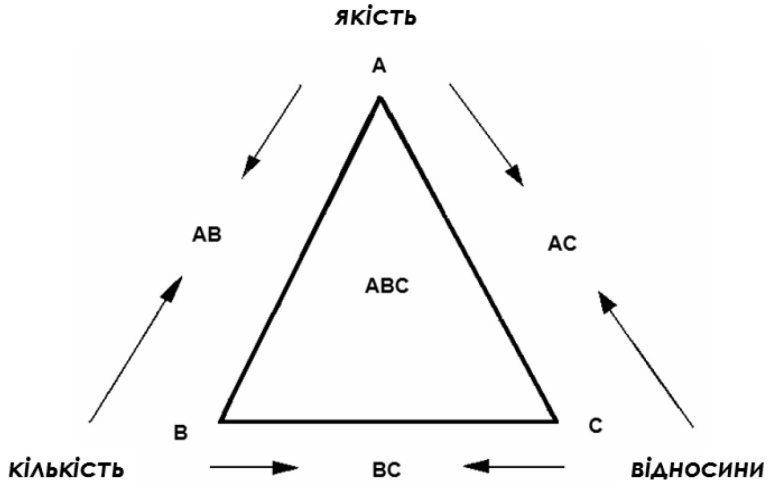


Рис. 7. Графічне вираження загальної теорії систем

Рис. 8. Модель школи як суспільного інституту

як фахівеця, формування покоління, що навчається впродовж життя, створення та розвиток цінностей громадянського суспільства.

Виходячи з викладеного вище, можна диференціювати *три глобальні педагогічні цілі розвитку людини* (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку — освітній, виховній і розвивальній та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами колективного наукового пошуку — генератором ідей, ерудитом, критиком): *гносеологічну* — формування особистості через освіту як цілісну систему; *праксеологічну* — формування фахівця через навчання;

Рис. 9. Системна кореляція головних категорій педагогіки

аксіологічну — формування духовно-моральної патріотичної особистості через виховання.

Суттєво, що зазначений *фундаментальний тріадний методологічний принцип* диференціації реальності, який ми розробляємо [8–16], відповідає компетентнісному підходу до формування загальноєвропейського освітянського простору, відповідно до якого формування професійної компетентності майбутнього педагога здійснюється за трьома напрямами (фахова підготовка, методологічна культура, педагогічна творчість), що співвідноситься з *узагальненою класифікацією моделей сучасного фахівця*, яка, відповідно до А.А. Сбруєвої, включає 1) модель діяльності, 2) модель професійних характеристик, 3) модель розвитку [34, 159].

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про те, що *еталонною освітньою системою, яка відповідає еталонному ж освітньо-розвивальному середовищу, постає така система, яка інтегрально-комплексним чином реалізує зазначену вище триєдину мету — формування фахівця, патріота та особистості. Таким чином, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою має бути така холістична парадигма, яка виражає (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок.*

Зазначена модель може бути збагачена трьома стратегіями освоєння людиною світу, а також такими аспектами педагога, як особистість, фахівець, громадянин *(рис. 9)*.

Розглянемо *головні шляхиформування гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина*.

ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Як засвідчує аналіз наукових джерел та наші дослідження, головним аспектом особистості як тотожної тільки собі унікальної вільної сутності постає *свобода*, що виявляється як внутрішня мотивація. Остання, як засвідчують психологічні дослідження, реалізується в так званій надситуативній творчій діяльності (як способі трансцендування наявної життєвої ситуації). Тобто внутрішня мотивація, що звільняє людину від детермінації зовнішнього середовища, реалізує творчий акт, який виступає діяльністю, вільною від зовнішніх впливів, діяльністю заради самої діяльності [24], подібно до «мистецтва заради мистецтва».

Так, В.А. Петровський стверджує, що в надситуативній активності активно-неадаптивного виходу людини за межі відомого і заданого проявляється суб'єктність, тенденція людини діяти у напрямку оцінки себе як носія вільної причинності [30, 91]. Такий надситуативний мотив поведінки характеризується спонуканнями, які є надлишковими з точки зору задоволення актуальних потреб і які можуть навіть перебувати на протилежному їм полюсі, коли прийняття надситуативної цілі не виникає з безпосередніх вимог ситуації [31]. Однак саме ці характеристики (вихід за межі потребово-ситуативної детермінації) й описують розвиток внутрішньої мотивації на ціннісному рівні.

Органічно пов'язаним з внутрішньою мотивацією і надситуативною активністю є феномен творчої діяльності: Д.Б. Богоявленська виявила, що творча активність не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети і високим рівнем креативності [3, 34-59].

Тому формування внутрішньої мотивації до певного виду діяльності випливає з розвитку творчої складової вихованця, коли формування (і розвиток) творчої особистості є головним механізмом кристалізації внутрішньої (самодетермінантної) мотивації поведінки людини, а творчість при цьому є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її освоєння. Тобто творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта долати принцип доцільності, виходити за рамки «тут і тепер» [24], як уміння бачити ціле раніше частин, трансцендувати, переборювати межу безпосередньої даності і використовувати у процесі реалізації механізму цілепокладання категорії потенційно-можливого, віртуального. Отже,

саме *творчість є наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до самодетермінації.*

Важливо, що внутрішня мотивація формується на шляхах непрагматичної діяльності (якою і виступає творчість): експерименти Річарда де Чармса показали, що *якщо людина отримує винагороду за роботу, яку вона робить за власним бажанням, то внутрішня мотивація цієї діяльності буде слабшати; а якщо ж людина не винагороджується за нецікаву діяльність, то внутрішня мотивація до неї може парадоксальним чином посилитися*[42, 727].

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

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ

Розглянемо *головні аспекти формування компетентного фахівця*. Тут можна погодитися із загальноприйнятою думкою, що вищим рівнем розвитку компетентності є здатність до творчості — творчого мислення та діяльності.

Для того, щоб зрозуміти шляхи формування творчої діяльності слід залучити потужний методологічний інструмент — *універсальну парадигму розвитку, яку ми розвиваємо.*

Відповідно до універсальної парадигми розвитку можна говорити про універсальну модель розвитку форм діяльності.

(1) *Теза*: гра (діяльність, що не спрямована на досягнення прагматичних цілей і існуюча заради самої себе як суб'єкт-суб'єктний феномен, подібно «мистецтву заради мистецтва»). В більшості древніх (примітивних) співтовариств не існувало різкого кордону між працею і дозвіллям, коли праця могла супроводжуватися співами, розповіданням казок.

(2) *Антитеза*: праця (цілеспрямована діяльність, спрямована на досягнення певних прагматичних цілей, яка виявляє суб'єкт-об'єктний інструментальний характер). Тільки у період промислової революції ми спостерігаємо диференціацію праці і дозвілля, коли останнє почало пов'язуватись з неробочим часом.

(3) *Синтез*: творчість (суб'єкт-суб'єктний феномен — діяльність, що повторює гру, але на більш високому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри — спонтанної, самодетермінованої активності, так і праці — активності, яка має певний практичний результат). У творчості праця та дозвілля сполучаються, поєднуються.

Відтак, *творчість є вищим рівнем розвитку компетентного фахівця.*

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА

Розглянемо *головні аспекти формування громадянина*. Наш аналіз зазначеного процесу дозволяє дійти висновку, що системотвірна якість громадянина пов'язана з його здатністю працювати у команді (колективі, співтоваристві).

При цьому, найвищим рівнем розвитку життєвої активності людини постає творча праця. Одна з простих й ефективних умов перетворення праці на творчу активність — включення працівника у колективну трудову діяльність, в якій вигоду від праці отримує колектив, і тільки через колектив згодом блага отримує кожна окрема людина («від кожного за здібностями, кожному за потребами»). Таким чином, істинна праця на благо колективу звільняє цю працю від прагматичної орієнтації, перетворюючи її на творчу активність.

ВИСНОВКИ. Можна диференціювати *три глобальні цілі освіти* у контексті триєдиного розвитку:

1. гармонійна особистість як суб'єкт суспільно-особистісних цінностей;
2. громадянин як патріотичний суб'єкт;
3. компетентний фахівець як суб'єкт діяльності.

Ця триєдина мета розвитку людини реалізується завдяки формуванню в учнівської молоді *здатності до творчої діяльності (активності).* Відтак, *творчість постає наріжною інтегральною метою освіти як системи та суспільного інституту.*

4.3. Аналіз розвитку людини у контексті одиничного

У цьому контексті слід розглядати *розвиток окремих якостей та вмінь людини*. Так можна розглянути процес розвитку моторних навичок у рамках східних бойових мистецтв, коли спочатку (*теза, етап ініціації*) новачок немовби досконало спонтанно володіє цими навичками на рівні підсвідомих автоматичних мимовільних навичок, які на другому етапі виводяться на рівень свідомих довільних якостей (це *антитеза, етап учнівства*). Нарешті, на третьому вищому етапі новачок перетворюється у майстра (*синтез, етап майстерності*), він немовби повертається на перший етап, але на більш високому рівні — починає володіти відпрацьованими прийомами знову вже на спонтанно-інтуїтивному рівні (в айкідо, наприклад, це рівень досягнення *Кі-форми*).

Подібним чином розвиваються (актуалізуються) всі якості людини.

Так, розглянемо *процес навчання дитини читанню*.

На першому етапі вона не вміє читати, однак це вміння на цьому етапі реалізується як підсвідомо-спонтанна невиявлена активність. Для розуміння особливостей цієї активності слід залучити телеологічний парадокс (парадокс розвитку), який полягає в тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) і одночасно не з старого, оскільки в цьому випадку зникає різниця між новим і старим [46, 22-23.]. Виходячи з розглянутих міркувань, ми можемо стверджувати, що світ у потенційному (віртуальному, латентному, згорнутому, непроявленому) вигляді містить в собі всі можливі власні метаморфози, план своєї еволюції, який прихований тут як потенційна модель, або структура його подальшої еволюції.

Таким чином, здатність дитини до читання (як і безліч інших здібностей, умінь, якостей, психічних новоутворень) існує і завжди існувала в прихованому потенційному вигляді в сфері підсвідомої психіки.

На другому етапі за певних умов за допомогою відповідних навчальних процедур ця прихована здатність до читання входить в актуальну площину життєдіяльності дитини, тобто починає реалізовуватися на актуальному рівні.

Третій етап — остаточна актуалізація вміння, що розвивається, його реалізація на спонтанно-інтуїтивному мимовільному рівні, коли процес читання відбувається несвідомо і автоматичним чином.

Тріадну діалектичну модель розвитку можна знайти у різних сферах буття людини.

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛА

А.К. Маркова в якості критерію виокремлення етапів становлення професіонала вибрала рівні професіоналізму особистості. Вона виділяє 5 рівнів і 9 етапів:

1. допрофесіоналізм, на якому відбувається первинне ознайомлення з професією;

2. професіоналізм, який складається з трьох етапів:

а) адаптація до професії;

б) самоактуалізація в професії;

в) вільне володіння професією у формі майстерності; 3) суперпрофесіоналізм, який також складається з трьох етапів:

а) вільне володіння професією у формі творчості;

б) опанування низкою суміжних професій;

в) творче самопроектування себе як особистості;

4. непрофесіоналізм — виконання праці за професійно деформованими нормами на тлі деформації особистості;

5. після професіоналізм — завершення професійної діяльності.

На етапі професіоналізму виявляємо синергетичну схему розвитку фахівця, який рухається від

(*1. Теза*) адаптації (усталений, ієрархічний стан) до

(*2. Антитеза*) самоактуалізації (дезінтегрований біфуркаційний, дезієрархічний стан), а від неї до

(*3. Синтез*) нового рівня адаптації (майстерність).

РОЗВИТОК ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО АСПЕКТУ ЛЮДИНИ І ЛЮДСТВА

(1) «Божественний андроген», синтез чоловічого і жіночого начал. Психосексуальна андрогінна єдність.

(2) Стадія статевого диморфізму. Стан «статевої розпорошеності».

(3) Розмивання психо-сексуальних ролей. Вихід за межі жорсткої статевої диференціації, зближення чоловічого і жіночого сексуального сценаріїв.

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО САМОСВІДОМОГО ПОЧАТКУ ЛЮДИНИ

(1) Злиття людини і космосу на рівні внутрішньоутробного (ембріонального) розвитку.

(2) Формування людського «Я» як особистісного принципу волі і самосвідомості.

(3) Трансценденція «Я», подолання буттєвої сфери, злиття з Абсолютом.

СОЦІОГЕНЕЗА

(1) Цілісний симетричний стан суспільства, що оперує міфологічним мисленням; рівномірний розподіл соціального багатства і влади (високий рівень соціальної синергії), єдність дозвілля та праці, виробництва і споживання, переважно матріархальна гендерна матриця суспільного ладу.

(2) Стан соціально-економічної стратифікації, поляризація багатства і влади, дозвілля та праці, виробництва і споживання, зниження рівня соціальної синергії, переважно патріархальна гендерна матриця.

(3) Відновлення стану соціальної симетрії, підвищення соціальної синергії, рівномірний розподіл влади і багатства на новому витковi розвитку, синтез матріархального і патріархального гендерних принципів організації соціуму.

ЕТАПИ ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДСТВА

(1) Натуральне господарство, «злиденний комунізм», високий рівень соціальної симетрії.

(2) Просте товарне виробництво плюс капіталістичне виробництво, низький рівень соціальної симетрії.

(3) Відновлення стану «злиденного комунізму» на більш високому рівні, високий рівень соціальної симетрії.

РОЗВИТОК СФЕРИ ЧУТТІВ

(1) Наявність єдиного тактильно-кінестетичного комплексу, що формується у дитини на рівні внутрішньоутробного розвитку.

(2) Єдиний комплекс розпадається на візуальну і аудіальну складові.

(3) Злиття сфер відчуттів, вихід на інтегральний кінестетичний (синестезичний) рівень сприйняття.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ І СВІТОВОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНОГО ІНСТИТУТУ

(1) *Примітивні співтовариства*. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня, «пряма» передача знання через спонтанний акт містичної ініціації або спільної діяльності; ціннісно-домінуючий тип суспільної свідомості, який виявляє переважну роль символів, обрядів, ритуалів, що ініціюють форми виховання, що будувалися на яскравих образах і міфологемах, які надовго запам'ятовувалися, утворюючи емоційно-символічний характер освіти.

(2) *Соціуми нового часу*. Суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя і учня, передача знання вчителем-раціократом опосередкована суб'єкт-об'єктними відносинами; когнітивно-домінуючий тип суспільної свідомості, характерний для епохи Просвітництва, культурорганізовуючою міфологемою є максима «знання — сила» (Ф. Бекон), коли на передній план висуваються природно-наукові, гуманітарні та технічні дисципліни, а значущість людини оцінюється досить низько (у плані утвердження індивідуальності, свободи життєвого вибору, цінності природи в аспекті її духовного впливу на людину). Міфологетика Просвітництва проявила себе в радянський період, коли перебільшувалася значущість природничо-наукових і технічних дисциплін, практично не здійснювалося екологічне виховання.

(3) *Інформаційне суспільство*. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня (вчитель і учень постають цілісним освітнім комплексом), передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу

народження знання; повернення до суб'єкт-суб'єктних принципам освіти прадавніх соціумів, реалізується потреба у природовідповідній, ноосферній освіті. Семимильними кроками розвиваю нові нетрадиційні форми навчання й виховання.

РОЗВИТОК ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ

(1) У примітивних спільнотах превалювало виховання, а навчання реалізовувалося у формах технологій соціальної ініціації.

(2) У сучасних спільнотах на перший план виходить навчання як комплекс спеціалізованих технологій, що реалізуються в навчальних закладах.

(3) У суспільстві недалекого майбутнього виховання (а точніше — синтез виховання і навчання) знову превалює, в той час як навчання в силу розвитку сугестивних та інших подібних освітніх технологій відсувається на задній план.

РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

(радянський та пострадянський періоди)

(1) 20-40-і роки XX століття. Активний пошук нових форм навчання та виховання, становлення «трудової школи», орієнтація на трудове навчання як засіб інтеграції учнів у саме життя, розвиток бригадно-лабораторних, самоврядувальних форм навчання, комунарського виховання, педагогічної системи А.С. Макаренка.

(2) 50-80-і роки XX століття. Усталений, догматизований стан освіти, відхід від принципу «трудової» школи, поширення «книжної школи», репродуктивних форм навчання, сувора регламентація шкільного життя, назрівання освітньої кризи.

(3) Кінець XX століття. Повернення до «трудової школи», «нове педагогічне мислення», гуманізація освіти, її суб'єкт-суб'єктний особистісно орієнтований, ноосферний, людиномірний, глобалізаційний характер, розвиток педагогіки співробітництва, рух авторських шкіл, дистанційно-інноваційні процеси в освіті, розвиток педагогічної акмеології, педагогічної синергетики, педагогіки толерантності, учнівського та студентського самоврядування.

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО СКЛАДУ ЛЮДИНИ

(1) Розвиток особистісного начала проходить від людини як цілісної соборної людської істоти примітивних спільнот (де внутрішнє і зовнішнє є в силу феномена психізації дійсності єдиним цілим) до

(2) індивіда, представника соціумів нового часу, а від нього до

(3) особистості — цілісної людської істоти, інтегрованої в своє соціо-космопланетарне оточення, яке інтегрує людину як представника *Homo sapiens* та індивіда як володаря унікальної індивідуальності: тут має місце застосування філософської методології, коли в процесі аналізу ми розглядаємо такі аспекти *Homo sapiens*, як одиничне (особистість), особливе (індивідуум) і загальне (людина).

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЛЮДИНИ

(1) На першому етапі цього процесу виявляється стан обдарованості, що характеризується функціями правої півкулі головного мозку, які актуалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, високу афективно-перцептивну сензитивність, що є ознаками саме обдарованості — того правопівкульового розвивального потенціалу людини, який на

(2) другому етапі свого розвитку повинен сублімуватися в лівопівкульові інтелектуальні (аналітичні, абстрактно-логічні) форми психічної діяльності.

(3) На третьому етапі розвитку людини інтеграція право-і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для творчого (парадоксального, діалектичного) мислення та освоєння дійсності. Таким чином, півкульова динаміка (відомо, що права півкуля в генетичному відношенні є більш древньою, ніж ліва) недвозначно говорить нам про генетичну та структурну субординації розглянутих категорій.

РОЗВИТОК ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ЛЮДИНИ ДО СВІТУ (РОЗВИТОК АКСІОЛОГІЇ)

(1) Центральна інтегральна якість, в межах якої Добро і Краса, Благо і Буття були тотожні.

(2) Актуалізація аксіології як науки і теорії цінностей, в якій зазначена інтегральна якість розпадається на дві полярні якості — реальність і цінність, що виявляє проблему їх невідповідності у вигляді дихотомії дійсного і розумного. На цьому етапі, з одного боку, піднімається питання про суб'єктивність, відносність цінностей (Т. Гоббс, Б. Спіноза), а з іншого, — система цінностей як сукупність ціннісних уявлень членів спільнот розуміється як колективно-об'єктивний феномен (Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсон).

(3) Виявляється можливість відновлення єдності реальності й цінності в площині деяких новітніх поглядів і концепцій (антропний космологічний принцип, універсальний семантичний простір Всесвіту та ін.)

ПЕРИНАТАЛЬНИЙ, ПОСТНАТАЛЬНИЙ І ПОСМЕРТНИЙ РОЗВИТОК ЛЮДИНИ

(1) У своєму ембріональному розвитку людина проходить (повторює) всі етапи розвитку живої речовини на планеті Земля; процес народження людини супроводжується сплеском енергії та ущільненням часу разом з просуванням по тунелю — пологовому каналу — до світла, в кінці якого він зустрічається з божествами, котрі зачали, народили та привели його до світла у процесі забезпечення процесу народження.

(2) Природне материнське лоно існування людини змінюється лоном штучним — соціальною космопланетарного реальністю.

(3) Момент відходу з цієї реальності багато в чому повторює перший етап, оскільки вмирання людини (як свідчить досвід навколосмертних переживань) також супроводжується потужним викидом енергії й ущільненням часу, а також просуванням по тунелю до світла, де людина повторює своє життя, переглядаючи її на об'ємно-панорамному екрані, зустрічаючись з Істотами Світла, які дали життя всьому сущому, а також забезпечують повернення людини в первинне материнське лоно — «райську обитель».

РОЗВИТОК СПОСОБІВ ЖИВЛЕННЯ ТА ХАРЧУВАННЯ ЛЮДИНИ

(1) Універсальний спосіб харчування ембріона в утробі матері, а також немовляти материнським молоком. Харчування реалізується автоматично, воно універсально, а сама людина (немовля, ембріон) інтегрована у Всесвіт — організм матері.

(2) Диференційований спосіб харчування — різними (рослинного і тваринного походження) продуктами. Людина при цьому сама добуває їжу, а також виходить з «материнського лона» Всесвіту, будуючи штучне середовище існування.

(3) Повернення до універсального способу харчування у формі «сонцеїдів» та інших подібних феноменів (див.: «променисте людство» К.Е. Ціолковського, принцип автотрофності — звільнення людини від диктату поживних речовин зовнішнього середовища), «блудний син» повертається до«материнського лона». Зрозуміло, що цей модус людини, що відповідає імперативам її природної еволюції, реалізується на шляхах поступової відмови від їжі шляхом переходу до все більш низькокалорійної їжі. Це дозволяє людині не тільки піднятися на новий еволюційний етап розвитку, а й досягти вищих зразків здоров'я і довголіття.

РОЗВИТОК ЛЮДИНИ У КОНТЕКСТІ ПЕРИНАТАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ (С .Гроф)

(1) Народження як покидання людським організмом материнської утроби, яке супроводжується проходженням через родовий канал («тунель»), що дозволяє новонародженому звільнитися зі сфери материнського організму в зоні осі обертання сфери, яка (вісь) і являє собою «тунель»: всі тіла реальності постають сферами — як ідеальними (структура атома), так і дещо спотвореними.

(2) Розвиток людини у сфері космопланетарної реальності.

(3) Вмирання як повернення людського організму до фундаментального статусу «материнського організму» (з якою він складав єдине ціле) за допомогою виходу в «тонкий план», що супроводжується покиданням сфери космопланетарної реальності через «тунель» (про що свідчать люди, що побували в стані клінічної смерті), який обожнюється: В.С. Соловьов пише про християнську секту «дірко молів», які пробробляли дірку в стінах своїх дерев'яних будинків і молилися цим дірок («хата моя, дірка моя, спаси мене»).

ДЖЕРЕЛА

1. Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции / Э.А. Азроянц. — М. : Новый век, 2002. — 416 с.
2. Акимов А.Е. Экспериментальные проявления торсионных полей и торсионные технологи / А.Е. Акимов, В.П. Финогеев. — М. : Информатика, 1996. — 68 с.
3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. — Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. — 173 с. — С. 34-59.
4. Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. — М. : Медицина, 1988. — 288 с.
5. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. — СПб. : Политехника, 2001. — 159 с.
6. Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. — 2000. — № 4. — С. 112-130.
7. Валянский С.Н. Путь на Восток, или без вести пропавшие во времени / С.Н. Валянский, Д.В. Калюжный. — М. : ЛЕАН, 1998. — 304 с. — С.283.
8. Вознюк А.В. Как возможен синтез знаний : монография / А.В.Вознюк. — Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. — 848 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/21642/
9. Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности : монография / А.В. Вознюк. — Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. — 716 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/10049/

10. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика : монография / А.В. Вознюк. — Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. — 812 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/9545/
11. Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики : монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. — Житомир, Изд-во ЖГУ им. И.Франко, 2011. — 564 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/5167/
12. Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О.В. Вознюк. — Житомир : Рута-Волинь, 2005. — 388 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/19921/
13. 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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/4073/
14. Вознюк О.В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу : монографія / О.В. Вознюк. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. — 550 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/16366/
15. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія / О.В. Вознюк. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — 708 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/9067/
16. Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія / О.В. Вознюк. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. — 608 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/12948/
17. Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И.Н. Горелов. — М. : Наука, 1987. — 256 с. — С. 79.
18. Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. — Тюмень : Томский гос.университет, 1976. — 118 с. — С. 86.
19. Демина Л.А. Парадигмы смысла: логико-гносеологический анализ : автореферат дис. … докт. филос. наук: 09.00.01. / Л.А. Демина. — М., 2006. — 63 с.
20. Дубина И. Субъектно-личностные и социокультурные аспекты творчества: опыт концептуального и терминологического разграничения / И. Дубина. — К., 1994. — 185 с.
21. Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества / Л. Ермолаева-Томина. — М. : Академический Проект, 2003. — 304 с.
22. Закон України «Про освіту». — К. : Генеза, 1996. — 36 с. — С. 3-4.
23. Зязюн І.А. Історичні витоки психологічної педагогіки // Рідна школа. — 2013. — № 11(1007). — С. 3-12. — С. 5.
24. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. — Т. 18. — 1997. — № 1. — С. 16–30.
25. Макаренко А.С. Педагогічна поема / А.С. Макаренко. — К. : Рад.шк., 1973. — 524 с. — С. 447.
26. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. — М. : Издательство МГУ, 1981. — 584 с.

27. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности / В.В. Налимов. — М. : Прометей, 1989. — 287 с.
28. Павиленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. — М. : Мысль, 1983. — 286 с.
29. Петров М.К. Самосознание и научное творчество / Петров М.К. — Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1992. — 220 с.
30. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 512 с. — С. 91.
31. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. — М., 1992. — 223 с.
32. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. — 389 с. — С. 5-6.
33. Розенберг Г. Тройка, семерка, туз // Знание-сила. –1987. — № 1. — С. 18–23.
34. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка /А.А. Сбруєва. — Суми : Університетська книга, 2005. — 320 с. — С. 159.
35. Судзуки С. Практика дзен. Железная флейта. Сто коанов дзена. — К. : Преса України, М. : REFL-book, 1993. — 336 с.
36. Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. — М. : Мысль, 1972. — 383 с.
37. Уоддингтон К.Х. Основные биологические концепции / К.Х. Уоддингтон // На пути к теоретической биологии. 1. Пролегомены. — М. : Мир, 1970. — С. 11–38.
38. Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю.А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. — М. : Наука, 1978. — С. 5–33.
39. Философский энциклопедический словарь. — М. : Сов. Энциклопедия, 1983. — 840 с. — С. 471, 619.
40. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
41. Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения : пер. с франц. / Селестен Френе. — М. : Прогресс, 1990. — 304 с.
42. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. / Х. Хекхаузен. — СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. — 860 с.
43. Холодная М.А. Психология интеллекта : парадоксы исследования. — Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1997. — 392 с.
44. Цехмистро И.З. Холистическая философия науки : Учебное пособие / И.З. Цехмистро. — Сумы : Университетская книга, 2002. — 364 с.
45. Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. — Харьков : Вища школа, 1981. — 176 с.
46. Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. — М. : Мысль, 1976. — 247 с.
47. Lao Tzu Tao Te Ching / Tzu Lao. — N. Y. : Samuel Weiser, 1973. — Ch. 22–36.
48. Pribram K. Holonomy and Structure in the Ogranization of Perception. Images, Perceprion and Knowledge (J. M. Nickolas, ed.) Dordrecht : Reidel Publishing Co., 1977.

D. Kamenova

МОДЕЛИ И СТАНДАРТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА КРЕАТИВНОСТ

Проблемът за креативността на работното място, в образованието и науката добива все по-голямо значение в съвременната социокултурна ситуация. Креативният човек е необходим повече от всякога на всички равнища — от мениджъра до сътрудниците му. Целта на изследването се фокусира върху разработване на модели за развитие на креативност на работното място, в образованието, както и Стандарт за научна креативност. Ресурсите на моделирането открояват относително еднакви компоненти, което подпомага процеса на развитие на креативност в различни професионални сфери.
Ключови думи: *креативност, модел на обща професионална креативност, модел на развитие на креативност в образованието, стандарт за научна креативност.*

Проблема творчості на робочому місці, зокрема у сфері освіти і науки, стає дедалі більш важливою в сучасній соціально-культурній ситуації. Творча людина необхідна більш ніж будь-коли на всіх рівнях — від менеджера до співробітника. Мета дослідження зосереджена на використанні моделей для розвитку творчості на робочому місці у сфері освіти, а також стандартів наукової творчості. Моделі творчої ідеї і концептуального мислення супроводжують це проектування. Виокремлено ресурси для моделювання тих компонентів, що підтримують процес розвитку творчого потенціалу в різних сферах діяльності.
Ключові слова: *креативність, процес, модель загальної професійної творчості, творчий розвиток у сфері освіти, стандарт наукової творчості.*

The problem of creativity in the workplace, in education and science is becoming more important in the contemporary

socio-cultural situation. The creative person is required more than ever at all levels — from manager to collaborator. The purpose of the study is focused on exploiting models for the development of creativity in the workplace, in education as well as standard of scientific creativity. Model of creative idea and model of conceptive thinking are accompanying its construction. Resources for its modeling highlight relatively the same components in their relationship that supports the development process of creativity in different fields.
***Key words**: creativity, process, model of general professional creativity, creativity development model in education, standard for scientific creativity.*

Actuality of the creativity development issue

Complexity, indefiniteness and dynamism of today's social life imply the development of creativity more than ever. Skills to assess the situation and to find creative solutions to social problems in a workplace become irrevocable marker of social and economic human behavior* (Prigojin I. (1986); Panarin A. S. (1994); Stepin V. S. (1994); Shadrikov V. D. (1994); Mesyats G. A. (1995); Sadovnichiy V. A. (1997); Ginzburg V. D. (2001); Kruglyakov Ye. P. (2001); Kahneman D. (2002) etc.). In today's world civilized countries choose the path of sustainable development through creative strategic management approach in a high-turbulent environment (Meskon M. H., Albert M., Hedouri F. (1996); Ossipov S. A. (1996); Yakovets Y. V. (1998); Drucker F. P. (2001); Ansoff I. (1999); Ackoff R. L. (2002); Aaker D. (2003); Derkach A. A., Suhov A. N. (2003) etc.). In turn it is based on management's ability to forecast, but for conceptual thinking. Plenty of information is insufficient for organizational and human prosperity. Its structuring

* Not by chance the Global Creativity Index is prepared and published statistically every year, showing growing interest in the detection and stimulation of **creative** individuals and teams. The index has become one of the most authoritative studies in this area, as well as an indispensable tool for developing policies to stimulate innovation through the "economy of knowledge". From 2012 **Global Innovation Index** is published jointly with WIPO (World Intellectual Property Organization). In the seventh edition of the index from 2014 Switzerland takes the first place (for the fourth consecutive year), Closely followed by the UK, Sweden, Finland and the Netherlands. New state, which enters the top 10 is Luxembourg, in 9th place: http://elovitza.bg/globalen-inovacionen-index/. For 2015 the countries with the development of specific innovations can be seen in http://www.wipo.int/econ_stat/en/economics/gii/gii_2015.html: Switzerland, the United Kingdom, Sweden, the Netherlands and the United States of Aerica are the world's five most innovative nations.

differently each time in creative (new, innovative) concept can ensure competitiveness in business at all.

Therefore lately significant emphasis on creativity approach in solving management tasks, and one is the detection, development and retention of talent of employees in the workplace — as one of the most important business strategies (Richard S. Wellins, Audrey B. Smith, Scott Erker). In general it lies in the skills of managers to identify specific creativity of each contributor, to provide conditions for their emergence and development in the workplace. This task is further complicated because today, in a more humanitarian-oriented paradigm ((I. A. Ilin, L. P. Karsavin, K. Levi-Stross etc.) (for the uniqueness of paradigm see 5, (2002)) the mature person in the labor process: seeks independence, wants to be proactive, wants to make full use of their abilities, wishes to control their individual world. Modern man wants and achieves considerable freedom to shape their world and life in it, as a prerequisite for the development of creativity.

On the other hand, probably the main tool for developing creative manager and employee (yet) is education — secondary and higher. In front of it an important current task stands in the development of educational strategies and training models, to move around students and adults in continuing lifelong education from the model of reproductive information saving to the ability for ìts rational inclusion in use by creative attitude, creative thinking and creative productivity, called with the general term *creativity*.

The human being with all his problems has become the center of scientific and societal attention. The changes led to change in the way of thinking of the human as well as for the society as a whole. Today in the beginning of the third millennium, a new civilization of new type-postindustrial with humanitarian orientation appears. The change in the civilization requires new type of education — humanitarian. The new education is appealed to study and prepare the type of human, having resources in the mentality and acting in such a way to perform the specified civilization changes.

The focus and main goal of the education is formed to be education and upbringing of the human, able to perform the changes. In other words, not the adapting to changes human, but the human, changing the world and himself becomes the ideal and the main goal of the educational institutions and to the people working there — from the kinder garden to the university education and in the continuing all life education. To sum up, education should develop such instruments in order to develop the ability for change in the human. The *ability is the creative ability* and is the peak in the human potential.

Nowadays in the business, more than ever is important to search for the social creativity of the personality at all levels. In the last decade, the need of creative people is wanted more than ever. That is the reason why companies are looking for recruitment, selection not of good specialists but of creative staff. The creative person in the business performs creative work on his working place no matter as a manager or coworker. In the new humanitarian paradigm, the management must change creatively from effective management to management of talents through the leadership of each working place.

We must say again, that the new humanitarian paradigm requires:

— the science to find, check and prove the creative ability of the human as the only resource able to make changes, as a product of science;

— education to operationalise its scientific product for the creative type of human. The education should fulfill its instrumental function to develop the creativity in the subject to be (not objects);

— the business (in its wide meaning guarantees and performs the new reality) must attract, develop and retain the creative human, by creating conditions for full manifestation of the individual talent.

In this regard, the goal of the our study is forming the structure of standard of scientific creativity, model for the development of the educational creativity; model for development of creativity at the working place as total professional creativity, as well as approbation of its products in at least one professional area, as education.

A. Problem definition

1. Creativeness as ability

1.1. The creativity is in everyone

One of the leading researchers of creativity are Dean Simonton, Craig Cristensen Teresa Amabyle, Robert Saton and others psychologis, economists and sociologists. Among the most prominent researchers of creativity are Michael Michalko and Donald Campbell from the sixties of the last century. According to the long years of tradition, the creativity has been viewed as a rare ability, possessed by few people. Many professions like medical ones, teachers, scientific researchers, engineers, consultants, marketing experts etc. are not included in the so called creative industry, even though they need to find creative solutions for unprecedented problems. For this reason, most people, teachers and managers seem not so much interested in the creativity.

There are many examples as answers to this question: why the creativity is in each of us and why is for everyone? It is possible as everyone can find meaningful ways to connect completely different and disconnected Ares in something new-if everyone knows how and works to understand how.

The studies how to apply the creativity at the working places are becoming more and more. If we as lecturers teach our students how to be creative-learn them the specifics of creative process, the principles and mechanisms of creativity, then they can be creators in the office, in the laboratory, in the kitchen, everywhere.

1.2. The creative idea

How to recognize the creative from non-creative idea? As Teresa Amabyle from Harvard Business school says (Amabile T. (1996)), the main characteristic of the creative idea is that it contains something unique, that no one else before have done or thought about. For example, creating duplicate of a picture of famous artist is not creativity.

How can we recognize creative from non-creative idea easily? Displaying the characteristics of creative idea in a model by the results of the research below:

— Creative idea resolves problems, it creates something new and valuable *(as it changes the world*). At the same time, it is innovative one, as something has been done in practice. Robert Saton in his book *The strange ideas that work* (2004) tells that the techniques we use to perform our work oppose the strange ideas that might innovate it;

— Creative idea is complex — its components are occupied by different areas (see. below "Medici effect");

— The creative idea is socially engaged. It means that it might be new for its author, but not new for the rest of the people. It is not a creative idea. But if the idea is old for the author and new for the others. It is considered as creative. For example, an old story to be told to the others in a new way. Most of the creative work happens like this.

— creative ideas are ones that are feasible and accomplished. The accomplished creative idea turns into innovation;

— creative idea creates followers. The creative ideas are new, and when they are realized, then they are considered for creative. If the scientist has made an experiment and the discovery has been used later by the others in their research. In other words, the creative ideas as innovative must be used by the others members of the society.

— The creative idea is rationally useful, thus valuable. It is not enough if the idea is new. It must be applied in order to be creative one.

— The creative idea should be shared-presented and explained by critical thinking skills*. If we only imagine the most unique invention of the time, that does not make us creative. This characteristic of the creative idea is a prerequisite. It broke the myth of secrecy of the innovating thinking. The more creative ideas we hear, understand and get, the more we are inspired to produce ones;

— The creative idea is connected to the surrounding environment in the context of the society. It is socially oriented. It is the society finally that decides if the idea is creative and of value.

— The creative idea is accompanied by surprise, that comes from the original (unknown until now) combination of components from different areas. Such combination is called "point of intersection" by Johansson or "Medici effect" — according to the author the more distant from one another the areas of the new idea components are, the higher the level of creativity of the new one is assessed. The surprising effect of the creative idea gives it the status of a miracle, the effect of magic (*see more 1*).

— The creative idea is loaded with enthusiasm that has a multiplier emotional effect to attract followers and raises inspiration (*see 2*) etc.

Perhaps further extensive research by applying the model will lead to the concretization of some of the following characteristics, and it is quite possible they will be enriched.

1.3. Creative process

In order to derive models for the development of creativity in the workplace, in the education and science here are presented 4 stages of the creative process already known in Art (15). Various stages of the creative process could be recorded in the application of research shown below.

Among the studies on creative thinking, the study by Wallas in 1926 is gained a general acceptance by educators and theorists. Detailed description of the stages of creative thinking of Wallas can be reached

---

* According to Cotrel (2005) the critical thinking includes mental processes with the following characteristics:

• defining status and ideas to other people, • Understanding contradictions (incompatibility) and showing evidences in a just way, • Defining right or wrong statements, • Thinking over situations in a systematical way, •gathering evidences based on certain results. As it can be seen from the definitions above, the critical thinking consists of effective gathering of information and use of abilities for appraisal and comparison (Aybek (2006)). All the definitions include key words for the critical thinking such as"undertaking an activity through focusing on deeper thinking, intentions, explain, appraise, observe, ask, use of new knowledges,solution of problems and developing empathy"(Akar (2007)).

in the work of Armbrusster. These four stages of the mental processes are given below:

1. In the preparation phase, the problem definition, data collection, analysis, hypothesis, interrogation, the solution structure of the model and to reveal the processes take place. At this stage, recognizing and learning the important aspects of a problem for creative activities are beginning. In particular, Information about this particular problem, the problem revitalizing the relationships between the various hypotheses and theorems are examined.

2. In the incubation stage, developing ideas, regardless of the stage of incubation almost problem-solver, ideas logically work on the problem. According to Wallas and some researchers, this step is the most important phase in the development of creative thinking. This step is very similar to the unconscious repetition of the first phase, a variety of problems at the individual, albeit unconsciously, is a synthesis of ideas.

3. Settlement is reached during the enlightenment. In this phase, the solution suddenly wakes on stage. This is the moment of coming inspiration and the idea of solving problem. Immediate indication of the success of the first two phases had reached in this stage.

4. In the proof stage solutions should be evaluated. Hypotheses should be tested, the painter step back and re-study work on evaluative work. At this stage, critical thinking and logical thinking should be dominant.

In general, the basic mental processes such as logic, memory and abstract thinking should be dominated by the first and the last stage. Other mental processes should be dominant at second and third stages. The second and the third stages are important, especially for creative problem-solving and creative artistic expressions (Russ, 1993). Yenilmez and Yolcu (2007) described creative thinking as a thinking way that is innovative, seeking new solutions to old problems and revealing original ideas.

1.4. Creative ability

Bringing the main features of the creative idea into a model, and the presentation of the stages of the creative process allows to derive a working definition of the creative ability with a view to operationalize the models for its development in the workplace, in education and in science.

The creative ability includes a complex of abilities, such as management skill and strong internal motivation for discovering something new, abilities for finding the problem and looking for opportunities for solving the problem. The creative ability is combined in a new concept

of discovering new opportunities through mental fastness, for check and appraisal of the decision, its practical use (experiment) or producing a product and managing its costs (readiness to accept the costs-material, time, emotional, etc.).

2. Model of developing general professional creativity at work

Creativity development on the working place is connected with the specifics in the two types of thinking: operative and creative, with comparison and undertaking special efforts from managers in developing of the professional creativity of their coworkers. The operative works is functional as it is follows certain standard. The operative work is the work we do every day, months, years. The manager must create such conditions helping the learners to go beyond the frames of creative thinking. The manager must support coworkers in the process of acquiring creativity and self developmentност.

The operative thinking serves:

— The work we do every day;

— Everyday work to be performed with minimum mistakes as standard;

— Operative thinking. It means using a cycle of 4 stages: planning, performing, appraising, thinking in the context of new plan (Barker (2013)).

The main actions at each stage are the following:

— Plan! Form image of what we want to do and how we can do it!

— Act!: Perform the one we have already planned to achieve;

— Appraise! Review of what we have done well? Where we have made mistakes? What did we learn?

— Think! How to adapt or improve what we have done after the review?

In the operative activity, all rules, requirements, used by the personality are organized in a mental model or models. The models that did not work well are eliminated. The successful models become more sustainable. With time, the successful models increase and expand. They turn into way of thinking. The more models for action the coworker have the more effective and efficient he is going to be in his work. This way of thinking and acting do not solve problems or search for problems.

Specifics in the *creative thinking on the working place* include:

— To see in the problem („I do not like it“);

— To think “out of the box“(non standard way of thinking — to see the situation out of the known);

— The process of creating new ideas or approaches for solution;
— Asking questions and setting tasks.
— Improvisation, etc.

The main characteristics of the creative thinking help understand the creativity of the working place (16): „*Creativity is to go beyond, to find the thing that the society has not found yet*" *(Campbell).* The idea in this sentence is so strong regarding the creativity of the working place:

"*To go beyond***"** means that creative is result of a continuous research**.** The personality goes on a trip out of the borders of hi sown operative thinking and experience. Enters huge territories. Why? As he searches for new ideas.

"*To find***"** means that if you search on the right place, the search leads to discovery. When the personality finds something, he enlightens it for the others.

"*The thing*" means the product that is discovered and responds to certain need.

"*The society has not discovered yet***"** means that the creative idea and its transforming into product lead to new product or service, new design, new theory or hypothesis, new procedure that will be useful for the personal, professional and social life.

The model of creative competency on the working place involves the following competencies (Perkins*, cited by 14., p. 22):

We discuss later each element of the Model of Snowflake so that it can be applied in the teacher's work and to the modern manage wishing to develop creative collaborators by a task a creative context.

1. Internal motivation — creativity comes from strong internal need. The first and the most important element of the creative competency is the skill to have internal motivation. The wage or getting higher qualification is ignored in the light of creativity. The personality is only moved by the satisfaction he gets from the act of creating. That is the paradox- maximum efforts at minimal wage. The operative thinking relies on the external motivation for improving the process and decreasing the deficiencies; for re-projecting the system and decreasing the costs, etc. The creative thinking is moved by the desire to create something.

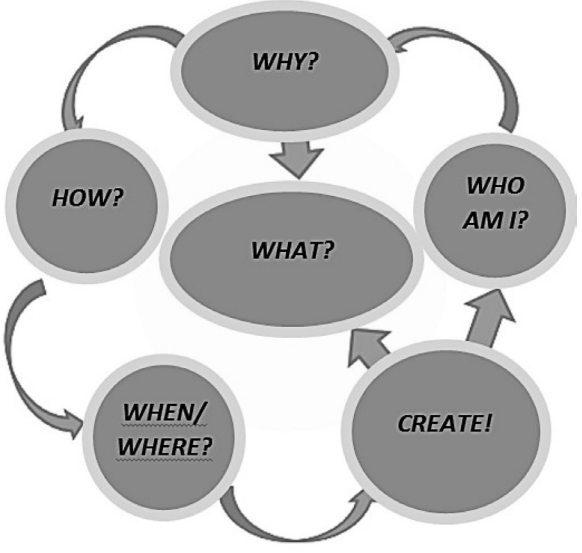
2. *Search for opportunities.* In an interview, Richard Branson owner of 300 business companies when asked "How did you decide to start a new company?", answered "I just look around. If something does not fit me, I

* The professor is a Senior lecturer and cofounder with Howard Gardner in the Project Zero, research project that studies the cognitive skills of scientists and artists (cited by 14).

start doing it as I want. If you can manage well a company, then you can manage 300 companies too". It becomes clear from the interview that over 50 000 people are working in these companies. Creatively competent people are good in finding opportunities to show their creativity. They spend their time in search of such opportunities that goes beyond their achievements.

3. Mental agility. It means agility of the brain, consideration, combinativeness, fast solution and discovery of new ideas. It helps the personality to look to problems from different perspectives. It is the ability to think about the problem in new direction, from new angle, with new perspectives. The more perspectives are available, the more ways to deal with it. The challenge that mental agility gives is to find new connections between thoughts.

4. Designer's thinking. Thinking as design supplements the mental agility. If the mental agility focuses on innovation, then the designer's thinking looks for simplicity. The designer's thinking is an instrument to create projects and models. Creative people love creating models. They also love the tension between the standard already existing and the mess of new reality: They tolerate the unclarity or complexity. They aim to simplicity and work under the tension. During the practical application of the model in work on the development of creativity with teachers the following model of designer or conceptive thinking was reached (see *Schema №1*). Perhaps it will be specified and enriched by attempts to application in other situations, on workplace and in other areas and new research.



Shema 1. Conceptive thinking model

In short the model components indicate:

What? — skills to detect a problem;

Who am I? — what skills do I have to solve the problem — if I do not possess the necessary skills, which of them I must develop, or with whom to partner; **Why?** — in the name of what (internal motivational and situational aspect) and to whom (social aspect) undertake to solve the problem;

How? — what technology I have to use;

Where and when? — how to manage time and space;

Create — what process as stages and means I have to use? To what extent the conceptive thinking is linked to the problem of creativity development by the autors.

The output of the presented model for conceptive (or designer) thinking is dictated by the need, on the one hand, to seek opportunities for rational use of the abundance of information. On the other hand, in practice its necessity is increasingly imposed, and in science of creating concepts for so-called "designer thinking". The presented model is an attempt to respond to those needs.

5. Objective ideas. The strange ideas of a crazy person might be very original, but not creative. The real creative ideas should have a value and use in the real world. The real creative human is not the lonely one. He also looks for feedback and critics from outside. We must be able always to control the ideas we have and always to ask others opinion. We must be able to leave out our ego, to listen to advices and thus test our ideas: in the laboratory, on the experimental field or at the market.

6. Risk management. The creative people share their fate and risk with the brave ones and criminals. They think that failure is a part of the adventure. It is very wrong to think that geniuses have brilliant ideas only. For example, Picasso loved the myth of spontaneous genius. From 20 000 works that he produced, most of them are not made first hand. The great genius of Picasso is in experimenting. He has worked on the edge of his competence in painting, sculpture, ceramics, etc.

The creativity, connected with this model is a web of competencies. It takes part in the game. Someone can be very qualified in the designer's thinking, but if not very motivated to make his project, he will not be able to share his vision with the world. Is the human cannot see that his idea is inapplicable or not functional, his vision will remain not achievable.

3. Model of developing creativity in the education

Creativity changes its status and content in a humanitarian type of education. The status of education today is defined as one of the main conditions for the development of the civilization. It is orientated towards

new humanistic ideals-to the development of the human personality, its self definition and self-fulfillment*.

The status of the university education has especially changed. The social value of the university education in the beginning of 21st century has become so high and led to its unprecedented demand and diversification. In this regard, the young generation needs to obtain new skills, knowledge and ideas**.

The human in the new civilization changes and pretends to be the main value. The content of the education changes too in accordance with the changes of the essence of human and its sense of living. Educational sciences need to find the main need and goal of its educational product — what type of human will it develop?

In this regard, the educational product has two dimensions, two opposing and complementing components at the same time. The human is creator of new features as a social being in the social space as his macro world, on one side (Berdyaev, Solovyev, Fedotov and Shestov, etc.). His life is linked to creativity with the means of production, science, architecture, art, culture. On the other side, human is a product of nature, forced to live in the society. The human cannot find his place in the society and it scares him (Kamu, Nitshe, Sarter, Froyd, Haydeger, etc.). In this second way, the human is seen as a consumer of material goods. In order to survive the human aims to be producer, mainly to be performer, by following certain instructions and ideas. In other words the human stays passive and antisocial as consumer. He cannot fully present himself, as he is full of pessimism, anger, fear, aggression, violence, etc.

The education today is still organized and conducted as reproducing information. It focuses at obtaining certain standards (professional and cultural) and is done with orders. It means that the education nowadays is destructive for the society. It does not make students to be creative, but makes them predominantly performers to be, no matter how competent they are.

---

* It has been documented during the meeting of the International committee of education that in most of the countries, education is considered as one of the main conditions for the civilization development (UNESCO, 1998). Education leads to the development of human personality, its self-definition and self fulfillment as "a main condition for giving the mankind an opportunity to move towards the ideals of peace, freedom and social justice".

** The World declaration of the United Nations organization, regarding higher education for XXI century (Paris, 1998) tells: "at the start of a XXI century, we have witnessed the unprecedented demand of higher education and its diversification. It is very important for the creation of future where the young generation should acquire new knowledge, skills and ideas."

The humanitarian oriented education aims to develop the creativity in the human nature. It is focused not on the creation of certain features in the human, but on his development as a creative personality, responsible and creating the macro world, but most of his own entire micro world. In other words, the process of education of creative people should be created by the teachers as a creative process, starting from the kindergarten to the higher levels of education. The creative building of education process requires creative teachers and lecturers, having the characteristics of the creative scientists. Besides forming the educational process, the creative teacher must take care for the creativity of his own product-student, pupil. Without paying special attention to the different approaches and ways for development of creativity (Kamenova, 2016a, p. 3–15), it can be said that the theoretical foundations of the creative education include (we present here the model of the functioning teacher (according to the standard of the profession) and the creative teacher (as adapted by Sengy (2012)) (*Table 1*):

Teacher in the Model of functioning	**Teacher in the Creativity development model**
• Composes the Model of student and class • One way in the construction of educative and cognitive tasks according to the standard • Deals with being right • Follows instruction from "above" • Loves avoiding mistakes • Searches for hope in his work • Aims that community is in harmony • Wants to control the communication • Opens limited feedback • Fulfills aims, set from above • Keeps education as a closed system	• Creates jazz group from the class–each time is different • Interactive — constructs creative tasks to stimulate the activity and participation of the individual student • Worries to work on standard • Improvises when needed • Learns from his mistakes • Looks for validity(acceptance) • Looks for community in the dialogue • Hopes to be right • Opened for unlimited critics • Takes risks • Looks for and creates education as an open system

Table 1. **The profiles of the functioning and creative teacher**

The more developed the creative competency of the teacher is, more consciously the teacher performs pedagogic management. The more visible and measurable would be his results and of his students. He would work on high professional level as master innovator in such a case. (The profiles in the development of the professionalism of teacher developed by Stefanova, M. (7., p. 108–111). The typical characteristics of the master innovator are the following:

Beginner → Master → Innovator → Master-innovator

— controls the theoretical and scientific reasons for doing the managerial activity;

— deals without problems in equal degree with unusual, untypical, out of routine professional tasks;

— there is a justified professional risk and the situations become more unpredictable;

— the perspective for advance can be seen in the sustainable and dynamic functioning of his competencies;

— enriches constantly personal pedagogic techniques to work with people;

— develops research competency for sharing his best practices and implements innovations that has created;

— develops mentor's competencies- including works as supervisor and supports his colleague in the professional team;

— develops competencies for managing the work in a web;

— advances easily with pleasure in the profession.

Methodical scheme of creative education is connected not only with acquiring experience from one generation to another but is connected with the critical acquiring of it. It leads to improving the quality of education. This can be achieved by the self-learners. The method is called method of self development. It is based on the famous Socrates' formula "If you want to change the world, change yourself" (see Metlenkov, 2002).

The method of self-development requires a completely other model of education. The creative personality always finds and forms itself alone, though. Such a process nowadays is performed due to, or in spite of the educational system. In the current education it happens suddenly no matter what the current system of education is. The education would have been much more effective if the learning process is focused on individual development of the *creative personality*.

The teachers do not teach students as it is good for them only in the model of creative education. The teachers do not manipulate students in this model.

They define and develop themselves in the areas according to their creative abilities. The learners learn the one that prefer as they see it good for them. The educational models should be as many as the learners are.

Individual models of education must be created by the students or pupils as subjects of education. It is the only possible approach for study without violence. This method gives opportunity for self-development of the students. It focuses on the individual education, not mass education.

There are two questions that the creative teacher faces. The first one is how to create conditions so that the student can be creative and change the outer world as macro space.

The second task is how to create such conditions helping the student to change himself, his creative potential or micro space according to the means he chooses- sounds, colors, words, technologies, etc. The creative teacher creates such conditions by constructing creative technology of education. It changes the creative activity of the student, his vision of the world as macro universe. On the other hand, the new education helps enriching the creative potential by using his own creative approach. The main goal is that the student defines his new feature by comparing it with the previous states. Skills for self development stay in the center of the creative technology.

As an instrument of reflection can be used the publication of the creative student, discussion, exhibitions, etc. use of such forms allows connecting the method of creation with its product. In this way, the reaction of others regarding the creative product can be seen. It can help understand other's point of view that opens new opportunities for creativity.

4. Model of developing scientific creativity

4.1.Scientific creativity

Creativity can be summarized as production of any creative ideas or product should be novel and useful, according to Usta, 2015.

Creativity is a thinking and responding process that involves connecting with our previous experience, responding to stimuli (objects, symbols, ideas, people, situations), and generating at least one unique combination (Parnes (1963), stated in Isenberg & Jalongo, (1997)) as cited by Aktamis et al.

Most researchers are focusing on the difference between creativity and scientific creativity. As Aktamis et al. says, scientific creativity is the ability to find new problems and the ability to formulate hypotheses, it usually involves some addition to our prior knowledge, whereas artistic creation

may give some new representation of life or feelings thus there is a difference between scientific creativity and artistic creativity. The main difference between creativity and especially scientific creativity is summarized by Aktamis in the following way:

Structure of scientific creativity has been defined as below:

1. Scientific creativity is different from other creativity since it's concerned with creative science experiments, creative scientific problem finding and solving, and creative science activity.
2. Scientific creativity is a kind of ability which includes intellectual factors.
3. Scientific creativity must depend on scientific knowledge and skills.
4. Scientific creativity should be a combination of static structure and developmental structure. The adolescent and the mature scientist have the same basic mental structure of scientific creativity but that of the latter is more developed.
5. Creativity and analytical intelligence are two different factors of a singular function originating from mental ability.

Aktamis also understands the difference between artistic creativity and scientific creativity is clarified in the following. Basically, scientific creativity is the ability to find and solve new problems and the ability to formulate hypotheses; it usually involves some addition to our prior knowledge, whereas artistic creativity may

According to Usta, the scientific creativity is related with some factors, such as problem solving, problem finding, formulating hypotheses, using analogies with some personality factors such as motivation. Scientific creativity may be defines as, depending on previous experience and knowledge, sensitivity to problems and their solutions, understanding the nature of the science and fascinating with it, and development of new, extraordinary and useful scientific knowledge, experiments, theories and product, as Usta, (2015) says. We agree with the researcher Usta (2015) who also says that scientific creativity requires sensitivity to problems because finding creative problems to solve is an important aspect of being a good scientist. According to Ayas and Sak (2014) scientific creativity involves a whole array of activities such as designing and performing experiments, inferring theories from data, modifying theories, inventing instruments, formulating hypothesis, solving problems, working on the unexpected and opposite ideas.

In this regard, Ayas defines the scientific creativity as the ability to generate novel ideas or products that are relevant to context and have

scientific usefulness or importance. It means that if the scientist has offered an idea which might seem to be original but not useful, it is not creativity.

Ayas et al. (2014) viewed the scientific creativity as a result of convergence of a number of cognitive and no cognitive variables, such as intelligence, creativity-related skills, science-related skills, personality characteristics and motivation, interest, concentration and search for knowledge and chance permutation of mental elements.

According to Kobacas (1993), scientific creativity (SC) can be investigated through five basic cognitive and computational concepts. These are:

1. Motivation for scientific research.
2. Ability to correctly formulate research problems within a body of knowledge;
3. Ability to create a comprehensive search space for the solution of a scientific problem.
4. Ability to assemble (or induce) and implement of heuristics to reduce the search space.
5. Patience and stamina for the exhaustive search for solving the scientific problem within the constrained search space.

We disagree with Ayas (2014) who says that SC can be thought of as a problem-solving involving search in various problem spaces. We think that the scientist is not only problem-solver but also creating concepts and models of behavior. It is especially true for scientist that works with students. The scientist is defining the proper models of behavior. What we mean is that the scientist defines the concepts, the hypothesis and creates the procedures.

According to Ayas, the Sc starts with an initial stage that consists of some knowledge about a problem and hypotheses associated with the problem. At the hypothesis stage, the aim of the scientist is to generate hypothesis.

In this regard, Kobacas (1993) says that a creative scientist knows how to correctly formulate research problems, can generate an extensive search space for a selected problem, can assemble or formulate the necessary methodological knowledge to reduce the search space into manageable dimensions, and can conduct exhaustive search in the reduced search space.

We share the opinion of Aktamis et al. that creativity involves not just representing a given problem, but also finding the real problem and representing it, creative people may not be creative in their solutions but rather creative in their choices of problems. In this regard, Aktamis explains that the problem finding skills are increasingly recognized in theories of creativity, and problem finding has been viewed as the most important component in the creative process (see *Table 2*).

The aspects of scientific process skills	The aspects of scientific creativity
Raising question — problem defining	Finding out problem, curiosity
Hypothesis formulation — variable determination	Searching for solution ways, understanding the world around, making use of previous experiences
Planning a fair test	Designing an experiment using existing knowledge
Measurement, data collection, data presentation	Testing whether the used method or hypothesis is appropriate or not, determining a new method if required
Evaluation, coming to a conclusion	Producing new scientific and technological ideas

Table 2. **Scientific Process Skills and Scientific Creativity**
(*Source:* Aktamis et al., 2009)

There are different instruments to measure creativity. In this regard, Charyton and Snelbecker (2007) distinguish between the following ones:

— *Creative temperament scale (CT).* The CT adapted from the California Psychological Inventory (CPI; Gough, 1992) was designed to assess personality characteristics and predict what people will say and do in specific contexts. The CT is one of the special purpose scales of the CPI;

— *Cognitive risk tolerance survey (CRT).* The CRT (Snelbecker, McConolgue, & Teitlebaum, 2001) consists of 35 self-report items to assess an individual's ability to formulate and express one's ideas despite potential opposition; According to Snelbecker (2007) higher scores indicate higher levels of cognitive risk tolerance.

We think that being a scientist and showing creativity is not only connected to formulating problems and providing solutions to them. We share the opinion of Aktamis et al. that scientific research requires creativity in the sense of creating new understanding, solving problems in science requires a student to explore his / her own repertoire, to imagine a variety of routes to a solution. It is especially crucial for scientists working with students. The creativity of the scientist can be measured by the success of his students as he gives example and allows application of new ways of thinking in reaching standard problems.

The literature review and analysis of several definitions of the scientific creativity support the development of a standard for its development through knowledge and skills. The most important skills for the creative scientific activity are presented in the table below. The standard, on one side, helps the scientist, who lectures students, pupils and adults in the development of creative scientific competence. On the other side, the standard is an instrument in appraising the level of self-development of the scientist, who might be a young one, beginner or mature scientist. In developing the standard we do not focus on including of knowledge, that are prerequisite for skills, part of the competence (knowledge, skills and experience are united in one):

Dimensions	Criterias
Functionality (creative scientist)	Adjustment for creativity in the science: • sensitivity to problems — the skill to find new creative problems for solving; • to define problems and describe them; • to explain the problem; • production of a creative idea –new and useful; • to place the idea in its social and space context; • to construct the ideal; • the skill to present ideas- clearly, fully, explicitly; • the skill to defend the scientific product in spite of the opposition; • the skill to have constant interest in certain scientific area; • the skill to self-appreciate its own creative scientific product
Orientation in approaches, methods and mechanisms for creative scientific activity	Creative scientific thinking: • to understand the nature of science as a social area; • to enrich his previous experience with extra knowledge; • to combine ideas from different areas in a new concept; • to respond to stimuli from outside(objects, signs and symbols, ideas, people and situations); • to construct and formulate hypothesis; • to create a procedure in certain stages, methods and mechanisms of creative scientific activity (designer's thinking); • for creative scientific experiment for testing the hypothesis(designer's thinking); • intellectual actions for critical thinking (analytical intelligence): • to work with unexpected and contradictory ideas;

Dimensions	Criterias
	• to design and conduct an experiment; • to conclude; • to form evidence; • to appreciate methods, mechanisms, stages of the scientific process and results. • to check the objectivity of the creative scientific product in social and space context; • to exclude and to summarize results; • to present a creative scientific product.
Productivity — complex of creative scientific products of the creative scientist	Creative scientific product: • to define terms; • to define concepts; • to generate concepts — to generate at least one unique combination of previous experience and new knowledge through conceptual thinking; • to combine static structure (models of) the product and dynamic structure of the development — through forecast for its use; • to develop new extraordinary and useful scientific knowledge; • to modify theories; • to develop theories; • to invent scientific instruments; • to define appropriate models of behavior. • for self-reflection of his own scientific products in order to popularize his own methodology; • to attract followers (creative scientific leadership).
Personal qualities	The creative scientists has: • High internal motivation for invention and discovery; • Strong interest for change in the chosen area of scientific activity; • The skill to concentrate over the chosen problem; • The skill to define knowledge; • Tolerance; • The skill to restrict the perimeter of knowledge search; • The skill to manage risk of loss of resources and failure; • Scientific tolerance to other scientific products; • Scientific conscientiousness in the use of own and foreign scientific products.

Table 3. **Skills for the creative scientific activity***

* The standard is the work of the author, first published in a joint report, see. 20.

As it can be seen, standardizing the creative scientific competence gives opportunity for the continuous and systematic learning by the beginner scientist, for the appraisal of the scientific productivity of the mature scientist. That is the meaning of the creative scientific leadership. The task to construct profiles of the creative scientist based on his scientific products comes from. It depends on the quality of the scientific products, if they are priority in the field of scientific discovery or beyond it.

B. Results of the study

Methodic of the experimental part:

1. *Goal:* To probe the model for development of professional creativity on the working place with teachers in two seminars (by 3, (2014)) on the topic "Developing creativity in the effective school". The practical seminars took place in April, May 2016 with 26 teachers from Dobrich city and 29 teachers from Varna city (total number 55 of the respondents).

2. *Task of the study:*
   - 2.1. To develop methodic for practical seminars by using the model of creativity of the working place.
   - 2.2. To prepare working materials for the participants.
   - 2.3. To make training in the seminars and analyze the results.

We define the following working hypothesis: if creative technology has been used during the practical seminars for teachers, then their results are expected to have characteristics of a creative educational product.

The main research in the experimental part is forming the creative technology for education.

It is formed by constructing a set of educational tasks, including all participants in a creative activity, tasks for reflection of results, observation, analysis of results and synthesis, statistical and graphic analysis of results.

C. Results of the experimental part and their analysis

The practical seminar with teachers includes from the very beginning setting tasks (the teachers do not know each other) by the lecturer's team-the beginning of the fairy tale and Planet of robots:

Introductory text: A fairy tale

A long, long time ago, the first robots have created their Planet of the robots. They wanted very much people from the Earth to love them. That's why they named their planet Trans-Human.

However, people were afraid of robots. They looked so scary to them….

Suddenly on the Earth happened disaster and humans turned to refugees in the space. As all refugees, the Earth people were looking for the best for them and their families. So they went to the Planet of Robots. It shined so bright that it has attracted them with its silver and gold glimmer...

And they started to arrive in groups….

The group is slit to two subgroups, working in two different dimensions. For each of them is given coins, seeds, markers, paper, cloth, etc.5 models of robots have been given too.

Task №1: to arrange our life in the Refugee's camp on the Planet of Robots "Trans-Human"! Each of us has a sign on working materials! Look! The first group is of Red (maximum 5 participants); Second — the Yellow group; Third — Blue Group. Order of settling to the planet: at command "Start!" the first group starts settling — each group works 10 minutes! (all others watch them without contacting the first group). At command "Change!" — the second group continues what has been started by the first. At second command "Change" the third group starts, that finishes settling.

Results: performing of certain tasks aims participants without having previous adjustment for creativity to link their personal experience with the new problem. This can be performed by using mental agility for the task-settling on unknown planet and taking the role of refugees.

Results of the task are:

1. No matter that the participants do not know each other; they start working on solving the problem. It shows strong internal motivation, moved by the task;
2. The teachers from the first group have less time to gather information, to create concept. Their tolerance to risk is under test. They concentrate on one or two activities — for example, creating school and construct of a tent. In most of the time, they draw;
3. The participants of the second group, observed the work of the first group. They manage to search for information, to create concept and opportunities for full arrangement of the camp, to apply designer's

thinking and to increase the number of the centers necessary for the refugee's camp- a hospital, bank. In this way, they attract the participation of robots too;

4. Participants form the third group aim to use all materials and fill with centers the camp. They divide the roles of the robots.

Task №2: Choose speakers and present your refugee's camp! After settling the refugees present their camp to the Planet of robots and to their colleagues!

The second task from the educational package aims not only to present the partner's product to each of the two groups but also reflection of the skills involved. The extra effect from solving the task is sharing the feelings, during the work of each subgroup, the wrong steps and corrections in the actions as well as further consolidation of the whole group by contact to similar product. No matter that the task is the same for both groups, the expected results- also, the actual results are different.

Task №3: To reveal the specifics of creative type of task! A discussion is used.

The participants reveal the following characteristics by using the inductive method:

- Creating something new by going beyond known till now;
- Productivity (visible result);
- Being technological;
- Attractiveness;
- Enthusiasm;
- Deriving satisfaction from participation, from the achieved result and meeting colleagues.

Task №4: Check your strong features, by circling 10 of the given 20 in both columns!

• I make successful choice between most promising opportunities,	• I create options for choice,
• I produce more often known results,	• I try to achieve rare(unknown) results,
• I am realistic,	• I am vital, I visualize the problem;

• I am objective,	• I am subjective,
• I often discriminate,	• I am impulsive,
• I am well structured,	• I have rich imagination,
• I orientate to quantity,	• I orient to quality,
• I prefer to create many and original options, • I am able to survive.	• I have the ability to create innovation, • It is important for me to have different behavior from the accepted.

The fourth task is aimed at self- identification of characteristics of the creative educational activity. The more participants choose answers of the right column, the more creative as teacher he is. The main task is not to compete participants each other but to encourage creation of the program for self development of educational creativity.

Task №5: Everyone to write on the colored paper three creative techniques for lesson management, management of class and of class room!

The distribution of the results is as follows:

Techniques for management of the lesson	**Techniques for Management of the class (Human resource management)**	**Techniques for Management of the Class room(physical and social space)**
46,47 %	30,98 %	25, 55 %

From total 71 techniques 33 (46, 47%) are connected with creative techniques of planning, organizing and conducting a lesson; From all presented 22 (30,98 %) are connected to organizing the class and the groups in it, and 16 or 25,55 % — are linked to management of the class room.

The results of task №5 direct lecturer's team to further construct of educative practical seminars with teachers. The seminars will be focused on creative methods of Class Room Management mainly. On second place, seminars will be focused on methods for work with 'Human resources` in the education-pupils, their parents, institutions, etc.

Task 6: Construct creative type of task, so that we can finish the fairy tale for the Planet of Robots! We place here one of the final parts of totally 12:

So they settled their camp. The robots not only greeted them joyfully, but helped them also to live together. They do not look any more so scary, or boring. They could have fun like humans! When they have holidays, the mutual fun lasted 3 days. Let's guest them and greet them with our Dance of victory!

The both groups that have been separated in the beginning, without teachers' help, split, choose the music and create their dance of Victory, and present it.

The need of creativity has been shown in the recent study on one side. On the other side, it shows that is possible to create parameters of standards for creativity at least in three different areas — science, education and business. The development of total professional creativity has been addressed too. It will be adapted based on the selected professional area. Results of applying models to the development of educative creativity on the working place of teacher are very encouraging. The preparation of creative human resources depends on the creativity of teachers and the way they manage the creativity on the working place. The relationship between creative educational product and creative productivity has been also proved.The study will benefit if results from transition of teachers to scientist are shared. In this regard, from 55 teachers, participants in the practical seminars in the two seminars, 17 publish their experience in the manual "Lessons in creativity". Each author could check its level of scientific creativity through the standard presented here. The perspectives from the study are:

1. Standartizng of scientific creativity has been set as a start. It is useful for the developing the scientific and research skills of the students, why not for pupils too;
2. The model of creative education is proved. It can be enriched too by adding the experience of other researchers;
3. The model for developing the total professional creativity partly tested with teachers can be tested, added with characteristics and elements from every professional activity.

REFERENCES:

1. Йохансон, Ф. (2013). Ефектът Медичи. Рой Комюникейшън, С.
2. Kamenova, D., Kamenov, K. (2012). Един модел на обучение чрез вдъхновяване по Лидерство и ръководство — Девета международна научно-приложна конференция *„Мениджмънт на образованието"* (29 — 30. 06. 2012 г.) Асоциация на преподавателите по икономика и управление в индустрията,

България — ВВМУ, Н. Й. Вапцаров — Варна, ВУМК-Добрич,Пермски държавен технически университет-Русия, Институт за повишаване на квалификацията, с. 348 –351.
3. Каменова, Д. (2016). Развитие на креативност в ефективното училищел Свитък Работни материали за Майсторски клас от учители. Изд. на ВУМК, Добрич.
4. Каменова, Д. (2016а). Креативният урок. В: Сб. Уроци по креативност. Изд. на ВУМК, Добрич.
5. Метленков, Н. Ф. (2002). Пространственное творчество имиджелогии. Имиджелогия. Как нравиться людям. (Автор концепции, составитель, научный редактор В. М. Шепель. М. Народное образование.
6. Сенги, П. (2012). Петата дисциплина. Изд. „Изток-Запад".
7. Стефанова, М. (2014). Социална педагогика. Изд. на Тракийски университет.
8. Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
9. Aktamis et al. EXPLORING SCIENTIFIC CREATIVITY OF 7 TH GRADE STUDENTS,Journal of Qafqaz University
http://journal.qu.edu.az/article_pdf/1004_53.pdf, downloaded at 3.06.2016
10. Aktamis et al. (1999). Developing Scientific Creativity Test H. Aktamış, E. Şahin Pekmez, B. Taşkın Can, Ö. Ergin University of Dokuz Eylul, Fen Bölümü, IZMIR-TURKEY, p.1.
11. Amabile, T. (1996). Creativity in Context (Boulder: Westview Press), p.35–37.
12. Ayas, M. and Ugur, S. (2014). Objective Measure of Scientific Creativity: Psychometric Validity of the Creative Scientific Ability Test. *Thinking Skills and Creativity,13,* 195–205.
13. Aybek, B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
14. Barker, A. (2013). Creativity at Work, booĸboon.com.
15. Berkant, H., Akilli, N. (2012). Evaluation the Levels of Eight Grade Primary School Students' Critical Thinking Dispositions and Creativity.
16. Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills developing effective analysis and argument*. GreatBritain: PalgraveMacmillan.
17. Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden insan insana.* İstanbul: Remzi Kitabevi.
18. Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişiye ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 65–75.
19. Demirel, Ö. (1993). Yaratıcılık (temel kavramlar ve kuramlar). Ayşegül Ataman (Ed.), *Yaratıcılık ve Eğitim* (s. 1–14). *XVII. Eğitim Toplantısı.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
20. Dencheva, S., Kamenova, D. (June 27–29, 2016). Development Creativity in the Science, Education and on the Working Place (report at XII International Conference at Varna University of Management, Bulgaria, 5–23.
21. Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, Research Findings and Recommendations, American Philosophical Association, Newark, DE, ERIC Document Reproduction Service, No. ED 31542

22. Facione, N. C., & Facione, P. A. (1996). Externalizing the Critical Thinking in Knowledge Development and Clinical Judgment. *Nursing Outlook, 44,* 129–136.
23. Fernandez, L. (2010). Exploring Undergraduate Critical Thinking Dispositions and Use of Critical Thinking within the Field Work Requirement of a Religious and Pastoral Studies Program. Doctoral Dissertation, Capella University.
24. Finn, P. (2011). Critical Thinking: Knowledge and Skills for Evidence-Based Practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *42 (1),* 69–72.
25. Harris, R. (1998). Introduction to creative thinking. http://www.virtualsalt.com/crebook1.htm
26. Kara, A. (2007). Okul öncesi dönemde 5–6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere yönelik öğretmen görüşü. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Soseyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
27. Kobacas, C. 1993, Elements of Scientific Creativity. AAAI Technical Report SS-93–01.
28. Kepenekçi, Y. K. (2000). İnsan hakları eğitimi. Ankara: Kozan Ofset.
29. Kurnaz, A. (2007). İlköğretim Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
30. Lewis, C. Y. (2012). Critical Thinking Dispositions of Tennessee Agriculture Teachers. Master's Thesis, Tennessee State University.
32. Russ, S. W. (1993). Affect and Creativity: The Role of and Play in the Creative Process. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
33. Snelbkecker, E. and Charyton, Ch. (2007). General, Artistic and Scientific Creativity Attributes of Engineering and Music Students. *Creativity Research Journal, 19,* 2–3, 213–225.
34. Thinking Strategically (2010). MTD Training & bookboon.com.
35. Usta, E. and Akkanat, C. (2015). Investigating Scientific Creativity Level of Seventh Grade Students. *Procedia, Social and Behavioural Sciences, 191,* 1408–1415.
36. Wangensteen, S., Johansson, I., Björkström, M., & Nordström, G. (2010). Critical Thinking Dispositions among Newly Graduated Nurses. *Journal of Advanced Nursing, 66 (10),* 2170–2181.
37. Wood, R. (2002). Critical thinking.
http://www.robinwood.com/Democracy/GeneralEssays/CriticalThinking.pdf
38. Richard, S. W., Audrey, B. S., & Scott E., (2011). Nine Best Practices for Effective Talent Management. Development Dimensions International Inc. white paper.
at http://www.ddiworld.com

Фруктова Я.С.

ЖУРНАЛІСТИКА ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ АКМЕ-ОСОБИСТОСТІ

У статті визначено соціальний інститут як наукову категорію, структурну одиницю інформаційного суспільства. Окреслено задекларовані та латентні функції журналістики як соціального інституту громадянського суспільства. Обґрунтовано виховну функцію засобів масової інформації. Наголошено на ролі журналістики у формуванні акме-особистості.
***Ключові слова**: соціальний інститут, журналістика, медіа-освіта, акме-особистість.*

В статье определен социальный институт как научная категория, структурная единица информационного общества. Обрисованы задекларированные и латентные функции журналистики как социального института гражданского общества. Обоснована воспитательная функция СМИ. Сделан акцент на роли журналистики в формировании акме-личности.
***Ключевые слова**: социальный институт, журналистика, медиаобразование, акме-личность.*

The article defines the social institution as a scientific category, the structural unit of information society. It is described declared lanten functions of journalism as a social institution of civil society. The educational function of the media is grounded. The role of journalism in the formation of acme-personality is emphasized.
***Key words**: social institution, journalism, media education, acme-personality.*

Поняття «соціальний інститут» належить до базових категорій міждисциплінарних досліджень постінформаційного суспільства. Соціальні інститути прийнято розглядати як один із найважливіших структуротвірних елементів соціальної системи. Саме усвідомлення феномену інституціоналізації соціального життя,

виділення в останній низки великих суспільних установ багато в чому визначає існування і розвиток спільнот різних рівнів, як місцевих, так і регіональних, і навіть міждержавних. Ця категорія має своєрідний «рамковий» характер, оскільки до інститутів відносять порівняно стабільні й інтегровані сукупності символів, вірувань, цінностей, норм, ролей і статусів, установ, які керують різноманітними сферами соціального життя.

Ще у середині минулого століття соціологами, зокрема А.Б. Зельмановим [7], поняття «соціальний інститут» вивчалось у контексті відображення гранично загальних соціальних об'єктів як фундаментальна категорія, що має онтологічний статус, за допомогою якої розкривається структура суспільства як цілісної системи. У ті ж роки Я. Щепаньский [34] запропонував розглядати соціальні інститути як системи установ, у яких певні люди, обрані членами груп, отримують повноваження для виконання громадських і безособових функцій заради задоволення істотних індивідуальних та суспільних потреб і заради регулювання поведінки інших членів груп. Проте і сьогодні інституціоналізація передбачає розвиток, в ході якого соціальні практики стають досить регулярними і довготривалими, знаходячи власний нормативний порядок і форми закріплення.

Відповідно до теорії Дж. Хоманса, в соціології існує чотири типи пояснення і обґрунтування соціальних інститутів. Це, по-перше, психологічний підхід, на якому наполягає сам Хоманс. Його прихильники, зокрема Р. Маківер, Р. Берштедт, П. Рибіцкій, разом з автором теорії вбачають в інститутах психологічну основу, усталений, організований спосіб дії, що регулярно відтворюється у повсякденній життєдіяльності людей. Другий тип — історичний, у межах якого інститути постають кінцевим продуктом історичного розвитку певної сфери діяльності. Зокрема, Т. Парсонс [26], зосереджує увагу на тих зразках, які в певному суспільстві вважаються належними, законними, очікуваними, тобто отримали нормативний статус. У свою чергу, Т. Ньюкомба уточнив, що інститут — це не будь-які зразки поведінки, а лише ті, які концентруються навколо основних, визнаних суспільством цінностей. М. Маліковский [42], взявши до уваги ці доповнення, у своїх роботах розглянутий тип визначень назвав аксіологічно-нормативним. Віднесені до третього типу дефініції окреслюють інститут як соціальну роль, вкрай важливу для існування спільності. Деякою мірою визначення цього типу можна вважати синтезом двох розглянутих раніше, оскільки останні концентруються на утриманні діяльності й на засобах її регулювання, які є невід'ємними складовими

соціальної ролі та фіксуються в термінах «грати роль» і «рольові очікування». Разом з тим визначення третього типу дещо ширше попередніх, оскільки, крім уже розглянутих характеристик соціальної ролі, враховують і таку її невід'ємну ознаку, як спрямованість на виконання певних соціальних функцій. Прибічники функціонального підходу впевнені, що інститути існують, оскільки виконують певні функції в суспільстві, сприяючи його інтеграції та досягненню гомеостазису. Так, згідно з Е. Дюркгеймом [6], кожен соціальний інститут виконує певні соціальні функції, провідними рисами яких є: закріплення і відтворення суспільних відносин; забезпечення стійкості соціальної структури суспільства; регулювання відносин між членами суспільства шляхом вироблення відповідних зразків, еталонів, моделей; забезпечення стандартизованої і передбачуваної поведінки; забезпечення згуртованості, взаємозалежності та взаємовідповідності членів суспільства; — упорядкування системи взаємодії членів суспільства [6, 108]. Поняття очевидних і латентних функцій було введено в соціологію Р. Мертоном. Очевидна функція — це об'єктивний наслідок дії, тоді як латентна функція — це невизнаний і ненавмисний наслідок [18, 51]. Виділяючи очевидні та латентні функції соціальних інститутів, Р. Мертон зазначає [18, 56], що вони є не стільки характеристиками соціальної структури суспільства, скільки індикаторами його загальної стабільності. Очевидні функції соціальних інститутів формально заявлені, прийняті суспільством, декларовані. Оскільки такі функції завжди проголошені й у кожному суспільстві цьому відповідає усталена традиція або процедура (від помазання на царство або від президентської клятви до конституційних норм і прийняття спеціальних правил або законів: про освіту, охорону здоров'я, прокуратуру тощо), вони виявляються більш формалізованими та підконтрольними суспільству. Коли соціальний інститут не може впоратися з виконанням своїх визнаних функцій, його неодмінно чекають дезорганізація і зміни: деградуючі функції з новою потужністю вже будуть здійснювати інші соціальні інститути. Латентні функції інститутів — це ті, які здійснюються насправді. Іноді вони тотожні заявленим, але зазвичай між формальною і реальною діяльністю інститутів існує як незначна розбіжність, так і часом дуже вагома.

Визначення, віднесені до четвертого типу, трактують інститут як формальну організацію в тому сенсі, в якому її розуміють у теорії організацій і управління, а також у соціології організацій. Загальним для таких визначень є тлумачення інституту як об'єднання (групи) людей, покликаних реалізувати більш-менш чітко окреслені цілі

й забезпечених для цього необхідними засобами. Беручи до уваги схожість такого розуміння інституту з поняттям формальної організації, цей тип визначень отримав назву структурного.

До класичного переліку М. Маліковський [42] згодом додав п'ятий тип, головним критерієм якого було обрано походження інститутів, які визначають як громадські утворення, викликані до життя і санкціоновані державою, що забезпечують їх необхідними засобами, в тому числі нормативними. Такі державні установи спрямовані на втілення у суспільну практику нормативних (правових) вимог, підтримку їх від імені держави, здійснення контролю за їх дотриманням та, якщо необхідно, застосування відповідних санкцій. Цей спосіб визначення інституту, на думку автора, можна назвати правовим, оскільки у даному випадку статус, кошти та мета діяльності інституту визначаються і закріплюються правом. Очевидно, що наведені вище підходи різняться як за змістом, так і за теоретико-методологічними засадами. Щоб уникнути цього, М. Маліковскій, запропонував комплексний підхід до визначення інституту, а саме: побудова дефініції, яка одночасно була б і генетичною, і структурною, і функціональною. Згідно з окресленими вище вимогами, інститут визначається як «цілеспрямовано організоване або спонтанно сформоване суспільне утворення, наділене матеріальними і нематеріальними засобами діяльності, спираючись на які воно виконує спеціальні дії, щоб забезпечити інтеграцію людських зусиль, регуляцію поведінки і задоволення певних суспільних потреб» [42, 140].

Традиційними соціальними інститутами на сьогодні є родина, церква, держава, влада, збройні сили, освіта, наука і навіть гроші. Станом на листопад 2015 року, згідно з матеріалами Українського інституту соціальних досліджень ім. Олександра Яременка [5], найвищим був рівень громадської довіри до волонтерів (74 %), громадських об'єднань (61 %) та Збройних сил України (61 %). Найменше ж люди довіряють владі Російської Федерації (4 %), російським ЗМІ (5 %) та вітчизняній судовій системі (12 %). До цього переліку варто додати інститут журналістики, який суттєво посилив свій вплив на формування як особистості, так і суспільства саме в інформаційну добу. Показовим є те, що згідно з результатами того ж дослідження, телебачення та інтернет-джерела мають вищий ступінь довіри, ніж навіть церква: 49, 47 та 44 відсотки відповідно.

З огляду на останнє питання щодо задекларованих та латентних функцій журналістики є архіважливим. І це зрозуміло: адже функції журналістики — це сукупність її обов'язків перед суспільством

і характер їх виконання, це та роль, яку відіграє журналістика як соціальний інститут.

У світовій журналістикології питання про функції журналістики традиційно входить до числа найважливіших наукових проблем. Так, ще В. Гаґеманн у своїй праці «Газета як організм» (1950 р.) [39] окреслив п'ять функцій преси: інформувати, впливати на публіку, рекламувати товари, розважати читача, повчати.

Автори славнозвісного дослідження «Чотири теорії преси» (1956 р.) — [32] американські дослідники Ф. Сіберт, Т. Петерсон та У. Шрамм — вважали, що в суспільстві преса має виконувати такі функції: служити політичній системі, забезпечуючи її інформацією; обговорювати громадські справи; просвіщати публіку, аби зробити її здатною до самоуправління; захищати права громадян перед урядом; служити економічній системі, з'єднуючи покупця й продавця товарів за допомогою реклами; забезпечувати розваги читачів; підтримувати свою власну фінансову незалежність, щоб уникнути тиску на інформаційну діяльність будь-яких приватних інтересів.

Ф. Бонд у роботі «Вступ до журналістики. Дослідження "четвертого стану" в усіх його проявах» (1961 р.) [37] нарахував чотири функції журналістики: інформувати, пояснювати й витлумачувати події, керувати читачем, розважати публіку. Додатковою функцією цей науковець вважав рекламу.

Проте найбільш детальною на сьогодні залишається функціональна концепція журналістики Д. Мак-Квейла, викладена в книзі «Вступ до теорії масової комунікації» (1987 р.) [14]. Він запропонував авторську теорію функцій журналістики. На думку науковця, журналістика зобов'язана інформувати, корелювати, забезпечувати наступність поколінь, розважати споживачів інформаційного продукту, мобілізувати громадян. Зокрема, забезпечувати громадян інформацією про події в країні й світі; сигналізувати про стосунки з владою; полегшувати економічне та соціальне оновлення, адаптацію і прогрес; пояснювати, інтерпретувати і коментувати зміст подій та новин; забезпечувати підтримку існуючої влади та соціальних норм; соціалізувати особистість; координувати різні форми діяльності; домагатися консенсусу; встановлювати пріоритетність і сигналізувати про відносний статус; виражати панівну культуру і визнавати субкультури та нові культурні впливи; формувати й підтримувати спільність морально-етичних цінностей громади; забезпечувати розваги, відволікання, розслаблення громадян; знижувати напруженість у суспільстві; проводити кампанії, що стосуються питань політики, війни, економічного розвитку, зайнятості, іноді релігії.

А. Москаленко у підручнику «Теорія журналістики» (1998 р.) [21] виділив дещо інші п'ять функцій преси: організаторську, виховну, пропагандистську, контрпропагандистську і соціологічну. Звернімо увагу на те, що дві з п'яти функцій журналістики видатний науковець пов'язував із здійсненням нею пропагандистської діяльності. А от автор навчального посібника «Основи журналістики в поняттях і коментарях» (1998 р.) В. Владимиров категорично заперечує функції пропаганди й агітації, наголошуючи на тому, що у світовій громадській думці, як і в наукових колах, слово «пропаганда» давно вже протилежне слову «об'єктивність» і означає не що інше, як приховування від масової аудиторії неприємних, незручних для кого-небудь фактів. Напівправдою автор називає і агітацію, з якої виготовляють найвищі ґатунки брехні.

Концепція функцій преси В. Владимирова достатньо громіздка. Так, наприклад, до загальних (основних) соціальних функцій преси він відніс пізнавальну, комунікативну і конструктивну, розуміючи під ними здійснення журналістикою всієї своєї масово-інформаційної діяльності, тобто виготовлення інформації (пізнавальна функція), її поширення (комунікативна) і запровадження в суспільну свідомість (конструктивна функція). На другому рівні розташовані спеціальні (більш конкретні, особливі) функції. Серед них виділяються групи об'єктних і суб'єктних функцій. До складу першої групи входять функції артикуляції, соціалізації та кореляції. У другій групі виділено такі функції: соціально-педагогічну, соціального контролю і корекції, а також просування. Окрім того, науковець виділяє рівень індивідуальних функцій, а саме: виховну, популяризаторську, рекреативно-гедоністичну та масово-емоційну. У концепції В. Владимирова спостерігається тенденція до множення функцій.

Істотне уточнення авторської концепції представлено у роботі «Журналістика, особа, суспільство: проблема розуміння» (2003 р.) [3], у якій науковець запропонував розрізнити основні й другорядні функції. Для позначення функцій першого порядку він запропонував використовувати термін «місія журналістики», яка полягає у інформаційному забезпеченні досягнення масового розуміння. Розглядаючи журналістику крізь призму герменевтики, В. Владимиров обґрунтовує її двоєдину місію: інформувати й забезпечувати розуміння інформації. Зрозуміло, це останнє передбачає проведення аналітичної роботи, роз'яснення інформації. Місія журналістики, за В. Владимировим, полягає в забезпеченні права кожного члена суспільства не просто на інформацію, а на інформаційне забезпечення його діяльності,

вільного вибору поведінки, умовою якого є знання, тобто володіння об'єктивною інформацією. Очевидно, українській теорії журналістики ще доведеться докласти немало зусиль для розв'язання наукової проблеми щодо її функцій.

На підставі використання позитивного досвіду праць вітчизняних та зарубіжних теоретиків І. Михайлін [19] побудував власну концепцію. Науковець пропонує виділяти загальні й спеціальні функції журналістики. Перші належать до числа основних, пов'язані з атрибутивними ознаками журналістики, виконуються кожним пресовим виданням, ТРК чи електронним ресурсом без виключення, незалежно від його розміру, накладу чи адресної спрямованості.

Спеціальні функції мають локальний характер, характеризують журналістику з того чи іншого боку, їх виконання не є обов'язковим для кожного учасника масово-інформаційної діяльності. Так, розважальна газета може не містити ідеологічних матеріалів і аж ніяк не здійснювати функції соціальної критики («сторожового собаки»), так само як партійна газета не займатися розважанням та відпочинком своїх читачів. Але в цілому спеціальні функції у своїй сукупності є важливим чинником діяльності преси та характеристики журналістики в цілому, а тому мусять бути осмислені теоретико-журналістською наукою.

Перша функція журналістики — збирання, обробка й поширення інформації. Лише в межах цієї найголовнішої функції можуть реалізуватися інші її завдання. Інформаційну функцію виконують усі друковані періодичні видання, радіостанції й телестудії, електронні газети й журнали. Навіть розважальні газети чи радіо й телепередачі інформують свою аудиторію в галузі певним чином окресленої тематики.

Журналістика, є своєрідним вікном у світ, важливим каналом надходження до читача необхідних для його орієнтації у світі знань, теорій, концепцій. Вона подає щодня необхідні повідомлення громадянам, без яких останні неспроможні зрозуміти навколишній світ, а тому вибрати правильний варіант поведінки. Є безліч людей, які після завершення своєї освіти (вищої чи середньої) поповнюють свій інформаційний багаж лише за рахунок журналістики. Узагалі слід виходити з того, що в сучасній соціальній дійсності читачів книжок у десять разів менше, ніж читачів газет. Періодична преса, радіо, телебачення стають для переважної більшості громадян єдиним каналом поповнення знань, створення ними в своїй свідомості картини світу. Читач виробляє в себе стабільну звичку ознайомлюватися через ЗМІ з новими фактами і явищами політичного та суспільного життя,

науковими поглядами й гіпотезами зі своєї та суміжної галузей спеціалізації. Читання загальних, фахових газет і журналів стає його щоденною потребою, адже на сторінках ЗМІ здійснюються публікації про наукові новинки, відкриття, дається хроніка наукового життя.

Друга загальна функція журналістики полягає у формуванні громадської думки. Цю функцію вона виконує в демократичному суспільстві, організовуючи на своїх сторінках обговорення важливих соціальних проблем, надаючи можливість виступу для всіх зацікавлених громадян з широкого кола актуальних питань. На цій підставі німецький дослідник мас-медіа Н. Луман [13] обґрунтовує думку про те, що головною для новітньої журналістики є функція створення комунікативного середовища для всіх суб'єктів суспільного життя. На його думку, журналістика вже не стільки сама створює (чи збирає) інформацію, а є каналом передачі повідомлень від носіїв до масової аудиторії. Інформація й комунікація урівноважуються в сучасній журналістиці, хоча й досі «без інформації не існує комунікації». Користуючись комунікативними можливостями журналістики, громадяни дістають змогу сформувати свою соціально-політичну позицію, а владні структури отримують безкоштовну консультацію про громадську думку, напрями розвитку суспільної свідомості, а відтак, ті урядовці та державні органи, від яких залежить прийняття реальних рішень, мають можливість вибрати найбільш прийнятний варіант розвитку політичних подій.

І. Михайлин [19] переконує опонентів у тому, що інформаційна функція та функція формування громадської думки такі вагомі й всеосяжні, що через них пізнається сутність журналістики, тому вони мають розглядатися окремо. Спеціальні функції журналістики є важливими, але позбавлені тієї загальності, що відзначала попередні аспекти цієї проблеми. Так, організаційна функція журналістики, за І. Михайліним виявляється в тому, що суспільство самоорганізовується й структурується завдяки журналістиці. Через журналістику громадянське суспільство здійснює вплив на державні, господарські та громадські установи й організації, домагається розробки та прийняття необхідних рішень, здійснює роз'яснення прийнятих державних ухвал і постанов. Журналістика згруповує людей за інтересами: політичними, економічними, фаховими, художніми. Структура ЗМІ відображає політичну, фахову, економічну, вікову тощо структуру суспільства.

Організаційна функція журналістики виявляється й у тому, що кожна партія має сьогодні партійну пресу, через яку веде

пропаганду своєї програми, вербує у свої ряди нових членів, бореться за громадське визнання, місця у виборних органах державної влади. Суспільство створює журналістику як свій важливий інформаційний орган, який сприяє глибшому його самопізнанню, самовдосконаленню й самоосмисленню, а журналістика у свою чергу служить знаряддям структурної організації самого суспільства.

На думку сучасних соціологів, зокрема Л. Свитич [31], якщо порівняти суспільство з людським організмом, то журналістика відіграє в ньому роль нервової системи, постачаючи особистості інформацією й підказуючи їй відповіді на головні епістемологічні питання: хто вона, чого хоче, що для досягнення її мети слід зробити.

Згідно з сучасними уявленнями науковців, наприклад В. Лідовського [12], Д. Ольшанського [25], Г. Почепцова [28], інформація не є чимось другорядним, пасивним щодо вже сформованих суб'єктів, а, навпаки, вона сама конструює їх і їхнє буття. У глибинному розумінні справжня сутність людини реалізується лише за допомогою поширюваної різноманітними каналами (стихійної чи організованої комунікації) інформації, бо лише вона здатна породити людське суспільство. Поза комунікативними процесами кожний окремий індивід лишається «річчю в собі», не здатний заявити про себе. І лише в процесі комунікації оприлюднюється, перетворюється на суспільну особу, громадянина. А відтак складається суспільство.

Саме тому до журналістики в демократичному суспільстві може бути застосований термін «мас-медіа», що в буквальному перекладі означає «масовий посередник». Мас-медіа — виступає посередником між тими, хто вже знає, і тими, хто хоче знати, щоб самому все розуміти і вільно діяти. Тому журналістика є каналом універсального зв'язку між громадянами й органами влади та громадян (чи їх групами) між собою, здійснює комунікативні зв'язки по горизонталі й по вертикалі всього суспільства; вона забезпечує гласну взаємодію між усіма складовими частинами загальнодержавного механізму.

Функція артикуляції (озвучення для органів влади думки народу) та кореляції (узгодження за допомогою журналістики різних точок зору на певне питання) є не що інше, як виконання журналістикою своєї безпосередньої організаційної функції. Через ЗМІ відбувається постійний обмін думок у суспільстві, до читачів надходить інформація про події в їхньому та сусідніх регіонах, міжнародні новини. Журналістика сьогодні об'єднує громадян у єдиний суспільний організм, створює умови для пошуку однодумців, виявляє різні погляди і підходи до розв'язання тих чи інших проблем. На думку В. Різуна [30], у сучасному

світі поза журналістикою не можливе будівництво держави, особливо такої молодої, як Україна. Тому можна говорити про виконання українською журналістикою в межах організаційної функції державобудівних і націотворчих завдань. На жаль, неодноразово в нашій науці йшлося про протилежну — державоруйнівну функцію, яку відіграють в Україні деякі видання.

Функція «сторожового собаки» (соціальної критики) полягає в боротьбі журналістики з суспільними вадами чи хворобами, у захисті законності й правопорядку від тих, хто намагається їх порушувати, від корумпованого чиновництва тощо. Іншими словами, у межах цієї функції журналістика здійснює широкомасштабну соціальну критику, що відкриває шляхи до стабілізації чи поліпшення суспільного життя, стає необхідним елементом вдосконалення суспільства або захищає його від невиправданих соціальних експериментів. У цьому слід вбачати не тільки прагнення до сенсацій, що природно для журналістики, але й нагальну потребу працювати задля оздоровлення суспільства, прагнення захистити його від помилок, несумлінних урядовців, загрозливих, негативних тенденцій. Така функція журналістики властива їй як суспільному інституту в усіх демократичних країнах. Актуалізується вона сьогодні й в Україні.

Ідеологічна функція журналістики. Ідеологія — це широке поняття, що охоплює сукупність політичних, правових, моральних, релігійних, естетичних і філософських поглядів та ідей, в яких усвідомлюється й оцінюється ставлення людей до дійсності. На відміну від функції формування громадської думки, в основі якої лежить інформаційна діяльність, ідеологічна функція журналістики пов'язана з пропагандою певних життєвих цінностей та агітацією на їх підтримку. Ці поняття близькі, але мають істотні відмінності. Якщо пропаганда — це діяльність журналістики в справі поширення ідей, утвердження певної ідеології, формування історичної свідомості та художньої картини світу, то агітація — це діяльність журналістики в справі поширення оперативної інформації, що активно формує позицію читача, подаючи йому, як правило, приклади для наслідування. Від пропаганди й агітації невіддільна партійна журналістика, такий же пропагандистський, за визначенням, характер має сьогодні й релігійна журналістка. Але й загальні ЗМІ також зорієнтовані на пропаганду і агітацію здорового способу життя, моральних національних та загальнолюдських цінностей.

Прихильники моделі інформаційної журналістики, як-от Ф. Бонд, Ф. Сіберт, Т. Петерсон, У. Шрамм [32] та інші теоретики і практики,

намагаються утвердити думку, згідно з якою журналістика взагалі не повинна у своїй діяльності утверджувати певні життєві цінності, а лише безсторонньо інформувати громадян про факти і явища дійсності. Саме така концепція, на думку науковців, зокрема авторів навчальних посібників А. Беспалової, Є. Корнілова, А. Короченського, Ю. Лучинського, А. Станько, С. Михайлова та В. Михайлової, переважає в американській журналістиці [1; 20]. Її історичні коріння — у запереченні тенденційності, у захисті від брехні численних споживачів інформації. Але й у західному світі здійснюється перехід до соціально відповідальної журналістики, яка не ставиться нейтрально до загальнолюдських цінностей і демократичних свобод, а вважає своїм обов'язком захищати їх і запроваджувати в суспільну свідомість.

Звільнення журналістики в пострадянському інформаційному просторі від обов'язкової, силоміць нав'язаної ідеологічності створило в журналістів ілюзію про можливість цілковитої деідеологізації масово-інформаційної діяльності. Насправді ж сьогодні приходить розуміння того, що вона за своєю природою перманентно містить у собі жорстку ідеологічну орієнтацію, незалежно від соціально-економічного ладу, в якому створюється журналістський твір. Сукупність текстів масової інформації у самому своєму змісті відображає з певних ідеологічних позицій становище країн, соціальних сил та розвиток подій у світі. Тому викликає цілковите розуміння наявність у концепції А. Москаленка [21] не лише пропагандистської, але й контрпропагандистської функції журналістики. Проте, на нашу думку, вони реалізуються не самостійно, а в межах здійснення журналістикою єдиної ідеологічної функції.

Ідеологічна функція журналістики полягає у всебічній соціальній орієнтації читацької аудиторії. Орієнтація — рухома інформаційна модель дійсності, яку складає у своїй свідомості людина для виправдання власної поведінки. Кожна людина прагне бути правильно зорієнтованою, зрозуміти себе і своє місце в соціальній структурі, вміти розбиратися в навколишньому світі, безпомилково оцінювати суспільні явища і у зв'язку з цим визначати свої цілі, напрям і характер діяльності.

Журналістика як універсальна галузь духовної діяльності людини формує її свідомість на рівні раціонально-понятійному й образно-емоційному, що якомога краще відповідає синкретизму суспільної й індивідуальної свідомості. У цьому відношенні преса й сама є суб'єктом політики, формує певну систему ідеологічних та соціально-політичних цінностей, поширює соціально-цінний досвід, новаторські починання,

компетентну ініціативу. Важливою є роль журналістики у формуванні історичної свідомості. Кожна людина має відчувати себе часткою більшої спільноти: народу, нації, держави. Від історичної свідомості залежить сучасна суспільна свідомість, з усіма наслідками спонукальності й дієвості.

Ми погоджуємося з вітчизняними науковцями, щодо культуротвірної функції ЗМІ. Вона може бути розглянута в трьох аспектах. По-перше, журналістика виконує функцію поширення культури. Розвинутий літературний процес не можливий без розгалуженої системи літературно-художньої журналістики, яка є місцем першодруку великої кількості художніх творів, репродукцій малярства й фотомистецтва. Таким чином, журналістика, поруч з книгою, є найважливішим носієм культури.

У новітні часи цю роль разом з друкованими виконують також і ефірні та електронні ЗМІ. У сучасному світі для радіомовлення створюється велика кількість радіоп'єс, інсценізацій, музичних програм, а для телебачення — документальних та художніх фільмів, серіалів, музичних програм. Тому сьогодні уся система ЗМІ є головним комунікаційним каналом, для якого створюється і з якого надходить до публіки естетична інформація. По-друге, журналістика подає широку хроніку мистецького життя, інформує про події у світовій культурі; уводить свої національні явища в контекст міжнародних художніх процесів. Розмаїтий світ культури: малярські виставки, театральні прем'єри, книжкові новинки, збори чи з'їзди творчих спілок, проведення мистецьких конкурсів та ін. — такі і подібні явища стають предметом відображення на сторінках ОМІ. По-третє, журналістика є руслом, у якому рухається мистецька критика. Остання, зародившись виключно як явище журналістики, і сьогодні, за деяким виключенням існування книжкового різновиду, залишається значною мірою складовою частиною діяльності ЗМІ. З огляду на величезні обсяги книжкової продукції, що існують у сучасному світі, критика править для читачів за компас у книжковому морі, допомагає зорієнтуватися в доборі лектури. З певною мірою метафоричності можна сказати, що сьогодні література залишається річчю в собі без критики, покликаної дати витлумачення художнім творам, осмислити шляхи й напрями літературного руху.

Критика здійснює зв'язок між літературою й читачем, сприяє його естетичній освіті, виробляє естетичні смаки, іншими словами, знову ж — формує громадську думку на терені літератури і мистецтва. Таким чином, журналістика є не лише носієм безпосередньої

естетичної інформації, але й способом формування критичних оцінок, інтерпретацій творів та мистецького процесу в цілому, створення попиту на явища культури й мистецтва.

Розважальна функція журналістики на думку багатьох сучасних науковців залишається об'єктивно необхідною, оскільки людина не може працювати цілодобово, перебувати повсякчас у напруженні, а потребує розслаблення й відпочинку. А отже, від журналістики як універсальної моделі дійсності та людської діяльності вона очікує участі в процесі свого відпочинку. Є два погляди на здійснення журналістикою розважальної функції. Перший полягає у створенні відповідним чином спрямованих видань чи тематичних сторінок, які не містять поважних, серйозних матеріалів. Згідно з другим поглядом, розважальність мусить бути репрезентована в кожному матеріалі на будь-яку поважну тему; автор повинен уміти принагідно пожартувати на суголосну тему, навести цікавий історичний приклад; таким чином читач, навіть сприймаючи серйозний політичний матеріал, разом з інформацією дістане відпочинок і цікаво проведе час.

У сучасному інформаційному просторі України, де якісні загальні видання часто зазнають морального чи економічного тиску, створилося плідне середовище та умови для активного зростання розважальних друкованих видань. Переважають розважальні програми на радіо й телебаченні, витісняючи з найкращого ефірного часу глибокі та проблемні журналістські матеріали. Така ситуація не може не викликати тривоги.

Рекламна функція журналістики. Реклама — будь-яке публічне повідомлення, спрямоване на те, щоб сприяти продажу, покупці або оренді товару чи послуги, поширювати будь-яку ідею чи погляди або досягати певного ефекту, бажаного для рекламодавців, і для якого виділені площа чи ефірний час за оплату від рекламодавця чи з іншої подібної причини. У ринковому суспільстві реклама залишається важливим джерелом фінансування журналістики. Проте як елемент соціальної комунікації реклама не є безпосереднім продуктом системи журналістики і не повинна вироблятися цією системою. Природа рекламного продукту істотно відмінна від журналістської інформації. Завдання журналістики — служити суспільству правдою, адекватно відображати соціальну дійсність. Завдання реклами — обслуговувати, забезпечувати просування товарів, послуг, комерційних фірм, публічних діячів. Реклама використовує журналістику як непроханий гість зі своїми пропозиціями до потенційного споживача, що ним виявляється аудиторія органу масової інформації. Найважливішим носієм реклами

й сьогодні залишається журналістика. Реклама — це також важливий вид інформації, зокрема економічної, тому поширення її вважається функцією журналістики.

Стратегічною функцією масової комунікації як форми соціального регулювання є, на думку Д. Ольшанського [25], формування масової психології, маси як суб'єкта соціальної дії. Усі інші функції мають тактичний характер: інформаційна (пов'язана з виробництвом і поширенням інформаційної продукції); функція соціалізації (виховна) (пов'язана з формуванням або зміною установок, цінностей); функція організації поведінки аудиторії; функція створення емоційно-психологічного тонусу аудиторії. У цілому це схоже на те, що найважливішою функцією масової комунікації є функція інтеграційна, коли на основі однакових емоцій і згоди створюється спільнота, здатна певним чином поводитися.

За чотири століття існування журналістика довела свою спроможність забезпечувати саморегулювання суспільства, міцно увійшла до механізмів суспільного самоуправління, стала найважливішим суб'єктом соціального управління. Розмаїття функцій журналістики визначає роль, яку вона відіграє у сучасному світі. У найширшому розумінні характер діяльності журналіста, на нашу думку, може бути визначений як соціальна педагогіка, оскільки сутність його фаху — у постійному впливі на свідомість читача. Проте саме ця функція не знаходить загальної підтримки серед вітчизняних теоретиків і практиків, а отже, педагогічна компетентність не розглядається на сьогодні як складова професійної компетентності журналіста, що негативно впливає на усвідомлення своєї ролі та функції майбутніми фахівцями, а у підсумку — на суспільні результати їхньої діяльності.

Стрімкий розвиток і поширення нових інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює кардинальні зміни в інформаційній сфері як на глобальному, так і на регіональному рівнях. Їх революційний вплив стосується державних структур та інститутів громадянського суспільства, економічної і соціальної сфер, науки та освіти, культури і способу життя людей. В Окінавській хартії глобального інформаційного суспільства [23] поряд з іншим зазначається необхідність розвитку людських ресурсів, спроможних відповідати вимогам інформаційної епохи, готових до навчання протягом усього життя. При цьому однією з ознак такого типу суспільства є універсальний доступ до освітніх та інформаційних ресурсів. Незаперечним є той факт, що ЗМІ — друковані й електронні, а також нові їх форми — і надалі будуть відігравати важливу роль у становленні інформаційного

суспільства та формуванні нового бачення акме-особистості як нормативної, її ціннісно-мотиваційної, емоційно-вольової, поведінкової сфер. Актуальні аспекти проблеми формування акме-особистості останніми роками досліджували О. Бодальов, В. Вакуленко, О. Варфоломєєва, А. Деркач, О. Дубасенюк, В. Зазикін, Н. Кузьміна, С. Макаров, Л. Мітіна, В. Огнев'юк, С. Пальчевський, Л. Рибалко, О. Селезньова та багато інших видатних педагогів, психологів, філософів сьогодення. Проте саме роль ЗМІ у контексті окресленої проблеми розглядалась опосередковано та побіжно. Тому метою нашої розвідки є розгляд впливу мас-медіа як фактора формування акмеологічних орієнтирів особистості інформаційного суспільства. На сьогодні науковці визначають «акме» як соматичний, фізіологічний, психологічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найбільш високих показників у діяльності, творчості. Як правило, вершинну реалізацію особистості пов'язують із віковим періодом дорослості. Проте в акмеологічній концепції В.М. Максимової [16] зрілість розглядається як характеристика рубіжних етапів на шляху дорослості зростаючої людини у процесі навчання та виховання. Зрілість, стверджує автор, це акме-вершина, яка утворюється на пересіканні гетерогенних процесів: вікового психофізіологічного розвитку з домінуванням закономірностей соціокультурного розвитку. Із зрілістю пов'язаний рівень розвитку зростаючої людини. Вікові стадії розвитку так чи інакше збігаються із ступенями навчання. Кожна така стадія-ступінь закінчується досягненням свої вершини, певного виду зрілості як готовності до наступного розвитку. Кожний вид зрілості, згідно В.М. Максимової, відображає новий виток у духовному освоєнні світу, у світогляді, ціннісно-смислових домінантах і способах життєдіяльності зростаючої людини, в її цілісному розвитку, у взаємодії індивідних, особистісних і суб'єктивно-діяльнісних чинників дозрівання. Зрілість — це також соціально-педагогічний результат, який виникає у процесі взаємодії соціального та педагогічного середовища розвитку особистості. Таким чином В.М. Максимова, точку зору якої ми поділяємо, стверджує, що акмеологія не є наукою про розвиток тільки дорослої людини, як традиційно вважається, а є сферою знань про закономірності досягнення вершин у цілісному розвитку людини на кожному віковому етапі й у різних сферах її життєдіяльності. Акмеологічність при цьому розглядається як властивість життєдіяльності людини, що характеризує її прагнення до вершин особистісного, професійного розвитку та самовдосконалення, що виявляється у творчому потенціалі та професійній майстерності. Щодо всебічного

розквіту здібностей особистості, то йдеться про гармонійне поєднання її прагнень і можливостей з потребами суспільства. На цей процес впливає чимало суб'єктивних та об'єктивних чинників. На нашу думку, серед об'єктивних чинників найбільший вплив на особистість, як кількісний, так і якісний, мають сучасні мас-медіа. Соціальний діалог, вплив і взаємовплив комунікаторів та аудиторії, оперування інформацією і формування нової системи цінностей як окремої особистості, так і суспільства на сьогодні здійснюються завдяки засобам масової інформації. Масову комунікацію сучасні науковці розглядають як цілісне соціальне явище, яке являє сутнісну частину людських взаємин, що, з одного боку, відображає факти, події, явища в житті суспільства, з іншого — здійснює вплив на їх формування.

Науковці, зокрема О.А. Гриценко, О.В. Волошенюк, В.Ф. Іванов, Б.В. Потятник [10, 27] та інші стверджують, що сучасні мас-медіа не тільки інформують та розважають, але й навчають, виховують, глядацьку аудиторію. Канадський соціолог і культуролог М. Маклюен [15] розглядав електронні канали зв'язку як розширення нервової системи людини, відзначав всеосяжний вплив на людське суспільство нових засобів комунікації. Вони, на його думку, зумовлюють зміну історичних епох, витісняють колишні види мистецтва і спілкування, мають здатність переводити досвід минулого в нові форми.

Ще у середині минулого століття Г. Лассвелл [41] висловив припущення, що медіа здійснюють три основні соціальні функції: спостереження за поточними подіями (виробництво новин), взаємозв'язок між членами суспільства (відбираючи, інтерпретуючи і критикуючи поточні події), передавання соціальної спадщини (соціалізація). Ще раніше, Самюелю Стауфферу вдалося виміряти кумулятивний (сукупний) ефект медіа (наприклад, газета за певний проміжок часу чи за певною тематикою за певний проміжок часу). Тобто медіа-впливи справді можуть мати різний характер, але з урахуванням відповідних об'єктивних чинників. Вони можуть бути за змістом когнітивними (такими, що впливають на мислення та навчання), поведінковими й афективними (емоційними); за типом — прямими та опосередкованими, за часом — короткочасними, тривалими чи уповільненими, за масштабами охоплення — ізольованими та загальними. С. Стауфер [45] першим застосував методи емпіричного дослідження, а також методи математичної статистики, й експериментально підтвердив важливість таких змінних, як освіта, вік, а також інших відмінностей, що визначають кількісні та якісні результати медіа-впливів. Розвиток цих ідей простежується у багатьох наступних теоріях, зокрема т*еорії*

культивації, яку було розроблено Д. Ґербнером [14] та його співробітниками у Пенсільванському університеті. Автори теорії переконують у тому, що люди втягуються в культурне оточення, створене медіа, і не можуть вирватися з-під «культивованого» ними впливу. В основу цих висновків було покладено результати дослідницької програми проблем медійного насильства «Проект культурних індикаторів». Головне твердження теорії культивації полягає в тому, що чим більше часу глядач проводить перед телевізором, тим більше його сприйняття світу наближається до того образу, який він бачить на екрані. За цим принципом відбувається формування політичних установок, а нерідко і вибір життєвого шляху людиною. Коли цей сконструйований світ і реальність добре узгоджуються між собою, має місце явище резонансу і ефект культивування стає ще більш помітним. У протилежному випадку може виникнути стійкий психологічний дисонанс з непередбачуваними наслідками для людини. Залежно від індивідуальних характеристик телеглядачів ефект культивації може бути більш або менш вираженим. Дослідження засвідчили, що світогляд споживачів з вищим рівнем освіти менше потрапляє під вплив телереальності. Що стосується інших авторських теорій, то Річард Харріс [33], узагальнивши результати передусім психологічних досліджень масово-комунікаційної практики, виділив як основні, поряд із згаданою теорією культивування, ще п'ять: соціального навчання, соціалізації, використання і задоволення, встановлення (нав'язування) порядку денного, когнітивну (конструктивістську). Перший підхід виник у надрах біхевіористської психології, що обґрунтовує зв'язок між стимулом та реакцією (SR), і розроблявся Албертом Бандурою [35] і його колегами. Науковці стверджують, що особистість засвоює моделі поведінки, спостерігаючи за тим, як оточуючі поводяться, а потім імітують їхні дії. Роль ЗМІ набуває значимість, коли герої медіа-простору стають зразками для наслідування, визнаються акме-особистостями. Засоби масової інформації повинні привернути увагу аудиторії, змусити людину думати про той чи інший приклад, моделі поведінки, а мотивація повинна спиратися на внутрішнє або зовнішнє підкріплення. Теорії соціалізації мають багато спільного з теорією культивування, але її автори акцентують увагу насамперед на тому, як засоби масової інформації завдяки своєму тривалому впливу стають джерелом знань особистості про світ та її роль у ньому, а отже, визначають акме-орієнтири. Дж. Мейровіц і Н. Поустмен [43] в результаті проведених досліджень дійшли висновку про те, що у вік телебачення процес соціалізації дітей та юнацтва відбувається набагато динамічніше, ніж у попередні роки і навіть століття.

При цьому якщо діти стають схожими на дорослих, то дорослі, в процесі розвитку за допомогою ЗМІ різних технологій ігрореалізації представників аудиторії, нерідко впадають у світ дитинства і нереалізованих колись комплексів, таким чином особистість визначає акме-вершини, які не відповідають її віковим особливостям та творчим потенціям. При посередництві мас-медіа може до того ж «згладжуватися» різниця між статями, різниця статусних ролей, наслідком чого можуть стати недосяжні та викривлені орієнтири акме. Г. Розенберг [44] наприкінці минулого століття також дійшов важливих висновків щодо ЗМІ як джерел національної та культурної соціалізації, виявив чинники, що динамізують ці процеси і перешкоджають їх розвитку.

Теорія використання і задоволення надає великого значення активній ролі аудиторії в прийнятті рішень і визначенні цілей при споживанні нею продукції ЗМІ. Дж.Г. Блумер з колегами [36] дійшли висновку про те, що характер впливу ЗМІ частково залежить від того, коли саме людина їх використовує і яке задоволення вона від цього отримує. На думку науковців, ЗМІ є здебільшого джерелом не тільки новин та розваг. Вони, наприклад, дозволяють людині позбавити себе від необхідності що-небудь вивчати. Або дозволяють втекти від реалій життя у світ ілюзій і фантазій, у такому світі й акме-досягнення ілюзорні та примарні. Допомагають залученню, приєднанню (афіліації) до тієї чи іншої соціальної групи як реальної, так і тієї, до якої людина хотіла б належати, проте не має необхідних знань, навичок, здобутків, матеріальних атрибутів. Останнє дозволяє людині позбутися потреб щодо самоосвіти, саморозвитку, самореалізації, знизити рівень акме-досягнень або визнати їх уже реалізованими.

Теорія встановлення (нав'язування) порядку денного виникла на основі досліджень впливу комунікацій на політичну соціалізацію (Е. Роджерс, Дж. Дюрінг та ін.). Нав'язування порядку денного — це здатність мас-медіа структурувати когнітивні можливості аудиторії, зокрема засвоєні знання, і вносити зміни у вже існуючі. Інакше кажучи, формування суспільного ставлення та інтересу до важливих питань за допомогою інформаційних повідомлень. ЗМІ, як було доведено багаторічними дослідженнями, хоч і не зумовлюють ставлення аудиторії до тієї чи іншої теми або проблеми, можуть ранжувати їх у людській свідомості за ступенем важливості, а отже, впливають на ієрархію цінностей як особистості, так і суспільства, що визначає не тільки акме-вершини певної спільноти, а й шляхи їх досягнення.

Когнітивна (конструктивістська) теорія узагальнює багаторічний емпіричний матеріал дослідження масово-комунікаційної практики.

Важливим її принципом є твердження, що обробка інформації має конструктивний характер. Тобто аудиторія не просто кодує, а потім відтворює інформацію, отриману зі ЗМІ. Швидше люди засвоюють її, інтерпретуючи відповідно до вже наявних у них знань, уявлень, а також контексту, в якому отримано повідомлення. Ми завжди активно осмислюємо те, що бачимо і чуємо, й наші думки стають важливою частиною конструктивного процесу пізнання (С. Хойер). У процесі засвоєння інформації беруть участь схеми (В. Бревер, Г. Накамура): на відміну від стереотипу — це вербальна і невербальна інформація та ментальна схема, заснована на минулому досвіді людини. Значна частина змісту, як правило, культурно зумовлена. Схема, якої можуть дотримуватися представники певної культури, здатна привести до того, що вони інтерпретуватимуть зміст мас-медіа інакше, ніж представники іншої культури. Необхідно наголосити на тому, що наведені теорії на сьогодні розглядаються як актуальні, а їх положення не піддаються сумніву, а лише підтверджуються під час аналізу медіа-практики.

У сучасних соціально-психологічних дослідженнях поряд з іншими описується традиційна маніпулятивно-управлінська функція ЗМІ: формування культурних та морально-етичних цінностей, зміна установок, моделей поведінки і сприйняття дійсності. Засоби масової інформації продовжують нав'язувати більшості соціуму зразки-еталони акме-досягнень, створюють нову ілюзорну реальність, помилковий світ, що дає забуття і можливість задоволення різноманітних потреб: від відчуття безпеки до потреби у приналежності, визнанні, любові, схваленні, самореалізації.

У наукових роботах розглядаються різноманітні масово-комунікаційні аспекти деіндивідуалізації особистості, які перешкоджають формуванню її акмеологічності, окремі з них навіть описані у підручниках для фахівців з журналістики та інформації. Так, зокрема В.Ф. Олешко [24] у навчальному посібнику «Психологія журналістики» дає характеристику «мазохістській» залежності від ЗМІ, типологізованому конформізму та ігрореалізації, творчій афектації. Перший психологічний феномен виникає тоді, коли індивід позбавлений можливості прийняття самостійних рішень, які йому диктують зі сторінок періодики, з екрана телевізора, з динаміка радіоприймача. Відбувається це тому, що особистість у нових обставинах життя або під час життєвої кризи через особливості свого характеру відчуває почуття безпорадності, соціальної неповноцінності. Людина отримує певне полегшення та навіть задоволення від того, що хтось за неї приймає рішення, бере на себе відповідальність за долю — її особисту або цілого покоління.

Типологізований конформізм виявляється тоді, коли індивід перестає бути собою і поступово засвоює тип особистості, нав'язуваний йому масово-комунікаційним шаблоном. Певний час дії можуть здійснюватися свідомо, потім переходять в автоматичну поведінку. Причому людина впевнена, що вона самостійно приймає рішення, обирає стиль поведінки, реагування, форми творчого вияву. Псевдомислення, псевдоемоції, псевдопочуття, псевдо-акме є характерними рисами «типологізованої» особистості.

Щодо ігрореалізації, то автор підручника, наголошує на тому, що журналістика як форма відображення дійсності розвивається за тими ж законами, що і художня творчість в цілому. Таким чином, продукція ЗМІ для аудиторії і для самого журналіста є своєрідним «сном наяву» — тобто засобом задоволення незадоволених і нереалізованих бажань, які в реальному житті не отримали здійснення. Тому зрозумілими стають незрозумілі на перший погляд пристрасті людей до журналістських текстів певної тематики, тематичних сайтів, новинних дискурсів. Як діти в грі, вони виконують певні рольові обов'язки, оскільки у процесі сприйняття продукції ЗМІ усвідомлюють себе учасниками подій медіа-реальності.

Творча афектація — це форма деіндивідуалізації особистості, яка знаходить вираження у певних асоціальних проявах. Наприклад, у формуванні маніпулятивного типу особистості, в бажанні за допомогою ЗМІ хоча б на короткий час здобути владу над іншими людьми, поставити їх у залежність від себе, змусити жахнутися, злякатися, страждати. Неприродне творче збудження нерідко зумовлене підсвідомими почуттями образи, власного безсилля, помстою. Суспільна свідомість, на думку фахівця, переповнена спотвореними уявленнями про нерозв'язні протиріччя індивідуального та суспільного буття, постійним протиборством статей, колективними міфами, припущеннями, здогадками, плітками, чутками, тому одне з основних завдань засобів масової комунікації — руйнувати їх, замінюючи достовірними фактами. Завдання журналіста полягає насамперед у тому, щоб відновити все різноманіття фактологічних зв'язків. Результати наукової розвідки історичного аспекту проблеми дослідження медіа-впливів на особистість дозволяють говорити про кореляцію між індивідуальними особливостями, серед яких першочергове значення мають не стать чи соціальний статус, а критичне мислення і рівень освіти, та ступенем включення моделей поведінки, поглядів, ставлень до дійсності у досвіді людини. При цьому фахівці медіа-сфери мають значний арсенал засобів щодо посилення цього впливу. На думку вітчизняної

дослідниці Н.І. Зражевської [9], розуміння масово-комунікаційних ефектів потрібне кожному. Професійні комунікатори мають добре володіти цим ефективним інструментарієм та орієнтуватися в небезпеках, на які вони, свідомо чи несвідомо, можуть наражати суспільство. Поряд із тим споживачі масової інформації також потребують знання теорії комунікації, щоб не ставати жертвами маніпуляцій. Оскільки медіа-культура стає найбільш динамічним сегментом сучасної культури взагалі, вона потребує особливої уваги і досліджень. Системно в Україні медіа-освіта як просвітницький напрям почала розвиватись лише останні роки. У 2010 році Національна академія педагогічних наук схвалила «Концепцію впровадження медіа-освіти» [11], яка пройшла до того громадське обговорення, її проект було опубліковано в освітянських газетах. У преамбулі документа йдеться про те, що стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними. На взаємодію з різноманітними медіа (преса, радіо, кіно, телебачення, Інтернет) припадає вагома частка в бюджеті вільного часу громадян України, чим зумовлюється їх значний вплив на всі верстви населення, передусім дітей і молодь. Медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання. До цього додаються вседозволеність інформаційного ринку, засилля низькопробної медіа-продукції, низькоморальних ідеологем та цінностей, що спричинює зниження в суспільстві імунітету до соціально шкідливих інформаційних впливів. Тому постає гостра потреба в розвитку медіа-освіти, одне з основних завдань якої полягає в запобіганні вразливості людини до медіа-насильства і медіа-маніпуляцій, втечі від реальності в лабіринти віртуального світу, поширенню медіа-залежностей. На сьогодні у багатьох країнах медіа-освіта функціонує як система, що стала невід'ємною частиною, з одного боку, загальноосвітньої підготовки молоді, з другого — масових інформаційних процесів.

У 2011 році розпочато всеукраїнський експеримент, мета якого полягає у визначенні найкращої моделі масової медіа-освіти саме для нашого соціокультурного простору. На думку Л.А. Найдьонової [22], завідувача *лабораторії масової комунікації та медіа-освіти* НАПН України, ключові засади вітчизняної моделі, спираються на розуміння процесу взаємодії суб'єктів у сучасному інформаційному просторі, де відбувається не лише створення і передача інформації, але й формування та самоперетворення суб'єктів взаємодії. Медіа, які раніше виступали

як «передавачів» інформації, потім усвідомлювали себе як «виробники» інформації, нині стають організаторами (навігаторами) комунікації інших суб'єктів. Споживачі медіа, які раніше пасивно «приймали» як реципієнти відправлене через канал медіа-повідомлення, сьогодні стають повноцінними суб'єктами інформаційно-комунікаційної взаємодії (авторами, агентами, навігаторами взаємодії). Вітчизняна модель передбачає поєднання захисної, естетичної, критичної і творчої моделей медіа-освіти. Як переконують проміжні результати експерименту, негативними наслідками медіа-впливів на особистість учнів різного віку можуть бути: затримки розвитку вольових процесів (надмірне захоплення медіа), засвоєння викривлених норм міжособистісних стосунків, гендерних ролей, вульгаризація романтичних стосунків, заміщення реальних стосунків віртуальними персонажами, експериментування із власною кіберперсоною в соцмережах (е-ідентичністю), неадекватна самооцінка, відволікання від професійного вибору і самореалізації, планування кар'єрного розвитку.

На основі аналізу далеко не повного переліку аспектів проблеми, ми можемо дійти висновку про те, що мас-медіа на сьогодні сприяють засвоєнню людьми різного віку та різних груп широкого спектра соціальних норм і формуванню в них ціннісних орієнтацій; вони фактично є своєрідною системою неформальної освіти та просвіти різних категорій населення. При цьому користувачі мас-медіа здобувають досить різнобічні, суперечливі, несистематизовані знання, відомості з різних питань суспільного та політичного життя. Мас-медіа своїм впливом створює інформаційний світ, у якому людина протягом життя виробляє власний світогляд щодо способу, стилю, типів поведінки. А якщо інформація мас-медіа має суперечливий характер, то слід говорити про різноманітність типів поведінки, які формуються в результаті користування людиною інформацією. Мас-медіа відображають умови життя людей, системи їхніх спільних зв'язків та залежностей у макро- і мікромасштабі. При цьому вони виконують такі завдання: фіксують і розвивають інтереси як особистості, так і суспільства. На сьогодні інформаційний потік, трансльований ЗМІ, умовно поділяють на три різних з погляду споживачів класи: нав'язувані (пропаганда, паблік рилейшнз, реклама); бажані (запитувані, систематично споживаються «середньостатистичним» представником реальної аудиторії); необхідні (повідомлення, що характеризуються специфічним, прагматично зумовленим інтересом конкретних груп як реальної, так і потенційної аудиторії конкретного ЗМІ). Вважаємо, що система освіти як соціальний інститут має бути одним із основних замовників «необхідних»

інформаційних потоків та активно впливати на державну інформаційну політику, зокрема щодо узгодження виховних впливів, які здійснюються через зміст освіти та медіа-дискурсу. Аналіз сучасного контенту українських мас-медіа демонструє протиріччя між акме-орієнтирами, які задекларовані в нормативних документах системи освіти (зокрема, Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, Концепція національно-патріотичного виховання молоді, Державні стандарти початкової та загальної середньої освіти), та стереотипами, моделями поведінки, атрибутами успіху професійної діяльності й приватного життя, зразками для наслідування у вигляді нормативних акме-особистостей, які формують ЗМІ. Ці протиріччя дозволяють нам говорити про необхідність включення в освітні програми фахівців з журналістики та інформації навчальної дисципліни «медіа-освіта», зміст якої дозволяв би визначити роль ЗМІ щодо навчання та виховання молодого покоління, унаочнити медіа-впливи на особистість, сформувати відповідальність за їх наслідки, проектувати інтегроване освітнє середовище (педагогічне та медійне). Тим паче, що фахівці медіа-сфери починають визнавати виховну функцію як професійну. Проте, незважаючи на наведені приклади, окреслення навчальної та виховної функції медіа в інших численних дослідженнях на сьогодні ще не отримали наукового обґрунтування позиції щодо розгляду педагогічної компетентності фахівців з журналістики та інформації як загально-професійної. Ще більш актуальним це положення стає з огляду на висновки колег, зокрема І.В. Жилавскої [7], які наголошують на формуванні медіа-культури громадян не педагогами, а саме фахівцями з журналістики та інформації, з огляду на їхні професійні знання та практичний досвід.

ДЖЕРЕЛА

1. Беспалова А.Г. История мировой журналистики / А.Г. Беспалова, Е.А. Корнилов, А.П. Короченский, Ю.В. Лучинский, А.И. Станько — Ростов-на-Дону : Изд. центр «Март», 2003. — 432 с.
2. Бочковський О. Українська журналістика на тлі доби (історія, демократичний досвід, нові завдання) / О. Бочковський, С. Сірополко. — Мюнхен : Український техніко-господарський ін-т, 1993. — 204 с.
3. Владимиров В.М. Журналістика, особа, суспільство: проблема розуміння / В.М. Владимиров — Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2003. — 272 с.
4. Гриценко О. Мас-медіа у відкритому інформаційному суспільстві й гуманістичні цінності / О. Гриценко. — К, 2002. — 203 с.

5. Динаміка рівня довіри соціальним інститутам та органам влади наприкінці 2015 року / Український інститут соціальних досліджень імені Олександра Яременка [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.uisr.org.ua/monitoring
6. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм ; пер. с фр. Т.Г. Астаховой ; науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев. — М. : ИНТОР, 1996. — 340 с.
7. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории / И.В. Жилавская. — Томск : ТИИТ, 2009. — 322 с.
8. Зельманов А.Б. Понятие «социальный институт» и его место в системе категорий исторического материализма / А.Б. Зельманов // Методологические проблемы исторического материализма : сб. ст. — Барнаул, 1976. — С. 182.
9. Зражевська Н.І. Розуміння медіа-культури: комунікація, постмодерн, ідентичність, ідеології, медіа-контроль / Н.І. Зражевська. — Черкаси, 2012 — 408 с.
10. Іванов В.Ф. Медіа-освіта та медіа-грамотність : підручник / В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк ; за наук. ред. В.В. Різуна. — К. : Центр вільної преси, 2012. — 344 с.
11. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://bibl.com.ua/informatika/34075/index.html
12. Лидовский В.В. Теория информации / В.В. Лидовский. — М. : 2003. — 112 с.
13. Луман Н. Общество общества. Часть II. Медиакоммуникации / Н. Луман. — М. : Логос, 2005. — 280 с.
14. Мак-Квейл Деніс Теорія масової комунікації / Деніс Мак-Квейл. — Львів: Літопис, 2010. — 538 с.
15. Маклюэн Г.М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Г.М. Маклюэн. — М., 2003. — 464 с.
16. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования / В.Н. Максимова // Завуч. — 2004. — № 7. — С. 30–41.
17. Матусевич В. Социальный институт: функция, генезис, структура / В. Матусевич // Социология: теория, методы, маркетинг, — 2004. —№ 4. — С. 43–56.
18. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура (фрагменты) / Р. Мертон ; реферативный пер. с англ. и вступ, статья В. Костинской. — К. : Ин-т социологии НАН Украины, 1996. — 112 с.
19. Михайлин І.Л. Основи журналістики / І.Л. Михайлин. — К. : ЦУЛ, 2002. — 284 с.
20. Михайлов С.А. Журналистика Соединенных Штатов Америки / С.А. Михайлов, В.А. Михайлова. — СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2004. — 238 с.
21. Москаленко А.З. Теорія журналістики / А.З. Москаленко. — К. : Експрес-об'ява, 1998. — 334 с.
22. Найдьонова Л.А. Медіа-освіта в Україні: особливості реалізації соціально-психологічної моделі [Електронний ресурс] / Л.А. Найдьонова. — Режим доступу : http://www.academia.edu/4698433/
23. Окінавска Хартія глобального інформаційного суспільства // Дипломатичний вісник. — 2000. — № 8. — С. 51–56.

24. Олешко В.Ф. Психология журналистики : учеб. пособ. / В.Ф. Олешко. — СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2006. — 240 с.
25. Ольшанский Д.В. Психология масс / Д.В. Ольшанский. — СПб. : Питер, 2001. — 368 с.
26. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. — М. : Академический Проект, 2000. — 880 с.
27. Потятник Б.В. Медіа: ключі до розуміння / Б.В. Потятник. — Л. : ПАІС, 2004. — 312 с. — (Серія «Медіа-критика»).
28. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Г. Почепцов. — М. : Ваклер ; К. : Рефл-бук, 2001. — 656 с.
29. Прохоров Е. Введение в теорию журналистики / Е. Прохоров. — М., 1998. — С. 242.
30. Різун В.В. Теорія масової комунікації / В.В. Різун. — К. : Видавничий центр «Просвіта», 2008. — 260 с.
31. Свитич Л.Г. Социология журналистики / Л.Г. Свитич. — М. : Институт международного права и экономики им. А.С. Грибоедова, 2005 — 325 с.
32. Сиберт Ф. Четыре теории прессы / Ф. Сиберт, У. Шрамм, Т. Питерсон. — М. : Национальный институт прессы. — Вагриус, 1998. — 425 с.
33. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. — М. : «Олма-пресс», 2003. — 320 с.
34. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепаньский. — М., 1969. — С. 97.
35. Bandura A. Social learning theory.Inglewood cliffs /A. Bandura. — N.Y., Printice Hall, 1977. — P. 320.
36. Blumer J.G. The television audience. A revised perspective. Sociology of mass communications / D. McQuail, J.G. Blumer, J.R Brown, 1972. — P. 135–165.
37. Bond F. Fraser. An introduction to journalism. A survey of the Fourth Estate in all its forms / Fraser F. Bond. — 2-nded. — New York, 1961. — 359 p.
38. Gerbner G. Gender a nd age in prime time television / G. Gerbner // In: S. Kirschner & D. A. Kirschner (Eds.). Perspectives on psychology and the media. — Washington, DC : American Psychological Association.1997. — P. 69–94.
39. Hagemann W. Die Zeitung als Organismus / Walter Hagemann. — Heidelberg, 1950. — 260 s.
40. Homans, G.C. Social Behavior: Its Elementary Forms / G.C. Homans Rev. ed. — N.Y. : Harcourt Brace Jovanovich, 1974. — P. 358.
41. Lasswell H. The Structure and Function of Communication in Society // The Communication of Ideas / Ed. by L. Bryson. — New York, 1948. — P. 180–194.
42. Malikowski M. Instytucja i instytucjonalizacja jako kategorie teoretyczne socjologii / M. Malikowski // Studia socjologiczne. — 1989. — № 1. — S. 138–140.
43. Meyrowitz J. No sense of place: The impact of electronic media on social behavior / J. Meyrowitz. — New York : Oxford University Press, 1985. — P. 432.
44. Rosenberg H. TV gratuitously puts down another people / H. Rosenberg // Manhattan Mercury. — 12, 1993, June II.
45. Stouffer S. Social Research to Test Ideas. Glencoe / S. Stouffer. — New York : Free Press of Glencoe, 1962.

РОЗДІЛ II

ПСИХОЛОГІЧНА АКМЕОЛОГІЯ

Голобородько Е.П.

РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ЧИННИКИ І ТЕХНОЛОГІЇ

У статті розглянуто теорію та практику вирішення проблеми розвитку позитивного мислення педагогів як фахівців освітньої сфери. Представлено досвід викладання авторського курсу, обґрунтовано його мету, завдання та технологію впровадження. Наведено приклади змісту та прийомів навчальної діяльності слухачів.
Ключові слова: *особистість, успіх, «Я-концепція», позитивне мислення.*

В статье рассматриваются теория и практика решения проблемы развития позитивного мышления педагогов как специалистов сферы образования. Представлен опыт преподавания авторского курса, обоснованы его цели, задания и технология реализации. Приведены примеры содержания и приемов учебной деятельности слушателей.
Ключевые слова: *личность, успех, «Я-концепция», позитивное мышление.*

The article deals with the theory and practice of solving the problem of developing of positive thinking of teachers as professionals of the educational sphere. The teaching

experience of the author course is presented. It's goals, tasks and technologies of realisation are objectivised. The examples of the content and methods of audience activity are given.
Key words: *personality, success, "Self-concept", positive thinking.*

Кожна людина приходить у світ зі своєю місією, своїм призначенням, своїми потенціальними можливостями. І щоб все це ефективно реалізувати, необхідно бути здоровою, успішною, щасливою. Цьому сприяють різні чинники: генофонд, знання себе, наполеглива цілеспрямована праця над собою, вміле спілкування з собою, природою, різними категоріями людського суспільства, творча професійна діяльність тощо. Основоположне значення при цьому має позитивне мислення, бо мислення народжує слова, слова спонукають до дій з метою задоволення потреб, бажань, інтересів.

Мислення, за словником, — це вищий ступінь людського пізнання, процес відображення об'єктивної дійсності. Воно дає можливість одержати знання про такі об'єкти, властивості і відношення реального світу, які не можуть бути безпосередньо сприйняті на чуттєвому рівні пізнання. Мислення людини має суспільно-історичну природу, нерозривно пов'язану з практичною діяльністю. Форми і закони мислення вивчаються логікою, механізми його проходження — психологією та нейрофізіологією. Кібернетика аналізує мислення у зв'язку із завданнями технічного моделювання деяких мисленнєвих операцій.

Позитивне мислення за своєю суттю — це віра в успіх. Воно характеризує ставлення людини до своїх проблем і проблем людства, а також сприяє їх розв'язанню за допомогою конструктивних дій.

Термін «позитивне мислення», як зазначають фахівці, увійшов у науковий обіг після виходу у світ книги американського проповідника Нормана Піла «Сила позитивного мислення» (1952 р.).

Розроблялись різні аспекти розвитку позитивного мислення: позитивне мислення як важливий засіб забезпечення життєтворчості особистості, шляхи формування позитивного мислення, подолання стресу в педагогічній діяльності (В.Ф. Калошин), педагогіка успіху та оптимізму (В.Ф. Калошин, Н.В. Вельбовець), психологія самопізнання, або як віднайти формулу життя (П. Артем'єв), основні принципи наукового розуму (Бейлс), розвиток «Я-концепції» і виховання (Р. Бернс), досягнення успіху в житті (В.Ф. Біркенбіль), питання щастя за власним бажанням (О.В. Курпатов), про впевненість у собі (Д.Дж. Ліберман) та ін.

Важливе значення має відкриття у психології «Я-концепції», тобто образу свого Я, особистої думки про себе, що формується, за твердженням спеціалістів, під впливом минулого досвіду, наших успіхів та невдач, ставлення до нас людей, особливо в дитячі роки, власної зовнішності.

«Я-концепція» може бути позитивною (позитивне ставлення до себе, самоповага, відчуття власної цінності, віра в свої сили, в успіх, оптимізм) і негативною (негативне ставлення до себе, відчуття власної неповноцінності, песимізм). Доведено, що «Я-концепція» може змінюватись, що важливо для зміни себе і свого життя в цілому на краще. Отже, «Я-концепція» — це один із основних чинників розвитку позитивного мислення людини як засобу забезпечення здоров'я, успіху, щастя.

Наступним чинником розвитку позитивного мислення є усвідомлення його теоретичних основ. На сучасному етапі складається система розвитку позитивного мислення, теоретичні засади якої становлять філософські, психологічні та педагогічні положення.

Концептуальними у філософії позитивного мислення є твердження про те, що: 1) людина володіє безмежними можливостями, завдяки яким може досягати багато чого, і в це треба вірити; 2) кожна людина — потенційний геній, це слід знати про себе і визнавати це в інших; 3) усе залежить від людини, тому все вона має зробити сама; 4) перш ніж змінювати щось, необхідно змінити себе; 5) думка матеріальна (як мислимо, так і живемо); 6) усе краще тримається на бадьорій активності; 7) помилка в життєтворчості людини чи навіть криза — це не катастрофа, а лише шанс змінити все на краще. Така філософія позитивного мислення допомагає легше адаптуватися до різних ситуацій, досягати бажаних результатів своєї діяльності та будувати щасливе життя.

Наріжним каменем психологічної бази розвитку позитивного мислення є зв'язок свідомості і підсвідомості, яку слід програмувати позитивними думками, словами, почуттями та емоціями. Це сприяє формуванню нової, позитивної «Я-концепції». У цьому процесі ефективною буває винагорода себе чимось приємним за виконання «нової ролі», що буде надійною мотивацією позитивно змінюватись і в майбутньому.

Педагогічну основу розвитку позитивного мислення становлять відповідні підходи, принципи, методи і прийоми діяльності, засоби, види і форми роботи, технології.

Основоположними вважаються такі принципи розвитку позитивного мислення: любові; розуміння безмежності світу, якого вистачить

на всіх; кожна людина здатна творити себе і свою щасливу долю; навчитися любити світ і себе самого у цьому світі, ставлення світу до людини залежить і від ставлення людини до світу; світ справедливий; ситуація, в якій перебуває людина, — це результат її зусиль; світ гідний замилування; концентрація тільки на позитивних моментах. Ефективними для розвитку позитивного мислення є методи раціонального мислення та зміни стилю пояснення невдач, прийоми позитивного навіювання, моделювання особистості, алгоритмізація дій, способи переконання себе тощо.

Багатим розмаїттям характеризуються практичні підходи: самовиховання, спеціальні заняття, спецкурси, практикуми за розробленою програмою, використання та удосконалення особистісних якостей, осмислення мудрих думок видатних людей, дослідницька робота, розробка проектів, обмін досвідом тощо.

Існують програми розвитку позитивного мислення професіоналів різних профілів, учнів, авторські курси, проводяться практикуми, тренінги, науково-методичні конференції, семінари, круглі столи тощо. Особлива увага приділяється вирішенню цієї проблеми в освітніх навчальних закладах, де проводяться спостереження і досить широке коло робіт, технологій з розвитку позитивного мислення педагогів і учнів, студентів, слухачів.

Так, наприклад, в Херсонській академії неперервної освіти впроваджено спецкурс «Основи розвитку позитивного мислення учителів і учнів». У лекційній частині розкриваються питання мети, завдань, основного змісту, видів і форм роботи з учителями та учнями, характеру заліків. Нерідко лекції бувають бінарними (зі шкільними практичними психологами), в яких беруть активну участь і слухачі-учителі, проблемними (з коментарями психологів-науковців). Щодо змісту, то передбачається, приміром, така тематика: суть та значення позитивного мислення, особливості розвитку позитивного мислення педагогів та учнів; коротка історія розроблення зазначеної проблеми, внесок видатних вітчизняних та зарубіжних учених; теоретичні засади розвитку позитивного мислення; витоки негативного мислення, шляхи його попередження та подолання; позитивне мислення — запорука здоров'я, успіху та щастя; технології розвитку позитивного мислення; особливості розвитку позитивного мислення учнів (більше уваги звертати на потужні потенційні можливості людини, формування «Я-концепції», роль позитивного мислення у зміцненні здоров'я та дотримання розумної поведінки в різних життєвих ситуаціях; розкриття складових успіху у навчанні та в майбутній професійній

діяльності; робота з батьками, що здійснюється у формі лекторіїв, консультацій, виступів на батьківських зборах, індивідуальних бесід тощо.

Цікаво проходять практичні заняття. Слухачам подобається огляд спеціальної літератури (за участю працівників бібліотек); лабораторні заняття, на яких тлумачаться мудрі думки видатних людей про перевагу позитивного мислення; практичні поради щодо розвитку конкретних аспектів позитивного мислення (долати негативне мислення, стежити за своїми думками і словами, діяти, а не переживати, спілкуватися переважно з людьми з позивним мисленням, частіше посміхатися, співати, слухати музику, бути веселим і дотепним тощо); тренінги, скажімо, позитивного навіювання, висловлювання компліментів (їх різновиди, способи реалізації) і похвали; науково-практичні семінари, присвячені розгляду перспективного педагогічного досвіду щодо вирішення цієї проблеми; відвідування та аналіз уроків і позакласних занять під відповідним кутом зору; взаємне ознайомлення з власними портфоліо-матеріалами, доцільними для розвитку позитивного мислення вихователів та вихованців тощо.

При цьому творчо використується спеціальна література (Калошин В.Ф. Позитивне мислення: щастя, здоров'я, успіх / В.Ф. Калошин. — Х., 2008; Вайнцваг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцваг. — М., 1992; Витражи мудрости / автор-сост. М.В. Король. — Минск, 1991 та ін.), сучасні технології (презентації, створення сайтів, блогів, рекламні ролики). Жваво і зацікавлено обговорюються основні установки вчителя гуманного педагогічного процесу відомого вченого, педагога-гуманіста Ш.О. Амонашвілі, які викладено за такими параметрами:

1) закони вчителя: розуміти дитину, любити дитину, сповнюватися оптимізмом щодо дитини;

2) керівні принципи вчителя: олюднення середовища навколо дитини, повага особистості дитини, терпіння у становленні дитини;

3) заповіді вчителя: вірити в безмежність дитини, вірити у свої педагогічні здібності, вірити в силу гуманного підходу до дитини;

4) опори в дитині: прагнення до розвитку, прагнення до дорослішання, прагнення до волі;

5) особистісні якості вчителя: доброта, відвертість і щирість, відданість.

Учителі відзначають, що жоден із цих напрямів не реалізується в достатній мірі. Адже користуватися цими установками мають усі дорослі (батьки, вчителі, громадськість), а не лише в школі.

У міжкурсовий період учителі працюють над проектами (нерідко колективно). Їх турбують такі теми: «Якості позитивно мислячого педагога», «Тести для визначення оптимістів і песимістів», «Успіхи з допомогою позитивного світосприйняття» та ін.

Розвиток позитивного мислення учителі продовжують у роботі з учнями. Використовуючи прогресивний досвід, створюють свої проекти, авторські програми, технології, педагогічні моделі формування успішної особистості учня, який завжди орієнтується на успіх, проектує в собі прагнення до самовдосконалення, самоосвіти, замислюється над різними профілями свого Я (Я — людина, Я — член сім'ї, Я — вихованець своєї школи, Я — мешканець рідного краю, Я — громадянин України, Я — житель планети).

Вчитель планує й реалізує сучасні наукові підходи — системний, синергетичний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний. Разом з учнями визначає етапи цієї цілеспрямованої діяльності, як-от: мотиваційний, накопичення досвіду, досягнення успіху, контрольно-оцінний, підсумково-коригуючий.

У деяких гімназіях та ліцеях з метою розвитку позитивного мислення та формування успішної особистості крім програмного матеріалу загального середнього навчального закладу надається й додаткова освіта в формі центрів, мистецьких та медіа-студій, інтелектуальних і спортивних клубів, елективних курсів як новітнього механізму актуалізації та індивідуалізації процесу навчання тощо.

Атмосферу успіху, доброзичливості, радості шкільного життя підтримує соціально-творча робота, яка включає діяльність учнівського самоврядування, колективні творчі справи, суспільно-корисну позашкільну роботу. Середовище позитивного мислення та творення добра підкріплюється практикою повсякденного життя, в якій є можливість для молодої людини самореалізовуватись, самоудосконалюватись.

Відповідально виконують вчителі самостійну індивідуальну роботу творчого характеру («Заповіти та правила поведінки позитивно мислячої особистості», «Щасливий за власним бажанням», «Психологія оптимізму», «Секрети впевненості в собі», «Магія оптимізму», «Подолання стресів у навчанні та в педагогічній діяльності» тощо).

Така системна і систематична робота з розвитку позитивного мислення робить людину більш щасливою, бо зміцнює її здоров'я та забезпечує успіхи. На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах інноваційних процесів, конкуренції, перевантажень різного роду, стресів, кризових явищ важливу роль відіграє успіх і успішна особистість.

Особистість, як зазначається у словнику практичного психолога, — це феномен суспільного розвитку, конкретна жива людина, яка володіє свідомістю і самосвідомістю [8, 367]. В інших словниках [4, 1022] знаходимо тлумачення понять «успіх», «успішний», як-от: *успіх* — позитивний результат роботи, значні досягнення, громадське визнання, схвалення чого-небудь, чиїхось досягнень; *успішний* — той, що супроводжується або завершується успіхом, тобто позитивними наслідками.

Таким чином, *особистість успішна* — це індивід, який характеризується перш за все націленістю на позитивний наслідок діяльності, відповідальністю, має значні досягнення, вірить у свої сили, вміло долає перешкоди.

Успішною особистістю може стати людина освічена, з високими моральними та професійними якостями. Основними компонентами системи формування успішної особистості є цілеспрямованість, цілісність, керованість, позитивне мислення. Своє місце в технології життєвого успіху посідає життєва компетентність, якій присвячено немало праць (Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков, Г.М. Несев, Т.М. Титаренко та ін.). У цьому контексті розглядається акме як показник досягнення життєвої компетентності особистості та взаємозв'язок життєвого успіху і життєвих домагань особистості.

Важливо ще підкреслити, що успіх — справа, як правило, колективна: це і співпраця, і керівництво, і визнання, і винагорода, і спільна радість. Допомагають формуванню успішної особистості розроблені для низки професій пам'ятки з позитивним настроєм (визнання, що успішним може бути кожен, святкування успіхів, бачення гідних перспектив), створення банку успішних ситуацій, розширення контактів з представниками різних професій, культур.

Розвиток позитивного мислення має посісти чільне місце у побудові власного Я, сім'ї, колективу, держави, людського суспільства загалом.

ДЖЕРЕЛА

1. Артемьев П. Психология самопознания, или Как найти формулу жизни / П. Артемьев. — М. : Аст-Пресс, 2001. — 164 с.
2. Березіна Н.В. Формування успішної особистості як інноваційна складова навчально-виховного процесу [Електронний ресурс] / Н.В. Березіна. — Режим доступу : http://refdb.ru/look/2180743-p11.html
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — Прогресс, 1986. — 288 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. — 1440 с.
5. Глассер У. Школы без неудачников / У. Глассер. — М. : Прогресс, 1991. — 198 с.
6. Калошин В.Ф. Педагогіка успіху та оптимізму / В.Ф. Калошин, Н.В. Вельбовець // Метод проектів: перспективи, життєві результати. — К. : Департамент, 2003. — С. 65–87.
7. Мислення людини / упор. С. Максименко, Л. Конратенко, О. Главник. — К. : Главник, 2004. — 112 с.
8. Словарь практического психолога / В.Б. Шапарь. — М. : ООО «Издательство АСТ»; Харьков : Торсинг, 2004. — 734 с.
9. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. — 1994. — № 5. — С. 5–12.
10. Хилл Н. Добейся успеха с помощью позитивного мировосприятия / Н. Хилл. — Минск : Попурри, 1998. — 222 с.

Луньов В.Є., Норчук Ю.В.

ПСИХОЛОГІЯ ЗАВЧАСНОЇ СТІЙКОСТІ В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ЯК АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ

У роботі розглядається феноменологія завчасної стійкості особистості як її акмеологічний потенціал — функціонально-енергетичний орган — особистісне утворення, представлене специфічною функціональністю психологічних меж особистості, антиципаторно-прогностичними здібностями, структурою внутрішньоособистісних конфліктів, типом орієнтації на дію/стан алієнації, адаптивними здібностями та орієнтацією на часовий контекст життєдіяльності.
Ключові слова: *завчасна стійкість, акмеологічний потенціал, професійне та особистісне становлення, життєві та часові перспективи, моделювання, курсанти.*

В работе рассматривается феноменология заблаговременной устойчивости личности как ее акмеологический потенциал — функционально-энергетический орган — личностное образование, представленное специфической функциональностью психологических

границ личности, антиципаторно-прогностическими способностями, структурой внутриличностных конфликтов, типом ориентации на действие/состояние алиенации, адаптивными способностями и ориентацией на временной контекст жизнедеятельности.
Ключевые слова: *заблаговременная устойчивость, акмеологический потенциал, профессиональное и личностное становление, жизненные и временные перспективы, моделирование, курсанты.*

The thesis contains theoretical and empirical research of advanced personality stability as his acmeological potential — functionally energy authority — personal creation introduced by specific functionality of psychological borders of personality, anticipatory-predictive abilities, the structure of intrapersonal conflicts, a type of orientation to action / state of alienation, by adaptive capabilities and orientation on the temporal context of vital functions.
Key words: *advanced stability, acmeological potential; professional and personal development; vital (life) and temporal prospects, modeling, cadets.*

Механізми детермінації, становлення та розвитку завчасної стійкості та потенціалу ресурсності суб'єкта в різних видах діяльності видаються важливою теоретичною та прикладною проблемою психології. І хоча категорія стійкості особистості (зокрема, емоційної, когнітивної, професійної) набула статусу системного наукового поняття, вона і сьогодні, в умовах постнекласичної психології, не втратила своєї проблемності та феноменологічності, передусім в аспектах визначення її часового, моделюючого, проектувального, життєтворчого контекстів та перспектив. Соціально-політичні події останніх років в українському суспільстві роблять виклик щодо спроможності та професіоналізму військовослужбовців, порушують питання патріотичного налаштування, професійного становлення курсантів, зокрема, актуалізують питання про зміст їхньої глибинно-психологічної детермінації та стійкості особистості. Саме остання теза потребує переосмислення сучасних тенденцій підготовки військового професіонала.

Завчасну стійкість особистості розглядають як складноорганізовану цілісність, що складається з упорядкованих і взаємопов'язаних елементів (принцип системності — Б.Г. Ананьєв, В.О. Ганзен, Б.Ф. Ломов,),

у часі і динаміці (принцип розвитку — В.Й. Бочелюк, О.І. Власова, З.О. Кіреєва, С.Д. Максименко) з урахуванням обумовленості процесу розвитку внутрішніми і зовнішніми умовами (принцип детермінізму — В.У. Кузьменко, Т.О. Піроженко). Провідною концепцією виступає паритетно-ієрархічна модель розвитку свідомості, детермінована репрезентаціями часу, в якій останній розглядається як спосіб функціонування суб'єктивного образу світу (Ф. Зімбардо, З.О. Кіреєва, Б.Й. Цуканов) та основоположні принципи системного, експериментально-генетичного та генетико-моделюючого підходів (Л.С. Виготський, С.Д. Максименко, Н.В. Родіна, В.С. Мерлін). Загальний рівень методології дослідження завчасної стійкості особистості до умов військово-професійної діяльності заснований на положеннях особистісно-діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, суб'єктно-гуманістичного підходів; ідеї надситуативної активності особистості (А.В. Петровський, В.А. Петровський); принципу ситуаціонізму (Б.Я. Шведін) [7].

Акмеологічний підхід в дослідженні становлення завчасної стійкості особистості (О.О. Бодальов, Ж.П. Вірна, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Н.В. Кузьміна, Л.О. Рудкевич) виявляється виправданим як методологічна парадигма дослідження ресурсності та потенціалів особистості. У психології потенціал особистості тлумачать як динамічне інтегральне утворення, що визначає ресурсні можливості розвитку людини та її здатність до оволодіння і продуктивного здійснення різних видів діяльності [1; 4; 9].

Завчасна стійкість особистості в контексті її життєвих перспектив може виступати одним з компонентів професійного акмеологічного потенціалу, який є важливою передумовою успішної самореалізації особистості в процесі професійної діяльності.

Ми погоджуємося з думкою І.О. Беспалова про те, що професійний акмеологічний потенціал — це сукупність акмеологічних професійно важливих якостей, сформованих на базі акмеологічної культури особистості і професійних акмеологічних компетенцій, що реалізуються у формі акмеологічного лідерства та акмеологічного впливу. Ядром професійного акмеологічного потенціалу є індивідуальна система спеціальним чином організованих внутрішніх акмеологічних ресурсів особистості, розкриття яких забезпечує її рух по особистому і професійному векторах розвитку з постійним ускладненням розв'язуваних завдань і зростанням рівня досягнень, які найбільш повно реалізують наявні психолого-акмеологічні ресурси [1].

Індивідуальні суб'єктивно значимі професійні акме означають мобілізацію зусиль особистості, перемогу над собою, перевищення

своїх попередніх професійних результатів, досягнення нового для себе рівня професіоналізму, здатність надати своєму професійному розвитку висхідний прогресивний характер [8].

На нашу думку, акмеологічний потенціал, як і будь який інший, існує в часі, тому особливої уваги потребує дослідження його часового-життєвого виміру, у зв'язку з чим розв'язання проблеми завчасної стійкості в контексті життєвих перспектив як акмеологічного потенціалу особистості нам видається методологічно виправданим та своєчасним з позиції практичної значущості.

Результати теоретико-методологічного аналізу проблеми становлення завчасної стійкості особистості розглянуто у контексті життєво-часових перспектив, її гносеологічного, функціонального вимірів. Представлено основні інтерпретації поняття «завчасна стійкість особистості» в контексті визначення сутності та змісту психологічної готовності до професійно-службової діяльності як особистісного утворення (Т.В. Алексєєва, О.А. Гульбс, С.І. Яковенко), як стану (Б.Ф. Ломов, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович та ін.), як якості особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, О.Ц. Пуні та ін.), а також у контексті поняття військово-професійної та психологічної підготовленості (В.Л. Марищук). Встановлено, що у психологічній готовності особистості до професійної діяльності традиційно виділяють такі компоненти: образ структури дії, загальний психофізичний стан, психологічну спрямованість особистості на виконання необхідних дій. Визначено, що готовність майбутнього офіцера сприймати, розуміти, оцінювати і розвивати акмеолого-психологічні характеристики, «Я-професійне» є продуктом інтегральної діяльності всіх учасників освітнього процесу, які забезпечують розвиток курсанта як суб'єкта професійної діяльності. Визначено її структуру, рівні, особливості проявів, диференціацію в залежності від видів військово-професійної діяльності, навчання тощо. Синонімами тривалої готовності є терміни «довгострокова», «домінуюча», «стійкість», «підготовленість», часової — «оперативна», «короткострокова», «короткочасна», «ситуативна», «динамічна», кожен з яких відображає сутнісні характеристики певного типу готовності (Т.В. Маркелова). Проаналізовано модель морально-психологічної готовності майбутніх офіцерів (І.Р. Утяшин), види психологічної готовності воїнів: потенційна, актуальна, «нова» (В.Ф. Дубяга) [7; 8].

Результати аналізу та концептуалізації завчасної стійкості особистості до умов військово-професійної діяльності свідчать про те, що дефініція «завчасна стійкість» багато в чому перетинається з близькими за змістом, але не ідентичними поняттями «психологічна

підготовленість», «готовність», «змобілізованість». Термін «завчасна стійкість» відображає попередній і необхідний характер формування якостей, які забезпечують психологічну стійкість воїна до умов ведення бойових дій (Т.В. Маркелова). Під завчасною стійкістю розуміється інтегративний комплекс характеристик суб'єктів військової професіоналізації, який забезпечує передготовність психіки до умов такої діяльності і включає емоційно-ціннісне ставлення до неї, збереігання працездатності при високому емоційному напруженні, вольову регуляцію, інтелектуальну лабільність і володіння способами вирішення військово-професійних завдань. Як психічний стан психологічна готовність не може існувати нескінченно тривалий період часу, не пов'язаний з безпосереднім здійсненням діяльності, а система забезпечення її якостей може і повинна формуватися задовго до участі у бойових діях. Як зауважує Т.В. Маркелова, категорія завчасної стійкості є інтегральною системою професійно орієнтованих характеристик майбутнього офіцера, на основі яких формується переддіяльнісний (психологічна готовність) і функціональний (змобілізованість) стани психіки людини, що характеризують різні етапи реалізації військово-професійної діяльності. У зв'язку із цим базисними поняттями нашого дослідження є завчасна стійкість, психологічна готовність і змобілізованість, диференціальний аналіз яких доречно проводити за такими показниками: значення, опосередкованість, тривалість, взаємопов'язаність, становлення [5].

Методологічною основою дослідження завчасної стійкості на конкретно-науковому рівні є наукові розробки в галузі професіоналізації як провідної діяльності особистості, психологічної готовності, психологічної підготовки, психологічного забезпечення освітнього середовища. Аналіз завчасної стійкості як потенційної форми психологічної готовності дає змогу говорити про те, що сформованість її змістовних компонентів може визначатися такими рівнями вираження: високим, середнім, низьким і незадовільним (Т.В. Маркелова) [5–7].

Особливої уваги в контексті нашого дослідження заслуговує концепт «життєва перспектива» від часів його введення К.К. Платоновим та до сучасних досліджень К.О. Абульханової-Славської, О.І. Головахи, О.О. Кронік, В.І. Ковальова, В.Ф. Серенкової, Л.С. Самсоненко, Г.С. Шляхтіна та ін., а також розгляд поняття «життєвий план» (І.С. Кон, О.В. Максимова). Констатуємо, що зміна функціональної складової життєвих перспектив полягає в ослабленні функцій ціннісної, цільової, стратегічної і тактичної регуляцій завчасної стійкості особистості та функції позитивного підкріплення.

З метою концептуалізації та проведення емпіричного дослідження завчасної стійкості в контексті життєво-часових перспектив особистості було побудовано систему емпіричних схем та моделей визначення особливостей становлення завчасної стійкості особистості в системі навчально-професійної підготовки військовослужбовців. Програма емпіричного дослідження містила декілька етапів. На першому етапі вивчалися теоретико-методологічні основи проблеми становлення завчасної стійкості особистості за умов діяльнісного походження та з орієнтацією на подальшу військово-професійну діяльність, проводився аналіз наукової літератури з досліджуваної проблематики, обґрунтування мети, задач, уточнення об'єкта і предмета. Другий етап передбачав проведення та аналіз результатів емпіричного дослідження. З метою вивчення психологічних особливостей становлення завчасної стійкості особистості в системі навчання у ВНЗ МО України було визначено дві емпіричні групи:

— перша група (далі — К2) — курсанти 2-го року навчання у вищому військовому навчальному закладі МО України;

— друга група (далі — К4) — курсанти 4-го року навчання у вищому військовому навчальному закладі МО України.

На третьому етапі дослідження було здійснено обробку та аналіз отриманих у ході психодіагностичного дослідження емпіричних даних, сформульовано окремі та загальні висновки емпіричного дослідження. Враховуючи пошуковий характер дослідження, було задано надлишковий набір психологічних властивостей особистості, які складають її завчасну стійкість. Також було визначено основні часові та життєві перспективи, які виокремлено за результатами теоретичних досліджень, у ході консультацій із науковцями, досвідченими викладачами навчальних закладів МО України та практичними психологами.

Перелік було запропоновано на розгляд експертам із проханням оцінити їх важливість для успішної професійної діяльності військовослужбовців за семибальною шкалою — від «Наявність обов'язкова» до «Наявність неприпустима». Пропонувалося також відзначати незрозумілі чинники, але жоден з експертів такою можливістю не скористався, тому нам довелося виявляти ці незрозумілі характеристики у ході факторного аналізу: вони не увійшли в модель, оскільки слабко пов'язані з рештою факторів. На психологічному рівні це означає, що їх оцінка була найбільш абстрактною та відірваною від решти показників.

З метою обробки результатів експертного оцінювання та побудови моделі завчасної стійкості особистості в контексті її життєвих перспектив використовувався факторний аналіз за методом

головних компонентів у відповідному модулі програми Statistica 5.5. Параметри експертної оцінки служили критеріями — вихідними змінними (в подальшому викладі ми використовуватимемо і цей термін). Кількість факторів в аналізі не обмежувалася. Оптимальна їх кількість після побудови початкової факторної моделі визначалася за графіком «кам'янистого осипу», наочно показуючи, після якої межі збільшення кількості факторів вже не призводить до підвищення якості моделі [4].

Нами було сконструйовано факторну модель становлення завчасної стійкості особистості, яка склала концептуальну модель емпіричного дослідження. За результатами експертних оцінок, узагальнена модель становлення завчасної стійкості особистості представлена п'ятьма чинниками (*див. рис. 1*):

1) «антиципаторно-стратегічний блок» пояснює 21,33 % загальної дисперсії та складається з таких компонентів: аналітичність та перспективність прогнозу, проникна функція психологічних меж особистості, стримуюча функція психологічної межі особистості, рольовий внутрішньоособистісний конфлікт, адаптаційний внутрішньоособистісний конфлікт, залученість (як прояв життєстійкості), сприйняття негативного минулого, орієнтованість на майбутнє;

2) «активний контроль та мобілізація» пояснює 14,12 % загальної дисперсії та складається з таких компонентів: контроль як прояв життєстійкості, контроль за реалізацією дії, життєстійкість, сприйняття фаталістичного сьогодення, ступінь орієнтації на майбутнє, невпускаюча функція психологічної межі особистості, стримуюча функція психологічної межі особистості, адаптаційний внутрішньоособистісний конфлікт, усвідомленість прогнозу, перспективність прогнозу, поведінкова регуляція, моральна нормативність, комунікативний потенціал;

3) «внутрішня стабільність» пояснює 12,9 % загальної дисперсії та представлений такими компонентами: стримуюча функція психологічної межі особистості, моральний внутрішньоособистісний конфлікт, моральна нормативність, сприйняття позитивного минулого, контроль за реалізацією дії;

4) «усвідомлення перспектив» пояснює 11,9 % загальної дисперсії та має такий зміст: віддаюча функція психологічної границі особистості, внутрішньоособистісний конфлікт нереалізованого бажання, доказовість прогностичності, залученість як прояв життєстійкості, сприйняття негативного минулого, ступінь орієнтації на майбутнє;

5) «адекватне відображення складності ситуації» пояснює 8,93 % загальної дисперсії і представлений такими складовими:

Рис. 1. Факторна модель завчасної стійкості особистості в контексті життєво-часових перспектив, за результатами експертних оцінок

спокійно-нейтральна функція психологічної межі особистості, внутрішньоособистісний конфлікт неадекватної самооцінки, перспективність прогнозу, особистісний адаптаційний потенціал, орієнтація на сприйняття фаталістичного сьогодення/теперішнього, контроль за невдачею при плануванні дії.

Відповідно до результатів експертного оцінювання та ґрунтовного аналізу наукових досліджень модель життєво-часових перспектив особистості може бути побудована за основними показниками-шкалами тесту життєстійкості С. Мадді та «Опитувальника часової перспективи» Ф. Зімбардо.

Життєві перспективи особистості розглядаються нами в контексті сприйняття людиною власного життя як певної сукупності віх, подій, обставин та смислів, що забезпечує механізм життєтворчості в континуумі «минуле — теперішнє — майбутнє». Врешті-решт, життєва перспектива стає особистісним конструктом [3].

Життєві перспективи, на нашу думку, динамінують і розгортаються в часі, який може сприйматися як негативне минуле, позитивне минуле, гедоністичне сьогодення, фаталістичне сьогодення, орієнтація на майбутнє.

Суб'єктивний зміст та включеність людини у процес життєтворчості підтримується чинниками: залученість, контроль, прийняття ризику, інтегральний показник яких забезпечує життєстійкість особистості (*рис. 2*).

Рис. 2. Модель орієнтації життєвих перспектив особистості

Таким чином, моделювання та експертні оцінки є одними із найбільш адекватних методів концептуалізації завчасної стійкості особистості в контексті визначення її життєво-часових перспектив [2; 7].

Можна стверджувати, що особистісно та професійно важливі якості, які було означено шляхом проведення експертного оцінювання та при проведенні факторного аналізу, в достатньо повній мірі забезпечують ефективність особистісного та професійного становлення курсантів щодо їхньої готовності до виконання військово-професійних завдань.

У зв'язку з цим ми вважаємо, що власне емпіричне дослідження завчасної стійкості в контексті життєвих перспектив особистості передбачає вивчення функцій психологічних меж особистості, внутрішньоособистісної конфліктності особистості, прогностичних здібностей, адаптаційних можливостей та ресурсності, контролю за плануванням та реалізацією дії (вольовий та діяльнісний аспекти), життєвих перспектив — життєстійкості та часових (життєвих) перспектив особистості в континуумі «минуле — теперішнє — майбутнє».

У ході емпіричного дослідження складових завчасної стійкості в контексті життєвих перспектив особистості встановлено достовірний зв'язок показників складових завчасної стійкості та усвідомлення життєвих перспектив особистості на навчально-академічному

етапі становлення (К2). З метою визначення зв'язків між окремими складовими завчасної стійкості особистості та показниками життєвих перспектив використано метод кореляційного аналізу за критерієм Ч. Спірмена. За допомогою математико-статистичного аналізу ми отримали результати щодо зв'язку окремих компонентів життєтворчості та усвідомлення життєвих перспектив з показниками якостей і властивостей особистості, що забезпечують її завчасну стійкість.

Досліджуючи зміст чинника «Залученість» (К2), ми виявили зворотні зв'язки чинника життєстійкості «Залученість» з тими особистісними властивостями, які відіграють провідну роль у забезпеченні її завчасної стійкості, а саме: контроль невдачі (rs = –0,408 при p = 0,01), контроль реалізації (rs = –0,241 при p = 0,05); моральний внутрішньоособистісний конфлікт (rs = –0,247 при p = 0,05); неадекватність самооцінки (rs = –0,25 при p = 0,05). Констатовано закономірність зниження цих показників під впливом активної залученості людини до життєтворчості. Встановлено прямі кореляційні зв'язки чинника «Залученість» зі здатністю до усвідомленості прогнозу (rs = 0,226 при p = 0,05), поведінковою регуляцією (rs = 0,388 при p = 0,01), особистісним адаптаційним потенціалом (rs = 0,336 при p = 0,01) та контролем невдачі при плануванні дії. Отримані результати дають підстави констатувати вплив залученості у життєтворчість на вказані параметри завчасної стійкості особистості.

Зміст чинника життєстійкості «Контроль» (К2) представлено наступними зв'язками з якостями та властивостями особистості. Контроль як чинник життєстійкості зменшує показники рольового внутрішньоособистісного конфлікту (rs = –0,222 при p = 0,05) та зменшує активність стримуючої функції психологічної межі (rs = –0,33 при p = 0,01). Збільшення активності контролю над власною життєдіяльністю призводить до підвищення проникної (rs = 0,319 при p = 0,01), поглинаючої (rs = 0,238 при p = 0,05) та спокійно-нейтральної функцій психологічної межі (rs = 0,235 при p = 0,05). Активізація контролю покращує показники поведінкової регуляції особистості (rs = 0,26 при p = 0,05) та моральної нормативності поведінки (rs = 0,386 при p = 0,01). Це є сприятливим прогнозом.

Більш змістовним виявився чинник прийняття ризику (К2) — один з важливих чинників життєстійкості особистості. Прийняття ризику як прояв активності особистості негативно корелює із загальним особистісним потенціалом (rs = –0,262 при p = 0,05), що свідчить про негативний вплив надмірного ризику на адаптаційні можливості людини. Встановлено зростаючий вплив тенденцій ризикової поведінки /

прийняття ризику на проникну (rs = 0,244 при p = 0,05) та спокійно-нейтральну функції психологічної межі (rs = 0,351 при p = 0,01), рольовий (rs = 0,227 при p = 0,05) та мотиваційний внутрішньоособистісні конфлікти (rs = 0,265 при p = 0,05), внутрішньоособистісний конфлікт неадекватної самооцінки (rs = 0,423 при p = 0,01). Виявлено вплив на особистісний адаптаційний потенціал (rs = 0,235 при p = 0,05), комунікативний потенціал (rs = 0,293 при p = 0,01), покращення контролю планування за діями (rs = 0,225 при p = 0,05) та контролю за реалізацією дії (rs = 0,577 при p = 0,01), який є єдиним чинником життєстійкості, який підвищує тенденції орієнтації особистості в життєвих перспективах на майбутнє (rs = 0,335 при p = 0,01).

За результатами кореляційного аналізу, сам феномен життєстійкості (К2) набуває наступного змісту: збільшення ваги життєстійкості особистості в системі її життєвих перспектив зменшує активність спокійно-нейтральної функції психологічної межі (rs = –0,308 при p = 0,01) та орієнтацію на сприйняття гедоністичного сьогодення (rs = –0,25 при p = 0,05). Збільшення рівня життєстійкості в цілому позитивно підвищує поведінкову регуляцію (rs = 0,241 при p = 0,05), моральну нормативність (rs = 0,226 при p = 0,05) та особистісний адаптаційний потенціал (rs = 0,268 при p = 0,05).

Визначено закономірності впливу концентрації на сприйнятті негативного минулого (К2). Так, орієнтація на негативний минулий досвід зменшує моральний внутрішньоособистісний конфлікт (rs = –0,302 при p = 0,01). У цьому можна вбачати певний варіант раціоналізації, коли негативна особистісна травматизація стає приводом для більш поблажливого ставлення до власних слабкостей. Встановлено вплив концентрації на негативному минулому на зменшення контролю за дією планування (rs = –0,316 при p = 0,01). Концентрація на негативному досвіді перешкоджає адекватному плануванню власної діяльності та життєвих перспектив.

Зміст чинника «Сприйняття негативного минулого» (К2) дає змогу виявити вплив цього чинника на збільшення проникних функцій психологічних меж особистості (rs = 0,346 при p = 0,01), що робить внутрішній світ людини більш вразливим до зовнішніх впливів. Разом з тим сприйняття минулого негативного досвіду вмикає захисні механізми особистості, посилює її поведінкову регуляцію (rs = 0,41 при p = 0,01) та контроль за невдачею при плануванні дії (rs = 0,511 при p = 0,01).

Чинник «Сприйняття позитивного минулого» (К2) як часова та життєва перспектива особистості представлений певними навантаженнями, а система його зв'язків з показниками завчасної стійкості має

лише позитивні тенденції. Встановлено, що у міру збільшення зосередженості на сприйнятті позитивного минулого відбувається посилення меж особистості, зокрема невпускаючої (rs = 0,255 при p = 0,05), віддаючої (rs = 0,325 при p = 0,01), стримуючої (rs = 0,456 при p = 0,01) та спокійно-нейтральної функцій психологічної межі (rs = 0,299 при p = 0,05). Серед всіх чинників саме сприйняття позитивного минулого є найбільшим стимулятором підвищення продуктивності дії функцій психологічних границь. Минулий позитивний досвід також посилює здатності мислення та особистості до прогностичної діяльності, зокрема таких складових як: аналітичність прогнозу (rs = 0,226 при p=0,05), усвідомленість прогнозу (rs = 0,249 при p = 0,05), гнучкість прогнозу (rs = 0,363 при p = 0,01). Виявлено посилення адаптаційного внутрішньоособистісного конфлікту (rs = 0,301 при p = 0,01). Це пояснюється прагненням особистості до нових форм поведінкової активності, способів вирішення типових завдань, що неминуче призводить до конфлікту зі звичними способами та стратегіями дій. У цьому впливі вбачаються тенденції до зростання, що зміцнює завчасну стійкість особистості.

Сприйняття позитивного досвіду минулого позитивно впливає також на загальні адаптаційні можливості індивіда. Зокрема, посилює поведінкову регуляцію (rs = 0,297 при p = 0,01), комунікативну компетентність (rs = 0,304 при p = 0,01) та особистісний адаптаційний потенціал (rs = 0,315 при p = 0,01). Стосовно контролю особистості за діями виявлено, що найсуттєвіший вплив відбувається на етапі контролю за плануванням дії (rs = 0,298 при p = 0,01) та контролю за невдачею (rs = 0,250 при p = 0,05). Отже, згідно з аналізом змісту чинника «Сприйняття позитивного минулого», констатовано його продуктивний та позитивний впливи на більшість професійно важливих якостей майбутніх військовослужбовців та становлення їхньої завчасної стійкості.

Зміст чинника «Сприйняття гедоністичного сьогодення» (К2) в цілому пояснюється тезою про те, що теперішній час бачиться людині відірваним від минулого і майбутнього, а домінуючою метою є пошук насолоди. Зрозумілим у такому сенсі є понижуючий вплив сприйняття гедоністичного сьогодення як часової перспективи на моральну нормативність (rs = 0,331 при p = 0,01). Моральна нормативність поведінки майбутнього військовослужбовця багато в чому залежить від поточного сприйняття часу та реальності. Тенденція до сприйняття гедоністичного сьогодення посилює контроль за реалізацією дії (rs = 0,224 при p = 0,05), що розуміється як певний надконтроль, який може

нагадувати невротичний контроль поведінки, коли страх невдачі гальмує та блокує активну дію ще на самому її початку.

Гедоністичне сьогодення як життєва і часова перспектива значно посилюють дії внутрішньоособистісного конфлікту, зокрема, в частині проявів таких його видів, як: мотиваційний внутрішньоособистісний конфлікт (rs = 0,295 при p = 0,01), внутрішньоособистісний конфлікт нереалізованого бажання (rs = 0,27 при p = 0,05) та внутрішньоособистісний конфлікт неадекватної самооцінки (rs = 0,502 при p = 0,01).

Сприйняття фаталістичного сьогодення (К2) як часова перспектива особистості має численне кореляційне навантаження з різними компонентами завчасної стійкості особистості. Ці зв'язки є прямими, тобто відповідний тип життєвої перспективи посилює певний компонент завчасної стійкості особистості. Усвідомлення теперішнього як фаталістичного, такого, що контролюється за межами особистісного контролю, посилює дію функцій психологічних меж особистості, зокрема таких: невпускаючої (rs = 0,245 при p = 0,05), стримуючої (rs = 0,266 при p = 0,05) та віддаючої функцій психологічної межі (rs = 0,29 при p = 0,01). Посилюються також функції адаптаційного внутрішньоособистісного конфлікту (rs = 0,249 при p = 0,05), поведінкової регуляції (rs = 0,325 при p = 0,01) та особистісного адаптаційного потенціалу (rs = 0,31 при p = 0,01). Фаталістичність у сприйнятті реальності та теперішнього посилюють прогностичні здібності людини, а саме: аналітичність (rs = 0,299 при p = 0,05), усвідомленість (rs = 0,326 при p = 0,01), гнучкість (rs = 0,318 при p = 0,01) та перспективність прогнозу (rs = 0,368 при p = 0,01). У контексті фаталістичного світосприйняття такі тенденції завжди мають тактичний характер, орієнтують особистість на проактивний копінг.

Виявлено, що у випадках надконтрольних та екстремальних ситуацій, коли втрачається контроль над подіями, мобілізаційні ресурси особистості посилюються пропорційно її фаталістичному сприйняттю дійсності. Проте, як життєва перспектива, такий світогляд є дещо небезпечним, оскільки може включати певні провокативні механізми поведінки військовослужбовців.

Зміст фактора «Орієнтація на майбутнє» (К2). Встановлено, що орієнтація на майбутнє як життєва перспектива впливає на підвищення таких параметрів завчасної стійкості особистості, як: проникна (rs = 0,231 при p = 0,05), поглинаюча (rs = 0,222 при p = 0,05) та віддаюча функції психологічної межі (rs = 0,46 при p = 0,01). Власне орієнтація на майбутнє активізує процеси самопроектування особистості (С.Д. Максименко), тобто посилюються саме ті функції психологічних

меж, які відповідають за активне навчання особистості, набуття нового досвіду. Процеси орієнтації людини на майбутнє активізують прогностичні здібності, зокрема усвідомленість (rs = 0,261 при p = 0,05) та перспективність прогнозу (rs = 0,362 при p = 0,01). Стосовно потенціалу особистості до адаптації в умовах життєвих криз з'ясовано, що орієнтація на майбутнє як життєва перспектива посилює такі адаптаційні ресурси, як: поведінкова регуляція (rs = 0,328 при p = 0,01), моральна нормативність (rs = 0,369 при p = 0,01) та особистісний адаптаційний потенціал (rs = 0,263 при p = 0,05). Оскільки орієнтація на майбутнє вимагає від особистості порівняння актуального стану з потенційним, прогнозованим, очікуваним, ступінь невідповідності яких призводить до переживання кризи, то абсолютно закономірним є переживання внутрішньоособистісного конфлікту, зокрема рольового (rs = 0,394 при p = 0,01) та адаптаційного (rs = 0,369 при p = 0,01).

Стратегічність планування майбутнього та орієнтація на його перспективи в цілому посилюють контроль за діями планування (rs = 0,268 при p = 0,05) та реалізації (rs = 0,236 при p = 0,05).

Визначено також зв'язок показників складових завчасної стійкості та усвідомлення життєвих перспектив курсантів-випускників (К4).

Результати кореляційного аналізу підтверджують зумовленість окремих компонентів завчасної стійкості особистості впливом чинника усвідомлення життєвих та часових перспектив. «Залученість» (К4) як чинник життєстійкості не виокремлено наявністю кореляційних зв'язків з показниками завчасної стійкості особистості (на рівні окремого чинника).

Зміст чинника «Контроль як чинник життєстійкості» (К4). Доведено, що контроль як складова життєстійкості посилює внутрішньоособистісний конфлікт неадекватної самооцінки (rs = 0,254 при p = 0,05). У практичному плані це може свідчити на користь певних мотивацій щодо порівняння власного актуального стану розвитку особистісних якостей та професійних властивостей зі зразками та еталонами, що і продукує конфлікт. Чинник контролю також зменшує рівень рольового внутрішньоособистісного конфлікту (rs = -0,221 при p = 0,05), зокрема, в частині вимог до себе та ступеня їх адекватності рольовому репертуару особистості. Визначено наявність позитивних зв'язків з поведінковою регуляцією (rs = 0,232 при p = 0,05), особистісним адаптаційним потенціалом (rs = 0,205 при p = 0,05) та контролем за невдачею при реалізації дії (rs = 0,323 при p = 0,01).

Зміст чинника «Прийняття ризику як чинник життєстійкості» (К4). Встановлено, що чим вищий ступінь готовності досліджуваних

ризикувати, тим вищим є комунікативний потенціал (rs = 0,206 при p = 0,05) та тим більшим є контроль за реалізацією дії (rs = 0,201 при p = 0,05). Щодо феномену життєстійкості, то зміст цього явища як контексту розвитку завчасної стійкості особистості пояснюється наведеною нижче групою зв'язків.

Життєстійкість (К4) як життєва перспектива зворотно корелює з рольовим внутрішньоособистісним конфліктом (rs = –0,201 при p = 0,05), зменшуючи його вплив на становлення завчасної стійкості особистості. Рольовий конфлікт як суперечність між адекватною роллю, роллю, яка прищеплюється діяльнісним середовищем, та роллю, яка визначається особою як бажана, безумовно, є вагомим чинником у становленні стійкості особистості до негативних та кризових умов життєдіяльності. Виявлено достовірні зв'язки життєстійкості з властивостями особистості, які відіграють провідну роль у становленні завчасної стійкості особистості. Зокрема, це такі показники: віддаюча (rs = 0,22 при p = 0,05) та спокійно-нейтральна функції психологічної межі особистості (rs = 0,284 при p = 0,01), адаптаційний внутрішньоособистісний конфлікт (rs = 0,202 при p = 0,05), перспективність прогнозу (rs = 0,21 при p = 0,05), контроль за невдачею при реалізації дії (rs = 0,229 при p = 0,05), контроль за реалізацією дії (rs = 0,301 при p = 0,01). Особливо важливими у цьому контексті є два останні показники, оскільки, згідно з теорією Ю. Куля, чим вищими є показники контролю, тим нижчим виявляється процес аліенації — порушення у суб'єкта здатності формувати репрезентації власних очікувань і емоційних переваг.

Фіксація на негативному минулому (К4) зменшує вплив на становлення завчасної стійкості особистості (rs = –0,252 при p = 0,01) — показника поведінкової регуляції, що свідчить про зниження здатності вільно регулювати свою поведінку через надмірну прив'язаність до подій негативного минулого досвіду. Встановлено посилення ролі морального внутрішньоособистісного конфлікту в контексті сприйняття негативного минулого (rs = 0,21 при p = 0,05). Під цим розуміється пошук певних виправдовувань щодо актуальних вчинків та намірів у контексті власного негативного досвіду. В цьому може проявлятися тенденція до виправдовування своїх дій особливими ситуаціями минулого травматичного досвіду. Подібний зміст зв'язку встановлено з мотиваційним внутрішньоособистісним конфліктом (rs = 0,273 при p = 0,01) та внутрішньоособистісним конфліктом неадекватної самооцінки (rs = 0,216 при p = 0,05). Надмірна орієнтація на негативне минуле підвищує внутрішні суперечності щодо моральної

нормативності поведінки та мотиваційного поля. Минуле, таким чином, може розглядатися як виправдовування окремих дій та перешкоджати адекватності самооцінки особистості. Визначено певні позитивні тенденції в орієнтації особистості на негативне минуле. Встановлено позитивне збільшення таких показників, як: комунікативний потенціал (rs = 0,213 при p = 0,05), контроль як чинник життєстійкості (rs = 0,438 при p = 0,01), життєстійкість (rs = 0,241 при p = 0,05), контроль за реалізацією дії (rs = 0,293 при p = 0,01), контроль за невдачею при реалізації дії (rs = 0,519 при p = 0,01).

Також проаналізовано зміст чинника впливу позитивного досвіду (К4) в контексті життєвих перспектив особистості та становлення її завчасної стійкості. Встановлено, що сприйняття позитивного минулого детермінує такі складові завчасної стійкості особистості, як: віддаюча (rs = 0,254 при p = 0,01), поглинаюча (rs = 0,272 при p = 0,01), стримуюча (rs = 0,264 при p = 0,01) та спокійно-нейтральна функції психологічної межі особистості (rs = 0,269 при p = 0,01). Констатовано, що саме сприйняття позитивного минулого як життєво-часова орієнтація та перспектива особистості посилює активність функцій психологічних меж. Цей вплив серед інших є найбільшим. Посилюються показники прогностичних здібностей досліджуваних курсантів, зокрема такі: усвідомленість (rs = 0,209 при p = 0,05), гнучкість (rs = 0,231 при p = 0,05) та перспективність прогнозу (rs = 0,237 при p = 0,05). Зазначено, що орієнтація на позитивне минуле сприяє підвищенню внутрішньоособистісної конфліктності в таких сферах, як: моральний (rs = 0,282 при p = 0,01) та адаптаційний внутрішньоособистісні конфлікти (rs = 0,226 при p = 0,05).

Встановлено підвищення таких перспективних щодо розвитку завчасної стійкості особистості детермінант, як: комунікативна компетентність (rs = 0,29 при p = 0,01), залученість як чинник життєстійкості (rs = 0,204 при p = 0,05), прийняття ризику як чинник життєстійкості (rs = 0,313 при p = 0,01).

Орієнтація на сприйняття гедоністичного сьогодення (К4) як життєва перспектива особистості впливає на зменшення активності спокійно-нейтральної функції психологічної межі (rs = –0,266 при p = 0,01) та посилює моральний (rs = 0,28 при p = 0,01) і внутрішньоособистісний конфлікти нереалізованого бажання (rs = 0,345 при p = 0,01), доказовість прогнозу (rs = 0,242 при p = 0,05) та показник контролю як чинник життєстійкості (rs = 0,208 при p = 0,05). Орієнтація на гедоністичне сьогодення, таким чином, має певні переваги, зокрема активує людину на встановлення контактів, характеризує прагнення до чогось хвилюючого, захоплюючого, жагу до імпровізації, творчі здібності.

Зміст чинника «Сприйняття фаталістичного сьогодення (часова перспектива)» (К4). Орієнтація на фаталістичне сьогодення представлена групою прямих кореляційних зв'язків з такими ознаками та складовими завчасної стійкості особистості: аналітичність (rs = 0,242 при p = 0,05) та усвідомленість прогнозу (rs = 0,259 при p = 0,01). Виявлено, що усвідомлення сьогодення як надвпливового та надконтрольного сприяє більш усвідомленому підходу до розуміння майбутнього. Фатальність сприйняття посилює внутрішньоособистісну конфліктність. Зокрема, посилюються моральний (rs = 0,318 при p = 0,01), адаптаційний (rs = 0,261 при p = 0,01) та внутрішньоособистісний конфлікт неадекватної самооцінки (rs = 0,362 при p = 0,01).

Виявлено зв'язок сприйняття фаталістичного сьогодення з показниками поведінкової регуляції (rs = 0,217 при p = 0,05) та особистісного адаптаційного потенціалу (rs = 0,34 при p = 0,01). Фаталістичність теперішнього часу мобілізує стійкість особистості. Констатовано, що відповідна модель стійкості особистості прив'язана лише до поточного часу суб'єктної активності.

Зміст чинника «Орієнтація на майбутнє (часова перспектива)» (К4). Сукупність зв'язків між ступенем сприйняття фаталістичного сьогодення та окремими ознаками завчасної стійкості є змістовною за кількістю показників. Констатовано, що орієнтація на майбутнє посилює дію поглинаючої (rs = 0,203 при p = 0,05), спокійно-нейтральної (rs = 0,27 при p = 0,01) та віддаючої функцій психологічних меж особистості (rs = 0,202 при p = 0,05), у зв'язку з чим особистість стає більш відкритою до нового досвіду, здатною до резонансної взаємодії шляхом ідентифікації та ототожнення з іншим.

Орієнтація на майбутнє детермінує прогностичні здібності особистості, зокрема перспективність (rs = 0,395 при p = 0,01) та усвідомленість прогнозу (rs = 0,371 при p = 0,01). Орієнтованість на майбутнє як часова та життєва перспектива особистості також позитивно впливає на посилення внутрішньоособистісного конфлікту нереалізованого бажання (rs = 0,222 при p = 0,05), у зв'язку з тим, що індивід сприймає майбутнє як продукт проектування та життєтворчості. Це підтверджується впливом названої орієнтації на контроль за невдачею при реалізації дії (rs = 0,307 при p = 0,01), залученість як чинник життєстійкості (rs = 0,282 при p = 0,01), життєстійкість (rs = 0,417 при p = 0,01).

Узагальнення результатів теоретичного та емпіричного дослідження дало змогу зробити певні висновки.

1. Серед акмеологічних потенціалів особистості та її відновлювальних ресурсів особливої уваги заслуговує феноменологія «часова

перспектива», «особистісний час», тісно пов'язані з поняттями життєвого шляху і життєвих перспектив особистості. Встановлено, що феномен «життєва перспектива» індивіда розглядається як соціально-адаптаційний механізм, заснований на інтеріоризації існуючих цінностей, смислів, в контексті професійного або особистісного самовизначення, життєтворчості, становлення. В численних дослідженнях підкреслюється системність уявлення особистості про майбутнє, яке включає когнітивно-аналітичний, емоційно-ціннісний і регулятивно-діяльнісний компоненти. Уявлення про контекст життєвих перспектив (життєстійкість, залученість, контроль, прийняття ризику) та життєво-часові орієнтації (негативне/позитивне минуле, фаталістичне/гедоністичне сьогодення, сприйняття майбутнього) доповнено змістом індивідуально-психологічних властивостей, глибинно-психологічних детермінант та здібностей. Констатовано, що феноменологія життєвих та часових перспектив здебільшого вивчалася в межах педагогічної та вікової психології українськими вченими з переважною метою визначити уявлення підлітків та студентства про майбутнє.

2. Щодо інтерпретації поняття «завчасна стійкість особистості» в контекстах визначення сутності та змісту психологічної готовності до професійно-службової діяльності як особистісного утворення слід зазначити можливість розгляду її як стану та якості особистості, в контексті поняття військово-професійної та психологічної підготовленості. Встановлено, що більшість авторів у психологічній готовності особистості до професійної діяльності виділяють такі компоненти: образ структури дії, загальний психофізичний стан, психологічну спрямованість особистості на виконання необхідних дій. Категорія завчасної стійкості розглядається як інтегральна система особистісних та професійно орієнтованих властивостей майбутнього офіцера, на основі яких формується переддіяльнісний (психологічна готовність) і функціональний (змобілізованість) стани психіки, що характеризують різні етапи реалізації діяльності, відображають особистісний зміст, надситуативну активність особистості, системність та ситуаціонізм її вчинків.

Ми акцентуємо увагу на тому, що становлення завчасної стійкості особистості безпосередньо пов'язане з усвідомленням контексту життєво-часових перспектив індивіда, є складовою становлення особистості майбутнього фахівця і водночас опосередковується та детермінується особистісними чинниками суб'єкта діяльності.

3. Запропоновано модель завчасної стійкості особистості майбутніх військовослужбовців відповідно до діагностичних можливостей сучасної психології та модель життєво-часової перспективи

особистості. Модель представлена п'ятьма чинниками, як-от: 1) «антиципаторно-стратегічний блок», 2) «активний контроль та мобілізація», 3) «внутрішня стабільність», 4) «усвідомлення перспектив», 5) «адекватне відображення складності ситуації».

Модель життєво-часових перспектив особистості побудована за основними концептами життєстійкості С. Мадді та теорії часової перспективи Ф. Зімбардо. Життєві перспективи особистості розглядаються в контексті сприйняття людиною власного життя як певної сукупності віх, подій, обставин та смислів, що забезпечує механізм життєтворчості в континуумі «минуле — теперішнє — майбутнє», а життєва перспектива стає особистісним конструктом.

Життєві перспективи розгортаються в часі, який може сприйматися як негативне минуле, позитивне минуле, гедоністичне сьогодення, фаталістичне сьогодення, орієнтація на майбутнє. Суб'єктивний зміст та включеність людини в процес життєтворчості підтримується такими чинниками: залученість, контроль, прийняття ризику, інтегральний показник яких забезпечує життєстійкість особистості

Результати дослідження розкривають зміст подальших перспектив розвитку акмеологічного потенціалу особистості. Продуктивним вважаємо технологічний підхід до розвитку акмеопотенціалу особистості. Зокрема, рекомендуємо орієнтувати індивіда на такі контексти:

1. власне часовий вимір життєвих перспектив (усвідомлення психології часу, розвитку, детермінації). Пошук фіксацій та регресій в орієнтації на сприйняття часу в континуумі від минулого до майбутнього;

2. ціннісно-смисловий вимір життєвих перспектив (реконструкція системи ціннісних орієнтацій). Творче самопроектування власних можливостей розвитку, побудова концепції майбутнього у співвідношенні з досвідом минулого, рефлексія змін;

3. когнітивний вимір життєвих перспектив (усвідомлення суб'єктних потреб). Розвиток рефлексивно-прогностичних здібностей, тренування варіативності та нестандартності мислення, рефлексія, самоаналіз і розширення особистого рольового репертуару;

4. емоційно-оцінний вимір життєвих перспектив (усвідомлення і вираження своїх почуттів стосовно майбутнього);

5. організаційно-діяльнісний вимір життєвих перспектив (розвиток здібностей до подолання перешкод на шляху до досягнення мети). Переорієнтація на продуктивний життєвий стиль, розвиток вміння переживати цілісності уявлень про майбутнє;

6. вимір життєстійкості (підвищення активності особистості щодо залученості, контролю, прийняття ризику у процесі життєтворчості).

ДЖЕРЕЛА

1. Беспалов И.А. Профессиональный акмеологический потенциал руководящих кадров государственной службы Российской Федерации : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / И.А. Беспалов. — М., 2008. — 262 с.
2. Ефективна професіоналізація: методологія та практика життєво-стильової концепції особистості. Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців : моногр. : у 4 т. / В.Й. Бочелюк, І.В. Ващенко, Т.В. Ткач та ін. ; за ред. В.Й. Бочелюка. — Запоріжжя : КПУ, 2013. — Т. 3. — С. 159–176.
3. Ипполитова Е.А. Особенности представлений о жизненных перспективах личности в период кризиса середины жизни : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Е.А. Ипполитова. — Барнаул, 2005. — 196 с.
4. Луньов В.Є. Становлення та розвиток професійного мислення особистості у системі органів внутрішніх справ України : моногр. / В.Є. Луньов. — Макіївка : МЕГІ; Донецьк : Донбас, 2014. — 350 с.
5. Маркелова Т.В. Теоретико-методологические основы заблаговременной устойчивости будущих офицеров запаса к условиям военно-профессиональной деятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Т.В. Маркелова. — М., 2011. — 280 с.
6. Норчук Ю.В. Моделювання завчасної стійкості в контексті усвідомлення життєвих перспектив особистості (на прикладі курсантської молоді) / Ю.В. Норчук, В.Є. Луньов // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 2 (14) — c0-publ.: Publishing office: Accent graphics communications — Hamilton, ON, 2016. — P. 132–140.
7. Норчук Ю.В. Психологічні особливості становлення завчасної стійкості в контексті життєвих перспектив особистості : автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.01 / Ю.В. Норчук — О., 2016. — 20 с.
8. Огнев'юк В.О. Розвиток в університетській освіті акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця / В.О. Огнев'юк // Акмеологія — наука XXI століття : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. — С. 6–9.
9. Подшивалкіна В.І. Потенціал особистості та тенденції його реалізації в умовах трансформаційних змін у суспільстві : колект. моногр. / В.І. Подшивалкіна, А.А. Бефані, О.В. Яремчик та ін. — О. : Фенікс, 2011. — 380 с.

Сіткар В.І.

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА СУСПІЛЬСТВА КРІЗЬ ПРИЗМУ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

У статті автор аналізує нові напрямки становлення особистості та розвитку суспільства крізь призму дитячої субкультури. Розроблено схему, яка характеризує етапи засвоєння субкультури в дитячому віці. Запропоновано модель соціально-психологічного та педагогічного супроводу інтерналізації (засвоєння) субкультури як соціально ціннісного та особистого досвіду дитини в процесі соціогенезу. Вказується, що сучасна дитяча субкультура через свою варіативність, несхожість, самобутність дає змогу здійснювати орієнтацію на втрачені, забуті форми людської культури та прогнозувати нові шляхи розвитку суспільства й становлення в ньому підростаючої особистості.

Ключові слова: *особистість, діти, суспільство, субкультура, дитяча субкультура.*

В статье автор анализирует новые направления становления личности и развития общества сквозь призму детской субкультуры. Разработана схема, характеризующая этапы усвоения субкультуры в детском возрасте. Предложена модель социально-психологического и педагогического сопровождения интернализации (усвоения) субкультуры как социально ценностного и личностного опыта ребенка в процессе социогенеза. Указывается, что современная детская субкультура благодаря своей вариативности, непохожести, самобытности позволяет ориентироваться на утраченные, забытые формы человеческой культуры и прогнозировать новые пути развития общества и становления в нем подрастающей личности.

Ключевые слова: *личность, дети, общество, субкультура, детская субкультура.*

The article deals with the new approaches to personality formation and social development through the prism of child's subculture. The scheme, which describes the assimilation stages of subculture in the childhood has been developed. The model of socio-psychological and pedagogical support of subculture internalization (assimilation) as a social-valuable and personal experience of a child in the sociogenesis has been presented. It is stressed that modern child's subculture, amongst its variation, dissimilarity, originality allows to implement the orientation to lost, forgotten forms of human culture, and predict the new ways of social development and personality formation who is growing up in it.
Key words: *personality, children, society, subculture, child's subculture.*

Сучасний український культурний простір надзвичайно насичений. Розвиваються і вдосконалюються різні види мистецтв і ремесел, створюються різні творчі угруповання. Для наповнення власного культурного простору сучасній людині, здається, треба лише застосувати творчий ресурс. Але ця конструкція буде хиткою і недовговічною, якщо вона не оснащена культурними конструктами, вивіреними численними поколіннями культурної спільноти. Серед надважливих складових — традиційна українська дитяча субкультура. За означенням, вона є підсистемою базової культури суспільства, «культурою в культурі». Чому саме традиційна? Якщо ми ставимо за мету отримання монолітної культурної конструкції, то фундамент мусить вистоятися тривалий час. І допоможе у цьому саме українська традиційна дитяча субкультура, яка, постійно видозмінюючись і вдосконалюючись, існує в основних своїх властивостях давно, важко навіть з певністю сказати, скільки сотень років. Початок становлення особистості як учасника певної культурної спільноти — це процес активного конструювання, в якому діти через власну діяльність вибудовують усе більш диференційовані і всеохоплюючі когнітивні структури. Це так званий процес спонтанних винаходів та відкриттів.

Традиційна культура у формуванні особистості часто виконує роль невидимого суфлера і помічника, який у потрібний момент подає все, що необхідно. Наприклад, у традиційній культурі найбільше уваги, емоцій, зусиль звертається на немовлят, які відтак досягають

надзвичайно високих темпів інтелектуального та фізичного поступу, порівняно з наступними етапами розвитку [7, 188].

До того ж зазначимо, що сьогодні в українському соціумі, як і в країнах пострадянського простору, відбувається розрив між культурами поколінь. Скоротилась кількість дитячих позашкільних закладів, театрів і студій, зникають будинки дитячої творчості, дитячо-юнацькі спортивні клуби та секції тощо. Вся позакласна робота висувається на рівень додаткового платного існування, що закономірно скорочує доступність культурних, спортивних та громадських занять для більшості прошарків населення. Діти значно більше часу проводять у «товаристві» електронної техніки або серед дворових однолітків, ніж з батьками.

На нашу думку, особливо потрібно звернути увагу на специфічну мову спілкування підростаючого покоління. Починаючи з дошкільного віку в мовному середовищі вже присутній специфічний компонент мовного сленгу. Такий феномен з'являється у субкультурі як необхідний елемент демонстрування, з одного боку, автономності дітей від дорослого світу, а з іншого — ієрархічної належності до входження в наступну вікову групу. Це підтверджується здатністю дітей (будь-якої вікової градації) до наслідування старших у манері розмови, застосування у мові інвектив, жаргонних слів, повторів фраз, а також поведінки, жестів, манери ходи тощо. У таких проявах простежується наближення дітей до дорослішання і незалежності, підвищення авторитету серед однолітків (з позиції сили), комунікативні та організаторські здібності тощо. У підлітковому та юнацькому віці застосування жаргонного сленгу характеризує належність до різних неформальних груп (музичних, спортивних, «дворових», територіальних), соціальну належність, ідейні переконання, нав'язані дорослими лідерами (аж до кримінальних структур). Вважається, що виховна основа закладається в лоні сім'ї. Цей факт навіть немає потреби заперечувати.

Проте умови життя сучасної сім'ї значно відрізняються від патріархальних традицій норми, що закономірно впливає на розмиття традиційної сімейної системи виховання. Діти відчувають постійний дефіцит спілкування з рідними (через їх постійну зайнятість на роботі, перекладання батьками виховних функцій на плечі освітніх закладів, самоусунення через алкоголізм чи іншу залежність тощо).

У парадигмі сучасного гуманітарного розвитку України термін «субкультура» є одним з ключових, йому належить важливе місце в культурології, соціології, філософії, праві, історії, мистецтвознавстві, кримінології, соціальній психології тощо. Проведені В. Радзієвським у 2010–2015 рр. співбесіди, анкетування та інтерв'ювання понад

3 тисяч жителів різних областей України свідчать про те, що громадян цікавить тема субкультур. Проте не всі мають чітке уявлення про сутність цього поняття, хоча українська школа з вивчення субкультур є однією з провідних у світі. За кількістю розробок, фундаментальністю досліджень та своїм потенціалом українська школа субкультурології (Л. Аза, Н. Аксьонова, Л. Анучін, П. Артьомов, І. Бекешкіна, Р. Боднар, А. Божок, Б. Бочарніков, Н. Боярін, Ю. Буйських, Л. Варяниця, Е. Васильчук, Н. Венгер, Д. Виговський, І. Висєлкі, А. Вишняк, Л. Вольнова, Л. Гасиджак, М. Гримич, Ю. Грищук, В. Давиденко, А. Джужа, Д. Дьомін, С. Денісов, К. Джупіна, Н. Долгая, В. Дрьомін, А. Єропудова, К. Єфанова, Н. Жукова, А. Злобіна, Н. Зражевська, І. Зязюн, І. Ігнатенко, А. Клименко, К. Коровіна, А. Костенко, В. Король, Яна і Ярослава Левчук, Ю. Лисенко, С. Лупаренко, А. Михайлова, Г. Михайлова, Н. Міщенко, А. Науменко, С. Онищук, В. Орленко, Д. Перепелиця, А. Петренко, Я. Півень, Л. Півнєва, С. Піщун, А. Попович, І. Посохов, І. Пронік, В. Пушкарь, В. Радзієвський, М. Руденко, А. Ручка, Л. Рязанова, Ю. Савельєв, В. Савчук, С. Садовенко, В. Сіткар, Л. Скокова, Н. Соболєва, А. Стасевський, І. Столяров, Д. Сурвілайте, І. Трухін, І. Тюрменко, В. Шакун, А. Шейко, А. Шкуратенко, Г. Шульга, І. Юдкін (Юдкін-Рипун) та ін.) перевершує майже всі, крім російської, наукові школи сусідніх держав.

За дослідженнями В. Радзієвського, ареал поширення резонансних субкультур в Україні на початку 2015 р. охоплював (прямо або опосередковано) понад 40 % її громадян. Не всі, наприклад, хто перебуває на межі виживання, знають про субкультуру бідних, але багато потрапляє під її вплив. Посилюється вплив деструктивних проявів молодіжної та кримінальної субкультур. Діяльність носіїв цих субкультур — на фоні багатої української культури — виглядає вбого, збитково, неповноцінно. Зробимо акцент на двох основних напрямках розвитку та вивчення субкультур в Україні. Домінуючим в концептах, кодах і рефлексіях одних виступає соціальний аспект, а в інших — національний, що є логічним особливо після подій Євромайдану. До того ж багато українських учених (В. Король, В. Орленко та ін.) вели мову про необхідність урахування взаємозв'язку і соціального, і національного в контексті культури та субкультур [12, 139–144].

Проблемним залишається виховання моральних якостей підростаючого покоління. Якщо у дошкільному віці пріоритетними, в розумінні дітей, загальнолюдськими якостями є мир, дружба, любов, піклування про інших, то у старшому шкільному віці на перше місце виходить чесність, надійність, справедливість, солідарність.

У підлітковому та юнацькому віці проявляється феномен заміни поняття моральності, коли підлітки з'ясовують особисті взаємини з позицій сили, що іноді призводить до незворотних кримінальних наслідків. Досить вираженою рисою такої поведінки може бути приклад втягування підростаючого покоління у кримінальні угруповання, які здійснюють свої «ідеологічні» цілі, аж до участі в терористичних заходах. У ході нашого бліц-опитування виявлено, що частина підлітків втягується у таку діяльність виходячи з матеріально-прагматичних спонукань (оплата в грошовому еквіваленті їх послуг), менша кількість — виходячи з ідейних переконань (скінхеди, рейнджери, скаути, релігійні общини, пацифісти тощо).

Такі тенденції, на наш погляд, є характерними для всього людства. Заміна прямого особистісного, візуального контакту на технічні способи комунікації, розмивання основ родової свідомості і культури, поглиблення кризи соціальної та майнової нерівності призводить суспільство до заміни ціннісних духовних орієнтацій на суто матеріальні та прагматичні. Історія людства підтверджує посилення цієї тенденції в сучасному світі. Звідси беруть свої сили розпалювані дорослим світом ідеї нетерпимості, націоналізму та шовінізму. Від початку діти не мають агресії. Атмосфера, яка панує навколо, виховні принципи, соціальні умови створюють передумови і спрямовують енергію молодої свідомості на перетворювальну діяльність. Так проявився антагонізм історії і культури, що потягнуло за собою негативні прояви в дитячій, підлітковій та юнацькій субкультурах.

Все вищесказане і визначило мету статті, а саме: проаналізувати нові напрямки становлення особистості й розвитку суспільства крізь призму дитячої субкультури та запропонувати схему, яка характеризує етапи засвоєння субкультури в дитячому віці.

С. Лупаренко зазначає, що сучасна інформаційна культура спричиняє зникнення або заміну певних компонентів дитячої субкультури на компоненти культури дорослих, що призводить до зникнення самобутності дитини. Більшість компонентів дитячої субкультури знаходяться під таким сильним впливом дорослої культури, що набувають властивостей цієї культури, запозичують її особливості. Це сприяє виникненню нових компонентів дитячої субкультури [8].

Вищесказане детермінує запитання «Які ж основні тенденції сучасної масової культури?». Відповідно нижче розглянемо основні прояви і напрями масової культури нашого часу [11; 9].

Так, індустрія «субкультури дитинства» (художні твори для дітей, іграшки і промислові ігри, товари специфічного дитячого вжитку,

дитячі клуби, воєнізовані та інші організації, технології колективного виховання дітей тощо) переслідує цілі явної або закамуфльованої стандартизації змісту і форм виховання дітей, впровадження в їхню свідомість уніфікованих форм і навичок соціальної та особистої культури, ідеологічно орієнтованих уявлень про світ, що закладають основи базових ціннісних установок, які офіційно поширюються в даному суспільстві.

Розглядаючи цей контекст, зауважимо, що близько 80 % дитячих іграшок, представлених сьогодні на ринку, негативно впливають на психологічний стан дітей або не сприяють їхньому розвитку. На думку О. Смірнової, керівника Центру психолого-педагогічної експертизи ігор та іграшок, згідно з проведеними дитячими психологами дослідженнями, тільки кожна п'ята дитяча іграшка сприяє розвитку дитини і не може налякати її. «На ринку з'явилася велика кількість просто страшних іграшок. Зараз стало модно поміщати дітей у царство мертвих. Всякі вовкулаки, вампіри, відьми, скелети — ось це сучасна дитяча субкультура. Інші ж іграшки завдяки надтехнологіям самі говорять, танцюють, співають, їздять, літають, мають безліч функцій. Але така активність іграшки позбавляє дитину власної активності і зводить гру до споживання цих інформативних якостей», — зазначає О. Смірнова [13].

За її твердженням, головним виробником і постачальником «поганих» іграшок є Китай, але тільки тому, що на його частку припадає основний обсяг виробництва всіх іграшок взагалі. «Це зараз взагалі така інтернаціональна тенденція — однакові іграшки продаються у найрізноманітніших країнах світу. Але в основному, звичайно, за кількістю — основним постачальником таких іграшок є Китай. Але там бувають і дуже непогані іграшки, а бувають просто жахливі», — підсумовує О. Смірнова [13].

Далі варто згадати масову загальноосвітню школу, яка тісно пов'язана з установками «субкультури дитинства», залучає учнів до основ наукових знань, філософських і релігійних уявлень про навколишній світ, історичного соціокультурного досвіду колективної життєдіяльності людей, прийнятих у суспільстві ціннісних орієнтацій. При цьому вона стандартизує перераховані знання й уявлення на підставі типових програм і редукує спеціальне знання до спрощених форм дитячої свідомості й розуміння.

У сучасних умовах з'явилася якісно нова обставина, яка загострила й ускладнила процес соціального розвитку дітей: дитина отримує досить великий потік інформації та засвоює норми суспільства

не тільки в контактах із конкретними дорослими, коли існують певні можливості корекції. Увесь матеріал, який подається дитині (від навчальних предметів до духовних установок), яким би широким він не був, як би не намагалися батьки та викладачі, знаходиться в одному руслі зі значно більшим потоком вільної та негативної інформації, яку дитина отримує з екранів телевізора, комп'ютера, журналів, газет тощо.

Ще одним проявом масової культури нашого часу є індустрія розважального дозвілля, що включає в себе масову художню культуру (практично з усіх видів літератури й мистецтва, може, за деяким винятком архітектури), масові видовищні вистави (від спортивно-циркових до еротичних), професійний спорт (як видовище для вболівальників), структури для проведення організованого розважального дозвілля (відповідні типи клубів, дискотеки, танцмайданчики) та інші види масових шоу. Тут споживач, зазвичай, виступає не лише в ролі пасивного глядача (слухача), а й постійно провокується на активну участь або екстазичну емоційну реакцію на дію, що відбувається (часом не без допомоги допінгових стимуляторів), що є в багатьох аспектах еквівалентом все тієї ж «субкультури дитинства», тільки оптимізованої відповідно до смаків та інтересів дорослого або підліткового споживача. При цьому застосовуються технічні прийоми і виконавська майстерність «високого» мистецтва для передачі спрощеного, інфантилізованого художнього змісту, адаптованого до невимогливих смаків, інтелектуальних і естетичних запитів масового споживача. Масова художня культура досягає ефекту психічної релаксації часто за допомогою спеціальної естетизації вульгарного, потворного, брутального, фізіологічного, тобто діючи за принципом середньовічного карнавалу і його «перевертань» суті явищ. Для цієї культури характерне тиражування унікального, культурно значущого і зведення його до повсякденно-загальнодоступного, а інколи й іронія над цією загальнодоступністю тощо (знову ж таки на основі карнавального принципу профанування сакрального).

Процеси глобалізації та інтеграції розвитку людського суспільства супроводжуються взаємопроникненням двох субкультур — дорослої і дитячої. Так, малі діти прагнуть до засвоєння дорослої субкультури і моделей поведінки дорослих; дорослі, навпаки, починають наслідувати дітей, засвоюючи їхній стиль, жаргон, слухаючи їхню музику [1]. Наприклад, покоління, яке виросло на рекламі, досить часто спілкується відповідним чином: «Мамо, давай будемо гратися у магазин, — каже маленька Соломія. — Ти прийдеш на вулицю Оріфлейм за Ейвоном і там купиш кредитні картки на Соні Еріксон».

Нині, як зазначає Т. Алєксєєнко [1], світ дитячої культури і дитячий медійний дискурс під натиском зовнішніх обставин є «розгерметизованими»: зло дорослого життя тепер майже безперешкодно «мігрує» в дитячу субкультуру і відповідно в дитячий медійний дискурс. Залежність від світу і культури суспільства дорослих виявляється, зокрема, у створенні спільного для них інформаційно-медійного простору, представленого передусім всесвітньою інформаційною мережею.

Сьогодні часто саме реклама, а не, приміром, література, музика, живопис, театр або інші види традиційного мистецтва визначають «культурний» розвиток сучасної дитини. Вона, брутально втручаючись у життя сучасної дитини, сприяє вихованню з неї «людини рекламної», картина світу якої складається з утворених під впливом різних рекламних звернень «фрагментів-картинок» і поведінкових схем, які нав'язано з відвертими комерційними інтенціями. Тому, як зазначає Е. Огар, у контактах дитини з медійною рекламою вбачаємо один з деструктивних проявів зла, застерегтися від яких можна було б завдяки законодавчим заходам, а головне чіткій системі контролю за їх дотриманням [9, 56–60].

Все вищесказане сьогодні доповнюється ще й тим, що діалог культур і народів, як і вся система сучасних міжнародних відносин, переживає важливий етап у своєму розвитку, викликаний докорінною зміною умов існування цивілізації. Суперечливість і неоднозначність процесів у світі проявляється у поєднанні тенденцій глобалізації та регіоналізації, інтеграції та диференціації, універсалізації та партикуляризації (прагнення окремих частин до незалежності від центру), наслідки яких для країн з різним рівнем розвитку неоднакові. Глобалізація взаємозв'язків містить у собі великі можливості для модернізації країн, що розвиваються, але вона спроможна загострити існуючі конфлікти між державами, релігійними конфесіями тощо.

З погляду культурології зазначені процеси можуть бути проаналізовані на прикладі діалектичного взаємозв'язку двох тенденцій в розвитку культурних процесів: до уніфікації культур і до усвідомлення та збереження культурної самобутності народів. Глобалізація сприяє поширенню по всій планеті єдиних, спільних для всього людства технологій, ідей, ціннісних орієнтацій, способу життя, поведінки тощо. Політична глобалізація забезпечує поширення в усьому світі таких політичних цінностей, як поділ влади, парламентаризм, політичний плюралізм, багатопартійність, шанування міжнародного права, пріоритет прав людини та багатьох інших. Глобалізація розвивається

асиметрично, тобто з неоднаковою швидкістю і глибиною в різних регіонах і країнах. Вона має досить складний і суперечливий характер та наслідки.

Багато країн сучасного світу відчувають посилений вплив західного способу життя та масової культури на свою культуру, що спричиняє невдоволення і критику широких верств населення на адресу урядів своїх держав, які належним чином не здійснюють супротив вестернізації. Під вестернізацією розуміють процес зростання впливу культури і політики західних країн на життя сучасного людства. Враховуючи домінуючу позицію США в житті західної цивілізації та її політику щодо просування та захисту своїх інтересів у будь-якому куточку світу, вестернізацію, як правило, ототожнюють з «американізацією», яка руйнує усталені, традиційні форми організації життя, активно впливає на зміну ціннісної орієнтації дітей та молоді.

Вестернізація — це суперечливий процес. Поширення раціонального господарювання, досвіду застосування високих технологій, розвитку демократичних інститутів супроводжується також поширенням психології гедонізму (насолоди) і моралі «вседозволеності», масової культури, яка ґрунтується на інших цінностях, ніж цінності національних культур. Поєднання зазначених факторів з активною зовнішньою політикою щодо захисту США своїх економічних інтересів різними способами спричиняє супротив країн «третього світу» (країн, що розвиваються) процесам модернізації суспільства за західним зразком.

Місце України в діалозі між країнами визначається не лише її місцем у світовій економіці й політиці, але й станом наукового і культурного потенціалу, матеріальним добробутом населення та особливостями національних рис українського народу. Залучення України до глобальних та регіональних інтеграційних процесів віддзеркалюється на соціокультурних процесах. Євроінтеграційна стратегія держави має ґрунтуватися на діалектичному поєднанні тенденції до уніфікації (єдиної форми) культур на засадах європейських цінностей з не менш потужною культурною політикою щодо збереження та розвитку національної культурної самобутності [11].

Нині столицю України м. Київ охопила «муральна лихоманка». Протягом минулого року в рамках проекту “City Art” художники з України, Іспанії, Аргентини, Австралії, Німеччини, Британії та Португалії створили в Києві 15 великих муралів. Мурал — живописне зображення на архітектурних будівлях та інших стаціонарних об’єктах великої площі. Нова хвиля муралів почалася влітку 2015-го з роботи португальця Алешандре Фарту: на стіні будинку біля Михайлівської

площі з'явився портрет Сергія Нігояна — героя Небесної сотні. Відтоді періодично в різних куточках столиці постають нові настінні картини. Однією з них (сьогодні це не остання) стала резонансна робота австралійця Гвідо ван Гелтена на бульварі Лесі Українки, 36б. Сам Гвідо ван Гелтен дуже задоволений своїм муралом і тим, як він зацікавив українців. «Основний посил цієї роботи — модернізація традицій. Адже дівчина на цьому малюнку не одягнена у вишиванку насправді, вона накладена зверху на фігуру. Це символізує культурну ідентичність і традиції, що важливо для будь-якої країни та України в тому числі» [16, 9]. Адже Україна — багатонаціональна країна, в якій мирно співіснують, розвиваються і доповнюють одна одну культури різних етносів, представників різних регіональних конфесій, які об'єднані навколо ідеї соборності України і сприяють її зміцненню.

Аналізуючи нові напрямки розвитку особистості та суспільства крізь призму дитячої субкультури потрібно виділити ще й інтернет-субкультури (хакери, блогери, геймери, хаоти та ін.). Їх дослідження є актуальним і саме на часі, бо інформаційні технології досить глибоко проникли в наше життя і сучасне суспільство, яке вже не може без них існувати у своєму нинішньому вигляді.

Всесвітня мережа стала невід'ємною частиною життя сучасного суспільства і вже сьогодні сама формує культурні явища. Субкультури Інтернету, на відміну від інших субкультур, ще мало вивчені, як через їх молодість і динамічність, так і через складність дослідження специфіки «віртуальної реальності», де не діють вже апробовані методи дослідження і структурування. Інтернет — це ідеальний інструмент для зв'язку, самовираження та персоналізації, яким насамперед користується молоде покоління, часто ігноруючи інші засоби масової інформації та комунікації.

Як стверджує Марічка Яворницька [15, 7], сьогодні світ шаленіє за новою безплатною грою для смартфонів і планшетів. «Син усі канікули просидів за комп'ютером, а тепер його вдома не побачиш — якихось покемонів ловить», — дивується сусідка. «Місяць просила коханого поїхати в будівельний супермаркет, от нарешті ми їдемо, — каже мені донька. — А чому? Бо там з'явився рідкісний покемон! І ми маємо його вполювати!»

Ще жодна гра в історії так швидко не завойовувала світ. Мобільна гра з елементами доповненої реальності Pokemon Go офіційно вийшла лише в кількох країнах 6 липня. Однак уже через добу її встановили на смартфони десятки мільйонів осіб на всіх континентах. Щодня кількість їх збільшується на 30–35 %.

Уже за тиждень покемономанію помітили навіть ті, хто ніколи не цікавився комп'ютерними іграми. Бо ж раз по раз чуєш від когось із перехожих поруч: «Ура, впіймав!» Покемонів ловлять на вулицях, у магазинах, на стадіонах і в церквах.

Гра «оселяє» намальованих монстриків у реальних геолокаціях довкола гравців. Побачити, де саме, можна на карті. А щоб упіймати покемона, слід до нього наблизитися й упіймати в кадр камери смартфона. Потім легким рухом «кидаєш» віртуальну кульку-покебол — і кишеньковий монстр (англійською — pocket monster, скорочено — pockemon) додається до твоєї колекції.

Своїх вихованців тренер має годувати, розвивати, а потім виводити на бої з чужими. Також покемона можна виростити з яйця. А щоб він був сильнішим, гравцеві треба якомога більше ходити пішки (у реальному світі). Подолаєш 10 кілометрів — одержиш найсильнішого. Кишенькові монстри дуже різноманітні: одні скидаються на маленьких звірят, інші схожі на рослини. Говорити вони не вміють, лише видають однаковий звук із різною інтонацією.

Скачати Pockemon Go і грати в неї можна безоплатно, а от різні додаткові можливості у грі уже слід купувати. Наприклад, власники магазинів та кафе охоче купують «модулі приманювання», завдяки яким покемони з'являються на їхній території, таким чином приманюючи «мисливців» та збільшуючи виторг. Уже в перший тиждень після виходу гри щоденний прибуток становив 2 мільйони доларів. А капіталізація японської компанії "Nintendo", якій належить бренд "Pockemon", зросла вдвічі.

До слова, на покемонах "Nintendo" заробляє вже 20 років. Вигадав їх японський геймдизайнер Сатоші Таджирі. У дитинстві він захоплювався збиранням жуків і вирішив це захоплення від колекціонування дивних істот перенести у відеогру. У 1996-му компанія "Nintendo" випустила її для ігрових приставок — і гра стала шалено популярною.

За її мотивами почали видавати комікси-манга, зробили анімаційний серіал та кільканадцять повнометражних фільмів. Одяг, канцтовари, наклейки з покемонами продають у всьому світі. Найвідомішого покемона Пікачу, схожого на жовтого хом'ячка з хвостом-блискавкою, японські авіалінії навіть зобразили на своїх «боїнгах» як символ країни.

А нова хвиля популярності покемонів почалася з... жарту. Два роки тому, 1 квітня, компанія "Google" опублікувала відеоновину про нібито новий сервіс своїх карт Google Maps: мовляв, подорожуючи світом, можна буде ловити покемонів. Реакція користувачів переконала їх узятися за розробку такої гри.

“Pockemon Company”, “Google” та “Nintendo” виділили на це 30 мільйонів доларів. А за розробку взялася компанія “Niantic”. У січні 2016-го анонсували вихід гри, навесні почалося тестування. У липні Pockemon Go захопила світ. До кінця року вона офіційно вийде у 200 країнах. Творці обіцяють ще більше покемонів (тепер доступні лише 145 із 720) та ще більше можливостей. Однак наразі найважливішим завданням є забезпечення стабільної роботи серверів гри, бо вони до такої покемономанії виявилися не готові... [15, 7].

Субкультури Інтернету можна умовно розподілити на явища, які перейшли до нього з реального життя, та рухи, які сформувалися безпосередньо на просторах віртуальної реальності. Останні представляють найбільший інтерес, оскільки є найменш вивченими. Зокрема, явище, яке фактично сформувалось в Інтернеті, звідки поступово проникає в реальний світ — субкультура хаосизму — новий, ще не вивчений рух, представляє досить значний культурологічний та соціально-психологічний інтерес. Ця неоднорідна молодіжна течія має виражені риси релігійного культу, який сформувався на основі комп’ютерної гри, а деякі її представники схильні розглядати цю субкультуру як релігію, магічне вчення і/або філософський напрям. Базою для розвитку руху хаосизму послужили субкультури блогерів та геймерів.

Сьогодні блогосфера приваблює увагу дослідників, але поки що це переважно зарубіжні праці. Зазначимо, що вже існують вітчизняні дослідження блогосфери соціологами, маркетологами [10]. Проте вони спрямовані до вивчення її переважно через призму питань, які їх цікавлять, а саме: ставлення до політики, кар’єри, масової культури, аналіз пропозицій та потреб тощо.

Оскільки інтернет-субкультури — нові динамічні утворення, це спричиняє певні труднощі щодо їх вивчення. Ускладнює дослідження й відсутність точної інформації про блогерів, бо не всі вони публікують дані про себе, а опубліковані дані, цілком імовірно, не завжди є достовірними.

Сьогодні динамічний і маловивчений феномен інтернет-співтовариств є цікавим для культурологів, соціологів, антропологів, психологів тощо. Інформаційне суспільство, основною рисою якого є віртуалізація життєдіяльності, й розвиток нових комп’ютерних технологій сприяли формуванню багатьох нових субкультурних явищ, зокрема субкультури хаосизму, які потребують свого наукового аналізу. За темою інтернет-субкультури хаосизму, за нашими даними, не існує ні наукових досліджень, ні дослідницьких робіт за межами всесвітньої павутини. Тому в цій частині ми спирались на віртуальний ресурс, зокрема,

використовували інтернет-енциклопедію фольклора Луркморье [5] та Вікіпедію [2], дискусії на різних форумах, в хаоситських, і не тільки, щоденниках та співтовариствах.

Winx Club (Вінкс-клуб) — сьогодні, мабуть, знайомий всім дівчаткам та їх батькам. Наліпки, постери, значки, сумки тощо — це основні атрибути юних фанаток фей з Клубу Вінкс. Проте особливе місце посідає Winx-одяг — мрія і найкращий подарунок для маленьких модниць. Сьогодні Winx знаходиться на хвилі популярності, а ось раніше придбання одягу в стилі Winx Club помітно відбивалось на бюджеті середньостатистичної сім'ї, де підростала заповзята прихильниця дівчаток-фей. Тепер, завдяки babadu, купівля одягу з символікою клубу та зображенням улюблених героїв доступна для всіх. Висока якість тканин та фурнітури робить співвідношення ціни та якості досить привабливим [3].

Хочеться наголосити, що нині одним із захоплень, яке можна поставити в один ряд з популярними субкультурами, є рольові ігри. Субкультура рольових ігор — це феномен сучасного суспільства. Вона насамперед презентувала себе як неформальне об'єднання дітей та молоді на противагу масовій культурі. Проте рольові ігри масово і незалежно одні від одних виникали в різних країнах наприкінці 1980-х років. Це був період масової культури і тому вони можуть розглядатись як один із соціальних ігрових елементів сучасної культури. Найбільш поширеними є рольові ігри живої дії в Білорусії, Естонії, Україні, Латвії, Литві, Росії, на Скандинавському півострові та в Західній Європі, в Ізраїлі, США, Канаді та Австралії, тобто в країнах, які схиляються до західних культурних взірців.

Від самого народження всі діти граються у рольові ігри, причому незалежно від статі. Це починається з годування білочки і чаю для ляльки. У більш зрілому віці інтерес спрямовується все далі від ляльок, проте казки все ж не вистачає. Рольові ігри поділяють на декілька видів: постановка за книгою або фільмом (за сюжетом або мотивом), відновлення (історична реконструкція) битв та подій, які відбувались в реальності. Нещодавно до цього списку додали і косплей. Всі ці ігрища відбуваються як в реальності, так і на папері або в комп'ютерній грі, з елементами рольових сюжетів [6].

Суть усіх видів ігор — це театралізоване дійство, де кожен виконує свою роль. В живих, реальних іграх необхідно мати навички бою, знання твору або сценарію, мови. До того ж шиють, беруть в оренду або купляють костюми. Досить часто гра затягується на декілька днів і проводиться десь за містом. Якщо проводиться масова постановка,

організатори вирішують питання врегулювання проведення ігор, аж до медичного обслуговування гравців. Іноді ці ігри коштують грошей, а іноді все проводиться на чистому ентузіазмі.

Зауважимо, що рольові ігри (RPG — rolle playing game) належать не тільки дітям, досить багато дорослих займаються ними серйозно, відновлюючи події певного часу. В хід ідуть вивчення зброї, мови, моди тих часів. Відновлюються костюми з використанням дорогих матеріалів. Називається цей рух історичною реконструкцією. Тут враховується не тільки якість одягу та уміння грати свій персонаж, кожному мечу та сережці повинно бути історичне пояснення. Ці люди реально (вживу) відтворюють історію своєї або інших країн та події. Це гра для дорослих, із серйозним підходом до постановки. Проте починалось усе це саме в золоту пору дитинства та юності, адже гратись хочеться незалежно від віку, статі, гендерних відмінностей та статусу в суспільстві.

Українське суспільство багате на історичні події, тому варто підтримувати вищевказану форму ігор (історичні реконструкції) як для дорослих, так і для дітей, сприяючи забезпеченню реалізації національних та регіональних механізмів національної ідентичності, фольклору та субкультури суспільства. На нашу думку, варто над цим нам усім подумати.

Вчені багатьох країн, намагаючись передбачити наслідки сучасної інформаційної експансії, згуртувалися навколо спільної мети — сформувати у нової генерації основи критичного мислення для вмілого оперування навалою інформації. Тому, спираючись на висновки психолога Д. Халперн [14], який досліджував особливості критичного мислення, можна говорити про наявність потужного когнітивного ресурсу формування критичного та аналітичного мислення засобами дитячого фольклору. В кожному з жанрів наявна, принаймні, частина складових критичного мислення: планування своїх дій заздалегідь, гнучкість мислення, уміння виправляти свої помилки, метакогнітивний моніторинг, пошук компромісних рішень. Усі ці складові присутні у розгорнутих варіантах тексту «Пішла киця по водицю» [4, 255–266]. Тому вважаємо, що традиційний український дитячий фольклор може бути сьогодні одним із засобів формування критичного, аналітичного, логічного, творчого мислення.

Одним із важливих когнітивних процесів, відображених у дитячому фольклорі, є механізм прогнозування. Вміння вибудовувати перспективу, структурувати свої сподівання в часі, підпорядковуватися часопросторовим координатам вважалося в народі дуже позитивними

здібностями. У закличках дитина прогнозує і певним чином хоче вплинути на ситуацію довкола себе, у примовках до комах і птахів хоче дізнатися про свою долю. У пісеньках часто відображається умова, за якої стануться певні події. У колядках і щедрівках проекція на майбутнє присутня у побажаннях. Прогностичні моделі необхідні для розвитку когнітивного потенціалу, оскільки для того, щоб відповісти на питання «Що буде, якщо?..», необхідно володіти навичками абстрактного і логічного мислення.

В умовах пошуку дієвих засобів розвитку сучасної дитини такий потужний спектр когнітивних можливостей реалізує дві мети: розвиток дитини та її етнізацію, формування ще на підсвідомому рівні приналежності до певної культурної спільноти. Адже, за Роєм Д'Андрадом, когнітивна система культури досить міцно пов'язана з особистісною системою співучасті. Система культурних значень забезпечує взаєморозуміння всередині субкультури та між соціальними інститутами і витлумачується як широкий «басейн» пізнання. А на індивідуальному рівні в процесі пізнання смислів, значень і повідомлень формуються багатофункціональні комплекси культурних конструктів, організованих у взаємопов'язані ієрархічні структури, які є одночасно конструктивними, репрезентативними, провокативними і директивними рушіями існування традиційної субкультури дітей в системі традиційної культури дорослих [7].

У контексті вищесказаного нами розроблено модель соціально-психологічного та педагогічного супроводу інтерналізації субкультури як соціально-ціннісного та особистого досвіду дитини в процесі соціогенезу. Запропонована модель враховує ціннісно-суспільні практики, соціально-психологічний та педагогічний інструментарій вивчення субкультури дітей, підвищення компетентності (соціальної, комунікативної) педагогів та батьків щодо засвоєння субкультури дітей в системі соціогенезу (*схема 1*). Крім того запропоновано схему етапів засвоєння дитячої субкультури (*схема 2*), зміст яких розкриємо у подальшому.

Тенденції розвитку суспільства та суспільних відносин постійно вносять свої додаткові корективи в процес становлення дитячої субкультури, виявляючи нові протиріччя, нові фактори впливу на цей процес, а отже, трансформують саму субкультуру та змінюють механізм її становлення. На становлення дитячої субкультури впливають такі чинники: складна соціальна диференціація дитячого співтовариства, соціальна нестабільність суспільства, вплив інформаційних засобів тощо. Тож вона зазнає трансформації під впливом повсякденної

Схема 1. Модель соціально-психологічного та педагогічного супроводу інтеріоризації субкультури як соціально-ціннісного та особистого досвіду дитини в процесі соціогенезу

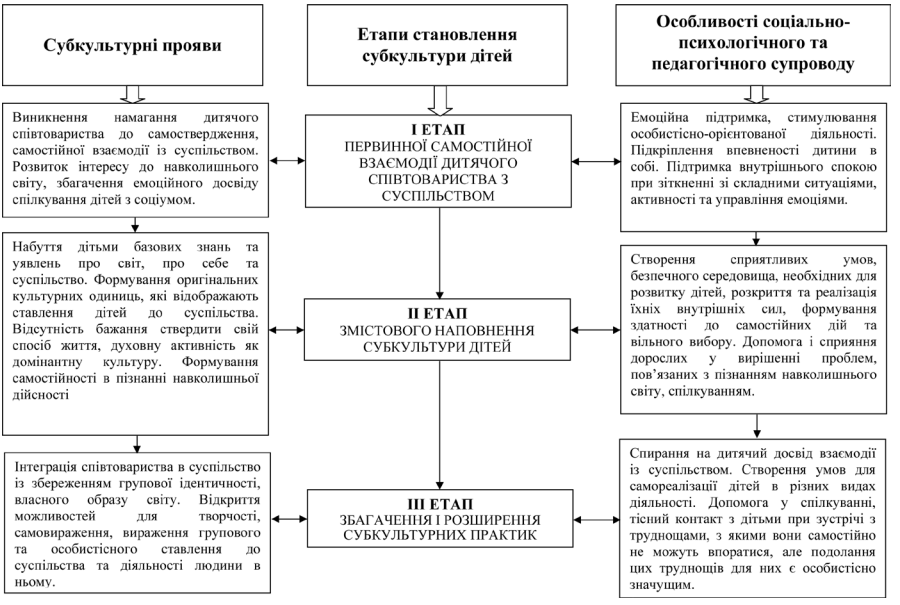


Схема 2. Етапи засвоєння дитячої субкультури

культури, яка представлена значним спектром, «сіткою» взаємопереплетених субкультур. Роль цих субкультур може змінюватись залежно від соціокультурних змін у суспільстві та умов життя того чи іншого дитячого співтовариства. Виникають різні утворення всередині субкультури дітей (субкультура сільських і міських дітей, хлопчиків і дівчат, тих, хто відвідує дитячий садочок, і тих, хто виховується вдома, тощо), що сприяє подальшій субкультурній диференціації.

Дитяча субкультура є важливим фактором соціалізації підростаючого покоління. У ній потрібно вбачати самобутній спосіб засвоєння дитиною нових сторін соціальної дійсності та самоствердження в ній. Це — своєрідна форма соціального утворення дитинства, що регулює взаємодію дітей як всередині своєї групи, так і на рівні вікових підгруп. Представляючи сукупність різних активних форм, в субкультурі, як і в загальній культурі, в якій народилась дитина, формується цілісний життєвий досвід індивіда: він пізнає світ, себе та людей, які його оточують.

Сучасна дитяча субкультура, як соціалізований досвід, через свою варіативність, несхожість, самобутність забезпечує, з одного боку, орієнтацію на втрачені, забуті форми людської культури, а з іншого — прогнозування нових напрямків розвитку суспільства й становлення в ньому підростаючої особистості та формування її духовності.

ДЖЕРЕЛА

1. Алєксєєнко Т.Ф. Мас-медіа індустрії дозвілля як соціально-культурний феномен / Т.Ф. Алєксєєнко // Матеріали міжнародної конференції «Педагогічні та рекреаційні технології в сучасній індустрії дозвілля» (Київ, 2004 р.). — К., 2004. — С. 21–28.
2. Вікіпедія [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://ru.wikipedia.org/wiki/
3. Винкс-клуб [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.dkws.org.ua/yuras/
4. Дитячі пісні та речитативи / упоряд. і автори вступ. ст. Г.В. Довженок, К.М. Луганська ; АН УРСР, ІМФЕ ім. М.Т. Рильського. — К. : Наукова думка, 1991. — 447 с. : ноти.
5. Интернет-энциклопедия фольклора Луркморье [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://lurkmore.ru/
6. Квитка Н. Ролевые игры / Н. Квитка [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://maxybaby.net.ua/index.php?loc=art-teens&art=role-playing-games
7. Левчук Я.М. Когнітивний потенціал традиційної дитячої субкультури / Я.М. Левчук // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка. — 2010. — Вип. 38. — С. 188–196.
8. Лупаренко С.Є. Сучасна дитяча субкультура як одне з джерел існування та розвитку світу дитинства / С.Є. Лупаренко // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. Вип. 13 / Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка ; гол. ред. П.С. Каньоса. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2013. — С. 187–192.
9. Огар Е.І. Дитина і зло у сучасному медійному просторі: конструктивні і деструктивні складові взаємин / Е.І. Огар // Вісник СумДУ. Серія «Філологія». —2007. — № 1. — Т. 1. — С. 56–60.
10. Плотникова С. Профессиональные исследования блогосферы [Электронный ресурс] / С. Плотникова. — Режим доступа : https://www.google.com.ua/?gws_rd=ssl#q=%D0%9F%D0 %BB%D0 %B…
11. Подольська Є.А. Культурологія [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Є.А. Подольська, В.Д. Лихвар, К.А. Іванова. — К. : Центр навчальної літератури, 2003. — 288 с.
12. Радзиевский В.А. К вопросу об основных направлениях украинской субкультурологии / В.А. Радзиевский // Вестник СПбГУКИ — 2015. — № 2 (23) июнь. — С. 139–144.
13. Смирнова Е.О. Большинство современных игрушек пугают детей / Е.О. Смирнова [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://ua.golos.Ua/psychology/12_12_05_bolshinstvo_sovremennyih_igrushek_pugayut_detey__psiholog
14. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. — СПб.; М.; Х.; Минск : Питер, 2000. — 512 с.
15. Яворницька М. Хто такі покемони? / М. Яворницька // Експрес. — 2016. — № 56 (8787). — 28 липня — 4 серпня. — С. 7.
16. Ярошенко С. Київ «атакують» мурали / С. Ярошенко // Екстрагазета Блискавка. — № 45 (152). — С. 9.

Чорна І.М.

АКМЕОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ В УКРАЇНІ

У статті систематизовано різні наукові підходи до проблеми профорієнтації. Обґрунтовано особистісну, соціальну, економічну та державну значущість організації якісної системи профорієнтації. На основі теоретичного аналізу наукової літератури, результатів експериментальних досліджень розроблено проект Концепції державної системи профорієнтаційної роботи в Україні. Розкрито зміст структурних ланок державної системи профорієнтації, визначено завдання та відповідальних координаторів, а також основні принципи та вимоги до організації системи профорієнтаційної роботи у школі. Розроблено класифікацію, характеристику, мету та завдання етапів профорієнтаційної роботи у школі.

Ключові слова: *профорієнтація, професійне самовизначення, профорієнтолог, професіограма.*

В статье систематизированы различные научные подходы к проблеме профориентации. Обоснована личностная, социальная, экономическая и государственная значимость организации качественной системы профориентации. На основе теоретического анализа научной литературы, результатов экспериментальных исследований разработан проект Концепции государственной системы профориентационной работы в Украине. Раскрыто содержание структурных звеньев государственной системы профориентации, определены задачи и ответственные координаторы, а также основные принципы и требования к организации системы профориентационной работы в школе. Разработаны классификация, характеристика, цель и задачи этапов профориентационной работы в школе.

Ключевые слова: *профориентация, профессиональное самоопределение, профориентолог, профессиограмма.*

The article systematizes different scientific approaches to the problem of career guidance. It substantiates personal, social, economic and state significance of organizing qualitative career guidance system. Based on theoretic analysis of scientific literature, experimental research results a Concept of state system of career guidance work in Ukraine project has been developed. It is defined the content of structural parts of the state system of career guidance, the tasks and coordinators and the main principles and requirements of organizing the system of career guidance work in school. It is developed the classification, characteristics, goals and objectives stages of career guidance at school.
Key words: *career guidance, professional self-determination, professional orientologist, professiogram.*

Вибір професії — один із найважливіших життєвих виборів, які повинна здійснити людина в юному віці. Успішне вирішення проблеми професійного вибору має вагомі наслідки і для особистості, і для суспільства. Від праці у великій мірі залежить задоволеність людини своєю долею — моральне задоволення від улюбленої роботи, від життя, зменшення ступеня ймовірності розчарувань, пов'язаних із першими самостійними кроками у житті. Правильний вибір професії — це важлива умова підвищення продуктивності праці як запоруки добробуту громадян та процвітання держави [7].

Вибір професії — та точка, де сходяться інтереси особи і суспільства, де можливе і необхідне гармонійне поєднання особистих і загальних інтересів. Не пригнічення особистого суспільним і не нехтування суспільними інтересами заради особистого блага, а саме поєднання цих інтересів заради загального блага — це оптимальний шлях вирішення складних проблем професійного вибору. Умови професійного вибору суспільно зумовлені, а тому часто змінюються. Це перетворює вибір професії на велику соціальну проблему, вирішення якої вимагає систематичної роботи. Лише науково обґрунтований процес вибору майбутньої професії забезпечує ефективне професійне самовизначення, гарантує можливість самореалізації, самоствердження.

Втрати через погано налагоджену систему профорієнтації надто великі. Погано організована профорієнтаційна робота призводить до того, що чимала кількість молодих людей обирає майбутню професію, керуючись поверхневими мотивами. Через ігнорування наукових підходів до вибору професії у працівника розвивається синдром

незадоволеності своєю долею, з'являються психологічні комплекси, психосоматичні захворювання, а з точки зору інтересів держави — знижена продуктивність та низька якість праці, відсутність спеціалістів на робочих місцях, неможливість використовувати працівників за спеціальністю, брак робочої сили в одних галузях і надлишок в інших тощо [10].

Недоліки у системі профорієнтаційної роботи негативно впливають на соціально-економічну ситуацію в Україні. Організація і налагодження системи профорієнтаційної роботи — величезний резерв економічного і соціального розвитку держави. Підготовка підростаючого покоління до науково обґрунтованого, свідомого вибору професії — завдання першорядного значення.

Наявність, з одного боку, різноманітних професій і спеціальностей, з іншого — людей, які відрізняються цілою низкою стійких індивідуально-особистісних характеристик, вимагає врахування цих факторів у виборі професії, навчального закладу, розстановці і перестановці кадрів на робочих місцях, тобто в цілому врахування людського фактору [5].

В умовах розширення мережі недержавних вищих навчальних закладів, платної форми навчання, зростає процент імовірності несвідомого, необґрунтованого вибору навчального закладу, майбутньої професії молодою людиною. Як свідчать результати досліджень, все більше розвивається тенденція, коли при виборі професії на перший план висуваються поверхневі мотиви вибору, зокрема, матеріальні можливості батьків абітурієнта, а не його інтереси, здібності, професійно необхідні якості.

За таких умов зростає актуальність проблеми профорієнтації молоді. Держава повинна з усією відповідальністю ставитись до процесу професійного самовизначення молоді, забезпечувати молодим громадянам свідомий, науково обґрунтований підхід до вибору майбутньої професії, надавати достовірну інформацію, використовуючи для цього передові наукові профорієнтаційні технології, що, в свою чергу, гарантуватиме державі відмінних спеціалістів, професіоналів.

Таким чином, профорієнтація повинна активно допомагати юнакам та дівчатам у самостійному, свідомому і вільному виборі професії, пошуках свого життєвого шляху відповідно до суспільних потреб та особистих інтересів, нахилів і здібностей. Саме самостійному, бо, як би добре не була налагоджена профорієнтаційна робота, кінцеве рішення доведеться приймати самому абітурієнтові. Разом з тим профорієнтація

повинна сприяти розвитку особистості з урахуванням задоволення духовних потреб, максимального розвитку можливостей людини. Це означає, що профорієнтацію не можна відривати від завдань усебічного і гармонійного розвитку учнів. Профорієнтаційна робота передбачає формування у молоді професійної перспективи, розгорнутих у часі життєвих планів, спрямованих на вибір професії і утвердження себе як суб'єкта професійної діяльності.

Профорієнтація визначається як комплексна науково обґрунтована система форм, методів та засобів впливу на особу з метою оптимізації її професійного самовизначення на основі урахування особистих характеристик кожного індивідуума та потреб ринку праці. Вона спрямована на досягнення збалансованості між професійними інтересами і можливостями людини та потребами суспільства в конкретних видах професійної діяльності [4].

Професійна орієнтація є соціально-економічною категорією за походженням, сутністю й показниками оцінки ефективності. За методами вирішення професійна орієнтація — це соціально-економічна, медико-фізіологічна та психолого-педагогічна проблема. Профорієнтаційна робота сприяє цілеспрямованому розвитку здібностей і талантів людини, зростанню її професіоналізму. Професійна орієнтація забезпечує ефективне використання трудового потенціалу особи, сприяє підвищенню її соціальної та професійної мобільності, відграє значну роль у підвищенні професійно-кваліфікаційного рівня, розвитку соціально-економічної ініціативи, інтелектуальної та трудової незалежності особи, а також елементів державної політики у сфері соціального захисту та зайнятості населення.

Розробка цілісної системи професійної орієнтації набуває особливого значення в умовах ринкової економіки, коли інтенсифікується процес вивільнення робочої сили і підвищуються якісні вимоги до кваліфікації працівників. Науково обґрунтований і усвідомлений вибір громадянами професії створює передумови для отримання максимальних результатів від трудової діяльності, професійна орієнтація сприяє також раціональній структурній перебудові народного господарства з урахуванням реальної потреби в професіях (спеціальностях), є засобом запобігання стресовій поведінці людей, яким загрожує безробіття.

Підготовка молоді до праці і вибір професії — важлива державна справа. Необхідно забезпечити зв'язок загального та трудового виховання, організувати участь старшокласників у суспільно корисній праці, підтримувати свідомий вибір професійної підготовки [6].

Професійна орієнтація — частина соціального самовизначення особистості. Вибір професії по-справжньому вдалий тільки тоді, коли він пов'язаний із соціально-моральним вибором, з роздумами про сенс життя [7].

Систематизація наукової літератури дала нам змогу виокремити три основних теоретичних підходи до проблеми профорієнтації. Перший підхід базується на стабільності і практичній незмінності індивідуальних якостей, від яких залежать способи і успіх діяльності. Акцент робиться на відборі та доборі людей, які найбільше підходять до тієї чи іншої роботи, а також на виборі роботи, яка найбільше відповідає індивідуальним якостям тієї чи іншої особи.

Другий підхід базується на ідеї спрямованого формування здібностей, адже у кожної людини можна виробити необхідні якості.

Ці два підходи можуть формулюватися по-різному, але їх спільний методологічний недолік у тому, що індивідуальність і трудова діяльність розглядаються як незалежні величини, одна з яких домінує над іншою.

Третій підхід — орієнтація на формування індивідуального стилю діяльності. Цей підхід ґрунтується на таких передумовах:

1. наявність стихійних, не коригованих, таких, що не піддаються вихованню особистісних якостей, суттєвих для досягнення успіху в професійній діяльності;

2. наявність різних за способами та однакових за кінцевим результатом (продуктом праці) варіантів пристосування до умов діяльності;

3. наявність широких можливостей для подолання слабкого прояву окремих здібностей за рахунок їх тренування або компенсації засобами інших здібностей чи способів роботи;

4. формування здібностей необхідно здійснювати з урахуванням індивідуальної своєрідності особистості, тобто внутрішніх умов розвитку, а також зовнішніх умов предметного та мікросоціального середовища [10].

Кожен з трьох основних теоретичних підходів має свою науково-практичну цінність, але як самостійний жоден не є повним, довершеним, а тому є неефективним, що доведено практикою минулих десятиліть.

Від середини минулого століття і до наших днів перед школою ставилось завдання профорієнтації учнів. Профорієнтаційні заходи досліджувались науковцями, вдосконалювались, рекомендувались нові форми для впровадження в шкільну практику і в певній мірі реалізувались у навчальному процесі, але так і не давали вагомого практичного ефекту.

Проаналізувавши недоліки практики організації профорієнтаційної роботи минулих років, ми дійшли висновку, що основним упущенням була відсутність науково обґрунтованої системи профорієнтаційної роботи у школі та непідготовленість майбутніх вчителів до даного аспекту педагогічної діяльності. Так, здійснювались окремі заходи, впроваджувались нові прийоми та форми роботи, але всі вони були відірвані одне від одного, здійснювались стихійно, час від часу, а тому ефект від них якщо і був, то незначний.

Враховуючи раціональні моменти проаналізованих вище трьох підходів до проблеми профорієнтації, результати досліджень стану профорієнтаційної роботи, ми вважаємо, що така робота повинна здійснюватися в рамках державної системи профорієнтації в Україні, функціонувати як налагоджена, поетапна система, сформована на принципах послідовності і наступності, взаємозв'язку між окремими компонентами загальної структури.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури, результатів експериментальних досліджень нами розроблено проект Концепції державної системи профорієнтаційної роботи в Україні.

Професійна орієнтація — це планомірна, науково обґрунтована система заходів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному, свідомому, професійному самовизначенні та трудовому становленні з врахуванням інтересів, здібностей, психофізіологічних можливостей, індивідуальних особливостей особистості та кон'юнктури ринку праці для повноцінної самореалізації в професійній діяльності [10].

Проблема необхідності розробки принципів профорієнтаційної роботи відображена у наукових роботах Б.А. Федоришина, В.М. Левченко, С.Е. Карпиловської, В.В. Мачуського, Л.О. Пономаренко, В.В. Рогози, В. Сидоренко, М.Є. Скиби, В.В. Синявського, Е.М. Ткаченко та ін.

Аналіз різних наукових підходів до проблеми профорієнтації дав змогу виокремити та розкрити зміст основних принципів організації системи профорієнтації у школі. Отже, необхідно дотримуватись таких принципів: науковості, наступності та послідовності, комплексності та скоординованості, плановості, ранньої діагностики, єдності впливів, вікової відповідності та доступності, ранньої профорієнтаційної роботи, виховного, «хочу, можу, потрібно», свідомості та самостійності вибору, свободи вибору, зв'язку із життєвими перспективами, індивідуального підходу.

Структура державної системи профорієнтаційної роботи в Україні [9]

1. Дошкільна структурна ланка.

Профорієнтаційна робота здійснюється на базі дошкільних навчальних закладів.

Відповідальний координатор: практичний психолог дошкільного навчального закладу.

Завдання:

1. виховання любові до праці та поваги до результатів праці інших людей;

2. попереднє ознайомлення зі світом професій. Засоби реалізації: дидактичні ігри, навчально-виховні ранки, професіографічні екскурсії, бесіди, активне використання професіографічної наочності, навчально-розвиваючого ігрового матеріалу;

3. залучення діток до різноманітних видів трудової, творчої та мистецької діяльності;

4. попередня діагностика домінуючих інтересів та здібностей;

5. сприяння створенню адекватних умов для розвитку здібностей дитини;

6. профінформаційна, просвітницька робота із батьками.

2. Шкільна структурна ланка.

Профорієнтаційна робота здійснюється на базі загальноосвітніх навчальних закладів.

Відповідальний координатор: психолог-профорієнтолог загальноосвітнього навчального закладу.

Завдання:

1. вивчення індивідуальних особливостей кожного учня, його здібностей, інтересів, нахилів;

2. створення адекватних умов для розвитку, формування та закріплення здібностей та інтересів кожного учня;

3. виховання поваги до праці та результатів праці інших людей;

4. формування в учнів елементарних вмінь та навичок, необхідних для виконання різних видів праці у виробничих умовах;

5. виховання загальнолюдських, загальнотрудових, загальнопрофесійних якостей та потреб;

6. ознайомлення школярів зі світом професій, кон'юнктурою ринку, умовами правильного вибору майбутньої професії;

7. теоретична підготовка школярів до вибору професії засобами профосвіти, профінформації;

8. ознайомлення учнів із галузями народного господарства, системою розподілу праці, класифікацією типів професій;

9. ознайомлення із специфікою професій та вимогами, які висуває конкретна професія до обсягу знань, умінь, навичок, особистісних якостей оптанта Засоби: професіограми, бесіди, професіографічні екскурсії;

10. розвиток уміння самостійно аналізувати, складати професіограми різних видів професійної діяльності;

11. виявлення та сприяння розвитку і вдосконаленню професійно необхідних якостей особистості;

12. формування у молодих людей установки на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення;

13. сприяння формуванню образу «Я» як суб'єкта майбутньої професійної діяльності;

14. виховання у школярів якостей особистості, які визначають активну життєву позицію;

15. зіставлення здібностей, інтересів, нахилів, психічних, фізичних можливостей учня з його бажаннями та намірами;

16. перевірка можливостей особистості для самореалізації у різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб;

17. формування вміння зіставляти образ «Я» з вимогами професії до особистості, створювати на цій основі професійні плани та перевіряти їх у процесі роботи над самовдосконаленням;

18. формування позитивної мотивації та психологічної готовності до вибору професії;

19. цілеспрямований, планомірний вплив та допомога в процесах самопізнання, самовиховання та професійного самовизначення;

20. забезпечення своєчасної професійної допомоги спеціаліста у перевірці правильності зробленого вибору засобами профконсультації;

21. допомога у підготовці до здобуття обраної професії;

22. забезпечення єдності виховних впливів школи та сім'ї;

23. забезпечення учнів науково-обґрунтованою, об'єктивною профінформацією;

24. забезпечення адекватного, науково обґрунтованого професійного вибору кожного учня до моменту закінчення школи.

У рамках науково обґрунтованої системи профорієнтаційної роботи у школі, здійснюється поетапне формування професійної спрямованості учнів впродовж усього навчального періоду.

Вимоги до організації профорієнтаційної роботи в школі:

1. наукова обґрунтованість всіх форм профорієнтаційної роботи у школі;

2. координований розподіл функціональних обов'язків між членами педколективу, розподіл на структурні ланки системи профорієнтаційної роботи у школі;

3. обов'язкова штатна одиниця у штатному розписі школи — шкільний психолог-профорієнтолог;

4. координація всіх профорієнтаційних заходів шкільним профорієнтологом;

5. наявність у школі функціонуючого кабінету профорієнтації;

6. забезпечення роботи профконсультації відповідно до наукових вимог. Профконсультація — компетенція шкільного профорієнтолога;

7. обов'язкова планомірна профконсультація всіх учнів школи;

8. вікові межі дії профорієнтаційної програми: 1–11 класи;

9. поетапність системи профорієнтації: 1) 1–4 класи; 2) 5–9 класи; 3) 10–11 класи — профільний клас (школа);

10. обов'язкове ведення документації шкільним профорієнтологом на кожного учня школи;

11. обов'язкові профосвітні заходи для членів педколективу;

12. система профорієнтації повинна спрямовувати учня на вибір професії до 9 класу;

13. ранній початок профорієнтаційної роботи — запорука підготовки висококваліфікованих спеціалістів;

14. рання профдіагностика;

15. предметна спеціалізація засобами навчання у профільних класах;

16. забезпечення школи навчальними планами, програмами для профільних класів;

17. профорієнтаційна робота у школі не повинна залежати від регіональних потреб в кадрах, має здійснюватись об'єктивно, базуючись на наукових засадах;

18. обов'язковою є плановість профорієнтаційної роботи в школі.

Функціонування системи профорієнтаційної роботи в школі забезпечують: відповідальний координатор — психолог-профорієнтолог, вчителі, класні керівники, працівники бібліотеки, шкільний лікар.

Шкільна структурна ланка державної системи профорієнтації функціонує відповідно до наукових принципів та вимог щодо організації профорієнтаційної роботи у школі.

У шкільний період передбачається діагностувати та сприяти створенню адекватних умов для розвитку здібностей відповідно до вікових етапів, здійснювати профосвіту, профінформування, профконсультацію, профдіагностику (виключно в рамках профконсультації, яка є компетенцією шкільного профорієнтолога), надавати компетентну допомогу в професійному самовизначенні, виборі професії та найбільш адекватного їй навчального закладу.

Однією з найважливіших умов забезпечення ефективності системи профорієнтації в школі є предметна спеціалізація, яка забезпечуватиметься ранньою діагностикою та розвитком домінуючих здібностей школярів. Чим раніше виявити домінуючі інтереси, здібності дитини, тим більше часу буде на створення адекватних умов для їх розвитку та формування. У школяра з'являється можливість та час для «примірки професії», усвідомлення своєї професійної «Я-концепції», порівняння рівня розвитку власних здібностей та професійно необхідних якостей із вимогами обраної професійної діяльності до оптанта. За необхідності шкільний психолог-профорієнтолог за допомогою психокорекційних програм, тренінгів зможе надати допомогу у підвищенні рівня розвитку професійно необхідних якостей особистості, професійної спрямованості загалом [9].

Професійна спрямованість — важлива особистісна якість учнів, інтенсивний розвиток якої в шкільні роки сприяє свідомому вибору конкретної професії. Тому знання закономірності зародження, розвитку і функціонування соціально-економічних умов дає змогу проаналізувати вибір школярем майбутньої трудової діяльності, регулювати цей процес відповідно до покликання, здібностей, можливостей учнів, тобто здійснювати ефективну профорієнтаційну роботу [7].

Профорієнтація учнів школи являє собою органічну частину всієї системи профорієнтації. Профорієнтаційна робота в рамках шкільної структурної ланки повинна стати науково-обґрунтованою системою допомоги учням у процесі свідомого і вільного вибору професії. Головним об'єктом цієї системи є особистість школяра від молодшого до старшого шкільного віку.

Вибір професії не може бути процесом стихійним і залежати від випадкових факторів. Він повинен будуватись таким чином, щоб можливості оптанта узгоджувались із низкою об'єктивних факторів. І провідна роль у цьому процесі належить школі.

Незважаючи на те, яким буде його кінцевий вибір, школяр має право на науково обґрунтовану інформацію про наявні в нього інтереси, здібності, нахили до того чи іншого виду діяльності, професії.

Гарантувати це право, як і забезпечувати розвиток професійного самовизначення кожної дитини, повинна школа, зокрема чітко налагоджена у ній послідовна та поетапна система профорієнтаційної роботи.

Сучасна школа повинна з усією відповідальністю ставитись до професійного вибору учнів, забезпечувати молодим громадянам науково обґрунтований підхід до вибору майбутньої професії, надавати достовірну інформацію, використовуючи для цього передові наукові програми з профорієнтаційної роботи.

3. Позашкільна структурна ланка.

Профорієнтаційна робота здійснюється на базі центрів зайнятості, профконсультаційних центрів, відділів кадрів державних та комерційних установ.

Відповідальний координатор: психолог-профорієнтолог.

Завдання:

1. надання кваліфікованої допомоги у пошуку професії, навчального закладу;

2. професійна переорієнтація, перекваліфікація. За обставин зростання безробіття допомога в адаптації в умовах певної трудової діяльності, оптимальній перекваліфікації, що ґрунтується на виявленні другорядних за ступенем домінування інтересів, здібностей, психофізіологічних можливостей особистості, професійна підготовка [9].

3. кадровий профвідбір, профдобір.

Таким чином, державна система профорієнтації повинна забезпечувати поетапну, планомірну, науково обґрунтовану роботу з профдіагностики здібностей, сприяти створенню умов для їх розвитку, встановлювати їх профвідповідність, здійснювати систему заходів з добору професії для оптанта, допомагати адаптуватись в умовах трудової діяльності, за необхідності здійснювати переорієнтацію.

Професійне самовизначення — процес багатоплановий та багатоступеневий. Самовизначення, зокрема професійне становлення, — це тривалий процес, тож ефективно вирішити проблему вибору професії, яка б стала життєвим кредо, за короткий проміжок часу просто неможливо. В іншому випадку цей вибір буде випадковим, ситуативним, несвідомим, а отже, помилковим, що стане чинником появи відповідних негативних наслідків.

Професійний вибір повинен бути виваженим, продуманим, усвідомленим, а молода людина — глибоко переконана, що це саме та діяльність, в якій вона може себе реалізувати, саме те, що вона вміє робити найкраще і хоче це робити. Лише за такої умови держава отримає чудового спеціаліста-професіонала, особистість, яка комфортно

почувається на своєму робочому місці і приносить своєю натхненною працею користь усьому суспільству. Щоб досягти такого результату для інтересів держави, для блага суспільства, потрібно створити умови для свідомого, науково-обґрунтованого вибору професії.

Основна ідея, що об'єднує різні теоретичні підходи науковців полягає в поетапності профорієнтаційної роботи, а саме: профорієнтаційна робота повинна починатися з молодших класів і тривати впродовж всього терміну навчання у школі, бути систематичною та цілеспрямованою. Втім, хоча ідея необхідності раннього початку профорієнтаційної роботи загалом підтримується, все ж таки недооцінюється значення початкових етапів, і основне інформаційне навантаження відтерміновується на випускний клас [1–3; 8]. Проте чимала кількість учнів ще в 9 класі стає перед проблемою професійного вибору.

Враховуючи різні теоретичні підходи, ми розробили *класифікацію етапів системи профорієнтації в школі* [11]. В основу класифікації покладено принцип розподілу змістового навантаження з урахуванням вікових особливостей, доступності, передових теорій вікової психології і зроблено це таким чином, щоб уже до 9 класу (який для багатьох учнів стане випускним) учень був достатньо інформованим, теоретично підготовленим до здійснення свого професійного вибору.

Враховуючи фактор акселерації, ми дещо змінили підходи щодо розподілу змісту та обсягу інформаційного навантаження, перемістивши його у бік початкових етапів. Ми вважаємо, що чим раніше дитина отримуватиме необхідну їй профорієнтаційну інформацію, чим швидше оволодіє основами вибору професії, чим швидше отримає професійну підтримку профорієнтолога, тим більше часу у неї залишатиметься на збір необхідної інформації, на самооцінку рівня своїх здібностей, інтересів, нахилів, на вибір професії, усвідомлення та аналіз, самовиховання, концентрацію зусиль на поглиблене вивчення профільних дисциплін, самовдосконалення шляхом розвитку професійно необхідних здібностей засобами занять у відповідних предметних гуртках, профільних факультативах, підготовку до майбутнього професійного навчання, «примірку» професії, перевірку правильності свого вибору.

Ще однією перевагою запропонованої нами поетапності в профорієнтаційній роботі є передбачена можливість вже під час другого етапу почати навчання у профільних класах, тобто забезпечується принцип ранньої спеціалізації.

У процесі профконсультації психолог-профорієнтолог засобами профдіагностики допомагає учневі здійснити професійний вибір.

Якщо учень уже обрав для себе майбутню професію, психолог-профорієнтолог здійснює комплекс профдіагностичних заходів з метою перевірки на профвідповідність. У будь-якому випадку, перш ніж повідомити результат учневі, психолог-профорієнтолог консультується зі шкільним лікарем стосовно протипоказань до певного роду професійної діяльності та стану здоров'я.

Якщо протипоказань немає, то учневі виключно особисто повідомляють про рекомендовану саме для нього професію, інформують, яким чином організувати процес підготовки до майбутньої професійної освіти. Якщо ж виявлено часткову професійну невідповідність, психолог рекомендує, у який спосіб можна відкоригувати рівень розвитку професійно необхідних якостей. Зокрема, це можуть бути психокорекційні заняття, тренінги, заняття у відповідних гуртках, секціях, поглиблене вивчення певних необхідних предметів тощо.

У випадку виявленої професійної невідповідності профорієнтолог зобов'язаний у максимально коректній формі повідомити про це учневі та рекомендувати саме ту професію, яка задовольнятиме інтереси дитини, дасть змогу проявити домінуючі здібності та не зашкодить її здоров'ю. В результаті профконсультації учень отримує науково обґрунтовану, кваліфіковану пораду психолога та рекомендацію щодо профілю класу для продовження навчання із поглибленим вивченням професійно необхідних дисциплін.

Класифікація етапів системи профорієнтації в школі:

І етап — підготовчий (1–4 класи);

ІІ етап — основний або визначальний (5–9 класи);

ІІІ етап — контрольний (10–11 класи).

Характеристика І етапу профорієнтаційної роботи. Цей етап класифікується як підготовчий і охоплює 1–4 класи. Для молодших школярів характерним є бажання у всьому уподібнюватися дорослим, і вони реалізують його в процесі сюжетно-рольової гри. Копіюючи дії дорослих, діти в ході гри роблять перші спроби усвідомлення особистої значимості, самостійності, у них закладаються основи моральних уявлень, норм та правил поведінки. Правила гри вимагають підкорювати своє «Я» вимогам колективу, групи, сформованої умовами сюжету гри. Саме в процесі дитячої гри відбувається перша «примірка» професій, формуються перші враження і вподобання чи невподобання щодо певного виду діяльності, роду занять. Зрозуміло, що перші враження ще неодноразово зазнаватимуть змін, але цей елементарний тренінг трудових взаємин, безумовно, залишить відбиток у свідомості дитини.

Працюючи з дітьми молодших класів, педагоги мають широко застосовувати ігровий метод з профорієнтаційною метою, пропонуючи дітям найрізноманітніші сюжети із професійної діяльності. Також потрібно у ході гри не забувати і про виховні аспекти у взаємостосунках між учасниками. У перших спробах ділового спілкування відбуватиметься закладка таких загальнотрудових якостей, як: дисциплінованість, відповідальність, добросовісність, почуття обов'язку, працелюбство, людяність, добросовісність тощо. Мандрівка у світ професій продовжується на уроках математики, читання, малювання, трудового навчання та ін. Молодші школярі отримують загальні трудові навички, проявляють початковий вибірковий інтерес до окремих видів діяльності.

Обсяг інформації, глибина та спрямування змінюються відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей та специфіки окремо взятого класного колективу. Починаючи з першого класу, дітей доцільно ознайомлювати із багатьма видами трудової діяльності людей. Важливо не лише дати учням загальні відомості про професію, але й активно формувати позитивне ставлення, інтерес до неї. Оскільки на першому етапі профорієнтації, враховуючи особливості віку дітей, не передбачається глибоке вивчення специфіки професій, вчитель має можливість максимально розкрити коло професій для ознайомлення.

На уроках читання учні, розглядаючи картинки букваря, спочатку вчаться просто називати професії, впізнаючи їх за характерною діяльністю спеціалістів певної галузі. Пізніше, читаючи оповідання, діти більше дізнаються про окремі професії, вчаться розповідати про них за картинками. Педагогу на першому етапі профорієнтації не слід намагатися заглиблюватись у специфіку професій. Дітям цього віку необхідно засвоїти назви основного кола професій та їх значення для суспільства.

Основна мета І етапу — прищеплення загального позитивного ставлення до праці, допомога в усвідомленні значення праці в житті людини, виховання загальної трудової спрямованості, ознайомлення зі світом професій. *Завдання* полягає в тому, щоб за допомогою профосвітніх заходів показувати силу та красу людської праці, виховувати потребу бути корисним людям, відповідально ставитись до своїх обов'язків.

Плануючи бесіди, екскурсії профосвітнього характеру, слід пам'ятати про вікові особливості молодшого школяра і враховувати їх при доборі матеріалу. Тож психолог робить лише елементарний аналіз

змісту даної професії. Після проведення екскурсій, зустрічей, бесід з передовиками виробництва в школі можна організувати урочистий ранок, присвячений певній професії, де школярі матимуть змогу зіграти роль її представників.

Молодших школярів доцільно залучати до участі в гуртках за інтересами. При цьому потрібно враховувати, що вони вирізняються великою допитливістю та активністю, вразливістю, чутливістю до впливів оточуючого середовища, прагненням все про все знати. Зазначені якості є дуже важливими у підготовці до майбутньої трудової діяльності, свідомого професійного самовизначення, на їх основі формуються необхідні знання та вміння, відбувається становлення загальнотрудових якостей. Звісно, інтереси, виявлені на першому етапі профорієнтаційної роботи, ще нестійкі і, ймовірно, зазнаватимуть змін, та в цей віковий період закладається підґрунтя всієї роботи з виявлення, формування та закріплення інтересів та нахилів учнів.

Перший етап закінчується складанням профорієнтаційної характеристики на кожного учня, де особлива увага приділяється тому, які здібності, нахили виявлено у дитини.

Характеристика II етапу профорієнтаційної роботи. Даний етап класифікується як основний та визначальний і передбачає роботу у 5–9 класах. Саме на цей етап відводиться основний обсяг роботи, тут включаються на повну силу всі компоненти профорієнтації. Це найбільш інтенсивний, визначальний етап роботи, тому що до кінця цього етапу більшість учнів повинні зробити свій професійний вибір, зокрема ті, для кого 9 клас стане випускним. Оскільки момент вибору для кожного учня настає по-різному, індивідуально, тому вважаємо недоцільним розмежовувати основний етап і визначальний.

Обсяг та зміст профінформації на даному етапі слід визначати відповідно до вікових особливостей учнів, з тенденцією до поглиблення з кожним навчальним роком. Варто пам'ятати, що учням середнього шкільного віку притаманні підвищена активність та прагнення до самостійності, різноманітних видів трудової діяльності, самоутвердження, широта інтересів, активна участь у гуртках, спортивних секціях. Природна потреба «проби сил» в різних видах діяльності сприяє формуванню інтересів, здібностей та нахилів, стає важливим фактором у професійному самовизначенні. У цей період спостерігається динаміка інтересів, дитина хоче все знати, вміти, пробувати свої сили, демонструвати можливості. Дітям 5–6 класів цікаво все, звісно, при вмілому педагогічному спрямуванні. Вони ще точно не знають, що їм подобається більше, але вони ще не категоричні у тому, що їм не подобається.

Цей період є сензитивним для професійних проб, часом для «примірок» різних видів діяльності. Тож доцільно у міру можливостей забезпечувати учням умови, за яких вони могли б пробувати свої сили, здібності та інтереси. Період 5–6 класів можна умовно назвати часом підліткових фантазій, коли школяр бачить себе представником тієї чи іншої привабливої професії. В цей час слід максимально забезпечувати учнів профінформацією, паралельно здійснювати профосвіту. Тобто дитина повинна знати, з чого їй обирати і як це правильно робити. Активно підключається профдіагностика.

У цей період учнів консультує шкільний профорієнтолог. Саме профконсультація повинна допомогти дитині здійснити перехід від фантазій та мрій до готовності зробити вибір. Момент переходу від одного періоду до другого індивідуальний і в кожної дитини відбуватиметься по-різному і в різний термін. Тому профорієнтаційна робота на даному етапі повинна мати дуже і дуже диференційований характер.

Час підключення профконсультаційної форми роботи для кожного різний. Залежить він від вікових та індивідуальних особливостей дитини, від загального рівня готовності та дозрілості потреби у професійному виборі: хтось на даний момент уже більш-менш визначився у своїх вподобаннях, у нього частково або ж яскраво проявилися певні здібності, і він потребує професійної допомоги або ж підтвердження правильності свого вибору, а для іншого цей момент настане значно пізніше. Отже, профконсультація повинна випереджати природну потребу дитини у професійному визначенні, інакше профконсультант виглядатиме як «ясновидець». Завдання профконсультації — не нав'язувати свою думку, хоча вона і підтверджена науковими дослідженнями, а допомогти учневі самому зробити правильний висновок, спрямувати його в потрібному напрямку.

Стосовно тих учнів, які закінчують навчання в 9 класі, варто зазначити, що вони повинні пройти обов'язкову профконсультацію не пізніше першої чверті випускного (для них) класу. Оскільки їм наприкінці року доведеться робити остаточний вибір, готуватися до вступних іспитів, тож після рекомендацій профконсультанта необхідно забезпечити їм час для обдумування, зважування та усвідомлення, підготовки та адаптації, тобто забезпечення кінцевого рівня готовності.

Профінформаційна робота набирає інтенсивності. Заплановані заходи повинні бути спрямованні на розширення знань про світ праці, підготовку до свідомого вибору. Вводиться профінформаційний курс з основ вибору професії та поступово весь арсенал заходів

професіографічного спрямування (професіографічні екскурсії, дослідження, вечори-зустрічі, виставки, диспути тощо). Школярів вчать самостійно досліджувати та аналізувати особливості професій, складати професіографічні звіти, характеристики. До профорієнтаційної роботи долучають вчителів-предметників.

Активізується робота всіх ланок системи профорієнтації в школі: бібліотеки, медперсоналу, профорієнтолога, всього педколективу. Використовуються засоби позакласних форм профорієнтаційної роботи. Вся робота спрямовується на те, щоб учень знав, з чого він може вибрати (вичерпність інформації про професії) і як це зробити правильно (профосвіта, професійна допомога профконсультанта). Профінформаційна робота повинна бути спрямована на розширення і водночас поглиблення пізнавальних інтересів.

Профконсультант разом з педколективом за допомогою медичної профконсультації та у співробітництві з батьками активно досліджує нахили, інтереси, здібності, наміри учнів. У міру накопичення знань про професії зростає диференціація інтересів, з'являються професійні переваги, формуються стійкі, достатньо усвідомлені інтереси. Інтерес до предмета стимулює більше ним займатись, і це розвиває здібності; а виявлені здібності, підвищуючи успішність діяльності, в свою чергу підкріплюють інтерес. Так поступово з'являються вибіркові інтереси до галузі праці, а згодом до конкретної професії. Тому на даному етапі важливо одночасно здійснювати профінформаційну та просвітню роботу, навчаючи основ правильного вибору, а також провадити інтенсивні дослідження здібностей школярів.

Отже, *метою профорієнтаційної роботи на II етапі* є забезпечення свідомого науково обґрунтованого вибору професії, рекомендація профілю класу для продовження навчання у школі, спеціальності для продовження навчання у закладах середньої спеціальної освіти. *Завдання:* розширення інформаційних меж, тобто ознайомлення школярів не тільки з професією, але й із вимогами до оптанта, специфікою роботи — з повною професіограмою.

Завдання профконсультанта: допомогти учневі об'єктивно оцінити і співвіднести свої інтереси та бажання із здібностями та можливостями; сприяти створенню адекватних умов для розвитку виявлених здібностей, які мають перерости у професійно значущі; рекомендувати профіль, спеціалізацію, вказати напрямки для самовиховання (поглиблене вивчення профілюючих дисциплін); залучати учнів до участі у профосвітніх заходах. Відповідно до психолого-педагогічної рекомендації та власного бажання учні класу розподіляються за профільними

факультативами. Початок роботи профільних факультативів визначається методистами (орієнтовно з 7 класу).

Отже, на другому етапі профорієнтаційної роботи в учнів поступово, в індивідуальному порядку, звужується коло професій, яким вони надають перевагу. Учень дізнається про вимоги професій та починає співвідносити їх зі своїми можливостями. Після цього самостійно чи з допомогою профконсультанта виділяє одну домінуючу професію, в якій оптимально будуть реалізовуватись його інтереси та здібності. Профконсультант, в свою чергу, забезпечує оптимальність цього вибору.

Характеристика III етапу профорієнтаційної роботи. Цей етап класифікується як контрольний і охоплює 10–11 класи. Старший шкільний вік — це період, коли до складу головних рушійних сил розвитку особистості входить потреба в життєвому самовизначенні. Задоволенню цієї потреби підкорюють свої сили всі види діяльності: навчальна, трудова, громадська.

Інтереси та нахили до різних видів діяльності все більше диференціюються і стають більш усвідомленими. Старший шкільний вік — це час, коли учень зважує, перевіряє попередній професійний вибір. Він або стверджується у зробленому виборі, або ж переорієнтовується і змінює його.

Основна мета III етапу — допомогти учневі у пошуку необхідної йому поглибленої інформації про обрану професію, спрямувати на раціональні форми підготовки, самовдосконалення, способи розвитку чи компенсації необхідних професійних якостей, види діяльності чи тренінгові вправи для розвитку та вдосконалення професійно необхідних якостей.

Завдяки отриманим на попередніх етапах знанням старшокласники психологічно готові до сприйняття складного інформаційного матеріалу (глибокого соціально-економічного та психологічного аналізу професій, особливостей професійної підготовки спеціалістів певної галузі тощо). Оволодівши способами самостійного аналізу професійної діяльності, школярі активно застосовують його в інтересах свого професійного самовизначення, мають можливість самостійно перевірити профконсультаційні рекомендації щодо своєї відповідності чи невідповідності рівню вимог щодо певної професії, особисто пересвідчитись у їх об'єктивності чи, можливо, помилковості.

Завдання профорієнтолога — допомогти учневі випробувати свої сили в адекватній трудовій діяльності, адже саме у такій діяльності здібності проявляються, розвиваються і діагностуються. Заходи,

які плануються на ІІІ етапі профорієнтаційної роботи, повинні бути спрямованні на формування, поглиблення та закріплення виявлених раніше домінуючих інтересів.

Цей віковий період характеризується природною потребою самопізнання. Профконсультант діагностує рівень самооцінки учня, дає індивідуальні рекомендації щодо самовиховання, яке веде до активізації резервів особистості. Профорієнтолог на ІІІ етапі повинен спрямувати учня на активну підготовку до реалізації свого задуму, допомогти у самопізнанні та саморозвитку, вихованні в собі якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, утвердитися у виборі професії, бажаному рівні кваліфікації праці, обсягу та тривалості підготовки до неї, адаптуватись до майбутньої професійної діяльності, підготуватися до професійної освіти, націлювати кожного учня на вироблення чіткої програми дій на майбутнє, професійного аспекту життєвого плану.

До кінця третього етапу випускник повинен чітко визначитись у професійному виборі, переконливо аргументувати свій вибір, виявляти глибокі мотиви вибору, володіти достатньою кількістю професіографічної інформації про дану професію, мати чіткий план дій з професійної підготовки, об'єктивно оцінювати свою профвідповідність як оптанта. Професіографічна робота повинна проводитися систематично, послідовно, впродовж усіх років навчання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей особистості учня [10].

Таким чином, у психології професійна орієнтація учнів розглядається як комплексна науково обґрунтована система практичних методів і засобів, спрямованих на усвідомлений вибір професії, її освоєння та здійснення професійної діяльності на основі урахування індивідуально-психологічних властивостей особистості і потреб ринку праці в кадрах. Професійний вибір передбачає врахування, з одного боку, індивідуально-психологічних особливостей та стану здоров'я молодої людини, а з другого — потреб народного господарства та інтересів суспільства. У підсумку дитина, усвідомивши сильні та слабкі сторони своєї особистості та зважившись власні потреби та потреби суспільства, скориставшись своєю свободою, може самостійно прийняти рішення. Щоб профорієнтаційна робота зі школярами була ефективною, школа повинна дотримуватись чітких методологічних принципів і правильно скеровувати діяльність фахівців.

Суттєвим недоліком теоретичної розробки цієї проблеми в педагогічній науці є відсутність чіткого уявлення про структуру і зміст профорієнтаційної роботи у навчальних закладах системи освіти та інших відомств, а також єдності у розумінні мети і завдань підготовки учнів

до професійного самовизначення на різних вікових етапах їх розвитку. Крім того, не розроблені критерії ефективності педагогічного впливу з метою формування в учнів готовності до професійного самовизначення. Це дає нам підстави говорити про необхідність подальших наукових досліджень психологами проблеми профорієнтації.

ДЖЕРЕЛА

1. Закатнов Д.О. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді : метод. посіб. / Д.О. Закатнов, Н.В. Жемера, В.В. Мачуський та ін. ; за ред. М.П. Тименка. — К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2001. — 150 с.
2. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии / под ред. Л.М. Митиной. — М. : МПСИ; Флинта, 1998. — 184 с.
3. Моргун В.Ф. Методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації / В.Ф. Моргун. — Полтава, 1997. — 16 с.
4. Пазюченко Т.М. Індивідуалізація профорієнтаційної роботи зі старшокласниками та її психолого-педагогічна модель / Т.М. Пазюченко // Психологія : зб. наук. пр. — 2000. — Вип. 1 (8). — С. 118–126.
5. Сидоренко В.К. Системний підхід до визначення компонентів профорієнтаційної роботи з молоддю / В.К. Сидоренко, В.Б. Харламенко // Науковий вісник Національного аграрного університету. — К., 2000. — Вип. 30. — С. 230–237.
6. Сидоренко В.К. Система профорієнтаційної роботи у загальноосвітній школі / В.К. Сидоренко, В.Б. Харламенко // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Ювілейний випуск. — К. : НПУ, 2000. — Ч. 2. — С. 105–111.
7. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. — К. : Просвіта, 2001. — 416 с.
8. Тименко М.П. Вивчення індивідуальних особливостей школярів з метою профконсультації : метод. рек. / М.П. Тименко, Н.Ю. Матяш, В.В. Мачуський. — К. : РУМК, 1991. — 55 с.
9. Чорна І.М. Психологія профорієнтаційної діяльності / І.М. Чорна. — Т. : Вид-во ТНПУ, 2006. — 66 с.
10. Чорна І.М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи в школі : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / І.М. Чорна. — К., 2003. — 349 с.
11. Чорна І.М. Психологічні особливості організації профорієнтаційної робити у школі / І.М. Чорна. — Т. : ТДПІ, 1995. — 74 с.
12. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособ. / Л.Б. Шнейдер. — М. : МПСИ, 2004. — 600 с.

Чернуха Н.М., Бровко К.А.

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИНАХ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто нормативно-правовий, історичний, методологічний та технологічний аспекти реалізації виховання толерантності в міжособистісних відносинах суб'єктів освітнього процесу вищої школи на засадах акмеологічного підходу.
Ключові слова: *толерантність, міжособистісне спілкування, виховання, акмеологічний підхід.*

В статье рассмотрены нормативно-правовой, исторический, методологический и технологический аспекты реализации воспитания толерантности в межличностных отношениях субъектов образовательного процесса высшей школы на основе акмеологического подхода.
Ключевые слова: *толерантность, межличностное общение, воспитание, акмеологический подход.*

The article deals with normative and legal, historical, methodological and technological aspects of the implementation of tolerance education in interpersonal relationship between subjects of educational process at higher school on the basis of acmeological approach.
Key words: *tolerance, interpersonal communication, education, acmeological approach.*

Для сучасної освіти акмеологічний підхід є одним із пріоритетних векторів. Акмеологія як науковий напрямок сьогодні активно розвивається, суттєво змінює акценти у сфері професійної підготовки фахівців, впливає на ефективність управління в закладах освіти, є вирішальним сегментом у побудові успішної індивідуальної траєкторії розвитку особистості.

Зазначимо, що при акмеологічному підході домінантою є розвиток особистісних якостей, творчих здібностей, що, звісно, сприяє успішній

реалізації індивідуальної траєкторії розвитку кожної. До найбільш значущих цінностей сучасної освіти цілком закономірно можемо зарахувати толерантність, здібність людини розуміти та цінувати культури різних народів та епох, вміло користуватися словом для порозуміння, взаємодії та співробітництва. Багаторічна освітня практика доводить, що освіта, заснована на толерантних відносинах, розвиває в людині любов до пізнання, орієнтує її на успішне життя.

Вагомий внесок цивілізацією зроблено у XX ст., коли людство створило умови для послаблення кордонів між країнами та народами завдяки розширенню міжнародної співпраці та прогресу в усіх сферах суспільного життя. На противагу всім очікуванням з часом ситуація значно погіршилась, відносини між представниками різних країн та народів стали носити конфліктний характер, почалось загострення полікультурних, релігійних та політично-економічних проблем як на міжнародному, так і на міжособистісному рівнях, що згодом призвело до інформаційних та збройних війн.

Світове співтовариство розробило низку документів, які тією чи іншою мірою відображають проблему виховання толерантності: Статут ООН (1945 р.), Декларація прав людини (1948 р.), Конвенція ЮНЕСКО проти дискримінації в освіті (1960 р.), Декларація принципів толерантності (1995 р.) тощо [7, 28].

Зокрема, у Статуті ООН, який був підписаний представниками 50 держав 26 червня 1945 р. у Сан-Франциско на заключному засіданні Конференції Об'єднаних Націй зі створення Міжнародної Організації, зазначається, що «толерантність» — це уміння виявляти терпимість і жити разом у світі один з одним, як добрі сусіди. В даному випадку «толерантність» розглядається як умова успішної соціалізації особистості, що полягає в умінні жити в гармонії як з самим собою, так і з оточуючим суспільством.

У Декларації принципів толерантності, яка була підписана 16 листопада 1995 р. 185 державами — членами ЮНЕСКО, включаючи й Україну, толерантність розглядається як поважливе ставлення особистості до інших людей, не схожих на неї за культурою, релігійними уподобаннями, способом мислення та самовираженням людської індивідуальності, підставою до виховання якої слугують кризи розвитку, що виражаються у зміні типу взаємодії людини з оточуючою дійсністю. Декларація розглядає виховання в дусі толерантності як невідкладне завдання, яке «повинно розвивати в молоді здібності до незалежного мислення, критичної оцінки та формувати високі моральні критерії» [7, 28]. У документі також зазначено, що толерантність надає

кожному право дотримуватися своїх переконань і визнає таке право за іншими.

Варто зазначити, що в умовах сьогодення стає закономірною зміна освітньої парадигми, що зумовлено потребою в уточненні сутності феномену освіти з позицій XXI ст., пріоритетним завданням якої є створення толерантного середовища, в якому суб'єкти освітнього процесу здатні до навчання та співпраці задля досягнення спільної мети. Зокрема, виховання толерантності суб'єктів освітнього процесу передбачає зміну системи відносин, побудову їх на основі взаємоповаги всіх учасників освітнього процесу незалежно від їх переконань та поглядів, вподобань, культури, релігії, національної приналежності, статусу тощо. Зауважимо, що загальноприйнятою є позиція, згідно з якою акмеологія — це, зокрема, наука про якість людини, якість її життя. Відповідно акмеологія освіти сьогодні повинна досліджувати і створювати умови для досягнення високої якості сучасних освітніх систем і ефективного розвитку та досконалості дій основних суб'єктів освітнього процесу: вчителя і учня, викладача і студента. Незаперечно актуальним є акмеологічний підхід для сучасного стану освітніх послуг, у зв'язку із загостренням проблеми якості сучасних освітніх систем і ефективного розвитку та досконалості дій основних суб'єктів освітнього процесу.

Зазначимо, що толерантність належить до загальнолюдських цінностей, особливо в сучасному світі, який характеризується глобалізацією, зростаючою мобільністю, швидким темпом розвитку, комунікацією, інтеграцією, взаємозалежністю, великомасштабними міграційними процесами та переміщенням населення, урбанізацією й трансформацією соціальних моделей. Таким чином, у сучасному освітньому просторі активізується процес пошуку ефективних механізмів виховання студентів у напрямку толерантності, поваги до прав і свобод інших людей, незалежно від їхньої соціальної приналежності, поглядів, світосприйняття, способів мислення та поведінки.

У теорії сучасного наукового знання виокремилися різні підходи до розуміння феномену «толерантність», через що наявні різноманітні й позбавлені єдності контексти у визначенні його сутності. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «толерантність» трактується як «поблажливе ставлення, певний прояв терпимості до думок іншої людини, її поглядів та віросповідання». «Філософський енциклопедичний словник» розглядає толерантність як «доброзичливе, стримане ставлення до етнічних, культурних та цивілізаційних відмінностей людини, а також вибору

іншою людиною окремої, не схожої на інших, релігійної течії» [28]. У «Великому психологічному словнику» поняття «толерантність» має декілька визначень, як-от: «орієнтація на ліберальну модель поведінки, систему поглядів та цінностей»; «стресостійкість особистості». Окреслене поняття «Український педагогічний словник» трактує як «поважливе ставлення до чужих думок та вірувань». За словником В. Даля, толерантність визначається, як «терпляче ставлення до усіх сфер життя іншої людини». У більш широкому розумінні розглядає означену категорію «Соціологічний енциклопедичний словник», в якому підкреслюється, що «толерантність — це здатність стримувати себе від будь-якої негативної реакції стосовно іншої людини, тобто вміння впоратися зі своїми моральними принципами» [28].

Відомо, що необхідна умова виховання певних норм толерантних відносин між людьми була усвідомлена суспільством далеко не відразу, до цієї мети людство йшло довгим і тернистим шляхом. Ще на досить ранньому розвитку етносів на Землі панувала повна дискримінація, тобто поділ на так званих «своїх» та «чужинців». Історичний та культурний контексти категорії толерантності у філософських традиціях трактувались, з одного боку, як своєрідна передумова для створення гносеологічних можливостей та досвіду, а з іншого — як етична цінність. У період античності питання виховання толерантності було ще не досить відкритим, але його мотиви можна було простежити у поглядах античних філософів. Осередки перших понять про «міжетнічну толерантність» пов'язують із працями таких античних педагогів, як: Конфуцій, Сократ, Платон, Аристотель, Піфагор, Л. Сенека, Аврелій, Тертуліан, Фома Аквінський. Конфуцій говорив: «У стриманої людини менше проблем»; «Не роби іншим того, чого не бажаєш собі»; «Зустрівши гідного, думай, як зрівнятися з ним. Зустрівши недостойного, перевір самого себе»; «Нападати за інакомислення — згубно». Тобто він поділяв думку про те, що толерантна людина має спілкуватись та поводитись із людиною так само, як вона хоче, щоб поводились із нею. У свої працях Конфуцій неодноразово наголошував на справедливості суджень стосовно усіх людей. На питання, як відповідати людині, яка зробила тобі добро, він одразу відповідав: «Добром, а Зло можна здолати тільки справедливістю» [2].

Цікавим є те, що найперша спроба дати визначення поняття «толерантність» як ціннісної категорії належить Сократу, який вважав, що врівноваженість є основою мудрості. Серед основних чеснот, які притаманні більшості людей, він виокремлював такі: стриманість розглядав як спосіб приборкування лихого емоційного запалу;

мужність — як метод подолання небезпеки; під справедливістю мав на увазі дотримання земних та небесних законів. Сократ був упевнений в тому, що людина через самопізнання має змогу сформувати у себе всі ці чесноти. Він зазначав, що толерантність є обов'язком кожної людини, який вона має пронести крізь усе своє життя.

Зокрема, Платон пов'язує поняття «толерантність» з мозковим штурмом, навмисним обмеженням своїх думок та дій відносно певної проблеми й визначає її як умову соціально-духовного об'єднання людства. Учений вбачав у толерантності прояви виваженості, сформувати які можливо лише за умови самовиховання та саморозвитку [18].

Визначення сутності поняття «толерантність» можна знайти в Аристотеля, котрий інтерпретує зазначений феномен як прагнення до «золотої середини». Пишучи про рабів «від природи» (теорія «природного рабства» Аристотеля), він зовсім не мав на увазі раба як представника іншої раси, рабами, або варварами, в античному світі були особи, які належали до тієї ж раси, що і їхні господарі. Зазвичай протягом століть тими самими «рабами» ставали бідні й незахищені народи, які були неспроможні протистояти різноманітним завойовникам. Якщо звернутись до праці Аристотеля «Нікомахова етика», то саме вона демонструє, що Аристотель став першим, хто звернув увагу на наявність у людей такої риси, яка дає їм змогу «не диференціювати своє ставлення до своїх рідних, друзів та знайомих, а також сторонніх людей». На його думку, інтолерантна людина відрізняється від толерантної тим, що вона здатна піклуватись тільки про себе, на противагу толерантній людині, яка дарує своє добро іншим. Також мислитель наголошував на тому, що «людям слід поводитися з іншими так, як вони хочуть, щоб поводилися з ними».

На увагу заслуговує позиція Піфагора, який розглядає поняття «толерантність» як товариськість, а також вміння слухати іншого [20].

Сенека Л. наголошував: «Ми народжені, щоб жити спільно, наше суспільство — споруда з каменів, яка могла б обрушитись, якби один не підтримував іншого». Філософ підкреслює, що існування світу неможливе без взаємодопомоги, злагоди та співробітництва [19, 184].

Як зазначає М. Аврелій, толерантність у стосунках між людьми не має проявлятися через страх до незвіданого, а навпаки, повинна бути почуттям загального обов'язку суспільства через утримання від негативних дій по відношенню до інших. Отже, толерантній людині мають бути притаманні такі важливі моральні цінності, як стриманість, виваженість та взаєморозуміння. У трактаті «До самого себе»

або «Наодинці з собою» [2] педагог декларує думки щодо толерантного ставлення до співрозмовника. Він радив не намагатися впливати на людей переконанням. Якщо вони не слухають, не грішити проти закону справедливості. Мислитель підкреслює, що найважливішою умовою толерантної взаємодії є стриманість, прагнення до порядку та справедливості.

Зауважимо, що основоположником християнської філософії в період античності був Тертуліан, який зазначав: «Нехай один шанує Бога, інший — Юпітера». За його вченням, в основі толерантності закладена рівновага, яка неодмінно повинна бути притаманна кожній людині, проте це буде можливим тільки за умови прояву терпіння. У своїх творах "De patientia" (терпіння) та "De poenitentia" (покаяння) він зазначав, що терпіння робить віру людей значно сильнішою, світ кращим, породжує любов, вчить людей спокутуванню своїх гріхів та покірності. Мислитель наголошував: «Любов буде терплячою до усіх негараздів», «Терпіння стримує лихослів'я, перешкоджає хижацтву, торжествує над спокусою, воно підтримує слабкого, підбадьорює сильного, веселить вірного… Де Бог, там і терпіння» [26, 330].

Фома Аквінський толерантність розглядав як найголовнішу складову моральності людини [2]. Мотиви толерантності також простежуються у праці М. Монтеня «Досліди», де він зазначає, що «неухильно дотримуватися з власної волі чи в силу необхідності одного й того ж способу життя — означає існувати, а не жити. Кращі душі ті, в яких більше гнучкості та різноманітності» [15, 127]. Він наголошує на залежності особистості від соціального устрою та культурного середовища, в якому вона живе, і тим самим підкреслює силу гідності свідомої особистості. На його думку, поняття «совість» та «толерантність» є тотожними, а це означає, що дані поняття мають виступати перешкодою проти негативно спрямованих дій [15].

У добу Середньовіччя поняття «міжетнічна толерантність» ототожнювалось з поняттям релігійної толерантності, про це свідчить видання у 1598 р. Генріхом IV Нантського едикту, який зрівнював у правах католиків та протестантів. Дж. Локк у своєму трактаті "Epistola de tolerantia" [12, 554], що в перекладі з латини означає «Листи про толерантність», або ще його називають «Послання про віротерпимість», проводить паралель стосовно виховання толерантності «свобода — закон — розум», яка у свою чергу стала визначальною для визначення сучасного змісту поняття міжетнічної толерантності.

Найбільш яскравим представником вітчизняної «педагогіки толерантності» прийнято вважати В. Сухомлинського. За його вченням,

«толерантність» слід розглядати як незамінну складову моральних цінностей людини, а також як засіб успішної професійної підготовки майбутніх фахівців під час навчання в магістратурі та педагога в умовах сучасності [24].

Сучасний вчений О. Сухомлинська у своїй статті «Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України» зазначає, що головною метою виховання є передача культурних цінностей від старшого покоління молодшому для підготовки молоді до входження у суспільні взаємини. Головним завданням має бути створення умов для піднесення та культивування викладача як тієї людини, яка піклується про виховання толерантності майбутніх фахівців. Найбільш важливими аспектами в даному випадку виступають: комунікація, діалог між учасниками освітнього процесу та створення доброзичливого, заснованого на взаємоповазі середовища для спілкування [25, 6].

Науковець В. Золотухін у роботі «Дві концепції толерантності» [8, 44] визначає «толерантність» як моральний принцип, регулюючий діяльність людини, що формує особливий тип світогляду, а також як практичний інструмент, що дає змогу ефективно вирішувати протиріччя та конфлікти.

Відомий вчений І. Бех у своїх наукових доробках приділяв значну увагу педагогічному контексту феномену «толерантності». У його поглядах запорукою виховання толерантності є емоційний вплив. Він наголошує на тому, що через емоції відбувається переосмислення цінностей і поглядів людини у ставленні до життя. Через емоційний вплив діяльність педагога може позначатися на зміні цінностей студентів. Науковець зазначає, що в основу толерантних відносин має бути закладено такі моральні якості, як здатність до емпатії, тактовність, витримка та неупередженість [4].

Проблемі_виховання «толерантності» суб'єктів освітнього процесу приділяла увагу Ю. Тодорцева. У своїй праці вона зазначає, що в основу системи вищої освіти повинно бути покладено загальнолюдські цінності, зокрема гуманізм, демократію, соціальну справедливість, толерантність, взаємоповагу до національних та світових культурних цінностей та розмаїття релігій. Як зазначає Ю. Тодорцева, толерантність — це певний алгоритм поведінки людини, що виражається у недопущенні нанесення людиною шкоди собі та оточуючим [27].

Не менш важливим стає виховання в усіх учасників освітнього процесу вищої школи норм поведінки та спілкування, що є необхідною умовою взаєморозуміння між людьми, злагодженості у діях і консолідації суспільства. Прояви толерантності запобігають виникненню

соціальних конфліктів, а також сприяють гармонійності міжособистісних стосунків, пошуку компромісів з релігійних, мовних та статусних питань. Слід зазначити, що нині стосунки в освітньому середовищі вищих навчальних закладів досить далекі від толерантного наповнення, все це спричинено тим, що на особистість студентів та викладачів впливає агресивний зовнішній світ, який нав'язує стереотипи поведінки. Саме тому одним із найважливіших завдань сучасної вищої освіти є виховання толерантності.

В історико-педагогічному контексті вищої педагогічної освіти XXI ст. діяльність педагогів, учених та їх орієнтація на толерантне ставлення та діалог у вищій освіті розглядається як педагогічний факт та об'єкт сучасного науково-теоретичного осмислення. Духовний досвід, основні моральні аспекти навчання та виховання найбільш ефективно передаються не у словах, не в поняттях, не в повчаннях, а насамперед у способі поведінки, у практиці, в діях, котрі дають змогу займати активну позицію в будь-якому соціумі. Варто зазначити, в сучасній освітній практиці інтеграційна взаємодія, діалогова позиція педагога, вихователя, наставника, їх активна діяльність саме в інтеграційній площині стають необхідними умовами успішного професійного становлення майбутнього фахівця, його важливого сегмента — формування толерантності.

З огляду на інтеграційні процеси в сучасному освітньому процесі виділяється кілька видів толерантності. Наприклад, комунікативна толерантність — це характеристика ставлення особистості до людей, що показує ступінь прийняття нею неприємних або неприйнятних психічних станів, якостей і вчинків партнерів у взаємодії.

Цікавою є думка В. Бойка, який виділяє такі види комунікативної толерантності:

— ситуативна комунікативна толерантність, яка проявляється у стосунках конкретної особистості до конкретної людини; низький рівень цієї толерантності проявляється у таких висловах: «Терпіти не можу цієї людини», «Він мене дразнить», «Мені в ньому все не подобається» тощо;

— типологічна комунікативна толерантність, яка проявляється у стосунках відповідного типу особистості або відповідної групи людей (представників відповідної раси, національності);

— професійна комунікативна толерантність, яка проявляється у процесі створення професійної діяльності (терпіння лікаря до примх хворих, працівників сфери обслуговування — до клієнтів тощо);

— загальна комунікативна толерантність, яка є тенденцією ставлення до людей в цілому; вона зумовлена властивостями характеру,

певними принципами, рівнем психічного здоров'я і впливає на інші види комунікативної толерантності, які розглянуті вище [4].

Незаперечно, що толерантність виступає досить важливою якістю особистості, без якої неможлива повнота існування людини в сучасному середовищі, та перш за все толерантність формується шляхом подолання нетерпимості до різних людей, проявляється не на словах, а, головним чином, у вчинках, спрямованих на добро і подолання проявів зла та дискримінації.

Аналізуючи дослідження сучасних науковців, можна виділити основні підходи до визначення змісту категорії «толерантність», а саме: історико-еволюційний, культурологічний, соціально-психологічний, етно-психологічний.

На думку Г. Солдатової [22], в основі історико-еволюційного підходу лежить толерантність, яка розглядається як складова особистості і виражається в поважному ставленні до інших людей, їх способу життя, культури та звичаїв. Може проявлятися в різноманітних життєвих ситуаціях міжособистісного і внутрішньоособистісного вибору, тоді коли знайомі шляхи вирішення проблем більше не актуальні, а нові ще не вивчені.

Зокрема, Ч. Тейлор у своїй праці [30] зазначає, що суспільство є окремими ланками культур, а причинами конфліктів, які виникають між цими ланками є не стільки різні інтереси та вподобання, скільки різні цінності. У даному випадку до переліку цінностей філософ відносить і категорію «толерантність». У. Кімліка вважає, що толерантність є однією з вагомих запорук побудови демократичного суспільства [31].

О. Асмолов з точки зору психології трактує поняття «толерантність» як особливість прояву темпераменту особистості, алгоритм захисту людини від придушення її поглядів [1].

Г. Олпорт [16] відзначає, що толерантні люди краще знають самих себе, причому не тільки свої чесноти, але й недоліки, тому вони менш задоволені собою. У зв'язку з цим потенціал для саморозвитку у них значно вищий. На його думку, людина, яка не вирізняється толерантною поведінкою та спілкуванням, зазвичай помічає у себе більше переваг, ніж недоліків, і саме тому у всіх своїх проблемах схильна звинувачувати оточуючих, а не шукати проблему в собі.

У своїх працях А. Скок виокремлює такі підходи до розуміння сутності поняття «толерантність»: інтеракційний, особистісний, гуманістичний та ситуаційний [21, 16].

Інтеракційний підхід розглядає поняття «толерантність» як готовність сприймати інших такими, які вони є, взаємодіяти на основі згоди,

рівноправ'я, взаємоповаги, співробітництва та солідарності у вирішенні соціальних проблем тощо [6]. Особистісний підхід аналізує феномен «толерантність» як здатність індивіда сприймати без агресії думки, що відрізняються від власних, а також особливості поведінки та зовнішності інших. Гуманістичний підхід трактує «толерантність» у співвідношенні з терплячим ставленням до оточуючих. Ситуаційний підхід розглядає «толерантність» крізь призму протистояння різного роду життєвих ситуацій.

На думку А. Скок, толерантність викладача вищого навчального закладу — це таке ставлення викладача до студентів, яке характеризується: повагою й визнанням рівності студентів у ситуаціях комунікативної взаємодії, відмовою від домінування, врахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів у процесі спілкування та створення умов для їх самореалізації.

С. Братченко виділяє кілька підходів до розуміння поняття «толерантність»: диверсифікаційний, діалогічний, фасилітативний. Диверсифікаційний підхід розглядає толерантність як складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, який не зводиться до однієї властивості. Діалогічний підхід трактує поняття «толерантність» як особливий спосіб конструювання діалогу та міжособистісних взаємин з усіма суб'єктами освітнього процесу. Фасилітативний підхід аналізує феномен «толерантність» як важливу якість особистості, яка формується за допомогою створення для цього необхідних умов [5].

О. Довгополова розуміє феномен «толерантність» у межах трикутника основних атрибутів особистості — відповідальності, свободи і творчості, що детермінують її внутрішній світ й визначають стратегію реальної поведінки. В означеному контексті «толерантність» розуміється як загальнолюдська якість особистості, що виражається через послаблення її реакції на негативні чинники соціального середовища, вміння розуміти відмінний духовний стан чи інші погляди, терпимо ставитися до них і поважати гідність їх носіїв, переслідуючи мету культурного з'ясування розбіжностей [28].

І. Кривошапка під поняттям «толерантність» розуміє здатність людини до діалогічної позитивної взаємодії з навколишнім світом та іншими людьми, що зумовлена особистісно-ціннісним ставленням до оточуючих — терпінням, витримкою, готовністю до розуміння, сприйняття їхньої відмінності та самобутності на засадах усвідомлення надійності власних позицій [10].

М. Карандаш зазначає: «Толерантність є не просто терпимим ставленням до інакомислення. У цьому феномені найбільш повно

і послідовно проявляється гуманістичний зміст і спрямованість сприйняття людиною іншого погляду особистості з притаманним їй правом мати свою, відмінну від інших, точку зору. Такий погляд цієї людини може бути помилковим, викривленим, але в ньому відбивається неповторна людська суб'єктивність, через що вона заслуговує на поважне ставлення до себе» [9, 12]. Вчений наголошує на тому, що толерантність — це шлях вільної реалізації людини, яка може розраховувати на висловлювання своєї особливої думки, не побоюючись її ігнорування та негативних наслідків для себе.

За О. Вербицьким, толерантність характеризується здатністю сприймати без агресії інший спосіб життя, поведінку, вподобання і погляди на різні явища та речі шляхом налагодження довірчих взаємин, співпраці та знаходження компромісів [6].

У. Шрімер ототожнює толерантність зі стриманою гідністю. Він зазначає, що люди терпляче ставляться до тих речей, які їм не імпонують, лише тому, що вони хочуть, щоб світ був інакшим [33].

У своїх працях Г. Осипов тлумачить толерантність як поважливе ставлення до тих чи інших речей, явищ, подій, що відбуваються у житті, а також до оточуючих людей. Сутність виховання толерантності полягає у цілеспрямованому вихованні позитивного досвіду толерантності, тобто створення простору для безпосередньої або опосередкованої взаємодії з іншими у поглядах або поведінці людьми, їх спільнотами. Звідси випливає, що освітня стратегія повинна забезпечувати створення таких педагогічних умов, які сприяють формуванню толерантних переконань, поглядів і навичок толерантної поведінки суб'єктів освітнього середовища [17].

Толерантність суб'єктів освітнього процесу виявляється у способі діалогічної взаємодії педагога та студентів, в основу якого покладено встановлення партнерських стосунків, співпраця, взаєморозуміння та взаємовимогливість до всіх суб'єктів освітнього середовища. Тому виховання толерантності у міжособистісних стосунках суб'єктів освітнього середовища — це цілісний та довготривалий спеціально організований педагогічний процес виховання комплексу ціннісних орієнтирів, індивідуально-особистісних якостей, професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують гуманістичну взаємодію з оточуючими. Важливо підкреслити, що на суб'єкти, предмет та рівень розвитку «толерантності» впливає низка таких факторів, як: загальна соціальна ситуація, в якій знаходиться особистість; соціальна ситуація в конкретному суспільстві, у якому знаходиться людина; нестандартне ставлення до культурних цінностей, сім'ї та родинних відносин, роботи тощо.

Науковці П. Ніколсон, Дж. Роулз, М. Уолцер, Ш. Муфф виділяють інші методологічні підходи до розуміння поняття «толерантність», а саме: аксіологічний, ідеально-типовий, онтолого-історичний, конфліктний [33, 34]. У межах аксіологічного підходу П. Ніколсон розглядає толерантність, як «благо в собі» та цінність ліберальної демократії. Він наголошує на тому, що толерантність — це моральний ідеал, який має такі складові: важливість відмови від своєї сили впливу; моральна незгода суб'єкта толерантності відносно певного питання або проблеми; відмова від використання сили впливу під час виникнення певної ситуації; благість толерантності як відносин. За П. Ніколсоном, особистість можна назвати толерантною, якщо вона відмовляється від використання своєї сили впливу відносно неприйнятної для неї проблеми або ситуації. На йому думку, саме таку поведінку слід вважати морально правильною.

Дж. Роулз вважає, що сутність ідеально-типового підходу полягає у невідчужуваності індивідуальних прав кожної людини. Толерантність, згідно з поглядами Дж. Роулза, має бути зорієнтована на вилучення байдужого ставлення до можливих розбіжностей між суб'єктами освітнього процесу. Тобто толерантне ставлення має проявлятися всупереч незгоді з відмінністю у поглядах та діях іншої людини і тим самим бути моральним обов'язком кожної особистості.

На основі онтолого-історичного підходу М. Уолцер трактує поняття «толерантність» як ненасильницьке допущення існування думки іншого, що проявляється у байдужому ставленні до означеної проблеми. З поняттям «толерантність» він об'єднує «покірність сприйняття людиною поглядів та думок, а також особливостей поведінки та способу життя іншого заради миру», «пасивну байдужість», «визнання особистістю рівних прав між представниками усіх національностей», «адекватне сприйняття розбіжностей між культурами різних народів».

Ш. Муфф з точки зору конфліктного підходу визначає толерантність як боротьбу суб'єктів толерантної взаємодії в межах певних питань, яка призводить до виховання основ терпимості, здатної забезпечити мирне співіснування обох сторін конфлікту.

Толерантність у педагогічному аспекті, включає визнання, прийняття, повагу і розуміння несхожого, що виявляється в позитивному ставленні до «іншого». У педагогічній практиці акцент робиться на створення певних сприятливих умов для процесу виховання толерантності в учасників освітнього процесу і самовиховання.

Отже, генезис виховання толерантності в міжособистісних відносинах суб'єктів освітнього процесу свідчить про значний інтерес

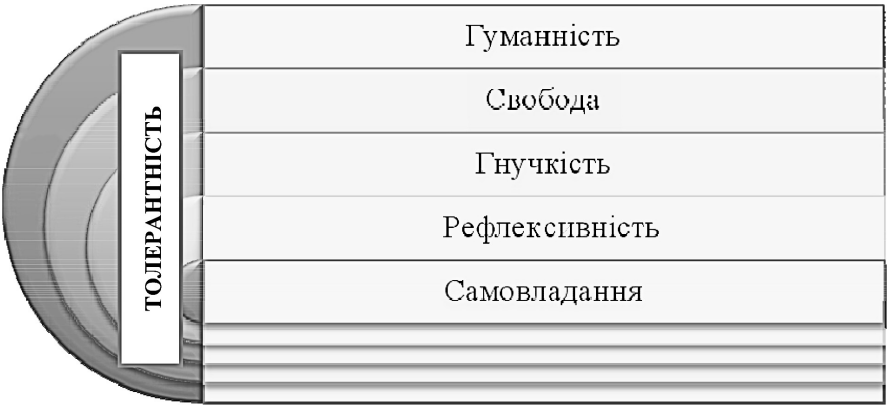


Рис. 1. Психолого-етичні характеристики толерантності

науковців до означеної наукової проблеми._Виховання в міжособистісних відносинах суб'єктів освітнього процесу передбачає вирішення мирним шляхом суперечностей та конфліктів в освіті, створення соціально-педагогічних умов толерантної взаємодії, культури спілкування, оскільки толерантність є гарантією суспільної стабільності. Вона покликана концептуально забезпечити процес трансформації толерантності як універсальної загальнолюдської цінності в цілі, які реалізуються на практиці в галузі вищої освіти.

Аналіз поняття «толерантність» та розбіжність його трактування у судженнях науковців свідчить про те, що не існує єдиного підходу щодо характеристики толерантності як особистісної якості. Сутність толерантності розглядається як багатовимірний соціокультурний феномен; як інтегративна якість особистості, емоційно-ціннісний орієнтир її діяльності; як модель активної та позитивної гуманістичної взаємодії із соціумом; як складова та найважливіша характеристика професійної культури та ефективної педагогічної діяльності, як показник педагогічної майстерності.

На нашу думку, толерантна особистість поєднує в собі кілька важливих психолого-етичних характеристик (*рис. 1*).

Варто зазначити, що освіта, заснована на засадах толерантності, має бути спрямована на виховання толерантного соціуму та створення таких умов для виховання і розвитку особистості, які будуть забезпечувати свободу прав та соціальну захищеність людини. Така освіта сприятиме кращому порозумінню різних верств населення та оволодінню студентами цінностями демократичного суспільства. Відмінність між традиційною й толерантною системами освіти полягає в тому,

що традиційна освіта пропагує методологію навчання, в якій викладач є лише транслятором знань; на противагу їй, толерантна система освіти надає студентові можливість вчитись свідомо, запам'ятовуючи все, що його зацікавило.

В основі технології процесу виховання міжетнічної толерантності має бути комплексний підхід, заснований на співпраці та зворотному зв'язку під час активних та інтерактивних методів навчання з урахуванням мети та завдань, що вирішуються на кожному етапі навчання. У зв'язку з цим організація процесу виховання міжетнічної толерантності здійснюється крізь призму зміни поведінки особистості. Одна з найважливіших умов, яка є запорукою набуття освітнім середовищем рис толерантності є забезпечення сприятливого психологічного клімату між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Науковці М. Рожков, Л. Байбородова, М. Ковальчук виділяють такі принципи виховання толерантності: суб'єктності, створення толерантного середовища, адекватності, діалогічності [13]. Принцип суб'єктності передбачає орієнтацію на активність учасників освітнього процесу, самостійність та ініціативу, стимулювання до самовиховання й самокорекції під час міжособистісної взаємодії. Принцип адекватності передбачає облік у педагогічній взаємодії різноманітних факторів навколишнього соціального середовища; принцип індивідуалізації зазначає необхідність створення умов для виховання толерантності, толерантної свідомості та поведінки, вибір спеціальних засобів педагогічного впливу на кожного суб'єкта освітнього процесу. Принцип створення толерантного середовища потребує виховання у вищому навчальному закладі гуманістичних відносин, суть яких — реалізація права кожного та своєрідне ставлення до оточуючого середовища й самореалізація. Принцип діалогічності передбачає орієнтацію на толерантну взаємодію, що значною мірою залежить від діалогічності освітнього процесу, від наявності між педагогами та студентами відносин, що ґрунтуються на взаємній повазі й прийнятті, від готовності до спілкування. Дотримання принципу діалогічності означає спільну рівноправну участь суб'єктів в освітньому процесі, спільний пошук істини.

В основу системи сучасної вищої освіти покладена особистісно зорієнтована парадигма. Результатом професійного саморозвитку, за В. Люлькою, має стати готовність усіх учасників освітнього процесу до педагогічної діяльності, що включає такі компоненти: цілемотиваційний (забезпечує спрямованість на особистісно-професійні зміни, перш за все на виховання педагогічної спрямованості); змістовний

(передбачає розробку системи особистісно набутих знань щодо механізмів професійно-педагогічної діяльності та саморозвитку: особистість має засвоїти систему понять, концепцій, що розкривають сутність особистісно зорієнтованих технологій, особистісно-професійної рефлексії, отже, продуктом його педагогічної підготовки мають бути персоналізовані педагогічні знання, вміння і навички); операційний (включає систему шляхів, способів, прийомів здійснення педагогічної, науково-дослідницької діяльності та самовдосконалення); інтегративний (передбачає формування вміння проектувати програму самовдосконалення своєї особистості); аксіологічний (вміння формувати людські та загальнолюдські цінності); світоглядний (вміння створювати власну педагогічну концепцію) [14].

Проектування толерантного освітнього середовища суб'єктів освітнього процесу вищої школи, за Н. Липою, має будуватися на чотирьох принципах: гуманізації (побудова стосунків учасників освітнього процесу на основі демократії); інтеграції (поєднання зусиль учасників освітнього процесу в єдине ціле); культуровідповідності (виховання толерантності відповідно до культурного надбання людства і свого народу); варіативності (багатомірний підхід до оцінки навколишнього життя); гнучкості (приймати рішення залежно від складу учасників подій і обставин, що склалися, вибудовувати систему стосунків на основі володіння повноцінною інформацією) [11].

Слід зазначити, що становлення толерантної особистості неможливе без створення для цього відповідних умов, а саме — середовища, в якому особистість зможе розвивати свої світоглядні установки. Саме тому доцільно буде використовувати комплексний підхід, який полягає у взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Побудова освітнього простору для виховання толерантності суб'єктів освітнього процесу має будуватися з урахуванням трьох складових: готовність адміністрації ВНЗ сприяти вихованню толерантності серед усіх учасників освітнього процесу; прояви внутрішньої та зовнішньої толерантності; сприйняття суб'єктами освітнього процесу середовища ВНЗ як толерантного.

Освітня стратегія навчальних закладів передбачає опору на педагогіку співробітництва, повагу до особистості кожного. Розвиток толерантності в освітньому процесі вищого навчального закладу має відбуватися шляхом конструктивного діалогу та взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу. За таких умов відбувається взаємне збагачення досвіду толерантності, що створює емоційно-інтелектуальну та моральну царину, на основі якої набувається позитивний

досвід взаємин і спілкування. Не менш важливого значення стосовно означеної проблеми набувають компоненти толерантності. У сучасній психолого-педагогічній літературі не існує єдиного чітко сформованого підходу щодо виокремлення компонентів толерантності. Кожен науковець з позиції власних поглядів виділяє найбільш значущі, на його думку, компоненти толерантності. Так, наприклад, О. Столяренко виокремлює такі компоненти толерантності: когнітивний, який передбачає розуміння способів прийняття самого себе (інтраперсональний критерій: самоповага, адекватна самооцінка, свобода) та розуміння способів прийняття іншої людини (інтерперсональний критерій: повага до особистості іншої людини незалежно від її соціального статусу, переконань, віросповідання); емоційно-вольовий, який охоплює стійкість емоційних реакцій, а саме: врівноваженість, самоконтроль, здатність стримувати роздратування, перевага позитивних емоцій; практичний, який полягає у володінні технікою толерантної взаємодії, тактикою конструктивної поведінки у критичних ситуаціях, що знаходять своє відображення в асертивній поведінці, умінні знаходити вихід зі складної ситуації, автономності поведінки; мотиваційно-ціннісний, який представляє собою прийняття особистістю філософсько-етичних, релігійних, загальнолюдських та гуманістичних цінностей [23].

На думку Ю. Тодорцевої, структура толерантності суб'єктів освітнього процесу складається із трьох провідних компонентів, а саме: концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльнісно-поведінкового. Концептуально-ціннісний компонент толерантності виявляється крізь систему поглядів, переконань щодо організації педагогічного процесу, серед яких домінують: ідея духовної свободи людини, визнання самобутності й унікальності кожної особистості, віра у невичерпні можливості і здібності особистості, повага до людської гідності. Особистісно-мотиваційний компонент толерантності виявляється через характер його емоційно-позитивного ставлення до учасників педагогічної взаємодії (доброзичливість, ввічливість, щирість, лояльність, стриманість, милосердність, емпатійність, справедливість, терпимість тощо), переконаність у значущості толерантного підходу до роботи зі студентами, прагнення до діалогічних взаємин. Діяльнісно-поведінковий компонент толерантності виявляється через систему способів його педагогічних дій щодо організації, контролю й оцінки якості діяльності учасників освітнього процесу, серед яких: прийняття та розуміння індивідуальності особистості студента, надання права самовираження, вміння приховувати або згладжувати негативні почуття [27].

Рис. 2. Компоненти толерантності за Г. Бардієр

Зокрема, І. Лохманова та Л. Федоряк виділяють такі компоненти толерантності: когнітивний (знання основних нормативно-правових документів про міжетнічну толерантність, історії і традицій свого та інших народів); чуттєво-емоційний (формування загальної системи світогляду особистості, ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів); діяльнісний (потреба у дотриманні норм і правил толерантної поведінки) [13].

Згідно з поглядами Г. Бардієр, для того щоб особистість була по-справжньому толерантною, необхідно розрізняти спрямованість людиною її поведінки (*рис. 2*) [3].

Таким чином, звернення до теоретичних та практичних напрацювань дає підстави стверджувати, що саме толерантна освіта, діалогова форма навчання, інтеграційні процеси у сучасному освітньому просторі, звернені до духовних можливостей людини, її професійної та життєвої самореалізації, є одним із найпродуктивніших шляхів досягнення просторово-часових і сутнісних вимірів життя, основою виховання успішної толерантної особистості, достатньо високого рівня її соціальної активності та успіху в житті. Зазначений підхід у сучасному освітньому середовищі орієнтує насамперед на створення в освітній установі умов для успішності всіх суб'єктів освітнього процесу. Метою сучасної освіти є виховання особистості, здатної до активної життєдіяльності у багатонаціональному суспільстві та толерантного ставлення до усіх громадян, які проживають на території України. Виховання культури толерантного спілкування в системі вищої освіти є важливим фактором побудови консолідованого суспільства. Багаторічна освітня практика доводить, що освіта, в основі якої лежить повага до слова, гуманізм, демократія, розвиває в людині орієнтир на пізнання, створює умови для виховання толерантності як інтеграційної якості успішної особистості. Аналізуючи освітню практику, дозволимо собі стверджувати, що головною в сучасній вищій освіті

є цінність, яка базується на інтеграції людських відносин як безперервного зв'язку поколінь, як збереження класичних культурних сенсів та створення нових, сучасних, що є і базисом, і підґрунтям успіху сучасної толерантної особистості.

ДЖЕРЕЛА

1. Асмолов О.Г. Історична культура й педагогіка толерантності / А.Г. Асмолов // Меморіал. — 2001. — № 24. — С. 61–63.
2. Асмус В.Ф. Античная философия / В.Ф. Асмус. — М. : Высшая школа, 2001. — 400 с.
3. Бардиер Г.Л. Психологическое сопровождение проявлений интолерантности и толерантности в молодежной среде / Г.Л. Бардиер. — СПб. : НПЦСП Доверие, 2011. — 56 с.
4. Бех І.Д. Гуманізація виховного процесу // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [голов. ред. В.Г. Кремень] ; ст. Бех І.Д. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 155–156.
5. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С.Л. Братченко. — Красноярск : КГУ, 2003. — 104 с. — (Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление).
6. Вербицький О.В. Теоретичні засади виховання у молоді міжетнічної толерантності / О.В. Вербицький // Проблеми освіти: наук. зб. / МОНМС України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. — К., 2012. — Вип. 73. — С. 211–215.
7. Декларация принципов толерантности [Текст] // Век толерантности: научно-публицистический вестник. — М. : Изд-во МГУ, 2001. — 452 с.
8. Золотухин В.М. Две концепции толерантности / В.М. Золотухин. — Кемерово : КГТУ, 1999. — 63 с.
9. Карандаш М.М. Толерантність як світоглядне підґрунтя культурного зростання майбутнього педагога / М.М. Карандаш // Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету. — 2010. — № 2. — С. 14–20.
10. Кривошапка І.В. Толерантність як особистісна передумова формування професійної майстерності педагога / І.В. Кривошапка // Витоки педагогічної майстерності. — 2012. — № 10. — С. 162–165.
11. Липа Н.В. Зміст виховання толерантності у полікультурному просторі / Н.В. Липа // Розвиток освіти в полікультурному регіоні : доп. міжнарод. наук.-пр. конф., 9–11 квіт. 2009 р. — Ялта, 2009. — Вип. 5, ч. 2. — С. 53–55.
12. Локк Дж. Сочинения : в 3 т. / [ред. Нарский И.С., Субботин А.Л. ; пер. с англ. Савин А.Н.]. — Т. 3. — М. : Мысль, 1988. — 668 с.
13. Лохманова И.М. Становление педагогической толерантности современного учителя / И.М. Лохманова, Л.М. Федоряк // Человек и образование. — 2011. — № 3. — С. 32–35.
14. Люлька В.С. Загальна методика й основні методи дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх магістрів загальнотехнічних дисциплін / В.С. Люлька // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. — 2012. — Вип. 100. — С. 235–237.

15. Монтень М. Опыты. Избранные главы / М. Монтень ; пер. с фр. Г. Косикова. — М. : Правда, 1991. — 656 с.
16. Олпорт Г. Природа предубеждения / Г. Олпорт // Век толерантности : научно-публицистический вестник. — М., 2003. — № 5. — С. 40–47.
17. Осипов Г.В. Социологический энциклопедический словарь / Г.В. Осипов. — М. : М-Норма, 1998. — 480 с.
18. Платон. Избранные диалоги / вступ. ст., состав., примеч. В.Е. Витковский. — М. : Рипол Классик, 2002. — 960 с.
19. Сенека. Нравственные письма к Луцилию / пер. С.А. Ошерова. — М. : Ладомир-Наука, 1993. — 293 с.
20. Сигачев А.А. Пифагор (научно-популярный очерк) // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». — 2010. — № 6 — История.
21. Скок А.Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / А.Г. Скок. — К., 2007. — 19 с.
22. Солдатова Г.У. Толерантность и интолерантность — две грани межэтнических взаимодействий / Г.У. Солдатова // Век толерантности: научно-публицистический вестник. — 2001. — № 1–2. — С. 19–37.
23. Столяренко О.В. Толерантность в общей системе формирования ценностного отношения к человеку у современной молодежи / О.В. Столяренко // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 12. — С. 78–83.
24. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива / В.А. Сухомлинский. — М. : Молодая гвардия, 1975. — 240 с. — (Избр. пед. соч.; т. 3).
25. Сухомлинська О.В. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. — 1999. — № 3. — С. 2–5.
26. Тертуллиан. Избранные сочинения / [общ. ред. А.А. Столярова]. — М. : Прогресс, 1994. — 448 с.
27. Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності : [метод. рек.] / Ю.В. Тодорцева. — О. : СВД Черкасов М.П., 2004. — 90 с.
28. Толерантність як соціально-культурний феномен: світоглядно-методологічний аспект : моногр. / за заг. ред. В.П. Мельника. — Л. : ЛНУ ім. Івана Франка, 2012. — 330 с. — Параграфи: «Семантика поняття "толерантність"» / О.А. Довгополова, О. Муха. — С. 9–34; «Історичний аспект формування поняття "толерантність"» / О.А. Довгополова. — С. 34–61.
29. Фома Аквінський. Коментарі до Арістотелевої «Політики» / [пер. з латини О. Кислюк]. — К. : Основи, 2003. — 796 с.
30. Тейлор Ч. Демократичне виключення (та «ліки» від нього?) / Ч. Тейлор // Мультикультуралізм і трансформація пострадянських суспільств / [за ред. В.С. Малахова, В.А. Тишкова]. — М., 2002. — С. 11–37.
31. Kymlicka W. Can liberal pluralism be exported?: Western political theory and ethnic relations in Eastern Europe / W. Kymlicka, M. Opalski. — Oxford : Oxford University Press, 2001. — P. 74.
32. Scanlon T.M. The Difficulty of Tolerance. Essays in Political Philosophy. — T.M. Scanlon (ed.), Cambridge: Cambridge University Press, 2006. — P. 187–201.
33. Schirmer W. From Tolerance to Respect in Inter-Ethnic Contexts / W. Schirmer, Weidenstedt L., Reich W. // Journal of Ethnic and Migration Studies. — 2012. — V. 38, № 7. — P. 1049–1065.

Антонов В.М.

ПРИКЛАДНА ТА ПРОФЕСІЙНА АКМЕОЛОГІЯ: ШЛЯХИ РОЗВИТКУ І УДОСКОНАЛЕННЯ

Досліджуються проблеми прикладної і професійної акмеології та акме-технології життєдіяльності людини на сучасному етапі розвитку суспільства. Аналізуються галузі впровадження прикладної акмеології. Пропонується інноваційна кіберакмеологічна технологія комп'ютерної реалізації різновидів акмеології, що розглядаються.
***Ключові слова**: акмеологія, технологія, синергетика, гендерність, геронтологія, кібернетика, ювенологія.*

Исследуются проблемы прикладной и профессиональной акмеологии и акме-технологии жизнедеятельности человека на современном етапе развития общества. Анализируются области внедрения прикладной акмеологии. Предлагается инновационная киберакмеологическая технология компютерной реализаци рассматриваемых разновидностей акмеологии.
***Ключевые слова**: акмеология, технология, синергетика, гендерность, геронтология, кибернетика, ювенология.*

The article studies the problems of applied and professional acmeology and acme-technology of human being on modern step of society development. It analyses the fields of applied acmeology implementation. It offers innovation cyberacmeological technology of computer realization of different types of acmeology.
***Key words:** acmeology, technology, synergetic, genderness, gerontology, cybernetics, juvenology.*

Наукові передумови акмеології були закладені ще в 144 р. до н. е. Аполлодором Афінським, представником Олександрійської школи, який визначив дану науку як найвищу щаблину розвитку, як кульмінацію діяльності й увів латинське визначення ἀαμη (акме), як floruit — (розквіт). Поняття «акмеологія» в психологічну

науку вперше увів М.О. Рибніков у 1928 р., позначаючи ним вікову психологію зрілості або дорослості. М.О. Рибніков, один із перших працівників психологічного інституту Російської Академії освіти, займався проблемами педагогічної і вікової психології, психології пам'яті та питаннями акмеології. Він створив Біографічний інститут, мета якого полягала у систематизації і вивченні людських біографій. Учений планував створити Центр всебічного, систематичного, тривалого вивчення людини на всіх стадіях її розвитку [14]. І з того часу напрацьований досвід її розвитку у різних галузях за напрямками: економічна акмеологія, військова акмеологія, соціальна акмеологія тощо.

Суттєвий вклад у розвиток сучасної акмеології внесли відомі вчені: Ананьєв Б.Г. [2, 3, 4], Бодальов О.А. [10], Деркач А.О. [1, 12], Кузьміна Н.В. [13] та ін.

Акмеологія як психолого-акмеологічне дослідження — це наука про закономірності розвитку «зрілих» людей, досліджує людину як індивідуум, тобто вивчає його природні властивості: вік, стать, здоров'я, рівень фізичного розвитку, генетичний рівень (ресурс) розвитку, рівень розвитку інтелекту тощо. Ключове питання акмеології — це фундаментальна проблема становлення й розвитку творчого потенціалу людини у різних видах професійної діяльності у галузях управління, науки, винахідництва, підприємництва, освіти тощо. На основі концептуального рішення цієї фундаментальної проблеми конструктивно розробляються прикладні задачі: діагностика обдарованості; підбір кадрів з творчим потенціалом; створення індивідуалізованих програм навчання творчих кадрів з метою розвитку їх професійної майстерності до акме-рівня.

Важливими аспектами акмеології у галузі підготовки кадрів й у системі неперервної освіти є: віковий, освітній, професіональний, креативний, рефлексивний (самосвідомий, самовдосконалюємий).

1. Класифікація акмеології.

Акмеологію класифікують за страталогічним (лайерним) підходом (*рис. 1*).

Акмеологію часто класифікують як і психологію, що є центральною дисципліною, яка вивчає людину (*рис. 2).*

Базовими («кореневими») системами психологічного знання для акмеології є такі розділи психології: диференційна, вікова, соціальна, педагогічна, а також психологія праці, творчості, діяльності, свідомості, мислення, особистості, обдарованості, індивідуальності.

Згідно з [3] акмеологія може бути міні — максною (*рис. 3*).

До катаболічної акмеології або акмеології катаболе (анти-акмеології: чорного, від'ємного, деструктивного, негативного тощо) автор

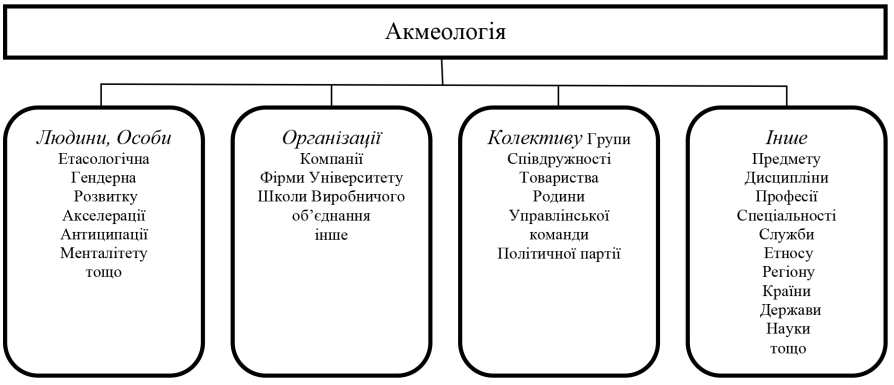


Рис. 1. Страталогічна класифікація акмеології (*Деркач А.О.*)

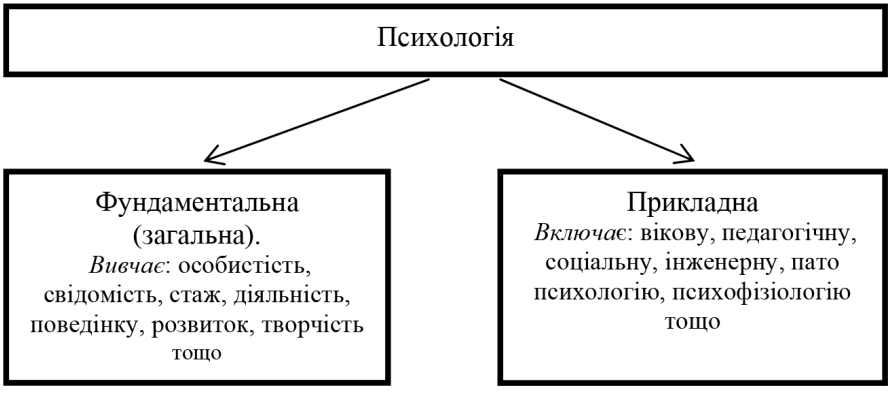


Рис. 2. Класифікація психології *(Кузьміна Н.В.)*

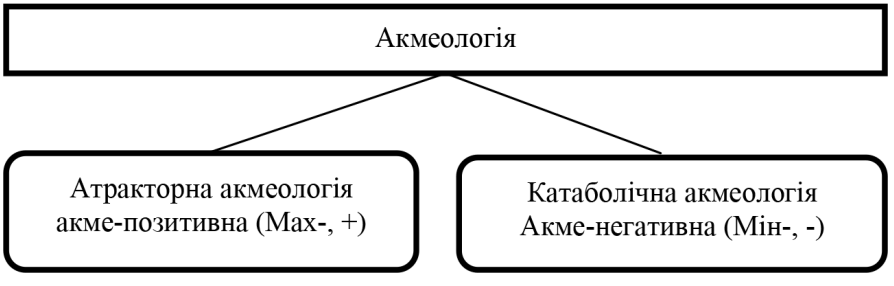


Рис. 3. Міні-максна авторська класифікація акмеології

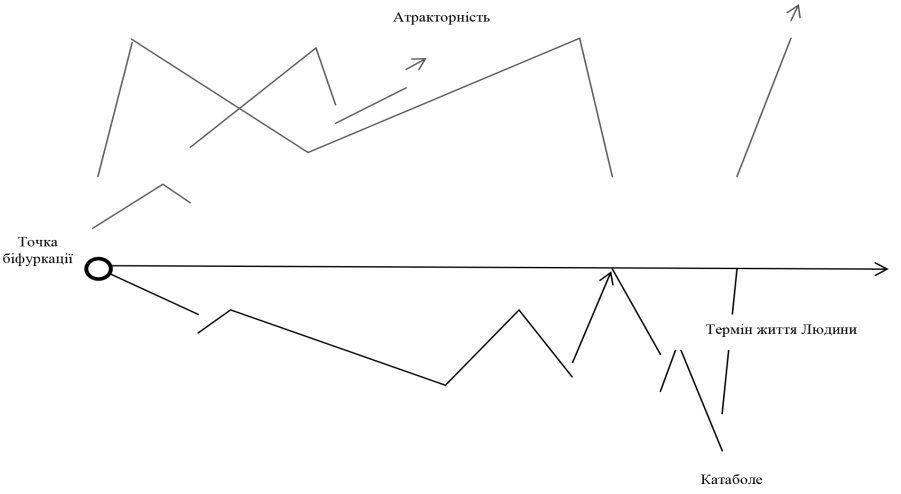


Рис. 4. Схема міні-максної особистості

відносить наступні її види (типи): обдурювання (лохотронологію), страхологію, паталогію, аномальність, наркологію, сексуальні збоченя, мазохізм, садизм, аморальність, агресію, злість, жадібність, непорядність, ненависть, корупціологію, конфліктологію тощо. Усі ці види акмеології катаболе є комплексними науково-практичними дисциплінами на стику різних наук. Наприклад, конфлікт вивчається: соціологією, політологією, правом, педагогікою, психологією тощо. Загально відомо, що в акмеології межевий стан позначається як «Акме» (символ гори, вершини; критерій вершинного досягнення), у синергетиці — як «атрактор», у етногенетиці — як «пасіонарність», у екстремології — як «екстремум», в інших науках — як «Culminis» (кульмінація, символ квітки, розквіту, созрівання) або «Top» — (*грец.* topos, символ вершини, вищої сходинки, вищого ступеня, максимального межевого рівня конкретної дії, зрілої особистості, найвищого результату, високопродуктивної діяльності індивідуума і соціума. На *рис. 4* показаний приклад поліакмового підходу до процесу життєдіяльності особистості.

Розглянемо класифікаційні ознаки каліброваної та протектологічної акмеології (*рис. 5*).

Зазвичай, у житті людини не буває тільки «білого» або тільки «чорного». Все інтегровано (комплексно, синергетично, синтетично) взаємопов'язано і в різні періоди життя людини на її життєвому шляху зустрічаються як успіхи, так і перешкоди, стреси, депресії, піднесення і «безодня». Тому важливо мати інструментарій виявлення, попередження та «знешкодження» деструктивних ситуацій у житті людини.

Рис. 5. Схема взаємозв'язку каліброваної та протектологічної акмеології

На це в першу чергу налаштований інноваційний акмеологічний інструментарій під назвою «протектологічна акмеологія», мета якої — виявлення та «знищення» деструктиви у житті акме-людини.

Предмет акмеології (у загальному розумінні) — це вивчення закономірностей досягнення максимального удосконалення в усіх видах індивідуальної діяльності людини; це також досягнення найвищої точки у розвитку природи і діяльності дорослої людини на етапах її соціальної та професійної зрілості.

Предмет акмеології у широкому розумінні [12] — це процеси, закономірності й механізми, що сприяють прогресивному розвитку зрілої особистості та її високим особистістно-професіональним досягненням, удосконалення людини як індивіду. Предмет акмеології у вузькому розумінні — це пошук закономірностей Самості — саморозвитку і самовдосконалення зрілої особистості, самореалізації у різних сферах, самоосвіти, самокорекції і самоорганізації. Предмет акмеології [13] — це дослідження закономірних зв'язків і залежностей між рівнями продуктивності і професіоналізму творчої діяльності окремих спеціалістів і співдружностей; факторів, що сприяють та перешкоджають самореалізації творчих потенціалів на шляху до вершин творчої діяльності. Акмеологія — комплексна (інтегрована) синергетично-ієрархічна

синтетична наука, яка розподіляється на такі базові (основні) дисципліни: фундаментальну або загальну; класичну (педагогічну, психологічну); професіональну; прикладну.

Але існують різні підходи до класифікації акмеології та її структуризації. Так, наприклад, у Міжнародній академії акмеологічних наук [1, 10, 12] акмеологію «бачать» як загальну, професіональну та прикладну. У Санкт-Петербургській Акмеологічній Академії [13] — акмеологію розподіляє за фундаментальною або базовою, класичною або психологічною та прикладною (галузевою). В Українській академії акмеології [5-9] — акмеологію структурують як: фундаментальну, прикладну (професійну), педагогічну та психологічну.

У теперішній час існує загальна класифікація академіка Деркача А.О. [1], у якій акмеологія розглядається як теоретична і фундаментальна — переважно з науковою орієнтацією, прикладна — з практичною орієнтацією та професіональна — з науково-практичною орієнтацією. За класифікацією Деркача А.О. [1] також існують емпіричні та методологічні дослідження для фундаментальної і прикладної акмеології з метою побудови відповідної теорії та розробки практичних рекомендацій; прикладні дослідження з практичною орієнтацією для теоретичних і емпіричних досліджень фундаментальної і прикладної акмеології.

Відомо, що фундаментальні теорії орієнтовані на вирішення наукових проблем і пов'язані з формуванням: психолого-акмеологічного знання; понятійно-акмеологічного знання; понятійно-категоріального апарату; авторських і колективних концепцій. Тобто мета фундаментальні теорії — це вирішення пізнавальних задач. Але признак фундаментальності не співпадає з ознакою «теоретичності» (і навпаки). «Теоретичний» означає не лише теоретичний рівень наукового знання (на відміну від емпіричного), але і його теоретичну, фундаментальну направленість (на відміну від практичної, прикладної). Теоретичне знання у якості фундаментального виступає у співставленні з прикладним, а не емпіричним знанням і не виключає практичної спрямованості. Фундаментальні теорії акмеології орієнтуються на принципи міждисциплінарного, комплексного та інтегративного дослідження. Тому та чи інша акмеологія (наприклад, соціальна, антропологічна, етнопсихологічна тощо) може бути віднесена, як до фундаментальної акмеології (якщо слугує меті прирощення наукового знання), так і до прикладної акмеології (якщо слугує меті прикладного перетворення конкретної галузі життєдіяльності). Такі характеристики, як «практичний аспект», «прикладна функція» теоретичного рівня знання

мають право на використання. Антитезою теоретичного знання є не практичне знання, а емпіричне, тобто з боку зовнішніх зв'язків і відношень. Емпіризм — це: напрям у філософії, який єдиним джерелом пізнання вважає чуттєве сприйняття і досвід, без теорії і практики; це схильність до практичної діяльності. Емпірична соціологія — один з напрямків сучасної соціології, основним методом якого є опис окремих боків (сторін) суспільного життя. Емпіричні знання — знання, які відображають дійсність з боку її зовнішніх зв'язків і відношень. Емпіричні дані — відомості, отримані на основі досвіду, практики. Емпіричні акме-дослідження можуть бути орієнтовані на вирішення наукових проблем (наприклад, на формування спеціальної акме-теорії) або на вирішення практичних проблем.

Прикладні теорії орієнтовані на вирішення актуальних практичних проблем; на перетворення об'єкта, що вивчається. Прикладні теорії відповідають на питання «Для чого пізнається?». Мета прикладної теорії — це вирішення практичних задач. Прикладні теорії ставлять своєю задачею пошук засобів досягнення практичної мети. Задача прикладні теорії — знайти шляхи та способи використання законів та закономірностей, які пізнані фундаментальною теорією. Прикладні теорії безпосередньо стосуються визначених практичних галузей людської діяльності та прямо відповідають на питання, наприклад: для чого необхідний особистістно-професійний розвиток держслужбовців. Існують деякі критерії виділення прикладних галузей акмеології:

- об'єктно-предметні критерії дозволяють виділяти, наприклад: економічну, політичну, педагогічну, управлінську, соціальну, соціокультурну тощо акмеологію;
- акме-критерії професійної діяльності дозволяють виділяти акмеологію військовослужбовця, педагога, вчителя, держслужбовця, математика, фізика, кібернетика тощо;
- акме-критерії профдіяльності дозволяють виділяти акмеологію: журналіста, підприємця, банкіра, програміста, перекладача, космонавта, політолога, депутата, еколога, етнолога тощо.

Взагалі розподіл теорій (наукових, фундаментальних, практичних (прикладних) за орієнтацією є доволі умовним, тому що будь-яка з них прямо або умовно (опосередковано) вносить визначний вклад в рішення як наукових, так і практичних задач. Потрібно лише підкреслювати «переважну» орієнтацію теорій, бо межа між фундаментальною і прикладною акмеологією дуже прозора. Фактично два аспекти акмезнання: фундаментальні, прикладні (за метою) неперервно пов'язані

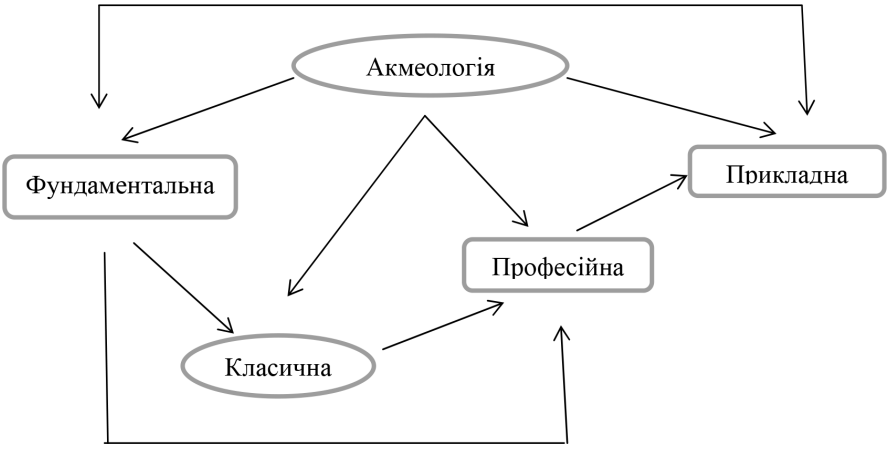


Рис. 6. «Прозора» структура «динамічної» акмеології

між собою через дві з її функцій: пізнавальну і практичну. Тобто терміни «фундаментальний» і «прикладний» (це рівень цільової установки) означають направленість акме-знання у цілому і не тотожні термінам «теоретичний» і «емпіричний» (це рівень абстракції), що означають його рівні.

Таким чином, структура предмета акмеологія і акме-знання тісно пов'язані між собою у динаміці і потребують діалектичного підходу до їх розгляду. Взагалі, розподіл теорії на рівні і типи за різними чинниками: об'єктом, рівнем абстракції, концептуальним підходом, цільовою установкою тощо, тобто побудова їх типології та обґрунтованої ієрархії, відображає складну структуру предмета акмеологія та спосіб її ділення на рівні, структури і сфери (*рис. 6*).

Ще фундаментальну акмеологію характеризують як загальну, концептуальну, методологічну, технологічну, понятійно-категоріальну, інтелектуальну, когнітивну тощо (орієнтація на поняття, категорії, концепції, методології). А прикладну акмеологію називають тематично-орієнтованою, професійно-орієнтованою, галузевою, об'єктно-предметною, дисциплінарною, галузево предметно-дисциплінарною (орієнтація на предмет, дисципліну, особистість). Але і в першому і другому випадку дві акмеології розглядають з точки зору науки і практики (*рис. 7*).

Для надання допомоги Людині при вирішенні проблеми гармонійної акме-життєдіяльності автор здійснює дослідження у галузі прикладної та професійної акмеології на основі науки «Людинологія» або «Людинознавство». Як відомо, «наука — це одна з форм суспільної

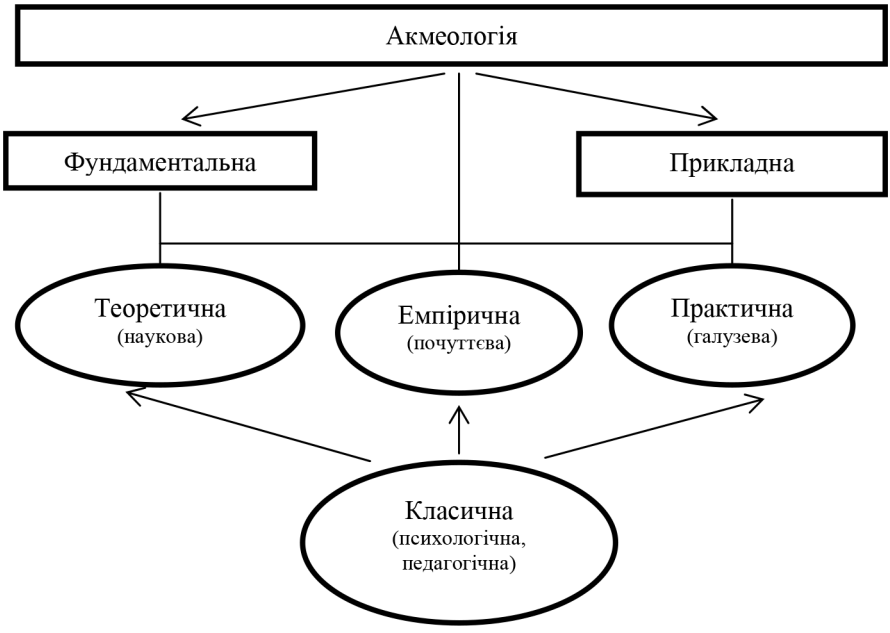


Рис. 7. Полівимірна класифікація акмеології

свідомості, що дає об'єктивне відображення світу; це система знань про закономірності розвитку природи і суспільства та способи впливу на навколишній світ»; «галузь — це певна ділянка науки», «дисципліна — галузь наукового знання та навчальний предмет». Поняття «людинологія (людинознавство)» часто розглядають, як сукупність і послідовність застосування до особи таких наук, як педологія, ювенологія, педагогіка, психологія, акмеологія, андрогогіка, геронтологія тощо (*рис. 8*).

У цілому рівні акмеології складають: теоретико-методологічний; експериментально-емпіричний; практико-орієнтований.

Основні науково-методологічні орієнтації акмеології полягають у природно-науковій, суспільно-гуманітарній та технологічній сферах.

До наук сучасного людинознавства відносять такі:

- психологію: фундаментальну; загальну; прикладну: вікову, педагогічну, соціальну, інженерну, психофізіологічну, патопсихологію, диференціальну, культурологічну, генетичну; а також психології праці, творчості, діяльності, свідомості, мислення, рефлексії, розуміння, управління, комунікації, особистості, обдарованості, індивідуальності, конфліктології тощо.

Рис. 8. Місце акмеології в системі наук про Людину

- конфліктологію: соціальну, політологічну, правову, педагогічну, психофізичну, психологічну, вікову тощо.
- педологію;
- геронтологію (геронтогогіку — навчання людей, що старіють, адаптації до старіння, компенсаторика);
- ювенологія (ювеногогіка — освіта юнацтва);
- андрагогіка — профосвіта дорослих, які навчаються;
- педагогіка (вікова, гендерна, ювенологічна тощо);
- та багато інших.

Із акмеології виокремилося декілька нових напрямків.

1. Акмеометрія — побудова комп'ютеризованими засобами комплексних рейтингових оцінок по ряду психофізіологічних і професійних показників.

2. Акмеографія — побудова моделей різних видів профдіяльності.

3. Аналіз акмеологічних інваріантів — виділення того загального, що характеризує самих найкращих професіоналів.

4. Акмеігротехніки і інтенсивні технології — орієнтовані на активацію резервних можливостей Особистості, критичного і евристичного мислення, інтенсифікації професійного самовідновлення і саморозвитку Особи.

Прикладна та професіональна акмеологія як синергетична наука.

Сама людина у переважній більшості випадків свідомо не знає «сама себе». Сутність людини характеризують такі поняття: само-мотивація, само-реалізація, само-актуалізація, само-визначення, само-вдосконалення, само-виховання, само-освіта, само-досягнення, само-тестування, само-діагностика тощо; конструктивна акме-мета, свобода вибору, акме-здоров'я, акме-профорієнтація, професіональний вибір, профнавчання, освіта, фінансове та матеріальне благополуччя, акме-моральність: совість, порядність, духовність, любов, кохання, дружба, статева орієнтація, страх, стрес, депресія, ностальгія, акме-компетентність, професіоналізм, акме-інформованість тощо. Акме-сутність людини стосується розкриття, розквіту потенційно-ресурсних можливостей особи за рахунок її фізичних, розумових, духовних чинників (успадкованих та набутих у процесі життєдіяльності).

Існують такі базові науки Людинології:

1. біологія + фізіологія, біо- фізика, хімія, соціоніка, кібернетика тощо;
2. акмеологія + психологія, педагогіка, соціоніка, кібернетика тощо;
3. когнітологія + інтелектологія, фізіологія мозку, біо- фізика, хімія, соціоніка, кібернетика, психологія тощо.

На сучасному етапі розвитку людини науки (їх більше 270), що застосовуються для системного дослідження особи, як синергетичної (синтетичної) системи, класифікують наступним чином: біосистемні, психосистемні, інтелектносистемні, соціосистемні, ергатичносистемні, природознавчосистемні. Це дозволяє використовувати та застосовувати до людинознавства термін «суміжність наук».

1. Біосистемні науки — досліджують філогенез людини, розглядаючи її як біологічну систему. Це такі науки: біологія, молекулярна біологія, космічна біологія й медицина, біофізика, біохімія, теорія генетичного коду, теорія мікроеволюції, ендокринологія, ембріологія, гормонологія, фізіологія, онтофізіологія (вікова фізіологія й морфологія), фізіологія та типологія вищої нервової діяльності, соматологія, анатомія, гігієна, антропологія, соматологія, санологія, валеологія, вірусологія, паразитологія, патологія, експериментальна патологія, медицина, нозологія, сексологія, генетика, генетична епістемологія, екологія, еволюційна екологія, еволюційна етнологія, антропологія, гендерологія тощо.

2. Психосистемні науки — досліджують психологічні особливості людини (онто-філо-ґенез). Це такі науки: психологія, парапсихологія,

онтопсихологія, психофармакологія, психолінгвістика, психоневрологія, прикладна психологія (психологія праці, спорту; інженерна, авіаційна, космічна, військова, соціальна тощо), психобіологія, ергаціологія, акмеологія, фізіологія вищої нервової діяльності, нейро-лінгвістичне програмування, корекціологія, характерологія, типологія вищої нервової діяльності, теорія пізнання, емоціологія, праксеологія, аксіологія, етологія тощо.

3. Інтелектно системні науки — аналізують розумові, когнітивно-креативні процеси людської діяльності. Це науки: теорія пізнання, еврістологія, філософія, нейробіка, історія, педагогіка, епістемологія, логіка, ергономіка, евристика, семіотика, електрофізіологія глибинних структур мозку тощо.

4. Соціосистемні науки — досліджують соціо-технічні особливості діяльності людини з довкіллям. Це науки: логіка, соціологія, соціобіологія, семіотика, педагогіка, філософія, освітологія, елітологія, ергалітологія, аксіологія, емпатіологія, демографологія, ергономіка, економіка, політика, політекономіка, праксеологія, теорія вікового (програмованого) навчання (дітей, юнацтва, дорослих, осіб поважного віку та ін.) тощо.

5. Ергатично системні або біотехнічно системні науки (ергатологія) — аналізують синергетичну взаємодію людини з технічними засобами (системами). Це науки: біоніка, фізика, математика, кібернетика тощо.

6. Природознавчо-системні науки — вивчають людину у її взаємодії з флорою і фауною. Це науки: ботаніка, зоологія (флора), тваринологія (фауна), космологія, бактеріологія, паразітологія тощо.

У перспективі Людинологія або людинознавство, як цілісна гностична система наукових знань про людину, як велика сукупність дисциплін про людину, потребує: все ширшого використання математики і кібернетики для інтеграції всіх знань про людину; побудови єдиної і загальної теорії і практики науки про людину (людинологія), тобто синтетичного людинознавства на основі інтеграції багатьох наук з метою створення фундаментального вчення про людину.

Прикладна (галузева) акмеологія розглядає шляхи досягнення результату в галузях наукового знання, зокрема таких, як професіональна, політична, військова, педагогічна, управлінська акмеологія, акмеологія освіти та ін. Виникнення прикладної акмеології було зумовлене пошуком шляхів інтеграції психології, педагогіки та галузі спеціальних знань, що викладалися. Вона здійснює конкретні прикладні акме-дослідження з метою створення конкретних методик и практичного впровадження їх у процес удосконалення людини, як у професійній, так і соціальній діяльності. Вона інтегрує психологію з іншими

науками та формує галузь спеціальних знань для діагностичної, корекційної та іншої практичної діяльності.

Професійна акмеологія розглядає розвиток людини у конкретних галузях діяльності: управлінської, педагогічної, військової, спортивної тощо; розробляє та ефективно впроваджує стратегії, тактики і техніки оптимального формування і наступного функціонування професіоналів найвищого класу за своїм діяльнісним профілем великих і малих об'єднань людей.

Прикладна та професійна акмеологія включає множину прикладних та професійних реалізацій акмеології. Наприклад: кібернетичну; гендерну; етасологічну; геронтологічну; ювенологічну; медичну; санологічну, валеологічну; соціальну, культурологічну; сексуалогічну; синергетичну; спортивну; юридичну; креативну; корекційну; характерологічну; етнологічну; акмеологію здоров'я, управління, освіти тощо. У 2005 році автором започатковано новий напрям у розвитку акмеології — це кібернетична акмеологія (кіберакмеологія). Прикладна та професійна акмеологія у більш широкому розумінні може включати континуальну множину галузевих та професійних реалізацій акмеології (багатоаспектний характер). Існує, наприклад, акмеологія: влади; військова; гендерна; геніальності; громадянства; диференційна; етасологічна або вікова (педологічна, педагогічна, шкільна, ювенологічна, геронтологічна); елітарна; егалітарна; етометрична; етнологічна; економіки; екологічна; здоров'я (санологічна, валеологічна); захисту країни; кібернетична; культурологічна (мистецтвознавства, театралознавства); креативна; корекційна; медична; мови; нозологічна; освіти; педагогічна; педологічна; підприємництва (бізнесу); політична; віри (релігії); рефлексивна; соціальна; сексологічна; синергетична; спортивна; управління; філософії; характерологічна; шкільна; юридична тощо.

Розглянемо більш детально деякі з них.

Кібернетична акмеологія (КА). Кібернетика — комплексна наука або «констеляція» (сукупність) різнорідних наук, які мають відношення до живої природи, людини, суспільства, нової техніки і технології. Кібернетичний підхід [1] до вивчення людини, як складної (супер складної синтетичної та синергетичної особи) саморегульованої та самоналаштованої системи проклав шлях математизації антропології. Це дозволяє досліджувати людину та її зв'язок з довкіллям за допомогою: фізики, хімії, математики та інших технічних наук (наприклад, теорія інформації, системний аналіз, теорія комунікацій, програмування, теорії алгоритмів, моделювання творчої діяльності, комп'ютерів, вебології тощо). КА призначена допомогти людині:

визначити її ресурси, сформулювати мету у відповідності до ресурсів, спроектувати паспорт (модель) досягнення мети. КА досліджує ресурс людини, допомагає сформулювати мету, дає поради стосовно реалізації мети-бажання на основі ресурсів акме- людини та пошуку алгоритму сприятливих умов для конструктиву діади: мета — ресурс. Кіберакмеологія — це [5-9]:

- наука про технологічне моделювання розвитку та удосконалення творчої індивідуальності людини (особистості);
- методологія проектування нових знань стосовно технології досягнення бажаного результату;
- технологічні моделі і методи створення архітектоніки (гармонійне сполучення частин у єдине ціле) креативного саморозвитку особистості на еволюційному шляху творчої зрілості;
- термін, який вводиться для позначення нового напрямку у дослідженні, аналізі та впровадженні математичних акме-систем, що базується на основних принципах таких наук як кібернетика, акмеологія, синергетика, біхевіоризм, креативність, когнітологія тощо;
- поняття, що дозволяє аналізувати будь-яку математичну проблему з позиції fuzzy-технології (позицій невизначеності або слабкої визначеності), використовуючи при цьому soft computing (м'які обчислення), атракторність точки біфуркації, та приймати ефективні математичні рішення з застосуванням акме–можливостей викладача/учня.

У сучасному розумінні кібернетична акмеологія — це комп'ютерно-експертний інструментарій дослідження, аналізу, моделювання потенційно-ресурсних можливостей людини на основі КА ергономічно-ергатичної інтелектуальної інформаційної системи (ІС) з метою конструювання індивідуальної акме-моделі особи для формування технологій, програм, алгоритмів, методологій досягнення нею власних акме-точок життєдіяльності. Це також системна комп'ютерно-інноваційна технологія дослідження, аналізу та синтезу потенційно-ресурсних онто-філо-генетичних можливостей людини з метою визначення та прогнозування її акме у різних сферах життєдіяльності та зацікавленостей.

Концепція кіберакмеології полягає у теоретичному і практичному моделюванні талантів та здібностей особистості на основі сучасних інформаційних технологій (ІТ) за рахунок методології досягнення акме–точок людини у різних областях і ситуаціях та реалізації побудованої моделі на основі філо-онто-ґенезу. Принципи кіберакмеології: структурування власного суб'єктивного досвіду на основі СІТ; формування

авто креативності; конструювання внутрішнього світу людини; комунікації та людського спілкування; інтелектуальної синергетичності особистості; когнітологічної акмеологічності людства; креативної біхевіористичності особистості; програмування швидкого інтелектного навчання; результативності креативного розмірковування; генетичності та динамічності; інтерактивності та ітеративності; багатосередовищності реалізації; формування індивідуальних карт світу за рахунок людських фільтрів; альтернативності та узгодженості; позитивності та конструктивності у досягненні мети; когнітологічної трьохбічності (трьох креативності) та збалансованості життєдіяльності людини (інтуїція, свідомість, підсвідомість); креативної ресурсності та потенційної енергії і можливостей; моделювання успішної синергетично-креативної особистості; креативності саморозвитку; екологічності та гармонії з довкіллям; когерентності (зв'язності) моделювання.

Автором розроблена нова теоретична парадигма якості навчання і викладання, що будується на понятті акме-гармонізації особи з урахуванням базових понять системного аналізу (СА), акмеології та кіберакмеології. Вона полягає у наступному:

- акселерація професійної діяльності та актуалізація особисто-професійного розвитку кадрів на основі кіберакмеології (КА);
- реалізація кіберакмеологічних проблем розвитку професіоналізму особи;
- застосування кіберакме діагностичних методів дослідження у професійній роботі особи;
- розробка та впровадження кіберакмеологічних прикладних технологій як засобів креативного саморозвитку особи; самовдосконалення особи; самоосвіти особи;
- застосування кіберакмеології для вивчення і розвитку креативного потенціалу особи та її рефлективності;
- впровадження кіберакмеології для розвитку ауто психологічної компетентності особи з метою зберігання професійного здоров'я та підвищення професійної компетентності;
- розвиток кіберакмеологічної професійної та соціально-перцептивної компетентності кадрів;
- реалізація кіберакмеологічного індивідуального стилю професійної діяльності особи у сучасних умовах;
- застосування кіберакмеологічного менеджменту для підвищення якості освіти та викладання;
- кіберакмеологічна мотивація професійної діяльності та досягнення успіхів у кар'єрі, у творчому житті, у здоров'ї, у навчанні тощо.

Практичні напрямки застосування кіберакмеології полягають у наступному:

- кіберакмеологічні проблеми здоров'я;
- інформатика здоров'я;
- кіберакмеологічні проблеми системного аналізу (СА);
- методи кіберакмеології у керуванні здоров'ям населення України;
- проектування загальної кіберакмеологічної методології побудови математичних моделей динаміки медико-біологічних процесів;
- проектування кіберакмеологічної схеми-технології «Здоров'я населення України»;
- розробка кіберакмеологічної методології побудови системи соціально-гігієнічного моніторингу здоров'я людини на Україні;
- побудова кіберакмеологічної імітаційної моделі динаміки здоров'я людини при критичних змінах довкілля;
- розробка кіберакмеологічних моделей еволюції здоров'я людини на Україні;
- розробка кіберакмеологічної концепції та принципів кіберакмеології, що необхідні та достатні для вирішення проблеми управління здоров'ям, відродження України як великої держави;
- розробка проекту створення системної кіберакме-технології продовження життя людини та його реалізація у середовищі ІС;
- розробка кіберакмеологічної імітаційної системи для аналізу засобів та методів уповільнення старіння організму;
- дослідження науково-практичних задач у галузі кіберакмеології для профілактичної медицини;
- кіберакмеологічний системний аналіз, прогнозування та керування здоров'ям людини;
- розробка кіберакмеологічних систем підтримки прийняття рішень (СППР) у контурі ІС для визначення індивідуальних поведінкових методик, технологій, алгоритмів, програм тощо;
- для особи, що бажає досягти акме- точок у своєму житті;
- розробка та реалізація кіберакмеологічних алгоритмів індивідуальної оцінки: біологічного віку, методики (технології) життя, здоров'я;
- кіберакмеологічні проблеми: екології людини, гігієни, геронтології, синології, валеології;
- застосування методів системного аналізу (СА), інформатики та кіберакмеології для вирішення фундаментальних і прикладних задач: профілактичної медицини.

Психологічна акмеологія. Сучасна психологія [4] — це праксеологія — потужна розгалужена система теоретичних і прикладних дисциплін, що розвиваються на межах багатьох наук: психологія науки; математична, кібернетична, ергатична психологія; психологія мистецтва; психофізика; психофізіологія; психометрія; нейро психологія; медична психологія; генетика поведінки; психофізіологія (загальна і диференціальна); вікова психологія; педагогічна психологія; психофізіологічна біоніка і математика; фізіологічна психологія; інженерна психологія; космічна психологія; психолінгвістика; психологія таланту; соціальна психологія; психологія характеру; біосоціальна психологія; соціобіологічна психологія; генетична психологія; диференціальна психологія; експериментальна психологія; психофармакологія; історична психологія; етнопсихологія; психологія права; психологія мови; зоопсихологія; психологія людини; онтопсихологія; психологія соматології; соціальна психологія; соціальна психологія мас; психологія праці; ергономіка; економічна психологія; управлінська психологія; педагогічна психологія; клінічна психологія; військова психологія; психологія спорту і фізкультури; психогеронтологія; психоакмеологія; характерологія тощо. Тобто, акмеологічна психологія виступає на сучасному етапі як інтегратор багатьох сфер Людинознавства і основний засіб побудови її загальної теорії і практики.

Синергетична акмеологія. Синергетика (від *грец.* Synergos — сумісно діючий) — термін нім. фізика Германа Хакена (1971) для нової науки, що має принципово міждисциплінарний характер. Синергетика досліджує кооперативні явища у нелінійних, нерівновісних, не стаціонарних відкритих системах. Ці дослідження пов'язані з вивченням процесів самоорганізації у складних динамічних системах. При цьому самоорганізація являє собою емерджентну (неочікувано виникаючу) властивість системи. Самоорганізація проявляється у самоузгодженості (когерентності) взаємодії підсистем у динамічних системах, що може впливати на виникнення впорядкованих структур (паттернів) або виникнення нових систем. Цей стан на мові теорії динамічних систем називається атрактором (*англ.* attract — притягувати), що означає притягувати множину. Синергетика поділяється на природно наукову і соціальну. Соціальна синергетика розглядає такі поняття: дисипативна структура особи; біфуркації, атрактори (межевий стан системи), соціальний вибір, ідеал, як вершина соціальної синергетики. Синергетичний підхід у розвитку акмеології базується на зв'язку акме-індивідуального з акме-соціальним; наявності різних атракторів: простих, що пов'язані з рухом до акме-; «дивних» — пов'язаних з переходом від порядку до хаосу

або рухом у бік катаболе (найбільшого спадку, кризи); множинності акме-; динамічної зміни акме- і катаболе (процес самоорганізації); досягнення абсолютного акме-, яке «не знає» катаболе; наявності супер атрактора (глобального, абсолютного акме-); тяготіння («стремління») до гармонії. Синергетичний підхід до інтерпретації проблеми розвитку особи аналізує акмеологічну культуру особи як самоорганізуючу та саморегулюючу систему. Крім синергетичного підходу існують антропологічний, екзистенціальний, аксіологічний, системно-структурний, культурологічний, акмеологічний підходи. Об'єктом дослідження синергетики є суттєво не лінійні системи, до яких має відношення переважна більшість реальних систем (у тому числі й ті, що вивчаються психологією). У синергетичній (соціальній) акмеології розглядають біфуркаційні процеси у взаємозв'язку з факторами відбору та катабологією, що розроблена у рамках синергетичної акмеології. Суттєві чинники акме-: синергетичність акме-процесів або чередування «порядку» і «хаосу»; конструктивна інтенція; інтенсивність розвитку; відкритість.

Гендерна акмеологія. Характеризується суттєвими психо-фізіологічними, біо-хімічними, гормональними, ендокринними, нервовими, генними, імунними, кров'яносно-лімфатичними тощо чинниками чоловіків і жінок (тобто генотипи чол. І жін. — різні). Об'єкт — це особа з акме-можливостями. Предмет — це процеси дослідження потенціально-ресурсних можливостей людей: чоловіків і жінок. — аналіз внутрішніх можливостей особистостей: чоловіків і жінок з метою визначення у них акме-точок гендерної гармонійної життєдіяльності. Основні завдання — тестування, діагностика, контроль, моніторинг, сканування акме потенційно ресурсних можливостей людини. Очікувані результати — надання рекомендацій, порад, методик, алгоритмів, програм, технологій тощо для досягнення людиною акме-точок своєї життєдіяльності (здоров'я, профорієнтації, профнавчання, якості навчання, успіху тощо) за допомогою комп'ютерної аналітичної експертної ергономічної ергатичної інформаційної системи.

Ювенологічна акмеологія. Це — комплексне міждисциплінарне знання про становлення молодого покоління у діалектичному поєднанні соціального, духовного та біологічного. Ювенологія включає такі нові наукові дисципліни як ювенальна медицина, ювенальна юстиція и ювенальне право. Об'єктом дослідження є молода людина і соціальне суспільство — молодіжна популяція (діти, молодь) у віці від 11 до 25 років. Предмет ювенології включає різні ювенальні процеси і явища, що визначаються подвійною специфікою емпірічного об'єкту — людини або групи, що вийшли з раннього дитячого віку, але ще не досягнули світу дорослих.

Етасологічна (вікова) акмеологія (педологія, ювенологія, педагогіка, школологія, андрагогіка, геронтологія) характеризується важливими віковими (етасологічними) особливостями розвитку людини (немовля, підліток, молодь, доросла (зріла) особа, людина поважного віку, довгожителі). Сучасний підхід до розгляду фаз життєдіяльності людини [1, 10, 12] ілюструється наступним чином: 0 — 13 років — фаза визрівання; 14–16 років — фаза початку самостійної практичної діяльності; 17–23 років — оптимізм загального розвитку (соціальне акме- особистості); 35-45 років — оптимізм спеціального розвитку (соціальне акмеособистості); 45–75 — закінчення продуктивної діяльності. При цьому процес удосконалення особи проходить наступні етапи: саморозвиток, самореалізація, самоосвіта, самоорганізація, самоконтроль, самовдосконалення, самокорекція, самодіяльність, самокреативність тощо. Об'єктом дослідження виступає людина відповідної вікової категорії. Мета — аналіз внутрішніх та зовнішніх параметрів життєдіяльності людини у ракурсі її вікових потенційно-ресурсних можливостей з метою побудови (синтезу) акме- моделі та акме- АРМ її гармонійної життєдіяльності.

Геронтологічна акмеологія. Місце геронтології у системі наук про людину (людинознавство) визначається наступним переліком: ембріонологія, морфологія, фізіологія, педологія (наука про розвиток дитини), ювенологія (наука про юність), педагогіка, акмеологія (наука про зрілу дорослу людину), гендерологічні, геронтологія (наука про поважний вік). Загальновідомо, що геронтологія взагалі та акме-геронтологія частково, тісно корелює з такими дисциплінами і науками як геронтогогіка — прикладна дисципліна навчання людей, які старіють; анрогогіка — прикладна дисципліна професійної освіти дорослих; ювеногогика — прикладна дисципліна про процеси соціалізації і освіти юнацтва, а також залежить і безпосередньо співпрацює з психологією, педагогікою, соціологією, біосоціологією, конфліктологією, філософією, генетикою, біологією, медициною, політологією, фізіологією, кібернетикою, математикою, економікою тощо. У геронтології розглядається біля 200 гіпотез і теорій стосовно механізмів старіння: молекулярно–генетичний (прочерійний), тепломірний, елеваційний (онтогенетичний), адаптаційно–регуляторний, стохастичний (ймовірностний), вільних радикалів, адаптозаційних (клітинних), еволюційний, маргінотомний (тепломірний, тіломеразний), імунологічний, термодинамічний тощо.

Характерологічна акмеологія — це нова міждисциплінарна галузь вивчення особистісного акме- людини, що виникла у симбіозі

акмеології та клінічної терапії духовної культури. Характерологічна акмеологія налаштована на дослідження підходів до вивчення умов і факторів, а також організації практичної акмеологічної допомоги, яка налаштована на удосконалення особи, на максимальне розкриття індивідуальності людей, що мають різні ступені відхилень від середньостатистичної норми у психічному і характерологічному розвитку та страждають хронічними соматичними або психологічними захворюваннями. Це вивчення конституційно-характерологічних закономірностей і механізмів досягнення людиною вершини свого особистісного становлення (акме) на різних етапах життєвого шляху, а також розробки програм надання терапевтично-акмеологічної допомоги, насамперед, дефензівним людям у досягненні особистісного акме на основі побудови акмеологічних моделей клінічної терапії духовною культурою.

Корекційна акмеологія Актуальність теми дослідження визначається необхідністю наукового забезпечення підготовки фахівців нового типу — акмеологів кадрової роботи, які у своїй професійній діяльності реалізують основне завдання акмеології — розробку діагностичних, корекційних технологій і технологій, що розвиваються, які забезпечують ефективний розвиток особистісно-професійного потенціалу людини і оптимізацію його професійної діяльності. Появу акмеологічної практики зумовила актуальність оптимізації корекційної діяльності акмеолога кадрової роботи, оскільки даний вид діяльності акмеології відіграє ключову роль, визначаючи ефективність акмеологічного супроводу як системного використання психолого-акмеологічних даних в цілях оптимізації особистого професійного розвитку фахівців і керівників у різних сферах діяльності. Корекційна діяльність акмеолога кадрової роботи в рамках реалізації пізнавальної, адаптивної, виховної, ціннісної, орієнтаційної, регулятивної, нормативної, організаційної, економічної та гуманістичної функцій забезпечує акмеологічний супровід розвитку суб'єкта в складних та екстремальних економічних, соціальних, професійних умовах на основі використання всіх ресурсів його самосвідомості, саморозвитку, самореалізації.

Диференціальна акмеологія відкриває закономірності, за якими кожен з нас відрізняється від інших людей по оптимальності траєкторій руху до гармонії своїх індивідуальних й особистісних властивостей. Акмеологія індивідуальних відмінностей, включених в ефективну, продуктивну діяльність з високою «планкою» планованого результату, немоби запрошує кожну людину до пофарбованого позитивними

емоціями успіху зрілої особистості, до її оптимального саморозвитку, креативності, творчості на шляху до акме, при збереженні психічного і соматичного здоров'я. Питання про індивідуалізовані механізми психічного розвитку в аналітичному плані ставилося рядом авторів. Так, акцентуації характеру сьогодні часто розглядають як передумову акмеологічно вірного професійного становлення: шизоїдність як би допомагає в новаторському пошуку, параноїальність — в результативності управлінської діяльності, а істероїдність — в ораторському мистецтві.

Психотерапевтична акмеологія — система наукових знань і практичної діяльності, орієнтована на професійну допомогу психологічними засобами при проблемах або утрудненнях психічного характеру, що надається людині в процесі її особистісно-професійного розвитку на шляху до акме. Психотерапевтична акмеологія не повністю «належить» до медичної акмеології, як і психотерапія не входить тільки до компетенції медицини. Це обумовлено тим, що психотерапевтична допомога специфічна, заснована на психічних (психологічних) методах впливу на клінічні феномени і частково на страждання, і тому стає точкою перетину ряду областей знання: медицини, психології, соціології, педагогіки та ін.

Акмеологія екстремальності (або акмеологія діяльності в особливих та екстремальних умовах) — одне з направлень прикладної акмеології, яке пов'язано з розробкою (вирішенням) проблем професіоналізму спеціалістів та керівників, що здійснюють свою діяльність в особливих та складних (екстремальних) умовах або у супер складних управлінських ситуаціях. Актуальність акмеології екстремальності пов'язана з розширенням сфери професійної діяльності, що здійснюється в складних умовах: особливих, специфічних, екстремальних, супер екстремальних, надзвичайних тощо

Акмеологія здоров'я базується на принципах таких наук як санологія, валеологія («здоров'я здорових», само оздоровлення; це наука про санітарію, профілактику захворювань, збереження здоров'я); валеологія (наука, що ґрунтується на теорії культури здоров'я біоенергетичної системи людини і впливі на живі організми довкілля, геопатогенних зон Землі та інших чинників; це наука, що порушує проблеми гармонії родинно-шлюбних взаємин і здоров'я сім'ї); геронтологія; ювенологія; онтопсихологія (*грец.* «онтос» — сущий, «псюхе» — душа, «логос» — вчення, дослідження, міркування — психологія буття людини); медична астрологія (зіркова анатомія); астрологічна психологія, астрогенотипологія; медична антропологія; медична кібернетика; фізіологічна кібернетика; нейрокібернетика; педіатрія; спортивна медицина; етнологічна медицина; собріологія; рефлексологія; antiaging; макробіотика (наука

про продовження життя); логотерапія (лікування змістом); собріологія — наука про соціальні аспекти вживання алкоголю; превентологія — нова наука, головна мета якої — вивчення здорового способу життя: аналізує системне уявлення людини про здоров'я та включає три компоненти: фізичне, психічне, духовне здоров'я; акмеологія.

Акмеологія пасіонарності — (від *лат*. пристрасть) здатність людини до активних, енергійних дій: характеристика непереборного прагнення людей до реалізації своїх ідеалів.

Акмеологія військова — науковий і прикладний напрямок акмеології, що розвивається на стику суспільних, гуманітарних, природних та військово-стратегічних наук; вивчає феноменологію й особливості індивідуальних та групових суб'єктів військової служби; закономірності, механізми, умови та чинники їх продуктивного розвитку й діяльності при виконанні військово-професійних завдань. Її зміст охоплює проблеми теорії й практики розвитку та самореалізації військовослужбовців і військових колективів у військовій службі.

Акмеологія етометрії. Етометрія — вимірювальна теорія етики, тобто це наука, що займається математичним моделюванням моральних структур, включаючи і совість. Моделювання совісті базується на тому, що вона має функцію регулятора, який налаштовує рівень поведінки індивідуума (реальна величина) на рівень поведінки, який вимагає суспільство (задана величина).

Театральна акмеологія — як прикладна галузь знань виникла на основі психології мистецтва і творчості, театральної педагогіки і соціології театру, мистецтвознавства, культурології та естетики.

Акмеологія управління — (управлінська акмеологія) отримала визнання й сформувалася як самостійний напрям у зв'язку з актуалізацією суспільної потреби в управлінських кадрах, що володіють високим рівнем професіоналізму. Акмеологія управління, що розроблюється як напрям прикладної акмеології, має серйозний науковий базис — загальну акмеологію, психологію управління, теорію менеджменту. В даний час акмеологія управління являє собою область наукового знання, що забезпечує досягнення вищих рівнів професіоналізму в управлінській діяльності. Тому в акмеології управління центральною проблемою є професіоналізм особистості або діяльності керівника як суб'єкта управлінської діяльності, але при цьому здійснюється вихід і на особистісний рівень, що обумовлює пошук індивідуальних чинників самоефективності та самореалізації.

Екологічна акмеологія (еко-акмеологія). Становлення екологічної акмеології як наукового та прикладного напрямку, що виник

на стику різних областей психологічного, акмеологічного, екологічного та інших видів знання, обумовлено в сучасних умовах низкою проблем (екологічних, соціальних, методологічних). При цьому системоутворюючий характер в ряді зазначених проблем носять проблеми екологічні. На тлі загострення взаємин людини і природи, вченими, психологами та педагогами сьогодні активно ведеться пошук методологічних підстав модернізації екологічної освіти, у зв'язку з чим помітно активізувалися дослідження в області різних її технологій, зокрема особистісно-розвиваючих. І в даному випадку неоціненну роль у розробці такого роду технологій грає екологічна акмеологія. Крім того, проблеми освітнього характеру обумовлені сьогодні акмеологічними проблемами професійної підготовки фахівців в екологічній та природоохоронній сферах, а також необхідністю вивчення екологічної свідомості, культури, самого способу мислення фахівців, що оцінюють і приймають рішення, які стосуються екологічних проблем.

Креативна акмеологія базується на поєднанні ідей, що випливають з явищ креативності творчості; інноватики, розвитку в соціокультурних, діяльнісних середовищах, науці, культурі та ін. Інтегруючим чинником, що стимулює перехід від усіх форм творчості, виступає ідея вищої результативності та вищих рівнів розвиненості особистісних механізмів в індивідуальних і групових формах. Хоча креативна акмеологія базується на основних ідеях акмеології, але акцентує увагу на суб'єктивних механізмах, їх розвитку у зв'язку з досягненням акме-результатів у творчості.

Педагогічна акмеологія — прикладна наука, що має своїм предметом сторони і рівні професіоналізму педагога, умови і закономірності досягнення вершин професійної зрілості та особистості педагога. Це фундаментальна теорія і практика зрілості, що забезпечує вищий професіоналізм фахівців усіх сфер. Педагогічна акмеологія на сьогоднішній день є одним з найбільш розвинутих напрямів прикладної акмеології. Власне, інтенсивний розвиток саме педагогічної акмеології і слугував потужним імпульсом для становлення загальної акмеології та її прикладних напрямків. Педагогічна акмеологія — наука про шляхи досягнення професіоналізму в праці педагога. Зміст педагогічної акмеології багато в чому визначається акмеологічним підходом до специфіки праці в цій професійній області. Предметна область педагогічної акмеології є досить широкою. Сьогодні в ній на передній план вийшли сторони і рівні професіоналізму педагога, а також умови й закономірності досягнення вершин професійної зрілості особистості

педагога. У той же час в її предметну область входять: а) закономірності та механізми досягнення вершин не тільки індивідуальної, а й колективної діяльності, пов'язаної з вирішенням педагогічних завдань; б) дослідження процесів поетапного становлення вчителя-акмеолога; в) мотиви професійних досягнень у педагогічній діяльності; г) траєкторії досягнення професіоналізму в галузі педагогіки.

Соціальна акмеологія — як галузь прикладної акмеології досліджується при розробці проблем професіоналізму соціальних працівників у складних сучасних умовах. Соціальна акмеологія обіймає ті області діяльності людини, що мають відношення до професійних груп: «людина-людина», «людина-суспільство», які здійснюються у складних суспільних і економічних умовах з використанням основних понять соціальної психології та психології праці в особливих умовах.

Акмеологічна сексологія (Акме-сексологія) — орієнтована на дослідження гендерно-етасологічної сексуальної направленості — схильностей людини (успадкованих або вихованих, набутих) — у період її зрілості, розквіту, дорослості. Акмеологія сексології тісно пов'язана з гендерною акмеологією, акмеологією статевих взаємовідносин (природних, збочених), акмеологією родинно-шлюбних відносин і здоров'я сім'ї.

Юридична акмеологія розглядається как галузь акмеологии, об'єктом якої є професіональна діяльність юристів та працівників правоохоронних органів, а предметом — закономірності, умови та фактори, що забезпечують удосконалення їх професійної майстерності й професіоналізму особистості.

Існують також акмеології підприємництва та бізнесу, інформаційна, шкільна, філософії, управлінська (менеджменту), суб'єктивної семантики, студентська, аспірантська, докторантська, молодого науковця, спортивна, рефлективності, обдурювання, мови, віри (релігії), освіти, елітарності, селекціології, маргінальності, культурології, кар'єри, кадрової роботи, етнічна, екзістенціальна, економіки, діахронічна, евристична, державології тощо.

Потенціально-ресурсні можливості особи та її резерви.

Для розкриття внутрішніх можливостей людини можна застосувати можливості відповідних наук (наприклад, праксеології), інноваційних технічних засобів та технології — як підсилювачі потенції, ресурсів, що має людина. Так, до індивідуальних характеристик людини [2, 3, 4] мають відношення: первинні властивості (природні): конституціонно-статеві, нейродинамічні, білатеральні (особливості симетрії організму); вторинні властивості (залежать від індивідуальності):

темперамент, органічні потреби у класифікації (структура органічних потреб) тощо.

Зазвичай, комплексне дослідження (вивчення) людини повинно базуватися на основі новітніх підходів, методів, моделей, технологій, технік та інструментальних засобів тестування і діагностики. Це можуть бути такі інтегровано-синтетичні та синергетичні підходи: фізико-математичні; математичні; кібернетичні; психологічні та парапсихологічні; інженерно-психологічні; біологічні; біологічно-психологічні; історичні; психолого-педагогічні; медичні; медико-педагогічно-психологічні; медико-гігієнічні; індустріальної медицини; демографічні; техніко-економічні; біоніко-психологічні; соціально-психологічні; антропологічні, астрологічні; гуманістичні; соціологічні; філософсько-соціологічні; елітарні та егалітарні; емпатійні та біохіверистичні; генетичні; телеметричні та дистанційні; політико-правові; гендерні та сексуально-статеві.

Кіберакмеологічні технології. Автором досліджується нова концепція (парадигма) до розвитку («розкриття») акме-гармонічності людини на основі інноваційної технології кіберакмеологічного філо-онто-ґенезу особистості.

Не існує загально-особистісної технології до акселерації потенційно-ресурсних можливостей людини. Концепція індивідуально-особистісного кіберакмеологічного філо-онто-ґенезу полягає у наступному. Людина особистісно-індивідуальна, її фізична, розумова, духовна скарбниця складає понад 4000 параметрів / характеристик (філо-онто-генетичних, тобто успадкованих і освітянсько-виховних). Людина — це природно-дисипативна (розпорошена, упорядковано-хаотична) біосистема гемеостазного типу. Вона може бути базально орієнтована (залежна) таким чином: переважно тваринно-рослинного існування (біологічні, маргінальні); креативної життєдіяльності; акме-людина; інше; наприклад, гедоністи, наркоманіcти, євгеністи, санологоністи, собріологоністи, моністи, мазохисти, глобалісти тощо. Людина — конструктивно-деструктивна синергетична біосистема кібернетичного типу. Це біологічно-технічна, розумово-духовна та моральна система. Її критеріальним кредо може бути: acme — акме, вершина; culminis — кульмінація, точка найвищої напруги або Floruit — розвиток, точка найвищого розвитку (кульмінація — як символ розквіту і «цвітіння»); top, topos, topos + logiy (символ вершини, вищий ступінь) — у акмеології; атрактор — у синергетиці; пасіонарність — в етногенезі; екстремум — в екстремології; загостреність — у соціальній екстремології. Автором досліджується проблема класифікації та систематизації

життєдіяльності людини на основі застосування комп'ютерних кібернетично-акмеологічних технологій, які використовують інноваційні методи тестування та діагностики.

Кіберакмеологічна мета дослідження автора полягає у формуванні та наданні рекомендацій, порад, методик, алгоритмів, програм поведінки для будь-якої зацікавленої людини, що бажає, планує, прогнозує свій життєвий шлях під кутом зору його розвитку, акселерації, удосконалення, гармонічності тощо. При цьому використовуються наступні особистісно-орієнтовні підходи: акмеологічні, синергетичні, гендерні, синергетично-гендерні, ювенологічні, геронтологічні, етасологічні, етометричні, евристичні, експертні, аналітичні, екпертно-аналітичні тощо. Технології налаштовані на дослідження, аналіз та реалізацію людино-залежних чинників (базових критеріїв для аналізу особи): визначених, формалізованих (кількісних); не визначених (якісних); слабо визначених (кількісно-якісних); «розмитих» (нечітких), імовірнісних тощо.

Дослідження автора досягає мети у процесі реалізації, експлуатації та практичного застосування акме-автоматизованої інформаційної системи (АІС), що побудована (спроектована) на наступних принципах: кібернетично-поліакмеологічних; комп'ютерно-аналітичних; синергетично-експертних; інтеграційно-прогнозних; біхевіористичних; багатофакторних; ергатично-ергономічних; інтелектно-мережевих; біотехнічних; grid, GRADE-технологічних тощо.

Автором досліджується питання створення КАЕАІС МБ з поглибленим аналізом специфічних рис людства за такими напрямками життєдіяльності особи: гендерологія; ювенологія; геронтологія; релігієлогія; спортологія; синергологія; санологія; валеологія; професіологія; кар'єрологія; профорієнтологія; освітологія; мистецтвологія; культурологія; психологія; педагогікологія; філософологія; віктімологія; стресологія; страхологія; біологія; медицинологія; біомедастрологія; комп'ютерологія; депресіологія; сексологія; владологія, лідерологія; хоббіологія; фінансологія; гедонізмологія; патологія; мікробіотікологія; екологія; соціологія; етометрологія (математичним моделюванням моральних структур, включаючи і совість); гармонологія, біхевіористологія тощо.

Авторське дослідження характеризується науково-теоретичними здобутками у галузі визначення, застосувань і комп'ютерних реалізацій основних понять прикладної і професійної акмеології.

Рекомендації. Пропонується реалізація інноваційної експертної кібернетично-акмеологічної технології (КА-Т) на основі нової

науки — кібернетична акмеологія (КА). Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленні й розширенні комп'ютерних застосувань основних понять прикладної та професійної акмеології у середовищі кібернетично-акмеологічної, експертно-аналітичної, ергономічно-ергатичної ІС з метою тестування і діагностики людини для надання їй рекомендацій стосовно досягнення акме-точок гармонійної життєдіяльності.

ДЖЕРЕЛА

1. Акмеология / под общ.ред. А.А. Деркача. — М. : РАГС. — 2006. — 424 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Ананьев Б.Г. — СПб : Питер, 2001. — 272 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Ананьев Б.Г. — М. : ИПП / Воронеж : МОДЭК, 1996. — 384 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б.Г. — СПб : Питер, 2001. — 288 с.
5. Антонов В.М. Кібернетична акмеологія: теорія та практика моделювання, акселерації та розвитку людини. Монографія / Антонов В.М., Антонова-Рафі Ю.В. — К. : КНТ. — 2011. — 280 с.
6. Антонов В.М. Кібернетична акмеологія: технологія розвитку та удосконалення Людини. — Монографія / Антонов В.М. — К. : Київський університет. — 2011. — 290 с.
7. Антонов В.М. Комп'ютер. Інтернет. Здоров'я: (Здоров'я людини та комп'ютерні хвороби) : Монографія / Антонов В.М. — К. : Київський університет. — 2011. — 272 с.
8. Антонов В.М. Акмеологія і кібернетична акмеологія в Україні та НТУУ «КПІ» / Антонов В.М. // Київський політехнік, № 2. — 17 січня 2013. — С. 4-6.
9. Антонов В.М. Кібернетична акмеологія і тестологія гармонійної акмеологічної Людини. Монографія / Антонов В.М., Антонова-Рафі Ю.В. — К. : Київський університет. — 2013. — 256 с.
10. Бодалев А.А. О предмете акмеологии // Психологический ж-л, №1 — 1993. — С. 73–78.
11. Бехтерев В.М. Психологическое определение личности [Электронный ресурс] — http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/averi... /ps13.aspx (Дата обращения: 29.12.2013). Бурно М.Е. Клинический театр-сообщество в психиатрии (руководство для психотерапевтов, клинических психологов и социальных работников) / Бурно М.Е. — М. : Академический Проект; Альма матер, 2009. — 719 с.
12. Деркач А.А. Самореализация — основание акмеологического развития / Деркач А.А., Сайко Є.В. — М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК. — 2010. — 224 с.
13. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Кузьмина Н.В. — СПб. — 1995. — 364 с.
14. Рыбников Н.А. Как создавался психологический инсгитут / Рыбников Н.А. // Вопросы психологи. — 1994. — № 1. — С. 6-16.

Антонов В.М.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В АКМЕОЛОГІЇ

Креативний Акме-Педагог навчає моральним технологіям досягнення мети, бажаного результату, вмінню приймати самостійні рішення, а також Любові до знаходженню знань, бажанню, задоволенню від пошуку потрібних знань, технологіям, які дозволяють самостійно знайти відповідь.

В. Антонов

Розглядається проблема впровадження інноваційних технологій в акмеології із застосуванням нейропедагогіки, гендерно-етасологічної педагогіки, психогенетичної педагогіки, психоекології, акмеології, кібер-акме нано-психогенетики.

***Ключові слова**: нейропедагогіка, гендерологія, етасологія, психогенетика, психоекологія, акмеологія, кібернетика, психогенетика.*

Исследуется проблема внедрения инновационных технологий в акмеологии с применением нейропедагогики, гендерно-етасологической педагогики, психогенетической педагогики, психоекологии, акмеологии, кибер-акме-нано-психогенетики.

***Ключевые слова**: нейропедагогика, гендерология, етасология, психогенетика, психоекология, акмеология, кибернетика.*

The article deals with the problem of implementation of innovation technologies in acmeology with the use of neuropedagogy, gender-etasology, psychogenetic pedagogy, ecopsychology, acmeology, cyber-acme-nano-psychogenetic.

***Key words:** neuropedagogy, genderology, etasology, psychogenetics, ecopsychology, acmeology, cybernetic.*

В Українській Академії Акмеології та Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут» імені Ігоря Сікорського досліджується проблема використання інноваційних технологій в акмеології на основі впровадження

й реалізації сучасних комп'ютерно-аналітичних та експертно-евристичних ергатично-ергономічних моделей і методів в контексті сучасної гуманітарної прикладної (професійної) акмеології та її зв'язків з важливими науковими та практичними завданнями нейропедагогіки, гендерно-етасологічної педагогіки, психогенетичної педагогіки, психоекології, бекмології, акмеології, інтернетики та кібер-акме-нано-психогенетики [1-4].

Національна система освіти України налаштована на вирішення проблеми досягнення національного, духовного і професійного зростання, як найвищого межового акме-результату у моделі: педологія, ювенологія, андрагогіка, педагогіка, акмеологія, геронтологія. Розглянемо деякі гносеологічні аспекти акмеології [1-8]. Так, наприклад, всесвітньо відомі сім мудреців, які сягнули *акме* у минулому (у якості вищого еталону досягнення мудрості) [6]: Фалес із Мілета (624–546 рр. до н. е.); Біант із Прієни (590–530 рр. до н.е.); Солон із Афін (640-560 рр. до н.е.); Піттак із Мітілени (570-560 рр. до н.е.); Клеобул із Лінда (близько 600 рр. до н.е.); Хілон зі Спарти (596–528 рр. до н.е.); Періандр із Коринфа (627–586 рр. до н.е.). Історичні аспекти акмеологічного знання. *І — етап*: «Осмислення досягнень у природі»: Анаксимандр із Мілета (610-546 рр. до н.е.); Анаксимен (585-525 рр. до н.е.); Геракліт (520-460 рр. до н.е.); Піфагор (580-500 рр. до н.е.); Емпедокл (490-430 рр. до н.е.); Демокрит (460-370 рр. до н.е.); Фалес (624-547 рр. до н.е.).

ІІ — етап: «Осмислення сутності людини»: Сократ (469-399 рр. до н.е); Платон (427-347 рр. до н.е); Аристотель (384-322 рр. до н.е). *ІІІ — етап*: «Автономність особистості — етична проблематика»: Антисфен (445-360 рр. до н.е); Піррон (~360-270 / 275 рр. до н.е); Епікур (341-270 рр. до н.е); Аполлодор із Селевкії (був у розквіті близько 150 р. до н.е.). З ним пов'язують виникнення термінів «розквіт», та «акме»; Сенека (~2-65 рр. н.е); Епіктет (50 -130 рр. до н.е); Аврелій Марк (161-180 рр. н.е).

Відомо, що *акме* — це вершина, пік, вищий ступінь будь-чого, розквіт.

Акмеологія — комплексна міждисциплінарна галузь наукового знання, що досліджує психічну сферу людини у розквіті її розумових та фізичних можливостей; об'єктивні та суб'єктивні фактори і найбільш загальні закономірності, що заважають або сприяють якісному розвитку особистості, досягненню вершин професійної діяльності — акме. Акмеологія — це наука, яка перебуває в стадії активного становлення. Символічно, що поява цього терміна відноситься до

періоду бурхливого інтелектуального й соціального пошуку 1920-х років, коли виникли такі галузі науково-практичного знання, як еврілогія (П. Енгельмейер), ергонологія (В. Мясищев), рефлексологія (В. Бехтерєв) і в тому числі акмеологія (М. Рибников). Якщо соціо-культурним прототипом виникнення акмеології був такий напрямок у російській поезії початку XX століття, як акмеїзм (М. Гумільов, С. Городецький, А. Ахматова й ін.), то її передумовою стали дослідження Ф. Гальтона й В. Освальда щодо вікових закономірностей творчої діяльності та І. Перна щодо вивчення залежності її продуктивності від різних психобіологічних факторів [5-7].

У розвитку акмеології виділяють чотири основних етапи. Перший — латентний, коли складалися історичні, культурологічні, соціальні, філософські, наукові, практичні, педагогічні передумови виділення в науковому пізнанні нової сфери людинознавства. Другий етап — номінаційний, коли соціальна потреба в такого роду знанні була усвідомлена й позначена шляхом введення М. Рибниковим спеціального терміна «акмеологія». Третій етап — інкубаційний, його початок датується виникненням концептуальної ідеї Н. Кузьміної про необхідність констеляції досліджень акмеологічної проблематики як нової області людинопізнання. Передумовою були систематизація й узагальнення, аналіз і диференціація людинопізнання другої третини XX століття в працях Б. Ананьєва. Завершився цей етап висуванням програми розгортання акмеології як особливої дисципліни. Четвертий інституціональний етап пов'язаний зі створенням ряду соціальних структур: акмеологічної кафедри, лабораторій у ВНЗ й, нарешті, Міжнародної академії акмеологічних наук. У рамках цих науково-навчальних структур ведуться дослідження, розробляються акмеологічні технології й здійснюється професійне навчання. Акмеологія, як система наук, включає: акмеологію освіти, акмеологія професійного розвитку, шкільну акмеологія, синергетичну акмеологію, педагогічну акмеологію, кібернетичну акмеологію тощо. Автор дослідив більше 60 прикладних застосувань акмеології [3].

Відомо, що основні принципи започатковані Бехтерєвим В.М., у науку термін впроваджений М.О. Рибниковим, узагальнення зроблені Ананьєвим Б.Г. — 1972 р., розвиток здійснений під керівництвом Кузьміної Н.В. — з 1989 р. Так у 1989 р — визначено предмет «акмеологія» (Кузьміна Н.В.); у 1991 р. — зареєстровано термін у ДКНТ СРСР (15 липня); у 1995 р. -видані перші посібники з акмеології; у 1998 р. — підготовлені матеріали для Міносвіти Росії про введення нової спеціальності «Акмеологія»; у 1998 р. — розроблено проект

положення і програма психолого-акмеологічної служби для впровадження в освітні заклади Росії (лабораторії, кафедри, Університети, Академії тощо). Створені акмеологічні кафедри: кафедра акмеології та психології професійної діяльності у Російській академії держслужби при Президентові Російської Федерації (1992); кафедра акмеології та валеології ЛОІРО (Ленінградський областний інститут розвитку освіти); кафедра акмеології Владикавказького інституту управління; кафедра акмеології Російського державного педагогічного університету ім. А.І. Герцена; кафедра акмеології Шуйського державного педагогічного університету тощо. Створені Академії: Санкт-Петербургська Акмеологічна Академія (1995 р.); Післядипломна академія освіти та Академія управління при Президентові Республіки Білорусь (з 2001 р. — діє аспірантура по спеціальності «Акмеологія»), Міжнародна академія акмеологічних наук (1995 р.). Акмеологія увійшла у реєстр офіційно визнаних наук; відкрита наукова спеціальність — 19.00.13 (психологія розвитку, акмеологія), по якій можна отримати ступінь кандидата / доктора педагогічних або психологічних наук (з акмеології).

Акмеологія в Україні. Створена Національна академія державного управління при Президентові України (психолого-акмеологічна служба). Акмеологію досліджують і вивчають: в Управлінні організації профнавчання при Головдержслужбі України; Українському Центрі культурних досліджень (при НПУ ім. М.П. Драгоманова). Створена Українська Академія Акмеології (УАА) — у 2006 р. У 2005 р. була проведена міжнародна конференція: «Акмеологія — наука XXI сторіччя» на базі Київського міського педагогічного університету ім. Б.Д. Гринченка. Продекларовано про нову науку — Кіберакмеологію — у монографії «Модернізація податкової служби. Моделі. Методи АРМ» (2005 р.). Видана монографія «Інтелектуально-математичний менеджмент: Кіберакмеологічна концепція» (2007 р), автор –Антонов В.М. Реалізація авторської інноваційної кібернетично-математичної психолого-генетичної акмеологічної технології здійснюється у середовищі прикладної (професійної) акмеології з використанням прогресивних підходів таких наук: нанопсихологія, нейропедагогіка, нейропсихологія, нейрогенетика, інтернетика, нейроакмеологія, психогенетика, праксеологія.

Автором також досліджується совість, моральні норми та технології. Слово «технологія» грецького походження: techne — мистецтво, майстерність; logos — наука. Сам термін «технологія» стосовно навчального процесу було вперше вжито у 1886 р. американцем Дж. Саллі.

Категорія «технологія» швидко посіла значне місце і в акмеології. Акмеологічна технологія — сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток якостей, які сприяють досягненню високого рівня професіоналізму. Технологічний аспект здійснює вплив на уточнення базових акмеологічних категорій, зокрема, деякі акмеологи вважають, що професійну майстерність можна розглядати як оволодіння комплексом продуктивних психотехнологій і технологій професійної діяльності. Дуже часто акмеологічні технології ототожнюють із психологічними технологіями, проте вони лише близькі, але зовсім не тотожні. Зокрема, їх принциповою відмінністю є спрямованість дій.

Акмеологічні технології відрізняються, в першу чергу, гуманістичною спрямованістю, тому що вони покликані допомогти в здійсненні прогресивного розвитку особистості, тоді як психологічні впливи по своїй суті є маніпулятивними. Гуманістична спрямованість акмеологічних технологій стала основою для гуманітарно-технологічного розвитку особистості. В акмеології розроблені й успішно використовуються гуманітарні технології самопізнання, самооцінки, саморозвитку. Акмеологічні технології завжди є індивідуально спрямованими, вони використовуються для особистісно-професійного розвитку особистості. Головним методом акмеологічних технологій є акмеологічний вплив. Акмеологічний вплив — це інтегрований і цілеспрямований вплив, який здійснюється на особу чи групу людей, має гуманістичний зміст і спрямований на розвиток особистості або групи. Підвищення рівня саморегуляції в результаті акмеологічного впливу необхідно для того, щоб сформувати у людей упевненість у собі, своїх силах, виключити виникнення паніки й песимістичних настроїв, боязні завтрашнього дня; підвищити їх працездатність, стресостійкість, допомогти більш повно реалізувати потенціал, тобто зробити особистість більш сильною.

Розробка інструментарію акмеологічних технологій привела до формування напрямку, який має назву «акметектоніка». Він розглядає виключно внутрішні причини і детермінанти руху до професійного акме. Отже, акметектоніка — це внутрішній рух до оптимуму, що дозволяє суб'єкту на основі самопізнання і саморозвитку визначити свою точку, своє джерело, рушійну силу розвитку. В акметектоніці еталон суб'єкту професійної діяльності визначений як образ акме, під яким розуміють сукупність найвищих якісних показників інтелектуальних, емоційних, вольових, комунікативних характеристик і складових здоров'я, отриманих в процедурах оцінювання і корекції. Її структура виглядає таким чином: інтелектуальна акметектоніка,

емоційно-чуттєва акметектоніка, вольова акметектоніка, комунікативна акметектоніка, акметектоніка здорового способу життя. Кожний розділ акметектоніки включає: 1) одиниці аналізу, розвитку і реалізації; 2) експертно-діагностичні методи збору, аналізу й інтерпретації інформації, отриманої про об'єкт; 3) модель реальних професійних якостей; 4) модель реальних професійних здібностей; 5) модель реальних умінь і навиків; 6) техніки впливу і самовпливу в процесі навчання й розвитку; 7) техніки корекції й самокорекції наявного стану; 8) техніки конструювання і розвитку професійного акме.

Базовою наукою, яка передувала розвитку акмеології, була психологічна акмеологія. Сучасна психологія — це праксеологія: потужна розгалужена система теоретичних і прикладних дисциплін, що розвиваються на межах багатьох наук: психологія науки; математична, кібернетична, ергатична психологія; психофізика; психофізіологія; психометрія; нейропсихологія; медична психологія; генетика поведінки; психофізіологія; вікова психологія; педагогічна психологія; психофізіологічна біоніка і математика; фізіологічна психологія; інженерна психологія; космічна психологія; психолінгвістика; соціальна психологія; біосоціальна психологія; соціобіологічна психологія; генетична психологія; диференціальна психологія; експериментальна психологія; психофармакологія; історична психологія; етнопсихологія; психологія характеру; зоопсихологія; соціальна психологія; ергономіка; економічна психологія; управлінська психологія; педагогічна психологія; військова психологія; психогеронтологія; психоакмеологія тощо. Характерну роль у становленні теоретичних засад акмеології відіграє синергетична акмеологія. Крім синергетичного підходу, існують антропологічний, екзистенціальний, аксіологічний, системно-структурний, культурологічний, акмеологічний підходи. Базовою інноваційною наукою при формуванні теоретичних засад акмеології є міждисциплінарна наука кібернетична акмеологія (КА) та кібернетично-математична акмеологія. КА — це: комп'ютерно-експертний інструментарій дослідження, аналізу, моделювання потенційно-ресурсних можливостей людини на основі КА ергономічно-ергатичної інтелектуальної ІС з метою конструювання індивідуальної акме-моделі особи; це також системна комп'ютерно-інноваційна технологія дослідження, аналізу та синтезу потенційно-ресурсних онто-філо-ґенетичних можливостей людини з метою визначення та прогнозування її акме- у різних сферах життєдіяльності; це методологічна наука, як система принципів та способів організації теоретичної і практичної діяльності людини; це вчення, дисципліна, галузь дослідження.

КА — це акмеологія? заснована на кібернетиці; це прикладна кібернетика; це спеціальна акме-дисципліна, предметом якої є застосування кібернетично-математичних методів та моделей в акмеології. КА призначена для того, щоб допомогти людині: визначити її ресурси, сформулювати мету у відповідності до ресурсів, спроектувати паспорт (модель) досягнення мети.

Кіберакмеологія — це наука про моделювання розвитку та удосконалення творчої індивідуальності людини (особистості); методологія добування нових знань про людину, їх комп'ютерне відображення та використання з метою досягнення особистістю нового бажання. Оскільки це наука, розглянемо її основні складові елементи, які характеризують усяку науку. Об'єкти цієї науки — людина та моделі й методи створення архітектоніки (гармонійне сполучення частин у єдине ціле) для креативного саморозвитку цієї людини як особистості на еволюційному шляху розвитку творчої зрілості шляхом впровадження математичних акме-систем, що базується на основних принципах таких наук, як кібернетика, акмеологія, синергетика, біхевіоризм, когнітологія тощо.

Концепція кіберакмеології базується на здібностях і таланті особистості, на їх комп'ютерному моделюванні засобами сучасних інформаційних технологій (ІТ) шляхом досягнення акме-точок знань людини у різних областях та ситуаціях та на представленні моделі філо-онто-ґенезу людини у вигляді кіберакмеологічної інформаційної системи (ІС).

Принципи кіберакмеології — це структурування суб'єктивного досвіду людини на основі СІТ, формування автокреативності, конструювання її внутрішнього світу, комунікації та спілкування з іншими, інтелектуальної синергетичності та когнітологічночті особистості тощо.

Мета — відображення на комп'ютери усіх здібностей особистості (відповідного рівня творчості, здоров'я, успіху тощо), програмування її інтелектуального навчання, стану узгодженості (конгруентності) з собою (з довкіллям) та використання її емоційного, нейрофізіологічного стану; креативного розміркування, енергетичної, інтерактивної та ітеративної взаємодії.

Результат — формування індивідуальних карт світу за рахунок людських фільтрів, різних методів досягнення мети, когнітологічної трьохбічної збалансованої життєдіяльності людини та потенційної енергії і можливостей моделювання та саморозвитку особистості. Методи кіберакмеології мають широке застосування при проектуванні людино-комп'ютерних комплексів (ЛКК), чи програмно-технологічних систем. Ця наука орієнтована на комп'ютерне відображення здібностей людини по принципу: кожній людині свій ЛКК, який відповідає

тільки їй і отримає подальший розвиток за її участю. Далі наводиться розгляд і обґрунтування людино-комп'ютерних комплексів та принципи відображення у них різних здібностей та цілей людини на основі кібернетично-математичної акмеології.

Кібернетично-математична акмеологія (КМА) — це акмеологія, що досліджує особу на основі кібернетики і математики. Акмеологічна кібернетика і математика (АКМ) -це галузь кібернетики і математики, яка стимулюється акмеологічними задачами та застосовується для аналізу й обробки акмеологічних даних. Актуальною є проблема акмеологічності кібернетики, математики творчості. Генетичний аспект створює предмет акме-(психо) математично-кібернетичної епістемології. Розуміння КМА як особливої специфічної науки базується на: КМА моделях і методах, КМА засобах, акмеологічій епістемології математики і кібернетики, акмеологічній епістемології математики і кібернетики у її онтологічному сенсі. Акмеологічна кібернетично-математична епістемологія (АКМЕ) — обмежується сферою КМА та АКМ моделями і методами, що вже розроблені та розробляються у математичній психології та у психологічній математиці та кібернетиці. АКМЕ розглядається в її філо- та онтогенетичному аспектах. Акмеологічна праксіологічна кібернетично-математична епістемологія використовується для побудови акмеологічно-психологічної кібернетично-математичної моделі людини та для акме-самопізнання. Основні функції кібернетично-математичної акмеології (КМА-П) як науки — це: кібер-акме-псих діагностика, прогностика, управління, менеджмент та логістика. Кількісний підхід у КМА-П базується на кваліметрії та її методах. Всі акме-явища описуються як випадкові події на основі традиційного математичного апарату: теорії ймовірностей та математично-статистичних методів, а також на основі мульти-множин, помічених матриць, багатовимірних розподілів ймовірностей, стохастичних графів, варіативних алгоритмів, математично-статистичних моделей і методів для акме-психологів тощо. Задачі кібернетично-математичної (психологічної) акмеології (КМА-П) як науки систематизуються наступним чином. Теоретичні задачі: вивчення історії; дослідження епістемології у її філогенетичному аспекті; здійснення порівняльного аналізу й узагальнення концепцій і моделей; прогнозування подальшого розвитку. Практичні задачі: впровадження КМА-П моделей у акме-галузі: диференціальну, соціальну, педагогічну, інженерну, соціологічну, етнічну, загальну, експериментальну, гендерну, етасологічну тощо; розробка нових та удосконалення розроблених КМА-П моделей і методів; впровадження КМА-П у якості навчальної дисципліни; задачі усвідомлення предмету

і спеціальних методів КМА-П як науки; задачі змісту навчальної дисципліни; розробка КМА-П моделей, оцінка їх адекватності й корисності для використання; систематизація КМА-П моделей і методів і представлення їх у вигляді, зрозумілому для гуманітаріїв; розробка КМА-П моделей і методів для акме-діагностики, прогнозу, управління.

В Національному технічному університеті України «КПІ» ім. І. Сікорського та в Українській Академії Акмеології інтенсивно проводяться акме-дослідження з проблеми підвищення якості акме-викладання та акме-навчання на основі акме-нейропедагогіки. Акме-нейропедагогіка — це нова міждисциплінарна наука розвитку, виховання та навчання людини, що об'єднує такі науки, як нейроанатомія; нейробіологія; нейроморфологія; нейропсихологія; нейрофізіологія; нейрогенетика; психогенетика тощо. Головна мета нейропедагогіки — «допомогти вчителям, викладачам оптимально и творчо вирішувати педагогічні задачі, використовуючи знання про індивідуальні особливості мозкової організації вищих психічних функцій» [1].

Головна мета кібернетично-акмеологічної акме-нейропедагогіки — застосування комп'ютерних інноваційних технологій для автоматизації проблем нейропедагогіки з метою виявлення ефективних та оптимальних методик, алгоритмів, програм розвитку, виховання, удосконалення та самовдосконалення акме-людини. При цьому використовується теорія асинхронної еволюції статі.

Автором досліджується гендерно-етасологічна педагогіка, що базується на теорії асинхронної еволюції статі. Вона полягає у тому, що в еволюції завжди борються дві протилежні тенденції: консервативна (стійка, стала) — жіноча; і прогресивна (нова, динамічна, інноваційна) — чоловіча. Перша тенденція налаштована на збереження того, що вже створено, на закріплення тих ознак, характеристик, які «вигідні», успадковані, які направлені на те, щоб зробити нащадків якомога більше схожими на батьків. При цьому у генетиці зберігаються всі найбільш цінні придбання еволюції; йде передача інформації надщадкам про минуле. Мета — не допускати змін. Орієнтація — на виживання. Друга тенденція налаштована на прогрес, подальший пошук і зміни, на урізноманітнення нащадків з метою їх удосконалення і пристосування до нових, часто не сприятливих, умов життєдіяльності. При цьому «легко» втрачається старе і йде передача нащадкам інформації про сучасне. Мета — забування старого і засвоєння нового. Орієнтація — на прогрес. При цьому використовуються принципи психогенетичної педагогіки та психоекології. Психогенетична педагогіка — це наука, що знаходиться на перетині генетики і диференційної психології. Її предметом є дослідження

співвідношень успадкованих та вихованих особливостей людини у процесі її життєдіяльності. Психоекологія — комплекс наукових повідомлень про поведінку і стан людини в інформаційному середовищі життєдіяльності та практичних прийомів їх корекцій, тобто змін. Основними напрямами дослідження психоекології за допомогою комп'ютерно-експетних та аналітично-ергатичних психотехнологій є психозондування та психокорекція. Психозондування (психосемантична діагностика) дозволяє визначити реальне відношення суб'єкта до тих чи інших сфер життєдіяльності, отримати відповіді на різні комп'ютерні питання на рівні підсвідомості з метою «безпомилкового» визначення конструктивних / деструктивних рис (характеристик) людини (моральних, професійних аномально-потологічних тощо). Це якісний комп'ютерний кіберакмеологічний інструментарій дослідження психічної діяльності людини за рахунок комп'ютерного аналізу відповідей людини на рівні підсвідомості і надсвідомості у середовищі інтернетики. Інтернетика (*англ.* internetics) — сукупність двох наукових напрямків, які активно розвиваються на цей час, — теорії *інформаційного пошуку* (information retrieval) та теорії *складних мереж* (complex networks).

Кібер-акме-нано-психогенетика — це нова наука (новий світогляд), що вивчає кореляції між наноструктурними і психогенетичними перетвореннями, між психогенетичними процесами (філо-онто-генезу) з нанопроцесами, що впливають на генотип і фенотип; це наука про психофізіологічні процеси та їх моделювання на комп'ютері; це технологія (методологія) дослідження людини за допомогою комп'ютерно-математичного інструментарію; це акмеологічно-математичне моделювання психогенетичних процесів; це наука про створення штучних нейро мереж, що імітують природні психогенетичні процеси головного мозку людини; це наука про створення штучного інтелекту за допомогою кібернетично-акмеологічного інструментарію. Особлива увага автором приділяється розвитку особистісно-ділових, професійно важливих якостей педагога, перш за все сили особистості, самоефективності і відповідальності, а також моральним якостям педагога. Акмеологія моралі, совісті (акме-совість) — полягає у здійсненні людиною високоморального вибору та відповідних вчинків, що дозволяють совісті залишається вдоволеною, що є неодмінною умовою душевного комфорту особистості й стимулом майбутнього високоморального буття. Виконуючи запобіжну функцію, акме-совість наполягає на дотриманні моральних заборон, змушує людину уникати певних дій, якими б принадними і навіть раціональними вони не здавалися. Акме-совість перебуває у зв'язку зі страхом, соромом, виною, каяттям та ін.

Авторське дослідження орієнтовано на аналіз та формування моральних якостей акме-викладача на основі психоекології та кібернетичної педагогічної акмеології. В рамках прикладної (професійної) акмеології в останні роки проводяться досить інтенсивні та конструктивні дослідження з комплексної проблеми моралі та професіоналізму людини. Акмеологи та кіберакмеологи, що спеціалізуються в даному напрямку, сумісно із залученими колективами психологів, медиків, біологів, генетиків, педагогів, соціологів і т. д. виділили теоретико-операціональні інваріанти, які склали фундамент акмеологічної науки та її прикладних напрямів і дозволили застосувати її понятійний апарат до науково-практичних проблем, пов'язаних з підвищенням професіоналізму та з оптимізацією професійної діяльності та професійного становлення людини. Розроблено комплекс акмеологічних, психологічних, кібер-акме-психолого-генетичних методів для діагностики, формування та корекції професійно вагомих якостей особистості. Розроблено кіберакмеологічні моделі професіоналізму різних категорій педагогів, виявлені особливі кіберакмеологічні інваріанти, створені акмеологічні технології розвитку професійно важливих якостей.

Результатом авторського дослідження стала побудова новоъ акмеологічної технології акмесередовища. Авторське дослідження було здійснено на основі нейропедагогічного із застосуванням психогенетики, нейропедагогіки, психоекології, генетичної психології, валеології, санології, моральної акмеології (акмеології совісті) у акме-середовищі нейропедагогічної комп'ютерно-акмеологічної інформаційної системи. Це дозволяє зробити висновок, що якісного педагога можна виховати (підготувати) лише із застосуванням знань перелічених наук. При цьому нейрозондування (тестування і діагностика) претендентів на посаду педагога здійснюється на основі комп'ютерного аналізу їх генотипів і філотипів. Система має як стаціонарний, так і дистанційний інтернетичний варіант реалізації. Головна мета кібернетично-акмеологічної нейропедагогіки — застосування комп'ютерних інноваційних технологій для автоматизації проблем інноваційної нейропедагогіки з метою виявлення ефективних та оптимальних методик, алгоритмів, програм розвитку, виховання, удосконалення та самовдосконалення акме-людини [3]. Зробити це можливо лише завдяки кібернетично акмеологічній експертно-аналітичнії системі, яка розробляється фахівцями Української Академії Акмеології. Вона аналізує зовнішні і внутрішні параметри, які первинно закладені у кожній людині і її характеризують стан. Система «будує» індивідуальний паспорт людини і видає їй рекомендації, технології, методики, програми, алгоритми

щодо того, як стати акме-гармонійною, як підтримувати свою акме-мораль і професіоналізм, як досягти власного акме- при вирішенні проблеми якісного навчання, самонавчання, самоосвіти та самовдосконалення. Також дає поради, що треба робити, якщо людина не відповідає якісним нормативам. І це робиться на основі концепції, що не існує двох однакових людей. У всіх своя система життєзабезпечення, патофізіологія, стан клітин і, як наслідок, — індивідуальне світосприйняття та технологія життєдіяльності, тобто всі люди різні і за віком, і статтю, станом своїх біо-систем, ступенем забрудненості організму, способом життя, менталітетом, характером, темпераментом, енергетикою (таких показників, що досліджує комп'ютерна акме система, більше 4 500). По суті, організм людини — це її приватне інтимне «господарство». Фахівців акмеологів та кіберакмеологів цікавить увесь багатофункціональний організм Людини і її гемодинамічна функція — системно, комплексно та гармонійно.

Те ж саме трапляється з вихованням та навчанням людини. Тобто авторська кібернетично акмеологічна медико-біологічна експертно-аналітична гомеостазна система враховує понад 4 500 характеристик (відмінностей, особливостей), які впливають на генотип та фенотип особи, і надає індивідуальні поради, рекомендації, програми стосовно методології поведінки людини, яка бажає досягти акме- при реалізації власних потенційно-ресурсних можливостей у навчанні, здоров'ї, у професіональних здобутках.

Автором здійснені дослідження філогенезу розумової діяльності людини; дослідження і вивчення математичної (кібернетичної) креативності людини у онтоґенезі; дослідження методів комп'ютерної діагностики, управління та прогнозування можливої поведінки людини; дослідження психо-акме вимірів; дослідження і вивчення математичного опису психологічних (акмеологічних) суб'єктів.

ДЖЕРЕЛА

1. /Антонов В.М. Кібернетична акмеологія: теорія і практика : Монографія (друге видання) / Антонов В.М. — Київ. — 2015. — 230 с.
2. Антонов В.М. Гармонійна акме-особистість. Монографія / Антонов В.М. — Київ. — 2015.- 384 с.
3. Антонов В.М. Прикладна та професійна акмеологія. Монографія / Антонов В.М. — Київ. — 2015. — 351 с.
4. Антонов В.М. Нейропедагогіка: кібернетично-акмеологічні аспекти: стаття / Антонов В.М. // Збірник статей. — К. : Центр наукових публікацій. — 2015. — С. 18- 22.

5. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання : Кн. 1 / Бех І.Д. //Виховання особистості : у 2 кн. — К. : Либідь, 2003. — 280 с.
6. Деркач А.А. Акмеология в вопросах и ответах / Деркач А.А., Селезнева Е.В. — М. : МПСИ, 2007. — 248 с.
7. Еремеева В.Д. Мальчики и дівочки — два разных мира. Нейропсихологи — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам / Еремеева В.Д., Хризман Т.П. — М. : ЛИНКА-ПРЕСС. — 1988. — 184 с.
8. Пожарський С.Д. Акмеология философии успеха / Пожарський С.Д. — СПб. — 2007. — 238 с.

Антонов В.М., Антонова-Рафі Ю.В.

АКМЕ-ГЕНДЕРОЛОГІЯ: ІННОВАЦІЙНО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ

Золото пробуют огнем, женщину — золотом, а мужчине — женщиной.

Луций Аней Сенека

Мужчина и женщина могут иметь общие интересы, общие чувства, но никогда — одинаковых ассоциаций, идей. Они разговаривают между собой в течение веков, не понимая друг друга, потому что их духовные организмы построены по слишком различным типам. Уже одна разница в их логике достаточна для того, чтобы создать между ними непроходимую пропасть.

Гюстав Лебон

Розглянуто проблему інноваційного розвитку акме-освіти і виховання на основі досягнень сучасних наук про людину: нейробіології, психології, генетики, гендерології, санології, етасології, нейропедагогіки, акмеологічної нейропедагогіки, антропології, педагогічної антропології у вихованні і освіті. Велика увага у дослідженні приділяється моральним принципам освіти та виховання, визначенню поняття совісті та її впливу на якість освіти й виховання. Розглянуто статево-етасологічний метод; нейропедагогічні технології. Авторське дослідження базується на новій кібернетичній акмеологічній нейропедагогіці; акме-педагогічній

антропології. розроблена кібернетична акмеологічна медико-біологічна експертно-аналітична гомеостазна інформаційна система та кібернетична акмеологічна математично-праксеологічна інтелектно-експертна ергатино-ергономічна аналітична інформаційна система.
***Ключові слова**: гендерологія, освіта, інновація, етасологія, нейропедагогіка, акмеологія, кіберакмеологія, антропологія.*

Исследуется проблема инновационного развития акме-образования и воспитания на основе достижений современных наук про человека: нейробиологии, психологии, генетики, гендерологии, санологии, етасологии, нейропедагогики, акмеологичной нейропедагогики, антропологии, педагогичной антропологии при воспитании и образовании. Большое внимание уделено моральным принципам образования и вопитания, определено понятие совести и ее влияния на качество образования. Рассмотрен статево-етасологичный метод, нейропедагогические технологии. Разработана кибернетическая акмеологическая медико-биологическая експертно-аналитическая гомеостазная информационная система и кибернетическая акмеологическая математико-праксиологическая интелектно-экспертная ергатично-ергономическая аналитическая информационная система.
***Ключевые слова**: гендерология, образование, инновация, етасология, нейропедагогика, акмеология, кіберакмеология, антропология.*

The article deals with the problem of innovation development of acme education and upbringing based on modern sciences achievements in human nature: neurobiology, psychology, genetics, genderology, sanology, etasology, neuropedagogy, acmeological neuropedagogy, anthropology, pedagogical anthropology in upbringing and education. Special attention is given to moral principles of education and upbringing, it is defined the concept of conscience and its influence on the quality of education. It is studied the sex-etasology

method, neuropedagogical technologies. Great attention is paid to the new cybernetic acmeological neuropedagogy and pedagogical anthropology. It is developed t cybernetic acmeology medical-biology expert-analytic homeostasis information system and cybernetic acmeology mathematic-praxeology intellect-expert argotic-ergonomic analytical information system.

Key word: *genderology, education, innovation, etasology, neuropedagogy, acmeology, cyberacmeology, anthropology.*

В Національному технічному університеті України «КПІ» імені Ігоря Сікорського і Українській Академії Акмеології досліджується проблема гендерно-етасологічної освіти, морально-етичного та професіонального фактору до якісної підготовки майбутніх учителів та індивідуально-типових особливостей навчаємих. Актуальність теми базується на необхідності виховання здорової, морально-порядної, патріотичної людини з професійною освітою та професійною підготовкою до творчого вирішення проблем освіти та виховання [1-2]. Матеріал роботи грунтується на інноваційних авторських дослідженнях стосовно проблеми, що разглядається і проаналізовані такі питання: морально-етичні принципи освіти та виховання; гендерно-етасологічні принципи освіти та виховання; статево-етасологічний підхід; нейропедагогіка: кібернетична акмеологічна нейропедагогіка; педагогічна антропологія у вихованні і освіті [3-11]. Автори розробили інноваційну акмеологічну гено-філо-типову комп'ютерну технологію для дослідження проблеми моральних принципів освіти і виховання на основі вимірювальної теорії етики: етометрії.

1. Моральні принципи освіти-виховання.

Управляти можна тільки чеснотою, а не душевними недугами

Сенека

Аморальність серця свідчить також про обмеженість ума

Анрі-Бенжамéн Констáн де Ребéк

Мораль (*лат.* moralis — моральний) — система поглядів, уявлень, норм, оцінок, що регулюють поведінку людей; одна з форм суспільної свідомості. Її основу становлять переконання, звичаї, традиції,

громадська думка. Мораль охоплює всі сфери суспільного буття: ті, що регулюються державою (політика, виробництво, соціальна сфера, сім'я тощо), і ті, які держава чи громадські організації не регулюють (дружба, любов, товаришування, побут).

Мораль — «регулятор» моральної поведінки людини. Структурно мораль утворює дві сфери: моральна свідомість і моральна практика (моральність), кожна з яких має свою будову. Моральна свідомість — вираження ідеального належного, на яке слід орієнтуватись; це свідомість, яка керується певною системою моральних норм, оцінок і принципів у життєдайності, фіксує моральні відносини у суспільстві, що історично змінюються. Вона поділяється на суспільну (моральні погляди і оцінки певних груп людей) й індивідуальну (моральні погляди і оцінки індивідів). Основними елементами суспільної моральної свідомості є: моральні вимоги, моральні цінності. Елементи індивідуальної моральної свідомості (самосвідомості): моральний обов'язок, моральні цінності, що виявляються в моральних мотивах і ціннісних орієнтаціях особистості, почуттях сумління, честі, гідності тощо. Моральна практика — сфера індивідуально-масових виявів поведінки, стосунків, діяльності, орієнтованих на найвищі, універсальні вселюдські цінності. Моральну практику утворює моральна діяльність і моральні відносини. Моральна діяльність — особлива сфера діяльності, що має предметно-змістову визначеність і специфіку. Вона становить значущість будь-якої діяльності, оскільки на неї поширюються моральні вимоги. Моральна діяльність — єдність моральної свідомості й практичної діяльності. Моральна діяльність і моральна свідомість взаємно породжуються і взаємно зумовлюються, існуючи одна завдяки іншій. Моральні відносини — це сукупність моральних зв'язків, у які вступають люди у процесі моральної діяльності. Моральні відносини відрізняються в залежності від об'єкту і суб'єкту моральної дії, а також від способу їх життя. Відомо, що кінцевою метою функціонування суспільства є формування людини як цілісної, всебічно розвиненої особистості. Цю роль виконує, насамперед, мораль, яка ґрунтується на принципі, згідно з яким людина є найвищою цінністю [12-16]. Норми Моралі — це правила загального характеру, засновані на уявленнях людей про добро і зло, гідність, честь, справедливість і т. д. Моральні норми і принципи в кінцевому рахунку визначаються економічними та іншими умовами життя суспільства. Цими нормами мають стати: доброчесність, совість, правда, милосердя, доброзичливість, вірність ідеалам, справедливість, добропорядність, братерство, миролюбність,

працелюбність, рівноправність, і свободолюбність, глибока віра у людський ідеал — людське щастя.

Совість є результатом інтеріоризації особистістю моральних вимог суспільства і є почуттям її морального обов'язку. На сторожі морального обов'язку особистість ставить совість. Совість (сумління) — вияв моральної самосвідомості особистості, її здатність здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і здійснювати оцінку своїх вчинків.

Совість являє собою здатність людини критично оцінювати свої вчинки, думки, бажання. Совість — це внутрішні Self-людини. Моральні цінності орієнтують людину в її поведінці. Це виявляється можливим не в силу того, що людині вигідно чи приємно брати їх до уваги у своїх рішеннях і діях. Ці цінності функціонують таким чином, що впливають на волю людини. Авторитарна совість виражає підпорядкованість зовнішньому авторитету. При авторитарній совісті некритично засвоюється веління деякої зовнішньої сили, релігійної чи соціальної, і виконується її воля. Підкоряючись авторитарній совісті зі страху покарання, людина слідує настановам, які далекі від її власних інтересів. Гуманістична совість — це голос самої людини, її кращого начала, здатного до саморозвитку. Гуманістична совість не дає людям бути рабами, безмовно підкорятися чужим інтересам, витрачати життя даремно.

Значення совісті в педагогіці. Совість як специфічний прояв людського існування потребує особливої уваги у педагогіці. На ранніх стадіях становлення особистості совість виявляється як «голос» значущого оточення — батьків, вихователів, однолітків, і відповідно виявляється в страху перед можливим несхваленням, осудом, покаранням. Совість ірраціональна, тому що має справу не з реальністю, а з можливістю. Для неї відкрито не існуюче, а лише те, що повинно існувати. Як і любов, совість інтуїтивна, вона передбачає належне, вбачає те, чого ще немає. Таким чином, головна функція совісті — самоконтроль. Совість — це відповідальність людини перед самою собою, але собою як носієм вищих, універсальних цінностей.

2. Гендерно-статеві етасологічні акме- принципи освіти.

Гендер (*англ.* Gender — рід, стать) означає, по-перше, відмінність між чоловіком і жінкою за анатомічними ознаками; по-друге, це соціальний розподіл, який часто базується на статевих відмінностях, а також це проявляється і у культурно-правових парадигмах. Гендерна

диференціація — процес, у якому біологічні відмінності між чоловіком і жінкою наділяються соціологічним значенням і використовуються як засоби соціальної класифікації. Гендерна роль (gender role — статева роль) — поведінка, яка нормативно очікується від чоловіка / жінки. Це також зовнішні прояви моделі поведінки, що дозволяють людям судити про міру приналежності когось до чоловічої чи жіночої статі. Гендерна ідентичність — ідентичність, що переживається відносно власної приналежності до чоловічої чи жіночої статі. Гендерна некомфортність — не здатність відповідати соціально прийнятим характеристикам статево рольової поведінки.

Відмінності залежать від відповідних філогенетичних та онтогенетичних характеристик на рівні функціонування внутрішніх систем людини. Гендерні статеві відмінності характеризуються множиною і впливом статевих гормонів (естрогенів, протестрогенів, тестостерону) на мозок і тіло людини. Вони мають анатомічні, фізіологічні, психологічні і поведінкові особливості. Гендерні стереотипи формуються в процесі статевої соціалізації яка, будучи частиною загальної соціалізації, розглядається з одного боку як процес адаптації та інтеграції людини у суспільство, а з іншого боку — як процес саморозвитку і самореалізації особистості в соціальному середовищі. Тобто статева соціалізація означає два взаємопов'язані процеси. По перше, це засвоєння індивідом соціального досвіду, психосоціальних установок і ціннісних орієнтацій, певних способів поведінки і діяльності, властивих представникам однієї й іншої статі. По друге, це процес формування статевої самосвідомості, який включає в себе: пізнання свого особистого й розбіжностей з представниками своєї статі і відмінність від представників протилежної статі; емоційну оцінку себе як представника певної статі; самоствердження свого статевого «Я» у спілкуванні й діяльності. При цьому індивід може в тій чи іншій мірі відходити від статевого еталона і наслідком цього буде зміна не тільки самої особистості, а й перетворення суспільства. У даному контексті вочевидь є необхідність розгляду гендерного аспекту в акмеологічних дослідженнях.

Як показують дослідження, стать й індивідуальні психологічні особливості особистості суттєво впливають на навчання, освіту та на самовизначення в професії, а також на глобальне планування перспектив життя. Юнаки при професійному самовизначенні більше схильні до впливу чинників далеких перспектив: чим чіткіше і конкретніше їм вдається визначити плани на життя, тим більш високий рівень формування розвитку в професії і тим вищий ступінь

впевненості в правильності професійного самовизначення. Дівчата не схильні пов'язувати самовизначення в професії з загальним життєвим планом, при самовизначенні їм більш властиві ситуативність й емоційність. На формування юнаків великий вплив мають рівень самоконтролю і показники інтелекту (загальний інтелектуальний розвиток, комбінаторне мислення njoj). У дівчат же найближчі плани визначаються в більшості випадків ступенем емоційної збудливості й пізнавальними інтересами. Серед цінностей, вказаних в якості життєвих орієнтирів як дівчатами, так і юнаками, переважають закладені віковим укладом життя і культурними традиціями: дружба і вірність, здоров'я, сімейне життя. Цінність сім'ї в більш значній мірі важлива для дівчат. Юнаки, крім перелічених вище, вказали такі провідні ціннісні установки, як свобода в поведінці і діях, а дівчата — впевненість у собі. Набагато нижче, в порівнянні з попередніми, ціннісна значимість приємного проведення часу і наявності улюбленої роботи, причому кількісні показники за цими пунктами однакові і для юнаків, і для дівчат.

Етасологічна (вікова) гендерна акмеологія — комплексна наука, що включає гендерологію, акмеологію, психологію, педологію, ювенологію, педагогіку, андрагогіку, геронтологію. Вона характеризується важливими віковими особливостями розвитку людини (немовля, підліток, молодь, доросла (зріла) особа, людина поважного віку, старійшини). Пренатанальна акмеологія — наука, що опікується проблемами, які мають відношення до періоду перед народженням. Пренатанальна діагностика дозволяє здійснювати тестування, діагностику, моніторинг та скрінінг дитини до народження. Акмеологія педології досліджує стан, розвиток та акселерацію здібностей людини у період з дня народження до 13-14 років. Це наука про виховання дітей, що базується на визнанні залежності долі дитини від біологічних і соціальних факторів, впливу спадковості. Сучасний підхід до розгляду фаз життєдіяльності людини ілюструється наступним чином: 0-13 років — фаза визрівання; 14-16 років — фаза початку самостійної практичної діяльності; 17–23 роки — оптимізм загального розвитку (соціальне акме- особистості); 35 -45 років — оптимізм спеціального розвитку (також, соціальне акме- особистості); 45–75 — закінчення продуктивної діяльності. При цьому процес удосконалення особи проходить наступні етапи: саморозвиток, самореалізація, самоосвіта, самоорганізація, самоконтроль, самовдосконалення, самокорекція, самодіяльність, самокреативність тощо. У поширеній в сучасних західних школах класифікації виділено такі вікові етапи: вік немовляти — від народження до 3 років;

раннє дитинство — від 3 до 6 років; дитинство — від 6 до 12 років; підлітковий вік — від 12 до 18 років; молодість — від 18 до 40 років; зрілий вік — від 40 до 65 років; похилий вік — від 65 років і далі.

Загалом *етасологічна (вікова) кібер-акмеологія* — комплексна наука (загальна інтегральна наука про вік людей), яка біосний (біологічний) вік людини досліджує на основі таких періодів: дитячій (до 8 років); інфантологічний (8–12 рр.), пубертологічний (чоловіки: 13–17 рр., жінки: 12–16 рр.); ювентологічний (ч.: 18–21 рр., ж.: 16–20 рр.); матуритологічний (ч.: 25–35 рр. / 35–45 рр., ж.: 20–30 / 30–40 рр.); пресенологічний (похилий вік, вік людини після 60 р); сенектологічний (старечний вік, вік після 75 рр.) [4 -10]. Періоди досліджуються з урахуванням біосферно-ноосферного і геліобіологічного вчення та антропокосмізму. При цьому процес удосконалення особи проходить наступні етапи: самовизначення, саморозвиток, самореалізація, самоосвіта, самоорганізація, самоконтроль, самовдосконалення, самокорекція, самодіяльність, самокреативність тощо.

Статево-етасологічна концепція. Сексуальний (гендерний) інтелект — обумовлений гормональним станом організму жінки і чоловіка (естрогени, тостестерон). Гормонально-статеві чинники (статеві гормони) суттєво впливають на формування головного мозку людини. Взагалі, всі люди різні на генетичному рівні (ДНК). Ця різниця існує: за рахунок 3 млн нуклеотидів, які входять у склад генома людини; за рахунок «генетичного профілю» особи або «генетичної фатальності» розвитку; за рахунок успадкованих хвороб, генних порушень, мутацій. Так, жінка більш біологічно стійка особа; стаєр (бігун на далекі дистанції); здібна до невеликих навантажень, але на довгий час; втрачає менше енергії; жінка у віці 60 років може витримати до 90 % тих навантажень, з якими вона могла упоратися в 20 років; кожні 10 років життя жінка втрачає здібність до навантажень на 2%; з жінок виростає менше вундеркіндів.

Чоловік — біологічно ослаблена особа (у порівнянні з жінкою); спринтер (бігун на короткі відстані); здібний до великих навантажень, але на короткий час; втрачає більше енергії (навіть у стані спокою); у віці 60 років може витримати до 60 % і менше тих навантажень, з якими він міг упоратися в 20 років; кожні 10 років життя втрачає здібність до навантажень на 10%; вундеркіндів серед чоловіків більше (за рахунок тестостерону). Чоловіки, у яких хромосомний набір складає УУ, схильні до порушення закону, у них низький інтелект, високий зріст. Відмінності між чоловіком і жінкою на соціальному рівні (гендерологія) полягають у: відмінностях біологічного (генетичного) виду;

існуючих соціальних умовах, які створюють більш сприятливі умови для переваги чоловіків, існуючих еволюційних умов.

Жінки (дівчата, юнки): у дівчат гострота слуху (до 8 р.) нижча, ніж у хлопців; але дівчата більш чутливі до шуму; у 1-2- му класах у дівчат вища шкіряна чутливість, їх більше дратує тілесний дискомфорт, вони більш сильно реагують на дотики; у дівчат, зазвичай (особливо у дошкільному і молодшому шкільному віці), краще розвинута мова, вони сильніші за хлопців, їх біологічний вік вище, тому дівчата часто утискають (завдають клопоту) хлопцям: фізично, мовно; відповіді дівчат на запитання більш однотипні, а мислення більш одноваріантне, шаблонно-стандартне; дівчата до 10 р. краще запам'ятовують цифри, вирішують логічні задачі (тут вони перевершують юнаків); вони кращі у мовних здібностях; але у них швидше завершується розвиток пам'яті; більш контактні.

Чоловіки (хлопці, юнаки): починають ходити пізніше дівчат на 2-3 місяці; починають говорити пізніше дівчат на 4-6 місяців; при народженні хлопців частіше виникають ускладнення, ніж у дівчат; травми (серед дітей 7-15 р.) у хлопців бувають у 2 рази частіше, ніж у дівчат; серед складно виховуємих дітей більше хлопців; серед хлопців більше «двійочників», тобто вони гірше навчаються у школі; відповіді на запитання у хлопців: багатоваріантні, нестандартні, динамічні, інноваційні, цікавіші; хлопці більше мовчать, але більше думають, шукають нестандартні рішення і відповіді; хлопці більш збудливі, дратівливі, неспокійні, нетерплячі, нестримані, агресивні, невпевнені у собі; батьки, вчителі гірше розуміють світ юнаків, тому що він прихований, тобто хлопці більш скритні, ніж дівчата;

У жінки і чоловіка різна біоелектрична активність мозку; різні електроенцефалограми мозку; дівчата і хлопці не можуть виховуватися однаково; їх природа різна; вони по різному дивляться на однакові речі, слухають, говорять, відчувають, бачать, чують, мовчать, переживають; їх природні задатки потрібно обережно зберігати, розкривати, не нашкодити, не зламати, а головне — розвивати; поведінка чоловіків і жінок в екстремальних ситуаціях різна і дуже не схожа; у екстремальних ситуаціях гине менше жінок, ніж чоловіків, та їх і народжується менше.

3. Психолого-акмеологічний гендерний стереотип професійної самореалізації особистості.

Акмеологія, що виникла на стику природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін, вивчає феноменологію, закономірності та механізми

розвитку людини на щаблі її зрілості. Поняття «зрілість особистості» включає в себе безліч характеристик, серед яких найбільш важливе місце займає соціалізація особистості.

Соціалізація — це акумулювання індивідом протягом життя соціальних ролей, норм і цінностей того суспільства, до якого він належить [1]. Однією з основних функцій соціалізації є формування особистості, яка адекватно відображає соціальну ситуацію і здатної взяти на себе вирішення найбільш важливих суспільно значущих завдань, особливо у освіті. Сутнісний зміст соціалізації розкривається на перетині таких її процесів, як адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація.

4. Сексуальний (гендерний) інтелект.

Сексуальний (гендерний) інтелект обумовлений гормональним станом організму жінки і чоловіка. Гормонально-статеві чинники (статеві гормони) суттєво впливають на формування головного мозку людини. Жінки більше керуються правою півкулею головного мозку. Це призводить до їх більшої емоційності, здібностей до іноземних мов, глибоких почуттів, тонкої моторики, вони краще виконують тести на швидкість, арифметичні операції, краще помічають дорожні знаки, а головне — «вміють» народжувати.

Чоловіки більше керуються лівою півкулею. Це надає їм перевагу у роботі з логікою, абстракціями, великими обчислюваннями, просторовим уявленням, вони краще орієнтуються у маршрутах руху, здатні до професії математика і до вирішення проблем світового масштабу

Відмінності між чоловіком і жінкою на соціальному рівні полягають у: особливостях біологічного (генетичного) виду; існуючих соціальних умовах, які створюють більш сприятливе середовище для переваги чоловіків, існуючих еволюційних умовах: чоловіки — історично «здобувачі», жінки — зберігають і опікуються домом, дітьми. Але еволюційно склалося, що IQ чоловіків у середньому більший (вищий) на 5 балів, ніж у жінок. Упродовж віків існували думки: що жінка повинна займатися домашнім господарством, вихованням дітей, модою, кулінарією тощо; що жінка — джерело гріха і спокуси — недостатньо розумово розвинена; що жінка — це особа практична, а не абстрактна за природою; що жінка — занадто прагматична, щоб витрачати час на те, щоб стати геніальною тощо. Але, як показує наше дослідження, жінка — особа, що, можливо, менше знає, ніж чоловік, але більше і краще розуміє, особливо там, де це стосується «розмитих» ситуацій, невизначеностей, слабких визначеностей, тобто більш здатна до прийняття рішень в умовах недостатньої інформації, або й зовсім у випадках її відсутності. А геніальність — це можливість

робити висновки як раз в умовах алогічності, почуттів, Інтуїції. Тому вважаємо, що жінка більш удосконалено «побудована» у цьому Світі, просто їй природно не потрібно робити штучних відкриттів, займатися науково-технічним прогресом, що псує і забруднює довкілля, опікуватися генною інженерією, цікавитися зброєю тощо. Це ще раз підкреслює гармонійність побудови цього світу: жінка і чоловік існують як рівноправні особистості у цьому світі, доповнюючи і компенсуючи один одного. І вони нічого не варті один без іншого. Розглянемо лише один з аргументів на користь нашого висновку. Так, кількість людей з низьким інтелектом у світі складає 2-3 %, з них переважна кількість — це чоловіки. Це пов'язано з тим, що форми розумової відсталості розташовані у Х-хромосомі (у чоловіків вона одна, а у жінок їх дві). Жінка — ХХ; чоловік — ХУ, іноді навіть Х-УУ, а інколи зустрічається Х-УУУ. А пошкодження УУ, УУУ-хромосоми сильно впливає на соціальну поведінку особи. Цим опікується наука психогенетика. Таким чином, якщо у жінки Х патологічна, то це компенсується іншою Х-нормальною хромосомою. А у чоловіків одна Х-хромосома (у переважної більшості випадків). Тому при її пошкодженні її немає чим компенсувати.

Кібернетично-математична концепція гендерно-етасологічної акмеології. Авторами досліджується актуальна проблема впливу етасології та кіберакмеології на формування інноваційних поглядів наукової молоді за допомогою нейропедагогіки і кібернетичної акмеологічної математично-праксеологічної інтелектно-експертної ергатино-ергономічної аналітичної інформаційної системи [3-10].

Автор у своїх дослідженнях використовує основи такої науки, як нейропедагогіка. Це міждисциплінарна інноваційна наука і технологія розвитку і виховання людини; нові наукові теоретичні, емпіричні й практичні дані стосовно різних типів функціональної організації мозку в юнаків і юнок; нові знання про функціональний розвиток мозку дитини і дорослого; нові стратегії експериментального дослідження активного і змістовного відношення особи до життєдіяльності; нові наукові програми, методики, технології роботи з людиною; нові нейропсихологічні методи діагностики та прогнозу психічного розвитку; нові форми психологічної корекції поведінки дитини і дорослого на основі творчої педагогіки для розкриття креативних можливостей людини; нові наукові підходи до гендерного навчання й виховання у родині, в дошкільних установах, у школах, у вишах, установах післядипломної освіти та неперервного навчання і самонавчання; базова наука, що об'єднує такі науки як нейроанатомія; нейробіологія; нейроморфологія; нейропсихологія; нейрофізіологія; нейрогенетика; психогенетика.

Головна мета нейропедагогіки, а також кібер-акме-нейропедагогіки — допомогти вчителям, викладачам, вихователям оптимально, якісно и творчо вирішувати педагогічні задачі, використовуючи знання про індивідуальні особливості мозкової організації вищих психічних функцій. Ця наука враховує еволюцію людини. Жінка, як «берегиня», передає нащадкам інформацію про минуле; чоловік, як «революціонер», пошукувач, передає інформацію про сучасне. На ньому «відпрацьовуються» усі «новинки» еволюції; у нього природно більше корисних і шкідливих мутацій (генетичних відхилень); при змінах довкілля (екологічних, соціальних, політичних, ейкуменних) більше страждають чоловіки; їх мозок менш надійний, більш уразливий.

Дослідження біотоків мозку та електропотенціалів різних ділянок мозку дає можливість зробити такі висновки: мозок жінки і чоловіка працює не однаково; всі 10 підсистем людини (життєдіяльності чоловіка і жінки) працюють за різними алгоритмами (технологіями); генотип та фенотип (4000-4500 параметрів) у чоловіків і жінок різнохарактерні; послідовність дозрівання (визрівання, зростання) різних психічних функцій у чоловіків і жінок суттєво різні; органи (моторні, зорові, слухові, асоціативні) працюють за різними програмами; рівень розвитку мислення різний; також різні: типи темпераменту, нервової системи; антропологія; вплив довкілля, ЗМІ, наркотиків; ойкумени тощо. Тобто всі діти (дівчата і хлопці) «розвиваються» по різному та ще із урахуванням природних статевих особливостей. Тож навчати і виховувати кожну дитину треба індивідуально, системно та комплексно, а головне — довгостроково і неперервно; навчати і виховувати кожну дитину потрібно з урахуванням природних статевих особливостей. Дівчата і хлопці дуже різні. До 7 років у дитини формується її особистий тип мислення: наочно-дійовий, наочно-образний, абстрактно-мовний. Всі діти (хлопчики і дівчата) розвиваються по різному: різна організація психічних процесів; по різному функціонує мозок — різні електропотенціали різних ділянок кори мозку (моторні, зорові, слухові, асоціативні); різні процеси сприйняття й аналізу інформації; визрівання різних психічних функцій мають різні терміни, тип і якість. Вчені роблять висновок: не можна виховувати / навчати «безстатевих істот», які при цьому «гублять» переваги своєї статі. Дослідження відомих вітчизняних і закордонних вчених дозволяють зробити висновок, що сучасні методики навчання частіше за все налаштовані на дівчат; вони не радять, як вчити юнаків, хлопців, чоловіків. Стратегії навчання у дитячому садку, школі, виші розраховані на особливості жіночого організму. Вчені задають питання: а чи може жінка виростити, виховати справжнього чоловіка? І відповідають:

навряд чи! А чому? Тому, що у неї інший тип мозку й інший тип мислення. Вчені роблять висновок: дівчина і хлопець — два різних світи; дівчину і хлопця не можливо виховувати / навчати однаково; вони по різному (природно): дивляться на світ; слухають і чують; розмовляють і мовчать; відчувають і переживають.

Автори також досліджують гендерні типи функціональної асиметрії мозку (ФАМ), що впливають на якість виховання та освіти. Існують декілька базових типів функціональної асиметрії мозку, що базуються на трьох основних показниках людини, які треба враховувати викладачу: «рукість», «окість», «вухість». Праворукі з ведучим правим оком і правим вухом (це, як правило, «лівосферники» або «мислителі»). Праворукі з ведучим лівим оком і лівим вухом (це, як правило, «правосферники» або «художники», митці). Праворукі з ведучим лівим оком і правим вухом (це змішаний тип ФАМ). Праворукі з ведучим правим оком і лівим вухом (це змішаний тип ФАМ). Ліворукі — це специфічна група; яскраво виражені — правосферники зі спеціальним характером функціональної асиметрії; у них частіше трапляються неврози; в нашій країні ліворукими є у середньому 4-7 людей із 1000 (у США 13 зі 100) (досліджені мало). Серед ліворуких більше чоловіків, ніж жінок; серед них багато обдарованих дітей, з них часто виростають художньо обдаровані дорослі люди. Ліворукими були: Пабло Пікасо, Гай Юлій Цезар, Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Бетховен, Чарлі Чаплін, Ерне Рубік тощо. Ліворукі діти — це діти з гештальним типом розвитку мови, в основі якого «лежить» образ об'єкта через ритм і музику слова, тобто об'єкт, який бачать, дитина «наспівує» як цілісну структуру, образ, явище. Ліворукі діти зазвичай більш уразливі, емоційні, рухомі, запальні, гарячі, тривожні; гірше звикають до зміни обставин (у дитячому садку, школі); тонше відчувають колір і форму предмета; глибше бачать відмінності між предметами, навіть коли праворукі їх не бачать (тобто ліворукі індивідуалізують довкілля). Тому ліворуких дуже багато у школах для художньо обдарованих. Ліворукі орієнтуються на почуття (зорові, тактильні), а не на мову, тому їм треба спиратися на малюнок; їх стихія — індивідуальна робота (не в колективі) та власна ініціатива та інтуїція; вони часто відчувають «декстрастреси», тобто правий стрес, коли у світі все налаштовано для зручності праворуких. У ліворуких, у віці 7-20 рр. результати у навчанні значно вищі, ніж у праворуких. У ліворуких є унікальні задатки, яких не має у праворуких. Але дорослі не вміють навчати ліворуких (не має відповідних методик навчання) і тому їх більше у ПТУ та серед робочих. Група ліворуких вельми неоднорідна. У них, наприклад, центр

мови може бути у правій або лівій сфері, або у обох сферах. Спроба перевчити ліворуких на праворуких може призвести до тяжких наслідків. Амбідекстри — це «обоєрукі» люди, які однаково добре володіють двома руками; особливості їх психіки можуть бути як і у ліворуких, але вони страждають від декстрастресу. Робляться висновки: високий ступінь праворукості прямо пов'язаний з підвищеною лівосферністю мозку; низька ступінь праворукості вказує на підвищену активність правої сфери мозку. У цих випадках можливі різні підгрупи з різними властивостями. Але головним є те, що кожна дитина — індивідуальна і цю індивідуальність треба поважати, бо вона заснована на законах природи, законах роботи мозку.

Права півкуля «відповідає» за цілісне, синтетичне, евристичне, паралельне, одночасне, дедуктивне мислення. Вона «обслуговує» лівий бік тіла (сприймає / передає відповідні імпульси, команди); охоплює картину світу цілісно, одночасно, синтезовано і швидко. Жінки у більшості випадків правосферники. У дівчат права сфера визріває повільніше. Ліва півкуля «відповідає» за аналітичне, класифікаційне, алгоритмічне, послідовне, індуктивне мислення. Вона «обслуговує» праву половину тіла; працює дискретно, аналізуючи світ повільно. Чоловіки у більшості випадків лівосферники. У хлопців ліва сфера визріває повільніше, ніж у дівчат. Але у нормальному стані людини мозок працює комплексно, тобто використовуючи і ліву, і праву сфери.

Дослідження показують наступне. «Лівоочні» люди часто бувають боязкими, несміливими, сором'язливими; добре прилаштовуються до діяльності у малих групах при неформальних міжособистісних контактах без строгої підпорядкованості; погано почувають себе у великих колективах при авторитарності вихователя-вчителя; вирізняються високою стійкістю до перешкод і високою працездатністю; у них схильність до «невротичного» стану; мають високий інтелект. Люди, що віддають перевагу правим руці, оку, вуху зазвичай стійкі до невротичних факторів; у них у середньому нижче інтелект і працездатність. «Лівовухі» люди часто мають великі труднощі з вивченням іноземних мов у школі (при класичному підході до вивчення мов), але легко засвоюють мову, якщо їх «занурити» в іноземне мовне середовище; з них виходять добрі керівники, менеджери, логістики.

Вчені всіх людей ще умовно поділяють на дві великі групи: 1) «мислителі» — ті, у кого переважає (більш розвинута) ліва півкуля мозку; це так звані раціоналісти, аналітики, розважливі, помірковані, розсудливі і слабо емоційні та 2) «митці» або «художники» — ті, у кого переважає права півкуля мозку; це так звані емоційні інтуїціоністи,

які «охоплюють» явища у цілому, без логіки і аналізу. Бувають і «змішані» типи: «мислителі» + «митці». Існує класифікація типів особистості на основі типів темпераменту людини.

Відомо, що справжній педагог — це акмеологічна особа, яка відмінно володіє методологією передачі знань, технологіями здобуття і передачі знань, інструментарієм здобуття, використання та передачі знань. Він обов'язково повинен враховувати перелічені вище особливості дітей, які досліджуються нейропедагогікою. Акме-педагог враховує кібернетичну акмеологію, кібер-акме-нейропедагогіку, стан індивідуального здоров'я особистості та індивідуальне відношення до навчання. Дуже важливо акме-педагогу враховувати стан здоров'я навчаємого на основі таких наук, як санологія та валеологія. Відомо, що у світі існує: 500 000 ліків; 600 000 хвороб; 140 вузьких спеціалістів–лікарів; безліч методик виховання та навчання; 40 000 професій. При гендерно-санологічному підході при дослідженні людини автори комплексно розглядають 10 (десять) суперсистем особи: м'язову, скелетну (кісткову), нервову, ендокринну, серцево-судину, імунну, дихальну, травлення, сечовивідну, репродуктивну та вплив на них екологічно-фармакологічних чинників.

Кіберакмеологічна нейропедагогіка. Головна мета кібернетично-акмеологічної акме-нейропедагогіки — застосування комп'ютерних інноваційних технологій для автоматизації проблем нейропедагогіки з метою виявлення ефективних та оптимальних методик, алгоритмів, програм розвитку, виховання, удосконалення та самовдосконалення акме-людини. Авторська методика якісної освіти та виховання базується на технології під назвою «кіберакмеологічна нейропедагогіка», яка дозволяє реалізувати перелічені проблеми на основі розробляємої фахівцями Української Академії Акмеології — кібернетично акмеологічної медико-біологічної експертно-аналітичної гомеостазної системи. Система аналізує зовнішні й внутрішні параметри, що характеризують стан людини, і робить наголос на «лікарняних засобах», які первинно закладені в організм кожної людини, так званому «коді акме-здоров'я людини». Система «будує» індивідуальний паспорт здоров'я, патології, аномалії людини і видає їй рекомендації, технології, методики, програми, алгоритми щодо того, як стати акме-здоровою, як підтримувати своє акме-здоров'я, що треба робити, якщо хворієш.

По суті, організм людини — це її приватне інтимне «господарство». Фахівців акмеологів та кіберакмеологів цікавить увесь багатофункціональних організм людини і гемодинамічна функція — системно, комплексно та гармонійно. Те ж саме — з вихованням та навчанням людини.

Тобто необхідно враховувати всі 4500 характеристик (відмінностей, особливостей), які впливають на генотип та фенотип особи.

Систему акме-педагогічних здібностей утворюють такі: дидактичні, академічні, гностичні, конструктивні, перцептивні, мовні, комунікативні, експресивні, організаторсько-сугестивні, прогностичні, педагогічно-рефлексивні тощо. Автори досліджують акмеологічну педагогічну антропологію. Як відомо, педагогіка — це мистецтво виховання [12]. Це як терапія у медицині. Антропологія (*від др грец.* ἄνθρωπος — людина; λόγος — наука) — це наукова дисципліна, що вивчає виникнення людини та рас, зміни у побудові тіла людини у філогенезі та в залежності від довкілля; має три розділи: антропогенез (вчення про походження людини), морфологію людини, етнічну антропологію. Існує антропологія філософська, педагогічна, психологічна, християнська тощо. Термін «антропологія» в науці закріплений за дисципліною, що вивчає природне походження людини та її рас, мінливість будови тіла людини у часі і територіально. Це антропологія у вузькому, спеціальному розумінні слова. Філософська антропологія — вчення про сутність людини, її походження і сенс життя, про закономірність буття; вчення орієнтовано на синтез конкретно-наукових знань про людину і на побудову її цілісного образу у людино-знанні. Філософська антропологія розуміє людину у її тотальності й самоцінності, як творчу й вільну особистість; це головна наука про само- сутність людини, її метафізичну природу, закони її розвитку: біологічні, психічні, духовні, соціальні. Вчення філософської антропології про людину має фундаментальне значення для сфери освіти та педагогічної діяльності. Цілісний філософський образ людини можна розглядати як ідеал освітньої системи. Філософсько-антропологічне вчення може виступити як світоглядна основа педагогічної освіти. Таким чином, акме-педагогічна антропологія — це комплекс наук про людину: анатомія, фізіологія, патологія, психологія, логіка, географія, статистика, політекономія, історія, релігія, цивілізація, література, мистецтво, виховання [4]. Індивідуальна антропологія — це сукупність антрополого-педагогічних наук про людину, що вивчають фізичні, фізіологічні, душевні та духовні особливості людини. Соціальна антропологія — це сукупність антрополого-педагогічних наук, що вивчають людське суспільство з педагогічною метою. Культурна антропологія досліджує зв'язки людини і культури: структуру культури, інститути культури; звичаї, побут, мови, соціалізацію людини у різних культурах. Структурна антропологія — дисципліна, що використовує прийоми структурної лінгвістики до аналізу культури і соціального устрою. Біологічна

антропологія досліджує людину у її зв'язках і взаємодією з природним світом. Поняття «педагогічна антропологія» у науковий обіг ввів К.Д. Ушинський [15]. Він називав педагогіку мистецтвом, а не наукою виховання. Антропологічні ідеї активно розробляються в зарубіжній педагогіці. Таким чином, психологічна антропологія — це наука, що вивчає проблему сутності людини та шляхи, засоби і сферу її становлення, наприклад, в освіті, вихованні, а також у економіці, політиці, юриспруденції, медицині, мистецтві тощо. Відомо, що психологічна культура акме-педагогів різна. Талановитий акме-педагог характеризується своєю психологічною компетенцією та самоспостережливістю (інтроспекцією) та редукцією — вмінням спрощувати складне до більш простого і зрозумілого, без схоластики. Професійний педагог — це антропотехнолог, тобто людина, що володіє засобами «інструментарієм» управління процесом становлення людини в освіті. Автори застосовують гендерний підхід у навчанні на основі кібернетично-математичної психо-акме генетичної технології (КМПАГТ). КМПАГТ призначена для дослідження людини з урахуванням гендерно-статевих особливостей, що впливають на якість навчання та викладання. Аналіз проблеми здійснюється поетапно, з урахуванням: гендерно-статевого підходу; гендерно-етасологічного підходу; гендерно-санологічного (валеологічного) підходу; гендерно-профорієнованого підходу.

Авторами розглянута проблема інноваційного розвитку акме-освіти і виховання на основі акме-гендерології та кібер-акме-нейропедагогіки і досягнень таких сучасних наук про людину як: біології, психології, генетики, гендерології, санології, етасології, акмеологічної нейропедагогіки, антропології, педагогічної антропології у вихованні і освіті. Велика увага у дослідженні приділяється моральним принципам освіти та виховання, визначенню поняття совісті і її впливу на якість освіти і виховання. Розглянуто статево-етасологічний підхід; нейропедагогічні технології. Особлива увага приділена новій кібернетичній акмеологічній нейропедагогіці; педагогічній антропології. Розроблена кібернетично акмеологічна медико-біологічна експертно-аналітична гомеостазна система та кібернетична акмеологічна математично-праксеологічна інтелектно-експертна ергатино-ергономічна аналітична інформаційна система, які використовують інноваційну акмеологічну гено-філо-типову комп'ютерну технологію для дослідження проблеми акме-гендерології. При цьому використовуються засоби Інтернет, дистанційної освіти, вебінари, а також mediated leaning, creative leaning та Leaning circles. Це дозволяє виховати креативного акме-педагога, який вміє якісно навчати і виховувати.

ДЖЕРЕЛА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Ананьев Б.Г. — СПб., 2001.
2. Андрущенко В. Духовна сутність освіти / Андрущенко В. // Вища школа України. — 2007. — № 31 (24). — С. 5-10.
3. Антонов В.М. Кібернетична акмеологія у запитаннях і відповідях: Монографія / Антонов В.М. — Київ, 2015. — 236 с.
4. Антонов В.М. Гармонійна акме- особистість. Монографія / Антонов В.М. — Київ, 2015. — 384 с.
5. Антонов В.М. Прикладна та професійна акмеологія. Монографія / Антонов В.М. — Київ, 2015. — 351 с.
6. Антонов В.М. Нейропедагогіка: Кібернетично-акмеологічні аспекти / Антонов В.М. // Міжнар. Конф. «Досягнення науки в 2015 році» — Київ. — 19 грудня 2015 р. — К. : Центр наукових публікацій, 2015. — 116 с. — С. 18–22.
7. Антонов В.М. Гендерна акмеологія та кіберакмеологія / Антонов В.М., Антонова-Рафі Ю.В. // Сборник научных трудов Sword (журнал). Международное научное издание. Входит в межд. Наукометрическую базу РИНЦ SCIENCE INDEX. — Выпуск 4(37). — Том 13. — Иваново : МАРКОВА АД, 2014. — (15–27 грудня 2014, Одесса). — ЦИТ: 414–175. — С. 97–99.
8. Антонов В.М. Акмеологія сексології та кіберакмеологія підхід / Антонов В.М., Антонова-Рафі Ю.В. // Сборник научных трудов Sword. Международное научное издание. Входит в межд. Наукометрическую базу РИНЦ SCIENCE INDEX импакт-фактор > 0. — Выпуск 3(36). Том 30. — Иваново : МАРКОВА АД, 2014. — (1–12 жовтня 2014, Одесса). — ЦИТ: 314-018. — С. 86–87.
9. Антонов В.М. Кібернетичні акмеологічні технології та гендерна акмеологія / Антонов В.М., Антонова-Рафі Ю.В. // Сборник научных трудов Sword. Международное научное издание. Входит в межд. Наукометрическую базу РИНЦ SCIENCE INDEX импакт-фактор > 0. — Выпуск 2. — Том 6. — Иваново : МАРКОВА АД, 2014. — (18–30 июня, Одесса). — ЦИТ: 214-062. — С. 29–31.
10. Антонов В.М. Теоретико-методологічні засади гендерної акмеології / Антонов В.М., Антонова-Рафі Ю.В. // Тези міжнародної науко-практичної конференції «Акмеологія — наука XXI століття» (30 травня, 2014). — Київ : УАА, 2014. — С. 97–108.
11. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Бех І.Д. — К. : Либідь, 2003. — Кн. 1. Особистісно зорієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. — 280 с.
12. Гусейнов А.А. Етика : Підручник / Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. — М. : Гардаріки, 2003.
13. Кострюков С. Історична генеза поняття «цінність» у філософії / Кострюков С // Вища освіта України. — 2002. — № 4. — С. 24–38.
14. Еремеева В.Д. Мальчики и дівочки — два разных мира. Нейропсихологи — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам / Еремеева В.Д., Хризман Т.П. — М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1988. — 184 с.
15. Ушинський К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологи / Ушинський К.Д. // Педагогич. сочинения в 6 томах. Т 5. — М. : Педагогика, 1990. — с. 8.

РОЗДІЛ ІІІ ПЕДАГОГІЧНА АКМЕОЛОГІЯ

Саух П.Ю.

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС: ВІД РОЗБАЛАНСОВАНОСТІ ДО ЦІЛІСНОСТІ НА ОСНОВІ АКМЕОЛОГІЧНОГО АЛГОРИТМУ

У статті розглядаються актуальні проблеми навчально-виховного процесу, які пропонується вирішувати на основі акмеологічного алгоритму, що може бути реалізований за певних умов. Одна з основних — підвищення престижності освітянської праці, авторитету та професіоналізму педагога, який потребує постійної суспільної і матеріальної підтримки. Наголошується на особливому значенні виховання молоді, яке нині має автономний, безсистемний характер і не відіграє у розбудові демократичного процесу випереджувальної ролі через стрімке зростання негативних явищ у молодіжному середовищі. Водночас, попри численні декларації, освіта в Україні впродовж останніх десятиліть не належить до сфери державних пріоритетів, тож важливим також є подолання «освітнього песимізму», здійснення необхідних реформ у соціальній політиці та освіті, відродження системи соціальних ліфтів — механізмів, які б сприяли підвищенню соціально-економічного статусу освіти й кар'єрному зростанню молоді незалежно від положення та достатку батьків, а з урахуванням насамперед здібностей, природного потенціалу молодих людей. Потрібно залучати молодь до загальнолюдських цінностей,

культури, традицій, істотно структурно перебудовувати зміст, технології навчання і виховання на основі акмеологічної стратегії.
Ключові слова: *сучасна система освіти, виховання, професіоналізм, акмеологічний алгоритм, ідеологічні орієнтири, спеціалізація та універсалізація освіти, синергетичний підхід, креативні технології.*

В статье рассматриваются актуальные проблемы учебно-воспитательного процесса. Их предлагается решать на основе акмеологического алгоритма, который может быть реализован при определенных условиях. Одно из основных — повышение престижности педагогического труда, авторитета и профессионализма педагога, который нуждается в постоянной общественной и материальной поддержке. Делается акцент на особом значении воспитания молодежи, которое сегодня имеет автономный, бессистемный характер и не играет в развитии демократического процесса опережающей роли из-за стремительно возрастающих негативных явлений в молодежной среде. В то же время, несмотря на многочисленные декларации, образование в Украине на протяжении последних десятилетий не относится к сфере государственных приоритетов, поэтому важным также является преодоление «образовательного пессимизма», осуществление необходимых реформ в социальной политике и образовании, возрождение системы социальных лифтов — механизмов, которые бы способствовали повышению социально-экономического статуса образования и карьерному росту молодежи независимо от положения и достатка родителей, а с учетом, прежде всего, способностей, природного потенциала молодых людей. Необходимо привлекать молодежь к общечеловеческим ценностям, культуре, традициям, существенно структурно перестраивать содержание, технологии обучения и воспитания на основе акмеологической стратегии.
Ключевые слова: *современная система образования, воспитание, профессионализм, акмеологический*

алгоритм, идеологические ориентиры, специализация и универсализация образования, синергетический подход, креативные технологии.

The problems of educational and upbringing process are considered; these problems are proposed to be resolved on the basis of acmeological algorithm that can be implemented in full under certain conditions. One of the conditions lies in increasing the prestige of pedagogical work, the authority of the teacher who today has neither sufficient material nor social support; despite the numerous declarations, the education in Ukraine during the independence period did not belong and do not belong to the sphere of public priorities. The important aspect is overcoming the "educational pessimism", the implementation of necessary reforms into social policy and in education, reviving the system of social mobility mechanisms, allowing to raise the socio-economic status and guarantees the career growth depending not on the origin and wealth of the parents, but on the abilities and capacities of the young people; another important aspect is connected with the implementation of the structural rebuilding of the content, learning technologies and upbringing based on the strategy of acmeology.
Key words: *educational and upbringing process, modern system of education, acmeological algorithm, ideological orientation, specialization and universalization of educational process, synergetic approach, creative technology.*

Не потрібно бути серйозним аналітиком, щоб помітити трагізм того, що діється в сучасному молодіжному середовищі. Зростання відчуженості, байдужості, відчуття незатребуваності і покинутості, дисбалансу між конкурентоспроможністю і психологічним благополуччям особистості в суспільстві, тяжіння до мінімізації зусиль і максимальності «кайфу», тілесної насолоди і зручностей, здається, непокоїть сьогодні усіх. І турбує не лише нас, в Україні. Ситуація не є кращою і в інших країнах, в тому числі зовні благополучних. Просто у нас усе це набуває потворніших форм, де фактично блоковані канали вертикальної соціальної мобільності, а ЗМІ пропагують насилля, егоїзм і аморальність як соціальну норму, де зростає

наркоманія, алкоголізм, дитяча і підліткова проституція, агресивність і жорстокість у молодіжному середовищі. Як зазначав чеський президент В. Гавел, за «сталінської диктатури ми сиділи в клітках, нас випустили — і ми опинилися в джунглях». І долаємо ми ці «джунглі» дивним чином. Усе, що не пов'язане з принципами володарювання (честь, професійна гідність, співчуття, дружба, любов тощо), відводиться на задній план і позбавляється соціального й культурного престижу. Вузький, примітивний прагматизм невпинно деформує світогляд, а уява про успішну трудову діяльність (не без допомоги сім'ї, новоспечених «коучів успіху», ЗМІ) зорієнтована на фантастичний спосіб життя скороспілих бізнесменів, політиків та зірок шоу-бізнесу. В результаті скромні соціальні ролі вже нікого не влаштовують і вважаються долею невдах. Чи не тому ми стали свідками тотального непрофесіоналізму майже в усіх сферах суспільного життя. І не просто непрофесіоналізму, а агресивного непрофесіоналізму!.. Знання, ерудиція, професіоналізм, мудрість з легкістю компенсуються претензією на звання найбільш українського українця. Звідси, не дивно, що запліднені завченими майданними гаслами культмасовики керують сільським господарством, меліоратори — культурою, птушники проводять «стрімкі» економічні реформи, історики розробляють психотропну зброю. Усе це «правильні українці» називають творінням високоінтелектуальної нації, перед якою повинні «схилитися в пошані Європа, світове співтовариство». Звісно, пояснюється це багатьма причинами: і соціально-економічною кризою, і війною, і відсутністю чітко визначених ідеологічних орієнтирів, принципів та змісту моралі, які б сприяли консолідації народу України, розбудові правової держави і громадянського суспільства, і «свободою безвідповідальності» наших ЗМІ тощо. Кожна із них може стати предметом окремого аналізу. Але мене, в контексті означеної проблеми, займає інше — чи є у цьому доля вини нашої освіти, яка мала б спрямовувати людину на досягнення максимального розквіту духовних, інтелектуальних і фізичних можливостей?

Щоб відповісти на це питання, потрібно звернутись до реалій нашого освітянського життя. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» та Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки тощо, освіта має орієнтуватись на особистість, бути демократичною, конкурентоспроможною у світовому освітньому просторі. Ґрунтуючись на ідеї національного державотворення, вона має бути зосередженою на ствердженні національних інтересів, здійснюватись протягом життя, відповідати інтересам особистості і суспільства.

Стратегічно — бездоганно. Як свідчать міжнародні експерти, вітчизняна освітянська стратегія відповідає вимогам часу, сучасним і перспективним європейським і світовим освітнім стандартам, тенденціям їх розвитку. Здавалось би, за умови її реалізації ми не мали б зустрічатися з тими негативними явищами, які турбують сьогодні кожного із нас. Але, незважаючи на це, жива практика навчально-виховного процесу залишається незмінною. Виховання в ньому має автономний, безсистемний характер. Воно не відіграє у розбудові демократичного процесу випереджувальну роль, не запобігає соціальній деградації і диференціації, не сприяє самоорганізації, особистій ініціативності і водночас відповідальності молодих людей. «Сучасна система освіти, — не без підстав констатують автори "Білої книги національної освіти України", — не забезпечує навичок життя у громадянському суспільстві, що передбачає ідентифікацію із певною спільнотою, зацікавлену громадську участь, внесок кожного у суспільне благо» [1, 40]. А якщо «…теорія і практика виховання не дають відповіді на питання, як жити гідно й успішно, — резонно робиться авторами висновок, — вони стають непотрібними, а суспільство втрачає свої гуманістичні функції, перестає бути засобом і живильним середовищем для духовного і морального розвитку особистості» [1, 40–41].

Звісно, коли йдеться про виховання ініціативної, відповідальної та успішної людини, то воно має здійснюватись усіма соціальними інститутами — сім'єю, освітніми закладами різних рівнів, громадськими організаціями, засобами масової інформації, церквою тощо. Але чи не основну скрипку в цьому «ансамблі» відіграє освіта. З давніх часів відомо, що освіта — це не просто ретрансляція знань, а складний процес передачі суспільством підростаючому поколінню соціального досвіду з метою підготовки його до активної участі в суспільному житті. В українській етнопедагогіці «виховати» означає уберегти дитину від зла, а «виховання» тлумачиться як процес оборони від зла протягом усього життя. Навчання і освіта, здобуті знання виступають засобами виховання і самовиховання, тобто виховання є їх внутрішньою сутністю. «Навчання, — пояснював В.О. Сухомлинський, — це лише одна із пелюсток тієї квітки, що називають вихованням у широкому розумінні цього поняття…» [5, 13].

Але освіта — це система знань, умінь і навичок, тобто результат навчання. Тому досвід в освіті виступає як гармонійна єдність знань та вмінь, а у вихованні він тлумачиться значно ширше, об'єднує знання і вміння, зовнішні й внутрішні фактори, переживання суб'єктом самого себе, певних станів, свого самопочуття, відчуття, збагачення

і пропускання через власний досвід загальних понять, явищ і процесів. Іншими словами, освіта — це складний процес синергії виховання і навчання, який нерозривно пов'язаний, принаймні, з трьома сферами духовної культури: пізнавальною, аксіологічно-регулятивною та художньою. Однак при першому наближенні до змісту нашої освіти неважко помітити, що будується він переважно на основі лише однієї із цих сфер — пізнавальної, а ще точніше — на основі її спеціалізованої складової — науки.

Сучасна освіта практично залишається в міцних обіймах логоцентричної класичної моделі, яка ефективно задовольняла потреби капіталістичного виробництва. Але сьогодні це вже інша, по суті, деформована класична модель. Адже у свій «зірковий час» класична модель була нерозривно пов'язана з релігійним вихованням, яке передбачало формування відповідного світогляду та ціннісно-моральних і правових регуляторів, що в комплексі визначали життєву компетентність людини. Довгий час ця модель дійсно забезпечувала гармонію навчання і виховання. Але вже на початку XX століття науково-технічна революція зумовила лавиноподібне зростання обсягу наукових знань, їх спеціалізацію і швидке «старіння». У результаті підвищилась роль прикладних наук та їх орієнтація на потреби виробництва. Ці процеси радикально вплинули на зміст освіти. Різко збільшилась кількість навчальних предметів, що відтворювали зміст тих чи інших наук. Спроби втиснути їх у навчальні плани спричинили необхідність перерозподілу годин між предметами, що нерідко здійснювалось за рахунок скорочення предметів гуманітарного циклу, а відповідно — і зменшення виховного потенціалу змісту освіти. Якийсь час, незважаючи на ці процеси, вектори навчання і виховання у вітчизняній освіті «утримувались паралельними» за рахунок жорстко регламентованої системи комуністичного виховання, а з втратою цілісності ідеології і ціннісної визначеності в суспільстві вони почали «розбігатись». До того ж подальше перенасичення навчальних програм і підручників новими науковими досягненнями різко збільшило в змісті освіти обсяги вузькоспеціалізованих знань. Пов'язані з обмеженими сферами й видами діяльності, вони нерідко швидко втрачали цінність і виявлялися непотрібними ні в житті, ні в професійній діяльності більшості учнів або студентів вже після закінчення навчання, залишаючись мертвим баластом.

Намагання осучаснити зміст освіти за рахунок вузькоспеціалізованих знань зумовило хронічне відставання цього змісту від розвитку життя і науки, оскільки такі знання виявлялися застарілими ще до

закінчення школи або університету. Відсутність орієнтації на цілісне бачення науки, її внутрішньої архітектоніки і світоглядного потенціалу спричинило продукування, за виразом Едгара Морена, не конструювання «добре облаштованої голови», а голови, наповненої численними знаннями, яка не володіє «загальною здатністю ставити і вирішувати проблеми» і не вміє оперувати «принципами організації і синтезу знань» [6, 23]. Звісно, на цій основі неможливе когнітивне мистецтво пізнання — мистецтво думати глобально, для того щоб вирішувати локальні проблеми. Звідси — безліч знань-поглядів, замкнених на індивіда, на його суб'єктивність, на його «правду». В суспільстві, за словами Платона, розпочала переважати не «філо-софічність», а «філо-доксичність», зовсім не виступаючи як «неправда», «нісенітниця», а лише як своя «правда»… «Істини» тут не доводяться, а просто технічно подаються у вигляді повідомлень, приписів, рецептів, які латентно скеровують людину на те, як потрібно виконувати ті чи інші завдання [2, 16].

Зрозуміло, що цей процес, збіднюючи світоглядну складову освіти, не міг не вплинути певним чином на виховну складову навчального процесу. Парадоксально, але така безоглядна орієнтація на сцієнтизацію змісту насправді була і залишається дуже далекою від прогресування науковості. Технократичні підходи, що характеризуються відсутністю цілісного бачення науки та її внутрішньої архітектоніки, не дають змоги людині не лише узагальнено зрозуміти світ і себе у ньому, але й вміння певним чином упорядковувати й свідомо гармонізувати свої взаємини з природою та іншими людьми, зайняти відповідну життєву позицію.

Як відомо, в науці жодна спеціалізація неможлива без універсалізації, і навпаки. А це означає, що зміст освіти має відображати різні предметні галузі сучасної науки, включаючи природничі науки та науки про людину і суспільство. Але реалізувати це слід не шляхом екстенсивного розвитку змісту освіти, а на основі міждисциплінарних форм систематизації знань. Будь-яка вузькоспеціалізована підготовка не може бути ефективною, якщо вона не узгоджується з підготовкою загальноосвітньою. Абсолютизація ролі спеціалізації неминуче призводить до перетворення людини лише на якусь функцію, простий засіб, інструмент її здійснення, і навпаки, абсолютизація універсалізації веде до вироблення в людини верхоглядства, дилетантизму, депрофесіоналізації. Органічне поєднання спеціалізації та універсалізації освіти вимагає виокремлення у її змісті таких елементів або форм, які є універсальними, загальнообов'язковими (тобто необхідними у всіх видах

життєдіяльності і за будь-яких умов), і таких, що мають лише вузькофункціональне призначення, тобто необхідні лише в якомусь окремому виді діяльності. Якщо перші з них складають «ядро» освіти, є її базовим компонентом, то другі можуть змінюватись, постійно оновлюватись залежно від майбутньої професії, регіональних особливостей або профілю подальшого навчання.

Але світоглядно-акмеологічно запліднений підхід до навчально-виховного процесу — лише одна сторона медалі, яка є, так би мовити, його загальним дискурсом. Головною причиною усіх проблем, пов'язаних з вихованням учнівської і студентської молоді, є розірваність навчального і виховного процесів. Паралельні раніше лінії освіченості та культурного розвитку сьогодні розбігаються, а навчання (в його нинішніх формах) далеко не завжди веде до вихованості й інтелігентності, як це було прийнято вважати в культурно-історичній школі Л. Виготського. Філософські основи навчально-виховного процесу, в якому донедавна панували принципи пріоритетності людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, незважаючи на гарні декларації теоретиків, поступово руйнуються. Навіть у контексті Болонського процесу розрив між навчанням і вихованням загрожує збільшуватися.

Разом з цим, як відомо, в педагогіці давно вважається постулатом, що в освіті панує єдиний навчально-виховний процес, а такі вузлові його поняття, як навчання і виховання, тісно пов'язані між собою. Звідси в живій педагогічній практиці ця «пов'язаність» отримує нерідко ще й таке звучання: виховання — одна із функцій навчання. Ми традиційно переконані: навчаючи, ми виховуємо, а решта — це функції сім'ї, класного керівника, куратора, церкви, різноманітних громадських організацій тощо. Подібні уявлення про цілісність навчально-виховного процесу є однією із причин «розбігання» ліній навчання і виховання підростаючого покоління. Чому? Тому що цілісність тут розуміється не як *глибока інтеграція*, а як *сумарна величина*. Важливо пам'ятати, що навчання далеко не завжди виховує, але зробити його виховуючим можна, спираючись на синергетичний підхід до його організації.

Навчання і виховання хоча й взаємопов'язані, але відносно самостійні процеси. У зв'язку з цим недостатньо чітка диференціація цих понять призводить не лише до малопродуктивних дискусій, утопічних проектів виховної роботи, але й зумовлює зашореність педагогічної діяльності, знижує її ефективність. Важливо усвідомити, що навчання органічно пов'язане з обсягом тих необхідних для життя знань, умінь і навичок, якими ми озброюємо підростаюче покоління

в школі та університеті. Воно має справу із скінченними величинами. Я.А. Коменський порівнював навчання з годинниковим механізмом, який працює чітко й точно, тобто технологічно й одноманітно.

Але людський досвід вміщує окрім кінцевих знань ще й систему безмежних знань, з якими має справу виховання. Особистість, яка виступає об'єктом виховання, має необмежену відкритість для встановлення довільних зв'язків з усім оточуючим її світом, що не замикається на освіті. Виховання пов'язане з розвитком цілісної особистості, з її самопізнанням, самовдосконаленням, самореалізацією, тобто з безмежністю. Адже розвиток особистості неможливо обмежити сталими, визначеними рамками.

Людина з дитинства — суб'єкт власного особистісного розвитку. І суб'єктом цього процесу вона стає ще задовго до того, як піде до школи. Першим, хто ставить її в позицію суб'єкта, є сім'я. Здійснюється це через включення дитини в організовану життєдіяльність, відношення між людьми та з навколишнім середовищем, які стимулюють її включення у процес самопізнання і самореалізації. Продовжує цю естафету школа, система освіти. Але школа — це «замкнений» за своєю суттю організм. Те, що є у ній відкритим, безмежним (особистість викладача, учня), усіляко обмежується програмами, стандартами, вимушеною дисципліною. Тобто будь-який навчальний заклад є *об'єктивно лінійною системою*, достатньо жорсткою, яка регулюється зверху традиційним стилем управління. І, навпаки, виховання — *нелінійна*, певною мірою самоорганізована система. Вона виходить за межі навчального закладу, містить у своїй структурі освоюване педагогами і учнями різнобарвне навколишнє середовище.

Таким чином, людина формується як особистість, як індивідуальність в цьому середовищі, відчуває на собі його постійний вплив, нерідко далеко не позитивний. У цьому середовищі багато негативних явищ, які привертають увагу і викликають допитливість. У цій ситуації виховна система навчального закладу вступає в конкуренцію з яскравим, різнобарвним середовищем з його пограничними моральними й «ультрасучасними» цінностями, де далеко не завжди вона перемагає. Метою виховної системи будь-якого навчального закладу, ґрунтуючись на виховному ресурсі навчального процесу, є завдання максимально доповнити його, розширити уявлення вихованців про навколишній світ, «окультуривши» його, допомогти їм через їхній власний досвід сформувати позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей, стати їх активними носіями. Зробити це можливо лише одним шляхом, а саме: перетворивши різнобарвний оточуючий простір (економічний,

політичний, культурний, освітній тощо) на *виховний*, який може забезпечити синергію навчання і виховання. Для цього важливо визначити його найістотніші компоненти, їх зв'язки, вписати ці компоненти в структуру діяльності молодої людини, що зробить виховний простір важливим фактором її особистісного розвитку. Невипадково А.С. Макаренко в результаті своєї багатогранної виховної діяльності дійшов висновку: «З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у безкінечне число відносин, кожні з яких неодмінно розвиваються, переплітаються з іншими відносинами, ускладнюються фізичним і моральним зростанням самої дитини… Увесь цей "хаос" не піддається, начебто, ніякому обліку, проте він створює в кожен даний момент певні зміни в особистості дитини. Спрямовувати цей розвиток і керувати ним — завдання вихователя…» [3, 14]. Отже, виховання розглядається великим педагогом як адекватні спеціально організовані відносини. Розвиваючи погляди А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, С.Т. Шацького та інших педагогів з їх ідеями «шкіл у середовищі», «шкіл у природі», визначальними у сучасній педагогіці виховання мають стати принципи розвитку системи різноманітних відносин молодої людини, які виникають у спеціально організованій діяльності та спілкуванні.

Виховне середовище слід створювати, відпрацьовувати механізми включення молоді у «великий світ», робити цей світ з її допомогою змістовнішим, цікавішим та досконалішим. У вирішенні цього завдання можливий лише один підхід — синергетичний. Ігноруючи його, ми обов'язково скотимося до традиційних адміністративних методів управління (планування, організація, облік, контроль, звіти тощо), що обов'язково зумовить якщо не протестні настрої серед молоді, то формальне пристосування до запропонованої системи. У школі (в будь-якому навчальному закладі) можуть ефективно функціонувати і розвиватися виховні системи, в яких безпосередньо задіяний адміністративний ресурс. Керівні органи лише мають створити умови, сприятливі для формування виховного простору і його розвитку, доклавши зусиль для зміцнення матеріальної бази освітньо-виховного закладу, мобілізації зусиль ЗМІ у висвітленні позитивного досвіду, здійснення відповідної підготовки педагогічних кадрів до цієї діяльності тощо.

Виховна система навчального закладу має гармонійно поєднувати методи і форми організації навчання з визначеною ним концепцією виховання. Для цього важливо перетворити школяра (студента) з об'єкта на суб'єкт власного навчання і навчання інших. Адже відомо, що діти з раннього віку намагаються вчити інших (свої іграшки, тварин). Цю потребу в грі, потребу бачити себе «педагогом» важливо

використовувати при організації групової діяльності як у навчальному процесі (робота в малих групах, креативні технології навчання, інтерактивні дискусії тощо), так і в різноманітних видах і формах позанавчальної роботи. Такий підхід надасть змогу не лише ставити вихованця в позицію лідера, навчати лідерству та виявляти його природні інтереси та здібності, а й закласти фундамент мистецтва соціальної адаптації й самооцінки. Упровадження суб'єктно-вчинкової парадигми через систему навчального процесу, включеність у життя місцевих громад, розвиток молодіжних ініціатив, об'єднань, волонтерських рухів дає можливість не лише формувати інноваційну культуру молоді і виховувати її готовність до діяльності в умовах біфуркацій та невизначеності, а й формувати психологічну готовність до громадської участі, навичок життя у громадянському суспільстві.

Звісно, реалізація такого роду стратегії навчально-виховного процесу за умов соціально-економічних трансформацій суспільства є нелегкою справою. Становлення нових «ринкових» і духовно-моральних стереотипів в Україні асоціюється у молоді з відмовою від багатьох традиційних моральних цінностей та ідеалів. Цьому сприяє, з одного боку, те, що молодь значною мірою втратила сталий зв'язок з цінностями минулих поколінь і змушена створювати нову систему цінностей, яка відповідала б сучасному стану розвитку українського суспільства, а з другого — тотальна пропаганда цінностей «легкості життя», масової культури «кайфу», які не лише знижують рівень національної чутливості, а й деформують культурну й моральну самосвідомість молоді. Невипадково у цій ситуації у навчально-виховній системі чи не найважливішу роль має відігравати педагог. Він має бути вихователем незалежно від того, яку дисципліну викладає і в якій науковій сфері працює. Педагог має демонструвати, що у мережевій формі синтезу нових знань суспільна ефективна діяльність починається з усвідомлення власних недоліків, продовжується усвідомленням своєї причетності до невирішених проблем і базується на довірі й повазі один до одного, об'єднанні сильних якостей інших членів творчого загалу і компенсуванні тим самим власних слабких сторін. Він має бути прикладом креативності, інтелігентності й професійної гідності. Сьогодні важливо навчити молоду людину володіти загальною здатністю не лише ставити і вирішувати проблеми, оперувати принципами організації, які давали б змогу «зв'язувати» знання та надавати їм смисл, а й перетворювати їх на *життєву мудрість*, яка стала б когнітивною експертизою всіх фундаментальних життєвих практик. Майстерно об'єднавши об'єктивний фактор (якість освіти і виховання) та суб'єктивний (талант, здібності

людини), педагог здійснює процес коучингу, сприяючи досягненню вершин професіоналізму й життєвого успіху (акме).

Але акмеологічний алгоритм у навчально-виховному процесі може бути реалізований у повній мірі лише за певних умов:

а) підвищення престижності освітянської праці, авторитету педагога. Сьогодні він не має достатньої матеріальної та громадської підтримки. Попри численні декларації, освіта в Україні впродовж 25 років незалежності, на жаль, не належала (як і не належить сьогодні) до сфери державних пріоритетів;

б) подолання «освітнього песимізму», здійснення необхідних реформ у соціальній політиці та в освіті, вибудовування, а точніше, відродження *системи соціальних ліфтів*, тобто механізмів, які б дали змогу підвищувати соціально-економічний статус і зумовлювали кар'єрне зростання залежно не від походження та багатства батьків, а від здібностей молодих людей [4, 52];

в) здійснення структурної перебудови змісту, технології навчання і виховання на основі стратегії акмеології.

Взявшись реформувати освіту, ми не з'ясували, чи має вона «акмеологічний компас», і вирішили рішуче рухатися зі світом. Складається враження, що для нас рух — понад усе, мета — ніщо. Реформу перетворили на ідола, якому потрібно періодично приносити символічні жертви, залишивши гасло «рух уперед» без будь-якої уваги в площині практичного життя. У цьому коловороті іноді здається, що риторика реформаторів переслідує одну мету — показати сильному Заходу, що ми тут теж «не ликом шиті» і для нас немає перепон.

ДЖЕРЕЛА

1. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Баля (та ін.) ; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя ; НАПН України. — К. : Інформ. системи, 2010.
2. Ищенко Ю.А. Главные приоритеты и проблемы гуманитарного образования в Украине / Ю.А. Ищенко // Наукові і освітянські методології і практики. — К. : ЦГО НАН України, 2007.
3. Макаренко А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. — Т. 5. — М., 1984.
4. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : [моногр.] / П.Ю. Саух. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.
5. Сухомлинський В.О. Школа радості / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. — Т. 3. — К., 1977.
6. Morin E. La tete bien faite. Repenser la reforme Reformer la pensee / Morin E. — Paris. Editions du Senil, 1999.

Дубасенюк О.А., Кузьміна Н.В.

ФАКТОРНІ АКМЕ-МОДЕЛІ ПРОДУКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКІЛ

У статті представлено факторні акме-моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи у контексті розвитку нової галузі наукових знань — акмеології. У результаті дослідження було підтверджено, що досліджувані факторні моделі мають спільні компоненти, які відображають відповідні компоненти-фактори, одержані на літературному та дослідницькому матеріалах. Відмінності досліджуваних моделей полягають у їх змістовому плані і пов'язані зі специфікою цілей, завдань, предмета, способів і результативності професійної діяльності вчителів школи та викладачів ПТНЗ. Такі відмінності зумовлені особливостями соціально-політичної ситуації в Україні.

Ключові слова: *професійна освіта, виховна діяльність, продуктивна діяльність педагога, акме-моделі.*

В статье представлены факторные акме-модели продуктивной профессиональной воспитательной деятельности педагога общеобразовательной и профессиональной школы в контексте развития новой отрасли научных знаний — акмеологии. В результате исследования было подтверждено, что исследуемые факторные модели имеют общие компоненты, отражающие соответствующие компоненты-факторы, полученные на литературном и исследовательском материалах. Различия исследуемых моделей заключаются в их содержательном плане и связаны со спецификой целей, задач, предмета, способов и результативности профессиональной деятельности учителей школы и преподавателей ПТУ. Такие различия обусловлены особенностями социально-политической ситуации в Украине.

Ключевые слова: *профессиональное образование, воспитательная деятельность, продуктивная деятельность педагога, акме-модели.*

The article presents the factor acemodels of productive professional and educational upbringing activitues of a teacher of secondary and professional schools in the context of the development of a new branch of scientific knowledge — acmeology. The study confirms that the investigated factor models have common components, which represent corresponding components-factors obtained in literary and research material. The differences of the examined models are in their content plane and are associated with specific goals, objectives, subject matter, methods and effectiveness of professional activities of the teachers of secondary schools and the teachers of vocational and technical institutions. Such differences are due to the peculiarities of contemporary socio-political situation in Ukraine.

Key words: *professional education, educational activity, productive activity of the teacher, acmemodels.*

Проблема професіоналізму педагога у контексті концептуальних акмеологічних ідей. Становлення незалежної української держави супроводжується значними перетвореннями у сфері економіки, науки, культури. У галузі освіти відбувається перехід на нові інформаційні технології, поширюються інноваційні процеси, розширюється мережа альтернативних навчальних закладів. Усе це потребує ґрунтовної теоретичної і практичної підготовки майбутнього педагога-вихователя, підвищення його загальної і професійної культури як носія моральних і професійних цінностей суспільства.

Зростаючі вимоги до рівня кваліфікації і соціальної відповідальності вчителів викликають необхідність удосконалювати систему педагогічної освіти, яка є основним джерелом поповнення педагогічних кадрів. Разом з тим, виникає потреба у вивченні особливостей професійної педагогічної діяльності та умов підвищення її ефективності з позицій потреб сучасної науки і педагогічної практики. Останнє, на нашу думку, є вирішальним, оскільки від компетентності, умілості, ставлення до справи всіх учасників навчально-виховного процесу в освітніх закладах залежить майбутня доля освіти, виховання молоді.

Саме тому актуальною проблемою є визначення умов та чинників, які сприяють підвищенню рівня професійної майстерності педагогів, зростанню якості їх підготовки.

Нині значна увага приділяється розвитку нової галузі наукових знань — акмеології (від *давньогрец.* акме — вершина, розквіт, квітуча сила, зрілість). Це — нова галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина в динаміці її саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах самореалізації. У розвитку прогресивних систем та інноваційних технологій професійної педагогічної діяльності вчителя, які орієнтуються на інтелектуальний і креативний рівень зростання особистості, значну роль відіграє акмеологічний підхід.

Отже, предметом акмеології виступає творчий потенціал людини, закономірності й умови досягнення суб'єктом діяльності різних рівнів розкриття творчого потенціалу вершин самореалізації. Завдання акмеології — озброєння суб'єкта діяльності знаннями й технологіями, що забезпечують можливість його успішної самореалізації в різних сферах діяльності, зокрема у сфері обраної професії. «Акме» — вершина професіоналізму — це стабільність високих результатів роботи, надійність. Працювати професійно — означає не мати зривів, грубих помилок, промахів і робити звичкою саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту і самоконтроль, бо це — основні чинники досягнення стану «акме» [10, 3–9].

Це сфера інтегративного знання, започаткована Б.Г. Ананьєвим, Н.О. Рибніковим і розвинута відомими російськими вченими Н.В. Кузьміною, А.О. Деркачем, О.О. Бодальовим, О.С. Анісімовим, В.М. Зазикіним, А.О. Реаном, а також вітчизняними науковцями С.С. Пальчевським, В.М. Вакуленко, В.М. Гладковою, Г.С. Даниловою, Г.І. Кримською, В.В. Панчук та ін. Акмеологічний підхід виступає універсальним методологічним орієнтиром, який забезпечує цілеспрямованість і результативність педагогічної діяльності. У нашому дослідженні він тлумачиться як інтегратор сучасних підходів [2, 41] до вивчення професійної педагогічної діяльності, а саме: системного, гуманістичного, культурологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, професіографічного, компетентнісного, полікультурного та ін. Акмеологічний підхід тісно пов'язаний із сутнісним підходом при організації інноваційної освіти. Отже, акмеологічні дослідження здійснюються на основі системно-інтегративної методології, що узагальнює методологічні принципи навколо провідних акмеологічних ідей і критеріїв якості освіти.

Нині одним з найбільш розроблених напрямів прикладної акмеології є педагогічна акмеологія. Власне, інтенсивний розвиток саме педагогічної акмеології і послужив потужним імпульсом для становлення загальної акмеології та її прикладних напрямів. Витоками педагогічної акмеології (науки про шляхи досягнення професіоналізму в праці педагога), як і загальної, стали наукові доробки Н.В. Кузьміної та представників її наукової школи. Зміст педагогічної акмеології багато в чому визначається акмеологічним підходом до специфіки праці в цій сфері.

Предметна область педагогічної акмеології досить широка [2, 20]. Нині в акмеології актуалізується проблема професіоналізму педагога, а також умови й закономірності досягнення акме-вершин професійної зрілості особистості педагога. Її предметна сфера включає: а) закономірності і механізми досягнення акме-вершин як індивідуальної, так і колективної діяльності, пов'язаної з розв'язанням педагогічних задач; б) дослідження процесів поетапного становлення вчителя-акмеолога; в) мотиви професійних досягнень у педагогічній діяльності; г) траєкторії досягнення професіоналізму у сфері педагогіки. Зміст педагогічної акмеології визначається специфікою професіоналізму педагога та своєрідністю поєднання об'єкта, умов, способів і технологій діяльності, результатів наукових досліджень, що акумулюються у праці педагога.

Педагогічна акмеологія сприяє досягненню педагогом вершин професіоналізму, що виявляється не тільки у високій результативності діяльності, але й у таких чинниках, як: а) гуманістична орієнтація на розвиток особистості засобами окремих навчальних предметів; б) вибір педагогом способів своєї діяльності з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей учнів; в) підготовка учнів до наступних етапів педагогічного маршруту.

В акмеологічному розумінні педагогічний професіоналізм розглядається як стійкі властивості суб'єкта, що забезпечують високу продуктивність педагогічної діяльності, її гуманістичну спрямованість. Педагогічна акмеологія виявляє рівні й етапи професіоналізму діяльності і зрілості особистості педагога [10]. Основними є такі рівні: 1) оволодіння професією; 2) педагогічної майстерності; 3) самоактуалізації педагога в професії; 4) педагогічної творчості. На високих рівнях професіоналізму педагог проявляє себе як ерудит, фахівець з покликання, майстер, діагност, гуманіст, самодіагност, новатор, учасник педагогічної співпраці, дослідник, що оволодів акмеологічними технологіями переходу від одного рівня професіоналізму і зрілості до іншого.

Педагогічна акмеологія визначає траєкторію зростання як індивідуально обраного педагогом шляху досягнення професіоналізму, а також шляхи подолання професійних деформацій особистості педагога — емоційного вигорання і професійного насичення та виснаження [10, 13].

Нині виникає потреба у зміні освітньої парадигми. Основне протиріччя сучасної системи освіти — між швидким темпом приросту знань у сучасному світі й обмеженими можливостями умов їх засвоєння індивідом. Це протиріччя вимагає від педагогічної теорії переходу від абсолютного освітнього ідеалу до нового ідеалу — максимального розвитку здібностей людини, її саморегуляції і самоосвіти. У Меморандумі міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО зазначено: «Фундаментальна природничо-наукова і гуманітарна освіта повинна давати цілісне уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу, закласти науковий фундамент для оцінки наслідків професійної діяльності, сприяти творчому розвитку особистості і правильному вибору індивідуальної програми життя на базі пізнання особливостей, потреб і можливостей людини».

Тому в науці актуалізується проблема педагогічної акмеології — вивчення факторів продуктивної творчості в професійній діяльності (О.О. Бодальов, А.О. Деркач, З.Ф. Есарєва, Н.В. Кузьміна, В.І. Максимова, О.В. Москаленко, Джон Рівний, Л.А. Рудкевич, Н.В. Самоукіна, О.Б. Шульц та ін.). Фактор розглядається як рушійна сила, причина будь-якого процесу, явища — істотна обставина в сутнісному процесі, явищі результату [13].

В акмеологічних дослідженнях професійної діяльності Н.В. Кузьміна виокремлює групи факторів, що визначають її продуктивність [18, 150]:

1. об'єктивні, пов'язані з реальною системою і послідовністю дій педагогів, спрямованих на досягнення необхідного результату;

2. суб'єктивні, пов'язані із суб'єктивними передумовами успішності професійної діяльності. До них відносяться мотиви, спрямованість, здібності, компетентність, умілість, задоволеність, творчість. Ступінь їх прояву пояснює суб'єктивні причини, що сприяють досягненню вершин професіоналізму або перешкоджають цьому процесу;

3. об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з організацією професійного середовища, професіоналізмом керівників, якістю управління системою освіти.

Ураховуючи нагальні потреби педагогічної теорії і практики, мета нашого дослідження полягає у виявленні основних психолого-педагогічних чинників продуктивності виховної діяльності педагогів

загальноосвітньої та професійної шкіл у контексті акмеологічного підходу, встановленні того, чи є зазначені фактори специфічними, чи вони інваріантні відносно педагогічної системи, та виявленні їх впливу на продуктивність діяльності вихователя як закономірного процесу. Предметом дослідження є факторна модель професійної діяльності педагога-вихователя та основні психолого-педагогічні чинники, що визначають рівень продуктивності виховної діяльності педагога — новоутворення в особистісній сфері вихованців. У дослідженні простежуються особливості різнорівневих факторних моделей виховної діяльності та вплив зазначених чинників на рівень ефективності діяльності «високопродуктивних», «продуктивних» і «малопродуктивних» педагогів, визначається специфіка їх виховної роботи з учнівською молоддю.

Визначення параметрів для аналізу професійної діяльності педагога-вихователя. Виявлення продуктивних моделей та впливових психолого-педагогічних чинників продуктивної виховної діяльності має ґрунтуватися на детальному аналізі цього виду діяльності, що здійснюється на основі системного підходу. На першому етапі цього аналізу, абстрагувавшись від динамічного характеру виховної діяльності, необхідно виявити її склад і структуру. Завдання другого етапу — визначення умов генезису продуктивної професійної діяльності педагога-вихователя. Синтез інформації, одержаної на цих двох етапах, дає можливість виявити особливості досліджуваних моделей і чинників та дослідити характер їх впливу на рівень продуктивності виховної діяльності. Будь-яке явище реальності може бути описане засобами науки, якщо воно строго формалізоване, тобто представлене в аналізі як диференційоване на структурні і функціональні одиниці, які відображають елементи реальності, однак, на відміну від неї, вони мають лише один вимір. Для опису свого об'єкта дослідження виділимо ті характеристики, «діагностовані точки» [20], які достатньо повно його відображають і піддаються виміру, тобто сформуємо так званий стандартний перелік [26, 50]. З цією метою тимчасово відволічемось від динаміки реального існування такої складної системи, як виховна діяльність і розглянемо її у статиці, бо тільки при такому способі аналізу пізнання здатне охопити, описати, змоделювати склад і будову окресленої системи.

Робота з формування стандартного переліку для аналізу виховної діяльності проводилась нами на основі аналізу філософської і соціально-педагогічної літератури з теорії людської діяльності, психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної педагогічної діяльності,

психолого-педагогічної і методичної літератури з проблем теорії і методики виховного процесу, виховної діяльності, цілей, завдань та гіпотез дослідження, з урахуванням вимог до матеріалу багатомірного математичного аналізу та даних пілотного дослідження.

Аналіз наукових праць сучасних вчених-філософів, що розвивають теорію людської діяльності (Л.І. Анциферової [3], К.О. Абульханової-Славської [1], Л.П. Буєвої [5], К.Г. Рожко [28], М.М. Трубнікова [31], Е.Г. Юдіна [34]), доробку психологів і педагогів (Б.Г. Ананьєва [2], С.Л. Рубінштейна [29], Л.С. Виготського [6], О.О. Бодальова [4], Т.В. Габай [7], З.Ф. Єсарєвої [11], Є.О. Климова [15], О.Г. Ковальова [16], Н.В. Кузьміної [18–20], І.А. Зязюна [12], О.В. Киричука [14], О.М. Леонтьєва [21], Б.Ф. Ломова [22], Є.О. Мілерян [23], О.С. Моляко [24], В.М. Мясіщева [25], К.К. Платонова [27], Г.В. Суходольського [30], О.Ф. Федорової [32], В.Д. Шадрикова [33] та інших) дає змогу зробити певні висновки.

1. Під діяльністю розуміють специфічну людську форму активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої складає його доцільна зміна. Людська діяльність є способом існування і розвитку як суспільства, так і окремої людини. Виділяються специфічні ознаки діяльності: цілепокладання, предметність, її перетворювальний, осмислений характер. Основні блоки психологічної структури людської діяльності: мотиваційний (потреби, ідеали, мотиви, установки, інтереси), орієнтаційний (механізми цілепокладання, планування, прогнозування діяльності), операційний (задатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність, уміння, навички, звички, майстерність), енергетичний (увага, воля, емоційний фон діяльності) і блок оцінки, результативності дій.

2. Професійній педагогічній діяльності притаманні всі атрибути і властивості загального феномену людської діяльності. Вона має специфічні особливості, які пов'язані із виконанням педагогом своїх професійних функцій і визначають своєрідність предмета педагогічної діяльності.

3. Виховна діяльність є складовою частиною педагогічної діяльності. Своєрідністю виховної діяльності є те, що для її продуктивного здійснення необхідні специфічні знання (цілей і предмета діяльності, засобів, форм та методів виховного впливу, за допомогою яких можна досягти поставленої мети, загальної теорії виховної діяльності, педагогічної і вікової психології, індивідуально-психологічних особливостей учнів, достоїнств і недоліків власної діяльності), загальнопедагогічні вміння (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські) у сфері виховання.

Співвідношення між загальним феноменом діяльності та педагогічною і виховною діяльностями можна охарактеризувати такими філософськими категоріями, як: загальне, особливе, одиничне. Атрибути, побудова, характеристики людської діяльності проявляються у відповідних рисах, притаманних педагогічній і виховній діяльностям. Однак особливе й одиничне, якими є педагогічна і виховна діяльності, мають свої специфічні риси. Тому при формуванні стандартного переліку для аналізу діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної шкіл у сфері виховання ми враховували загальні риси людської діяльності, особливості, характерні для педагогічної діяльності, а також специфіку виховної діяльності.

Ідеальним варіантом було б включення в аналіз всіх компонентів кожного з блоків психологічної структури діяльності, що дало б змогу розглянути об'єкт дослідження з різних боків. Однак така задача не може бути вирішена в межах одного дослідження. Тому обмежуємо стандартний перелік лише тими параметрами, аналіз яких відповідав цілям і завданням нашого дослідження. При формуванні стандартного переліку за базовий був взятий набір параметрів, розроблений Н.В. Кузьміною та її послідовниками (О.А. Деркач, І.Д. Багаєва, А.П. Акімова, З.Ф. Леонова та ін.). Запропонований перелік був дещо змінений відповідно до специфіки нашого дослідження [18; 19; 21]. На основі аналізу наукової літератури, власного досвіду була висунута гіпотеза про можливі чинники, які визначають, з одного боку, природу і побудову окресленого об'єкта дослідження, а з іншого — можливі причини відмінностей у рівнях продуктивності виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної шкіл. Для перевірки цієї гіпотези необхідно проаналізувати такі показники, які нададуть змогу виділити очікувані чинники. Кожному із цих чинників повинно відповідати не менше двох показників, що характеризують його різнобічно. Вимоги щодо формування стандартного переліку для аналізу виховної діяльності висуваються як до методів збору необхідної інформації, так і до методів обробки отриманих даних.

Провідним методом дослідження такого складного об'єкта, яким є виховна діяльність, на етапі, що розглядається, був обраний багатомірний констатувальний експеримент. Останній вимагає виміру множини супровідних ознак (параметрів), незалежність яких заздалегідь невідома. Прикладом такого роду ознаки може бути педагогічний стаж педагога. Ми не можемо завчасно стверджувати, що ця ознака не впливає на рівень продуктивності виховної діяльності, хоча й припускаємо, що вона в цьому плані не буде вирішальною. Подібні ознаки маємо

включити у стандартний перелік для подальшого аналізу. Отримані дані експерименту обробляються за допомогою багатомірного математичного аналізу — факторного, кластерного тощо. Нами враховане, те положення, що показники, які призначені для багатомірного статистичного аналізу, мають бути по можливості різноманітні. Проте у ході оцінювання системи з різних боків, у її різноманітних станах, виявлено, що вони не повинні тотожно повторювати одну й ту ж інформацію [8]. Разом з тим кожен із параметрів збагачує наше уявлення про явище, що досліджується. Після формування первинного варіанту переліку змінних було проведене пілотне дослідження, в якому взяли участь 2570 педагогів. До остаточного варіанта переліку були включені параметри, які отримали не менше 75 % висловлювань під час пілотного дослідження.

Окрім виконання вимог щодо змісту вихідного матеріалу, коректне застосування багатомірного математичного аналізу передбачає дотримання певних вимог стосовно виміру відібраних параметрів. Для вимірювання якісних відмінностей у компонентах психологічної структури діяльності представників вибірки педагогів, застосували шкали, розроблені Н.В. Кузьміною, які неодноразово апробувалися в багатьох дисертаційних дослідженнях. У більшості випадків це були порядкові шкали, що складаються із ряду дискретних чисел (5–7), кожне з яких відповідає певному якісному стану тієї чи іншої характеристики психологічної структури діяльності, що аналізується. Використання окресленої системи шкал, адаптованих до цілей нашого дослідження, забезпечило досягнення достатньої диференціації індивідуальних характеристик педагогів-вихователів. Ураховуючи достатню складність структури виховної діяльності і багатофакторність різноманітних впливів на процес виховання, нами були виділені два основні діяльнісні поля, або простори змінних (*див. табл. 1*), які умовно позначили літерами С і О. Перша з них (С) буде характеризувати досліджуване явище у самооцінці педагогами, друга (О) — в оцінці компетентними суддями. Крім того, введені ще й такі позначення — літери З і П, кожна з яких буде відповідно відображати показники двох підпросторів, які пов'язані із самооцінкою ($Зс_1$ і $Зс_2$) і оцінкою ($Зо_1$ і $Зо_2$) експериментальних даних, отриманих на матеріалі загальноосвітньої школи, а також аналогічні показники, одержані на матеріалі професійної школи ($Пс_1$, $Пс_2$, $По_1$, $По_2$). Отже, два поля або простори змінних містять по два підпростори, кожен з яких включає по 30 параметрів. Всього було проаналізовано 120 ознак.

Зазначимо, що виділений стандартний перелік враховує по можливості специфіку навчально-виховної діяльності педагогів у визначених

Таблиця 1

Схематичне відображення діяльнісного простору змінних, необхідних для факторного аналізу діяльності педагога-вихователя

С				О			
Діяльнісний простір змінних (самооцінка)				Діяльнісний простір змінних (оцінка)			
Зс		Пс		Зо		По	
Діяльнісний підпростір змінних (учителі загальноосвітньої школи)		Діяльнісний підпростір змінних (викладачі професійної школи)		Діяльнісний підпростір змінних (учителі загальноосвітньої школи)		Діяльнісний підпростір змінних (викладачі професійної школи)	
$Зс_1$	$Пс_1$	$Зс_2$	$Пс_2$	$Зо_1$	$По_1$	$Зо_2$	$По_2$
I		II		III		IV	
Блоки показників: • мотиви вибору професії педагога; • мотиви подальшого продовження педагогічної діяльності; • мотиви привабливості професії педагога-вихователя; • цілеспрямованість виховної діяльності; • педагогічний стаж; • результативність виховної діяльності		Блоки показників: • ставлення до виховної роботи; • авторитет педагога-вихователя; • виховна система відносин; • виховна спрямованість діяльності педагога; • міра виховного впливу навчальних предметів; • рівень сформованості педагогічних умінь у сфері виховної діяльності		Блоки показників: • педагогічний стаж; • професійно-педагогічна підготовленість педагога-вихователя; • цілеспрямованість виховної діяльності; • рівень успішності у вирішенні педагогом виховних задач		Блоки показників: • педагогічний стаж; • характерні особливості діяльності педагога-вихователя; • рівень продуктивності вирішення конфлікту у виховному процесі; • рівень розвитку професійних особистісних якостей педагога-вихователя; • рівень сформованості педагогічних умінь у сфері виховної діяльності; • рівень майстерності педагога-вихователя; • педагогічні здібності; • рівень продуктивності виховної діяльності	

навчальних закладах. Охарактеризуємо спочатку показники, що відображують діяльнісний простір С, пов'язаний із самооцінкою виділених параметрів педагогами освітніх закладів, на основі яких побудуємо гіпотетичну модель виховної діяльності і визначимо істотні чинники становлення високопродуктивної виховної діяльності. Відповідно до *табл. 1* проаналізуємо послідовно показники підпростору $Зс_1$, потім $Зс_2$.

Діяльнісний простір С *Характеристика показників підпросторів* $Зс_1$, $Пс_1$ *у самооцінці педагогами*

Мотивація педагогічної діяльності — досить складне утворення, яке включає різні види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, установки, ідеали. А тому до переліку стандарту була включена значна кількість показників, що характеризує і розширює цей параметр. Відомо, що поняття «мотив» означає спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреби суб'єкта; сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликає активність суб'єкта і визначає її спрямованість.

Виділяємо такі основні види мотивів: мотиви вибору професії педагога (соціальні, виховні, особистісні, професійні) (відповідні показники: 1–4); мотиви подальшого продовження педагогічної, в т. ч. і виховної діяльності (творче спрямування педагогічної діяльності; загальносоціальні, значущого професійного спілкування, реалізації теоретичних знань у практичній діяльності, професійної допомоги батькам) (відповідні показники: 17–22); мотиви привабливості професії педагога-вихователя (можливість працювати за цікавими програмами, хорошими підручниками, учити, виховувати учнівську молодь, підвищувати рівень їх інтелектуальної, загальнотрудової, політехнічної підготовки, моральної вихованості, суспільно-політичної та фізичної підготовленості) (відповідні показники: 23–30).

Згідно з основним базовим положенням дослідження, виховна діяльність — це процес розв'язання множини виховних задач. Ми поряд із сукупністю мотивів педагогічної діяльності вводимо параметри цілепокладання виховної діяльності. Мотиви, зазвичай, розглядаються в єдності із виховними задачами. Вони визначаються цілями, задачами, в які включається суб'єкт не в меншому ступені, ніж мотивами. Мотив для даної дії полягає саме в ставленні до задачі, мети і обставин — умов, за якими дія виникає. Мотиви діяльності формуються у процесі усвідомлення цілей, виховних задач діяльності.

Цілеспрямованість виховної діяльності педагога. Важливого значення для продуктивної професійної виховної діяльності педагога має усвідомлення ним її образу-результату. Дослідженнями Г.К. Воїводської,

А.С. Тотанової, З.В. Діянової та інших встановлено, що педагоги по-різному відображають у своїй діяльності цілі виховання та навчання, тобто по-різному їх сприймають, розуміють, реалізують. Ефективність у реалізації цілей знаходиться в прямій залежності від здатності педагога підкорити всі види своєї навчально-виховної діяльності провідним цілям педагогічної системи. Зважаючи на ці положення, ми ввели до стандартного переліку такі параметри, які характеризують цілеспрямованість діяльності педагога-вихователя на: розвиток в учнів інтересу до навчання; формування міцних і глибоких знань із загальноосвітніх і фахових предметів, творчого ставлення до навчальної діяльності, наукового світогляду; практичне застосування теоретичних знань у трудовій діяльності; різнобічний розвиток учнів; формування готовності до свідомого вибору професії учнями загальноосвітньої школи та оволодіння основами професійної майстерності учнями професійної школи; виховання в учнів прагнення до творчості, любові до праці і обраної професії; залучення їх до активної громадської діяльності; формування в учнів потреби у високопродуктивній праці в майбутньому (відповідні показники: 5–15).

Результативність виховної діяльності педагога (16) в загальноосвітній школі зумовлена рівнем сформованості особистості старшокласників та їх готовності до вибору професії, продовження освіти, самоосвіти або праці на виробництві. Результативність діяльності педагога-вихователя у професійній школі зумовлює, з одного боку, рівень сформованості соціальних якостей, базових знань учнів, з другого — рівень підготовленості випускників до виконання ролі висококваліфікованого робітника широкого профілю, спроможного професійно і творчо вирішувати як соціальні, так і виробничі задачі. Деякі вчені (П.К. Анохін, Б.Ф. Ломов, Н.В. Кузьміна) вважають результативність одним із головних системоутворюючих чинників особистості і діяльності професійного педагога-вихователя.

Педагогічний стаж (22). Це важливий показник, оскільки саме в діяльності розвивається і вдосконалюється педагогічна майстерність педагога-вихователя (С.Л. Рубінштейн, І.А. Зязюн, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, Н.В. Кузьміна, М.С. Каган, К.К. Платонов та ін.). Цей параметр з'ясовувався за допомогою методу опитування. Чисельне вираження — кількість повних років, протягом яких педагог займається професійною педагогічною діяльністю. Діапазон оцінок у вибірковій сукупності — від одного до 42 років.

Характеристика показників діяльнісних підпросторів $Зс_2$, $Пс_2$ *у самооцінці педагогів.* Обґрунтовано модель особистісно орієнтованого

навчання на основі реалізації концептуальної ідеї — суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу. Розкрито складові досліджуваної моделі: цілемотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, рефлексивний, результативний. Визначено психолого-педагогічні умови функціонування моделі як засобу особистісного розвитку: домінування фасилітативної функції вчителя, індивідуалізація процесу навчання, врахування соціальних особистісних запитів учнів, наявність смислотвірної мотивації педагогічної діяльності, готовність до саморегуляції, розробка особистісно орієнтованого змісту освіти, новітніх технологій. Створено типологію активного соціально-психологічного навчання залежно від специфіки діяльності й особистісних характеристик суб'єктів. Обґрунтовано модель підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту і виділено шляхи її ефективної реалізації у процесі навчання. Шкала «+0,5», «0», «–0,5», «–1», де «+1» відображає найвищий рівень задоволеності, а «–1» — найнижчий. Величина індексу задоволеності є результатом порівняння відповідей педагогів на одне головне і два контрольні запитання, що співвідносяться між собою за методом логічного квадрату [13].

Авторитет педагога-вихователя (відповідні показники: 2–8). Авторитет — це ступінь виховного впливу особистості вчителя на учнів, на формування їх свідомості та поведінки, що ґрунтується на шанобливо-довірливому ставленні вихованця до вихователя. Авторитетний учитель впливає на учнів у всіх відношеннях: у навчанні, дисципліні, виборі й оволодінні професією, поведінці. Однак авторитет породжується і формується у процесі повсякденної, кропіткої роботи з учнями, колегами-вчителями, батьками. Наголосимо, що авторитет педагога найбільшою мірою залежить від самого вчителя, його особистісних якостей, професійного знання своєї справи. Корені авторитету, за висловом А.С. Макаренка, криються у поведінці педагога, в його звичках, почуттях, прагненнях і думках. Тому справжній авторитет залежить від того, як учитель проявляє себе у праці, від його духовних потреб, інтересів, моральних переконань, учинків, способу життя. Розрізняють моральний, професійний, службовий авторитет. До стандартного переліку були включені параметри, які характеризують рівень морального і професійного впливу вихователя на вихованця. Вчитель-вихователь повинен вести морально гідний спосіб життя і бути у всьому взірцем для своїх учнів. Моральний авторитет базується на особистісних якостях педагога (2), його любові до вихованців, вмілому індивідуальному підході, який ґрунтується на почуттях довіри, поваги, уважності, чуйності до вихованця (7). Слід зазначити,

що любов до дитини, вихованця з боку вчителя є найвищим проявом почуття, самовідданої сердечної прихильності та емоційно позитивного ставлення до людини.

Професійний авторитет відображає такі показники виховного впливу педагога (відповідні показники: 3–5), як рівень його фахових, методичних, психолого-педагогічних знань, набутого досвіду, професійної майстерності, зацікавленого ставлення до своєї професії. Авторитетність педагога відображається в його соціально орієнтованому прагненні володіти своїми особистісно значущими рисами, що наслідуються у поведінці та життєдіяльності вихованців.

Виховна система відносин. Виховна діяльність педагога опосередковується інтегрованою системою відбіркових свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, що, на думку В.М. Мясіщева, становлять зміст психологічних відносин. Виховуючі відносини відображають сутність взаємодій учителя і учнів (А.М. Бойко, В.О. Сухомлинський, В.С. Безрукова). Ця взаємодія, як зазначалося, формується і розвивається під впливом багатьох чинників (діяльності суб'єктів виховного процесу, їх взаємодій з умовами виховання). Тому в стандартний перелік включаємо такий інтегрований параметр, як система відносин (відповідні показники: 9–19), що ґрунтується на його чутливості в роботі стосовно учасників виховного процесу (колег, учнів, батьків); врахуванні соціально-політичних чинників, які діють у суспільстві; виявленні здібностей вихованців і наданні допомоги в їх творчому розвитку під час навчальної і трудової діяльності; виявленні і проектуванні в поведінці і діяльності учнів позитивних якостей; формуванні професійних намірів і самосвідомості учнів; їх етичної і естетичної культури; обміні досвідом, наданні допомоги в роботі своїм колегам; оригінальній системі формування в учнів знань, умінь та навичок з певного предмета; системі вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів; системі самоосвіти; підготовки до занять і аналізу результативності власної праці.

Виховна спрямованість діяльності педагога. Цей параметр розглядаємо як найважливішу передумову формування соціальної і професійної спрямованості учнів. Це поняття являє собою сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність особистості і відносно незалежні від наявних ситуацій. Ознаками спрямованості є інтереси, схильності, переконання, ідеали, котрі відображають світогляд педагога (відповідні показники: 20–25).

Ураховуючи, що результативність виховної діяльності пов'язана з психічними новоутвореннями в особистісній сфері учня (моральна

стійкість, професійна компетентність), виховну спрямованість ми вбачаємо в інтересі до вихованців, самому процесі формування творчої самостійної особистості, інтересі до педагогічної професії і виховної діяльності, бажанні займатися нею, осмисленні своїх здібностей, характеру як таких, що відповідають обраній професії [8; 9].

Далі розглянемо показники, що підлягають аналізу. Це виховна спрямованість в діяльності педагога на: постійне врахування вимог майбутньої професії до учнів професійної школи й орієнтація на свідомий вибір професії відповідно до здібностей старшокласників загальноосвітньої школи; підготовку учнівської молоді до подолання труднощів, пов'язаних з майбутньою професією, та до продуктивного вирішення подальших задач вихованцями в житті і професійній діяльності; спонукання учнів до розв'язання творчих завдань, зумовлених розвитком їх пізнавальних потреб та інтересів; створення виховуючих творчих ситуацій і добір таких видів діяльності, які передбачають формування в учнів моральних звичок і потреб; пошук засобів організації впливу на учнів їхніх батьків, громадських організацій, виховних традицій, інших педагогів, авторитетних людей; намагання зробити предмет, який викладається, головним засобом формування особистості учнів.

Ступінь виховного впливу навчальних предметів (25), що викладаються, як важливого засобу формування особистості учня. Значущість такого показника визначається тим вихідним положенням, яке розглядає виховну діяльність педагога в широкому плані. Зрозуміло, що навчальний предмет, зокрема процес навчання, виступає одним з провідних засобів процесу виховання.

Рівень сформованості педагогічних умінь (26–30). Наступна група показників характеризує ступінь сформованості педагогічних умінь у сфері виховної діяльності (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські) в самооцінці педагогами. Наукові праці Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, А.О. Деркача, А.П. Акімової, А.І. Щербакова та інших доводять важливість дослідження цього параметра.

Уміння є невід'ємною складовою психологічної структури виховної діяльності, яка розглядається як система і послідовність розв'язання гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних і організаторських задач [8; 9].

Для розв'язання кожної із цих груп задач потрібен відповідний комплекс умінь. Виховні уміння розглядаються, з одного боку, як здатність учителя на основі набутих психолого-педагогічних, методичних,

спеціальних (предметних) знань та знань у сфері теорії і методики виховного процесу успішно реалізовувати освітньо-виховні цілі, а з іншого — як цілеспрямована динамічна система осмислених впливів педагога-вихователя, що ґрунтується на знаннях соціальної і природної основи виховання, його структури, принципів, закономірностей, особливостей роботи з різними категоріями учнівської молоді, що застосовуються відповідно обставинам і конкретної ситуації [8; 9].

Як і більшість науковців, що досліджують дану сферу, ми розглядаємо гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні і організаторські вміння з виховної роботи як генеральні, що складаються із цілої низки комплексних умінь. Такий поділ груп умінь дещо умовний, бо всі вони тісно взаємопов'язані між собою, а також з іншими компонентами психологічної структури діяльності педагога-вихователя. Самооцінка педагогами рівня сформованості генеральних умінь, що увійшла до стандартного переліку, розраховувалася як середнє арифметичне самооцінок за семибальною шкалою оцінювання.

Отже, всього було виділено 60 параметрів, що характеризують діяльнісний простір у самооцінці педагогів-вихователів загальноосвітньої і професійної школи на рівні структурного аналізу. Для більш об'єктивного аналізу поряд із самооцінкою ми відібрали аналогічні показники, що розглядають досліджувану структуру діяльності з позиції оцінки компетентних суддів: директорів, заступників директорів, досвідчених методистів.

Діяльнісний простір О

Характеристика показників підпросторів $Зо_1$, $По_1$ *в оцінці експертів*

Педагогічний стаж роботи педагога (1). Цей показник ототожнюємо з досвідом роботи. Більшість дослідників і педагогічних працівників вважають, що виховна робота з учнівською молоддю потребує досвідчених учителів. Хоча досвід роботи не є гарантією професійної зрілості, практика показує, що недосвідчені вчителі, як правило, не готові працювати з юнацтвом, оскільки вони не завжди чітко усвідомлюють цілі і завдання цієї роботи, мають обмежені можливості щодо використання ефективних засобів виховної діяльності. Характерною рисою професійно зрілих учителів є володіння великим обсягом знань, досвідом у застосуванні методів та стратегій навчання і виховання, індивідуальним підходом.

Професійно-педагогічна підготовленість педагога-вихователя. Теоретична підготовка і практична діяльність учителя передбачає

озброєність його не тільки фаховими, методичними, психолого-педагогічними знаннями, але й різноманітними концептуальними моделями, які використовуються у виховній роботі з різними категоріями учнівської молоді. Останнє дає змогу творчо працюючим педагогам розробляти власні програми виховання (2–10).

Визначений параметр відображає міру відповідності цілей освітньої і професійної шкіл системі роботи викладача. Він оцінювався з різних сторін (2–10), зокрема, щодо підготовленості педагога до аналізу й узагальнення виховних процесів, пов'язаних із викладанням предмета, вивченням професій різного типу; спрямованості на досягнення кінцевого результату навчального закладу; активності у педагогічній самоосвіті; підготовленості до пошуків продуктивних видів діяльності учнів, розвитку в них професійних та особистісних якостей; творчості у створенні більш продуктивних форм організації навчально-виховного процесу; творчості у створенні нових методів виховного впливу (переконання, спонукання, заохочення, покарання, тренування тощо); уважності у вивченні контингенту учнів; розвитку ініціативи учнів у спілкуванні, пізнанні, праці.

Цілеспрямованість виховної діяльності педагога (11–20). Досягнення мети здійснюється за допомогою системи виховних задач з позиції задачного підходу, тому компетентні судді визначали провідні задачі і ступінь їх досягнення кожним педагогом. Зміст даного параметра визначався через такі завдання: виховання дисциплінованості учнів, підвищення їх успішності, спрямованості на підготовку до високопродуктивної праці в майбутньому, що передбачає формування компетентності, професіоналізму, здатності до самоосвіти; виховання, спрямоване на свідомий вибір професії старшокласниками і розвиток захопленості обраною професією учнями ПТНЗ; виховання художньої культури, громадянської цілеспрямованості, відповідальності, усвідомлення історичних умов суспільного життя; розвиток творчих здібностей; формування моральної стійкості, працелюбства і творчості, що ґрунтується на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції; створення гуманістичної системи міжособистісних стосунків в учнівських групах на основі відповідального ставлення особистості до суспільства, праці, інших людей, самої себе; розвиток організаторських здібностей, що передбачають розвиток уміння організовувати інших і самого себе.

Рівень успішності вирішення педагогом виховних задач (21–30). Визначений параметр розкривається через такі показники: створення традицій у колективі; розвиток громадської активності; організація

ритму, режиму, свідомої дисципліни; підготовка до свідомого вибору професії або професійна підготовка (у профтехучилищі); трудове і політехнічне виховання; моральне, художньо-естетичне, розумове, патріотичне виховання і фізична підготовка; виховання уважності, старанності, працелюбства.

Характеристика показників діяльнісних підпросторів $Зо_2$, $По_2$ *в оцінці експертів*

Педагогічний стаж роботи педагога-вихователя. Необхідність включення даного показника до стандартного переліку обґрунтовувалося раніше (1).

Характерологічні особливості виховної діяльності педагога (2–13). Даний параметр оцінювався за такими показниками: системність роботи, інноваційність, аналітичність, опора на психолого-педагогічну літературу, рівень розвитку учнівського колективу, сталість успішності навчально-виховної роботи, взаємозв'язок із базовим підприємством, створення ділової атмосфери в учнівській групі, контакт із сім'єю, органами самоврядування, вихователями, іншими вчителями, взаємозв'язок з батьками. На необхідності дослідження виховної діяльності в різних аспектах неодноразово наголошувалося раніше. Важливого значення набуває і такий компонент структури виховної діяльності, як рівень здатності педагога до спілкування, або взаємодії його з вихованцями (О.О. Бодальов, А.М. Бойко, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик). Оцінка цього параметра реалізується через зазначені нижче показники (14–15). Даний параметр відносимо до характеристик міжособистісної взаємодії, яка в широкому значенні передбачає тривалий особистісний контакт педагога і учнів, що має своїм наслідком взаємні зміни у їх поведінці, діяльності, стосунках, установках; у вузькому — виступає як система взаємно і причинно зумовлених індивідуальних дій, під час яких поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших. Важливість сформованості продуктивного рівня здатності педагога до спілкування зумовлена насамперед тим, що він повинен надавати учням взірець гуманістичних комунікативних відносин.

Рівень розвитку професійних особистісних якостей педагога-вихователя. Науковці і практики в своїх роботах підтвердили таке положення: особистісні якості вчителя є тим підґрунтям, що зумовлює ефективність виховної діяльності [9]. До стандартного переліку були включені такі показники (16–22): витриманість, тактовність, точність у роботі, старанність, привітність, підтримка авторитету керівника, відповідальність, діловитість.

Рівень сформованості педагогічних умінь у сфері виховання (23–27). Оцінці з боку компетентних суддів підлягали вже виділені раніше п'ять груп комплексних умінь. До стандартного переліку відповідно увійшло п'ять показників також розрахованих як середнє арифметичне оцінок експертів за семибальною шкалою оцінювання.

Рівень майстерності педагога-вихователя (28). Виділений показник знайшов своє відображення у багатьох дослідженнях (І.А. Зязюн, В.О. Сластьонін, А.І. Щербаков, Н.В. Кузьміна, Н.М. Тарасевич, О.Г. Мороз, В.Л. Омеляненко, В.М. Миндикану, Г.І Хозяїнов та ін.). Це поняття розглядається науковцями як комплекс властивостей особистості, котрий забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Рівень майстерності педагога оцінювався за п'ятибальною шкалою.

Педагогічні здібності вчителя (29) (оцінювання параметра за 6-бальною шкалою). Цей показник уведений до стандартного переліку з наступних міркувань. Здібності — це психологічні властивості особистості, що виступають суб'єктивною умовою успішного виконання тієї чи іншої діяльності, вони формуються і розвиваються в діяльності. Здатність до виховної діяльності відноситься до спеціальних здібностей, їх наявність значно сприяє успіху, цей показник є найсуттєвішим з усіх параметрів (Н.Д. Левітов, Ф.Н. Гоноболін, А.І. Щербаков, Д.Ф. Ніколенко, Н.В. Кузьміна).

Рівень продуктивності виховної діяльності педагога (30). Продуктивною вважається така діяльність педагога-вихователя, яка сприяє отриманню позитивного, тобто такого, що відповідає меті, основного продукту виховної діяльності. Останній включає позитивні психологічні новоутворення в особистісній сфері виховання (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач, О.В. Адаменко, І.Д. Багаєва, А.П. Акімова та ін.). Визначений параметр оцінювався за п'ятибальною шкалою. Виділяють такі рівні продуктивності виховної діяльності: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий знання, системно-моделюючий діяльність.

Таким чином, оцінка експертів відбувалася за 60 параметрами, як і в самооцінці педагогами. Достатня повнота цього набору параметрів забезпечена самою процедурою його побудови, відбір параметрів здійснювався відповідно до визначених наукових положень. Побудована конструкція проходила «логіко-змістовий контроль» і перевірялася «на міцність» емпіричним шляхом під час пілотного дослідження. І хоча виділені параметри не можуть описувати всі сторони виховної діяльності, вони все ж достатньо повно представляють досліджувану сферу.

Сформувавши стандартний перелік для структурного аналізу діяльності педагога-вихователя за допомогою відібраного інструментарію під час констатувального етапу експерименту, ми провели вимір параметрів, що увійшли до переліку, на вибірковій сукупності вчителів загальноосвітньої школи (120 осіб) і викладачів професійної школи (142 особи). Таким чином, ми сформували «оперативний образ явища, що досліджується» [45, 39] і отримали інформацію про діяльність, яка нас цікавить. Оперувати ними досить складно, тому подальші наші дії повинні бути спрямовані на виділення в оперативному образі явища, що досліджується, найбільш суттєвого і абстрагування від другорядних деталей. Якщо спочатку ми вирішували завдання формування оперативного образу, об'єкта дослідження шляхом відбору значної кількості параметрів, за допомогою яких можна було б достатньо повно з точки зору цілей нашого дослідження проаналізувати виховну діяльність педагога, то далі виникла необхідність зворотного зведення, синтезування множини характеристик об'єкта до низки узагальнюючих параметрів. Останнє має виражати суттєве, закономірне для досліджуваного явища. Оптимальним для реалізації такого завдання є метод факторного аналізу.

Факторний аналіз виховної діяльності педагога загальноосвітньої школи. Факторний аналіз є одним із найкращих з існуючих нині інструментів дослідження. Він дає змогу разом з іншими методами дослідження створити комплексну модель явища, що аналізується. Даний метод виявився особливо ефективним при великій вибірці змінних. Цей вид аналізу об'єднує низку методів, котрі дають можливість виразити систему показників, які характеризують у нашому випадку виховну діяльність достатньо великої кількості педагогів через невелику кількість гіпотетичних функціональних одиниць — факторів — при збереженні всієї існуючої інформації про вихідні показники.

Основне завдання факторного аналізу — інтеграція і впорядкування явища, вироблення простої структури, яка б достатньо точно відображала і відтворювала досліджувані закономірності. Висувається вихідна передумова про наявність взаємозв'язку між низкою змінних, які одночасно спостерігаються. Причому передбачається, що існування цього взаємозв'язку визначається таким положенням: вихідні ознаки — це лише «поверхневі індикатори», які побічно відображають приховані від прямого спостереження причини їх мінливості, знання яких дозволить просто і зрозуміло описати досліджувану модель. Кількісною мірою зв'язку між парами змінних виступає коефіцієнт кореляції.

Пошук факторної структури явища, яке аналізується, доцільно здійснювати відповідно до поданої нижче схеми [13]:

1. побудова матриці інтеркореляційних ознак і проведення серії попередніх розрахунків із виділенням різної кількості факторів;
2. відбір інформативних ознак;
3. змістова інтерпретація факторів.

Перетворення матриці вихідних даних на матрицю коефіцієнтів кореляції між змінними — перша з процедур факторного аналізу. При обробці даних на ЕОМ стандартної програми звичайно передбачається висновок і друкування кореляційної матриці. У деяких дослідженнях (Л.П. Бобер) факторному передує детальний аналіз кореляційної матриці із спробою смислової інтерпретації окремих коефіцієнтів кореляції. При цьому не враховується, що одержана інформація про тісноту зв'язку між показниками, яка міститься у «чистому» коефіцієнті кореляції, при ігноруванні істотних зв'язків показників з іншими ознаками вихідної системи, може виявитися хибною. Більш точною характеристикою тісноти зв'язку між змінними є часткові кореляції, які штучно виключають вплив побіжних ознак. Однак інформація, що в них міститься, повністю проявляється у факторному аналізі. Тому ми відмовилися від детального опису одержаної кореляційної матриці.

У процесі дослідження окремо аналізувалось факторне відображення виховної діяльності вчителів загальноосвітньої школи і викладачів професійної школи як в самооцінці, так і в оцінці експертів. Проведемо послідовно змістову інтерпретацію виділених факторів.

Аналіз факторної структури виховної діяльності вчителів загальноосвітньої школи в самооцінці (діяльнісний підпростір $Зс_1$*).* Факторному аналізу підлягали дані, зібрані за 30 параметрами щодо 120 педагогів. На першому етапі пошуку були отримані факторні відображення факторної структури — тринадцяти-, семи-, п'ятифакторного рішення. Послідовно їх проаналізуємо. Виділені фактори пояснюють від 84,2 до 59,8 % повної дисперсії змінних. Це хороші результати. Подивимося далі, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори.

У тринадцятифакторному рішенні на всі фактори з першого до тринадцятого припадає відповідно 13,6; 9,5; 6,8; 7,4; 3,8; 7,6; 7,0; 6,8; 4,3; 4,25; 3,7; 4,5; 4,9 % повної дисперсії (16,1; 10,9; 8,1; 8,8; 4,6; 9,1; 8,4; 8,1; 5,2; 5,1; 4,4; 5,4; 5,9 % сумарної спільності). Для подальшого аналізу та інтерпретації доцільно залишати лише ті фактори, на які приходиться більше 5 % повної дисперсії (при цьому слід враховувати і відсоток сумарної спільності), абсолютне значення яких не менше одиниці.

У тринадцятифакторному рішенні повністю цим умовам відповідають сім факторів, шість — частково.

Загалом наведені критерії не завжди узгоджуються між собою. Вони лише більш або менш точно вказують на необхідність виділення ще одного фактора або відкидання одного з виділених факторів. Остаточний висновок про включення або невключення фактора у факторне рішення робиться після спроби його змістовного опису або застосування більш потужних критеріїв.

Другим етапом пошуку факторної структури виховної діяльності педагога є оцінка й аналіз самих ознак з точки зору їх близькості до загальної структури останніх ознак і стійкості їх поведінки. Ступінь близькості ознаки структурі явища, що досліджується, визначається за здатністю ознаки входити у фактори з високим навантаженням. Стійкість ознаки характеризується особливостями її реалізації при збільшенні кількості факторів. Практично кожен з них постійно групується з одними й тими ж ознаками і не переходить при збільшенні факторів від однієї групи до іншої, що свідчить про те, що вони можуть бути надійними індикаторами досліджуваного явища. Іноді факторне рішення може змінюватися через неоднорідність даних. Останнє може привести до появи фактора, зумовленого тільки цією неоднорідністю. Це слід мати на увазі при інтерпретації результатів і розрізняти фактори, зумовлені діями зв'язків між змінними; фактори, причиною яких є неоднорідність даних і змішані фактори.

Керуючись цими положеннями, перейдемо до змістовної інтерпретації факторних рішень. У тринадцятифакторному рішенні до першого фактора з досить високим навантаженням увійшли змінні 25–29, що характеризують привабливість педагогічної професії з точки зору можливості підвищення інтелектуальної, загальнотрудової, суспільної, політехнічної та фізичної підготовленості і особливо моральної вихованості (0,896) учнів. Цей фактор тлумачимо як *фактор професійної мотивації.* Другий фактор інтерпретуємо як *фактор цілепокладання діяльності вчителя на творчий розвиток особистісних якостей учня.* Він утворився головним чином від змінних 10–12, що описують цілеспрямованість діяльності педагога на всебічний творчий розвиток особистості виховання і озброєння учнів способами творчих дій. Третій фактор інтерпретуємо як *фактор методично значущої мотивації.* Максимальне навантаження він має від змінних 23, 24 (це відповідає самооцінці педагогами можливостей працювати над змістовними програмами і хорошими посібниками).

Четвертий фактор тлумачимо як *фактор загальносоціальної мотивації*. Він утворився від змінних 18, 19, 20, 30 (це відповідає самооцінці соціальної, гуманістичної значущості професії вчителя, ролі професійного середовища у становленні вчителя, можливостям поєднувати теоретичні знання з практикою виховання і навчання).

Далі в змістовному плані можна інтерпретувати шостий, сьомий та восьмий фактори, які відповідають зазначеним вище статистичним критеріям. Шостий фактор тлумачимо як *фактор мотивації, зумовлений виховними цінностями вибору вчительської професії*. Він утворився двома змінними з досить великим навантаженням на фактор — 1, 2 (це змінні, що характеризують показники впливу на вибір професії вчителя, зокрема бажання допомогти молоді у підготовці до самостійного життя, бажання брати участь у вихованні молоді).

Сьомий фактор трактуємо як *фактор інноваційної, творчої мотивації*. Він утворився від показників з досить суттєвими значеннями — 9, 17, 21. Педагоги вважають основною ціннісною ознакою своєї професії можливість реалізувати себе у творчості, готувати учнів до практичного застосування отриманих знань у трудовій діяльності, надавати допомогу батькам у вихованні дітей.

Восьмий фактор тлумачимо як *фактор професійної цілеспрямованості*. Максимальне навантаження цей фактор має від змінних 6, 7, що характеризують такі першочергові цілі в роботі педагога, як прищеплення інтересу до свого предмета, формування творчого ставлення до навчальної діяльності. Останні чинники (5, 9–13) одержали максимальне навантаження на один із показників, наприклад: п'ятий — на четвертий — інтерес до педагогічної діяльності, дев'ятий — на п'ятий — цілеспрямованість діяльності вчителя на формування глибоких і міцних знань в учнів. Проте ці показники слабко пов'язані з іншими показниками фактора і не відповідають всім вимогам статистичних критеріїв, тому ми не будемо далі їх розглядати.

У семифакторному рішенні на всі фактори з першого до сьомого припадає відповідно 14,3; 15,8; 7,9; 7,5; 8,3; 8,5; 6,5 % повної дисперсії (20,9; 23,1; 10,9; 11; 12,2; 12,4; 9,5 % сумарної спільності). Виділені фактори відповідають усім вимогам статистичних критеріїв. Проаналізуємо їх у змістовному плані. Перший фактор семифакторного рішення повністю співпадає з першим фактором тринадцятифакторного рішення і тому тлумачиться нами як *фактор професійної мотивації*. Другий фактор даного рішення включає всі показники аналогічного фактора у тринадцятифакторному рішенні (10, 11, 12), але збагачений низкою показників, що характеризують цілеспрямованість педагогічної

діяльності (5–9, 13). Слід зазначити, що ядро цього фактора співпадає з ядром, яке містить другий фактор попереднього факторного рішення, і до того ж змінна сім характеризує цілеспрямованість діяльності педагога-вихователя на формування в учнів творчого ставлення до навчальної діяльності, тому даний фактор трактуємо також як *фактор цілепокладання на творчий розвиток особистості учнів.*

Третій фактор співпадає повністю з аналогічним фактором попереднього рішення і тому тлумачиться як *фактор методично значущої мотивації.* Четвертий фактор з тих самих причин тлумачиться як *фактор загальносоціальної мотивації.*

П'ятий фактор має ядро аналогічних показників сьомого фактора попереднього рішення (9, 17, 21), які і в даному рішенні мають максимальне навантаження на фактор. Крім того, додаються з трохи меншим навантаженням показники 14, 18, які характеризують соціальну значущість учительської професії, цілеспрямованість діяльності педагога на розвиток громадської активності учнів. Тому у поєднанні з попередніми інтегрованими показниками цей фактор будемо трактувати як *фактор професійної інноваційної творчої мотивації.*

Шостий фактор також співпадає з аналогічним фактором попереднього факторного рішення і тлумачиться нами відповідно як *фактор мотивації вибору педагогічної професії.* Сьомий фактор не має аналогічного інтегрованого такими показникам фактора, проте змінні 3, 4, 16, що навантажують його максимально, виступають поодинці у V, X, XII факторах попереднього рішення. Сьомий фактор трактуємо як *фактор педагогічної спрямованості*, оскільки він відображає найбільшою мірою такі показники, як інтерес до педагогічної діяльності, відповідність роботи характеру, здібностям учителя в самооцінці та його результативність.

У п'ятифакторному рішенні на всі фактори з першого до сьомого припадає відповідно 7,1; 18,2; 8,2; 10,4; 15,9 % повної дисперсії (11,9; 30,4; 13,6; 17,5; 26,6 % сумарної спільності). Виділені фактори відповідають усім вимогам статистичних критеріїв. Також проаналізуємо їх у змістовному плані.

Перший фактор утворився за рахунок максимального навантаження на фактор змінних 3, 4 і 16, що аналогічно сьомому фактору у семифакторному рішенні. Оскільки найбільше навантаження на фактор приходиться на 16 показник (результативність діяльності педагога-вихователя), то у поєднані зі змінними, що характеризують педагогічну спрямованість, цей фактор тлумачимо як *фактор самооцінки результативності діяльності педагога-вихователя.* Другий, третій

та четвертий фактори практично співпадають із аналогічними факторами у тринадцяти- і семифакторному рішеннях і відповідно тлумачаться як *фактор цілепокладання на творчий розвиток особистості учня, фактор методично значущої мотивації, фактор загальносоціальної мотивації.* Що стосується п'ятого фактора, то він за своїм навантаженням на фактор показників співпадає з першими факторами попередніх факторних рішень. Ураховуючи ці особливості, тлумачимо його також як *фактор професійної мотивації.* У цьому випадку визначений фактор дещо збагатився показниками 2, 20, які підкреслюють бажання вчителів брати участь у вихованні молоді.

Далі необхідно обрати найкраще із трьох факторних рішень. Такий вибір не може бути здійснений тільки за статистичними критеріями (з позиції цих критеріїв перевагу необхідно надати п'ятифакторному рішенню. Крім них, доцільно використовувати наступні п'ять взаємопов'язаних показників:

1. інтерпретованість факторів — характеристика ступеня відповідності системи виявлених факторів структурі явища, що вивчається;

2. гомогенність, яка свідчить про внутрішню однорідність виділених факторів і оцінюється через кількість ознак, що тісно пов'язані із фактором. Для виділення останніх користуються пороговим значенням коефіцієнтів кореляції ознак із відповідним фактором, що дорівнює $a_\ell = \frac{1,5}{\sqrt{m_\ell}}$, де m — кількість ознак, що увійшли у ℓ-тий фактор;

3. контрастність факторного рішення, що визначається за співвідношенням зв'язків між факторами і ознаками усередині кожного з них. Контрастність тим вища, чим зв'язки між ознаками, котрі формують фактор, міцніше зв'язків між факторами. Для визначення контрастності необхідно врахувати три величини: максимальний модуль коефіцієнта кореляції між факторами — $\max|R_\ell|$; максимальне навантаження ознаки за фактором — $\max\left|R\left(\frac{x_j}{f_\ell}\right)\right|$ і сумарну кількість ознак із навантаженнями вище $\max|R_\ell|$. Якщо контрастність факторного рішення невисока (у ньому є багато ознак із навантаженням нижче максимального коефіцієнта кореляції між факторами), то отримана факторна структура буде надто аморфною і розмитою;

4. інформаційна надійність — оцінюється за кількістю взаємопов'язаних ознак, що об'єднуються у факторі. Оскільки кожна ознака містить помилку виміру, оцінка значення фактора стає більш точною із зростанням кількості ознак, що враховуються;

5. сталість основної структури факторів, тобто збереження факторів із збільшенням кількості груп. Відносна незмінність факторної групи показників при збільшенні кількості факторів, що враховуються, може бути ознакою достовірності фактора та схожості показників, які він інтегрує. Кількість факторів уважається достатньою, якщо доданий до цього вихідного рішення фактор не вносить суттєвих змін у кінцеве факторне рішення, а новий «кінцевий» фактор не має статистичного і інтерпретаційного значення.

Показники 2, 4 і 5 розглядаються як характеристики надійності, а 1 і 3 — валідності виділених факторів [8].

Результати порівняльного аналізу трьох варіантів факторних рішень за критеріями інтерпретованості, гомогенності, контрастності та інформаційної надійності свідчать про суттєву перевагу п'ятифакторного рішення. Воно має більшу контрастність, інформаційну надійність і гомогенність. Перевага цього рішення підтверджується змістовно — всі п'ять чинників добре інтерпретуються і відображають важливі сторони об'єкта нашого дослідження. Ці фактори стабільні — вони практично без будь-яких змін виявляються в інших варіантах факторних рішень. Додавання до п'ятифакторної моделі шостого і сьомого факторів не має статистичного та інтерпретаційного смислу. У зв'язку з цим ми приймаємо п'ятифакторне рішення за вихідне для подальшого більш глибокого дослідження. Аналіз показує, що практично всі ознаки, що входять у п'ятифакторну модель, достатньо інформативні. Про це свідчать розрахунки значень зв'язків тих ознак з факторами, навантаження яких вище порогу гомогенності, розрахованих за нижчою межею вимог до жорсткості зв'язків між ознаками і факторами. Можна вважати, що вибір ознак здійснено вірно.

Характеристика діяльнісного підпростору $Зс_2$. Далі розглянемо підпростір шкал, що формують поняття і структуру професійної виховної діяльності вчителя загальноосвітньої середньої школи в його самооцінці. У результаті пошуку факторної структури за допомогою факторного аналізу було отримано одинадцяти-, семи-, чотирьохфакторне рішення. Виділені фактори пояснюють від 82,8 до 60,6 % повної дисперсії змінних. Знову проаналізуємо, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори. В одинадцятифакторному відображенні з першого до одинадцятого фактора відповідно припадає 21,4; 8,7; 7,5; 5,9; 4,0; 4,1; 5,2; 8,8; 10,5; 2,8; 4 % повної дисперсії (25,8; 10,5; 8,9; 7,1; 4,8; 4,9; 6,3; 10,6; 12,6; 3,4; 4,8 % сумарної спільності). Ураховуючи вимоги статистичних критеріїв залишаємо для аналізу сім факторів.

Проаналізуємо отримане факторне рішення у змістовому плані. До першого фактора тринадцятифакторного рішення з досить високим навантаженням увійшли змінні 9, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, що характеризують відповідно систему відносин, якій притаманні прояв чутливості до колег, учнів, батьків; педагогічна спрямованість на стимулювання учнів до розв'язання творчих, пізнавальних завдань; створення творчих моральних ситуацій у процесі виховання; самооцінка ступеня важливості педагогічних умінь з виховної роботи (гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських). Ураховуючи змістову інтерпретацію, цей чинник будемо тлумачити як *фактор виховної умілості або виховної майстерності.*

Другий фактор утворився на базі показників 3–7, які визначають якості педагога або певні чинники, що впливають на авторитет учителя. Особливо відзначається в самооцінці педагогами роль знань, досвіду, професійної майстерності, любов до вихованців та виховної діяльності. Виділений фактор інтерпретуємо як *фактор авторитетності педагога або міри виховного впливу вчителя на учнів.*

Третій фактор містить низку змінних (20, 21, 25), що визначають найбільш продуктивну для педагога спрямованість зусиль для його власного розвитку, зокрема: постійне врахування вимог, пов'язаних із майбутнім життєвим і професійним самовизначенням учнів; підготовку їх до подолання труднощів у цьому напрямі; намагання вчителя зробити предмет, що вивчається, головним засобом формування особистості учня. Виявлений чинник визначаємо як *фактор професійної виховної спрямованості.*

Четвертий фактор найбільшою мірою навантажений змінними 10, 13, 14, 18, які описують вплив певної системи відносин на результати виховної діяльності педагога, зокрема: формування в учнів інтересу до суспільно-політичних подій у країні та за рубежем; формування їх самосвідомості; обмін досвідом, надання допомоги своїм колегам; наявність системи самоосвіти. Цей чинник визначаємо як *фактор самооцінки продуктивної системи відносин.* V, VI, X, XI фактори, які не відповідають повністю статистичним критеріям, ми не розглядаємо. Сьомий фактор містить два основних показники, що відображають міру впливу предмета, що викладається, як засіб формування особистості учня і підготовку учнів до подолання труднощів у майбутньому житті і професійній діяльності. Даний чинник трактуємо як *фактор професійних знань педагога.* Восьмий фактор інтегрує ознаки, що також характеризують показники продуктивної системи відносин (10–13). Цей чинник фактично аналогічний четвертому

фактору, але його показники мають дещо більше навантаження, тому його також тлумачимо як *фактор самооцінки продуктивної системи відносин*, спрямований на виявлення і розвиток творчого потенціалу учнів і проектування в їхній поведінці і діяльності позитивних новоутворень. Дев'ятий чинник утворився за рахунок показників 9, 15–17, що мають найбільше навантаження на фактор. Ці показники знов відносяться до шкали, яка характеризує ступінь продуктивності системи відносин, що впливає на результати праці педагога-вихователя. У цьому випадку акцентується увага на важливості впливу на результативність праці наявності оригінальної системи формування в учнів культури розумової праці, системи естетичної і етичної культури, системи вивчення учнів. Тому даний чинник тлумачимо як *фактор інноваційної системи відносин.*

У семифакторному відображенні на всі фактори відповідно припадає 24,6; 9,2; 9,3; 12,3; 4,8; 4,9; 7,5 % повної дисперсії (33,9; 12,7; 12,8; 16,9; 6,6; 6,8; 10,3 % сумарної спільності). Статистичним критеріям відповідають всі фактори. Зробимо змістовний аналіз кожного із виділених факторів. Змістовне порівняння виділених факторів семифакторного рішення із попереднім одинадцятифакторним рішенням приводить нас до висновку, що практично всі сім факторів за своїми навантаженими показниками співпадають. Деякі відмінності, уточнення: I фактор збагатився ще двома змінними, що посилює шкалу продуктивної системи відносин і позитивно впливає на результати виховної діяльності педагога-вихователя; III фактор дещо розширив набір навантажених на нього показників, не змінюючи свого змістовного плану; IV фактор залишив показники аналогічного фактора попереднього факторного рішення і разом з тим збагатився змінними 10, 11, 12, які перейшли із VIII фактора попереднього рішення; V і VI чинники співпадають з аналогічними факторами попереднього рішення, але не відповідають вимогам статистичних критеріїв. На долю цих факторів приходиться менше 5 % повної дисперсії, тому не будемо їх далі розглядати.

Ураховуючи дані положення, виділяємо такі самі п'ять факторів (I, II, III, IV, VII), які тлумачаться аналогічно до попереднього рішення.

У чотирьохфакторному відображенні на всі фактори з першого до четвертого припадає 15,5; 10,5; 10,3; 24,2 % повної дисперсії (25,6; 17,4; 17,0; 39,9 % сумарної спільності). Статистичним критеріям відповідають всі фактори. Проаналізуємо виділені фактори у змістовному плані.

Перший фактор навантажений показниками, що входять до двох попередніх рішень, особливо це стосується змінних, які описують результативну систему відносин. Разом з тим даний фактор містить

показники, що відображають педагогічну спрямованість діяльності вчителя і систему найважливіших умінь, однак кількісне значення останньої групи змінних зменшується. Тому, враховуючи, що показники з найбільшим навантаженням за фактором (15–17) відносяться до шкали результативної системи відносин, на яку впливає наявність оригінальної системи пізнавальної, естетичної та етичної культури, даний чинник ми трактуємо як *фактор самооцінки продуктивної система відносин.*

Другий фактор за своїми показниками повністю співпадає з аналогічними факторами двох попередніх рішень і тому також тлумачиться як *фактор авторитетності або міри виховного впливу.*

Третій фактор інтегрує в собі низку показників, що входили до аналогічних чинників попередніх факторних рішень. Найбільшою мірою він відображує показники 8, 10, 20, 21, які відповідно характеризують: виховний вплив предмета, що викладається; необхідність координованого впливу засобів масової інформації; вплив суспільно-політичних подій на формування особистості учнів; педагогічну і виховну спрямованість зусиль педагога на підготовку учнів до життєвого і професійного самовизначення. Даний чинник тлумачимо як *фактор самооцінки професійної виховної спрямованості*, тобто аналогічно попереднім факторним рішенням.

Четвертий фактор став найбільш інформаційноємким. Він навантажений тринадцятьма показниками, що характеризують результативну систему відносин (9–14, 18), продуктивну спрямованість зусиль педагога (22, 24), ступінь важливості всіх вищезазначених груп умінь (26–30). Якщо порівняти його з I фактором двох попередніх рішень і I фактором даного рішення, то бачимо, що вони за змістом однакові. Простежуємо значне збільшення питомої ваги саме показників умілості педагога порівняно з першим фактором даного факторного рішення. А два попередні рішення також зберігають основне загальне ядро, що входить до всіх трьох факторних рішень. Ураховуючи складну і насичену структуру четвертого фактора, ми вирішили трактувати його як фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності.

Результати порівняльного аналізу цих трьох варіантів факторних рішень свідчать про суттєву перевагу чотирьохфакторної моделі над останніми. Вона має максимальну сталість, високу контрастність та інформаційну надійність. Перевага чотирьохфакторного рішення підтверджується і змістовно. Всі чотири фактори добре інтерпретуються та відображають психологічно і педагогічно важливі сторони діяльності педагога-вихователя. Слід також зазначити, що виділення

більшої кількості факторів не дає додаткової інформації у змістовному відношенні. Це стосується *фактора результативної системи відносин*, який виділявся переважно із практично сталою групою показників. Отже для подальшого аналізу залишаємо чотирьохфакторне рішення.

Загалом факторний аналіз підпростору шкал, що характеризує в самооцінці поняття і структуру виховної діяльності педагога середньої загальноосвітньої школи дав змогу виділити дев'ять факторів. Це відповідно *фактор самооцінки результативності діяльності педагога-вихователя, фактор цілепокладання на творчий розвиток особистості учня, фактор методично значущої мотивації, фактор загальносоціальної мотивації, фактор професійної мотивації, фактор самооцінки продуктивної системи відносин, фактор авторитетності або виховного впливу, фактор самооцінки професійної виховної спрямованості, фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності.*

Попередньо можна зробити висновок, що виділені фактори відповідають реальним чинникам, які визначають механізми взаємодії змінних у досліджуваному явищі. Відтак останні підтверджують виділену раніше структуру професійної виховної діяльності, охоплюють її найсуттєвіші сторони.

Проте проведений аналіз був би неповним, якщо ми обмежилися б тільки вивченням даного явища в самооцінці. Тому для більш об'єктивного аналізу угрупувань виділених у стандартному переліку змінних, що розглядаються у досліджуваному просторі, охарактеризуємо їх за допомогою оцінки компетентних суддів (директорів, заступників директорів, досвідчених методистів).

Аналіз факторної структури виховної діяльності вчителів середньої загальноосвітньої школи в оцінці компетентних суддів

Діяльнісний підпростір $Зо_1$

Факторному аналізу підлягали дані, зібрані за 30 параметрами у тій самій вибірці. Факторні відображення отримані на першому етапі пошуку факторної структури вміщують дев'яти-, п'яти-, трьохфакторні рішення. До стандартного переліку змінних увійшли такі показники, як: педагогічний стаж, цілеспрямованість, цілепокладання, результативність діяльності педагога-вихователя. Останні три є інтегрованими показниками, що включають низку змінних, які більш різнобічно розкривають їх внутрішню структуру. Виділені фактори пояснюють від 81,9 до 63 % повної дисперсії змінних. Це досить інформативні показники. Далі відповідно до встановленої процедури виявимо, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори.

У дев'ятифакторному рішенні всі фактори з першого до дев'ятого містять відповідно 25,1; 11,3; 8,2; 5,3; 5,9; 11,2; 3,9; 5,7; 5,4 % повної дисперсії (30,6; 13,7; 10,0; 6,4; 7,2; 13,7; 4,8; 6,9; 6,6 % сумарної спільності). Знов для подальшого аналізу та інтерпретації залишимо лише ті фактори, на які припадає більше 5 % повної дисперсії і абсолютне значення яких не менше одиниці. Повністю ці умови задовольняють вісім з дев'яти факторів (тобто всі, крім сьомого фактора). Тепер розглянемо кожен із виділених факторів дев'ятифакторного рішення у змістовному плані.

Перший чинник інтерпретуємо як *фактор професійно-педагогічної підготовленості вчителя до виховної діяльності.* Він утворився за рахунок змінних, що входять до трьох шкал: перша визначає міру відповідності цілей середньої загальноосвітньої школи системі роботи вчителя, його підготовленості до пошуків продуктивних видів діяльності (6), творчому підходу до створення продуктивних форм організації навчально-виховного процесу (7), інноваційних методів виховного впливу (8), підготовленості до аналізу й узагальнення педагогічних процесів, пов'язаних із виховною спрямованістю предмета, що викладається, в тому числі і його націленістю на життєве та професійне самовизначення учнів (2); активність у педагогічній і методичній самоосвіті (4, 5), уважність у вивченні контингенту учнів; друга визначає першорядність завдань педагога у виховній роботі з учнями, зокрема, цілеспрямованість зусиль учителя на виховання гуманістичних духовних цінностей: художньої культури (15), громадської свідомості, відповідальності, розуміння історичних умов життя (16), розвиток творчих (17), організаторських здібностей (20).

Теоретична і практична підготовленість учителя є запорукою та передумовою ефективного вирішення поставлених завдань: у створенні виховних традицій (21), у роботі, спрямованій на допомогу учням у реалізації їх професійних намірів (24), художньому, естетичному (27) та розумовому вихованні (28). Це показники третьої шкали, що входять до даного фактора. Отже, перший фактор є досить інформаційно насиченим і виступав як генеральний.

Даний фактор тлумачимо як *фактор цілеспрямованості виховної діяльності на формування моральних якостей учнів.* Він інтегрує показники з досить високим навантаженням на фактор, що входять до II і III шкали. Останні характеризують рівень сформованості моральної стійкості, працелюбства, творчості, що ґрунтуються на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції (18), рівень дисциплінованості учнів (11), рівень розвитку міжособистісних стосунків в учнівській

групі (19), рівень моральної вихованості (26), старанності (30) вихованців.

Третій фактор трактуємо як *фактор цілеспрямованості на життєве і професійне самовизначення учнів.* Він в основному навантажений показниками, що аналізують цілеспрямованість діяльності вчителя на досягнення кінцевого результату навчального закладу (3), на підготовку учнів до свідомого життєвого самовизначення (13) на основі оволодіння ними базовими знаннями, способами творчої діяльності (6, 17), методами, прийомами трудового і політехнічного виховання (25).

Четвертий фактор визначаємо як *фактор цілеспрямованості виховної діяльності на розвиток в учнів патріотичних переконань, моральних міжособистісних стосунків.* Відповідно ядро фактора складають показники 19, 20, 29, що характеризують результативність діяльності педагога у патріотичному вихованні (29), формуванні моральних міжособистісних стосунків у групі учнів, які повинні ґрунтуватися на їх відповідальному ставленні до суспільства, праці, інших людей і самого себе (19).

П'ятий фактор трактуємо як *фактор цілеспрямованості діяльності вчителя на оволодіння учнями основами базових знань.* Ядро фактора складають три показники (12, 4, 13), які відображають націленість дій педагога на підвищення успішності учнів (12), формування у них здатності до самоосвіти з тим, щоб у майбутньому досягати високопродуктивних результатів у виробничій або суспільній праці (13) на основі глибокої і всебічної обізнаності в галузі предмета, що викладається (4).

Шостий фактор тлумачимо як *фактор цілеспрямованості діяльності вчителя на розвиток активності, ініціативи учнів у спілкуванні, пізнанні, життєвому самовизначенні.* Даний фактор утворився за допомогою низки змінних, що характеризують спрямованість зусиль педагога на свідомий і активний вибір учнями майбутньої професії (14), розвиток їх громадської (22), спілкувальної, пізнавальної, трудової активності та ініціативи (10).

Сьомий фактор має досить високу інформаційну навантаженість лише одним показником, що характеризує першу змінну — педагогічний стаж (0,927), однак цей показник дуже слабко пов'язаний з іншими змінними і до того ж він не відповідає статистичним критеріям, тому не будемо його виділяти як самостійний фактор.

Восьмий фактор трактуємо як *фактор результативності у сфері базової, пізнавальної підготовки і художнього, естетичного виховання*

учнів. Він відповідно навантажений двома змінними 24 і 27, що характеризують означені сфери виховної діяльності педагога.

Дев'ятий фактор визначаємо як *фактор результативності у сфері морального виховання.* Він також навантажений двома змінними (26, 30), які відображають істотну сферу діяльності педагога-вихователя.

Далі перейдемо до розгляду результатів факторного відображення п'ятифакторного рішення, на яке припадає 26,5; 15; 14,8; 7,9; 6,9 % повної дисперсії (37,3; 21,1; 20,7; 11,2; 9,7 % сумарної спільності). Всі виділені факторні рішення відповідають вимогам статистичних критеріїв і тому розглянемо їх у змістовному плані.

Перший фактор повністю за своїми показниками відповідає аналогічному фактору у попередньому рішенні і тому немає потреби його детально аналізувати. Цей фактор є також генеральним і тлумачимо його як *фактор професійно-педагогічної підготовленості вчителя до виховної діяльності.*

Другий фактор також повністю за своїми показниками співпадає з другим фактором попереднього рішення, тому трактуємо його як *фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на формування моральних якостей учнів.*

Третій фактор порівняно з аналогічним фактором у дев'ятифакторному рішенні має однакове ядро показників, що визначають його змістовну сутність, однак разом з тим він містить більше показників, які значно збагачують його факторну структуру. Даний фактор визначаємо також як *фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на життєве і професійне самовизначення учнів.*

Четвертий фактор зберігає ядро аналогічного фактора у попередньому рішенні, але разом з тим він збагачений першим показником, який відображає педагогічний стаж. Даний фактор тлумачимо теж як *фактор цілеспрямованості діяльності педагога на розвиток в учнів патріотичних переконань, моральних міжособистісних стосунків.* Ці змінні є результатом діяльності вчителя у сфері морального виховання учнів. Показник «педагогічний стаж» лише підкреслює довготривалість процесу морального становлення особистості учня.

За тими ж причинами п'ятий фактор визначається як *фактор цілеспрямованості діяльності вчителя на оволодіння учнями основами базових знань.*

У трьохфакторному відображенні на всі фактори з першого до третього припадає 27,2; 17,1; 18,7 % повної дисперсії (43,1; 27,1; 29,7 % сумарної спільності). Всі виділені фактори рішення повністю відповідають вимогам статистичних критеріїв, розглянемо їх у змістовному плані.

Перший фактор трактуємо як *фактор професійно-педагогічної підготовленості вчителя до виховної діяльності*, враховуючи, що він за своїми показниками також повністю співпадає з аналогічними факторами двох попередніх рішень. Цей фактор є генеральним, оскільки має велику інформативність (25,1 %).

Другий фактор тлумачимо як *фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на формування моральних якостей учнів*, оскільки він також включає ті самі змінні, що їх інтегрує аналогічний чинник у попередніх факторних рішеннях.

Третій фактор зберігає інтегроване ядро показників, які навантажують аналогічні фактори у дев'яти- і п'ятифакторних рішеннях. Проте цей фактор в інформаційному плані значно збагачений порівняно з попередніми. Ураховуючи сталість основного ядра показників, навантажених на фактор, визначаємо його як *фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на життєве і професійне самовизначення учнів.*

Перевагу надаємо трьохфакторному рішенню. Воно добре змістовно інтерпретується, має високу контрастність, інформаційну надійність. Ураховуємо і те положення, що виділені фактори у дев'яти- і п'ятифакторному рішенні істотно не збагачують отриману змістовну інформацію. Трьохфакторне рішення дає узагальнюючі, досить ємкі результати.

Характеристика діяльнісного підпростору $Зо_2$

У результаті факторизації даного підпростору змінних були отримані варіанти, що містили восьми-, чотирьох-, трьохфакторне рішення. Розглянемо їх відповідно до встановленої процедури. Виділені фактори пояснюють від 82,4 до 67,2 % повної дисперсії змінних. Попередні дані мають добрі результати. Проаналізуємо далі, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори. У восьмифакторному рішенні на всі фактори з першого по восьмий припадає відповідно 13; 6; 17,6; 13,4; 4,9; 9,9; 10,1; 7,3 % повної дисперсії (15,8; 7,3; 21,4; 16,4; 5,9; 12,1; 8,8 % сумарної спільності). Повністю всім статистичним вимогам відповідають сім з восьми факторів. Проаналізуємо змістовно кожен з виділених факторів.

Перший фактор утворився на основі низки показників І шкали, яка включає змінні, що характеризують діяльність педагога в плані його спроможності створити сприятливу атмосферу в роботі з учнями, а також уміння встановити доцільні стосунки, взаємодію із суб'єктами виховного процесу (9, 8, 13, 14, 15). Фактор навантажений певними показниками (18, 19) з трохи меншим значенням інформативності порівняно з попередніми змінними, що відображають такі властивості

педагога, як точність, старанність у роботі. До цього фактора входять показники, котрі визначають рівень сформованості конструктивних і комунікативних умінь. Зважаючи на змістову інтерпретацію, тлумачимо його як *фактор професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя* (*див. табл. 1*).

Другий фактор є біполярним. Він включає, з найбільшим навантаженням на фактор, дві змінні (2, 30), котрі характеризують відповідно такі властивості діяльності, як системність в роботі вчителя і рівень її продуктивності. Таке співвідношення, на нашу думку, означає, що рівень продуктивності формується в результаті складної системи дій педагога, і це є процес, в якому можуть бути підйоми, стрибки, осявання і падіння, тобто процес професійного становлення професіоналізму вчителя є досить суперечливим. Зазначений чинник трактуємо як *фактор продуктивності виховної діяльності педагога.*

Третій фактор інтегрує достатню кількість змінних. Показники і шкали, що увійшли до цього фактора, характеризують такі складові виховної діяльності, як аналітичний підхід педагога (4), вміння стимулювати високий рівень розвитку учнівського колективу, будувати доцільні контакти із батьками (10), органами самоврядування (11), вихователями, вчителями-предметниками (12). Виділяється також показник, що характеризує дієвість, чутливість педагога (16). Цей фактор збагачений комплексною групою педагогічних умінь (23, 25–27). Він відповідно включає гностичні, конструктивні, комунікативні, організаторські вміння, тому визначаємо його як *фактор загальновиховної умілості, або виховної майстерності.*

Четвертий фактор утворився змінними, які характеризують інноваційний, творчий підхід до виховної роботи вчителя (3), його опору на психологічно-педагогічну теорію (5), сталість успішності виховної діяльності (7). Цей чинник також навантажений змінними, що визначають рівень розвитку таких професійних властивостей педагога, як дієвість (16), тактовність (17), обов'язковість (18), відповідальність (22). Ядро фактора складають 3, 7, 18, 22 показники, тому визначаємо його як *фактор успішності, або продуктивної результативності*, що зумовлений гуманістичними якостями вихователя.

П'ятий фактор навантажений фактично однією змінною (1) з досить великим значенням, однак ця змінна майже не пов'язана з іншими його показниками. До того ж цей чинник не відповідає всім вимогам статистичних критеріїв, тому ми не будемо його розглядати далі.

Шостий фактор має ядро змінних (5, 12, 21), що характеризує потребу педагога у самоосвіті і підвищенні рівня психолого-педагогічних знань,

а також рівень його продуктивної взаємодії із учителями-предметниками, вихователями, керівництвом школи. Тлумачимо його як *фактор продуктивної взаємодії педагога із суб'єктами виховного процесу.*

Сьомий фактор має ядро змінних, які вміщують досить високе навантаження на нього і визначають гуманістичні властивості педагога (17, 20): тактовність, витримка, привітність. Трактуємо його як *фактор педагогічної етики.*

Восьмий фактор найбільшою мірою навантажений показниками 16, 27–29 і відображають такі властивості педагога, як дієвість, рівень розвитку організаторських умінь, майстерності вихователя, розвитку його педагогічних здібностей. Останній показник має найвищу кількісну значущість порівняно з іншими змінними (0,796). Тому цей чинник трактуємо як *фактор педагогічних здібностей*, що відображає міру успішності діяльності педагога, рівень його професійної майстерності.

У чотирьохфакторному рішенні на всі фактори з першого по четвертий припадає відповідно 21,9; 7,9; 25,4; 15,7 % повної дисперсії (30,9; 11,2; 35,7; 22,2 % сумарної спільності). Всі чотири фактори відповідають усім статистичним критеріям. Охарактеризуємо їх у змістовому плані.

Перший фактор, зберігаючи ядро аналогічного фактора попереднього рішення, навантажується ще низкою змінних (5, 12, 14, 18, 21), які мають достатньо високе кількісне значення. Ці показники характеризують рівень психолого-педагогічної самоосвіти педагогів, рівень їх комунікабельності, здатність ефективно регулювати відносини зі своїми вихованцями, точність у роботі, спроможність підвищення виховного впливу позитивних починань керівництва школи. Ядро фактора ще раз підкреслює важливість передумов позитивного стимулювання учнів (9), високого рівня сформованості педагогічних умінь у сфері моделювання, конструювання, регуляції виховного процесу (26). Тлумачимо його як *фактор професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя.*

Другий фактор, як і в попередньому рішенні, є біполярним. Його ядро складають змінні 1, 2, 30, які відповідно характеризують педагогічний стаж, системність роботи педагога, рівень продуктивності його діяльності. Такий розподіл змінних свідчить про певні тенденції, на яких акцентувалася увага у низці досліджень. У цих дослідженнях наголошується, що рівень продуктивності та системності в роботі вихователя не знаходиться у прямій залежності від стажу, педагогічного досвіду вчителя, а зумовлюється насамперед його самоосвітньою, самовиховною роботою. Останнє найбільшою мірою визначає рівень продуктивності

виховної діяльності вчителя. Тому окреслений фактор інтерпретуємо як *фактор продуктивності виховної діяльності педагога.*

Третій фактор зберігає, утримує ядро змінних аналогічного фактора попереднього факторного рішення і, крім того, збагачується, підсилюється змінними, що характеризують умілість педагога, рівень його майстерності, педагогічних здібностей (25, 28, 29). Ураховуючи зазначене, трактуємо його як *фактор загальновиховної умілості, або виховної майстерності.*

Четвертий фактор теж утримує однакове ядро змінних стосовно попереднього рішення (3, 7, 17, 18, 22). Додається із значним навантаженням на фактор ще змінна 20, яка знов підкреслює важливість такої властивості педагога, як його привітність. Отже, цей чинник тлумачимо аналогічно — як *фактор успішності виховної діяльності, зумовлений гуманістичними якостями педагога-вихователя.*

У трьохфакторному відображенні на всі фактори з першого по третій припадає 26,3; 10,8; 30,1 % повної дисперсії (39,1; 16,1; 44,8 % сумарної спільності). Всі три фактори відповідають визначеним раніше статистичним критеріям. Проаналізуємо дані фактори у змістовному плані.

Перший фактор за своїми даними повністю співпадає з аналогічним чинником у попередніх факторних рішеннях, тому немає потреби його спеціально розглядати. Визначаємо його як *фактор професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя.*

З тих самих причин другий чинник інтерпретуємо як *фактор продуктивності виховної діяльності педагога.* Третій фактор дещо збагачений змінними, що характеризують властивості педагога, тлумачимо як *фактор загальновиховної, або виховної майстерності.*

Оптимальний варіант рішення обирався на основі тих самих критеріїв, що і в попередніх випадках. Виявлено, що кращим є трьохфакторне рішення. Отже, в оцінці компетентних суддів всього виділилося шість факторів: *професійно-педагогічної підготовленості; цілеспрямованості виховної діяльності педагога на формування моральних якостей учнів; цілеспрямованості виховної діяльності педагога на життєве і професійне самовизначення учнів; професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя; продуктивності виховної діяльності педагога; загальновиховної умілості, або виховної майстерності.* Якщо порівняти фактори, отримані в самооцінці педагогами і оцінці експертами, то можна зробити висновок, що вони доповнюють одне одного і дають можливість побудувати структурну модель виховної діяльності вчителя загальноосвітньої школи. Порівняно з літературними даними авторська модель також містить такі основні блоки,

як мотиваційний, орієнтаційний, операційний, енергетичний, оцінно-результативний.

З іншого боку, окреслена модель відображає основні системоутворюючі фактори, що лежать в основі концептуальної моделі професійної виховної діяльності педагога-вихователя, зокрема, підструктури особистісно-діяльнісного орієнтування — професіоналізм особистості (виховна спрямованість, педагогічні здібності, професійно-педагогічна компетентність) і професіоналізм діяльності (теоретична і практична підготовленість, професіоналізм самовдосконалення).

Факторний аналіз виховної діяльності викладачів професійної школи. Наступний етап дослідження передбачає аналіз результатів факторизації змінних, які були одержані в самооцінці й оцінці на матеріалі професійної школи. Метою цього етапу стало дослідження простору змінних, що входили до стандартного переліку, визначеного на початку експерименту. Важливо було розглянути загальні і відмінні риси, які характерні взагалі для виховної діяльності педагога і специфічні для діяльності викладача професійної школи у досліджуваній сфері. Логіка даного етапу дослідження відповідає логіці попередньої частини роботи.

Аналіз факторної структури виховної діяльності викладачів професійної школи в самооцінці

Діяльнісний підпростір $Пс_1$

Факторному аналізу підлягали дані, що були зібрані за 30 параметрами у 140 педагогів. На першому етапі пошуку факторної структури були отримані одинадцяти-, шести-, чотирьохфакторні рішення. Виділені фактори пояснюють від 79,7 до 54,4 % повної дисперсії, що свідчить про їх достатню інформативність. Відповідно до визначеної логіки виявимо, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори. В одинадцятифакторному рішенні всі фактори з першого до одинадцятого містять відповідно 16,3; 8,9; 7,1; 8,8; 5,4; 4,9; 4,6; 5,5; 6,4; 6,3 % повної дисперсії (20,4; 11,2; 8,9; 11,1; 6,7; 6,2; 5,8; 6,9; 8,1; 7,9 % сумарної спільності). Крім VI і VII факторів, на долю яких приходиться менше 5 % повної дисперсії, решта факторів задовольняють статистичні критерії. У шестифакторному рішенні всі фактори з першого до шостого містять відповідно 18,4; 13,8; 8,4; 11,5; 6,1; 5,7 % повної дисперсії (28,8; 21,5; 13,1; 18; 9,5; 8,9 % сумарної спільності). Всі фактори статистично достовірні. У чотирьохфакторному рішенні на всі фактори з першого до четвертого припадає відповідно 18,8; 13,4; 10,1; 12,2 % повної дисперсії (34,6; 24,6; 18,5; 22,4 % сумарної спільності). Всі фактори також статистично значущі.

Далі послідовно у порівняльному плані проаналізуємо виділені фактори у трьохфакторних рішеннях.

Перший фактор у всіх рішеннях містить одне і саме ядро змінних (23–30) з деяким нарощуванням питомої ваги на дві змінні (23 і 24) у шести- і чотирьохфакторному рішенні. Ці показники характеризують привабливі професійні мотиви: можливість працювати за хорошими програмами, хорошими посібниками, можливість підвищувати інтелектуальну, загальнотрудову, суспільну, політехнічну, фізичну підготовку учнів, рівень їх моральної вихованості. Отже, педагогів насамперед приваблює можливість учити, виховувати учнівську молодь, тобто сам процес спілкування з дітьми. Тому цей чинник трактуємо як *фактор професійної мотивації*.

Другий фактор об'єднує такі змінні у всіх трьохфакторних рішеннях — 9, 10, 13–15 і 11, 12 у двохфакторних рішеннях (VI і IV). Ці змінні утворюють основне ядро, що визначає першочергові цілі у виховній діяльності викладача, спрямовані на підготовку учнів до практичного застосування отриманих базових знань у трудовій діяльності; навчання учнів основам професійної майстерності на основі базових знань; виховання у них прагнення до творчості, новаторства, любові до праці, до професії, формування потреби у високому професіоналізмі. Враховуючи змістовну характеристику змінних, цей чинник визначаємо як *фактор професійної цілеспрямованості виховної діяльності*.

Третій фактор інтегрує низку змінних (1, 2, 3, 16), які утворюють однакове ядро у всіх факторних рішеннях. Три перших змінних визначають загальні мотиви вибору педагогічної професії, зокрема: бажання допомогти молоді набути високої кваліфікації, бажання брати участь у вихованні молоді, відповідність роботи характеру, здібностям педагога. Далі від одинадцяти- до шести- і чотирьохфакторного рішення збільшується кількість змінних (16, 17, 19), які визначають рівень результативності роботи педагога-вихователя, мотиви продовження педагогічної діяльності на посаді викладача професійної школи. Останні характеризують такі показники, як можливість реалізувати себе у творчості, служити своєю працею вищим цілям людства, працювати в умовах цікавого професійного спілкування. Отже, найбільшою мірою цей фактор об'єднує показники соціально значущої мотивації, тому тлумачимо його як *фактор загальносоціальної мотивації*.

Четвертий фактор в одинадцятифакторному рішенні інтегрує з максимальним навантаженням змінні 11–13, які характеризують спрямованість діяльності педагогів на допомогу учням в оволодінні основами професійної майстерності, професіоналізму, творчого підходу

у роботі. Тому тлумачимо його як і другий чинник — *фактор професійної цілеспрямованості.* Однак у змістовому плані таке трактування майже не несе нової інформації. Разом з тим, аналізуючи трьохфакторні рішення у порівняльному плані, простежуємо певну тенденцію: від одинадцяти- до шести- і чотирьохфакторного рішення йде нарощування питомої ваги низки змінних (5–9), що визначають спрямованість діяльності педагога на формування в учнів глибоких знань зі свого предмета як бази для майбутньої професії, розвиток пізнавальних інтересів учнів, творчого підходу, формування наукового світогляду, підготовленість учнів до практичного застосування одержаних знань у трудовій діяльності.

Ураховуючи вищезазначене, четвертий чинник ми трактуємо як *фактор пізнавальної цілеспрямованості виховної діяльності.*

П'ятий фактор (це стосується вже одинадцяти- і шестифакторного рішення) має однакове ядро, що утворилося двома змінними (20, 21). Останні визначають мотиви продовження педагогічної діяльності на посаді викладача професійної школи: можливість реалізувати теоретичні знання на практиці, можливість надавати допомогу батькам у вихованні їхніх дітей. Тому цей чинник тлумачимо як *фактор практичної мотивації.*

Шостий фактор у двох факторних рішеннях об'єднує дві змінні (18, 22) з великим навантаженням на фактор. Ці змінні характеризують, з одного боку, показники соціальної мотивації (можливість своєю працею служити вищим цілям людства), а з другого — педагогічний стаж. Визначений чинник трактуємо як *фактор загальносоціальної мотивації продовження педагогічної діяльності.*

Сьомий фактор (і всі наступні фактори представлені тільки в одинадцятифакторному рішенні), хоча повністю не відповідає статистичним критеріям, має те саме ядро, котре утворене двома змінними з достатнім навантаженням на фактор (3, 4). Це показники, які характеризують мотиви вибору професії вчителя, зумовлені відповідністю учительської професії характеру і здібностям педагога. Спонукальною причиною є також інтерес до педагогічної діяльності. Тому цей чинник можна тлумачити як *фактор мотивації вибору професії педагога, зумовлений природними особливостями педагога.*

Восьмий фактор інтегрує з найбільшими навантаженнями дві змінні (23, 24), котрі відображають мотиви продовження педагогічної діяльності, що пов'язані з її дидактичними умовами (можливість працювати за цікавими програмами і хорошими посібниками). Тлумачимо його як *фактор методично значущої мотивації.*

Дев'ятий фактор містить ядро, котре включає три показники (16–18), відповідно: результативність діяльності, мотиви продовження педагогічної діяльності (можливість реалізувати себе у творчості та своєю працею служити вищим цілям людства). Цей фактор за своїм змістом дещо аналогічний третьому, тому ми його називаємо *фактором загальносоціальної мотивації.*

Десятий фактор об'єднує з максимальним навантаженням дві змінні (7, 8), які визначають цілеспрямованість діяльності вчителя на формування в учнів творчого ставлення до навчання, наукового світогляду. Інтерпретуємо його як *фактор творчої, наукової цілеспрямованості діяльності педагога-вихователя.*

Одинадцятий фактор інтегрує з найбільшим навантаженням три змінних (5, 6, 19), які відповідно характеризують спрямованість діяльності викладача на формування в учнів ґрунтовних і глибоких знань, розвиток у них пізнавальних та професійних інтересів. Останні доповнюються показником, який характеризує мотиви продовження педагогічної професії, зокрема важливість цікавого професійного середовища для стимулювання вчительської праці. Виявлений чинник визначаємо як *фактор спрямованості діяльності педагога-вихователя на формування глибоких знань та пізнавальних інтересів учнів.* Загалом за своїм змістом він співпадає з четвертим фактором.

Результати порівняльного аналізу трьохфакторних рішень свідчать про те, що чотирьохфакторне рішення має суттєві переваги над останніми. Воно гомогенно усталене, інформаційно насичене, контрастне і добре змістовно інтерпретується. Крім того змістовий аналіз дає можливість переконатися, що виділення факторів більшої кількості не дає додаткової інформації і частіше повторює вже отримані рішення. Тому для подальшого аналізу залишаємо модель чотирьохфакторного рішення.

Діяльнісний підпростір $Пс_2$

Продовжимо аналіз факторної структури, що утворила гіпотетичну модель структури виховної діяльності педагога в самооцінці. Факторному аналізу підлягали дані, відібрані теж за 30 параметрами та у такої самої кількості педагогів професійної школи. На другому етапі пошуку факторної структури було отримано тринадцяти-, восьми-, чотирьохфакторне рішення. Виявлені фактори пояснюють від 80,3 до 50,9 % повної дисперсії, що визначає їх достатню інформативність. Проаналізуємо, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори.

У тринадцятифакторному відображенні всі фактори з першого до тринадцятого містять 9,4; 5,3; 10,6; 8,7; 4,1; 8,8; 3,9; 4,2; 6,9; 4,5; 4,1; 5,9; 4,3 % повної дисперсії (11,7; 6,6; 13,1; 10,8; 5,1; 10,9; 4,8; 5,2; 8,5; 5,5; 5;

7,3; 5,3 % сумарної спільності). Шість факторів (V, VII, VIII, X, XI, XIII) не відповідають повністю вимогам статистичних критеріїв (на їх долю приходиться менше 5 % повної дисперсії).

У восьмифакторному рішенні на всі фактори з першого по восьмий припадає відповідно 9,3; 9,5; 10,8; 10,5; 4,7; 13,3; 4,1; 4,3 % повної дисперсії (13,9; 14,3; 16,2; 15,8; 7,1; 20; 6,2; 6,5 % сумарної спільності). Три фактори з них (V, VII, VIII) за тими ж причинами відповідають усім вимогам статистичних критеріїв.

У чотирьохфакторному відображенні на всі фактори з першого по четвертий припадає відповідно 17,7; 10,9; 10,2; 12 % повної дисперсії (33,7; 23,9; 19,5; 22,9 % сумарної спільності). Всі чотири фактори повністю відповідають вимогам статистичних критеріїв.

Далі за встановленим порядком проаналізуємо у порівняльному плані виділені фактори трьохфакторних рішень.

Перший фактор у трьохфакторних рішеннях інтегрує показники, котрі характеризують найбільш плідну систему відносин, яка впливає на результати виховної діяльності (10, 12, 16–19 в одинадцятифакторному рішенні; 13, 17–20 у восьмифакторному рішенні; 11–19 у чотирьохфакторному рішенні). Ці змінні визначають такі особливості, як: важливість формування у юнаків інтересу до суспільного життя держави, власного ставлення до реальної соціальної ситуації в країні і за кордоном; рівень допомоги учням в їх розвитку, розкритті творчого потенціалу; виявлення і проектування в поведінці і діяльності вихованців позитивного ставлення до світу; формування у них професійної самосвідомості; обмін досвідом із колегами; наявність оригінальної системи навчання і виховання юнацтва; наявність системи вивчення учнів та системи власної самоосвіти, самоаналізу результатів власної праці.

Крім того у восьмифакторному- і чотирьохфакторному рішеннях значне навантаження мають змінні, що характеризують організаторську спрямованість дій педагога (24), проектувальні, конструктивні, організаторські вміння (27–29). Ураховуючи інформаційну насиченість змінних за фактором та їх різноаспектну характеристику виховної діяльності цей чинник будемо трактувати як *фактор виховної майстерності.*

Другий фактор має ядро показників, яке розширюється від одинадцяти- до чотирьохфакторного рішення (3,4; 3–7; 9). Всі ці показники описують чинники, які характеризують показники авторитету викладача: особистісні якості, знання, досвід, професійну майстерність, любов до професії, до виховної діяльності, умілий індивідуальний підхід, прояв чутливості до вихованців. Тому даний чинник тлумачимо як *фактор авторитетності, або виховного впливу педагога.*

Третій фактор має абсолютно однакове ядро змінних (20–23), що визначають найбільш плідну спрямованість зусиль педагога для розвитку як власної, так і учнівської особистості та діяльності, у всіх факторних рішеннях. Важливо постійно враховувати у педагогічній діяльності вимоги майбутньої професії до учнів, спонукати їх до вирішення творчих завдань-задач, формувати у них пізнавальні потреби та інтереси, готувати вихованців до подолання труднощів майбутньої професії і до продуктивного розв'язання подальших завдань в їхній професійній діяльності і житті; формувати в учнів моральні звички та потреби за допомогою виховуючих творчих ситуацій. Третій чинник визначаємо як *фактор самооцінки професійної виховної спрямованості діяльності педагога.*

Четвертий фактор містить ядро змінних у всіх трьох факторних рішеннях (26, 29, 30), що характеризують рівень сформованості гностичних, організаторських та комунікативних умінь. Крім того, від тринадцятифакторного до чотирьохфакторного рішення йде нарощування низки змінних (10, 11, 14, 16), які визначають чинники найбільш результативної системи відносин, пов'язаних з виховною діяльністю педагога. Серед них — необхідність розвитку в учнів розуміння соціально-політичної ситуації, що склалася в країні і за кордоном, формування власної громадянської позиції; розвиток творчих здібностей вихованців; обмін досвідом із колегами; наявність оригінальної системи формування в учнів естетичної і етичної культур; прилучення їх до національних духовних надбань. Цей фактор також включав показник, який нарощував своє значення і спрямовував виховні зусилля педагога на те, щоб зробити предмет, який викладається, головним засобом формування особистості учня.

Тому цей чинник трактуємо як інтегральний *фактор соціальної підготовленості педагога*, що відображає певні показники в системі результативних гуманістичних відносин, виховну спрямованість навчальної діяльності педагога, рівень його вмілості.

П'ятий фактор, як відзначалося, має недостатній відсоток повної дисперсії (менше 5 %), але разом з тим відсоток сумарної спільності містить достатнє статистичне значення. Цей чинник у двох факторних рішеннях (XIII, VIII) навантажений фактично одним показником за фактором з досить великим кількісним значенням (0,857; 0,743), який відображає відношення педагогів до виховної діяльності або рівень вдоволеності нею. Відповідно тлумачимо його як *фактор задоволеності виховною діяльністю.*

Шостий фактор у двохфакторних рішеннях має невиразне спільне ядро змінних (13,17), що характеризує рівень результативності системи

відносин, на основі якої будується виховна діяльність педагога. У тринадцятифакторному рішенні виділяється окреме ядро змінних, навантажених на фактор (24, 27–29), які визначають рівень виховної спрямованості процесу навчання та рівень сформованості проектувальних, конструктивних та організаторських умінь. У чотирьохфакторному рішенні ядро змінних відображає виховну систему відносин педагога, що раніше аналізувалася. Тому відповідно до двохфакторних рішень можна визначити перший із чинників як *фактор виховної умілості*, другий — як *фактор виховної системи відносин.*

Далі залишається низка факторів (VII, VIII, X-XIII), які об'єднують в основному по одному показнику і не відповідають вимогам статистичних критеріїв, тому не будемо їх розглядати. Залишається ще IX фактор у тринадцятифакторному рішенні, який навантажений показниками (5–7), що характеризують властивості педагога, котрі зумовлюють його виховний вплив або авторитет. До них відносимо любов до професії, виховної діяльності, вмілий індивідуальний підхід, довіру і повагу до вихованця. Цей чинник за своїм змістом аналогічний другому фактору і тому визначається як *фактор виховного впливу, або авторитетності педагога.*

Порівняльний аналіз свідчить, що кращим є чотирьохфакторне рішення. Більша кількість факторів призводить до зниження сталості факторних рішень, зменшення кількості ознак із навантаженнями вище порога гомогенності погіршує інформаційну надійність факторів. Отже, структура діяльнісного простору в самооцінці викладачами професійної школи описується вісьмома факторами: *професійної мотивації; професійної цілеспрямованості виховної діяльності; загальносоціальної мотивації; пізнавальної цілеспрямованості виховної діяльності; виховної майстерності; авторитетності, або виховного впливу; самооцінки професійної виховної спрямованості; соціальної підготовленості педагога.*

Перейдемо до аналізу структури діяльнісного простору в оцінці компетентних суддів.

Аналіз факторної структури виховної діяльності педагогів професійної школи в оцінці експертів

Діяльнісний підпростір $По_1$

Факторному аналізу підлягали дані, зібрані за 30 параметрами за участю 142 педагогів. У результаті виявлено факторні відображення дев'яти-, п'яти-, чотирьохфакторних рішень. Також представлено і стандартний перелік змінних. Виділені фактори пояснюють від 73,9 до 58,3 % повної дисперсії, що свідчить про їх достатню інформативність.

За встановленою процедурою визначимо, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори.

У дев'ятифакторному відображенні на всі фактори з першого до дев'ятого припадає відповідно 20,1; 11,2; 7,5; 4,8; 11,1; 4,3; 5,2; 5,1; 4,5 % повної дисперсії (27,2; 15,1; 10,2; 6,6; 15; 5,8; 7; 6,9; 6,1 % сумарної спільності). Вимогам статистичних критеріїв відповідають шість із дев'яти чинників (IV, VI, IX фактори мають кількісне значення повної дисперсії менше 5 %, хоча аналогічні показники відсотка сумарної спільності перевищують ці показники).

У п'ятифакторному відображені з першого до п'ятого фактора припадає відповідно 20,2; 12,5; 9,7; 8,5; 11,6 % повної дисперсії (32,2; 19,9; 15,5; 13,7; 18,6 % сумарної спільності). Всі фактори задовольняють вимоги статистичних критеріїв.

У чотирьохфакторному рішенні на всі фактори припадає 18,5; 19; 9,6; 11,2 % повної дисперсії (31,7; 32,5; 16,5; 19,3 % сумарної спільності). Всі фактори відповідають статистичним критеріям.

Продовжимо розгляд кожного із факторних відображень у змістовному порівняльному плані.

Перший фактор у всіх факторних рішеннях має однакове ядро змінних, які представляють різні шкали. Змінні 6–8 характеризують підготовленість педагога до пошуку продуктивних видів діяльності учнів, уміння творчо підходити до створення продуктивних форм та методів навчально-виховного процесу. Показники 12–14, 16–19 відносяться до шкали, яка визначає цілеспрямованість виховної діяльності педагога. Описуються першочергові цілі, завдання: підвищення успішності учнів, формування компетентності і професіоналізму, здатності до самоосвіти; розвиток професійних інтересів; виховання громадської цілеспрямованості, відповідальності, осмислення історичних умов життя; розвиток творчих здібностей; формування моральної стійкості, працелюбства, що ґрунтуються на основі самоорганізації, самоконтролю, саморегуляції; формування гуманістичних міжособистісних стосунків в учнівському середовищі, розвиток організаторських здібностей, що ґрунтуються на вмінні педагога організовувати інших та самого себе. Слід виділити показник, який, поступово нарощуючи своє значення (26), визначає рівень успішності діяльності педагога-вихователя і пов'язаний з вирішенням завдань морального виховання. Цей чинник тлумачимо як *фактор цілепокладання*, що свідчить про розуміння і визначення педагогом своїх першорядних цілей, завдань.

Другий фактор інтегрує показники, які, по-перше, відображають рівень підготовленості педагогів до аналізу й узагальнення педагогічних

процесів, пов'язаних із викладанням предмета, вивченням основ професії (2), спрямованість на досягнення кінцевого результату (3), оволодіння необхідною інформацією у галузі предмета, що викладається (4). Виділені показники характеризувалися поступовим кількісним нарощуванням від дев'ятифакторного до чотирьохфакторного рішення. Це також стосується показника, який описує рівень підготовленості педагога до стимулювання ініціативи учнів у спілкуванні, пізнанні, праці.

Другий фактор об'єднує низку змінних, котрі характеризують рівень успішності діяльності педагога у розв'язанні виховних задач. Серед них — успішність у вихованні суспільної активності учнів (22) та професійної підготовки (24); трудового і політехнічного (25), художнього та естетичного (27), розумового (28), патріотичного (29) виховання, а також розвиток уваги, старанності, працелюбства (30). Слід зазначити, що за винятком змінних 24, 25, які навантажують другий фактор у чотирьохфакторному рішенні, інші показники входять до всіх факторних рішень. Це ж стосується і 15 показника, котрий описує спрямованість діяльності педагога на виховання художньої культури учнів.

Отже, бачимо, що другий фактор достатньо насичений в інформативному плані. Вважаємо, що його можна позначити як *фактор професійно-педагогічної підготовленості*, оскільки він концентрує показники, які відображають рівень фахової, методичної, загальнокультурної підготовки та результативність діяльності.

Третій фактор зберігає ядро змінних (4, 9, 11) у трьох факторних рішеннях. До нього можна приєднати змінні 5, 7, кількісне значення яких хоч і коливається в різних факторних рішеннях, але є достатньо вагомим. Значна кількість даних характеризує підготовленість педагога-вихователя в галузі предмета, що викладається, активність у педагогічній самоосвіті, творчість у створенні продуктивних форм організації навчально-виховного процесу, активність у вивченні контингенту учнів, їх вікових та індивідуально-психологічних особливостей. Остання змінна (2), яка має найбільш вагомий показник, визначає спрямованість виховної діяльності педагога на виховання свідомої дисципліни учнів.

Як свідчить аналіз, визначений чинник навантажений в основному показниками, які описують підготовленість педагога, що набувається шляхом професійної самоосвіти, самостійного оволодіння сучасними досягненнями в галузі науки, предмета, що викладається; у сфері психолого-педагогічних наук шляхом пізнання особистісних якостей

учнівської молоді. Такий підхід дає можливість результативно спрямувати зусилля педагога, оскільки свідома дисципліна є вагомим показником успішності процесу виховання.

Ураховуючи вищезазначене, третій чинник визначаємо як *фактор професійного самовдосконалення.*

Четвертий фактор має ядро змінних (1, 21–23), яке набуває найбільш чіткого окреслення у V і IV факторних рішеннях. За змістом, відповідно до визначеної послідовності змінних, вони описують педагогічний стаж, рівень успішності виховної діяльності педагога у вирішенні таких завдань, як: створення виховуючих традицій в учнівському колективі; виховання громадської активності учнів; організація ритму, режиму і дисципліни у навчально-виховному процесі. Зазначимо, що четвертий фактор у чотирьохфакторному рішенні має ще одне ядро змінних (14, 16, 17), яке характеризує спрямованість виховної діяльності педагога на розв'язання таких завдань: виховання в учнів захопленості професією, громадської цілеспрямованості, відповідальності, осмислення історичних умов життя, розвиток творчих здібностей.

Підкреслимо, що виділений фактор є біполярним, бо змінна (1) має від'ємний знак, інші ж показники — додатні. Отримані дані ще раз підтверджують висновки, одержані в наукових дослідженнях [35, 54], зокрема у нашій розвідці. Отже, не існує прямої залежності між стажем роботи і рівнем успішності, продуктивності як педагогічної, так і виховної діяльності. Успішність є результатом не стільки кількості пропрацьованих років, скільки результатом неперервної самоосвіти, самовдосконалення, постійного творчого пошуку.

Ураховуючи змістовий характер сталого ядра змінних у всіх факторних рішеннях (21–23) четвертий чинник трактуємо як *фактор професійного цілездійснення*, який одночасно вбирає показники цілепокладання виховної діяльності викладача професійної школи.

П'ятий фактор у двофакторних рішеннях (VIII і V) утворився за рахунок одних і тих самих показників, що становлять його ядро (2, 3, 24, 25, 27, 30). Відповідно вони характеризують підготовленість педагога до аналізу й узагальнення педагогічних процесів, пов'язаних з викладанням предмета, засвоєнням основ майбутньої професії; спрямованість діяльності педагога на досягнення кінцевого результату професійної школи; підготовку висококваліфікованих, творчо розвинутих спеціалістів; рівень успішності діяльності педагога-вихователя у базовій і професійній підготовці учнівської молоді, трудовому і політехнічному вихованні, художньому та естетичному розвитку,

вихованні уваги, старанності, працелюбства. Отже, цей чинник тлумачимо як *фактор результативності, або успішності виховної діяльності педагога.*

Змістовий аналіз VI–IX факторів, в кожному з яких виділяється по одному досить навантаженому показнику, дає можливість сформулювати висновок про недоцільність їх окремого розгляду, оскільки ці показники недостатньою мірою корелюють з іншими показниками кожного з факторів. І в змістовому плані вони не дають надійної інформації.

Далі, згідно з встановленою процедурою, обираємо оптимальний варіант факторного рішення. Зазначимо, що такі переваги мають п'ятифакторне і чотирьохфакторне рішення, оскільки вони наділені максимальною стійкістю, інформаційною надійністю, однак чотирьохфакторне рішення відрізняється більш високою контрастністю і в змістовому плані краще інтерпретується. Тому остаточно обираємо чотирьохфакторну модель.

Розглянемо наступний підпростір шкал, що формують модель структури виховної діяльності педагога професійної школи в оцінці суддів.

Діяльнісний підпростір $По_2$

Факторному аналізу підлягали дані, згруповані за 30 параметрами за тією ж вибіркою. Останні представлено у факторних відображеннях одинадцяти-, шести-, чотирьохфакторних рішень за стандартним переліком змінних. Ці фактори пояснюють від 78,6 до 58,3 % повної дисперсії. Це свідчить про їх достатню інформативність. Визначимо, які частки повної дисперсії припадають на кожний із виділених факторів.

В одинадцятифакторному відображенні на всі фактори з першого до одинадцятого припадає 23,3; 12,2; 6,3; 6,8; 7,4; 4,3; 3,7; 4,7; 5; 3,1; 3 % повної дисперсії (27,1; 15,5; 8,1; 8,6; 9,9; 5,5; 4,7; 6,1; 6,4; 3,9; 3,9 % сумарної спільності). Статистичним критеріям повністю відповідають шість із одинадцяти факторів.

У шестифакторному відображенні на всі фактори з першого до шостого припадає 23,8; 12,7; 8,2; 8,7; 6,3; 5,4 % повної дисперсії (36,4; 19,4; 12,5; 13,6; 9,7; 8,3 % сумарної спільності). Всі виділені фактори відповідають вимогам статистичних критеріїв.

У чотирьохфакторному відображенні на всі фактори з першого до четвертого припадає 25,8; 12,9; 9,1; 10,4 % повної дисперсії (44,3; 22,2; 15,6; 17,8 % сумарної спільності). Всі виділені фактори також задовольняють вимоги статистичних критеріїв.

Проаналізуємо кожен із виділених факторів, застосовуючи той самий порівняльний принцип.

Перший фактор у всіх трьохфакторних рішеннях утворився із низки змінних (7, 16–27), які відповідно характеризують рівень сталої успішності педагога у навчально-виховній діяльності (7), рівень сформованості властивостей педагога, що забезпечують плідну результативність діяльності (16–22): гуманістичну дієвість, тактовність, точність у роботі, старанність, привітність, підтримку позитивних виховних впливів з боку адміністрації, відповідальність. Визначений фактор включає також групу змінних, які визначають рівень сформованості всіх груп педагогічних умінь педагога-вихователя (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські). Отже, цей фактор є інформаційно насиченим і відображає основні показники майстерності, умілості вихователя, тому перший чинник тлумачимо як *фактор загальновиховної умілості, або виховної майстерності.*

Другий фактор також має однакове ядро змінних, навантажених на фактор у всіх трьохфакторних рішеннях (4, 8, 10–13, 15). Значна частина цих показників характеризує рівень взаємодії педагога з різними категоріями суб'єктів виховного впливу (виробничниками, учнями, батьками, вчителями, вихователями), що супроводжується постійним самоаналізом діяльності самого педагога. Тому другий чинник трактуємо як *фактор виховної взаємодії.*

Третій фактор інтегрує три основні змінні (28–30), що відображають рівень педагогічної майстерності, міру розвитку педагогічних здібностей, рівень продуктивності діяльності педагога. Останній показник має додатний знак, а два попередніх — від'ємні. Це означає, що третій фактор є біполярним і також підтверджує отримані вченими дані стосовно тенденцій процесу формування педагогічних здібностей. Останнє означає, що педагогічні здібності можуть не тільки формуватися, але й деформуватися в процесі діяльності, якщо педагог не володіє технологіями їх розвитку і вдосконалення. Це ж стосується і рівня розвитку майстерності вчителя [20]. Виділений чинник тлумачимо як *фактор успішності виховної діяльності*, оскільки педагогічні здібності визначають індивідуальні властивості особистості педагога, котрі є умовою успішного виконання одного або декількох видів діяльності, в тому числі виховної.

Четвертий фактор в основному об'єднує показники, що характеризують особливості діяльності вихователя (2–6): системність, інноваційність, аналітичність, рівень володіння психолого-педагогічною теорією, спрямованість діяльності на високий рівень розвитку учнівського колективу. У чотирьох і шестифакторному рішеннях даний фактор додатково навантажується змінною (9), яка характеризує здатність

педагога створювати сприятливу атмосферу в учнівському середовищі.

Слід зазначити, що в цьому факторі виділяється від'ємний показник (1), який описує педагогічний стаж. Виявлена тенденція вже пояснювалася і підтверджує наші попередні висновки.

Четвертий фактор трактуємо як *фактор результативності виховної діяльності педагога.*

П'ятий фактор має однакове ядро змінних у двох останніх факторних рішеннях (24–27), що описує рівень сформованості професійних умінь педагогів у проектувальній, конструктивній, комунікативній і організаторській сферах. Тому цей чинник можна визначити як *фактор сформованості педагогічних умінь у сфері виховання.*

Шостий фактор у двох факторних рішеннях представлений однаковою змінною, що описує педагогічний стаж (1). У шестифакторному рішенні виділяється ще одна змінна (6), яка біполярна стосовно першого показника і характеризує спрямованість діяльності педагога на високий рівень розвитку учнівського колективу. Біполярність засвідчує, що успішність виховної діяльності зумовлена постійним творчим пошуком педагога. Даний чинник можна визначити як *фактор безперервного самовдосконалення.*

Останні фактори (VII–XI) навантажуються (кожен з них) лише однією значущою змінною і тому у змістовному плані їх важко тлумачити. Тобто і за статистичними, і за якісними критеріями вони не задовольняють необхідних вимог і далі розглядатися не будуть. Результат порівняльного аналізу свідчить про перевагу чотирьохфакторного рішення над останніми. Воно гомогенно стійке, інформативне, контрастне, надійне і добре змістовно тлумачиться.

Таким чином, аналіз факторної структури змінних, що утворювали простір, який формував модель структури виховної діяльності педагога професійної школи, представлений такими факторами: *цілепокладання; професійно-педагогічної підготовленості; професійного самовдосконалення; професійного цілездійснення; загальновиховної умілості, або виховної майстерності; виховної взаємодії; успішності виховної діяльності; результативності виховної діяльності.*

Порівняльний аналіз факторних відображень моделей виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи свідчить про те, що факторні моделі професійної діяльності педагога-вихователя загальноосвітньої і професійної школи мають спільні компоненти, які відображають відповідні компоненти-фактори, одержані на літературному та дослідному матеріалі. Відмінності досліджуваних

моделей полягають у їх змістовному плані і пов'язані із специфікою цілей, завдань, предмета, способів і результативності професійної діяльності вчителів школи та викладачів ПТНЗ. Ці відмінності також зумовлені особливостями соціально-політичної ситуації, що склалася в країні, її переходом до ринкових відносин, складними економічними умовами. Останні визначають актуальність проблеми, що досліджується, оскільки від рівня вихованості, культури учнівської молоді залежить майбутнє держави.

ДЖЕРЕЛА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 335 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. II / Б.Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980. — 287 с.
3. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологии / Л.И. Анциферова // Принцип развития в психологии. — М. : Наука, 1978. — С. 3–20.
4. Бодалев А.А. Психология личности / А.А. Бодалев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 188 с.
5. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. — М. : Мысль, 1978. — 216 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
7. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства / Т.В. Габай. — М. : Изд-во МГУ, 1988. — 256 с.
8. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : моногр./ О.А. Дубасенюк. — Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. — 368 с.
9. Дубасенюк О.А. Професійне становлення педагога : метод. посіб. / О.А. Дубасенюк. — Житомир : ЖДПІ, 1993. — 106 с.
10. Дубасенюк О.А. Мотиви вибору педагогічної професії / О.А. Дубасенюк, Г.П. Гніда // Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. — К. : Рад. школа, 1984. — Вип. 23. — С. 3–9.
11. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева.— Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. — 112 с.
12. Зязюн И.А. Учитель, которого ждут / И.А. Зязюн. — М. : Просвещение, 1991. — 156 с.
13. Иберла К. Факторный анализ / К. Иберла. — М. : Статистика, 1980. — 398 с.
14. Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України / О.В. Киричук // Рад. школа. — 1991. — № 5. — С. 33–40.
15. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. — М. : Изд-во МГУ, 1988. — 197 с.

16. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. — М. : Просвещение, 1970. — 391 с.
17. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб. : Политехника, 2002. — 189 с.
18. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ / Н.В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1989. — 167 с.
19. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения/ Н.В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 119 с.
20. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособ. / Н.В. Кузьмина ; А.А. Реан. — СПб.–Рыбинск, 1993. — 54 с.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
22. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
23. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е.А. Милерян.— М. : Педагогика, 1973. — 297 с.
24. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості / В.О. Моляко // Рад. школа. — 1991. — № 5. — С. 47–51.
25. Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений / В.Н. Мясищев // Проблемы общественной психологии. — М., 1965. — С. 273–286.
26. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Карамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. — К. : Вища шк., 1997. — 349 с.
27. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. — М. : Наука, 1986. — 256 с.
28. Рожко К.Г. Принцип деятельности / К.Г. Рожко. — Томск : Изд-во ТГУ, 1983. — 212 с.
29. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. — М. : АН СССР, 1959. — 354 с.
30. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. — 168 с.
31. Трубников Н.Н. О категориях «цель», «средство», «результат» / Н.Н. Трубников. — М., 1968. — 148 с.
32. Федорова О.Ф. Активизация учащихся на уроках творческого и производственного обучения / О.Ф. Федорова. — М. : Высш. школа, 1968. — 75 с.
33. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. — М. : Наука, 1982. — 185 с.
34. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. — М. : Наука, 1978. — 392 с.

Хоружа Л.Л.

ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ І ВДОСКОНАЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ

Автор наукового доробку розмірковує над проблемою розкриття потенціалу педагогіки і використання його вчителем для власного професійного розвитку та вдосконалення. У процесі аналізу можливостей трансгресивної педагогіки в умовах сучасності визначаються: культурологічна спрямованість теорії та практики, креативно-інноваційний характер педагогічного процесу, духовний і етичний саморозвиток педагога. Розглянуто змістово-технологічний ресурс педагогіки щодо підвищення ефективності педагогічної діяльності та досягнення вчителем акме-вершин.
Ключові слова: *трансгресивна педагогіка, мікроакме, макроакме, герменевтичний підхід, центрація педагогічної дії, етичний саморозвиток педагога.*

Автор научного материала размышляет над проблемой раскрытия потенциала педагогики и использования его учителем для своего профессионального развития и совершенствования. В процессе анализа возможностей трансгрессивной педагогики в современных условиях определяются: культурологическая направленность теории и практики, креативно-инновационный характер педагогического процесса, духовное и этическое саморазвитие педагога. Рассмотрен содержательно-технологический ресурс педагогики для повышения эффективности педагогической деятельности и достижения учителем акме-вершин.
Ключевые слова: *трансгрессивная педагогика, микроакме, макроакме, герменевтический подход, центрация педагогического действия, этическое саморазвитие педагога.*

The author of the scientific research reflects on disclosure of potential problem of pedagogy and using it by teacher for his professional development and perfection. The possibilities

of transgressive pedagogy in the modern conditions are defined: culturological orientation of theory and practice, creative and innovative character of t pedagogical process, spiritual and ethic self-development of teacher.It is examined content and technological resources of pedagogy for improvement the efficiency of pedagogical activity and achievement of acmeological goals by the teacher.
Key words: *transgressive pedagogy, microacme, macroacme, hermeneutic approach, centration of pedagogical actions, teacher's ethic self-development.*

Одним із необхідних аспектів професійного становлення і розвитку педагога є постійний процес його самовдосконалення, досягнення певної вершини у фаховій діяльності, яку прийнято називати «акме». При цьому виникає питання визначення певних орієнтирів, які слугують основою забезпечення ефективності професійного вдосконалення. Адже в умовах, коли у сфері освіти не припиняються постійні реформи, зміни, трансформації, вчителеві іноді важко визначити в них головне, не втратити основний сенс і сутність педагогічної професії, не захопитися модними ідеями, які іноді мають другорядний характер. У цьому контексті, за визначенням учених, особистісно-розвивальний підхід вчителя до власного професійного розвитку вбачається у суб'єктивній реальності самого педагога, у створенні стимулів неперервного розвитку [4, 116]. На нашу думку, таким стимулом може бути сама педагогічна наука, яка має значний розвивальний потенціал.

Про зв'язок акмеології та педагогіки згадувалось у роботах відомого вченого-педагога О.О. Бодальова наприкінці минулого століття. Він звертав увагу на те, що акмеології і педагогіці слід разом шукати шляхи оптимізації розвитку особистості, аналізувати причини, які завадили його досягти. Учений розглядав педагогіку як науку, що здатна допомогти людині осмислити себе у житті, вийти на найвищий рівень професійного зростання. При цьому О.О. Бодальов вводить поняття «мікроакме» та «макроакме», а також зазначає, що «малі акме — це провісники макроакме людини» [2, 101–102]. У цьому контексті важливою є думка А. Маслоу, який зазначав, що чим дорослішою є людина, чим вище вона піднялася у ієрархії духовно-моральних потреб, тим вільнішою, а відтак і самостійнішою, вона стає у побудові власної долі [2, 147].

За своєю сутністю, багатогранністю, змістово-технологічним наповненням педагогіка здатна впливати на акмеологічний розвиток

особистості, запускати в дію найпотужніші механізми цього процесу: саморозвиток, самореалізацію, самовизначення. Саме завдяки цим механізмам розширюються межі моральної, соціальної та професійної сфер життєдіяльності особистості [7]. Отже, у педагогіки є значний потенціал для розвитку особистості. Для цього їй необхідно розробляти теоретичні засади та відповідний методичний інструментарій, які потрібні для здійснення педагогічного впливу на людину на різних етапах її становлення.

Термін «потенціал» є одним із найважливіших у філософії ще з часів Аристотеля. У науці цим поняттям позначається система можливостей, дія яких актуальна або може бути актуалізована за певних обставин. Результатом цих дій є якісні зміни, які впливають на ефективність процесу або об'єкт діяльності. У педагогічній науці доволі часто вживається поняття «педагогічний потенціал», однак учені трактують його значення по-різному. У багатьох наукових дослідженнях здійснюється редукція основної дефініції, і педагогічний потенціал розглядається як педагогічна здатність, спрямованість, суб'єктність. Однак, узагальнюючи варіативність підходів дослідників, можна стверджувати, що потенціал у педагогіці — це певна структура ієрархічних, взаємопов'язаних між собою елементів, які у своїй сукупності забезпечують якісно інший рівень розвитку різних педагогічних суб'єктів, об'єктів та процесів.

Сучасний стан розвитку педагогічної науки дає змогу стверджувати, що вона має як формальний, так і реальний потенціали. Формальна характеристика відображає дійсну ситуацію, яка склалася у педагогічній науці. Сьогодні вона переживає дуже складний етап свого розвитку. З одного боку, йдуть процеси реформування в освіті, а з іншого — незмінно низьким є соціальний статус педагога, відчувається певна розгубленість, неготовність багатьох вчителів до нововведень і трансформацій.

Реальний потенціал фіксує виникнення або створення додаткових умов, які стимулюють розвиток і зміни. Визначимо деякі з них. Нові інформаційні технології, трансформація цілей та завдань, змісту і технологій в освіті дедалі більше підштовхують педагогіку відходити від класичного її розуміння до постмодерного. Здійснюючи філософське осмислення феномену «педагогіка» в умовах сьогодення, вчені розглядають науку як трансгресивну (граничну) в умовах сучасного академічного середовища. Трансгресивна педагогіка (від *англ.* transgression — порушення, вихід за межі) — напрям в сучасній педагогіці, який постав у 70-х роках XX століття на межі екзистенціальної

психології і феноменології (Р. Мей, Л. Бінсвагер, А. Сторч, М. Бос, Дж. Бетлі, Р. Кунта та ін.) та гуманістичної педагогіки і психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Також під трансгресивною педагогікою розуміється напрям альтернативної педагогіки, спрямований на виявлення інтеркультурних механізмів формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчення практики створення інтеркультурних цінностей для подолання людиною меж своїх можливостей з метою самоактуалізації й самореалізації у житті [3, 141].

В умовах трансгресивної педагогіки розвиток людини детермінується трьома взаємопов'язаними та спрямованими один на одного компонентами, як-от: дія, особистість та середовище, — а психологічні механізми трансгресії виступають у функції мотиваційних процесів, що забезпечують поштовх до дії; визначають готовність людини витратити необхідну для цього кількість енергії; задають загальний напрямок пошуку цінностей; підтримують дію, впливаючи на її тривалість [12]. Усвідомлення потенційних можливостей педагогіки перехідного періоду є певною профілактикою явищ, які виникають у педагогічному середовищі. Дедалі більш загрозливими є втрата педагогічних орієнтирів у діяльності вчителя, нечіткість та мозаїчність освітніх цілей та критеріїв, розширення інформаційного простору як домінантного у навчанні і вихованні особистості, нівелювання у суспільстві культурних та моральних цінностей тощо.

Про можливість використання потенціалу педагогіки у розвитку і самовдосконаленні вчителя свідчать деякі методологічні положення, на які звертає увагу український учений А.В. Фурман, а саме:

— надзавдання науки — особливе духовне виробництво нового знання, практики — духовне перетворення наявного, в тому числі й людського матеріалу;

— діалектична єдність і взаємодоповнення фундаментальної науки й унікальної практики;

— утвердження у суспільному житті діалектичної єдності розвивально збагачених навчання, виховання, освіти і самоосвіти;

— поліфундаментальність, міждисциплінарність тощо інноваційного психолого-педагогічного знання [16, 24–25].

Потенціал педагогіки, спрямований на самовдосконалення вчителя в умовах, що зазначені вище, може бути розглянутий на різних рівнях узагальнення: від загальносвітоглядних до конкретно-дієвих.

По-перше, потенціал педагогіки як соціальної, людинознавчої науки полягає у врахуванні зовнішніх факторів середовища, які взаємодіють з внутрішньою самоорганізацією педагогічних систем. Тому доцільно

розглядати педагогіку як інструмент виявлення інтеркультурних механізмів формування соціокультурного досвіду педагога за рахунок розширення саме предметної сфери самої науки. Слід звернути увагу на те, що сучасна ситуація вплинула на зміну ієрархії функцій педагога, їхнього переходу від навчально-інформаційної до культуротворчої. У педагогіці, як науці з широким предметним полем, що постійно розширюється задля одержання, вироблення і систематизації знань для освіти та виховання людини, її суспільно-практичної діяльності та розвитку, виникають нові наукові напрями: медіа-педагогіка, педагогіка вільного часу, полікультурна педагогіка, гендерна педагогіка, педагогіка дорослих, критична педагогіка та ін. У цьому контексті для вчителя у процесі його самовдосконалення і розвитку актуальним стає питання усвідомлення сутності нових наукових напрямів в педагогіці, їхнього застосування у практичній діяльності. Отже, багатогранність педагогіки, її міждисциплінарний та інтердисциплінарний характер визначає її як науку, що вивчає явища та процеси поза власними межами, проте її інваріантне ядро залишається в рамках дисциплінарного поля.

Можливості педагогіки як науки і одночасно мистецтва є доволі широкими щодо професійного вдосконалення вчителя. Визначимо деякі, найбільш суттєві, від розвитку яких залежить результативність процесу вдосконалення. Отже, сутність педагогіки як науки складають:

— культурологічна спрямованість теорії та практики педагогічного процесу;

— креативно-інноваційний характер педагогічного процесу;

— духовний, етичний розвиток педагога.

Культурологічна спрямованість теорії та практики педагогічного процесу закладена у суті самої науки, яка здатна поєднувати рівень розвитку суспільства, його культури і систему способів та результатів розвитку сутнісних сил людини у процесі освіти і виховання. У випадку трансгресивної концепції особистість, як відзначають вчені, постає відкритою системою, що взаємодіє із зовнішнім світом та діяльністю індивіда і трактується як когнітивна система, пов'язана із переробкою інформації, спостереганням, мисленням, фантазією тощо [3].

Визначення саме культурологічної складової у змісті педагогіки як основи професійного вдосконалення педагога є цілком виправданим відповідно до закону пріоритетності культури у суспільному розвитку. На думку вчених, атмосфера творчості, свободи, відповідальності, духовності, поваги до цінностей справжньої культури має інноваційний характер, тому необхідним є створення відповідних умов в освітніх

закладах — духовному середовищі, в якому відбувається саморозвиток і самовдосконалення педагога [13, 415–425.]. Пріоритетність культури в особистісному та професійному розвитку людини підтверджує і культурно-історична теорія, розроблена відомим ученим-психологом Л.С. Виготським. Принцип «занурення у культуру», а саме — інтеріоризація певних культурних цінностей суспільства, є психологічною основою становлення більш високого ступеня людської свідомості. «Занурення в культуру» — це те, що інтегрує у собі процеси творчого освоєння культури як основи розвитку духовності, самореалізацію особистості у матеріалі культури, формування нових духовних потреб, культури поведінки [5, 116].

Зауважимо, що основою педагогічного процесу здебільшого є трансляція учителем готових форм культури, при цьому об'єктивним є брак екзистенціального досвіду на межі культурних форм. Саме на пошук форм творення нових культурних норм та форм і спрямовує свій потенціал сучасна педагогіка, яку охарактеризовано як трансгресивну. Адже динамічний характер соціальної дійсності потребує від кожної людини бути практично готовою до творення нових культурних форм.

Розглядаючи педагогіку як своєрідний посередник між особистістю педагога і культурою у широкому розумінні, слід звернути увагу на проблему ціннісних орієнтацій, які мають важливе значення для різних аспектів його професійної діяльності. Варто зазначити, що ціннісні орієнтації в системі освіти виступають рушійними силами усіх педагогічних процесів, визначають сутність професійної позиції педагога, його роль у навчанні і вихованні школярів.

Поняття «цінність» і «ціннісні орієнтації» мають спільні та особливі ознаки. Цінності як підсумок загальносоціального розвитку, продукт культури передаються особистості у готовому вигляді, засвоюються поступово і перетворюються на ціннісні орієнтації. Останні впливають на характер потреб та мотивів особистості, визначають її життєдіяльність. Сукупність усталених ціннісних орієнтацій утворює своєрідну вісь свідомості, яка забезпечує реалізацію особистістю життєвих принципів, стабільність поведінки тощо [15]. Ціннісні орієнтації, у контексті розвитку і саморозвитку педагога, розглядаються як соціально зумовлена підструктура особистості, пов'язана з прогресивним розвитком людини як суб'єкта професійної діяльності. Це — результат інтеріоризації особистістю цінностей культури.

Зважаючи на зазначене вище, потрібно зупинитися на особливостях розвитку сучасної культури. Вчені характеризують її як мозаїчний тип культури. Цей тип визначається хаотичним сприйняттям

різнорідної інформації більшістю суб'єктів. Мозаїчна культура сприймається людиною майже мимовільно, у вигляді шматочків загального інформаційного потоку. У своїй книзі «Соціодинаміка культури» відомий французький вчений А. Моль пояснює сутність даного явища тим, що ці «шматочки» не здатні утворити цілісну структуру, а «знання формуються в основному не системою освіти, а засобами масової комунікації» [9]. Які наслідки має мозаїчна культура для людини? Їй важко скласти цілісну картину світу, знижується критичне сприйняття інформації, відбувається пригніченість емоційної сфери, яка стає прямим об'єктом різних інформаційних маніпуляцій.

У цьому контексті потенціал педагогіки полягає в тому, щоб саме через зміст науки чітко сформувати у педагога інваріантні цінності професії, які є системоутворюючими у його поведінці, дають змогу чітко визначити педагогічно доцільну позицію у різних професійних ситуаціях. Звертаючись до робіт В. Мясіщева, можна визначити такі цінності: людина та її життя, свобода і права особистості, пізнання (культура мислення та творчість, відтворення культури тощо) [10, 45].

Визнання цих цінностей слугує певним фільтром в умовах дії мозаїчної культури, здійснює вирішальний вплив як на професійне, так і на особистісне самовизначення педагога.

Сучасний тип ціннісних орієнтацій педагога суттєво відрізняється від того, що декларувалось у радянські часи. Адже нині домінують інтереси особистості, її саморозвиток, створення умов для реалізації внутрішнього потенціалу, самореалізації. Новий професійний образ — це людина мобільна, конкурентоздатна, яка вміє працювати в умовах ринкових відносин, швидко реагує на суспільні зміни, однак при цьому наділена усталеною системою ціннісних орієнтацій. Саме вони дають змогу педагогові приймати адекватні рішення в нових соціально-економічних умовах, які швидко змінюються.

Розглядаючи ці процеси в контексті культури, слід зазначити, що культура — це не тільки результати людської діяльності, а насамперед якісна характеристика самої діяльності. Останнє має для вчителя велику професійну значущість, адже відображає рівень його педагогічної майстерності. І в цьому контексті важливо зрозуміти, що у культурі відбуваються два діалектичні процеси: створення духовних і матеріальних цінностей, а також передача культурних надбань від покоління до покоління.

Значне місце в структурі культуротворчої діяльності педагога належить культурі спілкування, яка передбачає здатність до мовленнєвої

культури, взаєморозуміння, співчуття, взаємоповаги та інших моральних почуттів. Потенційні можливості педагогіки у розвитку цих педагогічних здатностей вчителя надзвичайно великі, адже наука дає чимало методичних орієнтирів щодо удосконалення операційно-процесуального виду педагогічної діяльності.

Особистість педагога та його позиція мають бути завжди відкритими для учнів, тому педагогічна діяльність на культуротворчій основі передбачає позитивне сприйняття іншого. Це визначається різними проявами вчительської поведінки, як-от: право учня на помилку, врахування різних точок зору і позицій, пошук оптимального рішення у складній педагогічній ситуації тощо.

У сучасному інформаційному суспільстві, яке розширює коло різноманітних впливів на людину, сферу її буття, актуалізується педагогічна проблема розуміння природи вчинків і суджень особистості, розкодування внутрішніх смислів її поведінки задля ефективного педагогічного впливу на неї. У цьому контексті педагогіка дає змогу сучасному вчителеві не тільки керуватися у своїй професійній діяльності нормами професійної етики, але й відшукати нові методи аналізу педагогічного знання, поведінкових мотивів учнів.

Для реалізації зазначеного завдання доцільно звернутися до *герменевтики* — науки про розуміння. Герменевтика близька до педагогічної науки як метод, який дає змогу переосмислити її філософські, соціально-психологічні теорії для аналізу, пояснення, організації, проектування і прогнозування шляхів вдосконалення педагогічного процесу, пошуку ефективних педагогічних систем розвитку особистості тощо. Адже герменевтика дає змогує зрозуміти людську природу і її особливості, уможливлює проникнення у глибинний людський світ, розуміння взаємозв'язку й взаємозумовленості внутрішніх індивідуально-особистісних процесів.

До герменевтичних основ педагогіки належить ідея про те, що внутрішній суб'єктивний світ людини не можна зафіксувати як інші предмети об'єктивного сприйняття. Цей внутрішній, прихований світ особистості «відкривається» в результаті особливого активного розуміння педагогом дитини, її потреб і мотивів, природи вчинків, наближення до рішення актуальних завдань гуманізації дитячого життя. Тільки за цих умов можна правильно й ефективно впливати на розвиток особистості та коригувати її дії і поведінку. Поведінкова семіотика — це показник педагогічного мистецтва розшифровувати вербальні та невербальні знаки дій дитини, глибше її розуміти крізь усвідомлення внутрішньої особистісної природи.

Розуміння й використання цього підходу у педагогічній практиці сприяє підвищенню її ефективності, забезпеченню виявлення вихователем зовсім іншої стратегії та тактики професійної дії. Використовуючи герменевтику для реалізації завдань сучасної педагогіки, вчитель у взаємодії з дітьми не тільки зважає на педагогічні факти, а й передусім аналізує те, що за ними криється, звертає увагу на природу того чи іншого вчинку дитини. Орієнтація педагога на усвідомлення внутрішньої сутності фактів, які характеризують поведінку учня, та їх розуміння допомагає проникнути у світ дитинства й пізнати його особливості. У цьому контексті наукові засади герменевтики — науки про розуміння — слугують методологічними передумовами розкриття сутності педагогічних явищ, створюють умови для розвитку у педагога емпатії, ствердження гуманістичної особистісно зорієнтованої педагогіки.

Наукові дослідження вчених довели, що герменевтичний підхід підвищує ефективність педагогічної діяльності за рахунок того, що педагог звертається у взаємодії з дітьми не до зовнішніх поведінкових проявів, а до глибинної сутності тих фактів, які криються за цією поведінкою, та невідомих мотивів. Герменевтика як учення про «мистецтво розуміння» висуває систему загальних принципів, правил, що регулярно застосовуються у всіх випадках тлумачення. Цей процес здійснюється у єдності двох важливих методів — *дивінаційного* (інтуїтивного) та *пояснювального*. Якщо екстраполювати загальнотеоретичні підходи герменевтики на педагогічну науку, то у поведінці вчителя щодо інтерпретації поведінки можна виділити кілька етапів:

— визначення суперечності між сприйняттям вчинку дитини і можливістю зрозуміти, пояснити його;

— звернення педагога до власного інтелектуального, емоційного, культурного, педагогічного досвіду;

— рефлексія як рух до розуміння внутрішньої природи вчинку.

Герменевтика у педагогіці має системоутворюючий характер. З одного боку, вона сприяє формуванню у вчителя диференціації сприйняття кожного вихованця, його внутрішнього світу, а з іншого — є шляхом до внутрішньої рефлексії самого педагога, усвідомлення власних проблем та помилок, стимулювання бажання до професійного удосконалення. Пріоритет суб'єкт-суб'єктних взаємин у системі «педагог — учень», педагогічна позиція, професійна етика і такт, сформованість вміння розуміти й адекватно оцінювати особливості внутрішньої природи поведінки особистості в різноманітних педагогічних ситуаціях — все це актуальні завдання педагогічної герменевтики.

Діяльність педагога своєрідна, вона являє собою постійну зміну неповторних педагогічних явищ. Ось чому сутність педагогічної діяльності полягає в обов'язковому включенні у педагогічний процес творчого активного суб'єкт-суб'єктного ставлення. Оскільки творчість є обов'язковим структурним компонентом педагогічної діяльності, то й потенціал педагогіки щодо самовдосконалення вчителя криється у креативно-інноваційному характері самого педагогічного процесу.

Науковці-педагоги (Н. Гузій, В. Моляко, С. Сисоєва, І. Харламов та інші), аналізуючи феномен творчості, пов'язують його з особистісними характеристиками педагога, його допитливістю, прагненням новизни, пошуком нестандартних (інноваційних) рішень у реалізації завдань освітнього процесу. Варто зазначити, що креативно-інноваційний характер педагогічного процесу є основою загальної педагогіки, яка вивчає закони та закономірності формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку її творчих можливостей в освітній діяльності, створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу особистості у різних сферах її життєдіяльності.

У цьому контексті важливо враховувати основні закони педагогіки творчості, а саме: 1) *педагогічної розвивальної взаємодії*, який розглядає творчість як взаємодію, що веде до розвитку, уможливлює реалізацію концепції особистісно орієнтованого навчання, реальну демократизацію та гуманізацію будь-якого освітнього процесу; 2) *фасилітаційний режим педагогічного впливу*, який засвідчує креативно-інноваційний характер педагогічного процесу, відображає об'єктивну реальність і підтверджує, що розвиток і саморозвиток творчої особистості може відбуватися за певних психолого-педагогічних умов, які сприяють творчій діяльності особистості, стимулюють її творчу активність, полегшують долання психологічних бар'єрів; 3) *взаємозумовленість розвитку суб'єктів педагогічного процесу*; 4) *неперервність творчої реалізації та самореалізації особистості*, яка безпосередньо пов'язана з процесами акмеологічного розвитку педагога і відбиває концепцію життєтворчості людини, стверджує, що творчі можливості особистості реалізуються в самому процесі її життя, самореалізації як засобу самоствердження, самовизначення й саморозвитку. Дія цих законів має системний характер, у своїй сукупності вони є невід'ємною складовою педагогіки, забезпечують ефективність професійної діяльності вчителя.

Розвиток творчого, інноваційного потенціалу педагога — це ще й створення *інтелектуального ресурсу*, який дає змогу вчителеві активно впливати на динаміку і спрямованість суспільного розвитку країни в цілому. При цьому, як зазначають дослідники, значно

підвищується вплив результатів освіти на професійну самореалізацію фахівця, яка визначається продуктивністю, творчістю, унеможливлює процес відчуження праці [8, 178–179].

Сучасні наукові дослідження філософів і психологів засвідчують, що інновації у професійній діяльності педагога мають два джерела: суб'єктивне і об'єктивне. Суб'єктивне визначається особливостями індивідуальної свідомості педагога, а саме: його відкритістю до сприйняття нового, незалежністю від стереотипів і шаблонів. Створюючи у свідомості ідеальну модель діяльності, педагог як суб'єкт діяльності визначає її загальну спрямованість, свою мету, мобілізує свій психічний стан, знання, вміння та навички на відтворення цієї моделі. Свідомість регулює внутрішнє намагання педагога до активного пошуку, створення нових зразків професійної діяльності, вибору серед них найбільш доцільних. Але чи буде це намагання реалізовано, залежить від зовнішніх, соціальних обставин, що обмежують той простір, у якому учитель, як суб'єкт діяльності, може реалізувати свої творчі задуми й прагнення.

У процесі професійної діяльності зовнішні і внутрішні передумови, які сприяють інноваціям, набувають свого конкретного виразу. З позиції методологічного принципу саморегуляції, єдності свідомості та діяльності особистості необхідні відповідні умови, які забезпечуватимуть розвиток творчості та інновацій педагогів у професійній діяльності.

Використання учителем творчого потенціалу педагогіки для власного самовдосконалення, розвитку і самоактуалізації залежить від таких особливостей, які мають закономірний характер, а саме:

— чіткість визначення цілей та завдань, неперервність процесів самовдосконалення;

— скоординованість та узгодженість дій вчителя;

— постійне ускладнення процесів інтелектуального та духовного вивищення;

— потреба в освоєнні нового, інноваційного у професії;

— гуманістичний за змістом і тактичний за формою характер дій тощо.

Розвиток творчого, інноваційного потенціалу педагога можливо визначити за такими проявами:

— введення нових за своїм характером навчальних завдань, які мають творчий характер і є соціально значущими;

— практичне й рефлексивне засвоєння педагогами способів спільної творчої діяльності (інтелектуальних, креативних, комунікативних);

— використання інноваційних педагогічних технологій, розвиток потреби в інноваційній діяльності;

— активне використання засобів інформації та комунікації, нових інформаційних технологій в освіті;

— забезпечення особистісного самовизначення педагога відповідно до предмета, змісту, мети і способів здійснення педагогічної діяльності;

— наявність свободи вибору в конструюванні індивідуальних проектів інноваційної діяльності;

— розвиток професійно-особистісних інноваційних якостей;

— створення гнучкої особистісно орієнтованої системи неперервної педагогічної освіти.

Зазначене лише окреслює контури інноваційного розвитку і діяльності педагога, які можна розглядати як історично необхідний та закономірний процес удосконалення фахівця. Він сприяє оновленню і підвищенню ефективності освітнього процесу в порівнянні з традиційною системою освіти, а також постійному професійному вдосконаленню вчителя.

Діяльність педагога відрізняється від діяльності інших категорій фахівців тим, що професія вимагає від нього розвивати й удосконалювати, крім професійних якостей, особистісні. В умовах гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки свідомість учителя потребує визнання таких освітніх пріоритетів, як: повага до особистості учня та його права на самовизначення, оволодіння відповідними етичними нормами, адекватна поведінка в різних ситуаціях мінливого шкільного життя, які потребують морального вибору. У цьому контексті для потреб модернізації сучасної освіти і суспільства необхідним є розвиток професійної етики учителя.

Етика як квінтесенція культури покликана сьогодні втілити ідеї гуманістичної педагогіки, яка шукає шляхи олюднення процесів навчання і виховання, звільнення школи від формалізму, стереотипів, авторитарного підходу до дитини. Вона здатна регулювати соціальне і природне в суб'єкті життєдіяльності через усвідомлення їх збалансованого впливу на нього. Саме через етику конкретизуються загальнолюдські принципи моралі щодо особливостей фахової діяльності. При цьому професійна етика містить сукупність моральних норм, які визначають ставлення працівника до свого професійного обов'язку, а через нього — до людей, з якими він контактує у процесі діяльності.

До етичних вимірів педагогічної діяльності насамперед належать деонтологічні основи професії (науки про належне і обов'язкове у професійній поведінці педагога) як суб'єктивні еталони поведінки вчителя.

Вони формуються на сукупності нормативних вимог до педагогічної професії, визнанні регулятивної сили педагогічної етики, виконанні професійного обов'язку. Основою формування цих еталонів є загальнолюдські цінності і норми. Усі норми педагогічної етики за своєю сутністю не є керівним інструментом діяльності вчителя, їх реалізація вимагає від нього душевної енергії, творчих сил, педагогічного такту для застосування тієї чи іншої норми у конкретній ситуації.

Етичні виміри педагога віддзеркалюють його систему суб'єкт-суб'єктного ставлення до сутності професії, учасників педагогічної взаємодії, впливають на формування відповідних установок, а саме:

— на учня як на самоцінність, розуміння його особистості, готовність до співпереживання, визнання значимості його внутрішнього світу;

— на педагогічну діяльність як засіб розвитку учня, створення емоційно сприятливого тла навчання, гнучкість і доцільність методів впливу;

— на себе як суб'єкта гуманістичних перетворень, інтерес до професійного і особистісного самоаналізу, віри у власні сили, прийняття себе;

— на педагогічний колектив як творче співтовариство, бажання допомогти іншим і за необхідності звернутися за порадою до колег.

Показником морального самовдосконалення педагога, усвідомлення ним об'єктивних етичних педагогічних норм і цінностей, переходу їх у суб'єктивну сферу (уявлення, особистісні цінності, рефлексивне осмислення, інтерес до обраної професії тощо) є спрямованість *центрації педагогічної дії.* І в цьому процесі педагогіка також має значний потенціал та можливості.

Ефект центрації в системі міжособистісної взаємодії був розроблений американським психологом С. Аша, який встановив, що у свідомості цілісного уявлення про людину деякі якості вважаються центральними, а навколо них групуються інші характеристики та якості [14, 869]. Продовжуючи вивчати цей феномен, А.Б. Орлов [11] визначив особливості саме педагогічної центрації, виділивши сім основних її проявів: *егоїстичний, бюрократичний, конфліктний, авторитетний, пізнавальний, альтруїстичний, гуманістичний*. Гуманізм як головна професійно-етична норма педагога і є відображенням етичної центрації вчителя. Решта особистісно-професійних якостей є похідними від неї.

Для вчителя центрація як модель його професійної поведінки за своїм спрямуванням може бути:

— антропоцентричною (сприйняття дитини як особистості, бачення в її духовному вдосконаленні мети і змісту своєї професійної діяльності);

— егоцентричною (прагнення поставити себе у центр навчально-виховного процесу);

— предметоцентричною (спрямованість на зміст навчання і методику викладання, на шкоду вихованню та розвитку особистості дитини);

— зорієнтованою на конформізм у педколективі тощо (бажання підкоритися тій атмосфері, яка панує в навчальному закладі, відсутність власної позиції).

Саме антропоцентризм педагогічної позиції відображає гуманістичні цінності та мотиви вчителя, спрямованість на розвиток особистості дитини, своєї професійної сутності. Антропоцентризм протистоїть іншим типам центрацій, які відображають реальність традиційних антигуманних педагогічних підходів.

Центрація є варіативною у своїх виявах і може визначатися через систему установок вчителя щодо основних педагогічних суб'єктів його діяльності. На рівні установки головні цінності, принципи, погляди, уявлення переходять у готовність діяти певним чином. Отже, етична центрація вчителя характеризується комплексом його установок:

— на учня як на самоцінність, розуміння його особистості, готовність до співпереживання, визнання значимості його внутрішнього світу тощо;

— на педагогічну діяльність як засіб розвитку учня, створення емоційно сприятливого тла навчання, гнучкість і доцільність методів впливу;

— на себе як суб'єкта гуманістичних перетворень; інтерес до професійного і особистісного самоаналізу, віра у власні сили, прийняття себе;

— на педагогічний колектив як творче співтовариство, бажання допомогти іншим і за необхідності звернутися за порадою до колег.

В основі етичної центрації педагога, який дотримується норм педагогічної моралі і керується у своїй діяльності гуманістичними цінностями, лежать такі педагогічні установки щодо сприйняття учня: «він інший», «він особистість, що розвивається», «ми взаємодіємо як рівні», «нам цікаво разом» тощо. Така особистісна зорієнтованість на сприйняття школярів дає змогу вчителеві на етичних засадах побудувати з ними свою взаємодію.

Зазначене дає підстави вказати на поліфункціональний характер етики у професійній діяльності педагога, виокремивши такі її важливі функції: регулятивну, пізнавально-інформаційну, культуротворчу, оцінювально-орієнтовну, організаційно-виховну, мотиваційну та інші, які

сприяють його моральному самовдосконаленню. Саме моральне самовдосконалення уможливлює побудову педагогом особистісно-професійної вертикалі, поглиблення внутрішнього морального стану, виведення вчителя на більш високий рівень професійності. Самопізнання, самоідентифікація, інтегративне засвоєння загальнолюдських цінностей педагогом — лише деякі складові його вдосконалення як суб'єкта морального розвитку. Саме вони, на думку А.К. Маркової, сприяють реалізації кожним вчителем своєї професійної ролі та її усвідомлення, ставлення до своєї професії, сформованості відповідних професійно значущих якостей, розумінню міри професійної відповідальності тощо. Науковець зазначає, що професіоналом в цілому можна вважати працівника, який опанував норми професії у мотиваційній сфері (усвідомлює моральні орієнтири, мотиви, духовні цінності в професії, дотримується їх, вміє відшукати новий сенс своєї професії, захоплений своєю справою); результативно і успішно, з високою продуктивністю здійснює свою діяльність, дотримується стандартів і досягає професійної майстерності; самостійно будує стратегію розвитку власного професіоналізму, спонукає себе до саморозвитку і самовдосконалення; одержує задоволення від самореалізації у професії; збагачує досвід професії своїм оригінальним творчим внеском; поєднує в собі кілька видів професійної компетентності (спеціальну, соціальну, суспільну, особистісну, індивідуальну); сприяє підвищенню соціального престижу професії у суспільстві, інтересу суспільства до результатів своєї праці; визначає конкурентоздатність на ринку праці; є активним суб'єктом високопрофесійної діяльності [6, 276].

Звичайно, не кожна людина у своїй професії відповідає цим високим критеріям, і шляхів професійного вдосконалення існує чимало. Однак основою професійного зростання педагога є насамперед його моральне самовдосконалення на етичних засадах. Саме цей шлях є першоосновою становлення і розвитку педагога. Цей висновок підтверджують праці А. Маслоу, Л. Колберга, Е. Фрома та інших зарубіжних дослідників.

Регуляція професійної поведінки учителя на засадах етики сприяє ефективному розв'язанню ним суперечностей у навчально-виховному процесі, подоланню конфліктів, пошуку нових шляхів власного самовдосконалення і самореалізації. На цьому шляху розвиток педагогічної етики і професійне вдосконалення педагога значною мірою залежить від виявлення ним власних стереотипів і роботи над їхнім подоланням. Одним з основних компонентів цього процесу є *рефлексія*, яка передбачає аналіз педагогом своїх переконань, педагогічних дій, станів.

Саморефлексія дає змогу вчителеві усвідомити свої проблеми, стимулює бажання не тільки змінити ситуацію, а й вдосконалити себе.

Зупинимося на рефлексивних діях учителя щодо зміни своїх стереотипів на рівні свідомості. Щоб зрозуміти психологічну природу осмислення людиною стереотипів, що існують на цьому рівні, звернемось до наукових досліджень. Американська дослідниця Девайн розробила теорію про існування двоступеневої моделі аналізу інформації, яка надходить людині. Перша стадія — автоматична обробка інформації, що сприймається без належного осмислення, трансформуючись крізь певні стереотипи. Друга — контролююча (свідома) обробка інформації. При цьому стереотип ігнорується або спростовується. Отже, ця теорія важлива для розуміння механізмів формування стереотипів і процесів їх подолання [1]. Спираючись на неї, зазначимо, що одним з шляхів подолання педагогічних стереотипів є їх виявлення і зміна на інші установки, які відображають дійсність явищ, особистісно розвивальну природу педагогічної діяльності.

Особливе значення має переосмислення вчителями існуючих у свідомості типових стереотипів на основі професійно-етичних норм і цінностей, тому що етика є сутнісною стороною свідомості. Педагогічна етика відповідає на питання щодо джерел професійних моральних уявлень вчителя, актуалізує роль моральних основ педагогічної діяльності.

Учительські стереотипи існують не автономно, вони посилюються, приймають нові форми і, особливо в умовах сьогодення, детерміновані соціально-економічними процесами, які відбуваються у суспільстві. Більшість учених переконана, що стереотипи формуються на рівні побутової свідомості вчителів, яка є результатом опанування ними навколишнього світу, спонтанного засвоєння здобутого досвіду тощо. Про затвердження стереотипів на рівні свідомості свідчать деякі типові висловлювання вчителів: «на уроці повинна бути ідеальна дисципліна», «виховувати — це контролювати поведінку дитини», «вчитель початкової школи працює з маленькими дітьми, і йому немає потреби мати широкий світогляд» тощо. Руйнівна сила існуючих стереотипів полягає в тому, що вони, маючи відносну усталеність, часто фіксують ті характеристики об'єкта, які не існують у реальній ситуації або не належать конкретній людині. Подолання цих стереотипів на засадах гуманістичної педагогіки є одним із шляхів підвищення ефективності професійної діяльності вчителя.

Отже, змістово-технологічний ресурс педагогічної науки, спрямований на підвищення особистісно-професійного рівня вчителя, формування його акме-позиції у педагогічній діяльності, складають:

культурологічна спрямованість теорії та практики, креативно-інноваційний характер педагогічного процесу; духовний і етичний саморозвиток педагога. Важливо визначити процеси, що як сприяють, так і ускладнюють самовизначення та самоактуалізацію особистості. Для відповіді на це питання звернемося до міркувань А. Маслоу, який виділив цілий комплекс психічних якостей, що мають бути притаманні особистості-професіоналу, яка прагне досягти найвищого рівня у своєму житті, а саме: більш адекватне сприйняття реальності; сприйняття себе та інших, повага до компетентних і сильних людей біля себе; безпосередність, простота, природність, щирість; центрованість на проблемі, почуття обов'язку, відповідальність; зосередженість, незалежність, а іноді потреба у самотності; автономність та відносна незалежність від культури та оточення, що дає особистості можливість сподіватися на власний потенціал та внутрішні джерела зростання; свіжість і новизна сприйняття подій у житті; творчість, інсайт; суспільний інтерес, небайдужість до подій у суспільстві; глибокі міжособистісні стосунки; демократизм, повага до інших людей; визнання моральних норм, співвідношення цілей та засобів їхнього досягнення; стриманість, «філософське» почуття гумору; креативність; незалежність і не традиційність [2, 149–150]. Визначаючи ці якості, А. Маслоу зазначав, що людина, яка самоактуалізується, піднімається у ієрархії власних потреб, стає більш вільною у виборі спрямованості особистісного зростання, справжнім суб'єктом професійної діяльності.

Аналізуючи потенціал педагогіки у розвитку й саморозвитку педагога, не можна ігнорувати вплив соціальних факторів, здатних як стимулювати, так і гальмувати процеси його професійно-особистісного становлення. Визначимо найбільш серйозні суперечності перехідної історичної доби, що її переживає наша держава, які значною мірою впливають на досягнення педагогом акме-вершини. А саме:

— занепад культури і моралі на сучасному етапі розвитку суспільства (зниження культурних потреб);

— руйнація суспільних і людських цінностей, що призводить до дестабілізації суспільства;

— втрата традиційних основ освіти та виховання;

— релятивістський характер суспільної моралі, «подвійна мораль»;

— соціальна апатія (формальне ставлення до діяльності);

— неготовність педагогів до переходу освітньої системи на новий гуманістично-інноваційний тип (трансляція старих педагогічних принципів і методів);

— посилення негативної тенденції щодо ціннісно-мотиваційної розбіжності між старшим і молодшим поколіннями;

— різке майнове та соціальне розшарування населення, що впливає на якість життя людей;

— соціальна атомізація населення;

— зниження громадянської активності людей, формування прагматизму у соціальному середовищі;

— аморфність світоглядних орієнтацій серед педагогів, вихователів;

— пропаганда у суспільстві абстрактних принципів демократії, що не підкріплюється відповідною соціальною політикою;

— негативний вплив різних інформаційних чинників на формування свідомості і ціннісних орієнтацій, моделей поведінки сучасної молоді тощо.

Отже, джерелом, каталізатором досягнення акме у професійній діяльності педагога завдяки його самовдосконаленню і самореалізації виступає педагогічна наука, яка має для цього значний потенціал. При цьому суспільство зацікавлене в досягненні об'єктивно значущих професійних акме, адже вони передбачають високий рівень професійних досягнень конкретної людини, педагога, які є загальновизнаними. Чим більше індивідуальних акме-досягнень буде здобуто педагогами, тим кращою буде наша освіта, вагомішими її результати.

ДЖЕРЕЛА

1. Аронстон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронстон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. — СПб. : Прайм Еврознак, 2002. — (Психологическая энциклопедия). — 435 с.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. — М. :Флинта: Наука, 1998. — 168 с.
3. Заболотна О.А. Поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти / О. Заболотна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. — 2013. — Ч. 2. — С. 138–145.
4. Колесникова И.А. Развитие личности в образовательном процессе / И.А. Колесникова // Педагогика. — 2012. — № 9. — С. 115–117.
5. Кудрявцев В.Т. На пути к вершинно-глубинной психологии / В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. — 2006. — № 5. — С. 113–125.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М., 1996. — 308 с.
7. Майборода Т.А. Модель оптимизации акмеологического развития будущих инженеров в вузе [Электронный ресурс] / Т.А. Майборода // Развитие теории и практики педагогики, педагогической и социальной психологии в условиях обновления системы образования : сб. матер. международ. науч.

конф. Россия, г. Санкт-Петербург, 28–30 апреля 2013 г. — Режим доступа : *https://books.google.com.ua/books?isbn=5906223207*
8. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України : моногр. — К., 2007. — 257 с. — (Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми»).
9. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль ; пер. с фр. — М. : Прогресс, 1973.
10. Мясищев В.Н. Ценностные ориентации личности в современном обществе / В.Н. Мясищев. — М. : Галерея, 1998.
11. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практика : учеб. пособ. для студ. вузов, обуч. по спец. «Психология» / А.Б. Орлов. — М. : Academia, 2002. — 270 с.
12. Свириденко Д.Б. Потенціал педагогіки трансгресії в епоху глобалізації [Електронний ресурс] / Д.Б. Свириденко // Гілея: науковий вісник. — 2014. — Вип. 88. — С. 132–137. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2014_88_32
13. Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека / под ред. Б.П. Мартиросяна, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. — М. : ЛЕНАНД, 2013. — 616 с.
14. Современный словарь по педагогике / [сост. Е.С. Рапацевич]. — Минск : Современное слово, 2001. — 928 с.
15. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. — М. : Сов. энциклопеция, 1983. — С. 764.
16. Фурман А.В. Ідея професійного методологування : моногр. / А.В. Фурман. — Ялта–Тернопіль : Економічна думка, 2008. — 205 с.

Сидорчук Н.Г.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОДУКТИВНОСТІ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК АКМЕОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті актуалізовано проблему саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти взагалі та вчителя зокрема у контексті акмеологічної концепції. З урахуванням стану проблеми у її історичному розвитку подано аналіз базових понять дослідження. На основі синтезу отриманого емпіричного, теоретичного та експериментального матеріалу виділено психолого-педагогічні фактори підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності майбутніх учителів.

Експериментально визначено факторну структуру самоосвітньої діяльності, проведено якісно-кількісний порівняльний аналіз самоосвітньої діяльності представників різних груп вчителів (з точки зору рівня продуктивності цього виду діяльності) крізь призму виділених факторів, підтверджено гіпотезу про вплив виділених факторів на становлення та розвиток високопродуктивної самоосвітньої діяльності.
Ключові слова: *самоосвітня діяльність, психолого-педагогічні фактори.*

В статье актуализирована проблема саморазвития, самосовершенствования, самообразования в целом и учителя в частности в контексте акмеологической концепции. С учетом состояния проблемы в ее историческом развитии представлен анализ базовых понятий исследования. На основе синтеза полученного эмпирического, теоретического и экспериментального материала выделены психолого-педагогические факторы повышения продуктивности самообразовательной деятельности будущих учителей. Экспериментально определена факторная структура самообразовательной деятельности, проведен качественно-количественный сравнительный анализ самообразовательной деятельности представителей различных групп учителей (с точки зрения уровня продуктивности этого вида деятельности) с учетом выделенных факторов, подтверждена гипотеза о влиянии выделенных факторов на становление и развитие высокопродуктивной самообразовательной деятельности.
Ключевые слова: *самообразовательная деятельность, психолого-педагогические факторы.*

The problem of self-development, self-improvement, self-education as a whole and the teacher in particular in the context of the acmeological concept is actualized. The analysis of the basic concepts of the research is given with consideration of the state of the problem in its historical development. The psychological and pedagogical factors of increasing the productivity of self-educational activities

of the prospective teachers is differentiated on the basis of the synthesis of empirical, theoretical and experimental material. The factor structure of self-educational activities is experimentally determined. The qualitative and quantitative comparative analysis of self-educational activity of the representatives of different groups of the teachers (from the point of view of the level of the productivity of this activity) through the prism of selected factors is conducted. The hypothesis of the influence of the selected factors on becoming and development of high-productive self-educational activities is experimentally validated.
Key words: *self-educational activity, psychological and pedagogical factors.*

У новій редакції Закону України «Про вищу освіту» (2014) визначено основні напрями державної політики, зокрема формування конкурентоспроможного людського капіталу на основі створення умов для освіти впродовж життя. Успішне розв'язання поставленого завдання вимагає від особистості вибору стратегії неперервної освіти протягом всього життя на основі саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти. За таких умов ключовим критерієм досягнення результату визначається достатній рівень продуктивності самоосвітньої діяльності випускників вищих навчальних закладів та їхня готовність до самоосвіти у професійному середовищі.

Суб'єктом передачі основ самоосвітньої діяльності для підростаючого покоління виступає вчитель. Кваліфіковане керівництво нею та навчання своїх вихованців продуктивним способам її здійснення можливе за умови володіння самим учителем засобами самоосвіти. Тому однією з актуальних наукових та практико-орієнтованих проблем є оновлення підходів щодо підготовки вчителя до самоосвітньої діяльності.

Однак на етапі модернізації системи педагогічної освіти виникли суперечності між традиційною підготовкою майбутнього вчителя до професійної самоосвітньої діяльності та новими вимогами суспільства до випускників педагогічних навчальних закладів, які мають бути готовими до активного самостійного використання знань у складних соціально-педагогічних умовах. Останнє зумовлює потребу узагальнення теоретичного та практичного досвіду щодо підготовки майбутніх фахівців до професійної самоосвітньої діяльності та оновлення теоретико-методологічних положень стосовно визначеної проблеми. Дієвим механізмом вивчення проблеми самоосвіти стає акмеологічна

концепція, орієнтована на досягнення успіху, вершин у професійній діяльності.

У цілому проблема самоосвіти вчителя є багатогранною. Її значущість у навчанні знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (А. Дістервег, Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський), зарубіжній науці (І.Г. Гердер, В. Оконь, Г. Шарельман та ін.), так і у вітчизняній науковій думці (В.К. Буряк, В.А. Козаков, П.І. Підкасистий та ін.).

Проблема самовдосконалення особистості засобами навчання привертає увагу багатьох дослідників. Обґрунтуванню загальнодидактичних основ самоосвіти присвячено праці С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, В.І. Загвязинського, В.О. Сластьоніна, Г.І. Щукіної; системного підходу до самостійної роботи — А.М. Алексюка, В.П. Безпалька, В.А. Кан-Калика, В.А. Козакова, А.Г. Молібога, П.І. Підкасистого; сутності, структури, змісту самоосвіти — О.І. Кочетова, П.Г. Пшебильського, Є.П. Тонконогої, Я.С. Турбовського. Психологічні основи самоосвіти (мотиви, готовність) досліджені О.Я. Аретом, Л.І. Рувінським, Г.С. Сухобською, А.В. Усовою, В.П. Шпак. Питання професійної самоосвіти, серед яких — застосування психолого-педагогічних знань у самоосвітній діяльності вчителя, самоосвіта молодого вчителя як умова вдосконалення його професійної діяльності та неперервності його освіти, розкриті В.І. Андреєвим, Р.С. Гаріф'яновим, С.Б. Єлкановим, М.М. Заборщиковою, Б.Ф. Зікріновою, Б.П. Зязіним, Є.Н. Ізюровою, Д.А. Казихановою, І.Л. Наумченко. Оптимізація взаємозв'язку післядипломного навчання та самоосвіти вчителів у системі підвищення кваліфікації висвітлена Н.В. Косенко, Ю.В. Кричевським, В.І. Кучинським, В.Б. Новичковим, Т.М. Симоновою, П.В. Худоминським.

У працях зарубіжних авторів — Я. Бартецького, Дж. Брунера, Г. Вермеса, Г. Гібша, Г. Клейна, І. Ломпшера, В. Оконя, Б. Суходольського, А. Уліга, Н. Чакірова та ін., а також в дослідженнях Міжнародного комітету з освіти ЮНЕСКО, в спеціальних виданнях Чиказького, Гарвардського, Міннесотського, Кембриджського університетів розглянуто проблеми розвитку творчих здібностей учнів та пошук засобів організації їх самоосвітньої діяльності, представлено експериментальні дані педагогічних досліджень у галузі вдосконалення освіти, в тому числі самоосвіти.

Отже, проблема самоосвітньої діяльності охоплює широкий спектр питань. Проте проблема організації самоосвітньої діяльності студентів педагогічних навчальних закладів та чинників, що впливають

на її динаміку в педагогічній системі ВНЗ, є практично нероздробленою і потребує всебічного комплексного вивчення, а також створення якісно нової моделі навчального процесу (педагогічної технології), яка відповідала б новим соціальним, освітнім, культурно-просвітницьким тенденціям, підвищенню рівня професіоналізму і компетентності, соціальної відповідальності, формуванню загальнолюдських ціннісних орієнтацій майбутніх учителів.

Таким чином, актуальність проблеми визначається:

— соціальним замовленням суспільства щодо підвищення рівня професійної мобільності та конкурентоспроможності фахівця в усіх сферах суспільного виробництва, і як його основи — у сфері освіти;

— суперечністю між соціальною потребою у глибокому оволодінні самоосвітніми знаннями, уміннями та навичками випускників педагогічних навчальних закладів і наявним рівнем їх підготовки;

— тим, що розробка проблеми чинників розвитку самоосвітньої діяльності майбутніх учителів має важливе *наукове* (виступає засобом пізнання інтелектуальних та професійних можливостей людей), *економічне* (актуалізує педагогічний потенціал і сприяє формуванню спеціаліста відповідно до вимог інформаційно-технологічної революції) та *соціальне значення* (формує уявлення про продуктивну самоосвітню діяльність як про особистісну і суспільну цінність, і водночас як про одну з найважливіших цілей у всіх сферах діяльності).

Як показали попередні дослідження, проблема організації професійної самоосвітньої діяльності на всіх етапах розвитку суспільства визначалася і розв'язувалася відповідно до конкретної соціокультурної ситуації у державі і пройшла шлях від зародження самоосвіти як суто соціального явища (1802–1917 рр.) до створення системи спеціальної підготовки вчителів до професійної самоосвітньої діяльності (1917–2000 рр.) [16, 8–9], а ключовою умовою підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності майбутніх учителів науковці, зважаючи на акмеологічне підґрунтя наукового пошуку, визначають урахування відповідних факторів.

У науковому обігу відсутнє єдине тлумачення зазначеного поняття. Крім того, зустрічаються синонімічні до нього терміни «умова», «чинник» тощо. Узагальнення висновків Ю.К. Бабанського, О.В. Бережнової, В.Є. Воловник, О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьміної, І.Г. Лур'є, К.В. Нєдялкової, Л.В. Онучак, В.В. Панчук, А.О. Толмачевої та ін. дозволило виділити їх спільні та відмінні категоріальні ознаки.

У словниках значиться, що термін «фактор» походить від *латин*. factor — той, хто робить, від facio — роблю [19, 492]. Там само

знаходимо застаріле значення: «*фактор — це посередник, дрібний комерсант*». У В. Даля в «Толковом словаре живого великорусского языка» (Т. 4, 1980) «*фактор — комисіонеръ, исполнитель частныхъ порученій; сводчикъ, кулакъ*» [5, 573].

В «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера беремо таку інформацію: «*фактор, раньше — "поверенный в делах"*, в эпоху Петра I; см. Смирнов 301. Через польск. *faktor* или пов. — в.-н. *Faktor* во втором знач. (уже в 1600 г.; см. Шульц I, 201) из ср.-лат. *factor* — то же; см. Ширмер, Kaufmspr 58 и сл.» [21, 699].

С.І. Ожегов у своєму словнику тлумачить фактор як «*момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении*» [11, 754]. Дещо ширшим можна вважати визначення, наведене у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» за редакцією В.Т. Бусела: «*фактор — умова, рушійна сила будь-якого процесу, явища, чинник*» [3, 1564]. Аналогічно визначається цей термін у «Психологічному словнику» за редакцією В.І. Войтка (1982): «*умова, рушійна сила, причина певного явища, процесу*» [15, 197], у навчальному посібнику Н.Г. Ничкало «Професійна освіта: Словник» (2000) [14, 283] та «Довіднику з педагогіки і психології» за редакцією О.В. Скрипченка (2001) [18, с. 179].

Варто зазначити, що в «Педагогічному словнику», виданому Академією педагогічних наук СРСР (1986), та в «Українському педагогічному словнику» С.У. Гончаренка (1997) — робочих словниках педагогічних працівників, не наведено тлумачення поняття «фактор», хоча воно широко використовується як у науковій, так і в практичній педагогічній діяльності. Це, на наш погляд, можна пояснити тим, що визначену дефініцію вживають як базову, аксіоматичну у цілій низці галузей наук, а тому для її інтерпретації у педагогіці доцільно послуговуватись існуючими загальнонауковими тлумаченнями, адаптувавши їх до педагогічних процесів та явищ.

Розглянемо більш детально науково-педагогічне тлумачення поняття «фактор» (*табл. 1*).

За Н.В. Кузьміною, фактор — це об'єктивна причина, яка зумовлює певне явище, та основна рушійна сила, що призводить до тих чи інших результатів [8, 35]. О.А. Дубасенюк розглядає фактор як чинник, що визначає природу і побудову шуканого об'єкта дослідження, можливі причини відмінностей у рівнях об'єкта дослідження [6, 146]. На думку В.В. Панчук, фактор є основною внутрішньою та зовнішньою причиною, що зумовлює певне явище [13, 12]. А.О. Толмачев розширює означення: «*фактори — основні внутрішні та зовнішні причини, які сприяють чи перешкоджають досягненню педагогом певних*

результатів щодо діяльності з розвитку певних якостей» [20, 11]. За І.Г. Лур'є, «*педагогічний фактор — довільна характеристика системи навчання чи середовища, яка досліджується на предмет оцінки її впливу на дидактичну ефективність цієї системи навчання*» [9, 14].

Поглиблюючи досліджуване поняття, будемо розглядати фактор як основну внутрішню та зовнішню причину, що зумовлює підвищення рівня якості явища і підлягає корекції або регуляції у межах певного процесу [17, 56–64].

Разом з тим фактор як педагогічну категорію ототожнюють з поняттям «чинник». У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (за ред. В.Т. Бусела) [3, 1617] чинник означається як «*умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис; фактор*». Отже. оскільки терміни «фактор» і «чинник» мають спільні категоріальні ознаки, будемо у нашому дослідженні вживати їх у синонімічному значенні.

Філософська категорія, в якій відображається відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує, є умовою (Л.В. Онучак) [12, 57–63]. С.Г. Ожегов у своєму словнику (1973) визначає умову як «*обстоятельство, от которого что-нибудь зависит*» [11, 715]. Як у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (за ред. В.Т. Бусела), так і в інших тлумачних словниках умовою називають «*необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь*» [3, 1579]. У Н.І. Конюхова «*умови — в психології: сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що, вірогідно, впливають на розвиток конкретного психічного явища; причому це явище опосередковане активністю особистості, групи людей*» [7, 48–55].

Таблиця 1

Основні тлумачення поняття «фактор»

Основа тлумачення (*фактор — це…*)	**Загальний зміст тлумачення**
умова	• будь-якого процесу («Словник української мови»; Н.Г. Ничкало «Професійна освіта: Словник»; О.В. Скрипченко «Довідник з педагогіки і психології»); • якогось явища, процесу (В.І. Войтко «Психологічний словник»)

Основа тлумачення (*фактор — це…*)	**Загальний зміст тлумачення**
чинник	• будь-якого процесу («Словник української мови»); • який визначає природу і побудову шуканого об'єкта дослідження, можливі причини відмінностей у рівнях об'єкта дослідження (О.А. Дубасенюк)
причина	• якогось явища, процесу (В.І. Войтко «Психологічний словник»; Н.Г. Ничкало «Професійна освіта: Словник»; О.В. Скрипченко «Довідник з педагогіки і психології»); • яка виникає під впливом як мінімум двох змінних (І.П. Підласий)
об'єктивна причина	яка зумовлює певне явище (Н.В. Кузьміна)
основні внутрішні та зовнішні причини	• що зумовлюють певне явище (В.В. Панчук); • які сприяють чи перешкоджають досягненню педагогом певних результатів щодо діяльності з розвитку певних якостей (А.О. Толмачев); • що зумовлюють підвищення якогось явища та підлягають корекції або регуляції у межах певного процесу (Н.Г. Сидорчук)
рушійна сила	• будь-якого процесу («Словник української мови»; Н.Г. Ничкало «Професійна освіта: Словник»; О.В. Скрипченко «Довідник з педагогіки і психології»); • якогось явища, процесу (В.І. Войтко «Психологічний словник»)
основна рушійна сила	яка призводить до тих чи інших результатів (Н.В. Кузьміна)
довільна характеристика	системи навчання чи середовища, яка досліджується на предмет оцінки її впливу на дидактичну ефективність цієї системи навчання (І.Г. Лур'є)
обставина	що існує об'єктивно й впливає на вибір дослідником того чи іншого способу дій (О.В. Бережнова)
момент, суттєва обставина	в якому-небудь процесі, явищі (С.І. Ожегов «Словарь русского языка»)

Аналіз категоріальних ознак поняття «умова» показав, що його розглядають як *спосіб формування чого-небудь та зовнішню обставину середовища, яка є причиною якісних змін особистості* [10, 37–39]; *оптимальне поєднання різних факторів* [1, 70–74]; *спеціально організований вплив на психолого-педагогічні фактори* [17, 56–64]; *обставину, від якої залежить та завдяки якій відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей* [4, 67–72] тощо (*див. табл. 2*).

Таблиця 2

Основні тлумачення поняття «умова»

Основа тлумачення (*умова — це…*)	**Загальний зміст тлумачення**
обставина	• від якої залежить та завдяки якій відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей (В.Є. Воловник); • яку спеціально створює дослідник, за якої можлива та чи інша його ефективна дія (О.В. Бережнова); • від якої що-небудь залежить (С.И. Ожегов «Словарь русского языка»)
необхідна обставина	яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь (Л.В. Онучак; «Словник української мови»);
зовнішня обставина середовища	яка є причиною якісних змін особистості (К.В. Нєдялкова)
філософська категорія	в якій відображається відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає і існує (Л.В. Онучак)
спосіб формування	чого-небудь (К.В. Нєдялкова)
оптимальне поєднання	різних факторів (Ю.К. Бабанський)

Основа тлумачення (*умова — це…*)	**Загальний зміст тлумачення**
сукупність явищ	зовнішнього та внутрішнього середовища, які, вірогідно, впливають на розвиток конкретного психічного явища; причому це явище опосередковане активністю особистості, групи людей (Н.І. Конюхов)

У цілому на основі аналізу психолого-педагогічної літератури була визначена найбільш суттєва характеристика досліджуваного поняття, що відповідає предмету нашого дослідження: *умова є загальною причиною якості певних процесів та явищ.*

Цікавим є підхід О.В. Бережнової щодо визначення залежності між поняттями «фактор» і «умова» [2, 20–21] (*див. рис. 1*).

На думку автора, фактор — це обставина, що існує об'єктивно й впливає на вибір дослідником того чи іншого способу дій; умова — це обставина, яку спеціально створює дослідник, за якої можлива та чи інша його ефективна дія.

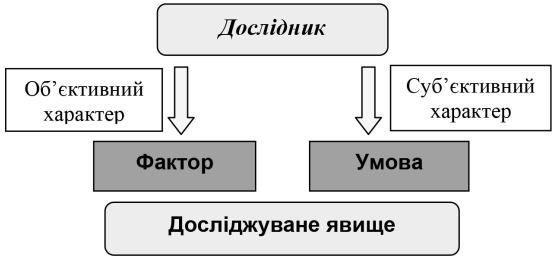


Рис. 1. Залежність між поняттями «фактор» і «умова» (за О.В. Бережновою)

Остаточно, зв'язок між базовими поняттями дослідження, на нашу думку, можна зобразити за допомогою *рис. 2.*

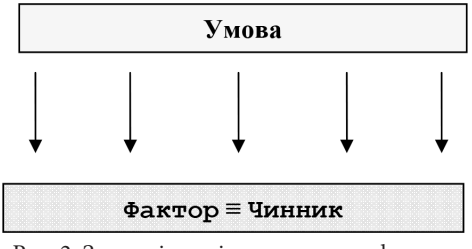


Рис. 2. Залежність між поняттями «фактор» і «умова» на основі категоріального аналізу

У ході констатувального етапу експерименту був проведений якісно-кількісний порівняльний аналіз самоосвітньої діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл з різним рівнем її продуктивності. Як базовий критерій оцінки ефективності досліджуваного виду діяльності був прийнятий рівень сформованості властивостей та якостей самоосвітньої умілості учнів.

Результати такого аналізу підтвердили гіпотезу щодо існування психолого-педагогічних умов (рушійних сил, причин будь-якого процесу або явища, що детермінує його характер або окремі риси), що сприяють становленню високопродуктивної діяльності вчителя.

Виходячи з мети та завдань наукового пошуку, аналізу психолого-педагогічної літератури, умовою підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності майбутніх учителів будемо вважати спеціально організований вплив на психолого-педагогічні фактори самоосвітньої діяльності.

Факторами (чинниками) відповідно називаємо основні внутрішні та зовнішні причини, що зумовлюють підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності студента та підлягають корекції або регуляції в межах педагогічних систем. На основі синтезу отриманого емпіричного, теоретичного та експериментального матеріалу було виділено 19 психолого-педагогічних впливових чинників організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів та проведено їх систематизацію.

Аналіз даних нашого дослідження, психолого-педагогічної літератури, спостережень за діяльністю викладачів, бесід та інтерв'ю з ними, синтез і узагальнення отриманої інформації дають змогу констатувати, що продуктивність самоосвітньої діяльності як складне динамічне явище зазнає дії психолого-педагогічних чинників різного рівня. Це пояснюється тим, що вчитель, як суб'єкт фахової самоосвітньої діяльності, виступає як на суспільному, так і на особистісному рівні.

Як зазначалося вище, однією з умов підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності майбутніх учителів є спеціально організований вплив на психолого-педагогічні фактори самоосвітньої діяльності, де фактори розглядаємо як основні внутрішні та зовнішні причини, що зумовлюють підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності студента та підлягають корекції або регуляції у межах навчального процесу. До них ми віднесли:

1. *фактор мотивації самоосвітньої діяльності*. Рівень продуктивності самоосвітньої діяльності залежить від мотивів її здійснення. У мотиваційній сфері прослідковується перехід від нестійких, не завжди усвідомлених уявлень про самоосвітню діяльність, до глибокого

розуміння спонукальних чинників, які дедалі більше стають диференційованими і набувають спеціально-значущої, пізнавальної професійної спрямованості;

2. *фактор цілепокладання.* Вплив його полягає в тому, що на даному етапі мета здійснення вчителями самоосвітньої діяльності лише певною мірою відповідає соціальному замовленню суспільства, а це знаходить своє відображення у недосконалості навчальних та виховних програм, що, в свою чергу, призводить, з одного боку, до втрати вчителем віри у ефективність своєї самоосвітньої діяльності, її слабкої мотивації, а з іншого — до негативної динаміки рівня її продуктивності;

3. *фактор матеріально-технічного забезпечення.* Його вплив залежить від наявності матеріальних умов для успішного здійснення самоосвітньої діяльності вчителя. На жаль, в цілому вчителі працюють в умовах недостатньої кількості чи повної відсутності спеціальних підручників, посібників, ТЗН, що безпосередньо впливає на результативність їх самоосвітньої діяльності;

4. *фактор інформаційно-методичного забезпечення.* Вплив даного фактора залежить від наявності методичних матеріалів, психолого-педагогічної літератури з проблем самоосвіти, а також технологій навчання самоосвітній діяльності та їх забезпечення. Чим більші у вчителя можливості отримати нову і достовірну інформацію, тим більші його потенційні можливості підвищити продуктивність професійної діяльності;

5. *фактор організації самоосвітньої діяльності.* Його негативний вплив на динаміку продуктивності самоосвітньої діяльності вчителя полягає в обмеженій кількості вільного часу, обмеженій кількості навчальних годин, передбачених програмою для самоосвітньої діяльності учнів, перевантаженні навчальних планів учителів, великій кількості учнів у класах; у володінні технологіями організації власної самоосвітньої діяльності та самоосвітньої діяльності учнів на низькому рівні. Усе це створює додаткові труднощі в самоосвітній діяльності вчителя і знижує її продуктивність;

6. *фактор відбору та контролю за самоосвітньою діяльністю вчителя.* Вплив цього фактора полягає у тому, що рівень продуктивності самоосвітньої діяльності вчителя зумовлений адекватним відбором фахівця і контролем за його діяльністю, наявністю здорової конкуренції між викладачами, яка б створювала стимул для самовдосконалення, підвищувала відповідальність вчителів за результати своєї діяльності. Цей фактор є результатом фахової діяльності керівництва;

7. *фактор впливу педагогічного колективу.* Дія даного фактора виявляється у характері взаємин між фахівцями в межах педагогічного

колективу школи, у можливостях становлення відносин співпраці як на діловому, так і на особистому рівні. Процес колективного творчого розв'язання фахових проблем, сприятливий клімат доброзичливості і товариськості, заохочення ініціативності, творчого пошуку сприяють зростанню продуктивності самоосвітньої діяльності членів колективу. І навпаки, відносини нездорових заздрощів, інтриганство, пасивність, фахова обмеженість колег можуть негативно вплинути на динаміку продуктивності самоосвітньої діяльності вчителя;

8. *фактор престижу професії вчителя.* Як відомо, на даному етапі розвитку суспільства спостерігається зниження соціального статусу вчительської професії, що, наприклад, зумовлено низькою і нерегулярною оплатою праці. За таких умов учителі змушені шукати інших джерел прибутків, витрачати час на додаткову роботу, а не на підвищення рівня її продуктивності шляхом самоосвітньої діяльності;

9. *аксіологічний фактор* — фактор ціннісного ставлення до професіоналізму. Як і попередній, виявляється в недооцінці суспільного, фахового, особистісного значення професіоналізму як якісної характеристики педагогічної діяльності, зокрема самоосвітньої. У сучасній загальноосвітній школі відсутня (існує умовно) чітка система відбору та атестації кадрів при прийомі на роботу, відсутнє як таке заохочення, в тому числі й матеріальне, фахівців високого рівня. Тому слід не лише змінити уявлення про професіоналізм як про цінність, але й забезпечити умови для професійного зростання фахівців;

10. *фактор знань.* Вплив цього фактора на динаміку продуктивності самоосвітньої діяльності теоретично та експериментально доведений. Рівень як самоосвітньої, так і професійної діяльності вчителя визначається ступенем сформованості окремих блоків фахових знань, системності та взаємопов'язаності в цілому;

11. *фактор самоосвітньої умілості.* Цей фактор зумовлює рівень сформованості системи умінь, пов'язаних, з одного боку, із фаховою діяльністю, а з іншого — з рівнем сформованості знань, спілкуванням та самовдосконаленням вчителя, що було доведено нами експериментально;

12. *фактор фахової саморефлексії.* Цей фактор передбачає оцінку викладачем себе як професіонала і, у свою чергу, залежить від таких чинників, як адекватність оцінки вчителем рівня свого професіоналізму, своїх фахово-особистісних якостей, своєї самоосвітньої діяльності та перспектив динаміки її продуктивності. Наше дослідження показало, що існує прямий зв'язок між рівнем продуктивності самоосвітньої діяльності вчителя та рівнем фахової саморефлексії, тому слід

приділяти увагу навчанню вчителів прийомам і методам самоконтролю і самопізнання, методам самоосвіти з метою отримання адекватних знань про себе і свою діяльність;

13. *фактор самовдосконалення.* Передбачає такі чинники, як бажання вчителя вдосконалити свій професійний рівень, практичну діяльність (розширення блоків знань, тренінг умінь, критичний аналіз і планування фахової діяльності, корекція фахових стереотипів). У процесі нашого дослідження встановлено, що характерною рисою вчителів вищого рівня продуктивності самоосвітньої діяльності є гостра, глибоко усвідомлена ними потреба у самовдосконаленні. На відміну від інших, їм притаманне уміння знаходити у складних умовах фахової діяльності внутрішні резерви і можливості здійснювати практичну діяльність, спрямовану на досягнення фахового ідеалу. Тому самовдосконалення є чинником безпосереднього впливу на динаміку продуктивності самоосвітньої діяльності, а також професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи. Разом з тим слід відзначити, що важливість самовдосконалення як чинника зростання продуктивності самоосвітньої діяльності загалом недостатньо усвідомлюється вчителями. Тому в педагогічних системах «загальноосвітня школа», «система підвищення кваліфікації вчителів», «педагогічний навчальний заклад» слід акцентувати увагу на навчанні прийомам самоорганізації, самоконтролю, плануванні фахової самоосвітньої діяльності, забезпечувати реальні можливості підвищення фахового рівня вчителів (стажування, участь у семінарах, конференціях тощо);

14. *фактор задоволеності самоосвітньою діяльністю* передбачає, у свою чергу, наступне: задоволеність учителя співпрацею з учнями, взаємна контактність учителя і учнів, інтерес до професії, ставлення вчителя до професії, труднощі, з якими вчитель зустрічається у самоосвітній діяльності, сприйняття самоосвітньої діяльності як джерела насолоди та задоволення. Всі ці чинники, з одного боку, є результатом діяльності вчителя, з іншого — стимулом цієї діяльності, поштовхом до професійного удосконалення. Як показало наше дослідження, вчителі високого рівня продуктивності характеризуються високим рівнем задоволеності фаховою самоосвітньою діяльністю, позитивною динамікою інтересу до професії, високим рівнем цього інтересу. Тому саме чинник задоволеності вчителя своєю діяльністю теж є визначальним для фахового зростання педагога;

15. *фактор креативності* — творчої актуалізації фахово-особистісного потенціалу вчителя. Як показало дослідження, вчителі вищого рівня продуктивності не просто працюють добре, вони працюють

творчо, реалізуючи при цьому своє фахово-особистісне «Я». Це виявляється у нестандартному і віртуозному розв'язанні фахових завдань, розширенні меж фахової діяльності, що, у свою чергу, стимулює творчий пошук учнів. Креативність є глибокою внутрішньою потребою, що забезпечується комплексом певних умов діяльності вчителя, у тому числі матеріальних. Відповідно цей чинник буде впливати на підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності вчителя загальноосвітньої школи не тільки у разі наявності особистої потреби творчо працювати, але й надання йому всіх необхідних для цього умов (удосконалення навчальних програм вищих педагогічних навчальних закладів та закладів системи підвищення кваліфікації вчителів, оновлення проблематики методичної роботи тощо);

16. *фактор соціальної домінантності.* Поняття соціальної домінантності передбачає високий рівень відповідальності за результати своєї праці, почуття обов'язку як перед суспільством загалом, так і перед окремими людьми. Як показало дослідження, ця характеристика найбільшою мірою притаманна саме вчителям високого рівня продуктивності самоосвітньої діяльності. Почуття обов'язку і відповідальності є морально-ціннісним підґрунтям, на якому здійснюється фахова діяльність учителів вищого рівня продуктивності. Фактор соціальної домінантності виявляється на всіх рівнях — від суспільного до особистісного — і може виступати чинником зростання продуктивності самоосвітньої діяльності вчителя загальноосвітньої школи;

17. *фактор готовності до самоосвітньої діяльності* виявляється в оволодінні базовим (стартовим) інформаційним фондом фахових методичних, психолого-педагогічних знань та умінь, а також технологіями самоосвітньої діяльності та усіма її компонентами, що являють собою своєрідне відображення вимог до вчителя, які зумовлені потребами педагогічної системи «загальноосвітня школа». Закономірність готовності виявляється в тому, що успіх самоосвітньої діяльності залежить від наявності у вчителя особливого стану сприймання та актуалізації знань, умінь та навичок, необхідних для її здійснення;

18. *фактор професійно-педагогічної компетентності* навантажений достатньою кількістю змінних, що характеризують зазначене явище різнобічно. Він передбачає рівень сформованості ділових, професійних якостей педагога, а також певної групи самоосвітніх умінь. Урахування багатовекторності зазначеного фактора дає вчителеві можливість мати наукове уявлення про особливості самоосвітньої діяльності;

19. *фактор результативності* характеризується ознаками, що визначають педагогічний стаж, окремі характеристики діяльності

(системність, інноваційність, рівень ефективності роботи, ділові якості, рівень продуктивності діяльності учнів). Разом з тим необхідно пам'ятати, що пряма залежність між набутим досвідом і рівнем продуктивності самоосвітньої діяльності вчителя відсутня.

Загальним є положення про чинники, що визначають результативність самоосвітньої діяльності вчителів. Саме цей компонент, на думку П.К. Анохіна, Н.В. Кузьміної, є істотною системоутворюючою умовою, яка перетворює невпорядковану множину компонентів на систему.

Таким чином, окреслюється факторна структура самоосвітньої діяльності. За змістом і рівнями впливу всі зазначені вище фактори можна розподілити на дві групи:

1. *організаційно-педагогічні* — фактори, що сприяють формуванню і становленню самоосвітньої діяльності (мотиваційна сфера, необхідні знання та уміння тощо): мотивації самоосвітньої діяльності; мети здійснення самоосвітньої діяльності; знань; самоосвітньої умілості; готовності до самоосвітньої діяльності; фахової саморефлексії; задоволеності самоосвітньою діяльністю; організації самоосвітньої діяльності;

2. *соціально-психологічні* — сприятливі умови, вольові якості, що впливають на продуктивність самоосвітньої діяльності: матеріально-технічного забезпечення; інформаційно-методичного забезпечення; відбору та контролю за самоосвітньою діяльністю вчителя; впливу педагогічного колективу; престижу професії вчителя; аксіологічний; самовдосконалення; креативності; соціальної домінантності; професійно-педагогічної компетентності; результативності.

Наступним завданням нашого дослідження було проведення якісно-кількісного порівняльного аналізу самоосвітньої діяльності представників різних груп вчителів (з точки зору рівня продуктивності цього виду діяльності) крізь призму виділених факторів. Отримані результати дають змогу оцінити вірність висунутої нами гіпотези про вплив виділених факторів на становлення та розвиток високопродуктивної самоосвітньої діяльності.

Вчителям усіх груп було запропоновано оцінити за 5-бальною шкалою те, якою мірою на підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності впливають вищезазначені групи та окремі фактори. Рівневий аналіз дав змогу виявити нерівномірність оцінки та самооцінки визначених факторів вчителями (СО — самооцінка) та експертами (О — оцінка) залежно від рівня продуктивності самоосвітньої діяльності. Однак тенденції стосовно рейтингового розподілу факторів вчителями усіх трьох груп загалом зберігаються.

Як показали підрахунки, проведені за методикою відносних частот О. Смирнова, вчителі визнають провідну роль організаційно-педагогічних чинників як підґрунтя становлення професійної самоосвітньої діяльності. Вони розуміють, що підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності можливе насамперед за умови володіння усіма компонентами самоосвітньої діяльності (чіткого визначення мети, наявності знань та самоосвітніх умінь), що, у свою чергу, є підставою для зростання продуктивності самоосвітньої діяльності на основі соціально-психологічних факторів.

Варто зазначити, що вчителі всіх трьох груп серед організаційно-педагогічних виокремлюють фактор мотивації самоосвітньої діяльності, завдяки якому, на їхню думку, відбувається перехід від нестійких уявлень про самоосвіту до глибокого розуміння чинників, що дедалі більше набувають соціально значущої, пізнавальної, просвітницької спрямованості і разом з тим цілісного відображення усіх сторін педагогічної самоосвітньої діяльності. Високі показники отримав і фактор сформованості знань як основа формування самоосвітніх умінь.

Незбалансованість соціально-психологічних факторів у самооцінці представників достатнього рівня є свідченням відсутності потенційних можливостей щодо перебудови особистої самоосвітньої діяльності та пошуку еталону підвищення її продуктивності (див. *табл. 3).*

Таблиця 3

Рейтинговий розподіл психолого-педагогічних факторів підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності майбутніх учителів

	ВІДНОСНІ ЧАСТОТИ					
Фактори	**Високий**		**Середній**		**Достатній**	
	О	**СО**	**О**	**СО**	**О**	**СО**
Організаційно-педагогічні	0,95	0,94	0,85	0,84	0,51	0,68
Соціально-психологічні	0,94	0,93	0,80	0,79	0,46	0,64

На основі порівняльного аналізу самоосвітньої діяльності вчителів різного рівня продуктивності крізь призму виділених факторів встановлено, що досягнення педагогом високого рівня продуктивності самоосвітньої діяльності можливе за умови його орієнтації

насамперед на організаційно-педагогічні фактори як головну умову організації самоосвітньої діяльності. Причому високий рівень системності зв'язку організаційно-педагогічних факторів є підґрунтям для часткової компенсації негативного впливу деяких соціально-психологічних факторів. Разом з тим динаміка продуктивності самоосвітньої діяльності вчителя залежить від комплексу визначених чинників, які взаємодіють в межах не лише визначених груп, але й окремої групи. Така взаємодія спостерігається також між окремими факторами кожної з груп.

ДЖЕРЕЛА

1. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. — М. : Просвещение, 1983. — 381 с.
2. Бережнова Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Е.В. Бережнова. — Волгоград, 2003. — 41 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. — 1736 с. : іл.
4. Воловник В.Є. Педагогічні умови діагностування рівня підготовки військових фахівців : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / В.Є. Воловник. — О., 2002. — 297 с.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : Т. 1–4 / В. Даль. — М. : Рус. язык, 1978–1980. — Т. 4. — 1980. — 683 с.
6. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя : [моногр.] / О.А. Дубасенюк. — Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. — 260 с.
7. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога / Н.И. Конюхов. — Воронеж, 1996. — 224 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1989. — 167 с.
9. Лурье И.Г. Методика выявления и устранения факторов, препятствующих эффективному внедрению педагогических инноваций : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 20.02.02 / И.Г. Лурье. — Калининград, 2002. — 24 с.
10. Нєдялкова К.В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / К.В. Нєдялкова. — О., 2003. — 218 с.
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. — М. : Сов. энциклопедия, 1973. — 847 с.
12. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.В. Онучак. — К., 2002. — 200 с.

13. Панчук В.В. Психолого-педагогічні фактори підвищення професіоналізму викладача вищої школи (на матеріалі викладання іноземної мови в технічному вузі) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.В. Панчук. — К, 1996. — 20 с.
14. Професійна освіта: Словник : [навч. посіб. для учнів і пед. працівників проф.-техн. навч. закл.] / за ред. Н.Г. Ничкало. — К. : Вища школа, 2000. — 380 с.
15. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. — К. : Вища школа, 1982. — 216 с.
16. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.Г. Сидорчук. — К., 2001. — 20 с.
17. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.Г. Сидорчук. — К., 2001. — 221 с.
18. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки і психології : [навч. посіб. для виклад., аспірант. та студ. пед. навч. закладів, для шк. психол. та вчителів] / О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О. Скрипченко. — К., 2001. — 216 с.
19. Словник іншомовних слів / уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. — К. : Наукова думка, 2000. — 662 с.
20. Толмачев А.А. Психолого-педагогические факторы продуктивности индивидуальной педагогической деятельности по развитию технического творчества учащихся профтехучилищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А.А. Толмачев. — Ленинград, 1990. — 21 с.
21. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. Т. 4 (Т — ящур) / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. — 2-е изд., стер. — М. : Прогресс, 1987. — 864 с.

Мельниченко О.В.

ГЕНДЕРНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АКМЕ-ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена ролі гендерної педагогіки у формуванні сучасної акме-особистості студента. Автор аналізує методи гендерної педагогіки та розкриває сутність репродукції гендерних стереотипів під час навчання.

Ключові слова: *акме-особистість, гендерна педагогіка, гендерна рівність, гендерні стереотипи, методи гендерної педагогіки.*

Статья посвящена роли гендерной педагогики в формировании современной акме-личности студента. Автор анализирует методы гендерной педагогики и раскрывает сущность репродукции гендерных стереотипов в процессе обучения.
Ключевые слова: *акме-личность, гендерная педагогика, гендерное равенство, гендерные стереотипы, методы гендерной педагогики.*

The article is devoted to the role of gender pedagogy in modern student's acmeological development. The author analyses the methods of gender pedagogy and reveals the essence of reproduction of gender stereotypes during training.
Key words: *acmeperson, gender education, gender equality, gender stereotypes, gender pedagogy methods.*

До бар'єрів, які потрібно подолати суспільству на шляху до демократичного майбутнього, належить проблема формування гендерного паритету та гендерної політики в Україні. Освіта в цьому випадку є чи не найважливішим методом вирішення цього завдання.

Для створення умов рівноправного розвитку акме-особистості у сучасному українському суспільстві мають бути зроблені радикальні зрушення в гендерній соціалізації дітей та юнацтва. Перш за все треба відмовитися від обмежувального, диференційного підходу до виховання людини залежно від її статі. Замість цього метою навчання та виховання має стати індивідуальний, особистісний розвиток людини.

Слід зауважити, що суспільні зміни кінця XX — початку XXI ст. в Україні викликали необхідність перебудови системи освіти та її адаптації до нових реалій і вимог. Основою для виникнення гендерного підходу в освіті та вихованні стало нове соціальне знання (М. Фуко, І. Гофман, П. Бергер, Т. Лукман та ін.) і наукові роботи теоретиків фемінізму, які були майже невідомі в Україні до недавнього часу (Дж. Скотт, Дж. Батлер, Ю. Кристєва, Л. Ірігарей та ін.). На пострадянському просторі гендерній проблематиці в освіті приділяли увагу І. Кон, О. Ярська-Смирнова, Л. Попова, Л. Штильова, І. Кльоцина, О. Чеснокова та інші дослідники. Доцільність гендерної освіти була обґрунтована у наукових розвідках Т. Талько, Т. Дороніної, О. Луценко та інших.

Аналіз літератури свідчить про те, що існує необхідність у психолого-педагогічному вивченні ступеня використання гендерної освіти та її ролі у вихованні акме-особистості, перш за все серед студентської молоді. Актуальність дослідження цього явища зумовлена відсутністю конкретних наукових розробок із зазначеної проблеми. Згадані вище науковці розкривають лише деякі аспекти визначеного нами питання, висвітлюють проблему дослідження в межах своїх наукових цілей.

Мета статті — на основі психолого-педагогічного аналізу визначити ступінь дослідження проблеми гендерної освіти та її ролі у вихованні акме-особистості у студентському середовищі.

Тривалий час синонімом терміна «гендер» було поняття «стать». Вже згадуваний нами соціолог І. Кон вважає, що до середини XX ст. статеву належність індивіда визначали за біологічним фактом, з якого автоматично виводили всі тілесні, соціальні та психологічні відмінності між чоловіками й жінками: «Сучасна наука розрізняє біологічну репродуктивну стать — статус індивіда як самця чи самки — і соціальну стать як сукупність соціокультурних і поведінкових характеристик та ролей, що визначають особистий, соціальний і правовий статус чоловіка чи жінки в певному суспільстві» [1, 91–103].

Останнім часом у науці доволі чітко розмежовують біологічні та соціокультурні аспекти відмінностей чоловічого і жіночого, пов'язуючи їх з поняттями статі й гендеру. Згодом поняття «гендер» почало означати соціостатеві характеристики статі, на відміну від власне біологічних (генетико-морфологічних, анатомічних, фізіологічних), із властивими їй характеристиками способу життя, поведінки, намірів і прагнень тощо.

Поняття «гендер» стосується чоловіків і жінок не тільки як окремих індивідів, але й характеризує відносини між ними як соціально-демографічними групами, а також гендерні відносини загалом, тобто те, як реалізуються соціальні ролі жінок і чоловіків, дівчаток і хлопчиків, та безпосередньо процес їх соціальної розбудови.

Саме гендерна теорія суб'єкта робить суттєвий внесок у відмову від практик бінарного педагогічного мислення, оскільки в неї присутнє намагання відмовитися від традиційних патріархальних структур ідентичності чоловічого та жіночого та замінити її концепцією множини рівних. Невипадковим є той факт, що саме гендерні дослідження як відносно нова академічна дисципліна ґрунтуються на принципі міждисциплінарності та вводять його у навчальний процес. При цьому гендерна теорія суб'єкта відмовляється від безстатевої педагогіки та ставить своїм завданням перегляд соціального гендерного порядку

в суспільстві: руйнування гендерних стереотипів, легка зміна гендерних ролей, реальна рівність статей тощо.

В історії науки в цілому існує традиція виокремлення певних гендерних характеристик в структурі об'єкта, яким відповідає бінарна опозиція розуму та тіла. Розум асоціюється з позитивними характеристиками, носіями яких є категорії чоловічого: свідомість, раціональність, духовність, активність тощо. Тіло, у свою чергу, асоціюється із серією негативних характеристик, які традиційно відносять до категорії жіночого: чуттєве, несвідоме, ірраціональне, пасивне тощо. Із цього розподілу й виникає логіка бінарних опозицій: чоловіче (маскулінне) є суб'єктом, а жіноче (фімінне) — об'єктом. Це в науці й називається патріархальною структурою розподілу ролей у суспільстві.

Саме поняття «гендер» визначає соціальні та культурні норми, правила, ролі, які суспільство приписує людям залежно від їхньої біологічної статі, соціально-культурних обставин та умов їхнього життя, класових, расових, вікових, сімейних та інших показників.

Як педагоги, так і звичайні люди схильні вважати, що чоловіки та жінки є різними та дійсно належать до «протилежних статей». Вони характеризуються вчителями та звичайними людьми за статевою приналежністю: якщо ми знаємо, хто перед нами — дівчина чи хлопчик, то вже багато можемо розповісти про цю особу.

Але це є хибним припущенням. Знаючи стать людини, ми можемо розповісти про неї багато з точки зору біологічного світу, але цього буде недостатньо стосовно інших її відносин. Для аргументації цієї тези достатньо сказати, що не кожна дівчинка має здібності видатної тенісистки Мартіни Навратілової, яка була здатна перемагати чоловіків; водночас не кожен хлопець має здібності Альберта Ейнштейна в математиці. Більше того, серед хлопчиків математична фобія поширена не менше, ніж серед дівчат. Стать не є ознакою добрих чи поганих академічних навичок, інтересів або навіть емоційних характеристик.

Багато розмов ведеться про «статеві відмінності», та ще більше існує досліджень із цієї теми. Але реальність свідчить про те, що групи дівчаток та хлопчиків є більш схожими, ніж різними. Відмінності між окремими дівчатками або окремими хлопчиками є набагато більшими, ніж між «середньою» дівчинкою та «середнім» хлопчиком. Проте ми, як правило, узагальнюємо образ «середньої» дівчинки чи хлопчика для характеристики окремої особистості. Але це усереднення може бути дуже оманливим. Наприклад, середньомісячна температура в січні у Києві складає –3,5 °С, але це зовсім не говорить нам про те, якою буде температура у конкретні дні, особливо у тому випадку,

якщо ми знаємо про коливання температури у січні в Києві від –30 до +11 °С.

Аналогічно можна прокоментувати й той факт, що у 2014 р. за результатами зовнішнього незалежного тестування з математики оцінка «середньої» 17-річної дівчини була 145 балів з 200 можливих, а «середнього» 17-річного хлопчика — 148 балів, що нічого не говорить нам про досягнення окремих дівчаток та хлопчиків, які отримали 198 та 199 балів з математики [2].

Отже, гендерна педагогіка покликана сьогодні змінити гендерні стереотипи у суспільстві та сформувати таке нове покоління, яке буде позбавлене патріархальної бінарної опозиції гендерних ролей. Для цього сучасний педагог має добре знати світ захоплень студента або школяра, насамперед віртуальний світ Інтернету. На жаль, цей світ теж демонструє присутність гендерних стереотипів та гендерної нерівності.

Прикладом гендерних стереотипів є припущення про те, що чоловіча стать є більш технічно кмітливою стосовно роботи у мережі он-лайн. Тим не менш дослідження, проведені американськими вченими Е. Харгіттаї та С. Шейфером, демонструють той факт, що багато жінок зазвичай мають більш низьку самооцінку своїх здібностей, коли справа доходить до веб-використання та онлайнових навичок навігації. Пояснення цього феномену полягає у тому, що цей стереотип настільки добре відомий, що багато жінок автоматично вважають, що не мають таких технічних навичок та здібностей. Проте насправді відмінності у технологічному рівні кваліфікації між чоловіками та жінками є значно меншими, ніж думають жінки [3].

Крім того, концепція гендерної нерівності часто сприймається як щось, що не існує в інтернет-спільноті, у зв'язку з анонімністю елементів у світі он-лайн. Вважається, що Інтернет забезпечує усім можливості для рівного спілкування та отримання інформації. Утім, поняття влади і привілеїв у віртуальному світі теж реформується, як це відбувається і в реальному житті. Люди різних професій та статей у світі он-лайн піддаються дискримінації своїх гендерних та соціальних ролей. Особливо помітним цей процес є в онлайнових іграх, де користувачі мають можливість створювати власні символи у багатьох випадках. Ця свобода дає змогу користувачеві створювати персонажів та ототожнювати себе з їхнім зовнішнім виглядом, що часом не відповідає реальності, тобто створювати нову ідентичність. Саме у цьому дослідники вбачають можливості для гендерної нерівності.

На відміну від традиційного стереотипу, згадане дослідження демонструє, що 52 % ігрової аудиторії становлять жінки. При цьому

в іграх чоловічих персонажів значно більше, ніж жіночих. Цей факт може пояснити статистика: тільки 12 % ігрових дизайнерів у Великій Британії та 3 % всіх програмістів становлять жінки. Наведені дані ілюструють майже повну відсутність жіночої статі у галузі створення комп'ютерних ігор, незважаючи на зростаюче число жінок, які беруть участь у цих інтернет-спільнотах. І хоча сам Інтернет, який спочатку був анонімним простором, позбувся багатьох проблем, зокрема таких, як гендерна нерівність, він передав їх в систему он-лайн [3].

У навчальному процесі й сьогодні зберігається достатньо міфів та стереотипів щодо гендерних ролей та ідентифікації. Один з них говорить про те, що дівчата, на відміну від хлопців, вчаться краще у вчительок. Із цього міфу походить некоректна поведінка вчителя-жінки, яка вважає, що їй достатньо бути жінкою, щоб заохотити дівчаток, й не треба робити щось ще. І навпаки, деякі вчителі-чоловіки вважають, що вони не здатні заохотити та зацікавити дівчат. А деякі дорослі та студенти вважають, що дівчата уникають класів, в яких викладає чоловік. Але, як свідчить досвід викладання, для більшості студентів мало що змінює та мало на що впливає в їхньому засвоєнні знань те, чоловік чи жінка є їхніми викладачами. У даному випадку все вирішує якість викладання, а не статева приналежність педагога. Проте варто зазначити, що саме серед педагогів зустрічається ставлення до студентів відповідно до жіночої та чоловічої статі викладача. В той час як у лікаря ефект від лікування не залежіть від того, кого він лікує — дівчаток чи хлопчиків.

Однак сила міфу пролягає в тому, що студенти, які ніколи не бачили жінку викладача з математики або фізики, будуть вважати її меншим фахівцем у своїй справі, ніж чоловіка. Ще одне спостереження: усі ці зауваження стосуються не тільки дівчаток або хлопців певної нації. Це означає, що хлопці або дівчата іншої національності, етнічної групи, регіону або соціального статусу можуть мати однакові здібності з однолітками корінної національності тощо. Дослідники гендерної теорії накопичили багато спостережень вчителів та викладачів США, Великої Британії та інших багаторасових та багатонаціональних країн, що підтверджують факти успішності дітей та студентів незалежно від їхньої статі, раси або соціального статусу [4]. Вони рекомендують інформацію про отримані результати зберігати з розбивкою за статтю, расою, належністю до певного регіону тощо та однаково звертати увагу на відмінності і розбіжності.

На нашу думку, досить цікавим є питання про те, чи співпадають українські гендерні стереотипи зі світовими. Стандартний набір якостей для «справжньої жінки» та «справжнього чоловіка» в Україні

формується ще зі школи, при цьому гендерної рівності в навчальних закладах уникають. Вона — ніжна, беззахисна й спокуслива; він — сильний, активний, розкутий. Такі стереотипні сигнали надходять українцям майже з кожного рекламного бігборда та екрана телевізора. Як наслідок — українські чоловіки займають вищі керівні посади в бізнесі та політиці, жінкам натомість залишаються другорядні ролі та менші заробітки. За офіційними даними Міністерства соціальної політики України, жінки в нашій країні отримують зарплатню в середньому на третину меншу, ніж чоловіки [5].

Як вже зазначалося раніше, саме в школі починають формуватися стереотипи суто чоловічих та жіночих зон. Дослідження гендерної зональності в українських навчальних закладах демонструє, що українська школа — це інструмент гендерної поляризації, де від самого початку дітей протиставляють як різні біологічні види. Достатньо згадати шкільні плакати: якщо зображена дівчинка, то обов'язково з праскою або на кухні. Крім того, в українських школах існує стереотипний соціальний розподіл: дівчатка мають опікуватися квітами, порядком, їм рекомендується носити спідниці, в яких «не прийнято» видиратися на паркан чи сідати на підлогу, тобто важко освоювати життєвий простір; хлопці, навпаки, дуже активні, носяться коридорами, і це сприймається як даність. Тому й виникає наступний стереотип: у хлопчиків життєвий простір більший, адже вони ще зі школі вчаться фізично контролювати його.

Щодо плакатів, які використовують в українській школі, то вони досі не втратили ознак культури радянського штибу. На них завжди хлопчики зображуються рятівниками, героями, які знаходять вихід із будь-якої ситуації, рятують, надають допомогу і контролюють ситуацію; а дівчатка, як слухняні конформісти, мусять діяти за обставинами, що склалися. Такі стереотипи міцно закріплюються в дитячій свідомості й пізніше впливають на вибір професії та соціальних ролей у сім'ї та суспільстві. Більше того, в школі гендерна тема взагалі не обговорюється, все сприймається як даність.

Але незважаючи на стійкість цих стереотипів, їх подолання є можливим. Нав'язані ще з дитинства стереотипи заважають людині реалізовуватись і обмежують її в розвитку. Тому саме гендерне виховання обов'язково має бути присутнім в українській школі й базуватися не так, як зараз, на стереотипах щодо жіночих і чоловічих ролей та їхньої визначеної поведінки у суспільстві, а на відмові від обмежувального, диференційного підходу до виховання людини залежно від її статі. Замість цього метою навчання та виховання має стати індивідуальний, особистісний розвиток людини.

Ще цікавіше стійкість гендерних стереотипів розкриває аналіз шкільних підручників, в яких можна побачити, що в математичних задачах мама закуповує продукти, варить борщ тощо, а тато цього не робить. Це чітке нав'язування сприйняття гендерних ролей. І лише чітке визначення того, що саме є стереотипом, допоможе його подолати.

Варто зазначити, що сьогодні в нашому суспільстві вже є приклади того, як руйнуються стереотипи гендерних ролей жінок та чоловіків. Жінки, навіть перебуваючи у декретній відпустці, продовжують працювати чи намагаються підвищити свій професійний рівень, що частіше за все викликає здивування оточуючих. Також величезне здивування в нашій країні викликають поки ще поодинокі приклади декретної відпустки для чоловіків, тоді як для європейського середовища цей факт вже не є чимось екстраординарним, а звичайною практикою. Навіть пояснення цього факту тим, що молоді батьки бажають виховати свою дитину без упередженого розподілу на «суто жіночий» та «суто чоловічий» простори, є не зовсім зрозумілим пересічним українцям.

Особливої уваги потребує ставлення української православної церкви до гендерних проблем. Важкість подолання гендерних стереотипів у нашому суспільстві пов'язана з нав'язуванням стереотипного мислення «про справжню жінку» та «справжнього чоловіка» саме церквою. Вона підтримує традиційні гендерні ролі у родині, пояснюючи це народною традицією. Саме церква в Україні дуже консервативно ставиться до питання рівності між жінками та чоловіками. Доказом цього факту є сприйняття жінки як чогось менше вартого у порівнянні з чоловіком, адже саме жінка має покривати голову, заходячи в церкву. Однак українське суспільство не сприймає цей факт критично, не закликає переглядати традиції, хоча сучасний світ постійно змінюється. Тож громадянське суспільство в Україні має прагнути до більш гнучких і плюралістичних підходів щодо гендерної рівності, зокрема стосовно церкви.

Як вже було зазначено раніше, гендерні стереотипи мають дуже стійкий та міцний характер. Пояснити таке тривале та стійке існування міфів про гендерні відмінності наука намагається демонстрацією того, що частіше за все дослідження ґрунтуються на пошуку відмінностей, а не на виявленні подібностей між хлопчиками та дівчатами, чоловіками та жінками. Таким чином робиться надмірний акцент на відмінностях між статями. Багатьом дослідникам здається, що легше знайти відмінність, ніж довести подібність. Крім того, вважається, що, знайшовши відмінності у якомусь процесі дослідження, ви одержали щось,

тобто певний результат. Таке дослідження більш імовірно розглядатиметься як значуще і, швидше за все, буде опубліковане, ніж було б, якби відмінності не були знайдені. Коли дослідження фокусується на відмінностях, гендерні стереотипи посилюються і продовжують існувати: люди схильні класифікувати особистостей та робити судження, засновані на цій класифікації.

Як можна побачити з певного досвіду, гендерні стереотипи легко передаються з покоління до покоління. Навіть сьогодні, коли вже можна зустріти жінку-поліцейського в Україні, професійну жінку-водія, військову чи банкіра, частіше за все це викликає здивування та недовіру до її професіоналізму. Саме таке ставлення до жінок можна пояснити існуванням стійких стереотипів, що існують у суспільстві. Через ці стереотипи люди приписують характеристики індивідуумам. Наприклад, буде стереотипом припустити, що білявка має низький коефіцієнт IQ, що дівчина буде кращою нянею, а будь-який хлопець більше здатний до керування автівкою. Водночас є стереотипом опис книги, іграшки або інструмента, зображеного як «для хлопчика» або «для дівчинки».

Одним з головних гендерних стереотипів у суспільстві є розподіл типів праці на чоловічі та жіночі (*див. табл. 1, 2*).

Таблиця 1

Асоціація типів праці з гендерною роллю

Типи праці	**Продуктивна**	**Громадська**	**Репродуктивна**
Асоціація з гендерною роллю	**Чоловіки**	**Чоловіки**	**Жінки**
Суть праці	Підвищує соціальний статус особи, оцінюється суспільством як робота в прямому розумінні цього слова	Політичні партії, фонди, асоціації, профспілки	Народження і виховання дітей, турбота про членів родини, господарювання — усе це вважається природним для жінки, а отже, суспільство її не помічає і не оплачує; водночас говорять про подвійне навантаження жінки (крім роботи) домашніми обов'язками, скорочення часу на відпочинок

Таблиця 2

Стереотипне уявлення про «чоловічі» й «жіночі» професії

Жіночі	Чоловічі	Нейтральні
Медична сестра, акушерка, вчитель, бухгалтер, вихователь дитячого садка, прибиральниця, лікар-терапевт, бібліотекар, швачка, продавець продовольчих товарів, диспетчер, секретар, діловод, кондуктор, перукар, манікюрниця, кухар, косметолог, водій трамвая, няня, мийниця посуду, соціальний працівник, флорист, в'язальниця, візажист	Водій, слюсар, токар, фрезерувальник, каменяр, муляр, вантажник, будівельник, хірург, пілот, міліціонер, водолаз, шахтар, охоронець, коваль, лицювальник, лісник, філософ, комбайнер, військовий, газоелектрозварювальник, електрик, сантехнік, сталевар, монтажник, бармен, пожежник, рятувальник	Юрист, адвокат, суддя, менеджер, страхувальник, підприємець, касир-кондуктор, продавець, психолог, учений, лікар, актор, режисер, офіціант, журналіст, фінансовий аналітик, економіст, комірник, аудитор, масажист, дизайнер, викладач, адміністратор, стиліст, перекладач, агроном, інженер

Як можна побачити з наведених таблиць, існують певні критерії цього розподілу. Перш за все це фізична характеристика самої праці: «тяжка» чи «легка». Саме з цим підходом, тобто з фізичним навантаженням, пов'язаний гендерний розподіл професій на «чоловічі» та «жіночі». Логіка доволі проста: чоловіки фізично сильніші за жінок, тому й мають займатися фізичною працею. Хоч би як жінка не намагалася, вона фізично не зможе витягнути людину з гір у повному спорядженні. Хоч би як жінка не намагалася, їй важко витримати навантаження пожежника. Складно уявити жінок, котрі кладуть шпали на залізниці, працюють каменярами або шахтарями, екскаваторниками або дальнобійниками. Навіть у самих назвах таких професій немає жіночого аналога (наприклад, каменяр, сталевар).

Але слід проаналізувати цей розподіл професій з точки зору такого критерію, як «творець» або «виконавець». Вважається, що рутинна робота, яка не потребує рішень, — для жінок, а творча, інноваційна, з прийняттям рішень — для чоловіків. Досить поширена думка про те,

що чоловікам належить роль стратегів, жінки ж — гарні виконавці. Посидючість, монотонність, старанність — ці риси притаманні жінкам та необхідні для виконавця. Для чоловіків вони не характерні, тому їм така робота не підходить.

Ще одним критерієм такого розподілу праці є теза про те, що «хороша робота — це гарно оплачувана робота». Якщо спитати студентів, що ви розумієте під поняттям «хороша робота», то зазвичай відповіді молоді можна звести до двох моделей: 1) гарно оплачувана робота, яка дає змогу забезпечити достатній рівень життя для себе та своєї сім'ї; 2) не брудна робота, краще використовувати розум і піти навчатись; якщо є вища освіта, то не слід іти на брудну роботу.

Однак сьогодні поняття «чоловіча робота» вже зовсім інші, ніж раніше. Вона не обов'язково має бути пов'язана з фізичною працею. Більше того, бажано, щоб вона була інтелектуальною, але обов'язково високооплачуваною, що дозволить чоловікові відчувати себе чоловіком, забезпечувати себе і родину. З приводу жінок чимало роботодавців вважають, що жінці підходить будь-яка робота й невеличка заробітна плата, а заробляти має чоловік, тому що він годувальник. Дехто, взагалі, вважає, що жінки працюють через нудьгу.

Крім того, зміни у суспільстві надають нового погляду на здавалося би сталі, звичайні професії. Звернемося для прикладу до популярної професії кухаря. Сьогодні не лише дівчата, а й хлопці опановують, як вважалося тривалий час, «жіночу» професію кухаря. Але ж серед шеф-кухарів багато чоловіків, які колись починали свою кар'єру простими кухарями і згодом досягли майстерності. Інший приклад — професія перукаря, яка, до речі, колись мала назву «цирульник» і була суто «чоловічою». Часи змінилися, і ця ніша заповнилася жінками. Однак, коли згадуємо відомих майстрів із перукарського мистецтва, то на думку спадають передусім чоловіки. Крім того, відомо, що перископ, без якого не може обійтись підводний човен, мікрохвильова піч, пральна машина, газонокосарка, підзорна труба — все це винаходи жінок. Достатньо нагадати про те, що біолог Нетті Стівенс довела, що саме хромосоми Х і У визначають стать, а біофізик Розалінд Франклін першою визначила структуру ДНК, хоча, за існуючим стереотипом, професії біолога й хіміка не є «жіночими».

Усе вищенаведене дає можливість стверджувати, що розподіл на «жіночі» й «чоловічі» професії є достатньо умовним. Якщо брати початок ХХ ст., то тоді й вчителювання було суто чоловічою справою. Однак життя змінюється, а з ним змінюються і стереотипи. Тому сутність проблеми полягає не в тому, щоб обрати професію за статтю

або модну, а у пошуку фаху, який найбільше відповідатиме природним здібностям і нахилам людини, в якому вона зможете досягти найвищого рівня майстерності.

Стереотипи у розподілі праці за «жіночим» та «чоловічим» типами мають певні наслідки. Гендерний розподіл праці призводить до певних уподобань, що панують на ринку праці та серед роботодавців. Першим наслідком такого розподілу є прихована, а іноді й відкрита дискримінація за рівнем заробітної платні. Сьогодні в Україні заробітна плата жінок складає 70–80 % від заробітної плати чоловіків [5]. Така ситуація спостерігається не тільки в Україні, а й у всьому світі. Аналіз середньомісячної заробітної плати у м. Києві серед різних галузей економічної діяльності свідчить про те, що найменшу заробітну плату отримують працівники саме тих галузей, які можна назвати «жіночими»: охорони здоров'я та надання соціальної допомоги, обслуговування готелів і ресторанів, освіти.

Другим наслідком гендерного розподілу праці є дискримінація за рівнем нарахування пенсії. Зрозуміло, що рівень заробітної плати безпосередньо впливає на пенсію: маленька заробітна плата — маленька пенсія.

Третім наслідком гендерного розподілу праці є низька доступність престижних професій і посад для жінок. Про це свідчить таке поняття, як «скляна стеля» — термін американського менеджменту, введений у 80-х роках. Він позначає існування невидимого бар'єру, який обмежує просування жінок кар'єрними сходами. Так, 95 % топ-менеджерів провідних компаній США — чоловіки, натомість жінки складають більше половини всіх співробітників на нижчих щаблях ієрархії компанії. «Ефект скляної стелі» є формою дискримінації. Це немов прозорий і непомітний бар'єр, але водночас настільки міцний, що заважає жінкам просуватися вгору.

Таким чином, розширення сфери зайнятості для жінок є шляхом до гендерної рівності. Варто зауважити, що сьогодні в Україні зроблено багато для цього. Прийнято спеціальні постанови і закони, які надають жінкам рівні з чоловіками права й можливості для самореалізації. Крім того, сучасні жінки займають дедалі активнішу життєву позицію — відкривають власний бізнес, будують кар'єру, опановують новітні технології та сфери діяльності. Досить активно розвиваються торгівля, управління й інформаційне обслуговування, де немає чіткого розмежування на «чоловічі» й «жіночі» професії: комерційні агенти, агенти з нерухомості, туризму, банківські працівники, менеджери, маркетологи. У XXI ст. популярними стали професії, пов'язані

з інформаційними технологіями: менеджер інформаційних систем, адміністратор мережі, спеціаліст із телекомунікації, системний аналітик. І сучасні жінки активно намагаються освоїти нові для себе сфери діяльності.

Можна навести й інший приклад. Сьогодні дедалі більше керівників і менеджерів різних підприємств прагнуть отримати психологічну освіту. Так, професія психолога, де першість утримують жінки, стає популярною й серед чоловіків, тому що за допомогою знання психології людини можна здобути прихильність будь-якого співрозмовника, швидше досягти бажаного результату.

Гендерна педагогіка допомагає студентам орієнтуватись у величезному ринку професій, бачити в ньому зміни та головні напрями розвитку. Коли обираєш професію, треба пам'ятати, що стереотипні уявлення заважають ефективному розвитку сфери діяльності, обмежують можливості та права людини, а такі поняття, як «чоловічі» й «жіночі», популярні та непопулярні професії є відносними. Тому дуже важливо для молодого покоління, обираючи фах, ураховувати останні тенденції та перспективи розвитку ринку праці, намагатися отримати максимум інформації щодо майбутньої професії, скористатися комп'ютерною професійною діагностикою, що допоможе зробити правильний вибір, і найважливіше — прислухатися до свого серця.

Отже, підсумовуючи сказане щодо гендерного розподілу праці, можна сказати, що найпрестижнішим у XXI ст., як і в XX, буде професіоналізм у будь-якій справі, незалежно від статі.

Ми вже згадували раніше про сталі гендерні стереотипи щодо образів чоловіка та жінки. Варто зазначити, що в західній цивілізації досить повільно і поступово відбувається перехід від ідеалу впевненого у собі брутального мачо, який не рефлектує, є людиною справи й рішень, але виконує в соціумі лише обмежене коло чоловічих функцій, до андрогенного типу, який характеризується як багатогранно розвинута особистість, тобто відбувається перехід від патріархального до сучасного чоловіка.

Досить часто висловлюється думка про те, що андрогенність насамперед асоціюється з м'якотілістю чи нерішучістю. Однак в умовах сучасного світу йдеться саме про сильнішу й більш підготовлену до життя особистість — чоловіка, здатного будувати паритетні стосунки з успішною та емансипованою жінкою. Таким чином, андрогенність — це коли до маскулінності додається певна психологічна м'якість, тобто чоловічі якості (фізична сила, здатність ухвалювати рішення) поєднуються з рисами, які патріархальне суспільство сприймає

як жіночі (теплота, психологічна підтримка, тактовність у поведінці). До цього визначення варто ще додати справедливий, рівноправний розподіл праці між чоловіками та жінками [6, 112–119].

На думку дослідників гендерної рівності, у сучасних суспільствах Західної та Центральної Європи, а також Північної Америки такий сучасний тип домінує, він властивий більшості чоловічого населення. Практика гендерної рівності на Заході не заважає тамтешнім чоловікам ставитися до жінок із повагою. Причому йдеться не лише про звичайну незнайомку в громадському транспорті, а й про взаємини у родині. Перебирання на себе половини домашніх обов'язків, як-от приготування їжі або догляд за дитиною, не принижує їхню чоловічу гідність.

Однак українські реалії свідчать про те, що більшість українських чоловіків ще не змогли перейти синхронно з рештою Європи від патріархальності до нових форм соціального буття, внаслідок чого вони не сприймають іншу стать як рівну собі. Досить показовим є приклад того, що на відміну від французів після закінчення «букетного періоду» українські чоловіки перестають виявляти до жінки повагу, тобто починають наслідувати моделі поведінки, часто практиковані в родинах, зокрема «гиркання», позбавлені ґречності звертання та покладання на жінку домашньої роботи. Водночас для французького чоловіка зближення у стосунках передбачає і поглиблення поваги, ніжного ставлення до партнерки.

Враховуючи усе вищенаведене, можна зробити висновок про те, що українські чоловіки психологічно й досі перебувають значною мірою в патріархальному суспільстві, яке вже давно видозмінилося або й повністю розпалося в цивілізованому світі. Однак у нашому суспільстві воно тримається на стереотипі про чоловіка як самоцінність, до якої не треба висовувати жодних вимог. Тож український соціум потребує модернізації не лише на рівні інституцій, а й на рівні цінностей.

Для балансу гендерної рівності звернемося до загального портрета українського чоловіка. В середньому українські чоловіки не доживають до 63 років і помирають переважно не від старості чи невиліковних хвороб, а від нещасних випадків, травм, отруєнь, які найчастіше виникають унаслідок вживання алкоголю та наркотичних речовин. Крім того, вони вирізняються одними з найвищих у світі темпами зростання захворюваності на ВІЛ/СНІД і туберкульоз. З-поміж них 12 млн — активні курці. І це в той час, як весь світ активно бореться з палінням. Заняття спортом практикує лише кожен 10-й український

чоловік. Третина серед них неодружені. Приблизно третина не може залишити по собі нащадків. Майже кожен п'ятий хворів на недугу, що передається статевим шляхом. Чоловіки становлять 80 % самогубців і переважну більшість тих, хто переніс інфаркт чи інсульт. Щороку 80 тис. із них йдуть із життя у працездатному й репродуктивному віці. Для порівняння наведемо тривалість життя чоловіків у різних країнах світу: Франція — 78,02 року, Норвегія — 77,53, Польща — 72,1, Індія — 65,77, Україна — 62,79, Росія — 59,8, Сомалі — 48,49 [7].

І хоча вчені Інституту з біомедичних досліджень Вайтхед (Кембридж, Массачусетс) дійшли висновку, що впродовж 100 тис. років чоловіки не зникнуть, гендерна політика України має бути спрямована на захист як жінок, так і чоловіків. Раніше такі побоювання мали місце через гіпотезу про поступове зменшення Y-хромосоми. Цей процес дав науковцям підставу припустити, що як біологічний вид сильна стать проіснує від 100 тис. до 5 млн років. Проте, як з'ясували згадані вище вчені, зменшуватися чоловіча хромосома припинила ще 25 млн років тому.

У цьому контексті досить доречним буде навести висловлювання дослідниці Е.-К. Вестерберг-Сандгрен, викладача з педагогіки університету Умео (Швеція), яка вважає гендерну педагогіку головною засадою вивчення процесів, що формують нас як людину та допомагають досягти рівності в суспільстві, незважаючи на статеві ознаки. Вона зауважує, що проблеми статі, гендерні проблеми мають стати частиною щоденної роботи педагога: «Мене лякає думка про те, що викладачі можуть повірити, що діти стануть рівні тільки за умови виконання певних вправ та завдань» [8].

Слід зауважити, що в Швеції проблемами гендерної педагогіки опікуються з 1969 р., коли шведський уряд визначив завдання досягнення гендерної рівності в школі та розробив для цього план заходів. А з 2003 р. шведський уряд зробив проблему гендерної рівності центральною і в дошкільних установах. Але, як помічають дослідники, радикальні зміни в дитячих садках відбувалися лише у 70-х роках. Навіть сьогодні більшість дошкільних закладів Швеції, на відміну від школи, не зацікавлені або часто-густо виявляються непідготовленими (не мають певної гендерної освіти), коли мова заходить про зв'язок між педагогікою та статтю. Водночас, незважаючи на той факт, що в Швеції більшість педагогів також є жінками, вони досить обережно й без належної активності просувають у навчальний процес проблему гендерної рівності й працюють на більш індивідуальній основі. Пояснення цього факту міститься у тому, що цих спеціалістів

готували за стандартами та академічними нормами, заснованими чоловіками.

Робота з гендерної педагогіки спрямована на дитячий емоційний розвиток, розширення репертуару можливостей дітей за межі певної статі, формування уявлення про те, що хоча дівчатка й хлопчики відрізняються, ці розбіжності не є суттєвими. Тому зміст знань, способи роботи і навчальні матеріали, які мають гендерний контекст, мають впливати таким чином, щоб створювати уявлення про ідентичність дітей. Така робота не може бути факультативною, як не може бути факультативною свобода і рівність у суспільстві [9].

Як вже зазначалося раніше, гендерні дослідження є відносно молодою дисципліною у вищій школі України. Однією з головних її особливостей є критичний підхід, спрямований на зміну існуючого стану речей щодо гендерної рівності, а також активне і свідоме ставлення та критика влади на всіх її рівнях стосовно гендерної політики. Крім того, однією із сильних сторін цієї дисципліни є її послідовність та зосередження на питаннях соціальної відповідальності влади.

Зміст гендерних досліджень є міждисциплінарним. Крім того, він має як емпіричний, так і теоретичний контекст, тобто гендерні дослідження можуть і повинні вивчати практично все. Це пов'язано з тим, що неможливо відокремити проблеми статі, класу, етнічної приналежності, раси, сексуальності одну від одної. Звідси логічно випливає висновок про те, що методи навчання і програми в сфері гендерних досліджень вимагають постійного розвитку. Головне завдання гендерної педагогіки у вищій школі — гарантувати студентам рівні можливості у навчанні та соціальній діяльності, а також вільному висловлюванні своєї думки.

Гендерні дослідження мають свої педагогічні та дидактичні аспекти. Як вже зазначалося, предмет гендерних досліджень характеризується плюралізмом, який можна розглядати як одну з найсильніших сторін дисципліни. Саме гендерні дослідження як предмет досліджень і навчання, є мостом між гуманітарними, соціальними та природничими науками.

Гендерні дослідження розробили низку методів критики влади щодо гендерної рівності та гендерної політики. Проте слід підкреслити, що викладачі гендерних досліджень безперервно працюють у напрямку покращення та подальшого розвитку методів силової критики. Дидактика гендерних досліджень, тобто інструкція щодо методів, стратегії та підходів, має своє історичне коріння в теорії критичної педагогіки 80–90-х рр. XX ст. Наприклад, Пауло Фрейре, один

з ключових мислителів критичної педагогіки, вважає, що ті групи (жінки, етнічні, расові, різних конфесій), що відчувають тиск та нерівність, повинні мати своє власне навчання та свою власну історію, а не вчитися за посібниками історії, політології та соціології, що були створені виключно чоловіками. У той же час методи і стратегії фемінізму, антирасизму та громадської активності 60–70-х рр. надихнули до життя інноваційну педагогіку і дидактику, які є основою гендерних досліджень сьогодні. Тому іноді дуже важко провести чітку межу між антирасистською, феміністською, гендерною педагогіками.

Важливо зазначити, що в межах гендерних досліджень не існує єдиного універсального педагогічного чи дидактичного підходу. Утім, слід чітко розрізняти педагогічні гендерні дослідження та статевий підхід. Гендерні дослідження допомагають критично ставитися до політики владних структур, а їхній зміст часто має сильний вплив на студентів. Такий феномен пов'язаний з тим, що, з одного боку, гендерні дослідження є досить теоретичною, критичною дисципліною, а з іншого — ця дисципліна дає досвід розв'язання проблем в конкретних соціальних, культурних, політичних і економічних умовах, що знаходяться на перетині особистісної та суспільної сфер. Це вимагає від педагога уваги як до емоційної, так і до раціональної частини процесу навчання. У науковій літературі часто можна зустріти опис методу, який іноді називають *емфатичним*, або чуйним. Він передбачає, що під час гендерних досліджень студент вчиться читати не тільки критично, але й уважно. Емфатичний метод перш за все передбачає отримання великої кількості точок зору та ідей. Іншими словами, основна ідея цього методу полягає в тому, що студенти мають зрозуміти текст та сформулювати своє уявлення про події, перш ніж викладач або інші студенти висловлять свою власну думку. Завдяки емфатичному методу студенти позбуваються своїх гендерних стереотипів та інших упереджень, яких зазвичай дуже важко уникнути. Можна стверджувати, що завдяки йому студенти набувають навичок важливого мистецтва конструктивної та обґрунтованої критики існуючого стану гендерної рівності у суспільстві. Крім очевидної актуальності гендерних проблем в соціально-політичних та педагогічних дослідженнях, гендерна педагогіка допомагає студентам стати незалежними в своїх думках та діях. У даному випадку важливим є не той обсяг знань з гендерної педагогіки, який отримали студенти, а те, як вони його використовують та що можуть зробити завдяки цим знанням, а також здатність до рефлексії, перетину кордонів між різними дисциплінами, розв'язання конфліктів та різних

інтерпретацій подій. Це робить гендерну педагогіку динамічним полем, що знаходиться в постійному русі й сповнене ідей. Для того щоб зрозуміти концепцію взаємозв'язку цього дослідницького поля, треба розглядати міжособистісні комунікації не як явище з фіксованими, постійними значеннями (те, що ми маємо), а як те, що ми робимо.

Як свідчить європейський досвід викладання гендерної педагогіки, досягти поставлених цілей можна лише тоді, коли викладач дотримується нових сучасних методів викладання, наприклад методу командних ігор. Цей метод дає змогу продемонструвати елементи, ситуації та способи домінування і дискримінації у навчальному контексті. Крім того, науково-дослідну роботу студентів з гендерної педагогіки теж можна організувати у формі групового, командного проекту [10]. Ефект від застосування цього методу подібний до того, як змішування різних видів фарб для створення нових кольорів унеможливлює відновлення у «чистому» вигляді як базового кольору, так і змішаних у ньому пігментів.

Ще одним важливим методом європейської гендерної педагогіки є *перехресний діалог* — інструмент, який використовує наскрізні підходи до кордонів та відмінностей [11]. Він побудований на двох елементах: укоріненні та зсуві. Головна мета цього методу полягає у тому, щоб не дати можливості відмінностям особистостей призвести до конфлікту. Під час перехресного діалогу члени групи поступово переміщуються між різними позиціями: з точки зору статі, етнічної приналежності, раси, класу, національності, сексуальної орієнтації, інвалідності, віку тощо. Такий прийом дає змогу студентові вкорінитися у стан та буття певної групи. Крім того, кожен студент повинен спробувати уявити себе «чужою людиною», тобто побачити через вкорінення, як стають прозорими силові відносини, гегемонія, норми, нерівність у результаті зсуву позиції. Учасники кожної групи діють колективно та на основі чіткого розуміння того, що їх об'єднує і що розділяє. Їхні дії спрямовані на пошук шляхів демократичної співпраці, які не будуть пригнічувати відмінності для створення однорідної особистості, але й водночас не призведуть до замкненості групи. Акцент робиться на індивідуальних відмінностях, які роблять співробітництво в межах спільних проектів і цілей неможливим.

Як приклад перехресного діалогу можна навести практичне заняття у вигляді командної гри, яке використовується в університетських аудиторіях під час вивчення дисципліни «гендерна педагогіка»,

але яке також можна використовувати в інших контекстах. Варто зауважити, що таке заняття з перехресного діалогу кожен викладач може проводити по-своєму, творчо змінювати та доповнювати його. Саме заняття поділене на два етапи: укорінення та зсув. На першому етапі усім учасникам пропонується подумати над значеннями термінів «стать», «національність», «клас», «радикалізм», «сексуальна орієнтація» тощо та пояснити, яку роль ці категорії відіграють у повсякденному житті та як впливають на позиції членів групи (як всередині, так і зовні). Усі приклади та епізоди з життя щодо гендерної, етнічної, расової або іншої нерівності, які наводить команда, мають бути записані та розглянуті.

Слід заохочувати використання конкретних прикладів, у яких стать відіграє важливу роль. Крім того, студенти мають розробити свої рекомендації щодо виходу з наведеної ситуації, а для цього треба перейти на другий етап. Так, на етапі зсуву члени групи утворюють пари (особа А і особа В) та читають підготовлені приклади з життя один одному. При цьому вони намагаються поставити себе на місце людини, яка опинилася у подібній ситуації, та спробувати вирішити конфлікт. Таке заняття може проводитися у великих групах, що сприятиме поступовому переходу студентів до знайомства з новими партнерами, поки всі члени команди не зустрінуться хоча б один раз один з одним. Важливим елементом є час: всі члени групи отримують однаковий проміжок часу для надання та отримання інформації.

Викладач або вчитель виконує роль хронометриста та не бере участі в обговоренні. Проте він може виконати подібне завдання заздалегідь, наприклад з колегою, а потім запропонувати напрацьоване на розсуд групи як приклад.

Варто пам'ятати та враховувати, що конфлікти на основі статевих відмінностей можуть бути настільки сталими та міцними, що іноді група не може домовитись про спільний підхід стосовно вирішення проблеми ані в довгостроковій, ані в короткостроковій перспективі.

Гендерна педагогіка за допомогою сучасних методів навчання (емфатичного, перехресного діалогу тощо) робить вагомий внесок у розвиток акме-особистості, створення умов для конструктивного співробітництва студентських груп та студентського середовища в цілому. Однак слід зауважити, що під час навчання щодо підвищення обізнаності про статеві відмінності або гендерну нерівність не можна застосовувати примусові методи, навіть для досягнення консенсусу.

ДЖЕРЕЛА

1. Кон І.С. Місячне світло на зорі / І.С. Кон. — М. : Олімп, 2003. — С. 91–103.
2. Український центр оцінювання якості освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.testportal.gov.ua/analytyka
3. E. Hargittai, S. Shafer. Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender. — Northwestern University, Princeton University, 2006.
4. Gender Stereotypes Common Across the World [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.usnews.com/news/blogs/data-mine/2015/05/18/stem-gender-stereotypes-common-across-the-world
5. Міністерство соціальної політики. Статистика [Електронний ресурс]. — Режим доступу : https://www.google.com.ua/#q=vsyscnthcndj+cjwsfkmyj]+gjksnbr
6. Головаха Є.І. Психологія людського взаєморозуміння / Є.І. Головаха, Н.В. Паніна. — 2-ге вид., зі змінами та допов. — К. : Ін-т соціології НАН України, 2014. — 223 с.
7. За даними Index Mundi 2011 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.indexmundi.com/
8. Gender Stydies and Research in Sweden [Електронний ресурс]. — Режим доступу :
http://genus.gu.se/english/gender-research/Gender-Studies-and-Research//
9. Extracted from the magazine Gender Research in Sweden 2009. BY: Inga-bodil Hermansson Hassler Page Manager: Swedish Secretariat for Gender Research/. PM© University of Gothenburg, Sweden, 2010.
10. Between Experience-Based Learning and Scholarly Dialogue / Anna Lundberg & Ann Werner / On 2 May 2012. http://genus.gu.se/digitalAssets/1470/1470887_edu-ped_web.pdf].
11. Gender Studies Education and Pedagogy Eds / Anna Lundberg & Ann Werner Gender Studies Education and Pedagogy. http://genus.gu.se/digitalAssets/1470/1470887_edu-ped_web.pdf].

Мартиненко С.М.

ДІАГНОСТУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті подано основні підходи до вирішення проблеми діагностування акмеологічного розвитку особистості. Автор обґрунтовує перелік та зміст професійних якостей акмеологічного розвитку викладача вищого навчального закладу, визначає рівні та критерії акмеологічного розвитку особистості в освітньому середовищі університету, пропонує ефективні засоби їх діагностування.

Ключові слова: *особистість, акмеологічний розвиток, діагностування, освітнє середовище, університет.*

В статье представлены основные подходы к решению проблемы диагностики акмеологического развития личности. Автор обосновывает перечень и содержание профессиональных качеств акмеологического развития преподавателя высшего учебного заведения, определяет уровни и критерии акмеологического развития личности в образовательной среде университета, предлагает эффективные средства их диагностирования.
Ключевые слова: *личность, акмеологическое развитие, диагностирование, образовательная середа, университет.*

This article deals with the main approach to the solution to the problem of diagnostics of acmeological personality development. The author substantiates the list and content of the professional qualities of acmeological development of higher educational institutions teachers, defines thelevels and criteria of acmeological development of personality in educational environment of the university, offers efficient means of their diagnostics.
Key words: *personality, acmeological development, diagnostics, educational environment, university.*

Кардинальні перетворення, що відбуваються в освіті у зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір, суттєво впливають на професійне становлення та особистісно-професійний розвиток фахівців, а також визначають стратегію організації освітнього процесу вищих навчальних закладів. Передусім це стосується професійного зростання особистості в умовах освітнього простору університету.

Як засвідчує аналіз наукових джерел і практичної діяльності, проблема акмеологічного розвитку є надзвичайно актуальною та своєчасною в умовах постійних соціально-економічних змін, які безпосередньо впливають на самоосвітню діяльність людини впродовж життя, задоволення її професійних запитів і потреб. Безперечно, акмеологічний розвиток є пріоритетним для кожного з нас, адже його тривалість

припадає на значну частину життя — від вибору фаху і до завершення професійної діяльності. На наше глибоке переконання, жодні інформаційно-комунікаційні технології та веб-ресурси не допоможуть фахівцеві у професійному становленні, самовдосконаленні, якщо він не усвідомить важливості максимального вияву своїх потенційних можливостей і здібностей для досягнення акме-вершини.

Під поняттям «акмеологічний розвиток особистості» розуміємо процес якісних і кількісних змін, які відбуваються під час особистісно-професійного становлення, сходження до вершин професіоналізму; готовність до виконання професійних функцій, отже, формування особистості як фахівця, що має змогу реалізувати свій потенціал, інтегрувати психологічні та індивідуально-типологічні можливості, які складають передумови для успішного саморозвитку, самоактуалізації та самовдосконалення. Акмеологічний розвиток особистості безпосередньо пов'язаний з її професійною діяльністю, яка розглядається нами як складне педагогічне утворення, важливий вид практичної діяльності, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, передбачає досягнення очікуваного результату. Безумовно, варто особливу увагу звернути на вдосконалення її ефективності з урахуванням сучасних підходів до організації освітнього процесу в університеті.

З огляду на це погоджуємося з думкою В. Огнев'юка, який вважає, що «вдосконалення починається з осмислення себе і свого місця у світі, свого ставлення до вищих цінностей, припущення про власну невідповідність цим цінностям» [7, 14].

Для визначення рівнів акмеологічного розвитку особистості у процесі професійної діяльності важливим є діагностування його результативності на основі розроблених діагностичних методик із застосуванням психолого-педагогічного спостереження, бесід, інтерв'ю, анкетування, тестування тощо. Діагностування акмеологічного розвитку подаємо як процес отримання об'єктивної інформації про рівні акмеологічного розвитку особистості, визначення причин та прогнозування подальших шляхів досягнення акме-успіху.

Залежно від обраного фаху акмеологічний розвиток кожного з нас має свої особливості. Для конкретної особистості професія є постійним видом діяльності, джерелом існування і засобом самореалізації. Сучасні дослідження уможливлюють визначення специфіки власне педагогічної діяльності, її своєрідності порівняно з іншими видами професійної праці. Вважаємо, що про рівень акмеологічного розвитку викладача можна визначати за ступенем відповідності його

індивідуальних особливостей, властивостей, продуктивної діяльності завданням, які ставить перед ним професія.

Схематично подаємо наше розуміння сутності професійних якостей викладача, що характеризують рівень його акме-розвитку (*табл. 1*).

Таблиця 1

Професійні якості акмеологічного розвитку викладача

<table>
<tr><th colspan="2">Підходи, рівні аналізу акме-розвитку</th><th colspan="2">Характеристики складових акме-розвитку викладача</th></tr>
<tr><td colspan="2">Нормативно-рольовий</td><td colspan="2">Варіативно-творча комбінація номенклатури професійно важливих якостей викладача з точки зору їх достатньої репрезентованості, розмаїтості, гармонійного поєднання</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Особистісно диференційований</td><td>Диференційовано-типологічний</td><td>Виразність і доцільність індивідуально-типологічної забарвленості творчих харизматичних якостей викладача</td><td>Інноваційно-креативний потенціал викладача в єдності індивідуально-типологічних та індивідуально-специфічних сторін</td></tr>
<tr><td>Диференційовано-рівневий</td><td>Креативне ядро індивідуальних специфічних особливостей викладача, що зумовлює успішність професійної діяльності</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Суб'єктний</td><td colspan="2">Самодетермінація акмеологічного розвитку викладача, гармонізація та розширення професійної самосвідомості на основі позитивної «Я-концепції»</td></tr>
</table>

Доцільно визначити рівні акмеологічного розвитку особистості в освітньому середовищі університету, які охоплюють:

— *ступінь оволодіння професійною компетентністю*, що передбачає адаптацію до умов професійної діяльності, первинне засвоєння педагогом цінностей, етичних норм і правил поведінки, ефективних методів, прийомів і технологій;

— *педагогічну майстерність* (комплекс індивідуальних властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня

професійної діяльності на рефлексивній основі [8, 30]; впровадження елементів перспективного педагогічного досвіду, володіння прийомами здійснення диференційованого, особистісно орієнтованого та індивідуально визначеного підходу до студентів);

— *самоактуалізацію педагога в професії* (свідоме виявлення й утвердження власної позиції в проблемних ситуаціях [10, 161]; усвідомлення сутності й можливостей педагогічної професії для саморозвитку, досягнення акме-успіху);

— *педагогічну творчість* (складова професійно-педагогічної культури, що відзеркалює корпоративну культуру університету та виявляється в особистісно орієнтованій розвивальній взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованій на їх творчий розвиток [12, 265]; авторське наукове бачення, особистісний творчий внесок, авторські пропозиції щодо творчої організації освітнього процесу, створення нових педагогічних систем).

Викладачеві вищої школи необхідно знати і розуміти, на якому рівні акмеологічного розвитку він знаходиться у процесі професійної діяльності, наскільки він спроможний до зростання, самоосвітньої діяльності, що саме необхідно змінити, вдосконалити на шляху досягнення акме-успіху.

До умов підвищення ефективності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, які безпосередньо впливають на його акмеологічний розвиток, відносимо:

— реальні якісні зміни в акмерозвитку суб'єктів педагогічної взаємодії (не лише викладач впливає на студента, але й студент визначає зміст, алгоритм і ефективність діяльності педагога);

— врахування не відокремлених якостей особистості, а цілісної особистості, її базових характеристик;

— створення творчого, розвивального особистісно зорієнтованого освітнього середовища (освітнього процесу);

— досконале володіння викладачем основами педагогічної майстерності, технікою, інформаційно-комунікаційними технологіями;

— виявлення і задоволення освітніх потреб студента, формування його суб'єктної позиції, розроблення індивідуальних траєкторій особистісного зростання;

— гуманізація освітнього процесу, вдосконалення загальних, фахових, методичних і етичних компетентностей викладача;

— самодіагностування викладачем акмеологічного розвитку, що передбачає сформованість особистісно-професійних якостей та властивостей.

Визначені умови підвищення ефективності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу у процесі акмеологічного розвитку доцільно розподілити на дві групи:

1. *процесуально-змістові характеристики* умов ефективності педагогічної діяльності (як працює, що реально виконує, яким чином визначає завдання, вибирає прийоми і засоби педагогічної взаємодії, застосовує методи аналізу та корекції власного досвіду — самооцінювання та саморегуляція). До вищого рівня процесуальних показників варто віднести вміння педагога бачити зв'язок між завданнями, прийомами і засобами педагогічного впливу й очікуваними результатами, тобто вміння цілісно охопити всі складові системи професійної діяльності;

2. *результативні характеристики* (які якісні зміни відбуваються в педагогічній взаємодії викладача і студентів під час виконання різних видів діяльності). До вищого рівня результативних показників відносимо зміни в психічному розвитку особистості, що відповідають поставленим завданням, та цілеспрямовано одержані результати за допомогою вибраних педагогічних засобів (вміння цілісно охопити процес взаємодії в системі «викладач — студент») [3, 192].

Оцінювання результативності професійної діяльності викладача за допомогою виокремлених показників та компонентів професійної діяльності дає змогу об'єктивно визначити рівень його акме-розвитку (*рис. 1*).

Як бачимо, зазначену взаємодію подано у вигляді впливу чинників соціального середовища (сім'я, родина, навчальний заклад, освітнє

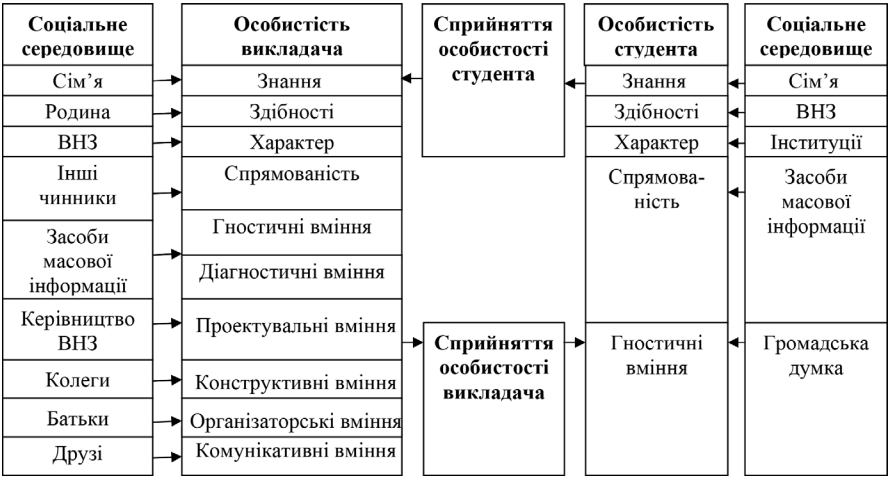


Рис. 1. Компоненти професійної діяльності викладача вищого навчального закладу

середовище) на особистість як викладача, так і студента, особливості сприйняття викладачем особистості майбутнього фахівця і студентом — особистості викладача. У процесі акмерозвитку, досягнення професіоналізму, що виражається в умінні аналізувати педагогічні ситуації, самостійно формулювати педагогічні завдання та знаходити способи оптимального їх вирішення, досить важливою є наявність певного рівня розвитку гностичних умінь.

Звертаючи увагу на важливість здійснення особистісно орієнтованого підходу до педагогічної професійної діяльності, зокрема І. Бех визначає досить важливі, на нашу думку, виховні позиції, які є пріоритетними у педагогічній діяльності, а саме: розуміння особистості, її визнання, прийняття її такою, якою вона є [1].

Важливою умовою ефективної професійної діяльності викладача є досконале *володіння ним основами педагогічної майстерності.* Педагогічна майстерність, на думку О. Савченко, є «комплексом властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її високу якість» [11, 407]. Наголошуючи на особливому значенні педагогічної майстерності у структурі професійної діяльності, вчена дає «Поради майбутньому педагогу, які допоможуть адаптуватися на тривалому і складному шляху професійного життя», що містять основні етичні та професійні норми, вимоги, яких необхідно дотримуватись у професійній діяльності [11, 388].

Педагогічну майстерність І. Зязюн розглядає як «найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату); вияв творчої активності особистості педагога». Педагогічна майстерність, на його думку, це «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [8, 30]. До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість педагогічної діяльності, його професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка.

З огляду на це варто зазначити, що педагогічна майстерність у структурі особистості є системою, здатною до самоорганізації, системотвірним чинником якої є гуманістична спрямованість. Підґрунтям професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізується); педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення; техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал викладача, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності. Всі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані,

їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників.

Основні засади концепції розвитку педагогічної майстерності та діяльності викладача подано в *табл. 2*.

Таблиця 2

Взаємозв'язок компонентів і рівнів педагогічної діяльності викладача

Компоненти	Педагогічні вміння	Педагогічні здібності	Рівні
Гностичний	Гностичні	Гностичні	Репродуктивний
Проектувальний	Проектувальні	Проектувальні	Адаптивний
Конструктивний	Конструктивні	Конструктивні	Локально-моделювальний
Комунікативний	Комунікативні	Комунікативні	Системно-когнітивний
Організаційний	Організаційні	Організаційні	Системно-діяльнісний

У таблиці наочно зображено відповідність кожного рівня педагогічної діяльності її складовим, а також наведено педагогічні вміння та здібності. Так, кожен новий рівень діяльності охоплює попередній і водночас характеризується якісними змінами в структурі професійних знань і вмінь викладача.

Розмірковуючи над тим, яким чином визначається мета освіти, можна дійти висновку про те, що «відбувається переосмислення спрямованості педагогічного ідеалу від соціально орієнтованої (конструювання нової людини з параметрами, які відповідають конкретним інтересам суспільства) мети виховання й освіти до індивідуально орієнтованої (конструювання людини для самої людини і лише опосередковано для суспільства). Водночас відбувається зміна акценту з підготовки служіння суспільству на формування у майбутніх фахівців відповідальності за долю суспільства. Це неминуче приводить до переосмислення комплексу проблем, пов'язаних із визнанням самоцінності, створенням умов для її самовизначення та самореалізації». Педагогічна діяльність у такому освітньому процесі, на нашу думку,

полягає переважно у тому, щоб створити таке середовище, в якому особистість зможе самореалізуватися, проявити свою активність, досягти акме-успіху.

Розвивальний акмеологічний освітній процес охоплює такі позитивні тенденції, як:

— формування герменевтичної основи, що створює можливості для побудови діалогу (полілогу) між його учасниками;

— створення індивідуальних навчальних траєкторій з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб особистості;

— здійснення психолого-педагогічного супроводу та підтримки молодих викладачів в їх акмерозвитку;

— діагностування результатів професійної діяльності та особистісного становлення.

У сучасному освітньому процесі викладачу ВНЗ доводиться часто вирішувати нові завдання, параметрами яких є виявлення і задоволення освітніх потреб майбутнього фахівця, формування його суб'єктивної позиції, узгодження освітньої мети з глибинними цінностями студента, добір технологій, що максимально поєднують процеси освіти та розвитку особистості. Зрозуміло, що в процесі вирішення зазначених завдань викладачеві необхідно перебудовувати свої професійні дії та засвоювати нові функції (педагогічна допомога, підтримка, психолого-педагогічний супровід). Із огляду на це професійне поле діяльності розширюється, що є об'єктивним процесом. Водночас виникнення нових функцій ускладнює традиційні. Так, наприклад, додаткового спрямування набуває проектувальна та прогностична функції, пов'язані з можливостями проектування індивідуальних освітніх траєкторій. В особистісно орієнтованому освітньому процесі створюється реальна можливість по-новому вирішувати питання про оптимальний вибір форм, методів і типів навчання, орієнтуючись на можливості та особливості студента. Педагогічна діяльність як складова загальної системи освітнього процесу впливає на його ефективність, але варто зазначити, що цей зворотний (адаптивний) вплив не завжди позитивно впливає на результативність акмеологічного розвитку особистості.

Таким чином, вивчення умов підвищення ефективності професійної діяльності викладача дало змогу визначити специфіку власне педагогічної діяльності, її своєрідність порівняно з іншими видами роботи, зокрема: її результати не можна визначити відразу, а лише через певний проміжок часу; різні види взаємодії людей вимагають від них неоднакової міри точності сприйняття і розуміння одне одного. Професійна

педагогічна діяльність належить до тих видів діяльності, в яких ця точність є важливою для встановлення і вирішення педагогічних завдань, а її об'єкт (студент) одночасно є суб'єктом педагогічної взаємодії.

Особливостями сучасних студентів є виключна мобільність, динамічність, багатовимірність проявів, вчинків, здатність не лише сприймати спрямований педагогічний вплив, а й здійснювати значний вплив на суб'єкта (викладача). Результатом такого впливу часто стають різноманітні зміни в емоційній, вольовій та інших сферах діяльності як студентів, так і викладачів. Діяльність педагога є своєрідним синтезом його об'єктивних наукових знань і суб'єктивної творчості. Творчий характер професійної діяльності виявляється в зміні її об'єктів, нестандартності педагогічних задач і ситуацій, ймовірному характері їх педагогічних вирішень, трансформацій відповідно до особливостей певної педагогічної ситуації, творчого потенціалу, що вимірюється станом професійних (вже зафіксованих у нормах) і начебто «непрофесійних» якостей, які формуються у вітагенному досвіді педагога, творчому перетворенні дійсності та самого себе.

На основі зазначеного пріоритетного значення надаємо педагогічній діагностиці як сукупності ефективних методик вивчення та дослідження результативності акмеологічного розвитку особистості, що створює сприятливі умови для виявлення та подолання професійних труднощів, сприяє усвідомленню та пошуку оптимальних шляхів їх вирішення, визначає позитивні аспекти її діяльності, прогнозує конкретні способи їх удосконалення в індивідуальному стилі професійної діяльності. Діагностування професійної діяльності викладача вищого навчального закладу не лише уможливлює отримання об'єктивної інформації для самоаналізу, але й сприяє визначенню подальших напрямів і перспектив досягнення акме-успіху, зміцненню адекватної професійної самооцінки, позитивної «Я-концепції» та психологічної комфортності.

З огляду на це діагностичні методики оцінювання ефективності професійної діяльності педагога, його особистісних характеристик дають змогу визначити конкретні шляхи досягнення акмеу-спіху. Їх можна розглядати як інструментарій для самопізнання (самодіагностування) особистості та систему професійних еталонів і норм, які дають змогу активно впроваджувати в практику прогресивні досягнення психолого-педагогічної науки, ефективно прогнозувати своє професійне майбутнє, постійно самовдосконалюватись. Методи і засоби педагогічної діагностики сприяють акмеологічному розвитку викладача в освітньому процесі університету, вдосконаленню науково-дослідної

та викладацької діяльності, професійному становленню. Вважаємо, що самодіагностування акмеологічного розвитку сприятиме оволодінню навичками самоаналізу й самооцінювання, саморегулювання та самокорекції, визначенню індивідуальних траєкторій сходження до акме-вершин.

Стійкими рисами професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, на нашу думку, є цілеспрямованість, професійна мобільність, усвідомленість, плановість, цілісність, варіативність, а також інтеграція колективної діяльності з індивідуальною творчістю, гнучке її планування та розвиток під час виконання. Водночас варто зазначити, що найбільш ефективним педагогічним плануванням є не за «орієнтиром», не за «зразком», а з урахуванням ймовірності тих або інших подій. У цьому випадку визначається загальна стратегія діяльності, оцінюється ймовірність виникнення та послідовність дій викладача залежно від конкретних умов протікання освітнього процесу.

Отже, варто зазначити, що лише за умови утвердження професійної свободи можливим є повноцінний акмеологічний розвиток педагога, що стає своєрідним пошуком індивідуального шляху, набуттям власного «голосу», власного «почерку». Викладач, що вільно висловлює свої думки, міркування, вміє керувати власним розвитком, може спрямовувати свої творчі сили на вдосконалення освітнього процесу.

З метою перевірки сформованості професійних якостей, які впливають на результативність акмеологічного розвитку викладача вищої школи, пропонуємо *діагностичне тестування «Чи сформовані у вас якості, притаманні сучасному викладачеві?»* ***[5].*** Також пропонуємо адаптоване нами *діагностичне тестування «Наскільки ви вільні у професійному та особистісному становленні?» (за О. Чирковською)* [5], яке допоможе викладачеві визначити, наскільки йому комфортно у професійному й особистісному вимірі.

Чи сформовані у вас якості, притаманні сучасному викладачеві?

Інструкція. За п'ятибальною шкалою оцініть рівень сформованості у вас необхідних педагогічних якостей (поставте «+» у відповідній колонці). Для об'єктивності запропонуйте колегам також оцінити ці якості. Одержані результати діагностування порівняйте.

Цифра «5» означає вищий рівень виявлення певної якості, а «1» засвідчує її несформованість.

Якості особистості	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Чуйність					
Справедливість					
Вимогливість до інших					
Урівноваженість					
Відповідальність					
Стриманість					
Доброзичливість					
Ініціативність					
Творчість					
Самоконтроль					
Комунікативність					
Вимогливість до себе					
Почуття власної гідності					
Працьовитість					
Емоційність					
Цілеспрямованість					
Педагогічний такт					
Почуття гумору					
Оптимізм					
Щирість					

Оброблення отриманих результатів. Рівень сформованості професійно важливих якостей варто визначати за сумою балів, які нараховуються у процесі оцінювання або самооцінювання. Змістова інтерпретація рівня відбувається на основі наведених професійно-особистісних якостей.

Інтерпретація результатів. 81–100 — високий рівень; 61–80 — вище середнього; 60 — середній; 59–40 — нижче середнього; 39–20 — низький.

Наскільки ви вільні у професійному та особистісному становленні?

Інструкція. Для об'єктивності результатів дослідження вам потрібно відповісти на запитання, обравши лише одну правильну відповідь.

Тестові запитання

1. У діяльності викладача вищого навчального закладу мене найбільше приваблює:
   а) можливість експериментувати, реалізовувати свої творчі ідеї;
   б) змога спілкуватися з різними людьми;
   в) можливість удосконалювати методику викладання.
2. Перш ніж ухвалити певне рішення, я зазвичай:
   а) добре обмірковую всі «за» і «проти»;
   б) раджуся з колегами та керівництвом;
   в) покладаюся на власну інтуїцію.
3. Своїми досягненнями я зобов'язана в першу чергу:
   а) сім'ї, колегам, друзям;
   б) обставинам, що вдало склалися;
   в) власним зусиллям.
4. Навчальні плани підготовки, програми навчальних предметів, розпорядження адміністрації розробляються насамперед з метою:
   а) обмеження свободи викладача;
   б) визначення напрямів творчої діяльності;
   в) допомоги у реалізації професійних задумів і планів.
5. У роботі я постійно прагну:
   а) чітко виконувати свої обов'язки;
   б) розробляти і впроваджувати інноваційні технології;
   в) спілкуватися з колегами і студентами.
6. Розроблення викладачем робочих програм необхідне, на мою думку, для:
   а) самоствердження в очах колег і керівництва;
   б) вирішення питань, пов'язаних з підвищенням кваліфікації;
   в) підняття на вищу сходинку професійного становлення.
7. У житті найважливіше:
   а) відповідати загальноприйнятим нормам і не виділятися;
   б) знайти своє професійне покликання і відповідати йому;
   в) прагнути до самовираження, мати власну думку та обстоювати її.

8. У повсякденному житті я вважаю за ліпше:

а) постійно щось змінювати, переставляти меблі, подорожувати;

б) мати стабільність, звичні умови, що склалися за багато років;

в) планувати свої дії (роботу, відпочинок, зустрічі, досягнення).

9. Найважливішими особистісними якостями інноваційного викладача, на мою думку, є:

а) ініціативність і новаторство;

б) старанність і обов'язковість;

в) артистичність і комунікабельність.

10. В освітньому процесі передусім потрібно звертати увагу на:

а) дисциплінованість, обов'язкове виконання студентами правил і норм поведінки;

б) формування творчих здібностей майбутніх фахівців;

в) розвиток власної точки зору, свободи особистості.

11. Зазвичай мої дії обмежені:

а) керівництвом;

б) нормами і правилами, встановленими у колективі;

в) власними переконаннями.

12. Найчастіше я відчуваю незадоволення, коли:

а) хтось або щось заважає мені в реалізації планів;

б) з'ясовую стосунки з кимось;

в) доводиться займатися нецікавою для мене справою.

13. Мені подобаються люди, які:

а) здатні незалежно й самостійно приймати рішення, мають стосовно всього власну точку зору;

б) легко знаходять спільну мову з іншими, прагнуть співпрацювати і надавати допомогу;

в) чітко виконують свої обов'язки, вміють обмежуватися їх рамками, врівноважені, пунктуальні.

14. Я вважаю:

а) себе особистістю, яка повністю сформувалася;

б) що у мене є резерви для внутрішнього зростання і розвитку;

в) що у професійному плані я вже всього досягла.

15. Відчуття тривоги викликає у мене:

а) майбутнє спілкування з керівництвом;

б) невизначеність ситуації або нові обставини;

в) неможливість виконання взятої на себе обіцянки.

Оброблення одержаних результатів. Для зручності помістіть число, що відповідає кількості балів за кожну відповідь, у наведену таблицю.

Порахуйте кількість балів

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
а	**3**	**3**	**2**	**1**	**2**	**1**	**1**	**3**	**3**	**1**	**1**	**3**	**3**	**2**	**2**
б	**1**	**1**	3	**3**	**1**	**2**	**2**	**1**	**1**	**2**	**2**	**1**	**2**	**3**	**1**
в	**2**	**2**	1	**2**	**3**	**3**	**3**	**2**	**2**	**3**	**3**	**2**	**1**	**1**	**3**

Інтерпретація результатів. Якщо ви набрали *від 24 до 34 балів*, то вам притаманне відчуття професійної свободи, хоча передумови для цього розвинуті недостатньо. Ви почуваєте себе комфортно, якщо знаходитесь у стабільній та звичній обстановці, оточені знайомими, друзями, відчуваєте їх схвалення і підтримку. Для ефективної професійної діяльності вам необхідні певні межі, визначені керівництвом або колективом. Ви переважно орієнтовані на професійне спілкування. Для реалізації творчих ідей вам необхідно визнання оточуючих, ви часто залежите від думки й точки зору інших людей. Часто у власній діяльності ви віддаєте перевагу традиційним способам, хоча й маєте здібності до творчої діяльності, але, як правило, в якомусь колективі (творчій групі), спільно з колегами.

Якщо кількість балів становить від 15 до 23, то можна стверджувати, що ви застосовуєте традиційні форми і способи діяльності, протистоїте змінам, занадто консервативні. Ви дотримуєтеся громадської думки, зазвичай залежні від думки колективу, вважаєте за краще працювати, ухвалювати рішення спільно з іншими людьми, орієнтуєтесь на соціальне схвалення. Для вас важливішим є чітке і добросовісне виконання професійних обов'язків, дотримання норм і правил, а всілякі відступи від них викликають у вас відчуття тривоги, невпевненості. Ви, ймовірно, гарний методист, оскільки більшою мірою спрямовані на вдосконалення традиційної методики викладання.

Досліджуючи процес акмеологічного розвитку викладача в умовах вищого навчального закладу, на нашу думку, варто звернути увагу на діагностування його спрямованості. Під поняттям «спрямованість особистості» розуміємо «сукупність постійних мотивів, які орієнтують її діяльність, відносно незалежні від існуючих ситуацій, характеризують інтереси, нахили, переконання, ідеали, в яких відображається світогляд людини» [9, 230]. Погоджуємося із думкою Н. Кузьміної, яка вважає однією з основних професійно значущих якостей педагога

«особистісну спрямованість» [2]. Свої висновки вчена підтверджує результатами дослідження, які переконливо доводять, що спрямованість має значення суб'єктивного чинника в досягненні педагогом акме-успіху.

З метою діагностування акмерозвитку особистості в освітньому середовищі університету пропонуємо адаптоване нами діагностичне тестування на визначення спрямованості викладача (за В. Смекалом і М. Кучером) [5].

Діагностичне тестування на визначення спрямованості викладача

Інструкція. Для об'єктивності результатів дослідження вам необхідно відповісти на запитання, обравши лише одну відповідь із запропонованих.

Тестові запитання

1. Найбільше задоволення в житті дає:
   а) оцінка роботи;
   б) усвідомлення того, що робота виконана добре;
   в) усвідомлення того, що перебуваєш серед друзів.
2. Якби я грав у футбол, то хотів би бути:
   а) тренером, що розробляє тактику гри;
   б) відомим гравцем;
   в) капітаном команди, якого обрали інші гравці.
3. Викладачі-професонали — це ті, хто:
   а) здійснює індивідуальний підхід;
   б) захоплений своїм навчальним предметом і прищеплює інтерес до нього;
   в) створює у колективі психологічну атмосферу, за якої ніхто не боїться висловлювати власну думку.
4. Найгірші викладачі ті, хто:
   а) не приховує, що деякі люди їм несимпатичні;
   б) викликає у всіх дух змагання;
   в) створює враження, що предмет, який вони викладають, їх не цікавить.
5. Я радий, коли мої друзі:
   а) допомагають іншим, якщо у цьому є потреба;
   б) завжди вірні та надійні;
   в) інтелігентні, мають широке коло інтересів.

6. Кращими друзями вважаються ті:
а) з ким складаються хороші стосунки;
б) хто може більше, ніж я;
в) на кого можна сподіватися.
7. Я хотів би бути схожим на тих, хто:
а) досяг життєвого успіху;
б) може вірно любити;
в) вирізняється доброзичливістю і привітністю.
8. Якби я мав вибір, то хотів би бути:
а) науковцем;
б) завідувачем кафедри;
в) досвідченим льотчиком.
9. Коли я був дитиною, то любив:
а) гратися з друзями;
б) бути лідером;
в) коли мене хвалили.
10. Найбільше мені не подобається, коли:
а) зустрічаю перешкоду під час виконання покладеного на мене завдання;
б) в колективі погіршуються товариські стосунки;
в) мене критикує мій керівник.
11. Основна місія вищого навчального закладу має полягати у:
а) підготовці студентів до роботи за спеціальністю;
б) розвитку індивідуальних здібностей і самостійності студентів;
в) формуванні у студентів якостей, завдяки яким вони могли б легко адаптуватися до змінних умов життя.
12. Мені не подобаються колективи, в яких:
а) стосунки далекі від демократичних;
б) людина втрачає індивідуальність;
в) неможливо виявити власну ініціативу.
13. Якби в мене було більше вільного часу, то використав би його для:
а) спілкування з друзями;
б) улюблених справ і самоосвіти;
в) безтурботного відпочинку.
14. Мені здається, що я здатний на великі досягнення, якщо:
а) працюю з симпатичними людьми;
б) робота мене задовольняє;
в) мої зусилля мають винагороду.

15. Я люблю:
    а) приємно проводити час із друзями;
    б) високу оцінку оточення;
    в) почуття задоволеності від виконаної роботи.
16. Якби про мене писали у ЗМІ, то хотілося, щоб:
    а) увага спрямовувалась на те, що я виконав;
    б) хвалили мене за роботу;
    в) повідомили про те, що мене вибрали в експертну комісію, вчену раду тощо.
17. Я працював би ефективніше, якби керівник:
    а) знаходив до мене індивідуальний підхід;
    б) спрямовував мене до більш цікавої роботи;
    в) проводив дискусію з актуальних питань.
18. Немає нічого гіршого, ніж:
    а) приниження власної гідності;
    б) невиконання важливого завдання;
    в) втрата друзів.
19. Найбільше я ціную:
    а) особистий успіх;
    б) загальну роботу;
    в) практичні результати.
20. Дуже мало людей:
    а) дійсно радіють результатам виконаної роботи;
    б) із задоволенням працюють у колективі;
    в) виконують роботу по-справжньому добре.
21. Я не переношу:
    а) сварки й суперечки;
    б) відмови від усього нового;
    в) людей, які ставлять себе вище за інших.
22. Я хотів би:
    а) щоб люди, які оточують, вважали мене другом;
    б) допомагати іншим у спільній справі;
    в) викликати замилування інших.
23. Я поважаю керівництво, яке є:
    а) вимогливим;
    б) авторитетним;
    в) доступним.
24. На роботі я хотів би:
    а) щоб рішення приймалися колективно;
    б) самостійно працювати над вирішенням проблеми;
    в) щоб керівництво визнавало мої здібності.

25. Я хотів би прочитати книгу про:
    а) мистецтво жити з людьми;
    б) життя відомої людини;
    в) поради «Зроби сам».
26. Якби в мене були музичні здібності, хотів би бути:
    а) диригентом;
    б) солістом;
    в) композитором.
27. Вільний час із найбільшим задоволенням проводжу:
    а) переглядаючи детективні фільми;
    б) в спілкуванні з друзями;
    в) займаючись своїми захопленням.
28. За умови однакового фінансового успіху я б із задоволенням:
    а) придумав цікавий конкурс;
    б) виграв би в конкурсі;
    в) організував би конкурс і керував би ним.
29. Для мене важливішим за все знати є:
    а) що я хочу зробити;
    б) як досягти мети;
    в) як залучити інших до досягнення своєї мети.
30. Людина має поводитись таким чином, щоб:
    а) інші були задоволені нею;
    б) виконати насамперед своє завдання;
    в) непотрібно було докоряти їй за роботу.

Бланк відповідей

№ п/п	Найбільше	Найменше	№ п/п	Найбільше	Найменше	№ п/п	Найбільше	Найменше	№ п/п	Найбільше	Найменше
1			9			16			24		
2			10			17			25		
3			11			18			26		
4			12			19			27		
5			13			20			28		
6			14			21			29		
7			15			22			30		
8						23					

Ключ до тесту

Спрямованість								
на себе (НС)			**на взаємодію (ВД)**			**на завдання (НЗ)**		
1. а	11. б	21. в	1. в	11. в	21. а	1. б	11. а	21. б
2. б	12. б	22. в	2. в	12. а	22. а	2. а	12. в	22. б
3. а	13. в	23. б	3. с	13. а	23. в	3. б	13. б	23. а
4. а	14. в	24. в	4. б	14. а	24. а	4. в	14. б	24. б
5. б	15. а	25. б	5. а	15. в	25. а	5. в	15. б	25. в
6. в	16. б	26. б	6. а	16. в	26. а	6. б	16. а	26. в
7. а	17. а	27. а	7. в	17. в	27. б	7. б	17. б	27. в
8. в	18. а	28. б	8. б	18. в	28. в	8. а	18. б	28. а
9. в	19. а	29. а	9. а	19. б	29. в	9. б	19. в	29. б
10. в	20. в	30. в	10. б	20. б	30. а	10. а	20. а	30. б

Якщо зазначену в ключі букву занесено в колонку «найбільше», то респонденту ставиться знак «+» за цим видом спрямованості. Якщо ж вона розташована під індексом «найменше», то йому ставиться знак «-». Потім підраховують кількість «+» і записують їх у підсумкову таблицю у відповідні стовпці НС або ВД, або НЗ залежно від того, який ключ використовувався. Підраховується також кількість «-».

Кількість «+» підсумовується з кількістю «–» (з урахуванням знака). Отриманий результат записується в підсумкову таблицю у рядок «Сума». Нарешті, до отриманого результату додається 30 (знову з урахуванням знака). Цей показник і характеризує рівень виразності цього виду спрямованості. Загальна сума всіх балів за трьома видами спрямованості має дорівнювати 90.

Перевірка: загальна сума = 27 + 29 + 34 = 90

Підсумкова таблиця А			
	НС	**ВД**	**НЗ**
Кількість»+»			
Кількість «–»			
Сума			
+30			

Підсумкова таблиця Б			
	НС	**ВД**	**НЗ**
Кількість «+»	+8	+10	+12
Кількість «–»	-11	-11	-8
Сума	-3	1	+4
+ 30	+27	+29	+34

Таким чином, за допомогою запропонованих діагностичних методик викладач вищого навчального закладу зможе визначити власну спрямованість, встановити стан розвитку професійної свободи, перевірити здатність до спільної творчої діяльності, виконання професійних функцій, що є складовими досягнення акмеологічного успіху.

ДЖЕРЕЛА

1. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І.Д. Бех. — К. : Либідь, 2006. — 272 с.
2. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. — Л. : Лен. о-во «Знание», 1985. — 32 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
4. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : моногр. / С.М. Мартиненко. — К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. — 434 с.
5. Мартиненко С.М. Діагностування особистісно-професійних якостей вчителя початкової школи : навч.-метод. посіб. / С.М. Мартиненко. — К. : АКМЕ ГРУП, 2015. — 208 с.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
7. Огнев'юк В.О. Відповідальність як складова акме-професіограми сучасного фахівця / В.О. Огнев'юк // Розвиток професіонала і професіоналізму: теорія і практика : зб. наук. пр. / за заг.ред. С.П. Архипової. — Черкаси : ФОП Гордієнко Є.І., 2014. — С. 9–14.
8. Педагогічна майстерність : підруч. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. — К. : Вища шк., 1997. — 349 с.
9. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
10. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко. — К. : Каравела, 2012. — 328 с.
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. факультетів / О.Я. Савченко. — К. : Абрис, 1997. — 416 с.
12. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : моногр. / С.О. Сисоєва. — К. : ТОВ «Видавниче підприємство "Едельвейс"», 2014. — 400 с.

Чумак Л.В.

ПЕДАГОГІКА, АНДРАГОГІКА, Х'ЮТАГОГІКА ЯК АКМЕОЛОГІЧНІ ЩАБЛІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСВІТЯН

У роботі розглядаються аспекти педагогіки, андрагогіки та х'ютагогіки у контексті професійного зростання і вчителя, і викладача-андрагога. Концептуальні засади андрагогічного й акмеологічного підходів представлено з урахуванням специфіки викладацької діяльності у закладах післядипломної освіти. Визначено шляхи оптимізації неперервного удосконалення вчителя.
Ключові слова: *педагогіка, андрагогіка, х'ютагогіка, адрагогічний підхід, акмеологічний підхід.*

В работе рассматриваются аспекты педагогики, андрагогики и хьютагогики в контексте профессионального роста и учителя, и преподавателя-андрагога. Концептуальные основы андрагогического и акмеологического подходов представлены с учетом специфики преподавательской деятельности в учреждениях последипломного образования. Определены пути оптимизации непрерывного совершенствования учителя.
Ключевые слова: *педагогика, андрагогика, хьютагогика, адрагогический подход, акмеологический подход.*

The paper deals with the aspects of pedagogy, andragogy and heutagogy in the context of professional growth of teachers and teacher-andragogist. Conceptual framework of andragogic and acmeological approaches are presented taking into account the specifics of teaching in postgraduate education. The ways of optimizing continuous improvement of the teacher are defined.
Key words: *pedagogy, andragogy, heutagogy, adragogic approach, acmeological approach.*

Стратегічною основою розвитку особистості, суспільства, нації і держави, запорукою майбутнього, найбільш масштабною і людиноємною сферою політичної, соціально-економічної, культурної та наукової організації суспільства є освіта, яку Л. Пилипюк-Нагорний називає «засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені» [32, 21].

Сучасна освіта «все більше починає виконувати функції соціоутворювального чинника розвитку регіону. Це вимагає розроблення й реалізації програм розвитку освіти, що визначають регіональну освітню політику. Виконання цих функцій потребує наукового аналізу стану освіти в регіоні, її проектування й програмування, створення науково-методологічного, організаційно-діяльнісного, інформаційно-методичного забезпечення цього процесу й відповідної підготовки педагогічних кадрів» [21, 85].

Основні напрями державної політики XXI ст. у сфері освіти визначено законами України «Про загальну середню освіту» [34], «Про вищу освіту» [33] і відповідними актами Президента України та Кабінету Міністрів України. Істотні зміни спрямованості цілей, змісту й характеру освітивідображено у Законі України «Про освіту» [15]. Подальшу освітню стратегію визначено у Національній доктрині розвитку освіти в Україні [28] тощо.

У Концепції розвитку післядипломної *освіти* в Україні зазначено, що «система післядипломної освіти педагогічних кадрів ґрунтується на концепції безперервного навчання, головними принципами якого є системність, безперервність, індивідуалізація, фундаменталізація, гуманізація та гуманітаризація освіти» [20].

Відповідно до державної доктрини якості освіти «неперервна освіта» є «загальнодержавним, ієрархічно нормативно-правовим, послідовним і спільним процесом виховання інтелектуально досконалих, освічених людей, фахівців усіх спеціальностей, необхідних для забезпечення сучасного функціонування та розвитку держави в усіх напрямах і тенденціях на базі сімейної, дошкільної, загальноосвітньої (шкільної), позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, системи підвищення кваліфікації та самоосвіти» [3]. Отже, в сучасних умовах економічних змін соціальне замовлення на підвищення вимог до особистості професіонала освітянської галузі актуалізується на державному рівні.

Розвитком науки й техніки доведено хибність твердження, яке превалювало на початку XX ст., про «недоцільність піднесення рівня знань

у людини після досягнення віку 20–25 років, оскільки найбільш ефективним навчання є тільки в дитячому та юнацькому віці» [36, 11].

Організаційні питання підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з використанням андрагогічних засад розглянуто у наукових працях В. Буренка, А. Зубка, І. Жорової, В. Примакової, Н. Протасової, В. Савченко, Л. Сігаєвої, М. Смирнової, Л. Шевчук та ін. Деякі аспекти використання принципів і технологій андрагогіки досліджено І. Гришиною, В. Мельник, Т. Сорочан та ін. Виокремленню засад наукових підходів до обґрунтування педагогічного інструментарію післядипломної освіти значно допомагають дослідження В. Беспалько, В. Блінова, Л. Даниленко, Г. Єльникової, Е. Климова, З. Колмикової, О. Лебедєва, В. Максимової, А. Марон, Н. Ничкало, В. Олійника, Е. Рогова, Т. Сорочан та ін. Проблеми визначення методологічних принципів неперервності, гуманізації, застосування особистісного й компетентнісного підходів у процесах підвищення кваліфікації та професійного зростання педагогічних працівників висвітлено у працях Е. Барбиної, Н. Бібік, І. Богданової, Л. Ващенко, С. Вершловського, Л. Даниленко, Г. Єльникової, С. Крисюка, Н. Ничкало, В. Олійника, Є. Павлютенкова, Н. Протасової, М. Романенка, Т. Сущенко та ін. Показники особистісно-професійного розвитку в акмеологічній теорії досліджували Б. Ананьєв, О. Бодальов, Ю. Гагін, В. Максимова, А. Реан та ін. Умови зростання професіоналізму представлено у працях О. Анісімова, А. Деркача, В. Зазикіна, Н. Кузьміної, І. Соловйова та ін.

При обґрунтуванні стратегічних напрямів розвитку сучасної післядипломної освіти в Україні в нових недостатньо стабільних, постійно змінюваних соціально-економічних умовах В. Олійник називає місією вказаної педагогічної системи «забезпечення нової якості педагогічних і керівних кадрів освіти, створення умов неперервного особистісного й професійного розвитку упродовж усього життя тощо» [30, 11]. «Вищою або первинною освітою не вичерпуються освітні проблеми спеціаліста. Ситуація така, що ще вчора одержані знання сьогодні застарівають і втрачають свою функціональність» [7, 12].

Свого часу Й. Гете зауважував: «...наші попередники мали бути задоволеними тим рівнем освіти, який вони отримували за своєї молодості, але ми маємо навчатися кожні п'ять років, якщо не хочемо відстати від життя» [6, 17]. А. Дистервег додержувався аналогічної точки зору: «...навіть професійний досвід із часом втрачає своє значення; ноу-хау, що використовуються на початку професійної кар'єри фахівця, за декілька років втрачають новизну і значущість» [14, 145]. В. Сухомлинський вважав, що «через 3–5 років після закінчення ВНЗ вчитель повинен знати в 3,

в 5, в 10 разів більше, ніж знав він в перший рік своєї роботи. Якщо цього не буде, учні будуть приречені на зубріння і отупіння» [40, 411]. На думку Т. Ткач, «просте накопичення знань і тільки професіональна кар'єра перестають бути пріоритетом. Фахівець має вдосконалювати свої знання і вміння і, разом з тим, оновлювати їх настільки, щоб мати змогу швидко й кардинально змінювати структуру діяльності. Передбачається, що в наступні 10 років 80 % технологій будуть застарілими, а 80 % людей із тих, хто зараз працює, все ще працюватимуть» [41, 73].

Отже, реформування освіти спричинене актуалізацією сучасного соціального попиту на вчителя, який не тільки опанував стереотипні прийоми своєї професії, але й виявився спроможним до високопрофесійної педагогічної діяльності.

Характерною ознакою сучасної школи О. Мишагіна називає її знеособленість. Сформована система освіти не блокує, а «зберігає багато в чому безособовий характер, тиражує поширені в шкільній практиці авторитарність, інструментально-нормативну рецептурність, стереотипність» [27, 4].

«Попереднє обмеження системи освіти тільки передачею готових наукових знань і культурних цінностей на початку третього тисячоліття загострює проблеми якості сучасної школи та актуалізує питання зростання професійної майстерності вчителя як фахівця, здатного формувати особистість школяра, що не тільки орієнтується в складному соціокультурному просторі, а й перетворює загальнолюдські цінності на свої власні» [42, 24].

Через пріоритетність дидактоцентризму і в традиційній моделі освіти, і в змісті шкільних програм та підручників укорінився підхід до учня як об'єкта навчання і виховання. Однак В. Беспалько зауважує, що сучасні школярі «засвоюють 30–40 % інформації на учнівському (репродуктивному) рівні, не підіймаючись у своїй масі до творчого рівня засвоєння» [6, 88].

В одноманітній школі мало яскравих вражень. Педагогам бажано сприяти розвитку у дітей творчості. На жаль, сучасний учитель у більшості випадків не тільки не надає такої можливості, але й змушений гальмувати її, зводячи до заучування та відтворення необхідних великих обсягів навчального матеріалу. Неповторна індивідуальність дитини опиняється поза увагою педагогіки. З точки зору Є. Захарченко, аналогічна ситуація склалася з учителями і учнями: «Педагог як творча особистість, що претендує на індивідуальний прояв своєї неповторної суті, перебуває за межами уваги науки, перетворившись на об'єкт нормативно-адміністративного тиску» [16, 69].

Драматичні негативні наслідки такого руйнівного процесу проявляються у деформації педагогічної свідомості, відсутності серйозної професійної підготовки, ерудиції, занепаді ідеалів професії, рівня розвиненості професійних якостей і моральної надійності багатьох вчителів. В означеній ситуації актуалізуються «питання не тільки щодо нової структури та змісту освіти, а й щодо нової методології і стратегії, яка забезпечувала б рух від репродуктивно-інформаційного та предметно-диференційованого до інтегрованих знань» [23, 4].

Найбільш гнучкою складовою процесу фахового зростання людини у світовій педагогіці вважається система неперервної освіти. Вперше вживання цього поняття зафіксовано в матеріалах Генеральної конференції ЮНЕСКО (Париж, 1968 р.).

У педагогічній науці тлумачення терміна «неперервна освіта» характеризується різноваріантністю. Так, у загальній педагогіці дане поняття розглядається у філософсько-педагогічному контексті, як: 1) процес, що охоплює все життя людини; 2) аспект освітньої практики, котрий представляє її як цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок наявної освітньої системи; 3) принцип організації освітньої політики.

В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» «неперервною освітою» названо «процес зростання освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості протягом життя, організаційно забезпечений системою суспільних і державних інститутів і який відповідає потребам особистості і суспільства. Метою неперервної освіти є становлення і розвиток особистості як у періоди її фізичного та соціально-психологічного дозрівання, розвитку і стабілізації життєвих сил і здібностей, так і в періоди старіння організму, коли на перший план висуваються завдання компенсації утрачуваних функцій і можливостей. Системоутворюючим фактором неперервної освіти служить соціальна потреба в постійному розвитку особистості кожної людини. Цим визначається впорядкування множини освітніх структур — основних і паралельних… Їх взаємозв'язок і взаємообумовленість, взаємна субординація за рівнями, координація за спрямуваннями і призначенням, забезпечення взаємодії між ними перетворюють всю сукупність таких структур в єдину систему. Єдність неперервної освіти як системи і специфічних завдань кожної її ланки органічно поєднується з варіативністю освіти, різноманітністю типів освітніх установ, педагогічних технологій і форм державно-громадського управління» [12, 318].

В. Скворцов термін «неперервна освіта» розглядає у трьох площинах, а саме: 1) освіта протягом трудового життя людини; 2) навчання

протягом усього життя людини — «освіта через усе життя»; 3) неперервний глобальний процес накопичення, збереження і приросту (збільшення) людьми буденного і наукового знання протягом всієї історії людства» [37, 231].

Отже, можна назвати основні аспекти неперервної освіти: соціально-освітній (який розглядає вказану систему як частину соціальної практики, що припускає якісний і кількісний прогрес особистості в реалізації власних професійних знань, умінь, набуття нею життєвого й професійного досвіду); психолого-педагогічний (пов'язаний з процесом засвоєння людиною життєвого, професійного досвіду та постійним переходом його на більш високі рівні).

У світовій практиці склалися три підходи до курсової підготовки/перепідготовки вчителя: «змістовний, процесуальний (поведінковий) і персонологічний» [9].

З точки зору О. Якубенко, «розвиток системи післядипломної освіти має відбуватися у контексті кращих світових практик та концепцій, зокрема, концепції безперервної освіти. Ця концепція якнайповніше відповідає потребам постіндустріального суспільства і формуванню особистості, яка б відповідала критеріям розвитку цього суспільства. Обмежена, не здатна до трансформації знань, що постійно оновлюються, особистість не буде конкурентоспроможною на ринку праці і взагалі не буде відповідати загальноцивілізаційним тенденціям розвитку. Система післядипломної освіти має бути випереджальною, прогностичнісно орієнтованою на повноцінне підвищення індивідуально-професійного статусу педагогів» [43, 24].

Н. Протасова розглядає вітчизняну післядипломну освіту як двофазний процес, що забезпечує становлення та безперервний професійний і особистісний розвиток фахівця впродовж усієї його педагогічної кар'єри [35, 12].

Отже, відкритість як основна тенденція розвитку сучасної системи післядипломної освіти сприяє фаховому зростанню вчителя, його свободі й самостійності щодо вибору форм підвищення кваліфікації, безперервності у набутті/удосконаленні особистісно-значущих компетенцій.

Т. Сорочан виокремлює певні види інноваційних моделей організації навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти, що визначають стратегічні підходи, спрямовані на її результативність, а саме: компетентнісну модель, яка передбачає єдність змісту курсів підвищення кваліфікації та науково-методичної роботи в міжкурсовий період, використання інтерактивних, проектних технологій

професійного зростання для забезпечення розвитку компетентностей педпрацівників відповідно до вимог часу; диференційовану модель, яка відповідає принципу варіативності забезпечення професійного розвитку педагогічних кадрів у системі ППО, передбачає наявність значної кількості різних навчальних планів, графіків, форм і технологій навчання для кожної категорії педагогів; диверсифіковану модель, яка вирізняється спрямуванням на залучення до професійного розвитку педагогів якомога більшого числа зацікавлених організацій, як освітніх, так і громадських, комерційних тощо, передбачає реалізацію в ОІППО окремих модулів і форм навчання або делегує навчання окремих категорій педагогічних працівників іншим закладам чи установам; пролонговану модель, яка передбачає задоволення потреб педагогів у безперервній освіті, в процесі якої вони проходять підвищення кваліфікації певними циклами з різним змістом і за різними формами; особистісно орієнтовану модель, спрямовану на врахування особистісних професійних запитів суб'єктів навчального процесу, посилення значення самоосвіти педагогів і реалізацію потреби в організації дистанційної освіти [39, 14–15].

Вважаючи, що саме «кредитно-модульна система має стати основною для професійного зростання впродовж усього життя для працівників системи освіти, сферою самостійного компонента післядипломної освіти з власними механізмами фінансування, управління, функціонування й розвитку», оскільки вона надає можливість «стратегічно планувати увесь процес, спрямувати його на організаційне, науково-методичне й інформаційне забезпечення реформування освіти, професійний розвиток особистості педагога, надання йому очікуваних освітніх послуг» [13, 24], Л. Даниленко називає такі напрямки роботи: «адаптування основ кредитно-модульного навчання, розроблених для вищих навчальних закладів; використання сучасних наукових технологій синергетики й андрагогіки, педагогічної інноватики і менеджменту освіти, урахування компетентнісного й компаративістського підходів; застосування основ очно-дистанційного навчання; застосування активних й інтерактивних форм і методів підвищення кваліфікації; спрямування роботи районних/міських науково-методичних кабінетів (центрів) на розширення і поглиблення змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників» [13, 23].

Отже, з нашої точки зору, перспективними у вирішенні вказаної проблеми є андрагогічний та акмеологічний підходи до розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти. Використання андрагогічного підходу в неперервній освіті передбачає

цільову орієнтацію навчального процесу на підвищення рівня професійної майстерності вчителя як інтегрованої характеристики фахівця, який усвідомлює необхідність цілісної реалізації ціннісних орієнтацій педагогічної ідеології, особистісних фахових знань, загальнопедагогічних властивостей та деонтологічних якостей, свого інноваційного потенціалу і надбань досвіду, власну здатність вирішувати професійні завдання в умовах реальних ситуацій профільної діяльності.

Різноваріантністю висвітлення андрагогіки (як самостійної науки, навчальної дисципліни, розділу педагогіки, мистецтва і допомоги дорослим у здобутті загальних та професійних знань) пояснюється процес становлення порівняно нової наукової галузі педагогічної науки, аспекти якої спрямовано на оптимізацію системи цілеспрямованого фахового зростання педагогів і вирішення широкого кола питань, а саме: «поєднання особистісного розвитку з підвищенням професійного потенціалу людини; забезпечення випереджувального характеру професійної підготовки відповідно до суспільних вимог; мотивування неперервного фахового зростання; підготовка резерву кадрів, яких вимагає подальший розвиток суспільства; створення ефективних технологій навчання і виховання дорослих» [31, 11].

Більш активне використання поняття «андрагогіка», ніж «педагогіка» у контексті навчання дорослих С. Гладишев обґрунтовує як змістовною різницею їх значень («андрагогіка (від *грец.* andros — чоловік і ago — веду, виховую) — навчання дорослої людини; педагогіка (paidos — дитина) — навчання і виховання дитини)», так і загрозою серйозним зниженням ефективності навчання та іншими проблемами, в тому числі психологічного характеру, в разі сліпого перенесення професійного підходу до роботи з дітьми на освіту дорослих [10].

Отже, у контексті нашого дослідження ми вважаємо доцільним педагогіку визначати як мистецтво і науку навчання дітей, андрагогіку — як мистецтво та науку допомоги дорослим у навчанні, які сприяють адаптуванню професійного педагогічного капіталу до вимог нової ситуації, пошуку специфічної методики навчання учнів зрілого віку.

На відміну від навчання дітей, в процесі якого досвідчений фахівець пом'якшує відвертий примус різними педагогічними засобами (переконанням, стимулюванням інтересу, залученням до освоєння соціальних ролей тощо), стрижнем навчальної діяльності в системі післядипломної освіти з використанням андрагогічного підходу є вирішення завдання максимально швидкого задоволення потреб курсантів в отриманні знань та формуванні навичок, які самі, із своїми особистими професійними планами, усвідомленими кар'єрними устремліннями, глибоким

мисленням, чітким розумінням нового матеріалу та його активним сприйняттям і самоосвітою, є ініціаторами навчального процесу.

На нашу думку, в процесі викладацької та індивідуальної роботи із навченими вчителями, що мають сформований світогляд, певні професійні й буттєві звички, часто і стереотипне мислення, науково-педагогічному працівникові доцільно пам'ятати, що хоча у курсантів неоднаковий рівень освіти, різність досвіду, несхожість поточних обставин і відмінність цілей, проте вони можуть вчитися протягом життя, більш незалежні й цілеспрямовані, суттєво зацікавлені в отриманні значимої інформації, здатність до навчання підвищують життєвим досвідом, прагнуть до знань для вирішення особистих проблем, глибоко зосереджені, інтелектуально допитливі, більш мотивовані до навчання, відповідальні за підвищення рівня власної кваліфікації, мають бажання активно брати участь у навчальному процесі, старанно розумово працювати, формують думки про змістовне наповнення наукової дисципліни й чітко усвідомлюють сутність необхідного їм наукового матеріалу, характеризуються наявністю тенденції пов'язувати те, чому їх навчають з тим, що вони вже знають, піклуються про практичне застосування та використання отриманих знань, вірять/не вірять у компетентність викладача тощо.

Отже, оптимізації використання андрагогічного підходу в системі післядипломної освіти сприяють не тільки врахування викладачем особистісних особливостей слухачів, але й гнучке згладжування вказаної різноманітності розвитком інтересу до навчальної дисципліни.

Обов'язковим компонентом будь-якої діяльності є мотив (*фр*. motif, від *латин*. moveo — рухаю) — спонукальна причина дій і вчинків людини, те, що штовхає до дії [**11**, 251]**. З нашої точки зору, враховуючи зв'язок мотивів з визначеними людиною цілями, вказану дефініцію можна розглядати як** усвідомлену потребу, що джерелом активності визначає напрям її спонук до діяльності для задоволення власних потреб. Хоча типовою ознакою задоволення мотиву є набір різних дій навколо одного предмета, проте одна дія може інколи спонукатися різними мотивами. Потребами, інтересами, почуттями, знаннями тощо часто виступають усвідомлювані або неусвідомлювані мотиви. Сукупність спонукань, що активізують особистість, є мотивацією. «У складі мотиваційної сфери виділяють потреби, мотиви і цілі. Потреба людини являє собою бажання діяти: потреба вимагає виконання дій, в результаті яких вона задовольняється» [18].

Рушійною силою, що активізує учителя до поглиблення знань та розвитку фахових умінь і навичок, є мотиви його навчальної діяльності, які

зумовлюються різними джерелами: «зовнішніми (навчальними ситуаціями), внутрішніми (соціальними потребами, потребою в активності, отриманні інформації), особистісними (успіх, задоволення, самоствердження) тощо» [18].

Мотиваційна основа, що організовує й об'єднує навчальну діяльність в одне ціле, підтримується безперервністю й стабільністю послідовних мотивів. Домінуючими й реально діючими мотивами професійної діяльності вчителів часто виступають оцінювання, критика, похвала, статус. В системі післядипломної освіти джерела мотивів створять позитивне ставлення курсанта до навчальної діяльності, якщо будуть «включені» до неї, тобто стануть її метою і результатом» [18].

Найбільшою силою серед мотивів навчальної діяльності вчителя в закладах післядипломної освіти є його інтерес до пізнання. «Спонукання пізнавального інтересу пов'язане з єдністю трьох його сторін: пізнавальної, емоційної і вольової, які складають його структуру. Єдність інтересу, почуття і волі — потужний стимул вчення. З віком пізнавальний інтерес перетворюється з нестійкого на домінуючий. Розвиток мотиваційної основи полягає у збільшенні в ній питомої ваги пізнавального мотиву» [18].

Колектив авторів-психологів уважає, що у структурному складі навчальної діяльності крім потреби в навчанні «першим компонентом є мотивація навчання. Другим компонентом виступають навчальні завдання. У свою чергу, навчальна задача включає в себе мету, навчальні дії, умови досягнення мети, самоконтроль і самооцінку, результат. При об'єднанні цих компонентів вийде наступний ряд: навчальна діяльність = потреба + мотив + мета + навчальні дії + самоконтроль + самооцінка» [19].

Отже, можна виокремити такі елементи мотивації навчальної діяльності курсанта під час підвищення кваліфікаційного рівня в системі післядипломної освіти: зосередження уваги на навчальній ситуації (усвідомлення змісту майбутньої діяльності), усвідомлений вибір мотиву (цілепокладання), прагнення до мети (здійснення навчальних дій), прагнення до досягнення успіху (усвідомлення впевненості у правильності своїх дій), самооцінка процесу та результатів діяльності (емоційне ставлення до діяльності).

Для викладача системи неперервної освіти внутрішніми заохоченнями є смисл, автономність, радість від набуття й віддачі знань, адже мозок людини налаштований на глибоке запам'ятовування лише того, що зачіпає її почуття. При зацікавленості позитивні емоції

від наукової роботи ненав'язливо допоможуть отримати необхідні знання. Отже, «найкраща мотивація — це самомотивація» [26].

На відміну від загальноосвітніх закладів, де будь-яке слово вчителя автоматично сприймається як істина і «педагог, як правило, виконує відразу дві функції — вчителя і вихователя», тобто фактично формує особистість людини в процесі навчання, в системі післядипломної освіти «питання вибору ведучого і веденого в процесі навчання, як правило, вирішується з'ясуванням співвідношення психологічної сили, вагою авторитету і професійного капіталу кожного» [10].

Для науково-педагогічного працівника центром орієнтації викладацької діяльності є наукова проблема, що вирішується шляхом тривалої копіткої наукової праці, використання можливостей бібліотечного фонду та інернет-ресурсів, задоволення запитів курсантів, застосування методичних напрацювань передового педагогічного та особистого досвіду тощо.

Отже, в системі післядипломної освіти ключем успішної роботи викладача є висока майстерність, такт, інтелект, знання психології, ораторське мистецтво, засоби театральної педагогіки, здатність бути гнучким і реагувати на зміни. При сконцентрованості педагогічної діяльності вчителя-предметника на оптимізації викладання й засвоєнні школярами його навчальної дисципліни дороговказом йому у джерелах знань у більшості випадків стають навчальний матеріал, книги, методична взаємодія.

В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» наголошується, що «акмеологія (від *др.-грец.* ακμή, akme — вершина, *др.-грец.* λόγος, logos — вчення) — наука, яка вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на ступені її професійної зрілості. Об'єкт акмеології — професіоналізм педагогічної, інженерної, медичної, військової, спортивної та іншої діяльності людини. Предмет акмеології — об'єктивні (якість одержаного виховання і освіти) і суб'єктивні (талант, здібності людини) фактори, які сприятимуть досягненню вершин професіоналізму, а також закономірності в організації навчання спеціалістів. Акмеологія досліджує проблеми суперечностей між зростаючим обсягом інформації, з одного боку, і часом, необхідним для оволодіння нею, — з другого. Акмеологія виявляє спільні і різні риси, які проявляються у людей у процесі їхньої діяльності, а також досліджує фактори, які визначають якісні і кількісні характеристики «акме». Одним з найважливіших завдань акмеології є опрацювання методологічного інструментарію, який допомагає організувати умови для оптимального досягнення людьми ступенів

професіоналізму у всіх сферах людської діяльності, для прояву ними своїх соціально значущих і творчих якостей» [12, 23].

На думку В. Максимової, «акмеологія (від давньогрец. ακμή, akme — квітуча сила, вершина) є наукою про вершини, про вищі досягнення в життєдіяльності та розвитку людини, тобто наукою про якість людини і якість життя. Людина в акмеології розглядається як суб'єкт життєдіяльності, здатний до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя і професійної діяльності. Спираючись на психологію розвитку людини у навчальній та професійній діяльності, акмеологія звернена до Homo Sapiens — людини розумної в повному розумінні цього слова, яка рефлексує свої цілі та способи дій, вміє передбачати їх результати, має особисту «Я-концепцію», відповідальна за своє життя і його якість» [24, 3].

Акмелогія є досить молодим інтеграційним напрямом в науці. У короткій історії її формування наголошується, що термін «акмеологія» для науки «про розвиток зрілих людей» запропонував російський психолог, член-кореспондент АПН РРФСР, доктор психологічних наук, професор М. Рибников у 1928 р. Місце акмеології в системі наук про людину було визначено у середині XX ст.радянським психологом Б. Ананьєвим. Першу кафедру акмеології і психології професійної діяльності було створено під керівництвом А. Деркача і О. Бодальова у 90-х рр. XX ст. в Російській академії державної служби при Президентові Російської Федерації. У 1992 р. з ініціативи докторів психологічних наук Н. Кузьміної, А. Деркача і А. Зімічева в Санкт-Петербурзі створена і зареєстрована науково-громадська організація «Академія акмеологічних наук»; у 1995 р. засновано перший вищий навчальний заклад акмеологічного профілю — Санкт-Петербурзька акмеологічної академія (з ініціативи доктора психологічних наук А. Зімічева), нині — Санкт-Петербурзький інститут психології і акмеології [1].

У рамках акмеологічної науки виділено напрями, котрі не замикаються на окремих професіях, а розробляють загальні принципи організації професійної діяльності та її вдосконалення. Базові положення акмеології — науки про умови і фактори, що забезпечують вищий рівень досягнень у певній сфері діяльності, визначають професіоналізм вищим щаблем у розвитку людини як суб'єкта пізнання, праці, спілкування. Основним критерієм рівня професіоналізму, на думку спеціалістів з акмеології, є ступінь відповідності знань, умінь, навичок і психічних властивостей фахівця сучасним досягненням науки і практики в цій галузі. В акмеології вже сформувалися певні закони, а саме:

«закон особистісно-професійного розвитку і множення особистісного потенціалу (констатує взаємозв'язок між процесами становлення професіоналізму і формуванням особистісної цілісності) та закон самовираження особистості в професії (описує стійкі зв'язки і процеси професійного самовизначення, самоствердження, самореалізації, професійного образу «Я» і особистісно-професійного зростання в контексті самовираження особистості в професії)» [2, 221]. Отже, акмеологія є наукою про вершини життєдіяльності людини.

У більш широкому розумінні акмеологія є новою міждисциплінарною галуззю наукового знання, сутність якої Н. Кузьміна розкриває таким чином: «Методологія пізнання життєдіяльності соціального суб'єкта, що склалася в рамках традиційної парадигми, як свідчить практика, не забезпечує якісно нових резервів можливостей. Більше того, в новій ситуації не всі стереотипи пізнання відповідають соціальним вимогам. Як наслідок такого підходу кожна наука окремо отримує і оперує частковим знанням про феноменології соціального суб'єкта. Відповідні їм навчальні дисципліни теж почасти доносять ці парціальні знання до практиків. Не отримавши спочатку цілісного конструктивного оформлення, пропоновані фрагментарні знання про суб'єкта праці і життя на практиці нерідко і, можна стверджувати, значною мірою виявляються не затребуваними. Все це призвело до необхідності пошуку принципово нового підходу, що забезпечує синтез багатьох відомостей, отримання цілісної картини соціального суб'єкта і при цьому врахування його включеності у всі реальні зв'язки і відносини. Саме такий підхід і запропонувала акмеологія. Використання в акмеологічному пізнанні філософських теоретико-методологічних положень дає змогу обрати загальний напрям у виробленні цілісного інтегративного підходу. Використовуючи можливості філософії, не претендуючи і не оспорюючи її функції, акмеологія першою прийняла на себе роль того "інтегратора", який взяв на себе відповідальність вивчати, розвивати і оптимально сприяти цілісному самовираженню соціального суб'єкта» [22, 11].

Є. Барбіна і К. Щедролосєва вважають, що «акмеологія як галузь людинознавства виникла на стику гуманітарних, суспільних, природничих наук і має вивчати взаємозв'язки вікової та професійної соціалізації в їх індивідуальному й типологічному виявах» [5, 30]. «Згідно з паспортом спеціальності ВАК, ця наука відноситься одночасно до педагогічної та психологічної галузей наук» [1].

Отже, акмеологія, спираючись на концептуальні положення гуманістичної філософії, антропології, соціології, психології тощо, є частиною

цілісної науки про людину. Вищим рівнем цілісного розвитку людини Б. Ананьєв уважав індивідуальність [4].

Зіставляючи трактування акмеологічного розвитку професіонала, І. Соловйов відзначає їх різноваріантність, а саме: «їх діапазон від зведення поняття до здатності генерувати нові ідеї та вміння втілювати нове в життя, до розуміння його як складного інтегративного феномену, що включає різноманіття характеристик, аж до самореалізації» [38, 4].

Таким чином, основна галузь досліджень акмеології пов'язана з вивченням професіоналізму як вищого ступеня розвитку, саморозвитку і самоорганізації людини, що актуалізують її потребу в нових досягненнях, прагнення до успіху і досконалості, розуміння сенсу життя та активну життєву позицію, позитивне мислення й віру в свої можливості.

Протягом останнього десятиліття акмеологія освіти не тільки набирає темпи прогресуючого розвитку, а й, ґрунтуючись на психології розвитку людини у навчальній та професійній діяльності, значною мірою сприяє вирішенню проблем підвищення рівня якості освітніх систем і методології розвитку освіти, теоретичних та прикладних завдань зростання професійної майстерності педагогів.

Акмеологічний підхід до розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти дає змогу розглядати означений процес як більш високий рівень фахового зростання спеціаліста та продуктивності його професійної діяльності, тобто вміння реалізувати системно-моделюючий цілісний розвиток школяра, який вимагає високої майстерності вчителя, його здатності конструювати багаторівневі стратегії педагогічної діяльності, підпорядковувати цілі й завдання та водночас взаємопов'язано вирішувати їх на кожному етапі загальної програми навчання із застосовуванням нових наукомістких технологій освіти.

Ми поділяємо думку В. Максимової, яка, відображаючи акмеологічний підхід в акмеологічній моделі педагога, визначає її складові: професійну зрілість, особистісну зрілість, духовну зрілість та акмеологічну позицію вчителя [24, 3]. Розглядаючи професійну зрілість як «готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності», дослідниця вважає, що до складу її входять: «професійна компетентність як система знань педагога; педагогічна майстерність як здатність до творчого нестандартного рішення професійних завдань; педагогічна спрямованість професійної діяльності як система домінуючих мотивів роботи в школі, стійка мотивація педагогічної діяльності». На думку педагога, «з накопиченням досвіду педагогічної діяльності

рівень професійної зрілості педагога зростає або падає. На високому рівні розвитку педагога як суб'єкта професійної діяльності мотивація педагогічної праці носить стабільно гуманістичний характер (любов до дітей, прагнення їм допомогти, їх зрозуміти, підтримати)» [24, 11].

У процесі особистісного професійного зростання фахівця, його самовдосконалення «відбувається цілеспрямований самоаналіз і коректування професійно значущих якостей особистості, підвищується відповідальність за прийняті рішення, формуються вміння прогнозування результатів, вміння вибору оптимальних програм дій» [24, 11]. Вважаючи, що «особистісна зрілість педагога проявляється в його здатності визначити свою зону "найближчого розвитку" в професійному плані, виділити перспективні напрями і варіанти засобів та шляхів розширення зон саморозвитку», В. Максимова визначає поняття «педагог-акмеолог» як нову якість вчителя, котра характеризується його здатністю визначати перспективи свого саморозвитку в контексті акмеологічних завдань школи і акмеологічної моделі педагога» [24, 12].

Отже, особистісну зрілість педагога можна розуміти як: самостійність і відповідальність за прийняття життєвих і професійних рішень (вибір цілей і завдань навчання, навчального матеріалу, технологій і методів, критеріїв оцінки результатів, способів співпраці і стилю спілкування з дітьми та колегами тощо); здатність визначити свою зону найближчого професійного розвитку та особистісного зростання, перспективні напрями і варіанти розширення зон саморозвитку.

У загальноосвітньому закладі оцінювання педагогічної роботи здійснюється переважно самим фахівцем, і самооцінка вчителя ґрунтується на підпорядкованості пріоритетів його самоконцепції. Оцінкою викладацької діяльності в системі післядипломної освіти здебільшого виступають взаємне переосмислення потреб та взаємна зміна програми. Самоконцепція науково-педагогічного працівника базується на посиленні самоспрямованості, що виражається у внутрішні змінах, спрямованих на підвищення рівня адекватного самооцінювання, самостійності, відповідальності за особисту навченість й наявність розвинутого вміння саме знайти ті знання, які йому потрібні, почуття власної гідності.

Таким чином, пріоритетним вектором педагогічної роботи у загальноосвітній школі можна вважати правильну організацію навчального процесу, а цільовою спрямованістю викладацької роботи в системі післядипломної освіти — розуміння й задоволення індивідуальних запитів і потреб вчителя, спонукання його до самоосвітньої діяльності.

Навіть примусове засвоєння нового матеріалу в шкільні роки відбувається набагато швидше, ніж у зрілі. Обрання дидактичних методів фахівцями в школах здебільшого ґрунтується на передачі знань. З віком спостерігається поступове втрачання пластичності мозку. До того ж конкуренція різних видів діяльності за мозкові ресурси дорослого при поєднанні навчання з роботою та тривалі перерви між ними значно знижують вчительський рівень засвоєння нової інформації. В електронному ресурсі «Методика навчання дорослих» вказується, що на трьох ступенях навчання (слухати, бачити, робити) в процесі комунікації курсантами сприймаються «слова — 7 %, голос — 38 %, фізіологія (мова жестів і рухів) — 55 %» [25]. На нашу думку, науково-педагогічному працівникові в процесі реалізації лекційно-практичної форми викладання бажано прийняти до уваги, що в пам'яті дорослої людини зостаються при використанні «тільки словесної презентації (почую і забуду): через 3 години — 25 % інформації, через 3 доби — 10 %; виключно демонстрації (побачу і запам'ятаю): через 3 години — 72 %, через 3 доби — 20 %; при змішаному типі навчальної діяльності (почую, побачу, зроблю і зрозумію): через 3 години — 85 %, через 3 доби — 65 %» [25].

Отже, методологією зумовлюється необхідність спрямування психолого-педагогічних аспектів системи післядипломної освіти на підвищення спонукання вчителя до усвідомлення необхідності самоосвіти для подолання особистих труднощів та самовдосконалення. На нашу думку, надати слухачам імпульс до самоосвітньої діяльності може допомогти використання наукових напрацювань нової концепції, поява якої спостерігається в сучасних зарубіжних доктринах безперервної освіти.

Так, у 2000 р. в роботі "From Andragogy to Heutagogy" Стюарт Хассе і Крісо Кеньйон ввели у науковий обіг окремий термін «х'ютагогіка», або «евтагогіка» (від *англ.* heutagogy — вчення про самоосвіту), зазначивши, що «концепція по-справжньому самостійного навчання, х'ютагогіка, ґрунтується на гуманістичному підході й підходах до навчання, описаних у 1950-ті роки. Передбачається, що х'ютагогіка служить освітнім потребам XXI століття, зокрема сприяє розвитку індивідуальних здібностей» [44].

В електронному ресурсі "Heutagogy" вказується, що «перша частина терміна heutagogy сконструйована з декількох семантично пов'язаних грецьких слів: ευρετικός (heurista) у значенні виявляти, з'ясовувати, дізнаватися, εφευρετικός (heuretikos) — винахідливий, εύρημα (heuriskein) — знайти. Друга частина терміна походить від грецького αγω — вести, за аналогією з такими термінами, як педагогіка

і андрагогіка. Отже, змістовним наповненням семантики дефініції є «вести до винаходів, відкриттів, знахідок, висновків» [45]. Аналіз джерел, зроблений О. Ігнатович, засвідчив відсутність єдиного підходу «в перекладі терміна російською мовою, існує три варіанти його функціонування в російськомовному Інтернеті: 1) "хьютагогика" — запозичення з опорою на англійську вимову; 2) "эвтагогика" — запозичення з урахуванням традиції передачі грецьких слів і морфем російською мовою; 3) heutagogy — використання англійського терміна без перекладу. Пошукові запити в російському Яндексі видають два посилання на статті з терміном "хьютагогика" в російському написанні, 137 згадок використання терміна в Рунеті в англійському написанні і більше 25 000 посилань на статті з використанням російського терміна "эвтагогика". Аналіз змісту зазначених посилань дає змогу зробити висновок про те, що обидва терміни, перекладені російською мовою, використовуються вузьким співтовариством фахівців в галузі електронного і дистанційного навчання. Посилання на термін "эвтагогика" є дублюючими, перехресними, у зв'язку з чим зазначений термін використано мінімум в 1000 разів менше, тобто менше 25 разів» [17, 27].

Принциповими позиціями х'ютагогіки (евтагогіки) як вчення про самоосвіту, що передбачає систему навчання найвищого порядку, можна назвати: а) узгодження з теорією конструктивізму Дж. Дьюї, педагогічними ідеями М. Монтессорі, моделлю поетапного формування розумових дій Д. Колба, філософією М. Хайдеггера, феноменологією К. Роджерса, теорією системного мислення, організаційного навчання, керованого навчання андрагогіки, концепцією неперервного навчання й принципами андрагогіки в розумінні її навчання дорослої людини; б) застосування в освіті дорослих технологій пошукового й експериментального навчання, евристичного методу, метакогнітивного, творчого підходів для використання потенціалу (здатності) дорослої людини щодо самостійної модифікації наявних і освоєння нових знань креативною генерацією звичної роботи та інноваційних методів «з використанням різних засобів: візуальних/просторових, музичних/ритмічних, тілесних/кінестетичних, вироблених/мовних, логічних/математичних, міжособистісних/особистісних, колективного/індивідуального інтелекту» [17]; використання педагогічного прийому «подвійна петля навчання» (двічі циклу навчання), який творці терміна (психолог Кріс Аргіріс і філософ Дональд Шен) визначають «процесом використання отриманої в ході змін інформації (перший цикл) для більш ефективного управління майбутніми трансформаціями (другий цикл)» [29].

Таким чином, педагогіка, андрагогіка, х'ютагогіка як акмеологічні щаблі професіоналізму освітян в системі післядипломної освіти реалізуються у концептуальних засадах андрагогічного й акмеологічного підходів, що передбачають залучення курсантів до розумової роботи шляхом використання різноманітного методичного інструментарію, як-от: педагогічні технології (проблемного навчання, кооперативного навчання, контекстного навчання; розвитку критичного мислення; евристичного навчання; продуктивного навчання, навчання в партнерській позиції, а також методологічні засади х'ютагогіки тощо); розширення спектра інтерактивних методів лекційно-практичної та семінарської роботи (**«десантний метод» — вправа, доручення, бесіда; «метод ланцюжка» — вправа, бесіда, доручення, змагання; «релейні контрольні роботи» — вправи; «робота на листках взаємоконтролю» — бесіда, вправа, робота з наочністю;** мозкова атака; методи вивчення педагогічних ситуацій, обговорення, ділової гри тощо), посилення психологічних аспектів, стимулювання проявів активності, ініціативи, самостійності й творчості; розширення кола особистих навичок щодо розв'язання наукових, фахових і практичних проблем; збагачення досвіду творчого розв'язання різнопланових теоретичних і практичних завдань тощо.

Перспективними напрямами подальших наукових розвідок у векторі оптимізації професійного зростання освітян ми вважаємо дослідження щодо удосконалення фахової діяльності спеціалістів.

ДЖЕРЕЛА

1. Акмеология [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki/Акмеология. — Название с экрана.
2. *Акмеология* : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
3. Александров В.Т. Державні проблеми забезпечення якості неперервної освіти / В.Т. Александров // Державне управління : удосконалення та розвиток [Електронне наукове фахове видання]. — Режим доступу : http://nayka.com.ua. — Назва з екрана.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев ; АН СССР, Ин-т психологии. — М. : Наука, 1997. — 380 с.
5. Барбіна Є.С. Провідні принципи формування професійної майстерності в майбутніх учителів музики і художньої культури / Є.С. Барбіна, К.О. Щедролосєва // Гуманітарні науки. — 2007. — № 2. — С. 24–31.
6. Беспалько В.П. Не час міняти стратегію освіти? / В.П. Беспалько // Педагогіка. — 2001. — № 9. — С. 87–95.
7. Бібік Н.М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів / Н.М. Бібік // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах

нової структури і змісту початкової освіти : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 23–25 квітня 2001 р. / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т педагогіки АПН України, Полтавський держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. — Полтава, 2001. — С. 12–13.
8. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А.П. Владиславлев. — М. : Мол. гвардия, 1978. — 175 с.
9. Гальченко М. Проблема підготовки та перепідготовки вчителів початкових класів [Електронний ресурс] / М. Гальченко. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VIrd/2011_18/Pdf/1.pdf. — Назва з екрана.
10. Гладышев С. Андрагогика и педагогика [Электронный ресурс] / С. Гладышев. — Режим доступа : http://www.psychologos.ru/articles/view/andragogika_i_pedagogika. — Название с экрана.
11. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник : довідкове вид. / С.У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 374 с.
12. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. — Вид. 2-ге, допов. й виправ. — Рівне : Волинські обереги, 2011. — 552 с.
13. Даниленко Л.І. Модернізація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах її інноваційного розвитку / Л.І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. — 2009. — № 2. — С. 23–25.
14. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. — М. : Учпедгиз, 1956. — С. 136–203.
15. Закон України «Про освіту». — К. : Концепції педагогічної освіти, 1996. — С. 20–88.
16. Захарченко Е.Ю. Педагогическая культура и культурно-образовательная среда / Е.Ю. Захарченко // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 69–73.
17. Игнатович Е.В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения / Е.В. Игнатович // Непрерывное образование: XXI век. — 2013. — Вып. 3. — С. 27–31.
18. Проблема мотивации учебной деятельности [Электронный ресурс] / [кол. авт.] // Методика преподавания психологии: конспекты лекций. — Режим доступа : http://www.e-reading.club/chapter.php/98177/11/Metodika_prepodavaniya_psihologii__konspekt_lekciii.html. — Название с экрана.
19. Структура учебной деятельности [Электронный ресурс] / [кол. авт.] // Методика преподавания психологии: конспекты лекций. — Режим доступа : http://www.e-reading.club/chapter.php/98177/10/Metodika_prepodavaniya_psihologii__konspekt_lekciii.html. — Название с экрана.
20. Концепція розвитку післядипломної *освіти* в Україні [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.*soippo.edu.ua/userfiles/03_koncepcija_pdo.d.* — Назва з екрана.
21. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1917–1955) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С.В. Крисюк ; Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 1996. — 429 с.
22. Кузьмина Н.В. Акмеология — новый этап развития петербургской научной школы психологов Б.Г. Ананьева / Н.В. Кузьмина // Акмеология:

методология, методы и технологии : матер. научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, президента МААН Н.В. Кузьминой / под общ. ред. вице-президента МААН, заслуженного деятеля науки РФ, д-ра психол. наук, проф. А.А. Деркача. — М. : РАГС, 1998. — 230 с.
23. Кумарин В.В. Школу спасет педагогика, но природосообразная / В.В. Кумарин // Народное образование — 1995. — № 5. — С. 3–10.
24. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования / В.Н. Максимова // Завуч. — 2004. — № 3. — С. 3–23.
25. Методика обучения взрослых [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.fadr.msu.ru/rin/uprava/agropol/agropol23.html. — Название с экрана.
26. Методика обучения взрослых [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://fml17.ck.ua/metodika-obuchenija-vzroslyh-1. — Название с экрана.
27. Мишагина О.М. Акмеологические технологии преодоления негативных стереотипов у студентов младших курсов в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / О.М. Мишагина ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Шуйский гос. пед. ун-т». — Шуя : ШГПУ, 2006. — 20 с.
28. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. — 2002. — № 33. — С. 4–6.
29. Ньюстром Д. Организационное поведение / Д. Ньюстром, К. Дэвис // Глоссарий по книге [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://vocabulary.ru/dictionary/801/word/dvoinaja-petlja-obuchenija. — Название с экрана.
30. Олійник В.В. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / В.В. Олійник, В.Ю. Биков, В.О. Гравіт та ін. ; за заг. ред. В.В. Олійника. — К. : Логос, 2006. — 408 с.
31. Олійник В.В. Безперервна освіта / В.В. Олійник // Світло. — 2000. — № 3. — С. 11–15.
32. Пилипюк-Нагорний Л.А. Проблеми та перспективи підвищення кваліфікації / Л.А. Пилипюк-Нагорний // Післядипломна освіта. Досвід, проблеми та перспективи розвитку: інформаційний бюлетень. — К. : НМЦ, 2010. — № 3. — С. 21–23.
33. Про вищу освіту: *Закон України* від 17.01.2002 № 2984-III / Верховна Рада *України // Відомості Верховної Ради.* — 2002. — № 20. — Ст. 134.
34. Про загальну середню освіту: *Закон України* від 13 травня 1999 № 651-XIV / Верховна Рада *України // Відомості Верховної Ради.* — 1999. — № 28. — С. 230.
35. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система / Н.Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. — 2001. — № 1. — С. 10–12.
36. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку : моногр. / Н.Г. Протасова. — К. : Міленіум, 1998. — 151 с.
37. Скворцов В.М. Высшее и второе высшее образование — предмет взаимодействия вузов и организаций как поставщиков и потребителей специалистов высокой квалификации в системе непрерывного образования / В.М. Скворцов // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. — К. : ВІКНУ, 2009. — С. 231–233.

38. Соловьев И.О. Развитие профессионала в акмеологической среде : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.13 / И.О. Соловьев. — М., 2011. — 40 с.
39. Сорочан Т.М. Післядипломна педагогічна освіта у добу змін: регіональний аспект / Т.М. Сорочан // Освіта на Луганщині. — 2009. — № 1. — С. 10–17.
40. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский // Избранные произведения : в 5 т. — Т. 4. — К. : Рад. школа, 1979. — 670 с.
41. Ткач Т.В. Неперервність освіти як психолого-педагогічна ідея / Т.В. Ткач // Інституціональний вектор економічного розвитку: Збірник наукових праць МІДМУ «КПУ». — Вип. 1. — Мелітополь : Вид-во КПУ, 2008. — 206 с.
42. Чумак Л.В. Акмеологічний підхід до розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти / Л.В. Чумак // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Педагогические науки. — Вып. 45. — Симферополь : НИЦ КИПУ, 2014. — С. 70–76.
43. Якубенко О.П. Неперервна освіта: реалії та перспективи / О.П. Якубенко // Інформаційний бюлетень. — 2010. — № 3. — С. 23–29.
44. Hase S. and Kenyon Ch. From Andragogy to Heutagogy [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html. — Назва з екрана.
45. Heutagogy [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Heutagogy. — Назва з екрана.

Полєвікова О.Б.

МЕТОДОЛОГІЯ СЛОВОЦЕНТРИЗМУ ЯК ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПІДХОДУ ДО МОВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ

Автор здійснює методологічне обґрунтування словоцентризму як теоретичної основи інноваційного підходу до мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, розглядає ключові філософські поняття в історичному контексті, визначає сучасні напрямки розвитку словоцентричних теорій.

Ключові слова: *слово, словоцентризм, мовна освіта й мовленнєвий розвиток дітей.*

Автор осуществляет методологическое обоснование словоцентризма как теоретической основы инновационного подхода к языковому образованию и речевому развитию детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, рассматривает ключевые философские понятия в историческом контексте, определяет современные направления развития словоцентрических теорий.
Ключевые слова: *слово, словоцентризм, языковое образование и речевое развитие детей.*

The author provides a methodological justification of word-centrism as a theoretical foundations of innovative approach to language education and speech development of children of senior preschool and junior school age, examines the key philosophical concepts in historical context, defines modern trends in the development word-centered theories.
Key words: *word, word-centrism, language education and speech development of children.*

Акмеологічна стратегія професійної освіти спрямовує фахівців до постійного самовдосконалення своїх можливостей. Мотивуючим фактором для цього у науковців-педагогів є потреба у розв'язанні низки суперечностей, що об'єктивно мають місце в теорії і практиці дошкільної та початкової освіти: між сучасним усвідомленням акмеологічної природи освіти, визнанням людиноцентрованої системи освіти і домінуючою соціоорієнтованою парадигмою педагогічної практики вищих навчальних закладів; між об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, учителів початкових класів і недостатнім рівнем професійної компетентності випускників вищих навчальних закладів; між необхідністю цілеспрямованого самовдосконалення педагогічних можливостей майбутнього вихователя, вчителя початкових класів та недостатньою опорою на акмеологічний підхід як умову найбільш повного розкриття професійної компетентності.

Спираючись на положення акмеології про особистісно-професійний розвиток, акмеологічний підхід до професійної підготовки (Б. Ананьєв, В. Беспалько, О. Бодальов, В. Вакуленко, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, В. Максимова, А. Реан, Л. Рибалко, С. Пальчевський, Х. Шапаренко та інші), спробуємо обґрунтувати методологію словоцентризму

як теоретичної основи мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Кожна освітня лінія та галузь нових державних стандартів дошкільної та початкової освіти робить свій внесок у формування ключових компетентностей дітей, забезпечуючи цим практичні й розвивальні результати початкової освіти стосовно кожної особистості [4, 143].

Лінгводидактика тільки нещодавно актуалізувала потребу пошуку методів і прийомів навчання мови словом з метою реалізації завдань мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей (О. Антонова, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, А. Дейкіна, Л. Логвінова, Н. Луцан, Л. Федоренко). Це, у свою чергу, вимагає теоретичного узагальнення науково-історичних основ словоцентризму.

Тож метою нашого дослідження є здійснення методологічного обґрунтування словоцентризму як теоретичної основи інноваційного підходу до мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Для реалізації поставленої мети, на нашу думку, потрібно розв'язати такі завдання: 1) розглянути ключові філософські поняття в історичному контексті, а саме: схарактеризувати теоретичні положення В. фон Гумбольдта й О.О. Потебні; обґрунтувати природу мови у філософській концепції П. Флоренського; виявити проблему внутрішнього механізму мови у праці М. Фуко «Слова та речі»; здійснити аналіз теорії смислу Ж. Дельоза; дослідити специфіку лінгвофілософського вчення Ж. Дерріди; 2) визначити сучасні напрямки розвитку словоцентричних теорій.

Нові горизонти для розуміння мовних явищ відкриваються в точках дотику мовознавства до інших наук. Та чи не найбільше можливостей для його вдосконалення має філософія. Перебуваючи у просторі специфічних категорій і законів, вона не тільки по-своєму тлумачить сутність відомих мовних явищ, а й спроможна надати чітких контурів і яскравих барв багатьом білим плямам у складному малюнку мовної еволюції.

До проблеми мови філософія зверталася здавна. Ще давньогрецькі філософи визначали людину як живу істоту, що має логос, причому логос можна було зрозуміти і як мовлення, і як мову. Цю тезу вже у ХХ ст. розвинув і конкретизував М. Хайдеггер: «Згідно із старовинною дефініцією, ми саме ті істоти, які мають дар мовлення та у яких, отже, вже є мова. Понад те, дар мовлення навіть не одна якась із людських здібностей поряд з багатьма іншими. Дар мовлення вирізняє людину, тільки й роблячи її людиною. Цією рисою окреслене її єство.

Людина не була б людиною, якби їй було відмовлено в тому, щоб говорити безнастанно, всеохопно, про все, у багатоманітних різновидах і переважно у невисловленому "це є те". Оскільки забезпечує все це мова, сутність людини ґрунтується на мові» [9, 259].

Уявлення про те, що людська мова (Слово в широкому сенсі) є визначальним фактором в освоєнні людиною світу і навіть — у певному сенсі — творення світу, а також головним джерелом сукупної духовної діяльності людини по відношенню до світу, пронизує практично всі основні міфологічні і релігійні системи, які виникли ще на зорі людської цивілізації. У відомому сенсі для древніх все в світі — Слово, і навіть весь світ — Слово.

Зазначений «словоцентризм» (або «панлінгвістичність») відзначається Т.В. Цив'ян. Самодостатність, що лежить в основі постулату про творчу, деміургічну роль слова при переході від хаосу до космосу, і ставить Слово на початок процесу творіння. Називання стає визначенням, виділенням об'єкта в світі, утворенням алфавіту світу і умовою реалізації світу, тобто його існування. Магія слова, у тому числі і слова «Слово», така, що розвиток цього постулату веде, зокрема, до обожнювання Слова, до Логосу як сили, що діє. Акт творіння ототожнюється з актом проголошення [13, 26].

Невипадково і ключові філософські поняття древніх учінь — дао в Китаї, дхарма в індуїзмі, логос у стародавніх греків — в основі свого багатопланового змісту мають значення «слово». Згадаймо, нарешті, і початок Євангелія від Іоанна: «На початку було Слово...»

«Словоцентризм» найдавніших учінь неминуче поєднувався з «етноцентризмом», і цей зв'язок простежується й у філософії середніх віків і епохи Відродження, і, безумовно, у філософських концепціях Нового часу. У німецькій філософії «словоцентризм» і «етноцентризм» зустрічаються, наприклад, у працях І.Г. Гердера (1744–1803) і Г.В.Ф. Гегеля (1770–1831).

Засновником сучасного загального мовознавства та філософії мови великим німецьким лінгвістом В. фон Гумбольдтом (1767–1835) обґрунтована пріоритетна роль мови по відношенню до свідомості (мислення).

Різні слова — не різні позначення однієї й тієї ж думки, а різні бачення її. Слово — це відбиток у свідомості не предмета як такого, а його чуттєвого образу, створеного цим предметом за допомогою мовотворення; воно еквівалентне не самому предмету, а його розумінню в акті мовного творення. Мова не позначає світ, а творить особливу картину світу.

У мовознавстві «лінія Гумбольдта» в найбільш завершеному вигляді представлена в творчій спадщині видатного лінгвіста О.О. Потебні (1835–1991). Його перша праця «Думка і мова» (1862), формально будучи перекладом основних ідей Гумбольдта, виступає як глибоко оригінальна лінгвофілософська концепція, що обґрунтовує чільну роль мови в розумовому освоєнні світу народом.

За О.О. Потебнею, дослідник зобов'язаний вивчати людську думку перш за все як історію мовного мислення. Розвиваючи думки Гумбольдта про те, що мова є жива діяльність, «вічно повторюване зусилля духу зробити членороздільний звук вираженням думки», О.О. Потебня переходить від гумбольдтовського поняття «внутрішня форма мови» до оригінальної концепції внутрішньої форми слова. Творче зусилля людини фіксує в слові образ предмета, основну семантичну його ознаку, яка потім є ніби представником всіх основних властивостей предмета, лексичного значення слова: «... слово власне виражає не всю думку, прийняту за його зміст, а тільки одну її ознаку» [3]. Це, власне, і є внутрішня форма слова (говорячи сучасною мовою — етимон).

У цій концепції О.О. Потебня немов розкриває механізм утворення думки за допомогою слова, точніше кажучи, способу номінації явища: «Під словом *вікно* ми розуміємо звичайну раму зі склом, тоді як, судячи за подібністю його зі словом *око*, воно означає: те, куди дивляться або куди проходить світло, і не містить в собі жодного натяку не тільки на раму та ін., але навіть на поняття отвору. У слові є два зміст: один, який ми вище назвали об'єктивним, а тепер можемо назвати найближчим етимологічним значенням слова, завжди містить в собі тільки одну ознаку; інший — суб'єктивний зміст, у якому ознак може бути безліч. Перший є знак, символ, який замінює для нас другий» [3].

«Внутрішня форма слова є відношення змісту думки до свідомості, вона показує, якою видається людині її власна думка» [3]. Саме в постійному становленні образів і здійснюється творча активність мови відносно світу. З часом образи стираються і тьмяніють, оскільки предмет вже позначений, і, значить, ми вже можемо безпосередньо оперувати в думці і спілкуванні поняттям потворним (забуття внутрішньої форми є законом мови).

З теорії внутрішньої форми випливає й інша відома ідея О.О. Потебні — про ізоморфізм слова взагалі та художнього твору [3]. Він ніби конкретизує положення Гумбольдта про креативну природу національної мови, показавши, що життя мови протікає за законами

не логічного, але образного мислення, тобто мова по суті своїй заряджена поетичністю, художністю. Адже будь-яке слово вже є мікрообразом речі: «Слово тому є органом думки і неодмінною умовою усього пізнішого розвитку розуміння світу і себе, що спочатку є символом, ідеалом і має всі властивості художнього твору» [3].

Зазначені ідеї дають змогу О.О. Потебні сформулювати положення про національну обумовленість мовного мислення. Слідом за В. фон Гумбольдтом учений стверджує, що «відомий спосіб поєднання уявлень не є загальнообов'язковою формою людської думки» [3]. Твердження О.О. Потебні ґрунтується на тому, що «слово є відомою формою думки, ніби заскленою рамкою, що визначає коло спостережень і відомим чином вимальовує спостережуване...» [3]. Іншими словами, образ, створюваний у мові (внутрішня форма слова), впливає на нашу свідомість, при цьому образ, який кладе в основу значення слова, індивідуальний лише в незначній мірі. Як правило, спрямованість свідомості зумовлена колективними міфологічними формами народного мислення: «Частка думки в слові особисто- і народно-суб'єктивна» [3].

О. Потебня стверджує, що мисленнєво-мовленнєва діяльність людини має такі етапи: 1) виділення інтенційного об'єкта із групи об'єктів — загальне враження від нього — характерна його ознака, що стає внутрішньою формою слова; 2) чуттєвий образ об'єкта в сукупності сприймань; 3) представлення як порівняння сприймань; 4) апперцепція як початковий акт думки; 5) судження як основна форма думки; 6) поняття як сукупність суджень і завершальна форма думки. Слово постає органічним елементом породження мовлення, засобом створення ідеї, судженням про об'єкт та поняттям.

У праці «Думки і слова» О. Потебня бачить внутрішню форму слова як ознаку, що пояснює смисл, або як саме етимологічне значення слова. Комплекс визначень внутрішньої форми слова розкривається вченим як притаманний мові прийом, порядок вираження та позначення словом нового змісту або як мовна формула, за якою з участю попередніх слів та їх значень відбувається формування нових слів і значень. В інших працях О. Потебні внутрішня форма слова постає як єдність образу, образ образу, причина та умова апперцепції образів і уявлень у слові, знак значення, синтез ознак, спосіб вираження його смислу, позамовного змісту. Поняття внутрішньої форми слова в концепції О. Потебні пов'язане з онтологією мови, яка синтезує в собі такі складники: значення, внутрішню форму як компонент формальний і змістовий одночасно, форму зовнішню як звучання слова. Завдяки внутрішній формі

слова здійснюється породження та сприйняття мовлення. Мовлення спрямовує думку слухача, а слово як єдність внутрішньої форми і звука є засобом для розуміння мовця, апперцепції його думки.

У процесі розуміння спостерігаються ті самі основні ознаки слова, що й у мовленні: мовлення і розуміння суті. Вивчення процесу розуміння слугує поясненням того, що мова є системою засобів створення думки.

Учений кваліфікує свій підхід до явищ мови як психологічний і вважає закони душевної діяльності універсальними. Концепція породження мовлення О. Потебні щодо співвідношення мови і мислення відповідає багатьом положенням сучасної когнітивної лінгвістики. Вона мала значний вплив на розвиток світової гуманітарної науки з кінця XIX й упродовж XX ст. Український мовознавець є одним із фундаторів сучасної психолінгвістики і теорії мовленнєвої діяльності.

Історія лінгвофілософії України поєднала в собі традиції мовознавства, християнського віровчення, психології, історії, антропології та інших наук, західного раціоналізму та східного містицизму. Логіколінгвістичний підхід до мови поєднав переклади різних логічних та риторичних трактатів, уміщених в «Ізборнику 1073 р.», переклади XV ст. книг єврейського філософа XII ст. Мойсея Маймоніда «Книга, глаголемая логика» і арабського філософа XII ст. Аль-Газалі «Логіка Авіасафа», видання трактатів Й. Дамаскіна та Й. Спангенберга в Острозі тощо. Однак раціоналістичне розуміння мови та власне лінгвістичний підхід розпочинаються з другої половини XVII ст. і продовжуються у XIX–XX ст. [6]. Визначний внесок у справу осягнення сутності мови зробили вітчизняні мислителі, серед яких М. Гоголь, М. Максимович, П. Чубинський та інші [2].

Ідеї словоцентризму отримали нове звучання в філософії Срібного століття, яка поєднала ідеалістичну філософську традицію німецької класичної філософії і релігійно-філософські пошуки. Порівняємо, наприклад, уявлення про «реальності» слова, які походять ще з філософії Платона і середньовічних філософів-«реалістів»: вони згодом отримали назву «онтологічна теорія мови». У цій теорії на перший план виходить проблема імені як приватного прояву Слова взагалі, проте як сутності слова, центру слова, головного в ньому, — спочатку як суто богословська, потім як загальнолюдська. Це очевидно в працях С.М. Булгакова, П.О. Флоренського та О.Ф. Лосєва, який афористично сформулював цю проблему: «Світ як ім'я».

Як царина духу людини, яка у процесах пізнання надзвичайно складно взаємодіє з енергіями світу, постає мова в концепції

Павла Флоренського. Можна стверджувати, що ще за півсторіччя до Г. Хакена, який уперше заклав підвалини синергетики як науки, і більш ніж за шістдесят років до виникнення відповідного підходу в мовознавстві російський філософ сформулював ідеї синергетичної сутності людської мови та її складових, зокрема слова (імені).

Зважаючи на постійну увагу як до ноуменального, так і до феноменального світів у їхній нерозривній єдності в межах філософського символізму, а також тісний зв'язок власного світосприймання з глибинною традицією православ'я, зокрема орієнтацію на творіння «отців» церкви, П. Флоренський свою філософську концепцію називав «конкретною метафізикою» [7, 114]. Остання — один із виявів православної антропології, стрижнем якої слід уважати православний енергетизм, згідно з яким «людина поєднується з Богом не за сутністю, а за енергіями» [11, 103], тобто устремліннями, вільними імпульсами, внутрішніми установками, які людина повинна спеціально випрацьовувати та підтримувати [11, 284]. Як зазначає С. Хоружий, «буття — це Космос і символ — такою є формула онтології П. Флоренського» [11, 285].

Найважливішою одиницею мови є слово. Вчений вважає, що людське слово магічне в тому розумінні, що за його допомогою людина в процесах пізнання єднається з живою природою [7, 131] і, використовуючи мову, може впливати на світ [7, 254]. Цей вплив стає можливим завдяки тому, що слово «концентрує енергію духу, немовби проймається ним» [7, 231] і за допомогою цієї енергії впливає на всі складові світу, зокрема на інших людей. Слово рідної мови у цьому процесі відіграє особливу роль: воно — концентр енергії духу окремої людини та всього етносу [7, 250]; «слово — людська енергія, і роду людського, і окремої особистості — відкриває через особистість енергію людства» [7, 250].

Людському слову притаманні різні вияви магічного впливу на світ і на інших людей, так би мовити, «щаблі» магічності. На думку філософа, найвища міра концентрації духовних енергій притаманна іменам, зокрема власним іменам, які своєю енергетикою часто визначають долю людей, які мають ці імена. Цій проблемі присвячена окрема праця філософа — «Імена» [7, 257]. Нагромадивши за тисячоліття існування мови значну духовну енергетику, людське слово не може не впливати на інших людей, світ загалом: «Як психофізичне явище слово не димом розлітається по світу, але зводить нас віч-на-віч з реальністю, з енергіями буття» [7, 257].

Яким чином слово концентрує пізнавальну енергію людини, завдяки якій особистість може магічно впливати на світ і на інших людей?

На думку філософа, цю енергію формують усі складники слова: звуковий комплекс (фонема), формальна структура слова, яка пов'язує звучання та значення (або морфема), та, найголовніше, його смислова організація (або семема). При цьому автор стверджує, що звукова організація слова — це «не звук узагалі... це звук надзвичайно опрацьований, звукова енергія, дуже тонко організована, яка має надзвичайно систематизовану будову» [7, 258]. Фонема слова — «це членований звук, творений живою і розумно-свідомою істотою» [7, 235]. Магічна функція смислу слова визначена його семемою. Філософ зазначає, що кожне слово — це симфонія звуків, воно має величезні історичні нашарування й містить у собі цілий світ понять [11, 238]. Семему слова рідної мови, згідно з П. Флоренським, утворюють концентри творчих актів пізнання людиною та етносом світу, «кожен з яких є завершенням духовного зростання... цілого народу… Кожен шар семеми — це кристалізація в слові духовного процесу, твердіння духу» [7, 302]. Шари семеми, концентруючи тисячолітній досвід народу, який використовує рідну мову, немовби «дрімають» у слові, проте, «потрапляючи в потік живого мовлення, семема оживає і наповнюється внутрішньою силою та значенням» [7, 239–240]. З боку семеми слово — «конденсатор волі... всього духовного життя народу» [7, 240]. На думку філософа, слово можна вважати живим організмом, в якому фонема є кістяком, морфема — тілесною тканиною, а семема — душею. Магічність слова рідної мови полягає в тому, що воно «величезною владою впливає на душевне життя спочатку того, хто це слово вимовляє, а потім збудженою (в мовцеві від доторкування до слова та у слові від доторкування до душі) енергією — на той об'єкт, на який вимовлене слово скероване» [7, 238].

Окремі ідеї синергетичної сутності мови, але без опертя на традиції християнства, були висловлені ще В. фон Гумбольдтом, який, зокрема, писав: «Ні у сфері понять (тобто в межах пізнавальної діяльності), ні у мові як такій ніщо ніколи не буває відокремленим. Але поняття знаходять істинну зв'язність лише тоді, коли дух діє з внутрішньою зосередженістю, коли повноцінна суб'єктивність освітлює об'єктивність, узяту в усій її повноті. Тоді не втрачено жоден з аспектів, якими предмет здатен впливати на нас, і кожен із цих впливів залишає невидимий слід у мові. Якщо в душі пробуджується безпомилкове відчуття, що мова — не просто засіб обміну, який слугує взаєморозумінню, а воістину світ, який внутрішня діяльність духовної сили покликана поставити поміж собою та предметами, то людина на правильному шляху до того, щоб дедалі більше пізнавати в мові й дедалі щедріше

вкладати в неї» [11, 284]. Разом з тим слід зазначити, що мислитель, окресливши ідею загалом, не розкрив механізми синергетичної взаємодії людини зі світом за допомогою мови. Саме це спробував здійснити П. Флоренський у праці «Біля вододілів думки».

Процес синергії П. Флоренський пояснює так: енергії двох типів вияву буття (пізнаваного та того, хто пізнає) у момент когнітивної (мисленнєвої) діяльності залишаються незмішуваними, не розчиняються одна в одній, але об'єднуються за принципом «взаємного проростання», «енергетичної спільної дії», тобто синергетики, у якій уже немає окремо двох енергій, а є щось принципово нове, що стосується духовної природи суб'єкта, що пізнає, та об'єкта, який пізнають, тобто розкриваються енергетично. Ось як метафорично і навіть поетично описує філософ цей процес спільної дії енергій суб'єкта (людини) та об'єкта (речі): «Пізнання — це дитина, плід спілкування духу, що пізнає, та світу, який пізнають; поєднуючи дух та світ у дійсній, не вимріяній єдності, цей плід, проте, не означає поглинання ні одного, ні обох разом родичів, і вони, об'єднані та взаємно збагачені, все ж продовжують своє існування як центри буття... Зв'язок виявів буття, їх співвідношення та взаємного одкровення є чимось реальним, і, не відриваючись від центрів, що його зв'язують, він не звідний до них. Цей зв'язок і є синергія, спільна діяльність типів виявів буття, і, безумовно, розкриває собою буття — те й те» [7, 261]. Синергія нагадує резонанс, який несе в собі буття, що його породжує. Зрозуміло, що людина, яка пізнає світ і є джерелом пізнавальної енергії, бажає закріпити отриманий синергетичний результат і творить для цього спеціальний орган. «Цим органом самовільного встановлення зв'язку між тим, хто пізнає, та тим, що пізнають, є слово, а точніше — ім'я, або деякий еквівалент його, вживаний як ім'я: метонімія» [7, 263]. Підсумовуючи сказане про синергетику процесу пізнання світу, автор зазначає: «Ми лише тоді можемо вийти й виходимо з комплексу своїх відчуттів, коли визнаємо шлюбну зустріч об'єктивного з нами. Я можу сказати про акт пізнання: «Ось я, той, хто пізнає сонце, а ось пізнаване мною сонце». Отже, у мені відбувається поєднання двох енергій... Поєднання енергій має назву «спільна енергія»… Слово — це синергія того, хто пізнає, і речі, яку пізнають...» [7, 265].

Особливу увагу філософ приділяє рідному слову. Слово рідної мови, нерозривно та органічно пов'язане з енергіями світу, що оточує певний етнос, він сприймає як основу синергетики. При цьому воно для П. Флоренського є вищим, більшим за просто знак, який щось позначає в об'єктивній дійсності. Слово має символічну природу,

оскільки воно більше за самого себе; воно є подвійним: «будучи самим собою, воно разом з тим є суб'єктом та об'єктом пізнання» [7, 268]. Символ, згідно з ученням «отців» церкви, а також філософів, які сповідують реалістичне (у середньовічному розумінні) ставлення до світу та людини, якраз і відрізняється від простих знаків тим, що має подвійну природу: воно несе в собі енергію пізнання та енергію пізнаваного; це реальність, яка є більшою за саму себе. На противагу простому знакові, який позначає річ (у широкому розумінні слова), символ синергетично поєднаний з ідеєю речі, а не з самою річчю [7, 305]. Так, філософ, спираючись на давні традиції християнського віровчення, середньовічний філософський реалізм та окремі положення неоплатонізму, закладає підвалини незнакової, символічної природи мови, які у XX ст. будуть опрацьовувати Е. Касирер, Е. Гусерль, М. Хайдеггер та інші мислителі.

Завершити наші спостереження щодо концепції синергетичної сутності мови П. Флоренського варто словами В. Постовалової, яка, досліджуючи лінгвістичні засади філософської школи всеєдності, зауважила, що програма цієї школи та ідеал, який був для неї засадовим, «можуть бути стимулом для подальшого розвитку лінгвістичної думки як явища культури та життя». За доби сцієнтизму, масового атеїзму та позитивізму, коли «сутінки думки при буянні знань стають дедалі густішими» (С. Булгаков), «як надважлива постає проблема антиізоляціонізму науки, доведення її до істинних першоначал, установлення її зв'язку з глибинними інтуїціями культури» [6, 161]. На думку Ф. Бацевича, у межах саме таких інтуїцій і перебуває синергетичне розуміння сутності мови як неповторної символічної системи російського релігійного філософа Павла Олександровича Флоренського [6, 161].

З'ясування методологічних основ словоцентричного підходу до мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку спонукає звернутися до аналізу поглядів на природу та функції мови у творах французьких філософів XX ст.

Філософія постмодерну намагається по-своєму тлумачити її природу, дати епістемологічну оцінку її функцій, з'ясувати суть дихотомії «означуване — означальне», підкреслити роль означального як довільної й непов'язної точки в полі смислів. Для ілюстрації цієї тези звернімося до ідей М. Фуко та Ж. Дельоза. За всієї оригінальності їхніх концепцій створюється враження дивовижної зв'язності, наступності їхніх ідей.

Цілком слушно поставити на перше місце у розвитку лінгвістичної проблематики Мішеля Фуко, оскільки його ідеї багато в чому

визначили погляди інших філософів і необхідні для розуміння ідей Ж. Дельоза.

Якщо спробувати сформулювати головний принцип, на якому базується концепція мови М. Фуко, то, безперечно, це тлумачення мови як «єдиного апріорі» культури. Одним із головних завдань своєї діяльності М. Фуко вважав створення особливої дисципліни — «археології знання», здатної виокремлювати історично мінливі системи умов пізнання й культури, визначувані панівними у певний період часу відносинами між «словами» та «речами». Підґрунтям концепції французького дослідника є дихотомія «я мислю — я говорю». За панування першого елемента дихотомії домінантною була філософія самосвідомості, рефлексії, за панування «слово про слово» суб'єкт зникає, мова починає поставати як самостійна й рівноправна інстанція, що призводить до розриву між буттям мови та свідомістю в усій її самототожності. Ці ідеї становлять суть праці М. Фуко «Слова та речі», згідно з якою мова у своєму розвитку й функціюванні проходить немовби три етапи, відповідні трьом епістемам, специфіка яких полягає у співвідношенні «слів та речей», у ролі мови в культурі:

1. Відродження XV–XVI ст. — мова постає як річ серед речей;
2. класичний раціоналізм XVII–XVIII ст. — мова постає як прозорий засіб вираження думки;
3. сучасна епісистема, починаючи з XIX ст. — мова постає як самостійна система.

Класичну добу характеризує подвійне становище мови, яка посідала водночас і панівне, і непомітне становище. Перше було можливе завдяки властивості слів репрезентувати думки, але мова репрезентувала думку так, як думка уявляла себе сама. Ніякий знак не виникає, ніяке слово не висловлюється, ніяке речення не має на увазі ніякого змісту без гри уявлення, яке абстрагується від себе самого, роздвоюється й відображається в іншому, еквівалентному йому уявленні. Уявлення виходять у простір, який є для них властивим і внутрішня структура якого породжує смисл. Саме в цьому проміжку й перебуває мова. Слова вказують на думку всередині уявлення, мова включена в мереживо думки й уплетена в саму тканину, яку вона розгортає. Мова — це не зовнішній прояв думки, а сама думка. «Мова не має більше ні іншого місця, крім уявлення, ні іншої цінності, як у ньому: вона існує в тому просторі, який уявлення може впорядкувати» [8, 112].

Мова є вихідною формою будь-якої рефлексії, першою темою будь-якої критики. У словах стає знанням усе, що уявляють, і навпаки, це знання тепер стає тим, що повсякденно уявляють.

У XIX ст. починається аналіз мови, що розглядається як сукупність звуків у відриві від літер. Таке тлумачення мови породжує два наслідки: 1) мові знов починають приписувати доглибинну здатність вираження; 2) мову пов'язують з цивілізаціями не на рівні досягнутого нею пізнання, а за допомогою духу народу, що її породив. Мова стала об'єктом наук, постаючи в сучасній епістемі як самостійна система.

В аналізі концепції Ж. Дельоза ми неодноразово впізнаємо інших мислителів, позаяк автор явно чи неявно апелює то до М. Хайдеггера, то до Г.-Г. Гадамера, то до П. Рікьора, але разом із тим він привносить у розуміння проблеми смислу безліч нових, оригінальних рис. Смисл незвідний до індивідуальних станів речей, конкретних образів, особистих вірувань та універсальних або загальних понять, тобто йому байдуже специфічне та загальне, одиничне та універсальне, особисте та безособове. Ми можемо тільки побічно судити про нього на підставі того кола, за яким нас ведуть звичні відношення речення.

Ж. Дельоз виокремлює дві властивості смислу:

1. смисл не існує сам по собі, поза реченням, яке його виражає (тут знову доречно згадати М. Хайдеггера та його ідею про те, що смисл — це артикульоване у висловлюванні та мовленні);

2. смисл не зливається повністю в реченні, він є тим, що надається як атрибут, але він зовсім не атрибут речення, радше він атрибут речі або стану речей. Атрибутом речення є предикат, який приписано суб'єктові та який може бути виражений навіть займенником.

Тут Ж. Дельоз полемізує з П. Рікьором, у якого атрибутом речі може бути і іменник, позаяк іменник та дієслово є категоріями дискурсу, завдяки яким наші знаки певним чином «адресовані універсуму», якщо мати на увазі простір і час. Перетворюючи слова на іменник та дієслово, ці категорії роблять наші знаки здатними оволодівати реальністю. У Ж. Дельоза атрибутом речі завжди є дієслово, позаяк приписується як атрибут тієї речі, яку зазначає суб'єкт, або того стану речей, який позначається всім реченням. Атрибут не існує поза реченням, яке виражає його, позначаючи річ.

«Смисл — це і вирахуване, тобто виражене реченням, і атрибут стану речей» [10, 38]. Смисл і є подія, за умови, що подія не змішується зі своїм просторово-часовим здійсненням у стані речей. Подія за самою суттю належить мові, а мова — те, що висловлюють про речі. Смисл хоча й не існує поза реченням, яке його виражає, але все ж є атрибутом не самого речення, а стану речей. У речах оживають події, що відповідають умові. Речі та речення перебувають по обидва боки межі, яка репрезентована смислом. Дійшовши такого висновку, Ж. Дельоз вважає

за необхідне розглянути смисл окремо, в особливих серіях парадоксів, які мають внутрішній характер. Він виокремлює чотири такі парадокси.

1. Парадокс невизначеного розмноження, або регресу. Суть його полягає в тому, що кожний, хто говорить, уже поміщений у смисл, інакше він не може не тільки говорити, але й думати. Виходить безкінечний регрес того, що мається на увазі, який свідчить як про безсилля того, хто говорить, так і про всесилля мови. Або інакше: якщо дано речення, яке позначає деякий стан речей, але смисл його завжди позначається іншим реченням, а якщо перейти в категорію імен, то ясно, що кожне ім'я, яке позначає об'єкт, само може стати об'єктом нового імені, яке позначає його смисл. Цей парадокс є варіантом відомого «герменевтичного кола».

2. Парадокс стерильного роздвоєння, або сухого повторення. Тільки тіла діють і зазнають дії, але не безтілесні сутності, які є всього лише результатами дій та зазнавання дій тілами. Виокремлений із речення, смисл є незалежним від нього, позаяк призупиняє як його ствердження, так і заперечення. Ж. Дельоз вважає, що ці два парадокси становлять два терміни альтернативи: або одне, або інше. Перший змушує нас суміщати воєдино щонайбільшу силу з повним безсиллям, а другий — розв'язувати завдання, як ув'язати стерильність смислу стосовно речення, з якого він був виокремлений.

3. Парадокс нейтральності, або третій стан сутності. Смисл зовсім не змінюється від речення до речення, протиставлюваних з точки зору кількості, якості, відношення або модальності. Смисл байдужий до всіх опозицій, позаяк вони — тільки модуси речення, взяті у відношеннях денотації та сигніфікації, а не аспекти смислу, що виражається реченням. З цього випливає останній, четвертий парадокс.

4. Парадокс абсурду, або неможливих об'єктів — речення, що позначають несумісні об'єкти, мають смисл, хоча ці об'єкти й існують без значення, тобто є абсурдними. Таким чином, виходить, що смисл — це неіснуюча сутність, щось на кшталт нонсенсу. Ж. Дельоз стверджує, що функція парадокса полягає в тому, щоб, пробігаючи різнорідними серіями, координувати їх, змушувати резонувати, сходитися в одній точці, а також уводити в кожну із серій різні диз'юнкції. Що є підставою виникнення серії? Відповідь проста — ім'я. Відомо, що кожне ім'я, яке позначає смисл попереднього імені, має більш високий ранг як стосовно самого цього імені, так і стосовно того, що воно позначає. Тобто кожне ім'я береться спочатку з точки зору того позначення, яке воно здійснює, а відтак того смислу, який воно виражає, оскільки саме цей смисл і є денотатом для іншого імені.

Отже, ми отримуємо одночасність двох серій, одна з яких є означальним, а інша — означуваним. У Ж. Дельоза означуване — це поняття, ім'я або, ширше, річ, яка може бути задана на підставі тієї відмінності, яку цей аспект смислу встановлює з цією річчю. Подія, зрозуміла як ідеальний логічний атрибут стану речей, — означальне. Означуване — це стан речей, разом з його властивостями та реальними відносинами, означальне — саме речення, позаяк смисл відмінний від нього. Одна із серій завжди постає як означальне, інша — як означуване, навіть якщо ці ролі взаємозамінюються при зміні точок зору. Терміни кожної серії перебувають у неперервному зміщенні стосовно термінів іншої серії, між ними є істотний незбіг, без якого жодна із серій не відкривалася б в іншу.

Регулюються серії також і езотеричними словами, які можуть бути кількох типів: 1) слова, що скорочують, створюють зв'язність, синтез послідовності, накладуваний на окремі серії. Вони утворюються взаємодією складових елементів одного або кількох речень, що слідують одне за одним з метою виокремлення глобального смислу всього речення з тим, щоб іменувати його одним словом; 2) слова, що циркулюють, — езотеричні слова, які являють собою синтез співіснування і націлені на те, щоб забезпечити кон'юнкцію двох серій різнорідних речень або вимірів речення; 3) диз'юнктивні слова — езотеричні слова особливого типу, так звані слова-гаманці, визначувані тим, що скорочують кілька слів і згортають у собі кілька смислів (наприклад, «зломанливий» — «злий + оманливий»). Функція слова-гаманця полягає у розгалуженні тієї серії, в яку воно було вставлене.

Парадокс, парадоксальний елемент, нерозривно пов'язаний із серійністю. Він постає водночас і як слово = x, і як річ = x. Оскільки він пов'язаний одразу з двома серіями, то він має два боки, які ніколи не перебувають у рівновазі, не з'єднуються докупи, не зливаються, позаяк парадоксальний елемент завжди залишається у нерівновазі стосовно самого себе. Від типу езотеричного слова залежить і різновид парадокса, а саме у парадоксах мова досягає своєї щонайвищої потужності.

Таким чином, для філософії XX ст. характерна величезна увага до проблем мови. Вивчення мови та її функцій багато які філософи вважали чи не головним змістом філософських розвідок, засобом розв'язання великої кількості філософських проблем.

Сучасну філософську думку Франції можна порівняти з калейдоскопом, повним найнесподіваніших та химерних картинок, що являють собою погляди того чи іншого мислителя. Філософські концепції французького авангарду відмінні одна від одної, мов картинки

калейдоскопа, але водночас вони мають і спільне — ту філософську, культурологічну, наукову традицію, яка об'єднує їх, дає їм виток і наснагу для подальшого розвитку і процвітання.

Ж. Дерріда розглядає мову як соціальну інституцію, засіб спілкування між індивідами, як «ідеальне уявлення», яке є нормою для будь-якого конкретного носія. Саме ця орієнтація на нормативність мови і постає як «археписьмо», яке є умовою як мовлення, так і писемності. Археписьмо, на відміну від письма, є ідеальною моделлю, яка керує всіма знаковими системами та усним мовленням [1, 49].

Матеріальним символом роботи археписьма є графічне письмо, яке являє собою знак знака. Означуване в графічному письмі «відстрочене», йде неперервний процес породження відмінностей, і тільки в цьому розумінні можливий пріоритет письма над мовленням. «Якщо письмо означає запис і особливо довгочасний процес інституціювання знаків (а це й є єдиним не редукованим ядром концепції письма), то тоді письмо загалом охоплює всю сферу застосування лінгвістичних знаків. Сама ідея інституціювання, звідси й довільність знака, немислима поза й раніше горизонту письма».

Виходячи з такого тлумачення, очевидно, що неможливо знайти так зване «першописьмо», оскільки будь-який, навіть найстародавніший текст обов'язково виходить із ще більш стародавнього, відповідно саме поняття конечності постає як «метафізична ілюзія», що дає змогу Ж. Дерріда зробити такий висновок: «ніколи не було нічого, крім письма, ніколи нічого не було, крім доповнень і заміщувальних позначень, здатних виникнути лише в ланцюжку диференційованих референцій. "Реальне" вторгається й доповнюється, набуваючи сенсу тільки від відбитку або апеляції до доповнення. І так далі, до безконечності, оскільки те, що ми прочитали в тексті: абсолютна наявність, Природа, те, що іменоване такими словами, як «справжня мати» тощо, — вже назавжди пішло, ніколи не існувало; те, що породжує смисл та мову, є письмом, зрозумілим як зникнення наявності». Сама філософія являє собою уривок всезагального тексту, що не має смислового центра [1, 53].

Ж. Дерріда вбачав своє завдання в тому, щоб поставити під сумнів незаперечність принципу «центра», який пронизує собою всі сфери розумової діяльності людини. «Ми ототожнюємо логоцентризм та метафізику присутності, розглядаючи це як потужний, імперативний, систематичний і незнищуваний поклик трансцендентного означуваного» [1, 54].

«Письмо, літера, чуттєве накреслення завжди розцінювалися західною традицією як тіло й матерія, зовнішні стосовно духу, дихання,

дієслова й Логоса. І проблема душі та тіла, безперечно, є похідною від проблеми письма, яке й наділило першу своїми метафорами» [1, 71].

Ж. Дерріда зауважує, що якщо людина осмислює навколишню дійсність за допомогою метафізики, то вона не може уникнути визнання панування того, що означає присутність одного із складників у традиційних бінарних опозиціях, характерних для мислення західноєвропейської людини, — «душа — тіло», «означуване — означальне» тощо. Це пояснює те, що треба критично аналізувати не тільки способи позначення, а й позначуване — речовинний, матеріальний світ і закони, що ним керують.

Реконструкція тексту спрямована на руйнування метафізичних понять і принципів, у результаті чого текст сприймається як утілення гетерономності, відсутність панування якого-небудь єдиного організуючого принципу. Деконструктивний аналіз має два головних аспекти. Перший полягає в тому, що реконструкція будь-якого знакового феномену — тексту, автора або культурної мови — спрямована на викриття й підрив предмета дослідження, виявляє властиве цьому предмету протиріччя — присутність множини суперечливих голосів у тому, що завжди приймали за єдине ціле. Другий — викриття прагнення до конформізму, прихованого за претензією цього тексту на єдність та впорядкованість.

Отже, ми спробували зробити «зріз» філософського постмодерну Франції, який стосується лінгвістичної проблематики, позаяк, безперечно, заслуговуємо на те, щоб бути ознайомленими з ідеями, які домінують на Заході. Намагаючись побудувати вільну, суверенну країну, необхідно не тільки повернутися до витоків української культури, але й збагачувати її досягненнями цивілізації. Проблеми мови завжди посідали провідне місце у філософських дослідженнях.

У наш складний час одним з найактуальніших завдань лінгвістики є вивчення людського чинника в мові, що необхідно для забезпечення можливості адаптації людини до постійно змінюваних умов існування, надання відповіді на будь-яку пізнавальну потребу людини, оцінювання всіх змін у розвитку суспільства. Людина ніколи б не досягла сучасного рівня розвитку, не маючи такого могутнього помічника, як мова, тому немає нічого дивного в тій величезній увазі, яку філософи приділяють цьому феномену.

Представники французького постмодернізму не стали винятком з правила, вони лише продовжили багатовікову традицію, але їхня точка зору відповідає нашій суперечливій добі.

Сучасний рівень розвитку психології, психолінгвістики, теорії тексту, функціональної стилістики, інтонології створює підґрунтя для подальшого вдосконалення лінгводидактичних основ навчання мови й мовлення. Для методики розвитку усного й писемного мовлення має важливе значення наукове обґрунтування, подальша розробка й удосконалення концепцій продукування, сприймання і розуміння мовлення, опис факторів, які впливають на ці процеси, з'ясування сукупності операцій, що забезпечують дію механізмів мовлення, опис нових моделей продукування мовлення, з'ясування психічної природи усної й писемної форм мовлення (Т.В. Ахутіна, І.О. Зимня, О.С. Кубрякова, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, Б.Ю. Норман, Л.В. Сахарний, О.М. Шахнарович). Важливим є твердження дослідників про те, що механізми мовленнєвомислительної діяльності є специфічними й залежать від багатьох факторів: форм мовлення, умов комунікації, завдань спілкування, виду мовленнєвомислительного процесу (сприймання, розуміння чи продукування). Кожна з форм мовлення має свої особливості, які зумовлюють їх функціонування в комунікації, оскільки усне і писемне мовлення різняться своїми функціями в комунікативних процесах, умовами сприймання, розуміння і породження думки, матеріальними засобами її вираження.

Отже, у межах словоцентризму науковці (А. Загнітко, І. Зайцев, Л. Мацько, М. Михальченко, В. Теркулов) обґрунтовують свої дослідження, констатуючи, що центром номінації визнається слово, а всі інші номінативні одиниці (словосполучення, фразеологізм, речення, текст) визначаються через слово.

На сучасному етапі привабливими є положення словоцентризму, обґрунтовані російським ученим О. Цибиком [12]. В основі його теорії словоцентричної культури знаходиться Слово, яке є причинною основою справи. При цьому Слово і Діло є єдиним і неподільним цілим. Автор стверджує, що гідне несення Слова можливе тільки в межах словоцентричної культури, за допомогою поєднання, за типом два в одному, Слова і Діла [12].

Словоцентризм є сукупністю культури мови, культури несення Слова і Діла разом із загальною культурою мови. Це загалом формує як культурологічну особистість, так і культурологічне обличчя народу, що складається із сукупності подібних особистостей.

При цьому, прогнозує автор, словоцентрична культура стане основою безлічі нових наук. Найважливішою з них буде процесологія, яка вивчатиме як довгострокові, так і середньострокові закони й інші процеси, що являють собою смислову канву життя будь-якої форми — від держави, до окремої людини.

Колись основи словоцентричної культури будуть викладатися в усіх школах, щоб навчити людей найголовнішої професії — бути Людиною з великої літери, яка зможе у своєму повсякденному житті гідно посісти місце чоловіка або жінки. Бо за інших умов між ними, в принципі, неможливий гармонійний союз, де сім'я була, є і буде впродовж усього доступного для огляду майбутнього первинним осередком.

Колись головним цементуючим початком будь-якої родини стане міра відповідальності чоловіка і жінки за її збереження і життєстійкість. А словоцентрична етика стане ефективним інструментом виховання дітей у будь-якій сім'ї, бо ця етика зрівнює у праві на життя як батьків, так і дітей [12].

Таким чином, розглянуті нами позиції можуть слугувати теоретичними орієнтирами словоцентричного підходу до мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей. Відтак існує потреба створення лінгводидактичної системи, що дала б змогу дітям сприйняти слово у єдності його значень, у взаємозв'язках з іншими словами в словосполученні, реченні, мікротексті, розширити коло його лексико-граматичних та суто лексичних ознак, реалізувати завдання формування мовленнєвої особистості дитини.

ДЖЕРЕЛА

1. Жак Деррида в Москве: деконструкция путешествия / сост. М.К. Рыклин. — М. : Ad Marginem, 1993. — 171 с.
2. Полєвікова О.Б. Генеза словоцентричного підходу до мовної освіти дітей у лінгвофілософській думці України / О.Б. Полєвікова // Современные аспекты педагогической работы : в 3 кн. Кн. 2 / [авт. кол.: Г.М. Абдуллина, И.А. Барбашова, О.Б. Полевикова и др.]. — О. : Куприенко С.В., 2013. — С. 93–104.
3. Потебня А.А. Теоретическая поэтика / А.А. Потебня. — М. : Высш. шк., 1990. — 344 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. / О.Я. Савченко. — К. : Грамота, 2012. — 504 с.
5. Синергетическая парадигма [Текст] : многообразие поисков и подходов / В.С. Степин, Г. Хакен, К. Майнцер и др. ; ред. В.С. Степин и др. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 535 с.
6. Філософія мови. Історія лінгвофілософських учень [Текст] : підруч. / Ф.С. Бацевич. — К. : Академія, 2008. — 239 с.
7. Флоренский П. У водоразделов мысли: [Ч. 1] / П. Флоренский // Имена. — М. : Эксмо, 2006. — 446 с.
8. Фуко М. Археологія знання / М. Фуко. — К. : Знання, 1996. — 156 с.
9. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / сост., пер. с нем. и ком. В.В. Бибихина. — М. : Республика, 1993. — 447 с.

10. Хесле В. Гении философии нового времени / В. Хесле. — М. : Наука, 1992. — 224 с.
11. Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии / С.С. Хоружий. — СПб. : Алетейя, 1994. — 448 с.
12. Цибик А. О возрождении словоцентрической культуры России [Электронный ресурс] / А. Цибик. — Режим доступа : http://suddey.v-teme.com/o_strukturnom_shifre_gosudarstva_rossijskogo
13. Цивьян Т.В. Модель мира и ее лингвистические основы / Т.В. Цивьян. — М. : КомКнига, 2006. — 280 с.

Полєвіков І.О.

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ В МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ

Автор статті обґрунтовує педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи, а саме: підготовку педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання; управління освітнім процесом реалізації особистісно орієнтованого виховання; створення особистісно орієнтованого виховного середовища. Зокрема, визначає дефініцію «особистісно орієнтоване виховання у музичній школі».
Ключові слова: *педагогічні умови, особистісно орієнтоване виховання, учень музичної школи.*

Автор статьи обосновывает педагогические условия реализации личностно ориентированного воспитания учащихся музыкальной школы, а именно: подготовку педагога к реализации личностно ориентированного воспитания; управление образовательным процессом реализации личностно ориентированного воспитания; создание личностно ориентированной воспитывающей среды. В частности, определяет дефиницию «личностно-ориентированное воспитание в музыкальной школе».
Ключевые слова: *педагогические условия, личностно ориентированное воспитание, учащийся музыкальной школы.*

The author substantiates pedagogical conditions of realization of personality- oriented education of music schools' students, namely: teachers training to implementation of student-centered education; management of educational process of realization of personality-oriented education; creating student-centered educational environment. It is determined the definition of "personality-oriented education in music school", in pearticular.
Key words: *pedagogical conditions, personal-oriented education, music school student.*

Для сучасного етапу розвитку освітньої системи України характерним є оновлення педагогічної практики. У зв'язку з цим дитяча музична школа (далі — ДМШ) як складова загальної освітньої системи має значні перспективи щодо надання можливості кожному учневі реалізувати себе у пізнанні та навчальній діяльності з опорою на його схильності й інтереси, можливості й здібності, ціннісні орієнтації й суб'єктивний досвід. Специфіка діяльності музичної школи визначена соціальними ініціативами Президента України «Діти — майбутнє України», державними документами — законами України «Про освіту», «Про культуру», «Про позашкільну освіту», Національною доктриною розвитку освіти, Комплексною програмою художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах, Концепцією національного виховання.

Виховання, спрямоване на створення гармонійного природного середовища, забезпечення самореалізації дитини і спонукання її до пошуку власних сенсів життєдіяльності, відповідає сутності особистісно орієнтованого виховання, яке ґрунтується на ідеях гуманізму і передбачає сприйняття кожного вихованця як суб'єкта освітнього процесу (І. Бех, В. Сєриков, І. Якиманська та ін.).

Мета дослідження: обґрунтувати педагогічні умови особистісно орієнтованого виховання у музичній школі.

Сучасні вимоги до формування концептуальних основ особистісно орієнтованого підходу поступово визначались у дослідженнях таких учених, як: К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Бех, М. Боришевський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, І. Якиманська та ін.

Особистісно орієнтована освіта базується на особистісному підході до розвитку дитини, який має особливості у змісті інтерпретацій: «особистісно-соціально-діяльнісний підхід» (О. Барабанщиков

і М. Феденко), «діяльнісно-особистісний підхід» (В. Андреєв), «особистісно-діяльнісний підхід» (І. Зимня) тощо.

Особистісний підхід утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації освітнього процесу, від якого залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток дитячої особистості.

Сучасні наукові дослідження зосереджують увагу на важливості особистісної цінності освіти, що визначає життєтворчість учня (С. Гармаш, Т. Турчин); необхідності поєднання традиційних та інноваційних технологій у педагогічному процесі (Н. Гуральник, К. Стецюк, Т. Турчин, Ю. Шаповал); функціонуванні позашкільної освіти як невід'ємного компонента виховання особистості (А. Желан); організації виховної роботи, яка за створення певних педагогічних умов сприяє зростанню суб'єктності учня (В. Іванова, А. Ковальова, В. Хуснутдінова, С. Яценко); варіативності та авторства у здійсненні педагогічної діяльності (Н. Гуральник, В. Іванова, Н. Фоломєєва); культурно-освітньої діяльності, під час якої формується особистість вихованця (Н. Долга, І. Ростовська); урахуванні інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій учнів (Н. Долга, К. Стецюк); розвитку активності вихованця, його самостійності, рефлексії та радості від творчої праці (С. Гармаш, Н. Долга, А. Ковальова, К. Стецюк, І. Ушатикова, Н. Фоломєєва, Г. Шах).

Особливості закладів позашкільної освіти (у тому числі музичних шкіл) висвітлювались у роботах О. Биковської, Н. Гуральник, А. Желан, І. Ростовської, К. Стецюк, Т. Турчин, В. Хуснутдінової та ін.

Варто зазначити, що наукових досліджень, спрямованих на обґрунтування педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи, нами виявлено не було.

Як філософська категорія, термін «умова» виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось обумовлене, а умови — як відносне зовнішнє різноманіття об'єктивного світу. На відміну від причини, що безпосередньо породжує те чи інше явище або процес, умова складає те середовище, обстановку, в якій останні виникають, існують і розвиваються [14].

Таким чином, педагогічна умова — це зовнішня обставина, яка істотно впливає на протікання свідомо сконструйованого освітнього процесу, але не гарантує його результат. Отже, умови конструюються з метою впливу на освітній процес.

Основу нашого бачення особистісно орієнтованого виховання складає система, у центрі якої містяться такі *педагогічні умови* особистісно орієнтованого виховання у музичній школі:

1. підготовка педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання;

2. управління освітнім процесом реалізації особистісно орієнтованого виховання;

3. створення особистісно орієнтованого виховного середовища.

Практика показує, що значна частина вчителів не розуміє нових смислів, що вкладаються у поняття особистості. Вони й досі впевнені, що йдеться про те саме, що й півстоліття тому, і з чистою совістю продовжують готувати дітей до виконавської діяльності, вважаючи її пріоритетною. Вони апелюють до програм, які склалися на сьогодні, та не бачать у них основної мети роботи музичної школи — виховної. Музика, естетичні почуття, виховання творчої особистості (у сенсі — яка володіє музичним інструментом) складають мету їхньої діяльності. Натомість виховання особистості, що за допомогою музики вчиться жити у соціумі, вони сприймають як таке, що прийде саме по собі, і продовжують «вбивати» в учнів знання-уміння-навички та «вибивати» з них результат, щиросердо вірячи, що чим важчий шлях дитини до зростання, чим жорсткіші умови навчання, тим кращий буде результат. Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті, сприймаються такими викладачами як зайва витрата часу та сил, що врешті-решт (навіть найкращих з них) приводить до використання шаблонів у роботі і віддаляє від живої педагогічної творчості.

Проблема *підготовки майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності на засадах особистісно орієнтованої педагогіки* стала предметом наукового вивчення І. Беха [1–3], І. Зязюна [5], О. Пєхоти [8] та інших учених.

Так, ми поділяємо думку О. Пєхоти щодо націленості майбутнього учителя на визнання органічних потреб вихованця як безумовно значущих, пошук реальних можливостей для їх задоволення; підтримку в учнів відчуття безпеки, комфортності; сприйняття кожного учня на особистісному рівні, надаючи при цьому докази свого позитивного ставлення до нього, симпатії; повагу до думки кожного учня, сприяння йому в розширенні компетенції у даній сфері; допомогу йому в отриманні знань, формуванні вмінь і навичок, розумінні їх життєвої значущості [8, 130].

Як правило, у процесі навчання педагог віддає своєму учневі всього себе. Тому, чим вагоміша особистість учителя, тим більш позитивний вплив він зможе справити на зростання особистості свого вихованця. Часто саме через любов учня до учителя приходить і любов до того предмета, який він викладає. Улюблений учитель, як правило, передає

учневі і зміст свого ставлення до самого себе, до інших людей, до навколишнього світу в цілому.

Дуже добре, якщо учитель має в своїй сфері певні досягнення. Диплом вишу, нагороди на конкурсах і олімпіадах, статті в журналах, газетах, наукових збірках, вчене звання — усе це може бути непрямим свідоцтвом досягнення учителем того рівня майстерності в оволодінні своїм предметом, який доводить його право на те, щоб бути вчителем. Проте самі по собі глибокі знання в будь-якій сфері не можуть автоматично зробити його хорошим педагогом. Світ знає багато музикантів, які при скромному рівні своїх особистих академічних досягнень змогли забезпечити своїм учням небачене професійне і особистісне зростання. Відбувається це в тому випадку, коли хороші (необов'язково видатні) академічні і професійні уміння, знання і здібності помножуються на комплекс особистісних людських якостей учителя.

Учитель музики має знати основні педагогічні теорії, що стосуються не лише музичної, але й освітянської сфери, наприклад: теорію Л. Занкова про навчання дитини «на високому рівні труднощів»; теорію поетапного формування розумових дій П. Гальперіна; концепцію В. Давидова про пріоритет у процесі навчання узагальнених знань над конкретними; концепцію проблемного навчання А. Матюшкіна, яке розвиває творче мислення учнів, та ін.

Особливістю талановитих педагогів-музикантів, що сягають значних результатів у своїй діяльності, є те, що вони уміють одне і те ж знання пропонувати учням по-різному, залежно від рівня їхньої підготовки, психологічних особливостей, змісту інших предметів. Такий педагог враховує не лише індивідуальні особливості учнів, але й свої власні сильні і слабкі сторони. Іншою його важливою рисою є уміння побачити явище, що вивчається, з точки зору учня, зрозуміти, що очевидні для нього самого речі, можуть бути незрозумілими його учневі.

У ланці «учитель — учень» пріоритетного значення набувають комунікативні і організаторські здібності учителя.

Комунікативні здібності, уміння спілкуватися зі своїми учнями передбачають здібність до емпатії, співпереживання, сприйняття духовного світу учня, уміння тонко відчувати його настрій у даний момент, а також ясно і чітко виражати як зміст музичного твору, так і свої власні почуття і настрої щодо нього. Щирість, емоційність, інтонаційно багате звучання голосу, виразні, але помірні жести і міміка — усе це складає основу для прояву даної здатності.

Процес спілкування учителя й учня за своїм психологічним змістом може мати три види стилю — авторитарний, конформний і діалогічний.

При авторитарному стилі спілкування учителя з учнем від останнього очікується беззаперечне підкорення вимогам, побажання і прохання з боку учня не беруться до уваги. Для конформістського характерне пасивне погодження один із одним, що не веде до зміни їх власного «Я». Позитивної дії на особистість у даному випадку не відбувається. При діалогічній взаємодії зберігається рівноправність висловлюваних думок, де кожен учасник стимулює своїми висловами міркування свого партнера, досягаючи співтворчості.

Коли розмовляють дві людини, то їхня взаємодія може бути двох видів — наочно-рольовою і особистісною.

За першого типу комунікації учитель виступає в ролі викладача відповідного предмета, що повідомляє учневі секрети майстерності своєї професії, оснащуючи його уміннями, знаннями і навичками, необхідними для опанування музичним твором. Ділова інформація, що повідомляється вихованцеві, не вимагає того, щоб учитель розкривав себе перед ним як особистість, як людина з властивими їй сильними і слабкими сторонами.

Міжособистісне спілкування у процесі навчання наближається до діалогу двох рівних людей, кожен із яких у якомусь плані активізує і збагачує іншого. Створюються сприятливі можливості не лише для професійного зростання учня, але і для його особистісного розвитку. У цьому випадку вчитель допомагає учневі увійти у всеосяжний світ культури, стати значною особистістю, яка здійснює внесок у суспільний прогрес.

Лише в цьому випадку педагог, який викладає той або інший предмет, з простого викладача стає Учителем у високому значенні цього слова, таким, що формує характер ставлення учня до самого себе, мистецтва, інших людей, суспільства. Але це можливо лише у тому випадку, якщо сам учитель постійно стурбований проблемами свого особистісного зростання і розвитку, якщо він має що передати своєму учневі, окрім знань про свій предмет.

Розвитку особистості сприяє демократичний стиль спілкування, коли учитель визнає право учня на власну точку зору. Спірні питання мають розв'язуватися на основі дискусії, у ході якої з'ясовуються сильні і слабкі сторони тієї або іншої позиції. Приклади таких дискусій можна знайти в діалогах зі своїми учнями великого Сократа, який переконував таким чином найнезговірливіших з них.

Демократичний стиль спілкування учителя й учня характеризується такими особливостями: визнанням за учнем права на самостійність думок, інтерпретації і заохочення такої самостійності; побудовою

виховної роботи на заохоченні і стимулюванні, а не на загрозі покарання; прагненням формувати високу самооцінку і віру в свої сили, для чого виключаються принижуючі дитину насмішки, зауваження, дратівливість і нетерпимість; бажанням педагога згуртувати учнів свого класу в колектив однодумців, для чого успіхи одних не ставляться як докір іншим і учні не протиставляються один одному; умінням бачити труднощі перехідного періоду і здатністю педагога проектувати завтрашню особистість свого вихованця на основі задатків, які є в нього сьогодні.

Таким чином, «виховання як взаємодія» є конструктивнішим за поняття «виховання як вплив». Згідно з розумінням виховання як співробітництва у співтворчості утверджується єдність внутрішніх позицій вихователя й вихованця, їх взаємовплив з метою особистісних самозмін. Завдання вихователя — зберегти, збагатити й розвинути ці сили. Кожна властивість особистості, зокрема її позиція в цілому, виражає єдність соціального змісту і психологічної форми: зовнішні умови перетворюються на внутрішню силу, яка управляє поведінкою людини. Тільки в цьому разі можна вважати досягнутою мету виховання [2, 274]. Особливо яскраво співробітництво у співтворчості проявляється в ансамблевій, оркестровій грі, на хорі (колективні форми музикування), де учні разом із педагогом та концертмейстером живуть одними емоціями, почуттями, вибудовують зміст, форму твору та разом їх реалізують.

Проте не слід забувати, що виховується не лише учень. Виховання як взаємодія передбачає професійне та особистісне зростання викладача. У цьому контексті головними *формами підготовки педагога* до реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичній школі ми вважаємо: педагогічні ради, методичну роботу, авторські уроки викладачів.

Для реалізації особистісно орієнтованого виховання *педагогічна рада* музичної школи розглядає план навчально-виховної і методичної роботи закладу; обговорює заходи та пропозиції, які забезпечують високий рівень навчально-виховної і методичної роботи; вислуховує та обговорює доповіді, звіти керівника закладу, його заступників, керівників відділень, відділів та окремих викладачів щодо стану навчально-виховної і методичної роботи в закладі; об'єднує педагогічних працівників закладу з метою розвитку та вдосконалення освітнього процесу, підвищення професійної майстерності та творчого зростання педагогічного колективу; розглядає плани заходів, що визначають організацію та зміст особистісно орієнтованої навчально-виховної роботи закладу; визначає заходи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів,

впровадження в освітній процес досягнень науки та передового педагогічного досвіду.

Реалізації висловлених ідей у професійному саморозвитку педагога музичної школи на різних етапах його безперервної освіти має сприяти доцільно організована система методичної роботи з педагогічними кадрами.

Методична робота — це багатогранний і творчий процес, що складається з комплексу систематичної, цілеспрямованої, колективної, групової та індивідуальної діяльності педагогів щодо підвищення їх наукового і загальнокультурного рівня, вдосконалення психолого-педагогічної підготовки, професійної майстерності [11, 6–9].

Головні завдання методичної роботи: поглиблення, переосмислення, переорієнтація, трансформація раніше одержаних філософсько-педагогічних знань відповідно до концептуальних основ та принципів розвитку системи освіти, вивчення досягнень науки з питань особистісно орієнтованого виховання, оволодіння сучасною методологією; упровадження в освітній процес новітніх теоретичних розробок, передового досвіду, сучасних педагогічних технологій; систематичне інформування педагогів про нові орієнтації щодо змісту й методики навчання й виховання, вивчення державно-нормативних документів про освіту; осмислення керівниками методичних та творчих об'єднань учителів завдань, змісту, структури та організаційних основ реалізації вимог програм, посібників; вивчення стану навчальних досягнень учнів, рівня якості уміння, вихованості учнів, виявлення труднощів у роботі; вивчення, узагальнення та пропаганда перспективного досвіду учителів; вивчення і використання на практиці сучасних досягнень психолого-педагогічної науки; спонукання і сприяння виробленню у педагогів бажань і навичок самостійної роботи з метою безперервного підвищення своєї кваліфікації й удосконалення педагогічної майстерності; активізація та всебічний розвиток творчих здібностей педагогів, формування у них зацікавленості сучасними науковими ідеями, дослідницькою та експериментальною роботою; допомога у творчій розробці навчальних планів, програм з певного фахового напряму.

У процесі цієї роботи необхідно дотримуватись таких принципів: підтримка позитивного досвіду; відповідність змісту прогнозованого професійного зростання потенціалу учителя; діагностико-дослідницький супровід передбачених змін; інтеграція досягнень педагогічного колективу; підвищення науковості методичної роботи на основі розумного поєднання й безперервності взаємодії педагогічної науки і практики [11, 6–9].

Спираючись на принципи особистісно орієнтованого виховання, нами визначено такі *напрями методичної роботи* щодо активізації особистісно орієнтованого спілкування: на рівні «учитель — учень» — взаємодія на основі співпраці, співтворчість, психолого-педагогічна підтримка учня; на рівні «учитель — адміністратор» — визнання відповідальності за виховний процес, вимогливість, співтворчість, об'єктивність; на рівні «учитель — учитель» — співтворчість, колегіальність, взаємопідтримка, обмін досвідом, робота творчих груп; на рівні «учитель — батьки» — залучення до співпраці, психолого-педагогічний всеобуч, наявність і визначення спільної мети; підвищення професійного рівня учителів (психолого-педагогічна підготовка — всеобуч, тренінг особистісного росту, обмін практичним досвідом).

Педагог під кутом зору особистісно значущих для учнів проблем допомагає розв'язувати їх, сам проектує проблеми, що мають неоднозначні шляхи вирішення, залучає вихованця до пошуку, спонукає його до саморозвитку. Робота над музичними творами дає змогу збагатити світосприйняття дитини, розвинути її вміння поліфонічно сприймати навколишню дійсність.

Не менш значущими вважаємо і такі напрямки методичного плану, як: оволодіння педагогами ефективними методиками виявлення особливостей учнів; створення методичних систем, методів і форм організації навчально-виховної роботи, орієнтованих на стимулювання розвитку задатків і здібностей дітей; оволодіння педагогами оптимальними прийомами співтворчості з учнями; засвоєння членами педагогічного колективу передового досвіду взаємодії та взаємовпливу суб'єктів виховного процесу; підвищення кваліфікації вчителів в галузі методики педагогічної взаємодії.

Особистісно орієнтована взаємодія педагогів і вихованців спирається на *закони*, обґрунтовані І. Бехом, а саме:

1. випереджального морально-духовного розвитку щодо розвитку інтелектуального. Тільки його додержання сприятиме гармонізації цих двох психічних сфер суб'єкта, при цьому свій розум людина не зможе використовувати антигуманно, на шкоду іншим;

2. за яким провідною мотивацією учіння мають бути вершинні смислоціннісні орієнтири (кінцева життєва мета), а не лише пізнавальні інтереси;

3. розвитку вищих емоційних переживань (моральних, естетичних, інтелектуальних) як перепона нижчим, біологічним. У зв'язку з цим педагог мусить ставити спеціальне завдання забезпечення підтримки вищих емоційних переживань вихованця;

4. опанування наукових знань у контексті людської культури;

5. пріоритетності піклування людини про навколишній матеріальний і соціальний світ як альтернатива використання цього світу з власною метою. Слід відмовитися у вихованні від конфліктної ідеології, пов'язаної з протистоянням людини і довкілля, і утверджувати гармонійні відносини;

6. за яким треба йти від ідентифікації вихованця зі значущим дорослим до ототожнення з ним, втілення в нього. Дитина мусить стати тимчасово особистістю педагога чи іншою життєво значущою людиною;

7. занурення в емоційні стани, коли вихованець управляється в переживаннях усіляких почуттів — і позитивних, і негативних. Педагог має сам володіти знаннями про специфіку перебігу певного почуття і вчити цього вихованця. А це можливо лише тоді, коли сам пережив цей емоційний стан [3, 18–20].

Сучасна дійсність ставить перед педагогом завдання поновлення й поповнення своїх знань стосовно широкого кола питань, що в сукупності повинні стати змістом навчально-методичної роботи. Це розширення спектра загальноосвітніх і загальнокультурних знань, філософських, методологічних, соціологічних, культурологічних, правових, економічних, технологічних, психологічних відомостей.

Однією з форм підготовки педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання ми вважаємо підготовку авторських уроків викладачів. Їхній зміст визначається особистістю вчителя, рівнем його майстерності, здатністю до імпровізації, його умінням проводити урок, виходячи з інтересів учня, з одного боку, та програмних вимог — з іншого.

Особистісне зростання учнів успішно реалізується за умови відмови від зовнішнього оцінювання, визнання педагогом безумовної цінності кожної дитини, коли педагог у взаємодії з дітьми спирається на позитивні сторони їх особистості, проявляє такт і обережність при зустрічі з невдачами, слабкими сторонами характеру, прагне забезпечити дитині умови для прояву самостійності тощо. Важливою якістю виховної діяльності педагога в цьому напрямі є його оптимізм, віра у здібності, успіхи і перемоги дитини і одночасно його здатність бути самим собою.

На процес особистісного зростання дітей впливають й особистісні якості педагога: його здібності, талант, виконавська майстерність, чарівність, інтереси, захопленість, відповідальність, активність, ініціатива тощо. Позитивно позначаються на розвитку дітей такі якості

професійної діяльності педагога, як конкретне і діалектичне бачення учня, відмова як від його ідеалізації, так і від невиправданого оптимізму (зірковість), від помилкової думки про те, що педагог зможе (або зобов'язаний) зробити з дитини все, що схоче; постійне і глибоке вивчення дитини; розуміння і терпимість.

В основі особистісно орієнтованих педагогічних підходів лежить уявлення про те, що на відміну від традиційних і переважно авторитарних методів управління освітнім процесом у відносинах між учителем і учнем створюються стосунки, засновані на емпатійному, «співчутливому» баченні учителем свого учня і віри в його здатності і можливості. У цьому випадку учитель сприймається учнем не як диктатор, що вимагає безумовного підкорення, а як співробітник, що активізує і полегшує педагогічний процес. Учитель відкритий для учня в своїх думках і переживаннях, доброзичливий і дбайливий, заохочує ініціативу і самостійність учня, дозволяючи йому вивчати те, що йому подобається і хочеться, але розраховуючи при цьому на його почуття відповідальності. Процес навчання йде не лише по лінії засвоєння знань, але й по лінії освоєння особистісного досвіду учителя.

Якщо в традиційних методах виховання переважає монологічний спосіб спілкування, де учитель говорить, а учень слухає і покірливо виконує, то в гуманістичному (вільному) широко використовуються форми, засновані на принципах зворотних зв'язків — дискусія, діалог, співбесіда, гра. Нерідко учитель і учень домовляються про можливий обсяг передбачуваної роботи, її якість і способи оцінки. Це сприяє самостійності і осмисленості, створює необхідну психологічну атмосферу упевненості і безпеки, свободи і відповідальності.

Таким чином, музична школа може здійснювати методичну роботу, спрямовану на підготовку педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання щодо вдосконалення програм, змісту, форм і методів навчання. Підвищення кваліфікації викладача може проводитись у формі курсів, семінарів, майстер-класів, відкритих уроків, підготовки лекцій, методичних посібників, рефератів тощо.

В обґрунтуванні другої педагогічної умови — *управління освітнім процесом реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі* — ми спиралися на дослідження проблем управління освітою, аналіз особистості і діяльності керівника навчального закладу, висвітлені у працях А. Плігіна [9], Г. Селевка [12], А. Мафтея [7], В. Рибалки [10], О. Столяренка [13] та ін.

На противагу традиційному управлінню, де панує жорстка регламентація та централізація, управління школою особистісно орієнтованого

спрямування — це перетворення її на організм, що саморозвивається. Досягнення цієї мети припускає й інші інструменти і пріоритети управління, зокрема, такі: орієнтація на компетентність і творчість вчителя, його академічну свободу і професійну відповідальність, стимулювання його потреби в авторстві, особистісних досягненнях, відвертості, неформальності в спілкуванні, створення команди однодумців, залучення до участі в житті школи компетентних фахівців, вчених, діячів культури. Результатом управління стає авторитет школи в житті дитини, її батьків, громадян міста.

Створення такої школи приводить до вироблення колективом системи цінностей. Робота кожного працівника оцінюється за кінцевим результатом. Школа, подібно до особистості, володіє своєю індивідуальною своєрідністю.

Специфіка управління особистісно орієнтованою освітньою системою дитячої музичної школи полягає в тому, що за традиційного підходу проектування і здійснення освітнього процесу були розведені в просторі і часі. Спочатку створювалися програми, а потім на спеціальних курсах учителів навчали, як ними користуватися.

На відміну від цього освітній продукт нового типу народжується усередині школи, являє собою предмет спільної творчості педагогічного колективу. Така школа, переструктуровуючи роботу, знаходить чималі ресурси для власного саморозвитку.

Управлінський цикл в умовах особистісної орієнтації освітнього процесу в школі починається з аналізу його розвивальних можливостей. В оцінці професійної діяльності вчителя в поле зору керівника школи потрапляють не тільки власне професійні, але й особистісні характеристики педагога: значення й ідеал професійної діяльності, установка на схвалення учня як цілісної особистості і надання йому допомоги в самореалізації, високий рівень саморегуляції і рефлексії в професійній роботі, гнучкість і діалогізм стилю педагогічного спілкування, відмова від канонів традиційної школи на користь авторської позиції. Така позиція аналогічна за суттю, супроводом та визнанням педагогічній підтримці.

До особистісно орієнтованих *методів управління* ДМШ ми відносимо:

— системне проектування життя школи, яке поєднує знання, творчість, нормативні стандарти;

— урахування індивідуальності вчителя, його мотивації щодо взаємодії з учнями, бачення перспектив власної діяльності;

— створення інтерактивних форм методичної роботи;

— розвиток професійного педагогічного мислення вчителів (нове бачення свого предмета як своєрідного джерела пошуку нових смислів музичного матеріалу).

Основною *особливістю управління* особистісно орієнтованою музичною школою є поступове стирання меж між навчальною та виховною роботою з наданням пріоритету виховній. З огляду на це *специфіка виховної роботи* педагога полягає у його спрямуванні на розвиток ціннісно-смислової сфери особистості, тому навчання стає органічним компонентом цілісної виховної системи школи.

До *управлінських дій керівника ДМШ*, спрямованих на забезпечення особистісно орієнтованої системи виховання, відносимо такі:

1. освоєння школою особистісно орієнтованих принципів та засобів виховної роботи;

2. сприяння створенню ситуацій особистісно орієнтованої спрямованості на уроках, виховних та контрольних заходах, у сфері позанавчального спілкування тощо;

3. діагностика професійних можливостей учителів стосовно їхньої готовності до створення авторської методики в руслі особистісно орієнтованої педагогічної діяльності;

4. вплив керівника на створення школи особистісно орієнтованого спрямування — культура та стиль спілкування, з'ясування мотивації учнів у навчанні, вибудовування системи взаємин, за якої поважається інша думка, а критика є конструктивною та доброзичливою;

5. організація та підтримка методичного процесу, що забезпечує оволодіння вчителями проектно-цільовою змістовною діяльністю, узгодженою з особистісним досвідом дитини, створення особистісно орієнтованих ситуацій, оволодіння досвідом педагогічного аналізу і педагогічної діагностики, сприяє самоосвіті педагогічного колективу;

6. перебудова школи з такої, що готує «кращих», на таку, що виховує «особливих».

Особливість управління особистісно орієнтованою системою школи полягає в тому, що воно забезпечує творчий розвиток не тільки дитини, але й вчителя як суб'єкта особистісно-розвиваючої педагогічної діяльності. Такому вчителеві властиві суб'єктність, компетентність і обґрунтованість педагогічних рішень. Йдеться про вчителя, який створює власну, адекватну своєму особистому потенціалу педагогічну систему. Вчитель в особистісно-орієнтованому педагогічному процесі поряд із учнем, адміністрацією та колегами стає автором або співавтором цілей, змісту, форм і методів особистісного розвитку. А особистості учня, вчителя та адміністратора мають відбутися,

самовизначитися, знайти свій, індивідуальний, унікальний спосіб самореалізації, що власне і позначається поняттям авторської педагогічної системи.

Для створення такої педагогічної системи урок як предмет спеціальної проектувальної діяльності вчителя має передбачати:

1. матеріал, що сприятиме виявленню учнями свого ставлення до музичного твору, який вивчається;
2. організацію діяльності учнів з проявом особистісного досвіду;
3. проектування утруднень, що спонукають учнів до активності у прагненні до саморозвитку та досягнень;
4. введення до уроку завдань, які спонукають до творчості;
5. побудову навчально-виховної діяльності, що вимагає взаємодії, комунікації, співпраці;
6. збалансованість життєвого досвіду та планів учнів з навчальними завданнями;
7. застосування активних і інтерактивних методів навчання;
8. передачу учням функцій самоконтролю за виконанням музичного твору та самокорекції ходу уроку;
9. підтримку достатнього рівня самостійності учнів;
10. усвідомлення учнями логіки уроку, прояв пізнавальної ініціативи, постановку власних питань і проблем;
11. діалог як панівний стиль спілкування;
12. прагнення досягти результату власними зусиллями;
13. рефлексійні вислови учнів;
14. подання навчального матеріалу у вигляді задач і проблем, ухвалення їх учнями;
15. авторську позицію вчителя, прагнення реалізувати свою індивідуальність та учня.

Сприяючи становленню авторства в роботі з нестандартними учителями, адміністрація школи має обирати певну тактику. Співробітництвом з такими учителями особливо незадоволені бувають завучі — руйнується налагоджена і зручна їм система обліку і контролю, заплановані перевірки, засідання тощо. У роботі з творчими педагогами вони змушені долати різного роду труднощі, не лише організаційного і методичного, але насамперед методологічного характеру, що стосуються мети, завдань і способів навчання і виховання. Як правило, формування управлінської стратегії стосовно нестандартно працюючих педагогів напряму залежить від обраного школою напряму діяльності.

У тому випадку, коли система заснована на особистісно орієнтованому підході (і до дітей, і до педагогів), передбачається підтримка індивідуальності з боку адміністрації і поступово вибудовується система договірних відносин. Ця непроста і копітка робота вимагає від адміністратора і педагога чітко визначитися в тому, які саме вимоги вони висувають один до одного, які форми і методи роботи з учнями вважають найважливішими, як обґрунтовують норми і вимоги до різних сторін педагогічної діяльності. Дуже важливо, щоб у складній системі освітньої діяльності обидві сторони навчилися поважати свободу одна одної. Тоді крок за кроком створюватимуться відносини, засновані на врахуванні взаємних інтересів.

Як правило, ініціатором такої діяльності виступає директор, оскільки саме він тримає в полі зору весь простір шкільного життя. Інтуїція, комунікативні здібності допоможуть йому обрати час і місце для бесіди, відвертого обміну думками. Важливо, щоб керівник школи володів способами діяльності, рефлексії, тоді його продумані питання допоможуть педагогові побачити себе в колективі, усвідомити незручності, які він спричиняє колегам у разі порушення правил, що склалися (незаповнення журналу, спізнення на урок тощо).

Разом із тим дуже важливо використовувати творчий потенціал такого педагога для професійного і особистісного зростання всього колективу. Хай він частіше виступає на педрадах, методичних об'єднаннях, батьківських зборах, розказує про способи взаємодії з дітьми, інноваційні підходи до навчання, свої погляди на освіту тощо. Публічне висвітлення своїх позицій допоможе і самому педагогові, і адміністратору отримати зворотний зв'язок від колег, почути інші точки зору.

Роль директора по відношенню до неординарних учителів швидше підтримуюча, ніж контролююча, зацікавлена, а не формальна. Взагалі, корисно спілкуватися з ними на неформальному рівні (наприклад, за чашкою чаю або кави). Розмова на різні теми допоможе директорові краще пізнати співрозмовника, обговорити в невимушеній формі проблеми, що виникають. Втім, «розкласти по поличках» всі нюанси взаємодії з творчими учителями досить важко. Вони всі різні, і способи взаємодії з ними не вписуються в жорсткий алгоритм. Для того щоб ці люди трималися школи, важливо створювати для них гідні умови роботи.

Внутрішньошкільний контроль за освітнім процесом у таких умовах ведеться в двох напрямах: «суб'єктно-особистісний контроль» за змістом суб'єктного досвіду учня; включення в систему наукових

знань (понять), що задаються, тобто «окультурення» суб'єктного досвіду, використання цього досвіду при виконанні завдань на уроці, при роботі вдома і «знаннєвий контроль» за поясненням, закріпленням, застосуванням, оцінкою знань.

Для цього створюється, аналізується і оцінюється шкільна документація, яка окрім традиційної інформації (класний журнал, табель про успішність, атестат про успішність з окремих навчальних предметів тощо) містить дані про пізнавальний портрет кожного учня. Ці дані збираються, якісно аналізуються, узагальнюються, розглядаються на засіданнях відділів, методичних об'єднань, педрад школи. На підставі цих даних ухвалюються управлінські рішення про індивідуальні освітні програми (індивідуальні плани) для окремих учнів, про комплектування груп тощо.

Внутрішньошкільний контроль в особистісно орієнтованій школі має здійснюватися з метою створення оптимальних умов для вивчення не лише індивідуальності кожного учня, але й особистості учителя, «готового — не готового» до виконання цих нетрадиційних професійних завдань.

Оцінювання освітнього продукту учнів може відбуватися в межах існуючої системи, але за такого підходу: до батьків та учнів доводиться смислова оцінка, а в журнал ставиться її цифровий варіант.

З метою відмови керівництва школи від фіксації слабостей, вад і недосконалостей, натомість спрямування виховних зусиль на підкріплення всіх позитивних якостей особистостей учнів та вчителів, розвиток їхніх сильних сторін необхідно передбачити здійснення наступної педагогічної умови реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичній школі.

Я. Корчак, розмірковуючи про виховання дитини в сім'ї, використовував поняття «виховне середовище», під яким розумів той дух, що панує в сім'ї й відображає наявні в ній цінності, норми та правила [6].

За аналогією з цим твердженням видатного педагога, виховне середовище музичної школи — це її дух, що створюється всіма суб'єктами виховного процесу. *Особистісно орієнтоване виховне середовище,* створення якого, на нашу думку, є третьою невід'ємною умовою реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичній школі, базується на реалізації інтегруючої, регулюючої та розвивальної функцій. Інтегруюча спрямована на взаємодію компонентів середовища: адміністрації, педагогічного колективу, колективу учнів та батьків. Регулююча функція пов'язана з процесом упорядкування

взаємозв'язків компонентів музичної школи. Розвивальна забезпечує поступальність розвитку середовища, оптимізацію його функціонування, оновлення та вдосконалення. Виховне середовище музичної школи спрямоване на реалізацію цілей, осмислених і прийнятих всіма суб'єктами виховного процесу.

Ми вважаємо, що *особистісно орієнтоване виховне середовище музичної школи* — це емоційно збагачений системно організований простір безпосередньо та опосередковано організованої суб'єктами освітнього процесу взаємодії для освоєння різних видів і форм людської діяльності, що проявляється у творчому самостійному визначенні траєкторії індивідуального розвиту та зростанні суб'єктності учнів.

У створенні особистісно орієнтованого виховного середовища музичної школи ми спиралися на такий алгоритм щодо запровадження особистісно орієнтованого виховання в конкретній музичній школі: створення ініціативної групи, яка вивчала теоретично-методичні основи функціонування особистісно орієнтованого виховання; аналіз педагогічним колективом образу реальної і прогнозування майбутньої музичної школи, її виховного середовища; встановлення контактів з науково-методичними центрами міста, області, країни, ученими і методистами; проектування образу випускника музичної школи; діагностика стану освітнього процесу музичної школи та перспектив щодо його оновлення; аналіз умов розвитку особистостей школярів та активізація цього процесу в парадигмі особистісно орієнтованого виховання, залучення учнів і батьків до формування нового образу музичної школи; здійснення заходів щодо взаємодоповнення індивідуальних і групових форм життєдіяльності шкільного співтовариства у роботі над створенням школи, орієнтованої на особистісний розвиток дитини; створення творчих груп педагогів, діяльність яких спрямовувалася на уточнення деталей образу школи з особистісно орієнтованим виховним середовищем; уявне експериментування і апробація окремих елементів виховного середовища; обговорення шкільним співтовариством творчих розробок і програм зі створення виховного середовища; обговорення етапів розвитку особистісно орієнтованого виховного середовища музичної школи на засіданнях педагогічних рад і методичних заходах.

Виховне середовище, що впливає на вихованця, може бути зовнішнім і внутрішнім. Останнім може виступати власний духовний світ людини (самодії, самовиховання), що народжується в процесі включення вихованців у виховні відносини. Прояв особистістю ставлення

завжди є взаємодією з тими або іншими об'єктами реального світу, оскільки з дій людей і складаються їхні відносини. Працюючи над музичним твором, занурюючись у емоційні стани, що відповідають задуму композитора, учні використовують власний досвід, збагачуючи його. У пошуку своєї інтерпретації музичного твору й відбувається опосередкована взаємодія з об'єктами реального світу.

Зовнішнім середовищем для учня музичної школи виступають його однокласники, вчителі, батьки, адміністрація — та атмосфера, що називається «духом» школи.

Поєднання внутрішнього і зовнішнього виховних середовищ дає дитині можливість для самовиявлення, саморозвитку, самопрезентації, що, у свою чергу, має відбуватись у певних формах. Такими формами є концерти та виставки для батьків, а також громадян міста, організацій, закладів тощо; фестивалі та конкурси (від обласних до міжнародних); батьківські збори; ансамблі та оркестри тощо.

У процесі систематичної роботи із формування внутрішнього і зовнішнього середовищ учитель розвиває у вихованців навички обговорення, рецензування і оцінки результатів виступів інших дітей. Учні вчаться ставити запитання про музичний твір, який вивчається іншим учнем, можуть запропонувати власну інтерпретацію цього твору. У такій атмосфері спостерігається збагачення образного бачення дітей, формується власне тлумачення і конструювання музичних знаків, образів.

Таким чином виробляється особистісний підхід учня до отримання власного індивідуального результату, уміння захищати й обстоювати його перед іншими. Розвивається феноменологічне бачення світу власним поглядом, тобто поглядом, «забарвленим» позицією предмета, що вивчається. Протягом навчального року учні виконують від 8 до 16 повноцінних музичних творів на уроках зі спеціальних предметів, які вони презентують не лише на уроках перед вчителем та учнями свого класу, але й під час загальношкільних та позашкільних творчих заходів.

На підставі вищесказаного нами визначено, що *особистісно орієнтоване виховання у музичній школі* — це система взаємовідносин учасників освітнього процесу, в ході яких у суб'єкт-суб'єктній взаємодії за умов особистісно орієнтованого виховного середовища відбувається становлення особистості.

У з'ясуванні ефективності обґрунтованих нами педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи ми і вбачаємо перспективи подальших досліджень.

ДЖЕРЕЛА

1. Бех І. Виховання особистості : навч.-метод. вид. : у 2 кн. / І. Бех. — К. : Либідь, 2003. — Кн. 1. — 280 с.
2. Бех І. Виховання особистості : навч.-метод. вид. : у 2 кн. / І. Бех. — К. : Либідь, 2003. — Кн. 2. — 344 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І.Д. Бех. — К. : Либідь, 2006. — 272 с.
4. Закон України «Про освіту» // Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. — Х. : Вид. гр. «Основа», 2004. — Ч. 1. — С. 26–58.
5. Зязюн І. Виховання естетичної культури школярів / І. Зязюн, Н. Миропольська, Л. Хлєбнікова. — К. : ІЗМН, 1998. — 156 с.
6. Корчак Януш. Как любить ребенка / Януш Корчак. — М. : Книга, 1980. — 482 с.
7. Мафтей А.Г. Личностно-ориентированный подход в управлении поликультурной школой [Электронный ресурс] / А.Г. Мафтей. — Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/lichnostno-orientirovannyi-podkhod-v-upravlenii-polikulturnoi-shkoloi
8. Пєхота О. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : моногр. / О. Пєхота, А. Старева. — 2-ге вид. допов. та перероб. — Миколаїв : Іліон, 2006. — 272 с.
9. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика : моногр. / А.А. Плигин. — М. : КСП+, 2003. — 432 с.
10. Рибалка В. Особистісний підхід у шкільництві: співпраця вчителів і шкільних психологів / В. Рибалка // Освіта і управління. — 1998. — № 1. — С. 81–90.
11. Робота з педагогічними кадрами. — Х. : Вид. гр. «Основа», 2006. — 208 с. — (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 3 (39)).
12. Селевко Г. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
13. Столяренко О. Формування гуманістичних рис школярів загальноосвітньої школи / О. Столяренко // Освіта і управління. — 1999. — № 3. — С. 53.
14. Філософський енциклопедичний словник. — К. : Абрис, 2002. — 457 с.

Архипова С.П.

ОСВІТА ЯК ЧИННИК АДАПТАЦІЇ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО НЕЗАХИЩЕНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРОСЛИХ У ЗМІНЮВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті виділено суперечності, якими детермінується розвиток освіти дорослих, а також проаналізовано основні тенденції розвитку освіти різних категорій дорослих, розкрито роль освіти як чинника соціального захисту дорослих, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Окрім того, проаналізовано особливості надання освітніх послуг соціально незахищеним категоріям дорослих щодо соціально-педагогічної адаптації, інтеграції у соціум, особистісного самовизначення, соціалізації та сприяння творчому зростанню особистості.

Ключові слова: *освіта, соціальний захист, адаптація, реабілітація, ресоціалізація, самовизначення, соціально незахищені категорії дорослих.*

В статье выделены противоречия, которыми детерминируется развитие образования взрослых, а также проанализированы основные тенденции развития разных категорий взрослых, раскрыта роль образования как фактора социальной защиты взрослых, пребывающих в сложных жизненных ситуациях. Кроме того, проанализированы особенности предоставления образовательных услуг социально незащищенным категориям взрослых по вопросам социально-педагогической адаптации, интеграции в социум, личностного самоопределения, социализации и содействия творческому росту личности.

Ключевые слова: *образование, социальная защита, адаптация, реабилитация, ресоциализация, самоопределение, социально незащищенные категории взрослых.*

The article highlights the contradictions that determine the development of adult education, and analyses the main trends of in various categories of adults' education. The role of education as a factor of social protection of adults who are in difficult situations is revealed in the article. The peculiarity of educational services to socially vulnerable categories of adults on social and educational adaptation and integration into society, personal self-socialization and promoting creative growth of the individual is suggested in the article.

Key words: *education, social protection, adaptation, rehabilitation, re-socialization, personal self-socialization, socially vulnerable categories of adults.*

Слід зазначити, що у період реформ, притаманний сучасному соціуму, освіта є провідним стабілізуючим чинником між новими соціальними уявленнями та ідеалами попередніх поколінь, які знайшли своє відображення в історичній традиції. Нині освіта суттєво перетинається з економічною сферою суспільства, а освітня діяльність стає надзвичайно важливим компонентом його економічного розвитку.

Як свідчать результати соціологічних досліджень, у процесі соціально-економічних перетворень, значна кількість дорослого населення втратила відчуття стабільності, віри у власні сили й можливості, що забезпечують успішність її життєдіяльності. За таких умов саме освіта, й передусім соціально незахищених верств населення, має відіграти ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної й побутової культури.

В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень освіта соціально незахищених категорій дорослих — людей, які перебувають у складному матеріальному й психологічному стані, а тому потребують допомоги суспільства у розв'язанні своїх проблем, виконує стабілізуючу функцію й сприяє їх адаптації до нових умов буття, стає способом соціалізації особистості, уможливлює її залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки.

Актуалізація проблеми освіти соціально незахищених категорій дорослих у сучасному світі та інтенсивність її генезису зумовлюється сучасними перетвореннями в Україні, інформаційно-комунікаційною динамікою розвитку суспільства, які визначають спрямованість

державної соціальної політики, сучасні трансформаційні процеси в суспільстві, сутність соціальних взаємодій в інших країнах, а також міжнародні зобов'язання України щодо забезпечення прав людини. Зокрема, йдеться про перехід від концепції «освіти на все життя» до концепції «освіти впродовж життя», перетворення освіти соціально незахищених категорій дорослих на важливу складову неперервної освіти. Цьому сприяють суттєві демографічні зміни в країні, як-от: зменшення народжуваності (частка людей старшого віку нині переважає частку дітей — відповідно 23,9 проти 18,1 %); збільшення чисельності людей похилого віку (за демографічними прогнозами, до 2025 р. на одного працюючого громадянина України буде припадати один пенсіонер); глибокі структурні зміни у сфері зайнятості (кількість зареєстрованих безробітних на кінець лютого 2016 р. становила 508,2 тис. осіб, тобто 1,9 % населення працездатного віку; у сільській місцевості та в міських поселеннях зазначений показник становив відповідно 2,8 і 1,5 % населення працездатного віку); скорочення потреб у некваліфікованій і малокваліфікованій праці, необхідність набуття нових та розширення наявних компетенцій; розвиток інформаційно-комунікативних технологій; наближення освітніх послуг до місця проживання за допомогою інтернет-технологій, мережі навчальних та соціальних закладів і установ (університетів третього віку, установ геронтологічної сфери, територіальних центрів соціального обслуговування й інших центрів, спеціалізованих інститутів підвищення кваліфікації, перепідготовки для різних соціально незахищених категорій дорослих).

В Україні звернення до проблем освіти соціально незахищених категорій дорослих пов'язане з прийняттям низки законів, а саме: «Про соціальні послуги» (2015), «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2009), «Про соціальну роботу та соціальні послуги» (2014), «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям» (2015), «Про освіту» (2001), «Про вищу освіту» (2014), — положень, задекларованих Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Державною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), а також підтверджується активним процесом реформування. Прийняті закони та відповідні чинні нормативні документи України привертають увагу працівників міністерств та відомств до проблем соціально незахищених верств населення.

Важливість проблеми освіти соціально незахищених категорій дорослих також пояснюється збільшенням кризових явищ і дезорієнтацією в цих умовах дорослих людей, їх неспроможністю адаптуватися

до нових життєвих ситуацій. Водночас адаптація до цих змін неможлива без задоволення освітніх потреб дорослих та надання їм необхідної соціально-педагогічної підтримки. У зв'язку з цим пріоритетне завдання освіти соціально незахищених категорій дорослих полягає у формуванні здатності жити в сучасному динамічно змінюваному суспільстві, адекватно сприймати такі зміни і перетворювати їх. Саме тому освіта повинна стати основним пролонгованим видом діяльності всього дорослого населення і соціально незахищених категорій зокрема, відповідно і окремою галуззю соціально-педагогічної теорії та практики. Звідси виникає потреба конструювання освітнього простору соціально незахищених категорій дорослих, у якому надання освітніх послуг — це різновид соціально-педагогічної діяльності фахівця-андрагога (зокрема, соціального педагога і соціального працівника), спрямованої на створення сприятливих умов для перепідготовки і підвищення кваліфікації безробітних, допомогу пенсіонерам і людям літнього віку, біженцям, вимушеним переселенцям, жінкам-домогосподаркам, людям з обмеженими фізичними можливостями (інвалідам) у їхньому самовизначенні та адаптації до нової ситуації життєдіяльності, соціальну допомогу та підтримку інших осіб, які знаходяться у складних життєвих обставинах.

Наукові розробки стосовно розвитку освіти дорослих знайшли своє відображення у працях вітчизняних та зарубіжних учених, серед них: концепція неперервної освіти і освіти дорослих (С. Вершловський, А. Владіславлєв, С. Змєйов, А. Зязюн, С. Гончаренко, М. Громкова, А. Даринський, О. Кукуєв, Ю. Кулюткін, Г. Лєсохіна, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Онушкін, В. Подобед, Г. Сухобська, І. Фольварочний та інші); тенденції розвитку освіти дорослих (Л. Вовк, В. Давидова, Т. Десятов, С. Коваленко, Н. Нєчаєв, В. Олійник, О. Огієнко, Л. Сігаєва та інші); теоретико-методичні основи функціонування післядипломної освіти (А. Кузьмінський, Н. Ничкало, Н. Протасова, С. Сисоєва та інші); розвиток освіти дорослих в окремих країнах (В. Давидова, С. Коваленко, А. Мітіна, О. Огієнко, К. Онушкіна, А. Мушинскі та інші); сучасні проблеми освіти окремих соціально незахищених категорій дорослих (Н. Бідюк, Н. Бичкова, Н. Єрмак, Т. Кононигіна, С. Лєбєдєва, Л. Лук'янова, Г. Міннігалєва, О. Новікова, К. Приходько, І. Сагун та інші).

Теоретико-методичні аспекти соціально-педагогічної роботи як наукової теорії і професійної діяльності в останні 10–15 років розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні учені, зокрема: І. Богданова, В. Бочарова, Р. Вайнола, Л. Завацька, І. Звєрєва, І. Зимня, А. Капська,

О. Карпенко, І. Козубовська, І. Курляк, Г. Лактіонова, І. Мигович, Л. Міщик, С. Омельченко, В. Поліщук, С. Расчьотіна, А. Рижанова, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко, О. Холостова та інші. Водночас ґрунтовний аналіз вітчизняних наукових праць та емпіричних матеріалів дає змогу констатувати відсутність цілісних досліджень щодо концептуального осмислення і наукового забезпечення освіти соціально незахищених категорій дорослих.

Утім, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми та результати вивчення практичного досвіду уможливили виявлення низки суперечностей:

— між об'єктивною потребою навчання і розвитку соціально незахищених дорослих у системі формальної, неформальної, інформальної освіти та відсутністю належного наукового осмислення, нормативно-правового, організаційного і науково-методичного забезпечення даного процесу;

— між зростанням соціальної напруги, значною інтенсивністю соціальних впливів, складними життєвими ситуаціями, що переживає доросла людина впродовж життя, та неготовністю особистості до їх конструктивного розв'язання;

— між необхідністю створення системи наукових досліджень у галузі освіти дорослих та обмеженістю й недостатністю розроблення проблеми освіти соціально незахищених категорій як складової цієї системи, що перешкоджає цілісності усієї системи, унеможливлює її перетворення на освіту впродовж життя;

— між зростаючими освітніми потребами соціально незахищених категорій населення та невідповідністю механізмів їх задоволення;

— між посиленням ролі андрагогічного компонента змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників та недооцінкою його важливості органами влади на загальнодержавному, регіональному рівнях та рівні навчального закладу.

Вирішення наведених суперечностей потребує переосмислення мети, змісту і завдань освіти соціально незахищених дорослих, яка набула б конкурентоспроможності на сучасному ринку праці та забезпечувала соціальний захист людини в умовах швидкозмінного світу.

Проведений теоретичний аналіз дав змогу уточнити поняття «освіта соціально незахищених категорій дорослих» і розглядати його як категорію, що відображає явище, яке об'єктивно існує і розвивається. Освіта соціально незахищених категорій дорослих є процесом зі своєю соціальною сутністю, специфічними функціями, різноманітністю форм, проявляється як на рівні окремої особистості,

так і в діяльності соціальних інститутів, спрямованих на розвиток особистості впродовж усього життя.

Умови сучасної вітчизняної дійсності збільшили адаптивне навантаження на людину, яка поставлена в ситуацію пошуку нових механізмів пристосування до загальноцивілізаційних і національно-культурних цінностей, ринкової економіки, нових інформаційних технологій. Значущість і гострота цих проблем зростає, коли мова йде про соціально незахищені групи людей. Сучасна соціальна ситуація викликає необхідність проаналізувати соціальні інститути всіх рівнів з діями соціальних регуляторів, які повинні стосуватися всіх соціальних груп, насамперед соціально незахищених, що дасть змогу створити умови для підвищення рівня адаптивності суспільства в цілому.

Орієнтуючись на гуманітарні пріоритети, нова концепція соціальної незахищеності дає змогу розширити межі культурно-освітнього поля для цієї соціальної групи людей і збагатити освітнім потенціалом реабілітаційно-адаптаційний напрям. Як усі соціальні групи, соціально незахищена категорія людей має право на неперервну освіту в усіх її видах. У свою чергу, сучасний етап розвитку суспільства дає змогу розглядати освіту як таку, що допоможе забезпечити певним чином соціальну підтримку у вирішенні життєвих проблем соціально незахищених категорій людей.

Поняття «соціальний захист» є одним із ключових для соціальної політики демократичної держави. Під ним, зокрема, розуміють сукупність правових, соціально-економічних, організаційних, фінансових заходів, спрямованих на забезпечення відповідного рівня життя населення країни при настанні соціальних ризиків.

Соціальний захист в Україні має такі основні цілі: 1) забезпечення рівня життя непрацездатного населення не нижче встановленого державою прожиткового мінімуму; 2) протидія соціальному напруженню в суспільстві, що може бути зумовлене майновою, етнічною, релігійною чи іншою нерівністю. Основними функціями соціального захисту вважають: 1) реабілітаційну, що покликана пом'якшувати наслідки бідності та інших негативних соціальних явищ; 2) превентивну, яка полягає у запобіганні виникненню негативних соціальних явищ.

Таким чином, соціальний захист населення нині становить систему широкого набору заходів щодо профілактики соціального неблагополуччя. Це — підтримка соціально вразливих груп (різні види допомоги, пільги, виплати); забезпечення мінімальних соціальних гарантій на працю, освіту, охорону здоров'я, відпочинок; загальна доступність соціальних благ.

Гарантії на освіту і працю закріплені Конституцією України і Законом України «Про освіту», але ринкові відносини, які формуються останнім часом як у сфері праці, так і в галузі освіти, а також розвиток виробничих відносин нового типу диктують свої закони і надають цим гарантіям суто формальний характер. Але ж і успіх на ринку праці, і участь у суспільних процесах неможливі без успішної професійної кар'єри, яка є фундаментом особистої незалежності, самоповаги і благополуччя, а це, у свою чергу, вимагає доступу до сучасних знань для широких мас населення. Особливо гостро в наш час цю проблему в Україні відчувають малозабезпечені, соціально незахищені групи людей.

Однією з важливих складових якості життя людини є задоволення духовних потреб особистості, передусім потреби в освіті. Актуальність освіти для соціально незахищених категорій дорослих зумовлена тим, що дає змогу подолати кризи соціальної ситуації, допомагає безробітним, інвалідам, людям літнього віку та іншим незахищеним групам дорослих визначитись із вибором провідної діяльності і стратегії побудови способу життя як благополучного розвитку особистості людини.

Становище сучасної дорослої людини в суспільстві, передусім у сфері праці, багато в чому залежить, як зазначають І. Колеснікова [3], Н. Литвинова [2], А. Марон і Є. Тонконога [3], від компетентності, яка передбачає високий рівень професійної, функціональної та інформаційної обізнаності, що є умовою відповідності вимогам ринку праці, грамотної поведінки у сучасній соціально-економічній ситуації, прийняття ефективних рішень, зміни професії чи кваліфікації, отримання додаткової освіти, необхідної для особистісного зростання, духовного збагачення, задоволення інтересів, а також умовою морально-психологічного комфорту. Усе це — коло проблем, вирішення яких дасть змогу людині відповідати вимогам сучасного ринку праці, зберігати зайнятість у сфері праці, знаходити роботу, яка забезпечуватиме належний рівень життя.

Неготовність людини успішно вирішувати першочергові проблеми призводить до кризових ситуацій, вийти з яких самостійно вже майже неможливо. Як наслідок — безробіття, професійна деквалі-фікація, зниження рівня життя, невпевненість у власних силах, втрата життєвих перспектив, психологічний стрес — перехід до категорії соціально незахищених. У вирішенні проблем, які виникли, різні види освіти дорослих виступають чинником соціального захисту. Так, освіта як складне соціальне явище посідає особливе місце в житті людей, які опинилися у кризовій ситуації.

Одна з актуальних проблем будь-якої цивілізації — взаємодія особистості і суспільства — завжди вирішувалася за допомогою використання потенціалу освіти. Організована і здійснювана на високому рівні освіта самодостатня для прогресу суспільства, оскільки вона генерує як потреби (цілі) людей у самореалізації, духовному самовдосконаленні, так і засоби їх задоволення (досягнення).

Освіта змінила свій статус у житті суспільства і окремої особистості не лише стосовно умов здійснення різнобічної підготовки до життя, але й забезпечуючи можливість становлення, самовдосконалення, гармонізації особистості (Л. Лєсохіна) [4]. Пропонуємо проаналізувати, як освіта дорослих допомагає людині в усвідомленні тих проблем, які увійшли в її життя, і у самовизначенні її позиції щодо нового способу життя. Ми поділяємо точку зору Ю. Кулюткіна [3, 13] стосовно того, що однією з найбільш глибоких потреб, які відчуває особистість у наш демократичний час, є потреба у виробленні чіткої і цілісної концепції сучасного життя і свого місця в ньому. В процесі швидких змін, що відбуваються у суспільному житті, індивід ризикує відстати від нього. Його самопізнанню загрожують маргіналізація та дезінтеграція, навіть втрата сенсу життя. Тому не дивно, що запити дорослої людини стосовно сучасної освіти концентруються навколо проблем духовності, філософії життя, способів виживання тощо. Інша проблема — це тривога індивіда за своє майбутнє і потреба у визначенні стратегії його розвитку, нарешті, зростання вимог до рівня інтелектуального розвитку, професійної культури, здатності кожної людини навчатися впродовж усього життя. Тобто освіта дорослих у суспільстві соціальних змін має бути спрямована на творче самовизначення особистості щодо динамічних змін у житті.

Найбільш продуктивні ідеї, які стосуються багатоплановості такого складного явища, як освіта, її самоцінності, формувальної ролі в розвитку особистості, доцільності аналізу цього феномену в контексті сучасної культури, ми знаходимо в роботах таких авторів, як К. Абульханова-Славська, А. Алексюк, О. Аніщенко, Л. Вовк, С. Вершловський, С. Гончаренко, А. Даринський, М. Євтух, І. Зязюн, І. Каленюк, В. Кремень, Ю. Кулюткін, Л. Лєсохіна, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, Г. Сухобська, Є. Тонконога та ін. Освіта має суспільну і соціокультурну цінність, пов'язана з освоєнням людської практики на інтелектуальному, емоційному і безпосередньо діяльнісному рівнях (Є. Добринська, В. Горшкова, Л. Лєсохіна, Л. Лук'янова, Л. Сігаєва та ін.). Вона розглядається як соціально педагогічне явище, яке виступає гарантом соціальної і психологічної стабільності різних соціальних груп і суспільства в цілому.

Як потужний потенціал розвитку суспільства і суб'єкт суспільної дії освіта в умовах соціально орієнтованої держави тим сильніше може вплинути на суспільну свідомість, чим ефективніше, з одного боку, буде наданий ступінь свободи особистості, а з іншого — передбачено її структурування на різних рівнях, яке враховувало б інтереси соціальних, професійних, етнокультурних, конфесійних, вікових та інших груп населення. Однією зі значних груп і таких, що постійно збільшуються, є соціально незахищені категорії дорослих [9].

Дослідження кола проблем, пов'язаних з освітою соціально незахищених категорій дорослих, переконує в тому, що на цей час при наявності досить великої кількості різнопланових публікацій про освіту дорослих усе ще майже відсутні праці концептуального характеру, які розглядали б проблеми освіти соціально незахищених категорій і відображали тенденції її розвитку.

На нашу думку, розвиток системи освіти соціально незахищених категорій дорослих передбачає комплексне дослідження проблеми, в основі якого лежить теорія соціалізації (Б. Бим-Бад, С. Вершловський, М. Лукашевич, А. Мудрик та ін.), яка є базою для вивчення сутності соціалізації, а також її окремі аспекти — психологічні, соціально-психологічні, соціологічні (Г. Андрєєва, А. Журавльов; І. Кон, М. Бестужев-Лада та ін.).

Сучасні дослідження підтверджують, що процес освіти у представників соціально незахищених категорій дорослих протікає в умовах дещо ускладненої соціалізації. При аналізі цих ускладнень доцільно враховувати потенціал низки концепцій:

— рольової (Р. Дарендорф, Ф. Тенбрук), яка дає змогу досліджувати ситуацію розвитку людини;

— критичної (К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Берн), що розширює уявлення про роль самосприйняття у процесі соціалізації особистості;

— «балансу ідентичності» (Л. Колберг), яка пов'язана з дослідженням позитивного досвіду особистості в результаті розширення навколишнього середовища, збагачення соціальним досвідом, створення умов для реалізації і розвитку творчих можливостей людини;

— антропософської (Р. Штайнер), яка орієнтує на систему духовного життя особистості у природних умовах, на збагачення духовно-морального потенціалу і розвиток творчих можливостей на різних вікових етапах.

У своєму дослідженні проблеми ми спиралися на роботи, присвячені проблемі особистості як суб'єкта діяльності і спілкування, її саморегуляції і цілісності процесу її становлення (К. Абульханова-Славська,

Л. Анциферова, О. Бодальов, Л. Буєва, А. Петровський, В. Ядов та ін.). Водночас враховано досягнення теорії діяльності, яка розкриває психолого-педагогічний механізм соціалізації особистості, її зв'язків з іншими людьми (усередині соціальної групи та за її межами), способи, умови і форми культурно-історичного відтворення соціального досвіду (Л. Виготський, М. Каган, О. Леонтьєв). Дослідження також базується на теорії соціальних відносин, які визначаються індивідуальною активністю особистості у процесі її взаємодії із середовищем.

Освіта як складне соціальне явище посідає особливе місце в житті соціально незахищених категорій дорослих і впливає на систему їх соціальних зв'язків і стосунків. Входження в освітнє середовище вимагає врахування індивідуальних особливостей розвитку та життєдіяльності, тих ситуацій, у яких опинилася ця людина. Використовуючи потенціал засобів освіти, дорослі люди з категорії соціально незахищених можуть навчитися відчувати себе повноцінними членами суспільства, виховати у собі стійкість до негативних зовнішніх впливів, здатність адаптуватися у суспільстві, взаємодіючи на конструктивних партнерських засадах з різними соціальними, етнічними та іншими групами і окремими людьми. Суб'єктність людини пов'язана з можливістю особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет рефлексії, з одного боку, і предмет перетворення — з іншого, що і підтверджується численними прикладами з досвіду освітньої діяльності дорослих.

Освіта соціально незахищених груп дорослих не лише містить у собі адаптаційний механізм, але й є одним з провідних чинників активізації їхніх внутрішніх сил, реальним шляхом розвитку творчого потенціалу. А це, у свою чергу, сприяє включенню такої соціальної групи в духовну культуру суспільства та інтеграції в ньому.

Освіта дорослих у різних формах і видах висуває цілі особистісного, професійного і соціального розвитку, тобто успішної адаптації до нових інформаційних технологій, нових соціально-економічних умов і нового типу суспільства, де активна життєва позиція людини стає важливим інструментом суспільного розвитку. У цих умовах пріоритетними завданнями стають рівний доступ до освітніх послуг для всіх категорій дорослого населення і підвищення рівня мотивації до навчання тих, хто має минулий негативний освітній досвід, «випав» із освітнього середовища чи втратив смак до навчання. Забезпечення гарантованого доступу до професійного навчання і перенавчання будь-якого рівня — це одна з дієвих форм захисту права людини на працю, яка забезпечувала б гідний рівень життя. У той же час у галузі освіти, де формуються

ринкові відносини, населення виступає у ролі споживача освітніх послуг лише в тому випадку, якщо воно є платоспроможним.

Доросла людина, яка знаходиться у кризовій ситуації, як правило, не має матеріальної можливості сплачувати за якісні освітні послуги. Тож коло замикається. Без соціальної підтримки значна частина населення не в змозі скористатися необхідними освітніми послугами, отже, й вирішити значну кількість життєвих проблем. До таких малозахищених категорій відносяться насамперед ті, хто через індивідуальні, вікові, фінансові обмеження чи внаслідок відсутності можливостей продовжувати свою освіту не залучений до навчальної діяльності, тобто такі групи, як: сільське населення, безробітні, самотні жінки, військовослужбовці, звільнені у запас, люди літнього віку, інваліди, вимушені переселенці, особи, позбавлені волі, або ті, які недавно звільнилися, тощо. Усі ці групи дорослих відносяться до тієї частини населення, яку нині визначають новим терміном — «критична зона ринку праці». Критична зона ринку праці включає осіб, які офіційно отримали статус безробітного, а також людей, які не мають офіційного статусу безробітного, але дохід на члена їхньої сім'ї є нижчим за прожитковий мінімум, які зайняті неповний робочий день і не мають додаткових доходів. Це найчисленніша група людей, які потребують соціального захисту засобами освіти і в галузі освіти. Саме вона є джерелом безробіття і несе в собі загрозу розвитку процесу маргіналізації населення, виникнення і розвитку соціальних ускладнень.

У рамках нашого дослідження за участю працівників соціальних служб зайнятості і територіальних центрів соціального обслуговування було опитано 650 осіб, які представляли найрізноманітніші категорії дорослого населення, з метою з'ясувати їх ставлення до освіти і освітній досвід. Більшу частину респондентів складали жителі сіл (65 %), безробітні (68 %) і особи, старші 30 років (77 %). Основні результати дослідження відображали ставлення до освіти саме соціально незахищених категорій дорослого населення.

Найцікавішим виявилось те, що незважаючи на всі зусилля служб зайнятості та інших соціальних установ, які займаються питаннями реінтеграції сільського населення, 74 % всіх опитаних за останні чотири роки не брали участі в жодних освітніх заходах (серед сільських безробітних цей показник досягає 86 %). Питання стосувалися не лише програм професійної освіти, але й будь-яких творчих гуртків, секцій, курсів тощо. Тобто переважна частина населення була виключена з освітнього процесу. Цей процент ще вищий серед людей віком понад 30 років (76 %), жителів села (77 %), чоловіків (80 %), і безробітних

(86 %). Звичайно, подібну статистику можна пояснити відсутністю бажання вчитися, але ж, як показало дослідження, майже половина респондентів висловила чітке бажання продовжити своє навчання. Дещо нижчим цей показник є серед безробітних (43 %), жителів села (49 %) і чоловіків (42 %). Усе одно відсоток охочих навчатися набагато більший, ніж у тих, хто мав таку можливість.

Як бачимо, навіть при нинішньому рівні мотивації попит на освітні послуги далеко випереджає пропозицію. Виходить, що проблема не лише в мотивації самої людини, але і в доступності освітніх послуг. Крім того, аналізуючи причини небажання вчитися, респонденти назвали такі: відсутність освітнього досвіду за останні чотири роки (88 %); відсутність бажання вчитися, через те що «уже пізно навчатися» (59 %); нестача часу (12 %); острах осуду друзів, родичів, сусідів (13 %); і лише 17 % відверто визнали, що просто не хочуть і не люблять навчатися.

На жаль, держава і місцеві органи самоуправління явно недооцінюють значення такого досить дешевого ресурсу, як освіта, яка без значних інвестицій здатна серйозно змінити життя людини. І не лише тому, що, отримавши нові знання і вміння, людина зможе знайти більш успішне професійне середовище, а й тому, що сам факт постійного інтелектуального розвитку дає людині сили і упевненість у завтрашньому дні і дозволяє брати на себе відповідальність за власне життя.

Для соціально незахищених категорій дорослого населення в умовах сьогодення починають розроблятися спеціальні моделі освіти. Вони передбачають реалізацію як освітніх, так і специфічних функцій, а саме адаптації, ресоціалізації (повторної соціалізації), соціальної підтримки. Серед організаторів різних видів освіти в Україні можна виділити три основних суб'єкти: державу в особі Міністерства соціальної політики України, Міністерства освіти і науки України; недержавні освітні заклади; громадські організації. Кожен із суб'єктів організації освіти соціально незахищених груп дорослого населення переслідує свої цілі і використовує відповідні механізми.

Мета держави полягає у створенні умов для реалізації прав людини, закріплених Конституцією України, зокрема прав на працю, на освіту, на достойне життя; адаптації населення до нових соціально-економічних умов, соціальної реабілітації громадян. Це передбачає формування передумов для реалізації законів України «Про освіту», «Про зайнятість населення», «Про біженців», «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей», «Про соціальні послуги», зокрема створення і фінансування діяльності загальної

і професійної освіти, навчальних центрів на підприємствах; створення центрів зайнятості населення і навчально-методичних центрів професійної перепідготовки безробітних у структурах регіональних служб зайнятості населення; підтримку цільових програм професійної підготовки і перепідготовки інвалідів, безробітних, військовослужбовців, звільнених у запас, мігрантів; вимушених переселенців, людей літнього віку; організацію навчання осіб, які знаходяться в місцях позбавлення волі.

Як зазначає голова Всеукраїнського бюро «Освіта дорослих України» С. Болтівець, дві третини громадян є бідними людьми, які мають зарплату чи пенсію від 1,3 до 3 євро на день, Україна є рекордсменкою щодо платної вищої освіти, випереджаючи США, де плата за навчання у приватних вищих школах складає 38 % усіх витрат, а в Україні — 55 %. Реальністю для українських дорослих є особисті гроші для власного навчання, за винятком 6–8 тисяч безробітних, навчання яких фінансується Міністерством соціальної політики. Разові цільові акції міжнародних донорів носять пропагандистський характер і не впливають у цілому на розвиток освітнього руху у суспільстві [5, 42].

Останнім часом у результаті розвитку ринку освітніх послуг виникло багато недержавних організацій, фондів, проектів, які орієнтовані на навчання окремих соціальних категорій дорослих. Наприклад, з метою вирішення проблем жінок та надання різних видів соціальної допомоги жіночому населенню поряд із державними установами в Україні працює ціла низка громадських організацій (Спілка жінок України, Всеукраїнський благодійний фонд «Жіноча доля», довгостроковий проект «Адаптація жінок в умовах нової економічної ситуації в Україні» та ін.). Мета діяльності таких організацій та недержавних навчальних закладів спрямована на розширення спектра освітніх послуг і кола їх користувачів, замовників завдяки використанню нових соціальних програм; на створення оптимальних соціально-педагогічних умов освітньої діяльності, орієнтованої на певну соціальну категорію; на досягнення конкурентоспроможності за рахунок інноваційних підходів до організації навчального процесу.

Замовником освітніх послуг для недержавних освітніх закладів у галузі професійної перепідготовки часто стає сама держава (наприклад, Міністерство оборони, зацікавлене у фінансуванні проектів соціально-професійної реабілітації звільнених у запас військовослужбовців), служба зайнятості населення, яка орієнтована на профілактику безробіття і виступає замовником у сфері професійної перепідготовки безробітних. Державні і недержавні навчальні заклади, як правило,

забезпечують формальну професійну освіту, яка завершується видачею диплома, атестата чи свідоцтва.

Отже, останнім часом стратегія розвитку неперервної освіти дорослих починає базуватися на співробітництві влади і громадських організацій, які виступають у ролі соціальних партнерів, оскільки саме вони більш за все пов'язані з інтересами і потребами окремих громадян, соціальних груп і різних суспільно-професійних об'єднань. Некомерційні (неприбуткові) організації є важливою складовою громадянського суспільства, так званим третім сектором, який поряд з державним сектором і бізнесом покликаний сприяти розвитку демократії.

Громадські та інші некомерційні організації та установи можуть об'єднуватися в асоціації для досягнення соціальних, культурних, благодійних, освітніх, наукових та інших цілей, спрямованих на досягнення суспільного добробуту. До некомерційних організацій належать клуби за інтересами, культурні і наукові товариства, суспільно-політичні партії і рухи, асоціації (соціальні, релігійні, спортивні, екологічні тощо), ресурсні центри.

Основна діяльність неприбуткових організацій — надання благодійної допомоги, просвітніх, культурних, наукових, освітніх та інших подібних послуг для суспільного споживання, створення системи соціального самозабезпечення громадян та для інших цілей, передбачених статутними документами, укладеними на підставі норм відповідних законів про неприбуткові організації. Прикладами некомерційних організацій можуть бути організації, зареєстровані, наприклад, у Черкаській області: Черкаська обласна громадська організація «Клуб "Позитив"», Черкаський обласний благодійний фонд «Наталка», Міжнародна громадська організація «Міжнародна академія козацтва», Українська спілка ветеранів Афганістану (воїнів-інтернаціоналістів), Обласна громадська організація «Захист природи», обласний осередок Всеукраїнської громадської організації «Український соціальний альянс» тощо. Практично всі вони реалізують програми соціальної спрямованості, благодійні акції, проекти, більшість з яких спрямовані на вирішення завдань просвітницького чи освітнього характеру, а отже, стимулюють конструктивну ініціативу, розвивають активність і вміння приймати самостійні рішення у ситуаціях соціального вибору, сприяючи таким чином освіті дорослого населення.

Для соціально незахищених категорій дорослого населення розробляються особливі моделі освіти. Вони передбачають реалізацію як освітніх, так і специфічних функцій, а саме: адаптації, ресоціалізації, соціальної підтримки.

Взаємодія особистості і суспільства (зовнішнього і внутрішнього світів) регулюється через освіту. У міжнародних документах зазначено, що освіта дорослих є одним із чинників впливу на життєдіяльність соціуму і усіх його структурних елементів. Нині на освіту дорослих, як уже зазначалося вище, покладається виконання низки функцій, зокрема: соціальної (використання соціального досвіду й залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства); адаптивної (регулювання відносин у швидко змінюваному середовищі); інформаційної (добір, систематизація і використання необхідної для нормальної життєдіяльності інформації); компенсаційної (забезпечення балансу власної соціальної і професійної компетентності); розвивальної (збагачення творчого потенціалу особистості та її духовного світу). Реалізація цих функцій забезпечує дорослій людині повноцінну життєдіяльність у сучасному суспільстві. Освіта дорослих організовується на рівні сучасних наукових вимог і передбачає розвиток потреб в самореалізації і залученні широкого спектра засобів досягнення освітніх результатів за рахунок не лише спеціально організованої системи освіти, але й створення широкого культурно-освітнього середовища, здатного забезпечити багаторівневу, багатомірну детермінацію, яка включала б явища різних порядків.

Ураховуючи визначення поняття «середовище» як сукупності явищ, процесів та умов, що здійснюють уплив на досліджуваний об'єкт, під *освітнім середовищем (простором)* ми будемо розуміти сукупність соціальних, економічних, культурних та інших умов, у яких відбувається освітня діяльність; систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному середовищі.

Існування різних груп дорослого населення, яке потребує підтримки, ставить перед системою освіти поряд із загальними ще й особливі завдання, які вимагають своїх способів реалізації.

Значний потенціал щодо підвищення ефективності надання освітніх послуг соціально незахищеним категоріям дорослих можна запозичити із зарубіжного досвіду. Докладний аналіз зарубіжного досвіду організації освіти дорослих знаходимо у наукових дослідженнях О. Аніщенко, В. Анторопова, Н. Бідюк, Н. Горук, В. Давидової, Т. Десятова, Л. Загоруйко, С. Змєйова, С. Коваленко, А. Мушинскі, К. Онушкіної, І. Сагун, А. Серебрякова та ін.

Зокрема, важливим є досвід освіти дорослих мігрантів у Фінляндії. Так, у системі навчання соціально незахищених категорій дорослих можна скласти іспити трьох рівнів: базові професійні іспити

(ammatillinen perustutkinto), екзамени на набуття певної кваліфікації (ammattitutkinto) й екзамени зі спеціальної професійної підготовки на рівні майстра (erikoisammattitutkinto). На екзаменах з базової професійної освіти потрібно показати володіння знаннями та навичками, потрібними для працевлаштування у певній професії. На іспиті для набуття певної кваліфікації потрібно продемонструвати професійну компетентність, необхідну в обраній галузі. Іспит можна скласти, маючи базову професійну освіту, пройшовши потім додаткові навчальні курси та пропрацювавши за обраною спеціальністю мінімум три роки. На екзамені зі спеціальної професійної підготовки на рівні майстра потрібно показати майстерне володіння найскладнішим матеріалом у певній галузі. Цей іспит можна скласти, маючи базову професійну освіту, пройшовши потім додаткові навчальні курси та пропрацювавши за обраною спеціальністю мінімум п'ять років.

Соціально незахищені категорії дорослих можуть складати ці іспити як підтвердження кваліфікації (nayttotutkinto), незалежно від способу її набуття. Також вони можуть скласти базовий професійний іспит при трирічному навчанні у відповідному навчальному закладі. Після початку трудової діяльності навчання іммігрантів організовує роботодавець на основі індивідуальної навчальної програми, у якій враховані потреби учнів в інструктажі та допомозі. Для укладання такої програми роботодавець з'ясовує, як добре учень-мігрант володіє фінською/шведською мовою та знає фінське трудове життя та життя суспільства. Окрім цього, враховуються рішення стосовно зіставлення та визнання дипломів, отриманих в іншій країні. Для мігрантів організовують спеціальні професійні курси, які зазвичай проводяться в рамках політики з питань підготовки трудових ресурсів (tyovoimakoulutus). Заяви на курси подаються через бюро працевлаштування. Метою навчання дорослих у рамках політики з питань підготовки трудових ресурсів є збільшення шансів населення працездатного віку бути конкурентоспроможними на ринку праці [8].

Окрім того, для дорослих мігрантів, на яких розповсюджується Закон про адаптацію (kotoutumislaki), у Фінляндії організовують адаптаційне навчання, яке зазвичай триває один рік і складається з декількох курсів. Адаптаційне навчання включає заняття з фінської або шведської мови, суспільствознавства, навчання навичкам повсякденного життя, вивчення культури країни, а також інструктаж з профорієнтації та трудового життя. Таке навчання часто передбачає

стажування на робочому місці. Багато навчальних закладів організовують курси фінської та шведської мов для іноземців. Їх також можна вивчати у професійних навчальних центрах для дорослих, денних народних університетах (kansanopisto), вечірніх народних університетах (kansalaisopisto), гімназіях для дорослих, центрах вивчення мови при університетах, літніх університетах та інших вищих навчальних закладах. Рівень курсів, тривалість та плата за курси можуть бути різними.

У Фінляндії є багато навчальних закладів для соціально незахищених категорій дорослих, де можна вчитися, маючи на меті складання певного іспиту або просто загальний розвиток. У таких закладах навчання проводиться в денний і вечірній час. Це навчання відкрите для всіх і зазвичай порівняно недороге. Приміром, вечірні народні та робочі університети (tyovaenopisto) є майже в кожному регіоні країни. Вони надають можливість вивчати мови, музику, ремесла та рукоділля. У народних університетах і навчальних центрах можна, зокрема, покращувати базову освіту та навчатися на різних підготовчих курсах. У літніх університетах можна відвідувати курси вищої освіти або просто оволодівати різними дисциплінами. Такі університети також організовують навчання в усіх частинах країни. У більшості навчальних закладів для дорослих проводяться курси, спеціально розроблені для іммігрантів з урахуванням їхніх національних особливостей [9].

Вартим уваги є досвід організації освіти соціально незахищених категорій дорослих у Норвегії. У країні існує близько 22 освітніх асоціацій, що складаються з понад 400 членських організацій, які представляють політичні кола, робочу силу і різноманітні релігійні конфесії. Близько 700 000 дорослих щорічно беруть участь у програмах, які працюють за сприяння освітніх організацій для дорослих. Тут вважають, що ставку необхідно робити на розвиток винахідливості і творчих здібностей, тому що ці якості завжди допомагали людям змінити життя на краще. Творчість же немислима без постійного накопичення знань, а тому норвезькі ВНЗ ідеально поєднують обидва названі компоненти [6].

У Польщі, наприклад, освітою дорослих займаються різні громадські організації та товариства за рахунок тих, хто навчається, різних підприємств, установ, приватних організацій. В Індії навчання для дорослих організовують провідні навчальні заклади. У Швеції навчання дорослих здійснюється, здебільшого через народні університети (їх у країні понад 100). У Японії така освіта має «громадський характер»

і реалізується переважно у формах семінарів, тренінгів, заочних курсів, через мережу Інтернет. У Китаї функціонує близько 1300 спеціальних шкіл для дорослих, більшість з яких є державними [5].

Одним з найвищих рівнів участі громадян в освіті для дорослих вирізняються Скандинавські країни. Скандинавська модель освіти для дорослих ґрунтується на тому, що всім дорослим пропонується безкоштовна освіта, яка підтримується суспільним фінансуванням. Така модель може бути хорошим прикладом для інших держав. Нині впевненим лідером в освіті дорослих є Фінляндія, де в освіті дорослих беруть участь 52 % дорослого населення країни. Значні успіхи в освіті дорослих має і Швеція. Освіта для дорослих у Швеції в основному представлена діяльністю 150 вищих народних шкіл і 10 освітніх асоціацій, спрямована на захист суспільних ідеалів, розвиток багатокультурного суспільства, підвищення освітнього рівня людей старшого покоління, надання можливості дорослим навчатися впродовж усього життя. Шведська народна освіта — це узагальнене поняття, яке визначає діяльність курсів, гуртків, культурних заходів в рамках шкіл для навчання різних категорій дорослих і навчальних об'єднань. Народна освіта є неформальною частиною навчання у Швеції, щороку його проходять декілька мільйонів шведів [5, 32–33, 35].

Аналіз особливостей освіти окремих соціально незахищених категорій дорослих дає змогу зробити висновок про те, що її соціалізуюча і соціально-захисна роль полягає у створенні умов для соціально-професійної адаптації, інтеграції у суспільство, самореалізації і самовизначення особистості, забезпечення соціально-професійної компетентності; сприянні усвідомленню соціально незахищеними категоріями дорослих процесів, які відбуваються у суспільстві; укріпленні віри кожної людини у свої можливості; стимулюванні освіти дорослих у їх циложиттєвому розвитку. Це, у свою чергу, актуалізує проблеми, пов'язані з регулюванням питань взаємодії держави і суспільства щодо освіти соціально незахищених категорій дорослих.

Освіта соціально незахищених категорій дорослих — один із найважливіших чинників впливу на життєдіяльність соціуму, усі його структурні елементи. Вона є способом регулювання соціальної поведінки, засобом соціального контролю і водночас інструментом стабілізації соціокультурної ситуації в суспільстві. Більше того, у контексті міжнаціональних проблем освіта таких категорій дорослих стає найважливішим цивілізованим (ненасильницьким, гуманістичним і демократичним) чинником гармонізації міжнародних і міждержавних стосунків.

На нашу думку, освіта соціально незахищених категорій дорослих є тим важливим соціальним інститутом, який впливає на рівність особистості в суспільстві. Завдяки освіті соціальний статус та функції людини можуть розвиватися й поліпшуватися. Країни світу, як розвинені, так і ті, що розвиваються, перебувають у процесі постійного пошуку і трансформації своїх національних систем освіти, які мають відповідати новим вимогам становлення інформаційного суспільства. Різні за глибиною і характером здійснюваних заходів процеси перебудови спрямовані на пошук більш ефективних та дієвих систем організації, управління і фінансування освітньої діяльності, які забезпечуватимуть високу якість освітніх послуг.

Усвідомлення доленосної ролі освіти у розвитку сучасного суспільства стало основою прийняття багатьма країнами світу стратегічних проектів і програм: «Освіта двотисячного року» (ФРН), «Освіта Америки XXI століття» (США), «Освіта майбутнього» (Франція), «Модель освіти XXI століття» (Японія) тощо, — у яких основні напрями розвитку національних систем освіти розглядаються як вирішальний чинник досягнення конкурентоспроможності країни у світовому просторі та забезпечення її сталого економічного і соціального розвитку. Основні цілі освітньої політики реалізуються в діяльності міжнародних програм Ради Європи, Європейського Союзу, Європейської Асоціації освіти дорослих та інших організацій. Об'єднуючи зусилля більшості країн світу, координатором у цій справі виступає ЮНЕСКО. Керуючись програмними документами цих організацій, а також Концепцією розвитку освіти дорослих у країнах — учасницях Співдружності Незалежних Держав, Концепцією розвитку освіти дорослих в Україні, можемо сформулювати основні цілі і завдання розвитку вітчизняної освіти соціально незахищених категорій дорослих: розширення можливостей для освіти, які сприяли б соціально-економічному і культурному прогресу суспільства; створення умов для постійного вдосконалення й адаптації до соціально-економічних змін; розвиток національної системи освіти дорослих.

При цьому *основними принципами розвитку освіти соціально незахищених категорій дорослих* є такі: визнання права на освіту у будь-якому віці; орієнтації освіти соціально незахищених категорій дорослих на загальнолюдські цінності і ідеали гуманізму; доступності освіти; автономності освітніх закладів; взаємодії і партнерства державних, недержавних і громадських організацій; урахування специфіки освітніх потреб різних категорій дорослого населення; державної

підтримки освіти соціально незахищених категорій дорослих; урахування світового досвіду освіти такої категорії дорослих [10].

У проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [10] звертається увага на основні проблеми у галузі неперервної освіти, зокрема на відсутність відповідної нормативно-правової бази та недостатнє визначення взаємодії між державними установами, недержавними організаціями і соціальними партнерами у сфері освіти дорослих. Ми погоджуємося з Л. Сігаєвою [7], яка у своєму дослідженні розглядає недоліки і причини, що перешкоджають розвитку освіти дорослих, а саме: практичну відсутність самої організаційної структури освіти дорослих; недостатній розвиток теоретичних та методичних основ андрагогіки як науки про навчання дорослої людини; відсутність системи підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників (андрагогів) з освіти соціально незахищених категорій дорослих, а також інформаційно-технологічної підтримки освіти таких категорій дорослих.

Позитивними в розвитку освіти соціально незахищених категорій дорослих в умовах сьогодення можна назвати такі тенденції:

— поява нових структур, які надають таким категоріям дорослих освітні послуги щодо освоєння сучасних, престижних професій (DEC education, університети третього віку, центри професійно-технічного навчання);

— трансформація колишніх структур освіти дорослих в інші більш гнучкі і такі, що відповідають сучасним вимогам (зокрема, розвиток формальної, неформальної та інформальної освіти);

— розширення цілей і напрямів освіти;

— надання соціально незахищеним категоріям дорослих повної свободи вибору напрямів і проблематики освіти;

— відбір і структурування змісту освіти з урахуванням інтересів і потреб різних категорій дорослих;

— прагнення використовувати освіту як чинник соціальної адаптації і соціального захисту окремих соціально-демографічних груп населення (зокрема, безробітних, інвалідів, мігрантів, звільнених у запас військовослужбовців та ін.);

— використання сучасних інформаційних технологій в освіті дорослих (наприклад, Інтернет, технологія он-лайн, електронна пошта, інформаційно-довідкові системи бібліотек, система дистанційної освіти тощо).

До основних соціально незахищених категорій дорослих людей, що потребують навчання, належать безробітні, дорослі з особливими

потребами, люди третього віку, працівники, які прагнуть фахового та особистісного зростання. Соціологічні дослідження на основі аналізу сучасної соціально-економічної ситуації в Україні прогнозують зростання значущості освіти дорослих у найближчі 10 років. В умовах абсолютного старіння населення України процент дорослих, які потребують додаткової, професійної і загальнокультурної освіти, постійно зростатиме. Отже, можемо говорити про тенденції до постійного розширення контингенту дорослих, які потребують додаткової освіти, що є стимулом для розвитку в суспільстві різноманітних напрямів і форм андрагогічної діяльності.

З огляду на вищезазначені аргументи варто акцентувати увагу на таких основних напрямах розвитку освіти соціально незахищених категорій дорослих в Україні, як: розвиток правової основи освіти дорослих, зокрема соціально незахищених категорій; формування національної державно-громадської системи управління освітою соціально незахищених категорій дорослих; розширення доступності всіх видів освітніх послуг для різних соціальних груп населення, в тому числі безробітних, осіб з обмеженими можливостями, людей літнього віку, мігрантів, осіб, які відбувають покарання у пенітенціарних закладах; активізація просвітницької діяльності, спрямованої на підвищення загальної культури і соціальної активності дорослого населення шляхом поширення наукових знань і досягнень культури; поліпшення умов і якості освіти соціально незахищених категорій дорослих; сприяння міжкультурному діалогу.

Головними завданнями освіти дорослих є соціальна корекція й адаптація безробітних (тих, хто раніше працював, але втратив роботу; тих, хто залишив її добровільно; непрацевлаштованих випускників навчальних закладів тощо); військовослужбовців, звільнених у запас; пенсіонерів та людей похилого віку; жінок; біженців та вимушених переселенців; осіб з обмеженими можливостями (інвалідів); функціонально неграмотних працівників; представників етнокультурних меншин тощо. Отже, визначальною в орієнтації дорослих у сфері освіти (чого і як учитися) має стати субкультура кожної соціально-професійної групи. Найважливішим компонентом змісту освіти у цьому випадку буде комплекс проблем, пов'язаних із життєвим і професійним самовизначенням представників цих груп.

Таким чином, назвемо основні стратегічні завдання освіти дорослих: розширення вибору освітніх послуг; створення можливостей для освіти різних соціальних груп дорослих громадян з метою їх

адаптації до соціально-економічних змін як у країні, так і у світі; сприяння кожній особистості незалежно від вікової, статевої і соціальної приналежності, освіти, набутої попередньо, та соціального досвіду відчувати себе активною рушійною силою суспільного прогресу.

Створення всеохоплюючої системи освіти дорослих громадян України має будуватись на трьох підвалинах: активності громадських організацій, фінансової активності органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування та індивідуальної активності самих дорослих громадян.

ДЖЕРЕЛА

1. Архипова С.П. Соціально-педагогічні аспекти освіти різних категорій дорослих : моногр. / С.П. Архипова. — Черкаси : ФОП Пономаренко Р.В., 2013. — 354 с.
2. Интегративные процессы в образовании : матер. международ. программ 2011 г. : в 2 т. / под ред. д-ра экон. наук, проф. Н.П. Литвиновой, к.п.н., доц. И.А. Сияловой. — СПб. : Политехника-сервис, 2011. — Т. 1. — 352 с.
3. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и образование взрослых / Ю.Н. Кулюткин // Человек и образование. — 2010. — № 1 (22). — С. 13–15.
4. Лесохина Л.Н. К обществу образованных людей (теория и практика образования взрослых) / Л.Н. Лесохина. — СПб. : ИОВ РАО, 1998. — 273 с.
5. Основы андрагогики / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая [и др.] ; под ред. И.А. Колесниковой. — М. : Академия, 2003. — 238 с.
6. Освіта за кордоном [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://osvita.pl.at.ua/load/osvita_za_kordonom/norvegija/vishha_osvita_v_norvegiji/36–1-0–40. — Назва з екрана.
7. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX — початок XXI ст.) : моногр. / за ред. С.О. Сисоєвої. — К. : ЕКМО, 2010. — 419 с.
8. Adult Education in Finland [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.minedu.fi. — Заглавие с экрана.
9. Vasylenko O. Development of transformational learning as a theory of adult education / O. Vasylenko // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. — 2015. — № 1 (10). — С. 6–15.
10. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.svoboda.org.ua/dopysy/dopysy/025152/. — Назва з екрана.

РОЗДІЛ IV ПРОФЕСІЙНА АКМЕОЛОГІЯ

Терентьєва Н.О.

РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ТА АКМЕОЛОГІЧНИЙ НАПРЯМИ

У статті окреслено інтеграційний та акмеологічний напрями розвитку університетської освіти в Україні періоду незалежності. Автором зазначено, що 90-і роки XX століття характеризуються завершенням формуванням вищої школи як соціальної інституції в контексті індустріального суспільства. XXI століття, на думку автора, характеризується змінами в університетському секторі освіти в контексті болонських домовленостей та угод, створенням єдиного європейського освітнього простору; підвищенням значущості та усвідомленням необхідності цілеспрямованої підготовки національної еліти в університетах України, створення умов для підготовки та розвитку акме-особистостей і збереження духовно-культурних цінностей.

Ключові слова: *університетська освіта, інтеграційні процеси, акме-особистість, освітні послуги.*

В статье представлено интеграционное и акмеологическое направления развития университетского образования в Украине периода независимости. Автор отмечает, что 90-е годы XX века характеризуются завершением формирования высшей школы

как социального института в контексте индустриального общества. XXI век, по мнению автора, характеризуется изменениями в университетском секторе образования в контексте болонских договоренностей и соглашений, созданием единого европейского образовательного пространства; повышением значимости и осознанием необходимости целенаправленной подготовки национальной элиты в университетах Украины, создания условий для подготовки и развития акме-личностей и сохранения духовно-культурных ценностей.
Ключевые слова: *университетское образование, интеграционные процессы, акме-личности, образовательные услуги.*

The article outlines the integration and acmeological directions of university education in Ukraine during its independence. The author states that the 90s of the 20th century are characterized by the end of high school establishment as a social institution in the context of industrial society. The 21st century is characterized by changes in the university education sector in the context of the Bologna agreements and agreements creating by unified European educational environment; increase in importance and awareness of the need focused training of national elite at the universities of Ukraine, creating conditions for training and development acmeological personalities and preservation of spiritual and cultural values.
Key words: *university education, integration processes, acme- personalities, educational services.*

Національні інтереси кожної держави вимагають входження її до світового господарського комплексу, послідовного становлення як впливових елементів європейської спільноти. Входження освіти в ринок починається далеко за межами функціонування освітнього комплексу. Її цілеспрямоване реформування можливе лише внаслідок аналізу соціокультурних, економічних, політичних процесів у державі в тісній взаємодії з глобалізаційними процесами і тими проблемами, що виникають на шляху інтеграції до європейської та світової спільноти. Стратегія розвитку університетської освіти

полягає у зміцненні національних освітніх систем, їх послідовній інтеграції в європейський та світовий освітній простір. Труднощі, з якими стикаються різні країни під час реформування системи освіти, є специфічними, детермінованими особливостями переходу від індустріального суспільства до суспільства, побудованого на знаннях політичної та економічної ситуації, традицій, з досягнутим рівнем розвитку освіти, з рисами національного характеру тощо.

Реформації в умовах інтегрування університетської освіти, науки та виробництва (90-і роки XX — початок XXI століття)

Питання інтеграції освіти, науки та виробництва є сферою наукових інтересів та практичних досліджень науковців як у XX так і у XXI столітті. Ми ж зазначимо лише ті дослідження, які, на нашу думку, є визначальними для розуміння інтеграційних питань. Наголосимо на окремих рисах, притаманних індустріальному типу суспільства: спосіб організації виробництва — високотехнологічне виробництво, що базується на суцільному застосуванні машин і машинних комплексів і змінює систему взаємовідносин людини з природою, місце й роль людини та науки в суспільстві; технологічна основа існування суспільства змінила не лише місце науки в суспільстві, а й цінність різноманітних видів наукових знань для людей; природничо-наукові знання, що засновані на розумінні людиною об'єктивних законів природи і лежать в основі пізнання нових законів, стають основою існування та розвитку машинного виробництва та суспільства в цілому. Це зумовлює виникнення науки, як самостійної інституції, з притаманними їй атрибутами й розвиненою структурою — змінюється ідеологічна й цільова основа науки: описовий метод змінюється на тиражування явищ, процесів, досягається стабільність їх протікання і відтворення, запровадження у практику в якості складових технологічного циклу. На зміну споглядально-інтерпретаційній орієнтації науки приходить орієнтація практично-технологічна. Відповідно до нової спрямованості науки відбуваються зміни ієрархії академічних знань, розвиток індустріальної цивілізації засновано на взаємодії науки і виробництва, яка постійно укріплюється та зростає.

Процес формування вищої школи як соціальної інституції має конкретно-історичний характер і тісно пов'язаний з розвитком індустріального суспільства, набуваючи масового характеру під впливом потреб і характеру суспільного виробництва, що постійно ускладнювалося й вимагало все більшої кількості робітників високого рівня професійної підготовки та компетенції. Відбувається поступово зростаюча

інтенсифікація використання об'єктивного наукового знання і застосування наукових досягнень у вищій освіті, наука починає визначати зміст університетської освіти, яка набуває конкретного, прикладного характеру. Головним завданням вищої школи стає підготовка фахівців для потреб суспільної практики. Провідними у змісті вищої освіти поступово стають дисципліни, безпосередньо пов'язані з матеріальним виробництвом, напрямки яких обслуговують науково-технічний прогрес, а у провідних університетах поряд з традиційними гуманітарними факультетами створюються нові природничо-наукові. Освіта орієнтується на підготовку кадрів для виробництва.

З початку 90-х років XX століття намітилася тенденція на подолання вузько утилітарного підходу до вищої освіти шляхом впровадження таких концепцій: особистісно орієнтованої, диверсифікації освіти та багаторівневої освіти.

З перших кроків свого перебування у ВНЗ кожен студент має брати участь у наукових пошуках, планових дослідженнях викладачів, впровадженні їх у практику досягнень науки. Студенти заохочуються щодо участі у дослідженнях, що проводилися ВНЗ спільно з науковими установами. Серед основних вимог до науково-дослідної роботи студентів як складової політехнічної освіти виділимо такі: ефективне використання наукового потенціалу ВНЗ; зміцнення зв'язку академічної науки з виробництвом; розвиток способів продуктивної взаємодії науки з виробництвом; всебічне наближення науки до потреб практики; розвиток міжгалузевих наукових досліджень, розробок, форм взаємодії; забезпечення рентабельності наукових досліджень; організація участі студентів у впровадженні результатів дослідження у практику.

Наука й освіта, продукуючи новітні технології, працюють на майбутнє, забезпечуючи фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців для всіх галузей економіки, культури, суспільного життя, беруть участь у розв'язанні невідкладних науково-технічних, соціальних, економічних завдань. Адже економічне піднесення країни зумовлене впровадженням у виробництво нових технологій, наявністю висококваліфікованих кадрів. Тож, вища школа цього періоду мала розв'язати такі проблеми: підвищення якості викладання, організація навчального процесу на науковій основі, оновлення змісту вищої освіти, впровадження ефективних педагогічних технологій, організація навчання як неперервної науково-виробничої діяльності, створення навчально-наукових комплексів, входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації тощо.

Необхідність реформ наприкінці XX — початку XXI століття у сфері вищої освіти пов'язана з новими соціальними умовами, з переходом до нового, постіндустріального типу цивілізації, що викликало необхідність синхронізувати процеси розвитку освіти з загальними тенденціями розвитку людського суспільства. Принципова відмінність постіндустріальної цивілізації — це зміна технологічної основи суспільного виробництва (заміна машинних технологій на інформаційні, виокремлення інтелектуального виробництва). Кардинальні технологічні зміни з циклічних стають перманентними, відбуваються зміни співвідношення між сферами суспільного виробництва, характеру і змісту науки, яка стає механізмом розвитку й удосконалення людської особистості, її інтелектуального і творчого потенціалу. Однією із провідних тенденцій у розвитку науки стає зменшення розриву між гуманітарним і природничо-науковим знанням.

Суттю кризи системи світової вищої освіти наприкінці XX століття є невідповідність вимогам, що висуваються до вищої школи новими сучасними тенденціями розвитку людської цивілізації. Це зміна парадигми освіти (з монопарадигми на поліпарадигму [9], подвійна направленість освіти (з одного боку, вона базується на досвіді й знаннях минулого, ґрунтується на пізнаній дійсності, пояснює вже пізнаний світ, вивчає його, людське суспільство та саму людину на підставі наявних знань — підтримуюча освіта; з іншого боку — це освіта, що пояснює процес взаємодії людини зі світом, має на меті перетворення, спрямовані на розвиток творчої перетворювальної діяльності — інноваційна освіта, результатом якої є розвиток інноваційного мислення, формування постійної потреби в саморозвитку і творчості, заснування і постійне вдосконалення методології перетворення власного «Я», суспільства і природи). Тож пріоритетними напрямками реформування університетської освіти визначено гуманізацію, гуманітаризацію, фундаменталізацію, індивідуалізацію, інноваційний характер освіти, демократизацію; інноваційний менеджмент у сфері освіти, міжнародну інтеграцію у сфері освіти тощо [14]. Вища освіта як частина національної економіки під час трансформаційних процесів покликана формувати передумови для становлення елементів інформаційного суспільства [12]. У міру становлення елементів інформаційного суспільства, які базуються на знаннях, акумульованих в сучасних технологіях, в наукомістких та ресурсозаощаджувальних виробництвах, у нових формах і методах управління, ринок освіти визначатиме пріоритети щодо робочих місць. Його домінування у складній системі взаємозв'язків із ринком праці зумовлюватиме формування й реалізацію

кадрового потенціалу країни. Це соціально орієнтована стратегія розвитку кадрового потенціалу країни, яка враховуватиме майбутні вимоги робочих місць до освітньо-професійної підготовки робочої сили. У 2001 році вступив у дію «Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти», яким регламентовано нові вимоги до освіти і професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, обумовлені ідеями та принципами ступеневої освіти. Відповідно реформування вищої освіти у країні проводиться з урахуванням вимог Міжнародної стандартної класифікації занять (МСКЗ, ISCO–88), Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО, ISCED–97), Міжнародного стандарту якості серії ISO 9000 та європейських вимог, критеріїв і стандартів.

Університети, інтегруючись у європейське та світове співтовариство, мають адаптувати пропоновані ними освітні послуги не тільки до національного, а й до міжнародного ринку праці. Нам імпонує концепція трансформацій системи освіти, яка має у своїй основі: розуміння того, що освіта є основою економічного розвитку країни; обґрунтоване відкриття нових престижних конкурентоспроможних спеціальностей, які формуватимуть висококваліфікованих фахівців нового покоління; адаптацію освіти до умов ринкової економіки з урахуванням інтеграційних процесів; потребу зміни змісту освіти, послідовне впровадження педагогічних інновацій і сучасних інформаційних технологій; розвиток ділових зв'язків фахівців із замовниками та корекцію моделі фахівця на всіх етапах його підготовки [16; 18].

Інтенсивний розвиток підприємств легкої промисловості та сфери послуг супроводжується їх високою конкурентоспроможністю, проте і проблема безробіття ще є невирішеною. Специфічною рисою безробіття у країнах Центральної та Східної Європи є висока частка осіб із середньою спеціальною та вищою освітою. Напрями вирішення цієї проблеми лежать і у площині формування активної політики ринку праці, і у площині системи вищої освіти й підготовки кадрів через налагоджування тісних контактів із працедавцями.

На ринку освіти пропонуються науково-технологічна продукція, інтегрована продукція на базі науково-технічної продукції й освітніх послуг, навчально-методична продукція тощо. Специфічними характеристиками освітніх послуг є їх невідчутність, відсутність речової форми, непостійність якості, неможливість відокремлення від виробника, суміщення в часі та просторі виробництва і споживання, незбережуваність тощо. Поширення процесів глобалізації освіти, інтернаціоналізації, розвиток дистанційних форм надають освітнім послугам

нових специфічних характеристик. Поширення інноваційних процесів, інтернаціоналізація економічного життя модифікує положення про матеріально-речові форми освітніх послуг: елементом передачі знань стають електронні носії, а отже і освітня послуга набуває матеріальної (електронної) форми. З появою «віртуальних» університетів зникають прямі контакти «традиційних» педагогів зі студентами та слухачами, що дає підставу визначити освітню послугу як обсяг навчальної і наукової інформації, що трансформується у процесі навчання в якісний продукт для задоволення потреб фізичних та юридичних осіб у загальноосвітній, професійно-кваліфікаційній підготовці, перепідготовці, навчанні впродовж всього життя.

Виокремлено такі критерії якості освітніх послуг: міра доступності, пов'язана із розташуванням навчального закладу поблизу місця проживання «покупця» освітніх послуг; репутація ВНЗ; знання та досвід викладацького персоналу, знання й усвідомлення потреб клієнтів; надійність; безпека у навчанні; компетенція у сфері надання освітніх послуг; культурний рівень викладацького персоналу; реакція викладацького персоналу на додаткові вимоги з боку студентів чи організацій-споживачів; рівень комунікації тощо [16, с. 42].

Формування нових тенденцій в освітній галузі зумовило потребу в її оновленні та перегляді. Кардинальні зміни на ринку освітніх послуг вищої освіти здійснюються під впливом таких факторів: набуття знаннями статусу основного капіталу для суспільного розвитку; скорочення і зміни механізмів державного фінансування освіти; розвитку нових інформаційних технологій; процесів глобалізації, інтернаціоналізації та європеїзації освіти.

Незважаючи на переваги транснаціональної освіти, традиційні форми навчання навряд чи втратять своє значення. Тож варто визначити шляхи реалізації стратегії досягнення ефективної рівноваги між традиціями та нововведеннями у цій сфері. Розробка нових підходів до університетської (як і в цілому вищої) освіти здійснювалась в контексті фундаменталізації змісту підготовки фахівців, забезпечення цілісності освітніх програм, переорієнтації на загальнолюдські цінності, створення умов для особистісного та професійного зростання.

Досить важливими є питання розвитку інститутів працевлаштування, нових форм трудового посередництва, державної політики подолання безробіття тощо. Особливого значення набула робота щодо працевлаштування та перенавчання різних вікових категорій населення: молоді, яка закінчила середню школу, отримала професійно-технічну або вищу освіту. Міграція та пошук інформації є фактором

переміщення працездатного населення в ті райони, де вартість «людського капіталу» є вищою. Рівень працевлаштування випускників залежить від існуючого попиту підприємств, організацій всіх форм власності на висококваліфікованих фахівців, попиту на осіб для заміщення робочих місць робітниками середньої та низької кваліфікації. Розвиток ринкових відносин у країнах свідчить, що попит працедавців на спеціалістів того чи іншого фаху зумовлює основні стандарти якості освітніх програм ВНЗ. Висока вірогідність працевлаштування за отриманою спеціальністю є вагомим мотивом щодо вибору того чи іншого закладу освіти, освітньої послуги, освітньої програми. З іншого боку, високий рівень конкурентоспроможності випускників на ринку праці є показником престижності закладу освіти, забезпечує приплив абітурієнтів, зміцнює конкурентні позиції ВНЗ.

Еволюція поглядів на роль освіти у формуванні людського потенціалу спричинила виникнення концепції «неперервної освіти» або навчання впродовж всього життя [11]. За цією концепцією освіта має чергуватись протягом людського життя з періодами трудової активності, що пов'язано з тенденцією до швидкого старіння знань. Саме завдяки методам інноваційного навчання набутий рівень освіти стає гарантією соціальної стабільності людини, умовою її конкурентоспроможності на ринку праці.

Однією з причин безробіття фахівців з вищою освітою є невідповідність якості набутої у ВНЗ вищої освіти, профільної підготовки вимогам працедавців, відсутність у вищій школі моделей підготовки фахівців, адекватних ринковим вимогам. Тому на часі запровадження інноваційного, випереджувального навчання, проведення наукових досліджень як обов'язкового компоненту діяльності освітнього закладу, оскільки наука перетворюється на безпосередню технологію виробництва в інформаційному суспільстві. Тож перевагу варто надати таким видам навчання: підтримуюче навчання (як неперервний процес, за якого працівники постійно оволодівають методами виконання завдань, планів, покращання тактичних прийомів роботи тощо); кризове навчання (як форма стратегічного реагування на події чи певні ускладнення виробничого характеру); випереджувальне навчання (як стратегічний прийом реагування на очікувані майбутні тенденції розвитку організації).

У впровадженні випереджувального навчання провідна роль належить університетам, зокрема, у поглибленні кооперації між університетами на національному та міжнародному рівнях у підготовці кваліфікованих фахівців для створення й раціонального використання

інформаційних технологій у всіх сферах людської діяльності. В університетах запроваджено такі принципи випереджувальної освіти, як фундаментальність та цілісність надання інформаційних знань, індивідуалізація навчання, практичне спрямування знань, застосування у навчанні сучасних технологій, що, у свою чергу, сприятиме активізації міграції (мобільності) високоосвічених фахівців.

Заклади освіти як відкриті системи перебувають під впливом факторів зовнішнього середовища, частину якого вони і становлять, завдяки чому набувають якісно нових властивостей і примножують потенціал свого розвитку. Численні дослідження вказують на існування складної і нелінійної залежності освітньої підготовки й потенціального економічного зростання країни. На розвиток системи освіти кожної країни впливають фактори правового та політичного середовища, соціально-демографічні, економічні, науково-технічні, інноваційні чинники, її історико-культурна спадщина тощо.

В умовах інформатизації й глобалізації суспільства роль вищої освіти в XXI столітті суттєво зростатиме й надалі. Як важливий ресурс економічного зростання в 60–70-і роки вища освіта до кінця XX століття стала невіддільним компонентом цивілізаційного поступу. У майбутніх суспільствах будь-яка модель розвитку, яка неспроможна використовувати потенціал освіти, забезпечувати якісний розвиток населення, оволодіння сучасними технологіями, буде не тільки неефективною, а й відгородить країну від глобального економічного зростання. На вищу освіту покладається виконання не тільки економічної функції, а й функції стимулювання розвитку прогресу. І тут університети стикаються з проблемою пошуку інвесторів для фундаментальних і довгострокових наукових досліджень.

Розкриваючи роль і значення освіти з позицій її впливу на формування економічного, виробничого потенціалів національних економік, рівня життя населення, міжнародний статус держави тощо, наголосимо на важливості впливу науково-інноваційної групи факторів. Перед вищою школою постає завдання збереження й розвитку технічної, інженерної освіти, а вибір пріоритетів «освіта — наука — виробництво» має створити умови для формування й використання людського капіталу. Без участі виробництв та організацій у підготовці фахівців вищі навчальні заклади обмежені у можливості розвивати у студентів навички роботи на сучасному устаткуванні, здатності творчого пошуку за новими перспективними напрямами науки та техніки. Основними факторами розвитку інтеграції вищої школи, виробництва і науки є цільова підготовка, підвищення кваліфікації

та перепідготовка фахівців, спільні наукові дослідження з впровадженням їх результатів.

Ми дотримуємося позиції щодо необхідності реалізації таких рівнів інтеграції вищої школи, виробництва і науки [9]: перший рівень інтеграції вищої школи, науки і виробництва являє собою наявність окремих або сукупність кафедральних підрозділів, які організовуються на базі виробництв та організацій з метою створення сприятливих умов для спільної роботи в галузі підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, підвищення ефективності наукових досліджень; другий рівень інтеграції передбачає створення навчально-науково-виробничих комплексів на базі вищих навчальних закладів, виробництв та організацій з метою координації спільної роботи структурних навчальних, виробничих і наукових підрозділів з підготовки кадрів та проведення наукових досліджень; третій рівень інтеграції як консолідація можливостей окремих підсистем народного господарства, що реалізується через спільну роботу його самостійних підсистем.

Вища школа, отримуючи дані від промисловості та трансформуючи їх, видає «продукт», який помітно відрізняється від очікуваного. Наприклад, у відповідь на вимогу збільшення кількості технократів вища освіта намагається розширити їх фундаментальну підготовку, гуманізуючи технічну освіту на противагу її політехнізації. Це підтверджують, зокрема, університетизація вищої професійної освіти (створення технічних та технологічних університетів) та випереджувальні темпи розвитку мережі ВНЗ вищої професійної освіти.

У технічних та технологічних ВНЗ простежується тенденція розширення підготовки елітарних груп фахівців широкого профілю за пріоритетними напрямками науково-технічного прогресу (комп'ютерна наука та інженерія, біоінженерія, автоматизація та управління, робототехніка, матеріалознавство та технологія нових матеріалів, економіка підприємств та промислова економіка, екологія тощо), міжгалузевими, інтегральними та подвійними спеціальностями та спеціалізаціями. Диверсифікуючи підготовку фахівців «нового покоління», вища школа переорієнтується на інноваційний шлях розвитку: відбувається інформатизація освіти, створюються та запроваджуються нові освітні технології, активізуються зусилля, спрямовані на підвищення якості освіти та підготовки фахівців, конкурентоспроможних та мобільних на ринку праці, на організацію нових досліджень, пошук споживачів кінцевих результатів.

Вища школа в умовах скорочення фінансової підтримки з боку держави сама починає виявляти зацікавленість у розвиткові та розширенні форм інтеграції з виробництвом у процесі підготовки кадрового потенціалу й наукових розробок. У сфері наукового співробітництва вища школа зробила певні кроки: окрім традиційних досліджень та розробок, обмежених рамками університетських лабораторій, вона почала виконувати нову для себе функцію — доведення досліджень до конкретних технологічних рішень (раніше це було в компетенції галузевої науки), впровадження їх на ринок та організаційний супровід до моменту впровадження у виробництво. Багато урядів стимулюють таке розширення дослідницьких функцій вищих навчальних закладів, оскільки саме процес реального впровадження розробок у промисловість сприяє подальшій дослідницькій діяльності науковців та збільшує межі фінансування діяльності ВНЗ.

Виокремлюють декілька форм наукової взаємодії ВНЗ з виробництвом, що є характерним для більшості країн світу [12]: неінтегровані з виробництвом дослідження — класична модель дослідницької функції університетів, що передбачає проведення традиційних для ВНЗ розробок, які виконуються на держбюджетній або госпрозрахунковій основі на замовлення виробництва; частково інтегровані з виробництвом дослідження — модель, яка припускає в доповнення до традиційної функції просування створеного наукового продукту на ринок, доведення його до кінцевого споживача. З цією метою створюються різноманітні структури (інститути, науково-виробничі об'єднання, бізнес-центри, інноваційні центри), котрі опікуються спеціалізованим трансфером технологій та розробок від вищої школи до виробництва, тобто класична модель університету доповнюється інноваційною інфраструктурою, яка дозволяє комерціалізувати дослідницький процес; інтегровані з виробництвом дослідження — модель, яка передбачає, окрім отримання наукового продукту та просування його на ринок, впровадження у виробництво, освоєння дрібносерійного випуску інноваційної продукції через галузеву чи регіональну інтеграцію закладів вищої освіти, науково-дослідних інститутів, малих та середніх інноваційних підприємств. З цією метою створюються різноманітні комплексні об'єднання закладів академічної, галузевої науки та виробничих організацій (наукові парки, технополіси, технопарки тощо), завданням яких є створення техніко-впроваджувальних зон для оперативного застосування на виробництві науково-технологічних розробок, апробація та передача великим підприємствам на основі ліцензійних, франчайзингових або кооперацій них договорів.

Для виходу на траєкторію стабільного розвитку необхідно вирішити такі першочергові завдання: кількісне та якісне покращення науково-технологічного потенціалу та створення сприятливих умов для інвестиційної та інноваційної активності. Особлива роль у розв'язанні цих завдань надається комплексу «освіта — наука — виробництво», де провідним елементом стає вища школа [10], оскільки вища школа розглядає цю тріаду по вертикалі, виступаючи постачальником кадрів, методико-педагогічних та технологічних розробок, та по горизонталі (наука і виробництво), забезпечуючи інженерно-технічними та управлінськими кадрами промисловість, а науковими — академічну та галузеву науку; сектор вищої освіти в умовах історичного створення структури наукової галузі, займаючись фундаментальними і прикладними дослідженнями, завжди найбільш ефективно виконував роль сполучної ланки між академічною наукою, що займається фундаментальними дослідженнями, та галузевою, що спеціалізується на прикладних розробках; університет — історично автономна система, що дозволяє їй проявляти стійкість навіть при дестабілізуючому впливові; сфера вищої освіти володіє власною підвищеною інноваційною здатністю, яку можна використовувати в якості відправної позиції для формування інфраструктури ринку нововведень.

Перебуваючи на етапі К-суспільства (суспільства, побудованого на знаннях, яке характеризується поєднанням людської творчої та інформаційно-технологічної складових), постіндустріальна цивілізація характеризується обов'язковою зміною ролі і місця освіти й науки в суспільних відносинах, що пов'язано з новим способом організації виробництва, зміною системи взаємодії людини з природою, місця і ролі людини в суспільстві, ролі й цінності наукових знань у суспільних відносинах, зміною ідеологічної і цільової основи науки. Нові знання, генеровані наукою, підготовка високоякісного людського капіталу на основі якісної освіти, створення додаткових багатств виробничим сектором та бізнесом — невіддільні компоненти сучасного суспільства, побудованого на знаннях. У такому суспільстві відбувається поступове заміщення традиційних індустріальних засобів виробництва новими, продукуючими прогресивними знаннями.

Місце та роль держави у світовому співтоваристві пов'язані зі здатністю виробляти, споживати та застосовувати нові знання та технології. Ці процеси безпосередньо залежать від чотирьох складових: науки, освіти, виробництва та бізнесу, загальним інструментом для яких є інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ).

В епоху науково-технічної революції (XX століття) рівень освіти почав визначати здатність країн використовувати у виробництві найновіші досягнення науки й техніки. XXI століття — століття інформаційно-комунікаційних технологій — докорінно змінило роль і місце інформації у світі і змусило вживати заходів щодо реформування систем освіти, зокрема вищої, оскільки значущим є не засвоєння певної сукупності знань, а здобуття, інтерпретація, перерозподіл, генерування та застосування інформації. Спостерігається педагогізація університетської освіти через створення і збереження кафедр педагогіки в усіх типах університетів (класичних, технічних, військових, сільськогосподарських тощо).

На початку 90-х років XX століття значущим стає сектор платної вищої освіти. Оскільки автор не є прибічником масової вищої, а особливо університетської освіти, відносимо цю тенденцію до групи дискурсивних. 90-і роки XX століття відзначились і певною духовною кризою, що пов'язана із зміною ідеологічних орієнтирів суспільства, що дезорієнтувала студентську молодь і спричинило підміну загальнолюдських цінностей. І завданням університетської освіти стало формування, прищеплення й підтримання духовно-морального розвитку молоді.

Університети випускають не представника окремої професії, а громадянина — носія цінностей суспільства. Досягти успіху можна тільки через якісну освіту, новітні технології та збереженні духовно-культурних цінностей, громадської моралі та національно-культурної ідентичності [7; 22, с. 213]. Університетська освіта має бути заснована на наукових дослідженнях, а студенти мають отримувати передові — авангардні, модерні знання, які підкріплені особистісно орієнтованим освітнім процесом. Університетську освіту в умовах нового суспільства розглядаємо як процес та результат активного, діяльнісного засвоєння загальних способів освітньо-науково-виробничої діяльності (система «освіта — наука — виробництво»).

Університетська освіта в умовах євроінтеграційних процесів

Реорганізація та модернізація університетської освіти в Україні, у тому числі в контексті болонських домовленостей, враховує визначені на Всесвітній конференції ЮНЕСКО (Париж, липень 2009 р.) та Конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, країн-учасниць Болонського процесу (Левен/Лувен-ла-Нев, квітень 2009 р.), Конференції міністрів освіти (Будапешт — Відень, березень 2010 р.), включаючи нелінійність та протиріччя, негативний та позитивний

досвід реальних болонських перетворень у країнах, що підписали Болонську декларацію та проводять реорганізацію системи освіти у її контексті. Вищезазначеними міжнародними угодами та домовленостями визначено ключові проблеми розвитку світової та європейської вищої освіти, які мають бути вирішені в період до 2020 року.

Теоретичні та практичні питання реорганізації системи вищої, зокрема університетської, освіти в окреслений період активно та продуктивно реалізуються науковцями і педагогами-практиками сфери вищої освіти України.

Поліпроблемний та системний аспект вищої освіти окреслений у Паризькому комюніке [6], в якому підкреслюється соціальна відповідальність вищої освіти, затребуваність і багатоманітність систем вищої освіти, сегментів ВНЗ, орієнтованих на різний студентський контингент. У преамбулі Паризького комюніке підкреслено, що вища освіта як суспільне благо та стратегічний імператив є фундаментом досліджень, інновацій і творчості з урахуванням економічного стану країн; наголошується на важливості інвестування у вищу освіту, сприяння науковим дослідженням, інноваційним та творчим пошукам з метою створення інклюзивного та багатогранного суспільства знань. Економічна криза спричиняє негативні зміни у сфері вищої освіти, зокрема зменшення державного фінансування закладів вищої освіти, що спричиняє необхідність пошуку недержавних джерел фінансування, і, у свою чергу, збільшує розрив у доступності та якості вищої освіти між розвиненими країнами та країнами, що розвиваються.

Левенським комюніке [4] підкреслено творчий та новаторський характер знання, що вимагає мобілізації талантів, та виокремлено пріоритети розвитку вищої освіти до 2020 року, зокрема: соціальні зміни; освіта впродовж життя; працевлаштування; студентоцентроване навчання та навчання як місію вищої освіти; освіта, дослідження та інновації; міжнародна відкритість; мобільність; збір даних (створення бази даних); фінансування в контексті економічної кризи.

У Доповіді про розвиток європейського простору вищої освіти [5] представлене розмежування термінів «вищі навчальні заклади» і «університети» та засвідчується нерівномірність досягнень країн-учасниць Болонського процесу. Тенденцією, яка безпосередньо окреслена у Доповіді, є збільшення кількості закладів щодо забезпечення якості та акредитації [5].

Провідними тенденціями, які окреслені у Паризькому комюніке (2009), є інтернаціоналізація, регіоналізація та глобалізація, що підтверджує стабільність реформацій у контексті болонських угод

XXI століття. Підкреслюється, що ВНЗ усіх країн мають шукати шляхи розширення наукових досліджень та інновацій, у тому числі на основі багатостороннього партнерства між державним та приватним секторами, включаючи малий та середній бізнес.

Основні питання розвитку університетської освіти, які виокремлені в аналітичній доповіді дослідницького центра проблем підготовки фахівців Національного технологічного університету «МІСіС» (Росія, 2010) на основі аналізу документів 2009–2010 рр., які охоплюють тенденції та проблеми розвитку університетської освіти, зокрема такі: вдосконалення якості та підвищення креативності університетів; болонські реформи у європейському вимірі у загальноєвропейському та країнознавчому контекстах; корекція болонських реформацій з позицій суспільства, ВНЗ та бізнесу; розвиток бакалаврських освітніх програм та посилення їх орієнтації на ринок праці; огляд магістерських ступенів у Європі; системи забезпечення якості у ВНЗ; нові підходи до формування сучасних систем акредитації; вплив глобального ранжування на дослідження у сфері вищої освіти та виробництво знань; роль і місія університетів у сучасному світі освіти протягом життя, підприємництва та соціального розвитку [17, с. 7].

За умови сучасних глобалізаційних тенденцій розвитку суспільства перед освітою постають нові завдання, зокрема вироблення у людини здатності до свідомого й ефективного функціонування в умовах ускладнення відносин у інформаційному суспільстві, зростання комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності. Сучасний динамізм зміни знань, інформації, технологій означає, що навчити людину на все життя неможливо. Рано чи пізно вона втратить конкурентоспроможність, стане функціонально недієздатною. Виникає потреба вироблення розуміння необхідності та вміння навчатись упродовж життя.

На межі XX та XXI століть швидко змінювалися концепції суспільства, побудованого на знаннях та інформації: комунікаційне суспільство, інформаційне суспільство, К-суспільство, побудоване на знаннях (поєднання ІКТ з людським, творчим компонентом) [8]. В інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою, що вимагає вміння застосовувати дедалі новіші знання, набуті впродовж життя, у власній практичній діяльності. Людина повинна набути важливих компетентностей шляхом застосування знань, що дозволить їй знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях. Знання характеризуються різноманіттям джерел, базуються на глобальній інформаційній інфраструктурі та залежать

від таких пріоритетних сфер людської діяльності, як наука, технологія, політика, економіка, культура та освіта. Знання вже не можна визначити в межах класичних дисциплін, вони стають комплексними, проблемно-орієнтованими та міждисциплінарними. Одночасно знання є індивідуальними та колективними, набуваючи синергетичного характеру.

Зростає роль методологічних, системних, міждисциплінарних знань, необхідних людині для раціонального оперування з різноманітними знаннями та гігантськими обсягами даних при розв'язанні нових, нестандартних проблем [13]. Головна роль відводиться аналітичним якостям вченого та/або педагога, його здатності точно формулювати проблеми та гіпотези, встановлювати закономірності, знаходити розв'язання складних міждисциплінарних завдань. Суспільство нового типу змінює місію, роль та діяльність як навчальних закладів, так і викладачів. Методологія та політика навчання вже не можуть орієнтуватися на швидкі технологічні зміни, що було характерним для індустріального суспільства, вони мають забезпечувати випередження його технологічного розвитку. У цьому плані надзвичайно важливого значення набуває фундаменталізація знань.

Моніторинг якості національної системи освіти визнано Радою Європи головним завданням [21], що передує створенню єдиного європейського простору освіти. В умовах глобалізації суспільства, появи транснаціональної освіти якість вищої освіти стає чинником, що визначає саму можливість існування вищого навчального закладу незалежно від форми власності. Унаслідок поширення інтеграційних процесів у суспільстві реформування набувають міжнародного характеру, що дозволяє широко вивчати, адаптовувати та застосовувати світовий досвід.

Сучасність поставила перед класичними університетами низку проблем, які потребують теоретичної обґрунтованості й тактичної оперативності. До числа першочергових відносимо оновлення змісту університетської освіти й педагогічних технологій як визначальних факторів формування інтелектуального потенціалу будь-якого суспільства; оскільки саме університети, більш ніж інші соціальні інституції, здатні побачити, виокремити значуще і бути провідником нового у суспільстві, провідною сферою його діяльності є наукові дослідження, насамперед фундаментальні та міждисциплінарні, дослідження з проблем вищої освіти, методології навчально-наукової діяльності тощо. Такі зміни в оновленні структури та змісту фундаментальної підготовки в університетській освіті мають широкі наслідки

і для розвитку освіти в цілому, оскільки зрозуміло, що якщо реформування суспільства починається з освіти, то освітні трансформації доцільно починати з класичного університету.

Ознакою соціокультурного рівня розвитку суспільства є цілеспрямоване формування та підготовка інтелектуальної еліти країни. Саме національна еліта у змозі забезпечити належний рівень розвитку країни і, репрезентуючи її на всіх рівнях, її майбутнє. Еліта, у широкому розумінні цього поняття, може бути політичною, науковою, управлінською, військовою, фінансовою, бізнесовою та ін. Вона має відбиратися і формуватися, починаючи з дошкільних установ, у системі загальноосвітніх закладів, вищої освіти, післядипломної освіти тощо. Таким чином, система елітарної освіти має охоплювати усі рівні системи освіти країни, будуватися за принципами відкритого добору здібної, обдарованої молоді і прагнення до здобуття елітарної освіти.

Трансформація еліти включає не тільки прихід контреліти, а й значні перетворення всередині правлячої еліти, що супроводжується змінами ідеології, політичного курсу, методів рекрутування еліти тощо [15]. Стосунки між елітами як прихована боротьба за владу, сфери впливу спричиняють історичні події, які потребують дослідження і прогнозування наслідків.

Відповідно до чинного законодавства України університет має проводити фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність. Саме тому університет є тією установою, що готує інтелектуальну, у тому числі науково-педагогічну еліту.

Україна офіційно проголосила соціальним замовленням держави формування інтелектуального потенціалу країни у закладах вищої освіти. Держава взяла на себе зобов'язання створити умови для реалізації інтелектуального потенціалу громадян, забезпечити інноваційний фонд для наукових досліджень, проголосила пріоритетним напрямом розвиток науки.

Саме підготовка наукової еліти, як окреслено у законодавстві України, є одним із пріоритетних питань державної політики. Важливу роль у підготовці національної інтелектуальної, наукової еліти відведено педагогічним вищим навчальним закладам країни. Саме на ці заклади покладено завдання забезпечити систему освіти конкурентоспроможними, висококваліфікованими, інноваційно мислячими, здатними

та готовими до продуктивних реорганізацій, реформацій та трансформацій фахівцями.

Характерними рисами елітарних навчальних закладів має бути поєднання поглибленого вивчення основних, характерних для традиційної системи освіти, предметів із вивченням специфічних курсів, які відрізняли б елітарну освіту від звичайної; тісний зв'язок з академічними науковими установами, які організаційно можуть оформлятися у вигляді так званих «експериментальних майданчиків» для впровадження новітніх педагогічних технологій, спеціалізованих курсів, практичної підготовки тощо.

Підготовка національної еліти країни обов'язково має включати дисципліни, спрямовані на формування інноваційного мислення, оскільки саме воно забезпечить у майбутньому розвиток країни. Надзвичайно гострим питанням на сучасному етапі розвитку українського суспільства є формування наукової еліти, оскільки сучасна наука втратила (і цей процес не зупинився) позиції: зруйновано наукові школи світового рівня, нові ж наукові школи практично не виникали протягом останніх десятиліть, що спричинило руйнацію системи інформаційного та матеріального забезпечення науки [3; 21].

Імпонують наукові розробки Б. Фірсова, в яких він розкриває проблеми ідентифікації наукової еліти як соціально-професійної спільноти, ґрунтуючись на системі соціальних, культурологічних та соціально-психологічних критеріїв. Автор наголошує на особливій обставині, яка відіграє провідну роль у відтворенні еліти — досягненнях окремих членів наукової спільноти у власній професійній діяльності. Тому наукова еліта є небагаточисельною. Специфічність підтверджується і відповідальністю, яка покладається на наукову еліту за певні види діяльності, статусом та соціальним престижем тощо [21].

Науковою елітою, на думку окремих науковців, є вчені та фахівці вищої кваліфікації, які вирізняються творчими досягненнями та володіють знаннями, науковим та життєвим досвідом для того, щоб виконувати роль наставників нового покоління. Виокремлюють три шари наукової еліти за еміграційним потенціалом (А. Ракітов, О. Мирська): постеліта (фахівці, які досягли високого статусу в науці, хоча на сьогодні вже не генерують нових ідей); креативна еліта (фахівці віком 25–55 років, які є генераторами нових ідей та знань, можуть змінювати сфери професійної діяльності для досягнення визнання); пределіта (талановита молодь, обдаровані студенти, перспективні аспіранти та докторанти).

Білоруськими вченими на чолі з М. Артюхіним [2] розроблена типологія наукової еліти на основі соціальних функцій науки. З одного боку

наука є основою духовно-когнітивного прогресу, оскільки без пізнання навколишнього середовища втрачають сенс освіта, культура, ідеологія тощо; з іншого — наука слугує вихідним пунктом відтворення сучасних технологій для виробництва матеріальних цінностей та невиробничих послуг.

Обидві соціальні функції науки формують відповідні потенціали суспільства: духовно-інтелектуальні (освітній, культурний та ін.) та проектно-економічні (узагальнені системні технології, економічний та ін.). Відповідно до цього формується і наукова еліта, її структура та критерії ідентифікації (А. Савельєв) [1]. Виходячи з досліджень А. Ракітова, у структурі наукової еліти виокремлюють горизонтальний (виявляє групи, що мають відмінності за ступенем елітарності та орієнтуванням на певні функції у науковій сфері — творчість чи управління) і вертикальний (виокремлює ступінь розвитку якостей, притаманних еліті взагалі; здібностей, без яких доступ до еліти неможливий) зрізи.

Зазначимо, що наукова еліта градується на офіційно визнану (МОН, ДАК, НАН, НАПН тощо) та так звану неформальну наукову еліту (генератори ідей). На думку дослідників-елітологів, саме неформальна наукова еліта формує інтелектуальний потенціал нації, створює науку та розширює межі пізнання. Погоджуємося з думкою: якщо рівень відтворення еліти знижується нижче так званого критичного рівня, розвиток суспільства блокується.

Реформації системи освіти України в умовах інтеграції її до європейського освітнього простору, поява нової генерації (так званих дітей індиго) викликають необхідність переосмислення й оновлення педагогічної науки, системи підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою. Більшість інновацій у педагогіці пов'язана з загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття і орієнтована на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, здатності до співробітництва, формування різноманітних форм мислення, включаючи інноваційне, яке має бути сформованим на рівні підготовки магістрів у вищих навчальних закладах країни.

Найближчі перспективи, які чекають на країну за таких умов (і ми поділяємо ці побоювання), — різке зниження рівня кваліфікації науковців, неможливість підготовки високоосвічених, конкурентоспроможних фахівців і, як результат, зниження фахової освіченості політичної, промислової, бізнесової, військової еліт, оскільки її також не буде кому вчити.

На наше переконання, підготувати в університетах України наукову еліту можна за таких умов:

— поєднання поглибленого вивчення основних предметів з вивченням специфічних курсів для формування інноваційного мислення, що характерні для елітарної освіти;

— забезпечення тісного зв'язку з академічними науковими установами для впровадження новітніх освітніх технологій і спеціалізованих курсів;

— підтримки наукових шкіл світового рівня для стабілізації системи інформаційного та матеріального забезпечення науки;

— державної підтримки талановитої молоді, обдарованих студентів, перспективних аспірантів і докторантів, створення умов для реалізації інтелектуального потенціалу громадян, забезпечення інноваційного фонду для наукових досліджень;

— дієвої реалізації соціальних функцій науки, що формують духовно-інтелектуальний (освітній, культурний та ін.) і проектно-економічний (узагальнені системні технології, економічний та ін.) потенціали суспільства.

Університет може виконувати й акме-функцію, ставши центром формування акме-особистості XXI століття, оскільки в Україні є закладом, який перебуває у постійному модернізаційному та реорганізаційному стані, набуваючи ознак частково західного університету, а частково прагнучи зберегти власні продуктивні надбання. Інколи, щоправда, це призводить до нагромадження різного роду нововведень і так званих інновацій, які подекуди гальмують розвиток університетської освіти як такої, що має підготувати фахівця високої кваліфікації, конкурентоспроможного на ринку праці та володіючого ноосферним мисленням. З позицій акме-центру, визначають такі типи університетської освіти:

— університет як центр громадського і наукового життя (наука сконцентрована навколо викладання набуває характеру всезагальної вченості);

— університет як продуцент бізнес-ідей (наукові розробки зосереджуються навколо конкретних прикладних проблем, які розв'язуються тимчасовими групами вчених);

— університет як центр викладання (наукові розробки здійснюються спеціальними, відокремленими від університетів, установами).

Звичайно, кожен із типів здійснення університетської освіти і наукових розвідок був адаптований до специфіки і потреб тієї країни чи геополітичного регіону, де він розташований. Оскільки XXI століття

характеризується значною інтеграцією та глобалізацією, університет, зберігаючи певні ознаки, які склалися історично (центр громадського, викладацького і наукового життя; ідеї свободи, істини, служіння науці і людині як вищим цінностям), має набувати новітніх ознак, зокрема поєднання академічної та університетської науки, демократизація управління (автономія, самоврядування, наглядові ради, широкі зв'язки з громадськими організаціями, фондами тощо), мобільність і нове мислення.

Університет — це, насамперед, не модерні будівлі з сучасним устаткуванням і обладнанням,а це колектив однодумців, який працює задля досягнення коротко- та довготривалих цілей, спрямованих у своїй перспективі на стабільний розвиток суспільства, євроінтеграцію, збереження здобутків минулого і надбань сучасного, бачення перспектив своєї діяльності та діяльності своїх випускників. Тому університет є осередком формування людини, яка володіє критично-інноваційним мисленням, спроможна до постійного саморозвитку та самовдосконалення з метою самореалізації. Таким чином, університет виступає осередком формування акме-особистості — тобто людини-фахівця, що постійно прагне до самовдосконалення і самореалізації у різних сферах.

Некритичність, за твердженням Л. Рижак, має різні форми прояву: від особистісних до інституційних: необґрунтованим є прагнення більшості абітурієнтів отримати обов'язково вищу освіту без урахування соціальної потреби в обраній професійній сфері, безвідповідальним є прагнення отримати диплом престижної спеціальності чи напряму підготовки, незважаючи на перевиробництво фахівців цієї галузі через технологію рівного доступу до ВНЗ України, оскільки не формує відповідальне ставлення до обраного фаху [20]. Нова культура мислення має складатися з таких компонентів: інформаційно-організаційного, духовно-морального, мобільно-комунікаційного та екологічного, що забезпечить формування інноваційної особистості, спроможної до самореалізації в умовах інформаційного суспільства, за якого варто в умовах освітньої установи не передавати знання, які застарівають набагато швидше, ніж в умовах індустріального суспільства, а навчити формувати власне себе як акме-особистість [20]. І це стосується як студентського, так і професорсько-викладацького складу університетів.

Формування акме-особистості [19] в умовах сучасної університетської освіти України має певні утруднення, оскільки вища освіта не передбачає реальної автономії викладацького та студентського контингенту щодо обирання навчальних дисциплін, програм навчання

та графіку їх опанування. Навчальний процес здійснюється в умовах усталеного розкладу та сталого навчального плану спеціальності або напряму підготовки з чітким розподілом за роками навчання і семестрами, що не передбачає вибір студентами кількісного складу та якісного наповнення дисциплін і, відповідно, не формує у них власну відповідальність та відчуття особистої зацікавленості в опануванні обраних дисциплін. Викладацький склад, у свою чергу, має обмежену можливість у якісному наповненні спеціальних дисциплін варіативного циклу, оскільки не впевнений у доцільності їх розробки через незначний відсоток дисциплін ГСЕ (за вибором студентів).

Формування акме-особистості подекуди залишається приватною справою та особистим вибором студентів і викладачів університету. Проте зміни в університетській освіті, умовах її здійснення, правовому забезпеченні, кадровому потенціалі тощо створює можливості здійснити вибір та впевнитись у його правильності: університет є осередком формування будь-якої особистості, а чи буде вона акме-особистістю — власний вибір кожного. У свою чергу засоби університетської освіти надають можливість кожному стати акме-особистістю.

Період незалежності України позначений також неоднозначними векторами розвитку освіти. На етапі інтегрування освіти, науки і виробництва (90-ті рр. XX — початок XXI століття / 2003 р.) у 90-х роках і надалі спостерігалися зростання педагогічного навантаження, дефіцит бюджету на освіту, збільшення кількості безробітних освітян; відсутність підтримки ВНЗ з боку наукових і виробничих установ; зміна свідомості молоді у бік неповаги до вищої освіти як інституції, низька мобільність та гнучкість освітніх установ, незначна варіативність освітніх послуг та їх відірваність від потенційного роботодавця; проте одночасно внаслідок зміни типу суспільства з індустріального на постіндустріальне спостерігається інтеграція освіти, науки і виробництва; зміна ідеологічної і цільової основи науки, ієрархії академічних знань, інтенсифікація використання об'єктивного знання, яке визначає зміст університетської освіти; зростання інтелектуального виробництва, зміна технологій на наукомісткі; поліпарадигмальність та подвійна спрямованість освіти; віртуалізація освітніх послуг, набуття знаннями статусу основного капіталу; потреба в неперервній освіті, фундаменталізація змісту університетської освіти, гуманізація технічної освіти, інноваційність у навчанні тощо.

Етап реформаторських процесів в умовах євроінтеграції (2004–2014 рр.) відзначився на початку XXI століття процесами глобалізації, євроінтеграції, інформатизації, транснаціоналізації, початком

співпраці закладів вищої освіти з роботодавцями з наступною трансформацією змісту вищої освіти до потреб ринку праці, поліпроблемністю та системністю вищої освіти, цільовою освітньою політикою, регіоналізацією. Розвиток вищої (університетської) освіти характеризувався вдосконаленням якості і креативності університетів, забезпеченням якості освіти у ВНЗ, болонськими реформами у загальноєвропейському та країнознавчому контекстах з посиленням орієнтації освітніх програм на ринок праці, зміною ролі та місії університетів, масовізацією та елітарністю університетської освіти, формуванням нового мислення, створенням умов для підготовки та розвитку акме-особистостей.

ДЖЕРЕЛА

1. Андрущенко В.П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В.П. Андрущенко, В.Л. Савельєв. — К. : «МП Леся», 2010. — 368 с.
2. Артюхин М.И. Научная элита: проблемы идентификации и типологии [Електронний ресурс] / М.И. Артюхин. — Режим доступу : www.weblib.in.ua/sites/weblib.in.ua/files/pdf-db/
3. Бар'яхтар В. Про підготовку національної еліти [Електронний ресурс] / В. Бар'яхтар, Ю. Горобець. — Режим доступу : www.crdf.org/usr_doc/1-Gorobets-ukr.doc
4. Болонский процесс 2020 — Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии [Електронний ресурс] / Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование Левен / Лувен-ла Нев 28–29 апреля 2009 года. Перевод Е.Н. Карачаровой. — Режим доступу : http:// www.ond.viaanderen.be/hogeronclerwijs/bologna/ conference/ docume nts/Leuven_Louven-ia-Neuve_Communique_April_2009.pdf
5. Болонья после 2010 года. Доклад о развитии Европейского пространства высшего образования [Електронний ресурс] / Справочный документ для группы по контролю за ходом Болонского процесса, подготовленный Болонским Секретариатом. Совещание министров Левен / Лувен-ла Нев 28–29 апреля 2009 года. Перевод Л.Ф. Пирожковой. — Режим доступу : http://www.ond.viaanderen.be/hogeronclerwijs/bologna/conference/ docume nts/Beyond_2010_report_FINAL.pdf
6. Волинчук Ю.В. Механізм фінансового забезпечення вищої освіти в умовах формування соціально орієнтованої ринкової економіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. екон. наук : спец. 08.00.08 «Гроші, фінанси і кредит» / Ю.В. Волинчук ; Ін-т регіон. дослідж. НАН України. — Л., 2010. — 21 с.
7. Духовно-культурні цінності виховання Людини: монографія / Г.П. Шевченко, Т.Л. Антоненко, О.С. Бєлих, Є.А. Зеленов, І.М. Карпенко, О.Є. Крсек, С.С. Рашидова, С.Ф. Рашидов, Н.В. Фунтікова, О.О. Шайкіна. — Луганськ : Вид-во «НОУЛІДЖ», 2013. — 332 с.
8. Згуровский М.З. Путь к информационному обществу — от Женевы до Туниса [Електронний ресурс] / М.З. Згуровский. — Режим доступу : http:// www.zerkalo-nedeli.com

9. Калинкин Е.В. Высшая школа в системе непрерывного образования : науч.-теорет. пособие / Е.В. Калинкин. — М. : Высш.шк., 1990. — 144 с.
10. Колпакова О.В. Український державний університет у Києві (1917–1920 рр.) / О.В. Колпакова // Український історичний журнал. — 1993. — № 7–8. — С. 30–36.
11. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; розроб. Л.Є. Сігаєва. — К. : ЕКМО, 2009. — 44 с.
12. Кузьмінський А.І. Теоретичні і методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні у ХХ столітті : дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Анатолій Іванович Кузьмінський. — К., 2003. — 375 с.
13. Луценко Г.В. Фундаменталізація фізичної освіти у вищій школі : монографія / Г.В. Луценко ; за ред. А.І. Кузьмінського. — Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2013. — 274 с.
14. Майбуров И. Высшая школа и промышленность: аспекты взаимоотношений / И. Майбуров // Alma Mater. — 2003. — № 9. — С. 3–9.
15. Медвідь Ф.М. Формування владної еліти в Україні: питання теорії і практики / Ф.М. Медвідь, А.В. Кулявець // Становлення і розвиток української державності : [зб. наук. пр.] / МАУП. — К. : ДП «Видавничий дім «Персонал», 2011. — Вип. 7 : Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Державне управління та місцеве самоврядування в Україні в контексті європейської інтеграції», м. Київ, 17 листоп. 2011 р. / редкол. : А.М. Подоляка (голова) [та ін.]. — 2012. — 382 с. — С. 346–352.
16. Навроцький О.І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства. Монографія / О.І. Навроцький. — Харків : «Основа», 2000. — 240 с.
17. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 352 с.
18. Патора Р. Ринок освіти в системі кадрового забезпечення стратегічного розвитку країни / Р. Патора. — Львів : Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2002. — 337 с.
19. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. — 389 с.
20. Рижак Л. Університетська освіта в ХХІ сторіччі: філософсько-синергетичний аспект / Л. Рижак // Вісник Львівського університету. Серія філос. — 2009. — Вип. 12. — С. 26–35.
21. Фирсов Б.М. Воспроизводство научной элиты [Електронний ресурс] / Б.М. Фирсов. — Режим доступу : www.sociolog.in.ua/view_book.php?id=1291. — Загол. з екрану.
22. Шевченко Г.П. Одухотворений образ Людини Культури ХХІ століття: процес його виховання у вищій школі / Г.П. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / гол. редактор Г.П. Шевченко. — Вип. 5 (68). — Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. — С. 213–225.

Поясок Т.Б., Беспарточна О.І.

ЗАГАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ НА ЗАСАДАХ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

Проаналізовано сутність феномену «система»; визначено методологічне значення застосування системного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців; висвітлено особливості педагогічної системи як системи вищого рівня. Визначено основні аспекти, на яких необхідно акцентувати увагу у професійно-орієнтованій дидактичній системі. Розглянуто особливості механізму організації дидактичної системи. Акцентовано увагу на необхідності особистісної орієнтації професійної підготовки майбутніх фахівців. Здійснено аналіз основних етапів організації педагогічного процесу. З точки зору особистісно орієнтованого навчання охарактеризовано напрями підвищення ефективності навчального процесу. Виокремлено принципи управління якістю підготовки фахівців та визначено їх сутність.

Ключові слова: *професійна підготовка, системний підхід, педагогічна система, особистісно орієнтоване навчання, принципи управління якістю підготовки фахівців.*

Проанализирована сущность феномена «система», определено методологическое значение использования системного подхода в профессиональной подготовке специалистов; освещены особенности педагогической системы как системы высшего уровня. Определены основные аспекты, на которых необходимо акцентировать внимание в профессионально-ориентированной дидактической системе. Рассмотрены особенности механизма организации дидактической системы. Акцентировано внимание на необходимости личностной ориентации профессиональной подготовки будущих специалистов. С точки зрения личностно-ориентированного обучения охарактеризованы

направления повышения эффективности учебного процесса. Выделены принципы управления качеством подготовки специалистов и определена их сущность.
Ключевые слова: *профессиональная подготовка, системный подход, педагогическая система, личностно-ориентированное обучение, принципы управления качеством подготовки специалистов.*

The essence of the phenomenon of "system" has been analyzed; the methodological importance of implementation system approach to future specialists training has been determined; the features of the pedagogical system as a system of the highest level have been described. It has been defined the main aspects which should be focused on the professionally oriented didactic system. The scientific paper deals with the peculiarities of didactic system organization. It has been focused on the need for personal orientation of future specialists training. The analysis of the main stages of the pedagogical process organization has been given. It has been characterized the ways to increase the educational process efficiency in terms of student-centered learning. The principles of quality management of training have been defined and characterized.
Key words: *training, system approach, education system, student-centered learning, principles of quality management of specialists training.*

Соціально-економічні перетворення в Україні визначили принципово нові пріоритети розвитку системи освіти і вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців. Початок XXI сторіччя знаменується тенденціями всебічного оновлення освіти України, прагненням українського суспільства до інтеграції у світове співтовариство, про що свідчить низка прийнятих нормативних актів, зокрема Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти, де наголошено на необхідності забезпечення високої якості професійної освіти, конкурентоспроможності та мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці. Входження вищої школи України до Болонського процесу об'єктивно вимагає перегляду усталених змісту, технологій організації, принципів, структури системи підготовки фахівців, тому виникає

необхідність пошуку нових моделей і підходів до їх професійної підготовки.

У Національній доктрині розвитку освіти України зазначено, що пріоритетами державної політики у розвитку освіти є: особистісна орієнтація освіти, формування національних та загальнолюдських цінностей [17, с. 4]. Зберігаючи кращі здобутки вітчизняної педагогіки, українська освіта набуває нових рис. Розвиток її не позбавлений суперечностей, труднощів, але головною є тенденція до динамізму й осучаснення.

Мета даної роботи полягає у дослідженні методологічного значення системного підходу та визначенні загальних закономірностей та принципів професійної підготовки фахівців.

З точки зору сучасних уявлень завжди, усвідомлено чи ні, одним із методів науки була системність — кожен учений минулого неусвідомлено оперував системами та моделями. А.В. Катренко зазначає, що «найраніше була усвідомлена системність процесу пізнання, а тому дискусії з системних проблем найперше виникли у філософії, логіці, основах математики» [11, с. 14]. Лише активне використання зовнішнього середовища забезпечує збереженість системи. Здійснюючи позитивну селекцію, система за рахунок зовнішнього середовища збільшує кількість внутрішніх зв'язків, підвищує свою складність, підвищуючи разом із цим ефективність свого функціонування. Збільшення кількості внутрішніх зв'язків, спеціалізація окремих елементів структури, розподіл обов'язків між ними, їх кооперування — все це призводить до підвищення ефективності системи.

Ю.К. Бабанський, спираючись на філософське визначення системи, розуміє під системою певну спільність елементів, які функціонують за внутрішніми, властивими тільки їй, законами. «Головним принципом системи є принцип цілісності, а ціле — об'єкт, створений шляхом взаємозв'язку його частин із притаманними якісно новими властивостями» [2, с. 37]. Автор розуміє систему не як суму елементів, а як інтегровану якість, яка виникла в результаті поєднання складових.

Т.А. Ільїна визначає систему як «виділену на основі певних ознак упорядковану множину взаємопов'язаних елементів, які об'єднані загальною метою функціонування та єдністю управління і виступають у взаємодії із середовищем як цілісна єдність» [10, с. 16].

Перегляд усталених змісту, технологій організації, принципів, структури системи підготовки фахівців безпосередньо пов'язаний із пошуком педагогічної системи, яка забезпечить досягнення високої якості і гарантованих результатів професійного навчання і становлення

особистості фахівця економічного профілю. Розробляючи цю проблему, ми брали за основу метод системного аналізу, який ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ. С.У. Гончаренко зазначає, що системний підхід застосовується для розробки складних комплексних довгострокових програм з розв'язання найважливіших освітньо-виховних проблем, оскільки вибір у процесі прийняття рішення треба робити в умовах невизначеності [7, с. 305]. Виходячи з цього, ми вважаємо доцільним застосування цього підходу при створенні системи застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах.

За основу нашого дослідження ми взяли положення, висунуті А. Сарановим: система — це цілісне утворення; вона складається з елементів, частин, які знаходяться в нерозривному зв'язку між собою, створюючи цим самим її структуру як цілого; система у структурному відношенні характеризується аспектом стану й аспектом руху, розвитку, динаміки; система як ціле характеризується своїми функціями, через які вона включається у більш складні системи. Породжує ці функції структура, яка обумовлює як функції в цілому, так і функції її частин та елементів; соціальні системи (в т. ч. педагогічні) характеризуються доцільністю, тобто прагненням до досягнення цілей; системі притаманна ієрархічність будови, яка залежить від ступеня взаємозв'язку її частин і елементів; у системі розрізняють процеси функціонування і розвитку. Процеси функціонування відображають структуру стану, процеси розвитку — динамічну структуру [15, с. 4–5].

Застосування системного підходу для дослідження педагогічних явищ спричинено колом проблем, розв'язання яких вимагає комплексних зусиль фахівців різних галузей наук. Системний підхід забезпечує можливість проектувати нові дослідження на ґрунті того, що якісно різні об'єкти мають властивості, які дозволяють встановити їх ізоморфізм. Однією з важливих цілей пошуку системи є власне її властивість пояснити та поставити на місце навіть той матеріал, який був задуманий та отриманий дослідником без усілякого системного підходу [11, с. 20].

Методологічне значення застосування системного підходу в різних науках, зокрема в педагогіці, полягає в тому, що він дає можливість виявити взаємозв'язок і взаємозалежність складових об'єкта, що вивчається, структурувати зв'язки і на цих засадах розробити практичні рекомендації з оптимізації функціонування цього об'єкта. На думку М.А. Данилова, таким чином універсалізуються можливості розглянути найскладніші явища й процеси педагогічної дійсності,

виокремити найсуттєвіші ознаки й властивості, зв'язки й відношення, встановити закономірності їхнього розвитку [8, с. 126].

Л.Н. Панчешникова вважає, що для системного підходу характерним є, по-перше, розгляд аналізованого об'єкта як системи, по-друге, визначення різноманітного кола зв'язків і відношень як у самому об'єкті, так і самого об'єкта з зовнішнім середовищем; по-третє, відсутність впливу описування елементів самого на себе, оскільки вони розкриваються з урахуванням їхнього місця й функціонування цілого [19]. Таким чином, жодна сфера дійсності не може бути розглянута поза системою, оскільки об'єктивний чинник використання системного підходу визначається реальною системністю об'єктів навколишньої дійсності.

П.В. Стефаненко пропонує керуватися в педагогіці методами системного підходу, які засновані на результатах досліджень у сфері теорії управління, що дає можливість моделювати процес розвитку педагогічної системи на якісному рівні та виявити важливі закономірності її поведінки. Автор виділив чинники зовнішнього середовища (культура, домінуючий метод пізнання навколишнього світу, техніка і технологія), стратегічні (стратегічні принципи та засоби передачі змісту, котрі у сукупності є необхідною і достатньою ознакою для становлення системи) та операційні компоненти (операційні принципи, зміст, методи та форми організації навчання, способи контролю і корекції). Він справедливо зазначає, що вони є характеристиками структури дидактичної системи і саме їх реакція на вплив зовнішніх чинників визначає зміни, що мають місце у процесі навчання [23].

У науковій педагогічній літературі в якості принципів системного підходу виділяється: достатньо чітке визначення меж об'єкта; виявлення і аналіз системоутворюючих зв'язків об'єкта і способу їх реалізації; встановлення механізму динаміки об'єкта. Поряд з цим дослідники стверджують, що вказані вище принципи, які є підвалиною для побудови окремої педагогічної системи, водночас сприяють відтворенню на теоретичному рівні складної цілісності досліджуваного явища у вигляді певної теоретичної конструкції, моделі, концепції.

Стосовно теорії педагогіки, системний підхід повинен бути спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення та обґрунтування в них різноманітних зв'язків і зведення їх у єдину теорію. Ми дотримуємося положення стосовно того, що педагогічні об'єкти можуть складатися із самостійних елементів, які можна розглядати як самостійні системи або підсистеми у структурі більшої системи. Важливою є особливість системного підходу, яка полягає

у визнані того, що об'єктом дослідження одночасно стають і викладачі, і студенти.

В.А. Кушнір справедливо зазначає, що «системний підхід як методологія пізнання спонукає в педагогічних дослідженнях до розуміння необхідності простору досліджень, а саме — виходу у простір міжпредметних та надпредметних, тобто методологічних знань… при вивченні педагогічного процесу системний аналіз і моделювання стали одними з основних методів його пізнання і перетворення складної реальності, системне моделювання перетворилося у дієвий метод дослідження педагогічної реальності» [13, с. 32–33].

Педагогічна система є системою вищого рівня складності, а тому потребує тристороннього висвітлення: предметного, функціонального та історичного. Предметний аналіз дає змогу вирішувати питання складових різних рівнів створюваної системи й виявити взаємозв'язки між ними. Завдяки функціональному підходу обґрунтовується доцільність використання одного з найважливіших принципів системного дослідження: проведення аналізу досліджуваних явищ не від частин до цілого, а від цілого до частин. Зважаючи на те, що педагогічна система належить до соціокультурних систем, виникає також необхідність вивчення їх історичного аспекту.

Н.В. Кузьміна, вперше запровадивши до педагогічного вжитку поняття «педагогічна система», визначала її як множину взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління і дорослих людей. Вона виділяє такі функціональні компоненти: гностичний, який містить знання навчального матеріалу, уміння та навички їх добувати з інформаційних джерел; проективний — перспективного планування завдань та засобів їх розв'язання; конструктивний — композиційну побудову інформації; комунікативний — дії щодо встановлення взаємин учасників процесу навчання; організаційний — реалізує навчання за допомогою спеціальної організації [12, с. 52–94].

В.М. Володько визначає педагогічну систему як упорядковану множину взаємопов'язаних і взаємозумовлених цілісних структурних та функціональних компонентів, що становить єдине ціле у своїй структурі, поєднаних спільними цілями, мотивами і завданнями, спрямованими на виховання та навчання особистості [6]. Автор вважає, що від рівня їх розвитку залежить не лише рівень розвитку всіх компонентів системи, а й необхідність включення того чи іншого елементу до педагогічної системи.

В.Ю. Стрельніков у дидактичній системі головним вважає психологічні і дидактичні процедури взаємодії викладачів і студентів, а у структурі — цільовий, змістовий і технологічний компоненти. Він аналізує дидактичну систему у двох аспектах: структурному, в якому професійно-орієнтоване навчання розглядається як сукупність взаємозалежних компонентів із заданими характеристиками, та соціальному, в якому розглядаються вимоги соціуму до дидактичної системи, у тому числі й пов'язані з запровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації та Європейської кредитно-трансферної системи, чого вимагає входження вищої освіти України до Болонського процесу [24].

В.П. Безпалько зазначає, що до кожної педагогічної системи входить низка компонентів, найважливішими з яких є суб'єкти, зміст, організаційні форми навчання та дидактичні процеси [3].

Системне моделювання являє собою відображення, репрезентацію реальності суб'єктом моделювання. У педагогічному процесі основною особливістю системної моделі є відображення системних властивостей педагогічної реальності. Таким чином, дидактична система є науковим підґрунтям процесу навчання і характеризується поняттями: мета, зміст, форми, методи, засоби тощо.

У дидактиці на основі теорії пізнання й сучасних досягнень психологічної та педагогічної наук розроблена й активно використовується низка концепцій навчання, опанування знань, навичок та вмінь, які ряд авторів називають дидактичними системами, під якими розуміється комплекс внутрішньо узгоджених тверджень, що базуються на єдності цілей, змісту і дидактичних принципів, котрі стосуються способів організації роботи викладача і студентів.

Системні методи та їх застосування в педагогіці розробляли ряд науковців. Так В.А. Кушнір підкреслює, що «педагогічний процес є цілеспрямованим процесом із визначеною системою цілей. Система цілей у своєму складі має найрізноманітніші цілі, які доповнюють одна одну і конкурують між собою. Взаємодії цих цілей виливаються у процес цілеутворення, який залежить від багатьох чинників, визначає місце й значення кожної цілі в педагогічному процесі. Таким чином, за своїми цілями, їхньою взаємодією педагогічний процес виступає як складова система» [13, с. 35].

І.П. Підласий наголошує, що дидактичні системи характеризуються внутрішньою цілісністю структур, створених єдністю цілей, організаційних принципів, змісту, форм і методів навчання [20].

О.М. Семеног стверджує, що «аналіз системологічних досліджень дозволяє вичленувати основні принципи системного підходу: принцип цілісності, структурованості, організованості. Цілісність дозволяє вивчати об'єкт у єдності компонентів і зв'язків, а також скоординованості всіх елементів; структурованість передбачає ієрархічність будови об'єкта, послідовне розчленування цілого на частини, розглянуті в єдності; організованість характеризується як структурна впорядкованість об'єкта» [22, с. 48]. Оскільки входження вищої школи України до Болонського процесу об'єктивно вимагає перегляду усталених змісту, технологій, організації, принципів, структури системи підготовки фахівців, необхідний пошук дидактичної системи, яка забезпечить досягнення високої якості і гарантованих результатів професійного навчання і становлення особистості спеціаліста.

Сучасні дослідники все частіше наголошують на необхідності комплексного підходу до створення сучасної дидактичної системи як головного методологічного принципу. І.П. Підласий вважає, що «система педагогічного процесу не зводиться до однієї із своїх підсистем, якими б великими та самостійними вони не були. Педагогічний процес є головним, адже він поєднує всі системи. У ньому в єдине злиті процеси виховання, навчання разом з усіма умовами, формами та методами їх проходження». Дослідник робить висновок, що педагогічна теорія зробила прогресивний крок, навчившись уявляти педагогічний процес як динамічну систему, оскільки, крім чіткого виділення складових компонентів, таке уявлення дозволяє аналізувати численні зв'язки і відношення між ними, а це головне у практиці управління педагогічним процесом [20, с. 162].

Український дослідник В.М. Володько [6] визначає педагогічну систему як упорядковану множину взаємопов'язаних і взаємозумовлених цілісних структурних та функціональних компонентів, що становить єдине ціле у своїй структурі, поєднаних своїми цілями, мотивами і завданнями, спрямованими на виховання та навчання особистості. Усі елементи підпорядковані меті і мотиву навчання як головному системотворчому елементу.

В.І. Андрєєв [1] зазначає, що дидактична система — складна система процесу і результатів навчання. Її центральними елементами є викладання і навчання. Викладання — педагогічна діяльність викладача щодо організації навчальної діяльності студентів. Навчання — цілеспрямована, організована викладачем за допомогою дидактичних і технічних засобів прямого або непрямого управління діяльністю студента за допомогою певного класу навчальних

завдань, у результаті якої студент опановує знаннями, уміннями, розвиває свої особисті якості.

За твердженням Г.П. Васяновича, системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [4, с. 89]. І.А. Зязюн наголошує, що провідним методологічним принципом організації навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі є принцип додатковості підходів; цілісну концепцію можна зреалізувати лише за допомогою синтезу, критичного осмислення результатів системного, діяльнісного, особистісного, інформаційного та інших підходів до дослідження освітнього процесу в комп'ютерному середовищі. З позицій системного підходу, діяльність — це організація і регуляція системи. Ціль, заради досягнення якої створена і функціонує дидактична система, не може бути заданою ззовні як попередньо сконструйована модель особистості. Ціль — орієнтування особистості на виконання її істинних функцій: у будь-яких ситуаціях буття прагнути до інваріантного виконання загальнолюдських ідеалів моральності. Ціль відбиває не лише соціальні функції індивіда, затребуваність його суспільством, але і всю різноманітність людського буття [9, с. 414].

Ми згодні з думкою Івана Андрійовича, але поряд із цим вважаємо доцільним використовувати деякі поняття системного підходу для аналізу дидактичної системи, адже забезпечення навчально-виховного процесу стає ефективним інструментом управління підготовкою кадрів, якщо воно системне. Охоплення всіх сторін і опосередкування процесів навчання і виховання майбутніх фахівців є умовою неухильного удосконалення ходу їх підготовки.

Таким чином, системний підхід — це виявлення взаємозв'язків і взаємозалежностей складових педагогічного процесу, структурування їх та розробка практичних рекомендацій з його оптимізації; це організація і регуляція педагогічного процесу. У професійно-орієнтованій дидактичній системі перевага повинна надаватись психологічній і дидактичній процедурі взаємодії викладачів і студентів, а в її структурі головними є цільовий, змістовий і технологічний компоненти. Для визначення оптимальних характеристик системи на сучасному етапі розвитку суспільства її необхідно аналізувати у двох аспектах: структурному, де професійно-орієнтоване навчання розглядається як сукупність взаємозалежних елементів із заданими характеристиками, та соціальному, де розглядаються вимоги соціуму до дидактичної системи.

Окреме місце посідає питання щодо механізму організації системи, адже від цього залежать усі загальносистемні характеристики, всебічність і ефективність усіх об'єктивних можливостей забезпечення стійкого її функціонування й успішного виконання покладених на неї завдань. Організація визначає характер поведінки, стійкість, надійність функціонування й розвитку системи; характеризує ступінь її стабільності й детермінованості в діапазоні, що розглядається, змін зовнішніх і внутрішніх умов.

Отже, проектування будь-якої педагогічної системи вимагає визначення, узгодження, координації й підлеглості всіх її складових, до яких ми зараховуємо мету, функції, структуру, методи, результати прогнозованих процесів, критерії ефективності, прогноз розвитку.

У розвитку пізнавальних здібностей студентів першочергове значення мають об'єктивні соціальні і психолого-педагогічні можливості. Разом з тим, ці, навіть найсприятливіші, можливості не перетворюються в готові здібності самі по собі, автоматично. Вони повинні бути доповнені об'єктивним чинником — цілеспрямованим виховним впливом. Як би не були досконалі форми і методи навчання, які застосовуються викладачем у навчальному процесі, без активної пізнавальної діяльності самих студентів вони не можуть дати бажаний результат.

Навчальна праця студентів — складний пізнавальний процес, який пов'язаний з інтелектуальними, емоційними і вольовими проявами особистості. Тому вона потребує глибоко продуманих, науково обґрунтованих способів організації. Ні комунікації, ні взаємодія не існують самі по собі. В організаційній життєдіяльності вони завжди опосередковані організаційно значущою функцією, яка визначається як діловий обмін. Основу організаційної діяльності складає кооперативна праця, яка передбачає сумування і, відповідно, вирівнювання партнерських сил, і за цих умов мірою партнерських стосунків виступає обмін, завдяки якому індивідуальні досягнення стають спільними, але не втрачають свого первинного носія, тобто не знеособлюються.

Соціальна діяльність завжди опосередкована широким колом мотиваційних проблем. Управління різноманітністю мотиваційних сил, які супроводжують діяльність, є головним чинником активізації організаційних досягнень і діяльності. Структурну основу його складає сполучення індивідуальних і групових форм різних видів мотивації: мотивації творчості, мотивації досягнень, мотивації взаємодії і співробітництва, співвідношення особистої і організаційної відповідальності тощо.

Ми вважаємо, що основу організаційної діяльності складає кооперативна праця, тобто для досягнення певної мети необхідний обмін партнерськими силами, колективна дія, але при цьому індивідуальні дослідження не знеособлюються. Враховуючи те, що діяльність — це спосіб буття людини, здатність вносити в дійсність зміни, дієвим навчання може бути лише тоді, коли студент включається в різноманітні види навчальної діяльності і оволодіває знаннями, уміннями та навичками завдяки ефективному стимулюванню педагогом його активності. Тому організація процесу навчання передбачає внутрішню упорядкованість, узгодженість, взаємодію учасників педагогічного процесу. При цьому суб'єкти учіння повинні орієнтуватись не лише на опанування певної суми знань, але й на розвиток особистісних пізнавальних і творчих якостей.

Поряд із цим однією із структурних ознак свідомості є цілепокладання. Вона може розглядатись як випереджувальна організація поведінки чи діяльності, передбачення подумки дій, їх наслідків і результату. Н.Ф. Наумова відмічає, що цілепокладання як пов'язаний зі свідомістю і самосвідомістю механізм поведінки — необхідний елемент людської діяльності. Це формування чи виникнення у свідомості суб'єкта деякого реального феномена, який існує до того, як починає реалізовуватись поведінка, спрямована на мету, і потім — на результат її, схожий чи відмінний від змісту цього феномена свідомості [16, с. 91].

Ми вважаємо підхід Н.Ф. Наумової найбільш адекватним, тому що він відбиває природу тих явищ і процесів, які складають систему організаційної поведінки. У межах такого підходу мета розглядається як обмежена та кінцева. Конкретність мети визначається саме можливістю виміряти, оцінити успішність руху до неї, фіксувати її досягнення. З цим пов'язане очікування деякої соціальної винагороди як результату досягнення цілі, чи результат і є винагорода [16, с. 9]. При цьому процес прийняття рішень набуває характеру оцінки альтернатив, врахування наслідків, вибору способу дій, виходячи з відносної цінності результату, який очікується. Людина відмовляється від мети, якщо досягнення її потребує занадто великого ризику чи затрат [16, с. 28]. Універсальність запропонованої Н.Ф. Наумовою моделі дає можливість її міждисциплінарного використання в теорії управління, економіці, соціології і, зокрема, в педагогіці.

Державна політика у галузі реформування системи вищої освіти спрямована на досягнення українською освітою сучасного світового рівня, відродження й подальший розвиток національних науково-освітніх традицій, оновлення змісту, форм і методів навчання,

примноження інтелектуального потенціалу суспільства. Соціально-економічні зміни в Україні, процеси глобалізації та інтеграції світової спільноти, входження в Європейський освітній простір зумовили необхідність модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

«Професійна освіта» означає підготовку в навчальних закладах фахівців різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури. Її зміст вміщує поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці, прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь, формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності. Одночасно це і сукупність знань, навичок, умінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником [7, с. 275].

Професійне становлення особистості розглядається нами як процес, що триває все життя. На сучасному етапі розвитку суспільства темпи оновлення технологій значно випереджають знання людей, які працюють. У зв'язку з цим сучасному фахівцю необхідно постійно поглиблювати свої знання і тим самим підтримувати на відповідному рівні свою професійну майстерність. Виникає необхідність перебудови педагогічного простору у всіх навчальних закладах освіти, розбудови системи неперервної освіти, яка повинна стати засобом особистісного і професійного розвитку особистості, відтворення інтелектуального та духовного потенціалу нації, визначальним чинником науково-технічного та соціально-економічного прогресу в Україні.

Н.Г. Ничкало зазначає, що *неперервна освіта* включає всі види навчання — від початкового навчання до вищого; є неперервним процесом, який стимулює людей і дозволяє їм оволодівати необхідними знаннями, цінностями, навичками, які сприяють особистісній і професійній реалізації і самореалізації людини, підвищенню її кваліфікації протягом усього життя. Неперервна професійна освіта повинна сприяти утвердженню особистості як найвищої цінності суспільства, виступити гарантом проти її знеособлення в умовах ринкової економіки, надати можливість самореалізації у професійній діяльності, на практиці реалізувати гуманістичну спрямованість сучасної освіти [18, с. 13].

Система неперервної освіти повинна створюватись для людини, функціонувати і розвиватися в її інтересах, прислуговувати повноцінному професійному розвитку особистості. Забезпечення всебічного

розвитку майбутніх фахівців — одне з найважливіших завдань професійної освіти. Важливою проблемою у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу є особистісна орієнтація професійної підготовки майбутніх фахівців, спрямована не тільки на засвоєння студентами знань, умінь, особистісних навичок і форм поведінки, а й на формування певної структури особистісних якостей. Важливо, щоб уже у процесі навчання студенти оволоділи системним баченням майбутньої діяльності, сприймали події як компоненти єдиної системи діяльності, яка включає пов'язані між собою напрямки роботи. Тому актуальним є пошук шляхів інтеграції змісту і форм професійної освіти, завдяки яким забезпечується формування інтегративних професійних якостей студентів — майбутніх фахівців. Отже, головне завдання, що стоїть перед системою професійної освіти, полягає в необхідності її структурної перебудови з урахуванням швидких змін на ринку праці, а також соціальних й особистісних установок.

Навчальний процес — це складна система, яка виражена нескінченною різноманітністю станів, поведінки, відносин, зв'язків складових його компонентів. Щоб ця система була оптимальною і дійсно розвивалася, вона повинна бути раціональною, мати необхідне науково-теоретичне обґрунтування і наукову організацію. Нові завдання вищої школи, її неперервний розвиток висувають перед навчальним процесом всезростаючі вимоги як у галузі удосконалення його змісту, форм і методів, так і в галузі його оптимальної організації і управління. Значні вимоги останнім часом стали висуватись до наукової організації навчального процесу, завданням якого є створення певного, цілеспрямованого порядку побудови, функціонування і розвитку навчання у вищій школі. Удосконалення організації потребує встановлення найбільш сприятливих стосунків між студентами, між студентами та викладачами, в їх навчальній і навчаючій діяльності, забезпечення максимального успіху цієї діяльності у вирішенні державних завдань з підготовки висококваліфікованих фахівців. Перед науковою організацією навчального процесу ставиться завдання пошуку нових, найбільш результативних форм і методів діяльності.

Для ефективного відбору дидактичних засад професійної підготовки фахівців важливим є аналіз теоретичних положень про педагогічний процес, його структуру, діючі в ньому закономірності, умови, які впливають на його хід. Під педагогічним процесом розуміється «цілеспрямована, свідомо організована, динамічна взаємодія вихователів і вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти і гармонійного виховання. Педагогічний процес — цілісний

процес, що органічно поєднує навчання, виховання та розвиток вихованців. Компоненти педагогічного процесу: мета, завдання, зміст, методи, засоби й форми взаємодії педагогів і вихованців, результат» [7, с. 253].

Таким чином, організація педагогічного процесу передбачає наступні етапи: планування, реалізацію плану, регулювання, контроль і аналіз результатів. Для забезпечення успіху справи при організації педагогічного процесу необхідно пройти всі ці етапи.

Н.П. Волкова [5] слушно зазначає, що планування педагогічного процесу передбачає: знання загальних цілей і задач виховання; вивчення особливостей студентського колективу, щоб знайти ключові моменти при плануванні діяльності педагога; володіння комплексом різноманітних елементів змісту, методів, прийомів та організаційних форм навчання і виховання, знання порівняльних можливостей різних їх видів, щоб обрати для кожної навчальної ситуації найбільш раціональне їх сполучення; уміння вірно організовувати навчальний процес, доцільно застосовуючи при цьому різні методи, засоби, організаційні форми і форми роботи.

Поряд з цим, реалізація плану педагогічного процесу, на думку дослідниці, включає постановку завдань перед учасниками педагогічного процесу; мотивацію постановки завдань шляхом роз'яснення суспільної і особистісної значущості, стимулювання інтересів і активності учасників педагогічного процесу в їх вирішенні; раціональний розподіл завдань і функцій між всіма учасниками педагогічного процесу; включення кожного учасника педагогічного процесу в активну діяльність; чітке інструктування всіх учасників педагогічного процесу про засоби, методи виконання поставлених завдань; надання оперативної допомоги для того, щоб забезпечити успішне здійснення завдань при відповідному рівні самостійності всіх учасників; забезпечення сприятливих умов для успішного виконання поставлених завдань [5].

Концептуальні засади розвитку професійної освіти нерозривно пов'язані з визначенням стратегічних цілей і оперативних завдань, розробкою технології соціально-педагогічного проектування і дидактичного моделювання. Зважаючи на те, що традиційна модель освіти, спрямована на передачу майбутньому фахівцю необхідних знань, умінь, навичок, втрачає свою перспективність, виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей освіти.

У реальній педагогічній практиці цілі часто взагалі не рефлексуються і не описуються. В інших випадках вказуються цілі занадто

загальні і невизначені: забезпечити фундаментальну підготовку в якійсь галузі, навчити творчо застосовувати знання на практиці тощо. Але найчастіше опис цілей замінюється простою вказівкою на зміст навчання та виховання, переліком знань, умінь, переконань, яких повинен набути студент. Звичайно, оволодіння конкретним знанням чи умінням може мати місце як проміжна педагогічна мета, але лише в тому випадку, якщо будуть окреслені способи оцінки фактичного досягнення цієї мети, тобто способи визначення того, чи дійсно студент опанував цими знаннями та уміннями.

Для більш повного та диференційованого опису цілей, а також для забезпечення діагностичності, вони повинні формулюватись мовою тих задач, для вирішення яких необхідні знання, уміння, переконання, естетичні почуття, які підлягають засвоєнню.

З метою стимулювання всіх учасників педагогічного процесу необхідно особливу увагу приділяти застосуванню різноманітних методів і прийомів заохочення. Багато буде залежати від організації емоційних ситуацій успіху. Є.Г. Лисенко пропонує введення в навчальні програми нового типу занять — лекцій як емоційно забарвлених виступів. На її думку, така форма, активізуючи всі сфери психіки, посилює мотивацію, підвищує зацікавленість в навчанні і самоосвіті, піднімає рівень загальної культури, надає точним наукам деяку поетичність і натхненність. Саме навчальне середовище, яке складається з організації навчального простору, матеріальної бази вищого навчального закладу, психологічного клімату та інших компонентів, може бути засобом виховання високої культури і відповідного ставлення студентів до навчання [14, с. 133–135]. Включення в навчальний процес не лише пізнавальної, але й естетичної сфери людини є тенденцією побудови освіти на основі цілісного особистісного досвіду.

Важливо прагнути до того, щоб педагогічний процес забезпечував максимально можливу за наявних умов ефективність і якість вирішення поставлених завдань, без перевищення науково встановлених норм витрат часу і зусиль викладачів і студентів. Центральним питанням оптимізації навчання є вибір найбільш раціонального сполучення методів навчання. Пошук шляхів гуманізації навчально-виховного процесу в системі освіти привів до розуміння того, що загальнодидактичні підходи в освіті повинні бути особистісно орієнтованими. Особистісно орієнтоване навчання — це навчання, що враховує індивідуальні нахили, здібності і можливості студента, використовує передові педагогічні та інформаційні технології не тільки для набуття певної суми знань, умінь, навичок, але й для розвитку особистості студента.

Дидактика в якості суттєвої характеристики навчання передбачає єдність його змістовної і процесуальної сторін. Тому концепція особистісно орієнтованої освіти, побудована відповідно до дидактичного підходу, покликана розкривати способи побудови дидактичної системи і дидактичного процесу, що забезпечують досягнення мети розвитку особистості. Соціальне замовлення, будучи осмисленим у категоріях педагогічної науки, виступає як модель дійсності, на яку орієнтується постановка цілей, відбору змісту та інших компонентів педагогічної системи.

Універсальним способом становлення є людська діяльність. Професійна освіта покликана створювати необхідні умови, що забезпечують усім членам суспільства можливість на основі кваліфікованої праці брати діяльну участь у створенні національного та власного добробуту. Поряд з економічними задачами вона повинна впливати на вирішення багатьох інших проблем морального, соціального та політичного характеру. У педагогічному контексті її соціальне призначення полягає в тому, щоб інтегрувати загальне становлення людини з її професійною самореалізацією.

Спрямованість України на зміцнення незалежності, демократизацію, соціально-економічні перетворення і входження у європейський освітній простір потребує розвитку системи неперервної професійної освіти як невід'ємної ланки неперервної освіти на гуманістичних засадах, підвищення якості підготовки фахівців, їх конкурентоздатності і мобільності.

У сучасній соціокультурній ситуації ідеї самоорганізації, саморозвитку, самовизначення, самореалізації і самоактуалізації, які наголошуються синергетикою, гуманістичною філософією і психологією, стали особливо потрібні, бо сприяли появі особистісно орієнтованої парадигми освіти, у світлі якої людина розглядається як складна саморозвиваюча система. Цільові настанови освіти зміщаються з інформатизації особистості на створення умов і допомогу у її розвитку і саморозвитку в цілому. Змінюється позиція студента в освітньому процесі, який повинен забезпечувати особистісний зміст діяльності, створювати простір для прояву і розвитку цих потреб, інтересів, можливостей.

Під особистісно орієнтованою освітою ми розуміємо освіту, яка забезпечує розвиток і саморозвиток особистості студента, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Особистісно орієнтована освіта має такі характеристики: спрямованість на становлення людини як неповторної індивідуальності, духовного життєтворчого суб'єкта культури;

особистісна значущість навчання, особистісний сенс; збереження і відтворення екології людини, її тілесного і духовного здоров'я, життєвого смислу, особистої свободи і моралі; культуротворчість, яка забезпечує збереження, передачу, відтворення і розвиток культури; соціалізація; спрямованість на задоволення екзистенційних потреб людини; перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від управління до самоуправління; вимоги до технологій навчання: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку дитини, вибір змісту і способів учення та поведінки.

Сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців повинна ґрунтуватись на *особистісному підході* як одному з найважливіших наукових принципів, оскільки він забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості майбутнього фахівця в її цілісності та гармонійності. Цей принцип, як зазначає В.В. Рибалка, повинен складатись «з ряду логічно пов'язаних між собою компонентів: концептуального, психодіагностичного, психолого-педагогічного та особистісно-реалізуючого. Тобто сучасне розуміння особистісного підходу відрізняється від первісної його версії саме широтою точок зору наукової психології на особистість, що передбачає опрацювання теоретичного, прикладного і практичного аспектів цієї проблеми»[21, с. 81].

Основними характеристиками особистісно орієнтованого освітнього процесу є його цільова спрямованість і позиції учасників: студент є суб'єктом навчального процесу, повноцінно реалізуючи у ньому свою індивідуальність, а викладач є організатором і координатором діяльності студента. Методика особистісно орієнтованого навчання спирається на саморозвиток, який активно спрямовується самою особистістю, її розумінням, волею і вибором. Таке навчання завжди націлене на підготовку особистості до майбутньої діяльності, сприяє підвищенню інтересу до поглиблення знань у певному професійному напрямі, набуванню спеціального досвіду за професійним профілем, що слугує створенню нових цінностей, розвитку здібностей і особистості в цілому як майбутнього професіонала.

М.Г. Чобітько вважає, що визначальним принципом особистісно орієнтованого навчання є принцип природодоцільності, який характеризується такими ознаками: створення максимально сприятливих умов для прояву природних здібностей; визначення методу навчання не тільки змістом освіти, але і вродженими здібностями дітей, своєрідністю їх суб'єктивного досвіду у сприйнятті, засвоєнні і використанні інформації; визнання фундаментального підґрунтя виховного процесу

формування в учнів загальнолюдських цінностей; встановлення об'єму матеріалу, що вивчається, термінів навчання на основі індивідуальних особливостей (інтереси, здібності, нахили, запити тощо); напрямок на всебічний розвиток (фізичний, моральний, розумовий), самоконтроль, самокорекцію, самореалізацію [25, с. 164].

Реформування процесуально-методичного аспекту навчання, приведення у відповідність до його мети — особистісно орієнтованого змісту — вимагають вирішення питань: через які ситуації пізнання і життєдіяльності необхідно провести студента, щоб він оволодів відповідним особистісним досвідом, яка технологія створення таких ситуацій?

М.Г. Чобітько зазначає, що особистий досвід може бути викликаний і розвинутий самим суб'єктом у ході реальних відносин, переживань, які торкаються його особистісних цінностей і змістів в навчальному процесі. Це передбачає входження суб'єкта у специфічну особистісно-розвиваючу освітню ситуацію [25, с. 168].

Педагогічні технології, орієнтовані на творчий розвиток особистості, є невід'ємною складовою особистісно орієнтованої освіти, тобто такого процесу освіти, при якому особистість студента знаходиться у центрі навчального процесу. Сучасні знання характеризуються неперервним оновленням, постійним розширенням, що викликає необхідність не тільки постійного професійного самовдосконалення, а й розвитку творчих якостей людини, які сприяють її успішній адаптації у житті та професійній діяльності. Головною умовою творчого розвитку є забезпечення умов для реалізації особистістю своїх творчих якостей у навчальному процесі, як на заняттях, так і в позанавчальній діяльності.

Навчання як цілеспрямований, системний і послідовний процес підпорядковане певній системі принципів, дотримання яких забезпечує його ефективність. Принципи навчання функціонують, як практичні вказівки, якими користуються в конкретній навчальній ситуації. Сучасна дидактика актуальними вважає такі принципи: науковості, систематичності і послідовності навчання, доступності навчання, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності учнів у навчанні, наочності в навчанні, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу до учнів, емоційності навчання.

На основі дидактичних принципів вищої освіти, розглядаючи управління якістю підготовки фахівців в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу як процесу педагогічного впливу на характер розвитку студента, який є носієм цієї якості,

ми визначили ряд принципів управління якістю підготовки фахівців та сформулювали їх сутність, а саме: *державної та національної спрямованості; професійної компетентності; гуманізації; фундаменталізації та інтелектуалізації; професійної спрямованості; педагогічного керівництва і моніторингу; науковості; інноваційності; комплексності; цілісності й неперервності; соціальної спрямованості; відкритості й гласності; демократизації; автономності та регіональності.*

Принцип *державної та національної спрямованості* означає спрямованість управлінської діяльності на розв'язання завдань системи освіти, дотримання законодавчих норм організації та забезпечення державного стандарту якості підготовки фахівців; *професійної компетентності* — передбачає високий рівень науково-педагогічної, психологічної підготовки, загальну ерудицію, професіоналізм педагогів, організацію та самостійне впровадження у практику сучасних освітніх технологій, здатність вибирати з числа наявних або створювати нові ефективні способи та методи розв'язання навчально-виховних та управлінських завдань, самостійне оволодіння новими знаннями, неперервне підвищення кваліфікації педагога; *гуманізації* — полягає у співпраці, діалоговій комунікації у колективі, суб'єкт-суб'єктних стосунках, утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, цілісному сприйнятті її як особистості, створенні атмосфери поваги та довіри, забезпеченні найповнішого розкриття її здібностей, талантів; *фундаменталізації та інтелектуалізації* — означає забезпеченість кожної спеціальності фундаментальною інформаційною базою, професійно-орієнтованою на розвиток науки кадровим потенціалом, що гарантує управління якістю знань студентів; *професійної спрямованості* — передбачає оптимізацію, інтенсифікацію та інноваційність навчально-виховного процесу, формування професійних якостей на всіх етапах навчання студента; *педагогічного керівництва і моніторингу* — полягає у розробці обґрунтованих, педагогічно доцільних методик та створенні умов управління якістю підготовки фахівців, які сприяють повному та ефективному використанню критеріїв, що характеризують педагогічний процес та якість його продукту, забезпечують їх подальшу корекцію; *науковості* — означає врахування закономірностей та принципів організації та здійснення управління освітою, наукове прогнозування, використання сучасних досягнень науки у галузі предмета вивчення та методики його викладання, знання психології, менеджменту, політології та соціології; *інноваційності* — вимагає створення умов для вільного творчого розвитку спеціальності, інноваційних пошуків на всіх етапах освітнього процесу,

впровадження педагогічно доцільних змін, нових технологій, методик; *комплексності* — передбачає синтез цілей, змісту, типів, видів, моделей, форм та методів організації навчального процесу, що дозволяє впроваджувати більш ефективні технології та методи управління якістю підготовки фахівців; *цілісності й неперервності* — означає визначення місця та ролі конкретного вищого навчального закладу, факультету, кафедри, спеціальності у системі неперервної освіти України та відповідне усвідомлення мети та завдань освіти; *соціальної спрямованості* — полягає в урахуванні «людського чинника», органічній єдності та взаємозв'язку інтересів суспільства, колективу та особистості; *відкритості й гласності* — вимагає створення та забезпечення необхідних умов для відкритого обговорення всіх питань, що торкаються соціально-економічних та професійних аспектів функціонування вищого навчального закладу; принцип *демократизації* полягає у децентралізації управління з дотриманням визначальних принципів освітньої політики України; *автономності та регіональності* — означає академічну самостійність вищого навчального закладу у межах своєї компетентності та статусу.

Ми вважаємо, що наведені принципи управління якістю підготовки фахівців можуть розглядатися як методологічне підґрунтя моніторингу знань студентів в умовах кредитно-модульного навчання, і беремо їх за основу нашого дослідження.

Спроектований на певний відтинок часу і здійснений педагогічний процес повинен завершуватись аналізом досягнутих результатів. Організація педагогічного процесу передбачає також оперативне регулювання і коригування діяльності всіх його учасників. У процесі поточного контролю виявляються деякі типові труднощі, недоліки і помилки в діях як педагогів, так і студентів. При їх виявленні повинні застосовуватись заходи з удосконалення і варіювання застосованих методів, прийомів і організаційних форм навчання і виховання.

Без правильної, чіткої організації *оцінки успішності* студентів неможлива раціональна організація навчальної праці. Перевірка знань сприяє удосконаленню пам'яті, мислення, логіки, уваги і техніки мовлення студента. Вона забезпечує безперервно здійснюваний зворотний зв'язок, який показує студентам і викладачам рівень досягнутих успіхів і спрямовує їх на подальше покращення керованості навчальною працею. До обліку ставляться такі вимоги: систематичність, індивідуальність, диференційованість, цілеспрямованість, об'єктивність.

Таким чином, контрольно-регулюючий компонент спрямований на з'ясування ефективності функціонування всієї моделі педагогічного

процесу, вивчення результативності дій кожного компонента, своєчасне внесення оптимальних коректив. Важливим є самоконтроль студентів, який являє собою самоперевірку глибини засвоєння навчального матеріалу, правильності та швидкості виконання вправ, оцінку правильності отриманих відповідей у задачах.

Оцінювально-регулюючий компонент є завершальним у дидактичному процесі і передбачає оцінку засвоєння студентами навчальної програми, засвоєння визначеної сукупності професійних знань, формування практичних навичок і умінь, визначення рівня їх особистісного й професійного розвитку, сформованості у них мотивації навчально-пізнавальної та професійної діяльності тощо.

І.А. Зязюн визначив сукупність ознак, в яких виявляються ці характеристики: уміння налагоджувати свої дії зі своєю внутрішньою природою; незалежність від думок і точок зору інших, схильність жити згідно з цінностями і правилами, встановленими самою людиною; прийняття відповідальності за свої дії; спонтанність у поведінці і внутрішньому житті (думках, імпульсах тощо); умінні переносити самітність без якихось незручностей для себе [9, с. 248].

Самоактуалізовані особистості менше загальмовані, менше пригнічені, менше обмежені, що створює певні передумови для розвитку в них творчості.

Отже, результатом педагогічного процесу є світогляд студента, його світосприймання і світорозуміння; якості його особистості; система професійних знань, навичок та умінь студента; уміння творчо мислити, ефективно керувати своїми почуттями та волею в умовах професійної діяльності; вміння вчитися, потреба самостійно набувати та постійно творчо поновлювати свої знання, вдосконалювати практичні та інтелектуальні навички та вміння; професійна й морально-психологічна підготовленість і готовність до виконання професійних задач. Важливим є створення умов для самоактуалізації особистості.

Якщо визначити за головну мету діяльності системи вищої освіти підготовку соціальної особистості, яка оволоділа певною професійно-орієнтованою діяльністю і відповідною до неї системою знань, то процес навчання у вищому навчальному закладі повинен бути організований так, щоб забезпечувався її всебічний розвиток та прагнення до самоактуалізації. При цьому засобом формування особистості майбутнього фахівця виступає технологія навчання, а продуктом діяльності вищого навчального закладу — особистість випускника. На жаль, освітні технології, які застосовуються у переважній більшості вищих

навчальних закладів України, не спроможні забезпечити достатню ефективність навчання та професійної підготовки.

Основними методологічними передумовами вдосконалення професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах є визнання студента суб'єктом професійного самовизначення, активним суб'єктом діяльності; формування уявлень про зміст праці, її суспільно значущі цінності через спеціально організовані види діяльності на основі міжособистісної комунікації; спеціально організоване, науково обґрунтоване педагогічне керування навчальною діяльністю, що передбачає поетапну реалізацію її відповідних цілей, функцій і структури. Механізмом, що забезпечує формування й реалізацію професійних умінь студентів, є спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність з використанням методичних систем, які становлять основу інтенсивної технології навчання.

Таким чином, системний підхід до проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах дозволяє відобразити специфічні властивості процесу навчання у певних умовах, прослідкувати структурні зв'язки і взаємозалежності його компонентів, визначити оптимальні підходи до модернізації навчального процесу. Оптимізація процесу навчання можлива лише через вивчення закономірностей і удосконалення структури дидактичної системи. Застосування системного підходу в дослідженні створює можливості для виявлення взаємозв'язків і взаємозалежностей складових педагогічного процесу, їх структурування, оптимізації, організації і регуляції. Дидактична система повинна передбачати психологічну і дидактичну процедуру взаємодії викладачів і студентів і у своїй структурі передбачати цільовий, змістовий і технологічний компоненти, координуючи і підпорядковуючи всі її складові.

Навчальний процес є складною системою, для ефективного функціонування якої необхідне раціональне науково-технічне обґрунтування і наукова організація. Його організація передбачає обов'язкове проходження таких етапів, як планування, реалізація плану, регулювання, контроль і аналіз результатів і реалізацію діяльнісного підходу. Кінцевим результатом процесу навчання у вищому навчальному закладі є всебічний розвиток особистості. Для досягнення ефективності при організації навчального процесу у вищому навчальному закладі слід враховувати необхідність обміну партнерськими зусиллями викладачів і студентів, при цьому не забувати про індивідуальні досягнення його учасників. Необхідним елементом навчальної діяльності повинно бути цілепокладання, мета повинна передбачати

конкретність і кінцевість. Організація педагогічного процесу повинна бути структурованою, планомірною і поетапною. Важливим є стимулювання його учасників, забезпечення максимальної ефективності і якості поставлених завдань завдяки найбільш раціональному сполученню методів навчання, створення умов для реалізації особистістю своїх творчих якостей, вивчення результативності роботи.

ДЖЕРЕЛА

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / Валентина Ивановна Андреева. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. — 567 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Юрий Константинович Бабанский. — М. : Педагогика, 1977. — 189 с.
3. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учеб.-метод. пособие / Владимир Павлович Беспалько, Юрий Геннадиевич Тартур. — М. : Высшая школа, 1989. — 141 [3] с.
4. Васянович Г.П. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / Григорій Васянович. — Л. : Ліга-Прес, 2000. — 100 с.
5. Волкова Н.П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Наталія Павлівна Волкова. — К. : Академія, 2001. — 576 с.
6. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи : навч. посіб. для викл., аспірант., студ. вищ. навч. закл. / Володимир Володько. — К. : Пед. преса, 2000. — 148 с.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 367 с.
8. Данилов М.А. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. — М. : Педагогика, 1971. — 350 с.
9. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія / І.А. Зязюн. — Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. — 608 с.
10. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения: материалы лекций, прочит. в Политехническом музее на фак. программированного обучения : [в 3-х вып.] / Татьяна Андреевна Ильина. — М. : Знание, 1972. — Вып. 2. — 1972. — 88 с.
11. Катренко А.В. Системний аналіз об'єктів та процесів комп'ютеризації : навч. посіб. / А.В. Катренко. — Л. : «Новий світ — 2000», 2003. — 424 с.
12. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / [Н.В. Кузьмина, Е.А. Григорьева, В.А. Якунин и др.]. — Л. : ЛГУ, 1980. — 172 с.
13. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Кушнір Василь Андрійович. — Кіровоград, 2001. — 482 с.
14. Лысенко Е.Г. Эмоционально ориентированные технологии и повышение эффективности профессиональной подготовки специалистов / Е.Г. Лысенко // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи

розвитку: зб. ст. до традиційної IV Всеукр. наук.-практ. конф. ; Миколаїв. держ. пед. ун-т, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — Миколаїв, 2000. — С. 133–135.
15. Методология системного подхода в педагогике / А.М. Сидоркин. — М. : НИИОП АПН СССР, 1969. — Вып. 3(33). — 56 с.
16. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Нина Фёдоровна Наумова; АН СССР. ВНИИ системных исследований. — М. : Наука, 1988. — 200 с.
17. Національна доктрина розвитку освіти / Всеукр. з'їзд працівників освіти, 7–9 жовт. 2001 року. — К., 2001. — С. 137–155.
18. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Неля Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2001. — Вип. 1. — С. 9–22.
19. Панчешникова Л.М. О системном подходе в методических исследованиях / Л.М. Панчешникова // Сов. педагогика. — 1973. — № 4. — С. 71–80.
20. Пидласый И.П. Педагогика: новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. — М. : Владос, 2001. — Кн. I : Общие основы. Процесс обучения. — 2001. — 574 с.; Кн. II : Процесс воспитания. — 2001. — 255 [1] с.
21. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. / за ред. В.В. Рибалки. — К.; Т.: Підручники і посібники, 2002. — 388 с.
22. Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія [Текст] / О.М. Семеног. — Суми : ВВП «Мрія – 1» ТОВ, 2005. — 404 с.
23. Стефаненко П.В. Теоретические и методические основы дистанционного обучения в высшей школе : дис. …доктора пед. наук : 13.00.04 / Стефаненко Павел Викторович. — К., 2002. — 470 с.
24. Стрєльніков В.Ю. Модель структури професійно-орієнтованої дидактичної системи / Віктор Стрєльніков // Імідж сучасного педагога. — 2005. — № 1/2. — С. 56–60.
25. Чобітько М.Г. Зміст освіти в умовах особистісно орієнтованої парадигми / М.Г. Чобітько // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / Благод. Фонд ім. А.С. Макаренка. — К., 2002. — Вип. 2. — С. 160–170.

Соколова І.В.

АКМЕОЛОГІЧНІ ДОМІНАНТИ НОВИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ОСВІТИ

Автором викладено результати акмеологічного дослідження проблеми розробки нових освітніх програм підготовки бакалаврів освіти у вищих навчальних закладах України. Визначено методологічні орієнтири (акмеологічний і компетентнісний підходи); обґрунтовано акмеологічні умови формування освітніх програм підготовки бакалавра освіти (врахування Європейських стандартів гарантування якості для навчання і викладання; створення акмеогічного освітнього середовища у вищих навчальних закладах).
Ключові слова: *акмеологічне дослідження, освітня програма, бакалавр освіти, компетенісний підхід, акмеологічний підхід, акмеологічні умови, акмеологічне освітнє середовище.*

Автором изложены результаты акмеологического исследования проблемы разработки новых образовательных программ подготовки бакалавров образования в высших учебных заведениях Украины. Определены методологические ориентиры (акмеологический и компетентностный подходы); теоретически обоснованы акмеологические условия формирования образовательных программ подготовки бакалавра образования (с учетом Европейских стандартов обеспечения качества для обучения и преподавания; создание акмеологической образовательной среды в высшем учебном заведении).
Ключевые слова: *Акмеологическое исследования, образовательная программа, бакалавр образования, компетенисний подход, акмеологический подход, акмеологические условия, акмеологическая образовательная среда.*

The author presents the results of acmeological research aimed at forming new undergraduate education programs

for education in higher educational institutions of Ukraine. Methodological suggestions (acme-based approach and competence-based approach) are identified. Acmeological conditions of the Bachelor of Education (BEd) program (the Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area; acmeological learning environment) are grounded.
Key words: *acmeological research, educational program, Bachelor of Education, competence-based approach, acme-based approach, acmeological conditions, acmeological learning environment.*

У світовому освітньому просторі спостерігається стійка тенденція щодо розробки освітніх стандартів для вищої школи з наголосом на їх професійне спрямування та з орієнтацією на компетентнісний підхід до визначення конкретних результатів навчання на рівнях освіти. Зближення академічного навчання та професійної діяльності сприяє покращенню у випускників вищої школи здатності до праці.

У контексті взаємовпливів постіндустріального суспільства знань і особистості, якій притаманні самобутні й неповторні риси та якості, досягнення професійних акме (В. Огнев'юк) як вищий для даної людини рівень в його професійному розвитку можуть ставати джерелом, каталізатором для інших життєвих успіхів особистості [11, с. 7].

Упровадження європейських стандартів щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) [26], імплементація Закону України «Про вищу освіту» (2014) [12], прийняття інших важливих для галузі освіти документів [13; 14] поставили на порядок денний розробку стандартів вищої освіти. Необхідність розробки нових освітніх програм підготовки фахівців на відповідному рівні вищої освіти диктується певною невідповідністю між складовими змісту і об'єктивно існуючими та перспективними професійними завданнями та обов'язками, які висуваються ринком праці до конкурентоспроможного фахівця.

Обрану нами стратегію акмеологічного дослідження спрямовано на реалізацію **мети —** визначити акмеологічні домінанти нових освітніх програм підготовки бакалаврів освіти у вищих навчальних закладах.

Експлікацію основного предмету дослідження — освітні програми підготовки бакалаврів із кваліфікацією вчителя іноземної мови

та літератури — зробимо через осмислення особливостей їх формування для спеціальності «середня освіта».

Стратегія кожного теоретико-емпіричного акмеологічного дослідження (О. Деркач), являючи собою конкретну послідовність істотних етапів і способів дослідження відповідно до предмету чи мети, має також інші характеристики, що виражаються в категоріях моделей, факторів, критеріїв і закономірностей [4, с. 16].

Акмеологічна концепція нашого дослідження ґрунтується на єдності методології і теорії акмеології, педагогічної праксеології, передбачає використання широкої джерельної бази, а також застосування методів дискурсивного та термінологічного аналізу, моделювання, праксологічної дескрипції та проектування.

Методологічне значення для нашого дослідження мають положення акмеології щодо: закономірностей, етапів та взаємозв'язку різних складових життєвого циклу людини (Б. Ананьєв), умов та факторів, що впливають на досягнення людиною «акме» (О. Бодальов, О. Дубасенюк, В. Огнев'юк, В. Зазикін, Л. Орбан); продуктивної діяльності, професіоналізму і педагогічної творчості (Н. Кузьміна, С. Сисоєва). У нашій роботі ми враховували принципи, методи педагогічної акмеології (О. Акімова, Н. Чапаєв) та акмелінгвістики (Л. Румянцева, О. Русінова) — сфери практичної діяльності педагога, яка розглядає і враховує закономірності, чинники та механізми розвитку і саморозвитку дорослої людини з метою досягнення нею найбільш високих результатів у навчанні мови. При цьому мова виступає як засіб досягнення людиною власного «акме» (О. Русінова) [18, с. 55].

Акмеологічне дослідження ґрунтується на теорії інтеграції та поєднанні акмеологічного та компетентнісного підходів у підготовці майбутніх фахівців і розвиткові його акме-компетентнісного потенціалу (В. Огнев'юк) [11]; акмеологічній концепції розвитку професіонала-педагога (О. Дубасенюк) [15, с. 17–42]; педагогічної праксеології (І. Колесникова) про отримання й «представлення Професійній спільноті практико-орієнтованого методологічного знання про загальні принципи і способи раціональної і продуктивної педагогічної діяльності» [7, с. 14].

Акмеологічний підхід як базисна методологічна програма орієнтує дослідника на прогноз якісного результату, аналіз сучасного досвіду підготовки педагога під впливом перспективних ідей, чинників; на вивчення акме-вершин у педагогічній діяльності і проектування продуктивних моделей професійної діяльності [2, с. 22]. Праксеологічний підхід дає можливість визначити систему професійно-педагогічних

дій розробників нових освітніх програм для освітнього ступеня (ОС) бакалавра з урахуванням Європейських стандартів гарантування якості вищої освіти.

Наше дослідження спрямовується також на пошук емпіричного знання: про оптимальні (конгруентні) зв'язки (процес-результат), що набувають ціннісного для людини і його діяльності характеру у процесі розробки нових освітніх програм підготовки бакалаврів освіти; імпліцитні властивості освітнього середовища й компенсаторні механізми, якими ми вважаємо європейські стандарти внутрішнього забезпечення якості вищої освіти і студентоцентроване навчання.

Освітні програми підготовки бакалаврів освіти: методологічні орієнтири

Акцентуємо на тезах, які налаштовують на процес пізнання визначеного нами предмета дослідження і виступають в якості його методологічних засад.

Теза перша. Авторський науковий дискурс репрезентує наукове знання про теоретичні засади формування нових освітніх програм підготовки бакалаврів освіти у вищому навчальному закладі.

У якості методологічних орієнтирів ми виділили провідні ідеї щодо акмеологічного і компетентнісного підходів, якими послуговуємося у нашому дослідженні.

Згідно з *акмеологічним підходом* (О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, Л. Орбан) у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя закладається фундамент його професійної майстерності для реалізації гуманістичної місії — виховання творчої особистості, майбутнього громадянина світу. Акме-цільовий підхід орієнтує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини (О. Дубасенюк).

Акмеологічний підхід, зазначає В. Огнев'юк, відкриває перспективу для реалізації акме-навчання, в основі якого — індивідуальна навчальна траєкторія студента [11, с. 9]. Досвідченість суб'єкта навчання діяти в певній життєвій ситуації, трансформацію його навчальних здобутків, здібностей (знань, умінь) у відповідні компетентності як основу компетентнісної освіти І. Бех протиставляє обізнаності й поінформованості суб'єкта у певній галузі [1].

Логічним вважаємо висновок О. Русінової про значення акмеологічного підходу для формування у людині іншомовних компетенцій у системі безперервної освіти, розвиткові у студентів творчої готовності до

самореалізації в освітньому, соціальному і професійному середовищах [18, с. 58].

За І. Леушиною, основними функціями акме-лінгвістичного підходу є: створення у суб'єктів навчання іноземних мов орієнтирів успіху, спрямованих на досягнення найбільш високих результатів; оптимізація способів структурування мовного матеріалу для стимулювання і мотивування процесу навчання іноземних мов і реалізації творчого потенціалу учня. Принципово важливим слід визнати висновок цитованого автора про можливість комплементарного перенесення сформованих мовних навичок не тільки на інші види мовленнєвої діяльності людини, але й на інші дисципліни, у тому числі на професійну діяльність [9].

Таким чином, акмеологічний підхід у нашому дослідженні скеровано на дослідження умов вибудовування гнучких, освітніх траєкторій для майбутніх учителів іноземної мови та літератури. Компетентнісний підхід у побудові освітньо-професійної програми передбачає вироблення узгоджених вимог, виражених у термінах результатів навчання та компетентностей у галузі «освіта», необхідних для забезпечення порівнянності, сумісності та прозорості програм підготовки бакалаврів освіти.

Теза друга. Педагогічна освіта є важливим інструментом життєдіяльності людини, її самореалізації та самоідентифікації як громадянина України, як педагога-професіонала для нової Української школи, як високодуховної і моральної особистості.

Практична діяльність фахівця відбуватиметься у галузі «освіта», у сфері мовної освіти, тому об'єктами професійної діяльності вчителя визначено іноземну мову і зарубіжну літературу. Діяльність учителя, пов'язана з реалізацією завдань у площині предметного поля «мови і літератури», спрямована на формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, навчання видів мовленнєвої діяльності, формування мовної особистості як основи інтелектуального й духовного розвитку людини.

Обираючи освітньо-професійну програму «Мова та література (іноземна)», здобувач умотивовується на здобуття знань, умінь, навичок виконувати професійні функції вчителя іноземної мови та літератури, досягаючи при цьому особистісного розвитку.

В освітньому процесі ВНЗ під впливом різних факторів спостерігається динаміка прогресивних змін особистості, що спрямована на його самовдосконалення й самоіснування у площині формування професійної «Я-концепції» вчителя [22, с. 43–44], яку майбутні фахівці

усвідомлюють у трьох площинах: у системі професійної (педагогічної) діяльності; у системі формальної та неформальної комунікації (у т. ч. іншомовної) з колегами, учнями, батьками; у процесі особистісного розвитку.

Здобувач ступеню бакалавра освіти усвідомлює соціальну значущість професії вчителя та цінності педагогічної діяльності в ракурсі гуманістичної педагогіки. Структура професійної компетентності відрізняється складністю і включає низку компонентів, одним із яких є здатність ідентифікувати духовні цінності та ціннісні орієнтації педагога: на себе — самоутвердження («Я» — справжній вчитель); на вихованця (дитина — найбільша цінність); на педагогічні технології; на результат власної педагогічної діяльності (розвиток особистості учня) [22, с. 43]. При цьому особистісний і професійний аспекти «Я-концепції» розглядаються як цілісний і безперервний процес досягнення людиною акме-вершин (А. Маркова).

Екстраполюємо основні положення акме-лінгвістики на мовну освіту здобувача ступеня бакалавра.

Майбутній учитель мови та літератури здобуває професійну кваліфікацію вчителя, опановуючи не тільки теоретичні конструкти і зразки мовленнєвої поведінки. Справжнього фахівця відрізняє культурна чутливість. Він відчуває себе частиною міжкультурного простору, усвідомлюючи при цьому власну причетність до певної соціокультурної, етнічної спільноти. Вивчаючи мови, реципієнт лінгвістичного досвіду набуває новий комплекс ціннісних орієнтирів її носіїв.

Акмеологічна спрямованість майбутнього вчителя виявляється у потребі досягти найвищого результату в навчанні мови та у формуванні мовної особистості високого ступеня якості [18, с. 55]. Отже, при формуванні змісту маємо враховувати закономірності досягнення особистістю акме-рівня *через мову і мовленнєву діяльність* [10, с. 33–36].

Теза третя. Акмеологічний підхід є методологічною платформою для формування змісту освітньо-професійних програм підготовки здобувачів ступеню бакалавра освіти, в яких враховано акме-знання, визначено акме-зміст для формування його професійної компетентності, одним із компонентів якої є акмеологічна компетентність.

Ми виходимо з того, що акмеологічні знання набувають характеру науково-методологічних орієнтирів, тому що є результатом пізнання особою навколишнього світу (природи, суспільства, відносин між людьми).

Акмеологічне знання є специфічним, комплексним новоутворенням, інтегруючим соціальні, гуманітарні та природничі (технологічні)

закономірності буття людини. Вони є результатом пізнання дійсності та її відображенням у свідомості суб'єкта педагогічної діяльності як професіонала.

Соціальний компонент акмеологічного знання пов'язаний з проблемою сенсу і стратегії життєдіяльності суб'єкта (К. Абульханова), характеризується соціокультурною спрямованістю, гуманістичним світосприйняттям, науковою логікою соціального пізнання. Тому предметом гуманітарного пізнання стають феноменологія, закономірності, фактори, механізми, умови, способи індивідуального і професійного розвитку суб'єкта діяльності — майбутнього вчителя мови та літератури.

Гуманітарний компонент змісту освітньої програми підготовки бакалавра освіти має містити акмеологічне знання про еволюційний розвиток людини в її біологічному, історичному, індивідуальному розвиткові.

Філологічна освіта як складова гуманітарної галузі знань у системі професійної підготовки майбутнього учителя мови та літератури виконує гуманітарно-гностичну, рефлексивну, особистісно-розвивальну функції.

Гуманітарно-гностична — спрямована на розвиток у майбутнього вчителя активного пізнавального інтересу до рідної, національної і світової культур; формування умінь творчо використовувати знання мов для вирішення етичних і соціальних проблем у процесі конструктивної співпраці з носіями різних етнічних та інших культурних цінностей. Рефлексія зорієнтована на сприйняття й усвідомлення мовною особистістю важливості культурного розмаїття, формування етичних уявлень та оцінок, що відрізняються культурним плюралізмом, а також створення умов для перетворення їх у стійкі переконання і навички конструктивної гуманної поведінки.

У межах акмеологічного підходу зміст освітньо-професійної програми передбачає розвиток у здобувачів вищої освіти здатності рефлексії, завдяки чому вони набувають умінь вибудовувати відносини з усіма суб'єктами освітнього процесу в режимі діалогу, партнерства і співпраці, усвідомлюючи індивідуально-психологічні характеристики учасників освітнього процесу і оптимально використовуючи власні ресурси — психологічні і професійної діяльності.

У цьому сенсі говорять про принцип конгруентності, яким необхідно послуговуватися у процесі формування і реалізації освітньо-професійної програми. Йдеться про узгодженість різних компонентів освітнього процесу в акмеологічному середовищі ВНЗ, конгруентність

цінностей і ціннісних орієнтації суб'єктів освітнього процесу, якими є викладачі і здобувачі ступеня бакалавра освіти.

Спираючись на наукові розвідки Н. Козлової, визначимо основні критерії акмеологічного знання в освітньо-професійній програмі підготовки вчителя: онтологічний, епістомологічний, інституціонально-організаційний, етичний [6, с. 15–16].

Згідно з онтологічним критерієм основними об'єктами акмеології, які мають бути враховані у змісті програми, є професійна педагогічна діяльність, освітня діяльність, мовна особистість, професійний і особистісний розвиток учителя мови і літератури, розвиток учня.

Розробники змісту освітніх програм для галузі знань «освіта» стикаються з основними епістемологічними (*грец.* επιστήμη — знання, λόγος — вчення) проблемами: як улаштувати природничо-наукове, гуманітарне і психолого-педагогічне знання, адже типологія знання стає усе більш розгалуженою і диференційованою? Якщо прийняти іноземну мову за окрему епістемологічну одиницю, якими мають бути «маршрути» її пізнання на певному рівні вищої освіти? Які типи знань є провідними у програмі для спеціальності «середня освіта»? Якщо в епістології базовою є опозиція «об'єкт — знання», яким чином і в якій спосіб сприймаємо гносеологічну опозицію «суб'єкт — суб'єкт» як важливу умову студентоцентрованого навчання у вищій школі.

Інституційно-організаційний критерій відображає форми інституціоналізації та організації акмеології як наукової, практичної, навчальної, асоціативної діяльності (у даному контексті йдеться про студентські наукові гуртки, наукові співтовариства, міждисциплінарні дослідження тощо). Згідно з етичним критерієм визначаються професійно-моральні якості, цінності, норми, правила поведінки, якими повинен керуватися педагог-акмеолог у своїй діяльності, розвиваючи і виховуючи морально-етичні принципи, цінності, духовність в інших суб'єктів спільної діяльності.

Таким чином, акмеологічний компонент змісту освітньо-професійної програми як єдність когнітивного, практичного і творчого компонентів сприяє успішності *професійної ідентифікації* майбутнього бакалавра освіти, його подальшому професійному зростанню, самовдосконаленню та самовизначенню у різних сферах життєдіяльності.

Теза четверта. Соціальна, гуманітарна, професійно-орієнтована складові акмеологічного знання характеризуються високим рівнем міжпредметної інтеграції і міждисциплінарної інтеграції. Саме тому акмеологічний компонент змісту освітньої програми підготовки

вчителя мови та літератури із соціально-гуманітарним, професійно-орієнтованим елементами дозволяє визначити закономірності, умови та фактори самореалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя мови та літератури (його власного «акме») для успішної професійної підготовки у ВНЗ, професійного зростання, самовдосконалення та самовизначення в різних сферах життєдіяльності.

Не ставлячи за мету дослідити всі принципи формування змісту освітньої програми, акцентуємо увагу на основних: фундаменталізації і міждисциплінарної інтеграції.

Фундаментальна освіта тлумачиться В. Садовничим як «поєднання наукового знання і освітнього процесу, що дозволяє людині усвідомити той факт, що всі ми живемо за законами природи і суспільства, які нікому не дано права ігнорувати» [20]. Фундаментальна освіта спрямована на створення в її учасників особливих «духовних продуктів» — здатності самостійно працювати, вчитися і переучуватися, міркувати, аналізувати і пов'язувати факти, приймати рішення з наукової точки зору [19, с. 93].

У якості засобів розвитку у людині духовних продуктів (новоутворень), розмірковує Н. Кузьміна, виступають усі навчальні дисципліни (у т. ч. фундаментальні), які забезпечують різні рівні творчої готовності до продуктивного вирішення майбутніх завдань. Останнє залежить, з одного боку, від продуктивної компетентності фахівців у галузі освіти, з іншого, — від зусиль суб'єкту навчання, його особистісної потреби опанувати (або не опанувати) вершинами компетентності в самостійному вирішенні майбутніх завдань [8, с. 21].

Засвоєння майбутніми фахівцями фундаментальних педагогічних теорій, законів, принципів і понять, що відображають сучасний стан гуманітарних наук, сприятимуть формуванню наукового мислення здобувача освітнього ступеня бакалавра освіти, максимально наближаючи до реальних умов майбутньої педагогічної діяльності. Фундаментальна мовна підготовка майбутнього вчителя потребує збалансованості лінгвістичної і літературознавчої складових освіти. Мовні засоби різних рівнів, що покликані виражати одне інваріантне значення, пов'язані між собою певними закономірними зв'язками, завдяки яким вони утворюють системи, так звані функціонально-семантичні поля або функціонально-семантичні категорії.

Інтеграція знань є одним із важливих факторів формування сучасного продуктивного мислення, основним інструментарієм формування цілісної системи знань, спрямованих на розвиток загальної та професійної культури здобувача вищої освіти.

Міждисциплінарна інтеграція змісту компонентів (модулів) освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів освіти спрямована на переорієнтацію освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед світу культури, світу людини у їх взаємозв'язку і взаємообумовленості.

Гносеологічний аспект інтеграції акмеологічних знань означає врахування того факту, що раціональне та чуттєве пізнання є інтегративними за своєю природою. Інтегративну роль відіграють базові поняття (акме, професіоналізм, зрілість, самість, акмеологічний простір, акмеологічні технології, акмеологічна школа, педагог-акмеолог, акмеологічний моніторинг) та теорії, що створюють своєрідний каркас, за допомогою якого будуються тематичні модулі дисциплін акме-програми.

Вищезазначені положення привели до висновків: акмеологічний зміст є підґрунтям для трансдисциплінарного синтезу гуманітарних знань в освітньо-професійній програмі за спеціальністю «Середня освіта». Акме-програма підготовки здобувача вищої освіти має враховувати диференціацію акме-змісту на метапредметне, що відображає споріднений зміст для всіх дисциплін у галузі «освіта», міжпредметну (для циклу предметів у форматі спорідненої спеціальності «середня освіта»), предметну, що відображають неповторювані узагальнені об'єкти діяльності або виробничі функції вчителя та предмети діяльності (мова і література) у площині конкретного поля спеціалізації (англійська, німецька тощо мови) для першого (бакалаврського) освітнього рівня.

Акмеологічний компонент змісту освітньої програми підготовки здобувача вищої освіти із кваліфікацією вчителя мови та літератури спрямований на формування акмеологічної компетентності бакалавра як здатності творчо використовувати потенціал (власне «акме») для професійного зростання, самовдосконалення та самовизначення в різних сферах життєдіяльності.

Акмеологічні умови формування освітніх програм підготовки бакалавра освіти: методична платформа

Опанування спеціальністю «Середня освіта» у галузі знань «Освіта» можливо за різними освітніми траєкторіями, відображених в освітніх програмах підготовки здобувачів ступеня бакалавра освіти.

Рефлексуючи над текстами міжнародних документів [2; 5; 24; 25; 26; 27], іншими науковими джерелами [16; 17], подамо узагальнюючі

дефініційні ознаки освітньої програми, яку визначено в якості предмета нашого дослідження.

Освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки здобувача вищої освіти у галузі знань «освіта» є узгодженим комплексом видів освітньої діяльності на першому рівні вищої освіти для досягнення консолідованих результатів навчання за спеціальністю «середня освіта» (major), спеціалізацією (minor) у межах її предметного поля (*subject area*). У програмі визначено логічну схему діяльності суб'єктів управління вищою освітою для забезпечення результату і реалізації цілей за визначеними параметрами оцінювання якості відповідно до Європейських стандартів гарантування якості (ESG).

Предметне поле освітньої програми (іноземна мова) тлумачиться нами як відносно самостійна, впорядкована, логічно завершена частина змісту ОПП підготовки майбутнього вчителя мови та літератури, в якій відображено особливості його професійної діяльності, здійснюється міждисциплінарна та міжпредметна інтеграція у площині основної спеціальності (наприклад, англійська мова та література) та спеціалізації (друга іноземна мова).

У результаті опанування програми здобувач отримує академічну (бакалавр освіти) і професійну кваліфікації (вчитель іноземної мови та зарубіжної літератури).

Освітньо-професійна програма є творчим проектом, результатом якого є успішно реалізовані цілі — набуття особою та\або розвиток компетентностей у вищому навчальному закладі з подальшим перенесенням в особистісну площину життєдіяльності, а також соціально-культурну, професійно-педагогічну сфери діяльності.

Освітня програма є студентоцентрованою, комплексною, стандартизованою, визначає індивідуальний освітній маршрут здобувача вищої освіти за спеціальністю «Середня освіта», забезпечуючи поступовий прогрес майбутнього вчителя на шляху до набуття інтегральної компетентності у сукупності загальних і професійних компетентностей.

Інтегральна компетентність бакалавра освіти із кваліфікацією вчителя мови і літератури визначається нами як здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі у галузі середньої освіти, вирішувати практичні проблеми професійної педагогічної діяльності, безперервно підвищувати іншомовну комунікативну компетентність.

У *таблиці 1* ми визначили загальні компетентності, які поступово і безперервно набуваються здобувачами ступеню бакалавра освіти в результаті успішного навчання за освітньо-професійною програмою шляхом опанування її окремих компонентів.

Таблиця 1

Загальні компетентності вчителя мови та літератури як здатність:
• ідентифікувати особистісний профіль фахівця з обраною ним індивідуальною стратегією життєдіяльності та гуманістичною спрямованістю на педагогічну діяльність, яка зорієнтована на вітальні, соціальні та професійні цінності; • здійснювати міжкультурну комунікацію засобами мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови у певних ситуаціях спілкування з метою досягнення взаєморозуміння згідно із соціальним статусом, соціальної роллю комунікаторів; • працювати в команді з дотриманням етичних норм та цінностей мультикультурного суспільства, пристосовуватися до нових комунікативних і педагогічних ситуацій; • навчатися іноземною мовою для досягнення мовної особистості власного «акме»; • професійно-методичної рефлексії на основі здобутих фундаментальних знань психології, педагогіки, методик навчання мови та зарубіжної літератури; • демонструвати педагогічну техніку, культуру педагогічного спілкування у професійному середовищі закладу освіти; • до самовдосконалення, самореалізації в новому освітньому, соціальному і професійному середовищі, що виводить особистість фахівця на якісно інший рівень самосвідомості і демонструє творчу готовність студентів до свідомого вибору дискурсу та комунікативної поведінки у професійному й іншомовному середовищі

Враховуючи наукові розвідки Т. Гуменної [3], ми розглядаємо акмеологічність програми підготовки бакалаврів освіти у синхронічному плані у вигляді самовдосконалення суб'єктів освітнього процесу (викладачі, студенти), і діахронічному — у вигляді професійної соціалізації здобувачів ступеню бакалавра освіти.

Детермінанти самовдосконалення і розвитку професіоналізму викладачів, професійної соціалізації учасників освітньої програми передбачають необхідні особливі умови і обставини, які називаємо *акмеологічними.*

З позицій акмеології умови гарантування якості є важливим чинником професійної самореалізації для викладачів, здобуття якісної освіти студентами, досягнення вершин професіоналізму випускниками ОПП за спеціальністю «Середня освіта».

Ми дійшли висновку, що діяльність суб'єктів освітнього процесу у ВНЗ і учасників освітньої програми підготовки бакалавра освіти буде успішною за умов:

— формування освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів освіти за методологією проекту Тюнінг, на основі врахування Європейських стандартів гарантування якості для навчання і викладання (ESG, 2015);

— створення акмеологічного освітнього середовища у вищому навчальному закладі.

Методологію проекту Тюнінг визначено основним академічним інструментом розробки, впровадження, оцінювання програм вищої освіти усіх трьох її циклів у країнах, що входять до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). На думку аналітиків проекту, інтернаціоналізація сектора вищої освіти, конкуренція вищих навчальних закладів і дисциплін на глобальному рівні викликали необхідність у більш загальних результатах навчання для кожної дисципліни або галузі та в наднаціональному рівні їх формулювання. Такий підхід дозволить розробити універсальні стандарти, що стануть основою для внутрішнього, національного та міжнародного оцінювання й забезпечення якості [27].

ESG (2015) встановлюють спільні рамки щодо систем гарантування якості для навчання і викладання на європейському, національному та інституційному рівні. Саме тому, в основу системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти на рівні інституції (вищого навчального закладу) покладено європейські стандарти якості [25].

Дискурсивний аналіз документа, рефлексія змісту рекомендацій, дозволяють дійти важливого висновку про *акмеологічний контекст* європейських стандартів гарантування якості вищої освіти (ESG, 2015) [24], які ми розглянемо для освітньо-професійної програми «Середня освіта. Мова та література (іноземна)».

Вимога стандарту 1. Політика щодо гарантування якості освітньої програми є публічною і складає частину стратегічного менеджменту інституції (ВНЗ). Внутрішні (здобувачі вищої освіти, викладачі, адміністрація) і зовнішні (менеджери освіти, вчителі, випускники, громадянське суспільство) стейкхолдери беруть на себе відповідальність за якість освітньої програми.

Умови гарантування якості програми. Встановлення потреби в освітньо-професійній програмі відбувається шляхом проведення необхідних консультацій із зацікавленими сторонами і споживачами освітніх послуг для з'ясування попиту на цю програму, очікувань здобувачів, потреб майбутніх учителів мови та літератури. Вищі навчальні

заклади проводять маркетинг ринку освітніх послуг для визначення мікро- і макрофакторів розвитку освітнього середовища. На різні рівні менеджменту закладу освіти покладаються обов'язки із забезпечення якості вищої освіти. Здобувачі ступеню бакалавра освіти умотивовані на академічну доброчесність.

Вимога стандарту 2. ОПП підготовки бакалавра знаходяться у центрі місії закладів вищої освіти; відповідають визначеним для них цілям, включаючи заплановані результати навчання, шостому рівню Національної рамки кваліфікацій вищої освіти, який є сумісним із першим циклом Національної рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (РК — ЄПВО).

Умови гарантування якості програми. У змісті ОПП відображено цілі вищої освіти і національні пріоритети щодо підготовки вчителів нової Української школи, враховано інституційні стратегії якості. Очікувані результати навчання визначаються із залученням студентів та інших стейкхолдерів; підлягають зовнішній експертизі та офіційному процесу затвердження. Освітньо-професійні програми визначають очікуване навантаження студентів (у ECTS), уможливлюючи у такий спосіб поступовий прогрес здобувачів вищої освіти на професійному і особистісному рівнях.

Вимога стандарту 3. ВНЗ повинні забезпечити реалізацію програм таким чином, щоб заохотити студентів брати активну участь у розвитку освітнього процесу.

Умови гарантування якості програми. Реалізація принципу студентоцентрованого навчання (залучення студентів до створення освітніх програм, суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачами і студентами, співробітництва у процесі опанування змістом для розкриття потенціалу особистості; застосування особистісно діяльнісних педагогічних технологій тощо [24]); ретельне обговорення процесів розроблення та реалізації освітньо-професійних програм, оцінювання результатів навчання і якості опанування програмою, що сприяє прогресу майбутніх бакалаврів освіти та їх майбутньої кар'єри.

Оцінювання рівня сформованих компетентностей у процесі опанування змістом програми є послідовним і чесно застосовується до всіх студентів та проводиться відповідно до встановлених процедур; дозволяє студентам продемонструвати міру, в якій було досягнуто запланованих результатів навчання.

Вимога стандарту 4. ВНЗ повинні послідовно застосовувати визначені наперед та опубліковані інструкції, що охоплюють усі стадії «життєвого циклу» здобувача вищої освіти.

Умови гарантування якості програми. Наявність доцільних і належних процедур зарахування, визнання кваліфікацій та завершення освіти; запровадження процесів та інструментів для збору і моніторингу інформації щодо прогресу студентів; отримання здобувачами вищої освіти по завершенню навчання документів, що роз'ясняють отримані кваліфікації (бакалавр, учитель), включаючи результати навчальних досягнень, а також контекст, рівень, зміст і статус програми.

Стандарти і рекомендації 5 і 6 щодо забезпечення якості у вищій освіті стосуються викладацького складу, навчальних ресурсів та підтримки здобувачів ступеню бакалавра освіти.

Умови гарантування якості програми. Вищі навчальні заклади повинні переконатись у компетентності своїх викладачів; аналізують наявні і потенційні умови реалізації освітньо-професійної програми і ресурси (кадрові, навчально-методичні, інформаційні, матеріально-технічні), а запроваджуючи програми, беруть відповідальність за сприятливе середовище для ефективного виконання професійних обов'язків, забезпечення студентоцентрованого навчання і професійний розвиток здобувачів вищої освіти.

Вимога стандартів 7 і 8 стосується інформаційного менеджменту і публічної інформації щодо внутрішнього забезпечення якості

Умови гарантування якості програми. Ефективні процеси збору, аналізу та інформації про освітньо-професійну програму за такими параметрами: ключові індикатори діяльності; профіль студентського контингенту; рівні досягнень, успішності та відрахування студентів; задоволеність студентів програмами; наявні навчальні ресурси та підтримка студентів; кар'єрні траєкторії випускників.

Стандарт 9 і 10 стосуються вимог щодо поточного моніторингу, періодичного перегляду програм і циклічного зовнішнього забезпечення якості як каталізатора для вдосконалення освітньо-професійної програми і визначення нових перспектив щодо діяльності ВНЗ.

Забезпечення якості є безперервним процесом, тому у*мовами гарантування якості освітньої програми визначено:* регулярний моніторинг, перегляд та їх оновлення; створення сприятливого й ефективного освітнього середовища.

Об'єктами моніторингу мають бути: зміст програми у світлі останніх досліджень у галузі педагогічної науки, теорії і практики середньої освіти; вимоги держави та суспільства до реформованої української школи і підготовки вчителя; потреби суспільства, що змінюються; навчальне навантаження студентів; ефективність процедур оцінювання

академічної успішності студентів; очікування, потреби і задоволення студентів стосовно програми; освітнє середовище ВНЗ тощо.

Наступною акмеологічною умовою, яка потребує розгляду у контексті зазначеної проблеми, є акме-середовище вищого навчального закладу, в якому розробляється і реалізується освітньо-професійна програма.

Студіювання наукових праць, дозволило виокремити поняття «середовище» та його інваріанти «освітнє», «єдине освітнє середовище», «культурне середовище», «культурно-освітнє середовище», що є найбільш уживаними у дослідженнях. Раціональне зерно вбачаємо в такому тлумаченні: «середовище» — це «простір, сцена», на якій розвиваються події, тоді як самі події організовують простір і впливають на освітнє середовище (*education space*) вищого навчального закладу.

Розробляючи концепцію розвитку професіонала, що дозволяє педагогу досягти акмеологічного рівня, О. Дубасенюк витлумачує поняття «акмеологічне середовище ВНЗ» як цілеспрямовано побудований простір, у якому створені необхідні і достатні умови для його учасників щодо самореалізації творчого потенціалу на шляху до вищих досягнень та досконалості [15, с. 32–33].

Розвиваючи вищенаведену думку, визначимо в якості характеристики субстанціональність акмеологічного простору — українська (рідна) мова та іноземні мови. Інтегруючою основою у такому освітньому середовищі для студентів є культура (рідна, національна, зарубіжна), що транслюється в освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів освіти.

Акмеологічна компонента змісту представлена у трьох взаємопов'язаних блоках освітньої акме-програми: концептуально-контекстному, технологічному і рефлексивно-проектувальному.

Концептуально-контекстний блок спрямований на розкриття теоретико-методологічних основ акмеології, що досліджує особливості особистісного розвитку людини у професії. Фундаментальна складова програми може бути визначена як «мовна освіта для професійного і особистісного розвитку людини».

Тематичні модулі дисциплін професійної педагогічної підготовки (педагогіка, психологія, освітній менеджмент, методика навчання іноземних мов, психологія навчання іноземних мов тощо) спрямовані на усвідомлення здобувачем вищої освіти сутності акмеології як науки, основних положень акмеологічної концепції розвитку професіонала, а також чинників, умов, механізмів, які визначають успішність вдосконалення і самовдосконалення педагога у професії і у житті.

Технологічний блок акме-програми спрямований на пізнання майбутніми бакалаврами методів педагогічної діагностики і технологій професійно-особистісного розвитку. Технологічний компонент акме-змісту тематичних модулів спрямований на вивчення і оволодіння майбутніми вчителями методиками діагностики, аналізу, рефлексії, узагальнення досвіду на лекційних та практичних заняттях, які проводяться у формі тренінгу, дискусій за допомогою Інтернет-комунікації.

Проектувально-рефлексивний блок акме-програми спрямований на розвиток професійно-особистісної рефлексії бакалавра освіти, а також психолого-педагогічного проектування майбутньої педагогічної діяльності, способів самопроектування особистості та міжособистісних відносин. Іноземна мова як складова освітньої акме-програми підготовки вчителя мови та літератури є засобом залучення студентів до духовної культури інших народів, а також способом самопізнання і самовираження особистості у процесі іншомовного спілкування.

Оволодіти професійними педагогічними функціями у процесі опанування акмеологічного змісту освітньої програми означає бути готовим до ефективного виконання задач педагогічної діяльності (професійна, соціально-виробнича, соціально-побутова тощо) і творчої реалізації функцій вчителя.

Розвиваючи цю думку, вважаємо, що в акмеологічному освітньому середовищі ВНЗ відбувається безперервний процес професійної ідентифікації майбутнього вчителя шляхом залучення його до різних ідентифікаційних практик, якими ми вважаємо професійно-орієнтоване спілкування, іншомовне комунікативне спілкування, педагогічну практику. Комунікативно орієнтовані технології навчання мови створюють реальні життєві і професійні ситуації, в яких мовна особистість реалізовує особистісні наміри і педагогічні завдання.

У процесі спілкування суб'єктний світ однієї людини розкривається для іншого. У спілкуванні людина самовизначається і самопрезентується, виявляючи при цьому свої індивідуальні якості. Опановуючи зміст практичного компонента освітньо-професійної програми, майбутній учитель поступово починає ототожнювати себе із вчителем, який виконує ролі носія рідної або іншомовної лінгвокультури, вихователя, менеджера освіти тощо.

У професійному спілкуванні з викладачами, учнями та їх батьками студент виявляє сформовані вміння і самопрезентує свої індивідуальні особливості: комунікативні, інтерактивні (побудова загальної стратегії взаємодії) і перцептивні (формування образу іншої людини, ідентифікація, самоідентифікація, рефлексія).

Розвиток професіоналізму особистості викладача також корелює з організацією різних видів діяльності в акмеологічному освітньому середовищі вищого навчального закладу, в якому заохочують наукову діяльність для зміцнення зв'язків між освітою та дослідженнями, інновації у методах викладання; поважають і враховують різноманітність студентів та їх потреби, уможливлюючи гнучкі освітні траєкторії; сприяють взаємній повазі у стосунках «студент-викладач».

Безперервна включеність майбутнього вчителя в ідентифікаційні практики у ВНЗ поступово наближають його *до мети* — професійно ідентифікованої особистості, що прагне до самореалізації, самовдосконалення, виконання професійної діяльності на високому рівні майстерності, до високих результатів професійної діяльності й успішності в різних сферах життя.

Отже, послідовно долаючи сходинки на шляху до високого рівня професіоналізму, у здобувача ступеню бакалавра освіти поступово формуються не тільки професійні компетентності, але й акмеологічна позиція майбутнього педагога, що стимулює розвиток рівнів його професійної діяльності — від репродуктивного до системно моделюючого розвитку особистості (за Н. Кузьміною).

Сумуючи викладене, зазначимо, що виділені нами акмеологічні домінанти задають, так би мовити, нову раціональність змісту поняття «освітня програма» і допомагають увиразнити семантичну наповненість стратегії акмеологічного дослідження у практичній площині виявлення акмеологічних умов підготовки бакалаврів освіти у вищому навчальному закладі. Європейські стандарти внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, акмеологічне освітнє середовище вищого навчального закладу, студентоцентроване навчання доцільно розглядати в якості компенсаторних механізмів професійного розвитку майбутнього вчителя мови та літератури.

Перспективою подальшого пошуку з означеної проблеми є дослідження акметехнологій розробки нових освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти у вищих навчальних закладах.

ДЖЕРЕЛА

1. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / Бех Іван Дмитрович. — Режим доступу : http://ipv.org.ua/ component/content/article/8-beh/56–2012–09–04–22–32–01.html

2. Вакуленко В.М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз) : автореф. дис. …

д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 : Загальна педагогіка та історія педагогіки. — Луганськ, 2008. — 44 с.
3. Гуменна Т.Я. Акмеологічне моделювання освітнього середовища як умова розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу [Електронний ресурс] / Вестник Научной школы педагогов «АКМЕ». — Выпуск 2 : Акмеологическое моделирование школьной образовательной среды / Под ред. М.И. Лукьяновой. — Ульяновск : УлГТУ, 2009. — 85 с. — Режим доступу : http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/school_akme_vestnik_akme_akme_2_2009/
4. Деркач А.А. Начинающему исследователю-акмеологу: о логике акмеологического исследования / А.А. Деркач // Акмеология : науч-практ. журнал. — № 4 (48). — 2013. — С. 11–24.
5. Довідник користувача ЄКТС — 2015 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/860/
6. Козлова Н.В. Психолого-акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования : уч. пособие / Н.В. Козлова [для слушателей доп. проф. образовательной программы «Преподаватель высшей школы» и студ. псих. спец. — Томск : Издательство ТПУ. — 2007. — 151 с.
7. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 256 с.
8. Кузьмина Н.В. Созидательный вектор фундаментального образования / Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матеріали Міжнар. наук. практ. конференції (м. Житомир, 22–23 травня 2014 р.) // За ред. О.А. Дубасенюк, В.А. Ковальчук. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. — С. 20–78.
9. Леушина И.В. Лингвопрофессиональная подготовка технических специалистов / И.В. Леушина, А.Н. Шамов // Высшее образование в России. — 2008. — № 2. — С. 108–111.
10. Мусійчук С.М. Акмелінгвістика — нова технологія навчання іноземних мов у немовних ВНЗ / С.М. Мусійчук // Наука і методика : зб. наук.-метод. праць / Редкол.: Т.Д. Іщенко (гол. ред.) та ін. — К. : Аграрна освіта, 2011. — Вип. 22. — 96 с.
11. Огнев'юк В.О. Розвиток в університетській освіті акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця / Акмеологія — наука XXI століття : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 лютого 2011 р. — К., 2011. — С. 9.
12. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 1 лип. 2014 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556–18
13. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України» № 1341 від 23 листоп. 2011 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341–2011-%D0 %BF
14. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» № 266 від 29 квіт. 2015 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1421144886/1424935774/

15. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. — 389 с.
16. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти / Ю.М. Рашкевич. — Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. — 168 с.
17. Захарченко В.М. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова [за ред. В.Г. Кременя]. — К. : ДП «НВЦ Пріоритети», 2014. — 120 с.
18. Русинова Е.Е. Акмеологический подход к формированию языковых компетенций обучаемых в системе непрерывного образования / Акмеология : науч.-прак. журнал. РАО, Межд. Академия акмеологических наук. — № 4 (32). — М., 2009. — С. 53–58.
19. Садовничий В.А. Пока не поздно. Уже опаздываем. Образование, которое мы можем потерять / В.А. Садовничий. — М. : МГУ, 2002. — С. 93.
20. Садовничий В.А. Традиции и современность / В.А. Садовничий // Высшее образование в России. — 2003. — № 1. — С. 11–18.
21. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога: акмеологічне дослідження / Мат.-ли IV міжнар. наук.-практ. конф. «Акмеологія — наука XXI століття», 30 травня 2014 р., м. Київ. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. — С. 312–322.
22. Соколова І.В. Професійна ідентифікація майбутнього вчителя / І.В. Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн. — К., 2012. — Вип. 3/4. — С. 40–46.
23. Соколова І.В. Акмеологічні знання, акмеологічний зміст, акмеологічна освітня програма: акмеологічний трикутник / Проблеми освіти : зб. наук. праць — Вип. 84. — Житомир; Київ, 2015. — С. 318–323.
24. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). — К. : ТОВ «ЦС», 2015. — 32 с.
25. CoRe Projects: Competences in Education and Recognition. — [online] — Available from: http://www.core-project.eu/
26. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). — К. : CS Ltd., 2015. — 32 p.
27. Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. — [online] — Available from: http://core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf

Желанова В.В.

СМИСЛОВА СФЕРА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті висвітлено основні положення акмеологічного підходу та представлено у його контексті смислову сферу майбутнього педагога. Розглянуто

структуру смислової сфери майбутнього педагога у площині структурно-функціонального підходу («за вертикаллю»), а саме: смислову установку, смислову диспозицію, особистісні цінності. Відповідно логіці динамічного підходу («за горизонталлю») подано процеси смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництва. Розкрито динаміку змін складників смислової сфери у форматі процесу смислогенезу. Показано смисловий потенціал технології контекстного навчання й наведено приклади певних смислотехнік.
Ключові слова: *акмеологічний підхід, смисл, смислова сфера, професійні смисли майбутнього педагога, смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництво, смислогенез, смислотехніки.*

В статье отражены основные положения акмеологического подхода и представлена в его контексте смысловая сфера будущего педагога. Рассмотрена структура смысловой сферы будущего педагога в плоскости структурно-функционального подхода («по вертикали»), а именно: смысловая установка, смысловая диспозиция, личностные ценности. Согласно логике динамического подхода («по горизонтали») представлены процессы смыслообразования, смыслоосознания, смыслостроительства. Раскрыто динамику изменений компонентов смысловой сферы в формате процесса смыслогенеза. Показано смысловой потенциал технологии контекстного обучения и приведены примеры определенных смыслотехник.
Ключевые слова: *акмеологический подход, смысл, смысловая сфера, профессиональные смыслы будущего педагога, смыслообразование, смыслоосознание, смыслостроительство, смыслогенез, смыслотехники.*

In the article the main aspects of acmeological approach are presented and future teacher's semantic sphere in its context is determined. The structure of semantic sphere of future teachers according to the structural-functional approach ("vertical"), in particular, sense direction, sense disposition, personal values.

According to the logic of dynamic approach ("horizontal") the processes of sense formation, sense awareness, sense construction are presented. Dynamics of changes in semantic sphere in the context of the process of semantic genesis is discussed. Semantic potential of contextual studies and specific examples of sense technologies are shown.
Key words: *acmeological approach, sense, semantic sphere, future teacher's professional semantics, sense formation, sense awareness, sense construction, semantic genesis, sense technologies.*

Реалізація акмеологічного підходу є прогресивним й перспективним напрямом сучасної вищої освіти, оскільки процес акмеологізації суб'єктів освіти сприяє переходу ВНЗ із режиму функціонування у режим розвитку, тобто дозволяє об'єктивувати майбутньому фахівцю свій особистісний, суб'єктно-діяльнісний потенціал, потребу відбутися професійно.

Акмеологічний підхід був обґрунтований і розроблений у відносно новій галузі наукового знання — акмеології (К. Абульханова, О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, І. Малафіїк, В. Огнев'юк, Р. Пріма, С. Сисоєва). Цей підхід має міждисциплінарну природу, тобто інтегрує знання із багатьох наук про людину (культурології, психології, педагогіки, філософії, синергетики, генетики, валеології, фізіології) й ґрунтується на загальнометодологічних принципах детермінізму, розвитку й гуманізму та конкретно-методологічних акмеологічних принципах, а саме: суб'єкта діяльності, життєдіяльності, потенційного й актуального, моделювання, оптимальності, операційно-технологічного, зворотного зв'язку.

Отже, у сучасній акмеології зазначений підхід трактується як основоположний принцип цілісного інтегративного дослідження особистості в єдності з внутрішніми та зовнішніми чинниками її розвитку: спадковістю, соціальним середовищем, діяльністю, соціальною суб'єктністю, що передбачає розгляд акмеологічних механізмів, закономірностей, траєкторій руху особистості до вершин свого розвитку [2, с. 409].

Тому у межах акмеологічного підходу особистість розглядається як система, а саме як суб'єкт діяльності й суб'єкт свого життя, й одним із завдань акмеології є з'ясування характеристик (якостей), які повинні бути сформовані у людини на різних етапах її розвитку і які можуть привести її до успіху. При цьому акмеологія прагне

виявити оптимальні конструкти якостей особистості відповідно до таких критеріїв, як ефективність діяльності, максимальна самореалізація особистості, досягнення особистістю найвищого рівня розвитку. Тобто акме-особистістю є особистість, яка мотивована до самопізнання, саморозвитку, самореалізації та усвідомлення себе суб'єктом самозмін на шляху до «акме».

Відомі наукові позиції, відповідно до яких вагомим компонентом структури акме-особистості є її смислова сфера як акме-якість, домінантна у регуляції життєдіяльності людини (О. Бодальов, А. Деркач). Дещо іншим є підхід А. Ситнікова, який вважає смисли особистості критерієм її ефективної діяльності. Доречно нагадати відоме твердження В. Зінченка, що поняття «смисл» можна поставати в якості головного слова в психології [9]. Таким чином, важливим компонентом акмеологічного трактування особистості є її смислова сфера.

У контексті положень акмеологічного підходу варто звернути увагу на трактування смислів у площині їх рефлексивної детермінації (А. Карпов). У науковому обігу навіть з'явилось поняття «смислова рефлексія» (Ю. Верхова). У дослідженні М. Марусинець обґрунтовано поняття «рефлексивно-смислова позиція». Таким чином, зв'язок рефлексії й смислів є очевидним.

Додамо, що у контексті представленого дослідження вагомими є положення акмеологічного підходу щодо єдності особистісного й професійного саморозвитку (акме-орієнтований саморозвиток) майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, а також позиції щодо логіки зазначеного процесу, який починається з професійного самопізнання й самовизначення та продовжується у професійній самореалізації та самоактуалізації. На думку О. Бодальова, часто «провісниками» великого «акме» у майбутньому є «**мікроакме**» **на кожному етапі розвитку людини**. При цьому найбільш сензитивним й ефективним щодо особистісного й професійного «акме» є період навчання у вишах [4].

Беручи до уваги зазначені позиції акмеологічного підходу, предметом нашої дослідницької уваги є смислова сфера майбутнього педагога як структурний і динамічний феномен.

Існує думка, що до наукового вжитку категорію «*смисл*» в її психолого-педагогічній інтерпретації увів Л. Виготський у процесі розробки проблеми співвідношення значення й смислу. Розв'язання цієї проблеми дозволило розкрити зміст переходу від внутрішнього плану до зовнішнього, охарактеризувати не лише структуру, але й психологічну сутність «шляху від мислення до мови» (Л. Виготський) як шляху втілення

внутрішньостислого смислу в зовнішньорозгорнену систему значень; глибше зрозуміти екстеріо- й інтеріоризацію [6].

Подальшу розробку проблема смислу знайшла в дослідженнях О. Леонтьєва. Він уводить категорію «*особистісний смисл*», що виражає не ситуативний вибір семантичного поля, а інтегровану цілісність психічного. При цьому він уважає, що особистісні смисли відбивають мотиви, які породжуються чинними життєвими стосунками й відношеннями суб'єкта до усвідомлюваних об'єктивних явищ. Особистісний смисл, на думку О. Леонтьєва, є відношенням мотиву до мети, він має об'єктивну предметну сторону й характеризує унікальну суб'єктивність певного індивіда [12].

Ідеї Л. Виготського й О. Леонтьєва отримали конкретизацію в концепції *смислових утворень особистості* (О. Асмолов, Б. Братусь, В. Вілюнас, Є. Субботський та ін.), у межах якої були обґрунтовані поняття «*смислове утворення*» (В. Вілюнас), «*смислова установка*» (О. Асмолов), «*смислова сфера особистості*» (Б. Братусь). Проте є очевидним, що в більш узагальненому вигляді *смислова концепція особистості* була обґрунтована саме Д. Леонтьєвим [13].

Зазначимо, що сучасні дослідження смислової проблематики представлені такими провідними науковими напрямами:

— дослідження смислових установок (О. Асмолов);

— формування смислових утворень (Б. Братусь);

— обґрунтування смислової концепції особистості (Д. Леонтьєв);

— концепція смислової динаміки (Ф. Василюк);

— дослідження конкретних механізмів смислоутворення (О. Насиновська);

— дослідження порушень смислоутворення (Б. Братусь, Б. Зейгарник, Л. Цвєткова);

— дослідження форм існування особистісних смислів у свідомості та самосвідомості (В. Столін);

— аналіз зв'язку смислових утворень з емоційними явищами (В. Вілюнас);

— вивчення смислових аспектів вольової регуляції (В. Іванніков);

— розгляд усіх сучасних понять і категорій педагогіки та психології крізь призму їхнього смислового «наповнення» в межах нового наукового напряму — «*смислової дидактики*» (І. Абакумова, П. Єрмаков, В. Фоменко).

Беручи до уваги дослідження зазначених учених та ураховуючи наші наукові позиції, ми наполягаємо, що саме поняття «*смислова сфера особистості*» як «...особливим чином організована сукупність смислових

утворень (структур) і зв'язків між ними, що забезпечують смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта у всіх її аспектах» [13, с. 154] є узасадненим у нашому дослідженні.

Зауважимо, що смислові аспекти дослідження ми висвітлюємо в контексті розуміння смислу, що подано у студіях Д. Леонтьєва. На його думку, *смисл* — це суб'єктивна значущість об'єктів і явищ дійсності, що виявляється у двох формах: 1) в емоційному забарвленні образів сприйняття й уявлень цих об'єктів і явищ; 2) у розумінні (інтерпретації) суб'єктом їх ролі й місця у своїй життєдіяльності — у задоволенні певних потреб, у реалізації тих або тих мотивів, цінностей тощо [13, с. 423–424]. При цьому головним змістом смислу вважається значення, що розуміється.

Надзвичайно важливими для нас є певні *характерні особливості смислу*, що також були обґрунтовані Д. Леонтьєвим. Це такі:

1. Смисл породжується реальними стосунками, що зв'язують суб'єкта з об'єктивною дійсністю.

2. Безпосереднім джерелом смислоутворення є потреби й мотиви особистості.

3. Смисл характеризується дієвістю.

4. Смислові утворення не існують ізольовано, а утворюють єдину систему.

5. Смисли породжуються й змінюються в діяльності, у якій лише й реалізуються реальні життєві стосунки суб'єкта [13, с. 123–124].

Дещо інше розуміння смислів спостерігаємо у *смисловій дидактиці*. Відповідно до її положень *смисл* розглядається як завдання, мета, цілепокладання; у змісті навчального процесу — як особлива форма культури, як «відкристалізовані смисли» (О. Леонтьєв); у динаміці навчального процесу — як переживання його учасників: викладачів і студентів, як «синхронізація смислових полів», як спрямована смислова трансляція, що ініціює смислоутворення студентів (І. Абакумова) [1].

Значущими для нас є ідеї Д. Леонтьєва щодо *структури смислової сфери особистості*, яка представлена такими складниками: особистісний смисл, смислова установка, мотив, смислова диспозиція, смисловий конструкт, особистісні цінності.

Розглянуті складники смислової сфери належать до трьох рівнів організації, а саме:

1. рівня структур, що безпосередньо включені в регуляцію процесів діяльності й психічного віддзеркалення (особистісний смисл і смислова установка);

2. рівня структур, що відповідальні за смислоутворення й безпосередньо впливають на структури першого рівня (мотив, смислова диспозиція й смисловий конструкт);

3. рівня вищих смислів; до яких належать особистісні цінності, що є незмінними й стійкими протягом усього життя [13].

Зазначимо, що особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви є *ситуативними, нестійкими.* Вони складаються й функціонують лише в межах конкретної, окремо взятої діяльності, вихід їх за межі цієї діяльності й набуття стійкості означає трансформацію їх в інші, *стійкі* структури. Такими є смислові конструкти, смислові диспозиції, особистісні цінності, що мають трансситуативний, «наддіяльнісний характер», тобто вони стійкі, стабільні, «надситуативні». Цей підхід до смислової сфери особистості є *структурно-функційним*.

Додамо, що існує також і *динамічний підхід.* Науковці (О. Асмолов, Б. Братусь) пропонують розрізняти *«велику»* й *«малу»* динаміку смислових утворень. Під *«великою динамікою»* розвитку смислових утворень розуміють процеси народження й зміни смислових утворень особистості в ході життя людини, у ході зміни різних видів діяльності [3, с. 38]. Під *«малою динамікою»* розвитку смислових утворень розуміються процеси породження й трансформації смислових утворень у ході тієї або тієї діяльності [3, с. 39]. З погляду динамічного аналізу смислової сфери й смислової регуляції особистості відомі три види смислових процесів: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництво.

Сутність *смислоутворення* полягає в підключенні нових об'єктів (явищ) до існуючої низки або системи смислових зв'язків, у результаті чого ці об'єкти (явища) набувають нового змісту, а смислова система поширюється на нові об'єкти (явища). Смислоутворення реалізується як «процес поширення смислу від провідних, змістотвірних «ядерних» смислових структур до приватних, периферійних, похідних у конкретній ситуації діяльності, що розгортається» [13, с. 255].

Доречно звернути увагу, що *смислоусвідомлення* здійснюється через два процеси: усвідомлення смислових структур і усвідомлення смислових зв'язків. Тобто смислоусвідомлення пов'язане з рефлексивною роботою свідомості, що спрямована не стільки на себе, скільки на світ й полягає в розв'язанні особливих завдань, а саме: 1) завдань пізнання реальності (що все є?); 2) завдань на смисл, на відкриття смислу (що це є для мене?) (О. Леонтьєв) [12, с. 184].

Результатом усвідомлення смислових зв'язків або розв'язання завдань на смисл є вербалізація смислу, тобто його втілення в певних значеннях, що переводить смисл на новий рівень функціонування. При цьому Д. Леонтьєв виділяє основні способи перетворення смислу при його вербалізації: смисл отримує причинне пояснення; смисл набуває певного обсягу, тобто обмежується певними рамками; смисл набуває стабільності, якість індивідуального соціального чинника. У відношенні до предметного змісту смислу відбувається розширення контексту, а його осмислення — за допомогою усвідомлення смислових зв'язків у напрямі «від частини до цілого» і за допомогою підключення нових смислових контекстів.

Нарешті, процеси *смислобудівництва* відповідно до смислової концепції Д. Леонтьєва опосередковані «особливим рухом свідомості», її «особливою внутрішньою діяльністю» (її можливо вважати рефлексією) й спрямовані на порівняння, супідрядність і впорядковування стосунків суб'єкта зі світом, зокрема шляхом творчої перебудови колишніх зв'язків. Процеси смислобудівництва можуть породжуватися трьома класами ситуацій: критичними життєвими ситуаціями, що виникають при розузгодженні життєвих відносин і смислових структур особистості; особистісними вкладами значущих інших; зіткненням з художньо-відображеною реальністю в мистецтві, де механізмом смислоутворення є художнє переживання [13].

Беручи до уваги наведені думки щодо структури й динаміки смислової сфери особистості, зазначимо, що у представленому дослідженні смислова сфера майбутніх педагогів розглядається у форматі майбутньої професійної діяльності — смислового ставлення до неї. Отже, ми визначаємо *смисли майбутніх педагогів* як суб'єктивну значущість об'єктів і явищ професійної діяльності, що виражається в ціннісному ставленні до майбутньої професії, розумінні свого місця в ній, а також у реалізації певних мотивів, потреб.

Надамо графічне втілення структури смислової сфери майбутніх педагогів у форматі *структурно-функційного* та *динамічного підходів* на *рис. 1*. Є характерним, що за «вертикаллю» у смисловій сфері майбутніх педагогів значущими є і ситуативні, і стійкі смислові утворення особистості: смислова установка, смислова диспозиція та особистісні цінності.

Смислова установка, за визначенням Д. Леонтьєва, є складником виконавчих механізмів діяльності, що відбиває в собі життєвий смисл об'єктів і явищ дійсності, на які ця діяльність спрямована, і феноменологічно виявляється в різних формах впливу на протікання актуальної

Рис. 1. Структура смислової сфери майбутнього педагога

діяльності [13, с. 184]. Цей вплив може зводитися до однієї із 4-х форм: стабілізувальний вплив, перешкоджальний вплив, відхиляючий вплив і дезорганізуючий вплив. У дослідженнях О. Асмолова *смислова установка* пов'язується з *особистісним смислом.* На думку науковця, вона є формою виразу особистісного смислу у вигляді готовності до здійснення певним чином спрямованої діяльності [3, с. 184]. Саме це визначення смислової установки є узасадненим у представленому дослідженні. Отже, наведені наукові підходи дають підставу вважати, що смислова установка майбутнього педагога складається й функціонує в межах конкретної окремо взятої діяльності. Вона ситуативна й не є інваріантним утворенням.

Смислову диспозицію визначають як ставлення до об'єктів і явищ дійсності, що має для суб'єкта стійкий життєвий смисл, яке консервується у формі фіксованої установки й проявляється в ефектах особистісно-смислової й установочно-смислової регуляції, не пов'язаної з мотивом актуальної діяльності [13, с. 213]. Тобто смислова диспозиція є наддіяльнісним утворенням, у якому виокремлюється змістовна сторона, що розкривається через ставлення особистості; і динамічна сторона, що ґрунтується на понятті фіксованої смислової установки, що є близькою до поняття «професійна установка». Цю проблему досліджено у студіях А. Маркової, яка розуміє професійну установку

як прагнення оволодіти професією, отримати спеціальну підготовку, домогтися в ній успіху, певного соціального статусу [14]. Отже, беручи до уваги зазначене, можемо вважати, що смислова диспозиція майбутнього вчителя початкових класів інтегрує смислове ставлення до майбутньої професій, а також педагогічну установку (фіксовану установку) й пов'язана з осмисленістю знань, з умінням зробити свій смисловий вибір, з розумінням свого місця у професії.

Саме смислові диспозиції породжують *особистісні цінності,* які є вищим утворенням в ієрархії складників смислової сфери особистості й становлять, за визначенням Д. Леонтьєва, «консервовані» відносини зі світом, узагальнені й перероблені сукупним досвідом соціальної групи. Вони асимілюються у структуру особистості й у подальшому своєму функціонуванні практично не залежать від ситуативних чинників [13, с. 226].

З огляду наведеного трактування особистісних цінностей є очевидною їхня «законсервованість», тобто стійкість і «відрефлексованість», пов'язана з інтеріоризацією загальних соціальних цінностей. При цьому особистісні цінності мають двояку сутність. Існує думка Н. Журавльової, відповідно до якої, з одного боку, особистісні цінності — це відносини, які мають структурувальну функцію, що є смисловим регулятором поведінки; а з іншого — цінності стоять в одному ряду з потребами й мотивами, ставлячи ціннісні утворення, які мають спонукальну силу, тобто вони володіють орієнтаційною та мотиваційною функціями. Проте останній умовивід є сумнівним, оскільки ототожнювати особистісні цінності з мотивами та потребами вважаємо неможливим. У цьому твердженні ми ґрунтуємося на позиції Д. Леонтьєва щодо співвідношення особистісних цінностей і потреб, відповідно до якої для людини з домінантною ціннісною регуляцією більш значуща соціальна ідентичність, вона схильна розглядати інтереси своєї соціальної групи як свої. «Людина з домінантною потребною регуляцією буде більшою мірою підпорядковувати поведінку своїм миттєвим бажанням, буде мало рахуватися з оточуючими, мало враховувати віддалені наслідки своїх вчинків і рішень» [13, с. 296].

Вагомим для нас є питання щодо з'ясування *типів* і *класифікацій особистісних цінностей*, що порушено у студіях Л. Кравченко, Г. Олпорта, М. Рокича, І. Сеніна, В. Тугаринова, В. Франкла. Не заперечуючи значущість наукових підходів цих науковців, ми узасаднюємося на позиції М. Рокича, який уважає, що існує два види цінностей: *термінальні цінності* (цінності-цілі) та *інструментальні цінності* (цінності-засоби) і що набір цих цінностей у будь-якої людини залишається

незмінним, змінюється лише їхня ієрархія [17]. Ґрунтовною є також ідея диференціації цінностей відповідно до *певних життєвих сфер* І. Сеніна, який виділив вісім термінальних цінностей у п'яти життєвих сферах: професійному житті, навчанні й освіті, сімейному житті, суспільному житті, захопленнях [16].

Отже, беручи до відома розглянуті вище позиції, ми пов'язуємо особистісні цінності майбутнього педагога (у форматі складника смислової сфери особистості) з майбутньою професійною діяльністю й відносимо їх до термінальних цінностей, що реалізуються у професійному житті. Базуючись на положенні, що особистісними цінностями стають ті смисли, по відношенню до яких суб'єкт самовизначився (Г. Будінайте, Т. Корнилова), ми наполягаємо, що професійні цінності набувають статусу особистісних, коли ставлення до майбутньої професії стає смисловим. У цьому випадку ми будемо їх трактувати як професійно-особистісні цінності, що містять ціннісне ставлення до себе як майбутнього вчителя, майбутньої професії, до особистості учня, до спілкування з ним.

За «*горизонталлю*» смислова сфера майбутніх педагогів пов'язана зі *смислоутворенням, смислоусвідомленням та смислобудівництвом* у «*малій динаміці*», оскільки зазначені смислові процеси відбуваються у процесі конкретних видів діяльності в межах навчання у ВНЗ. Конкретизуємо, що *смислоутворення* ототожнюється нами з появою смислових новоутворень. При цьому ми звертаємося до класичних «зон розвитку» (Л. Виготський) та відомої психологічної послідовності «входження в зону розвитку — зона актуального розвитку — зона найближчого розвитку — зона саморозвитку», що є детермінантними в тенденціях смислоутворення. *Смислоусвідомлення та смислобудівництво* майбутніх педагогів є вербалізацією смислу та його рефлексією.

Варто відмітити, що динаміку певних змін у розвитку смислової сфери ми обґрунтовуємо у межах процесу *смислогенезу*. Звернемо увагу на те, що морфологія поняття *смислогенез* має коріння «генез» (від *грец.* genesis, що в перекладі означає походження, зародження, виникнення). Семантично близьким до нього є вже укорінені в науці поняття «персоногенез» (О. Асмолов), «професіогенез» (А. Деркач). Отже, зазначений динамічний процес відбиває певні зміни в розвитку смислової сфери майбутнього педагога. З'ясуємо його сутність.

Смислогенез — відносно нове поняття, що прийшло в педагогіку й психологію з філософії (А. Пилипенко). Його психолого-педагогічну інтерпретацію подано в дослідженні І. Колесникової [11]. Відмітимо,

що вагомість цього процесу є очевидною. Оскільки саме смисли підпорядковують собі інші життєві прояви особистості (О. Леонтьєв). Цієї ж позиції дотримується І. Колесникова, яка доводить, що саме смислогенез є внутрішнім механізмом розвитку особистості, тим внутрішнім стрижнем, навколо якого виникає нова впорядкованість і внутрішнього світу, і навколишньої дійсності, з якою пов'язана людина [11].

Зауважимо, що процес смислогенезу ґрунтується на синтезі *структурно-функціонального* та *динамічного* підходів, оскільки мова йде про «*малу*» динаміку виникнення й розвитку певних смислових утворень, що складають смислову сферу майбутнього фахівця. Ми, ґрунтуючись на положеннях І. Колесникової [11], трактуємо *смислогенез майбутніх педагогів* як низку послідовних трансформацій складників смислової сфери, пов'язаних з постійним породженням й оновленням смислової сфери.

Розвиток смислової сфери має *циклічний характер*, при цьому кожен цикл смислогенезу характеризується двома етапами: *еволюційним* і *критичним*, які супроводжуються відповідно процесами *ієрархізації* й *денерархізації* елементів смислової структури. До того ж процес смислогенезу пов'язаний з динамічними смисловими процесами *смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництва.*

Звернемо увагу на те, що у процесі смислогенезу проявляється *діадність смислу, що реалізується в його континуумній динаміці* від мінімального до максимального насичення, а саме: від смислу, що становиться, — до того, що став, від невизначеного смислу — до певного, кристалізованого у формі ціннісного ставлення; від смислу, що осягається, — до осягнутого (І. Абакумова) [1]. При цьому динаміка смислового розвитку породжує постійну взаємодію між ситуативними смисловими проявами й тими смисловими структурами, що претендують на статус стійких. Смисловий розвиток особистості відповідає логіці *від одиничного до загального.*

Вагомим для розуміння сутності смислогенезу є положення щодо *прояву смислів.* На думку І. Абакумової, цей процес проходять чотири стадії, а саме: смислову дивергенцію; розкриття смислу, тобто його розуміння; реалізацію смислу (подію); переживання смислу (смисловий слід) [1].

Отже, смислогенез майбутніх педагогів здійснюється в кількох напрямах, а саме:

— *трансформація ситуативних смислових структур* (особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви) у *стійкі* (смислові конструкти, смислові диспозиції, особистісні цінності);

— «*смислонасичення*» від мінімального до максимального стану на підставі «уточнення й розширення» (В. Зінченко);

— *ієрархізація смислів, їх* «*кристалізація*» (О. Леонтьєв);

— зміна динамічних смислових процесів у послідовності: *смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництво.*

Отже, ураховуючи окреслені позиції, розглянемо детальніше динаміку змін, які відбуваються у смисловій сфері відповідно до певних етапів професійної підготовки майбутнього педагога.

Ураховуючи зазначені позиції, розглянемо детальніше сутність *етапів процесу смислогенезу.*

І-й етап — *адаптивний* (навчальна діяльність академічного типу, семіотична навчальна модель, перший курс навчання у ВНЗ).

На цьому етапі переважають *ситуативні смислові структури* (смислоутворювальні мотиви, особистісні смисли, смислові установки), тобто професійні смисли ще є *ситуативними* й проявляються в межах конкретної ситуації. Загалом у процесі навчальної діяльності академічного типу відбувається «*насичення*» свідомості студента особистісними смислами в контексті майбутньої професії. Смислова динаміка пов'язана з процесом *смислоутворення*, тобто переходом із потенційного, невербалізованого смислу в актуалізований смисл, спрямований на формування смислової установки, потреби особистості в саморозумінні як майбутнього вчителя початкових класів. Прояв смислів пов'язаний зі *смисловою дивергенцією.*

ІІ-й етап — *професійно-імітаційний* (квазіпрофесійна діяльність, імітаційна навчальна модель, другий та третій курс навчання у ВНЗ).

У межах цього етапу відбувається «*уточнення й розширення*» *смислів* (В. Зінченко), а саме перехід від безпосередньо-емоційного смислового сприйняття до вербалізації смислів, підняття їх до рефлексивно-аналітичного та пізнавально-оцінного рівня. Смислові утворення особистості піднімаються до того рівня, коли базова система смислів уже представлена у свідомості студента достатньо цілісно й він може співвіднести певні ситуації та завдання, пов'язані з моделюванням контексту майбутньої професії зі своїм смисловим полем та своїми смисловими пріоритетами, тобто відбувається актуалізація смислових структур «Я» при осмисленні суб'єктом професійної ситуації. Тобто динамічний процес *смислоутворення* поширюється процесом *смислоусвідомлення*, а саме з'являється осмисленість знань, розуміння свого місця у професії, уміння зробити свій смисловий вибір, але поки що в певних ситуаціях. На цьому етапі відбувається розкриття, розуміння смислу.

ІІІ-й етап — *професійний* (навчально-професійна діяльність, соціальна навчальна модель, четвертий курс навчання у ВНЗ).

Цей етап змінює попередні «*еволюційні*» і є «*критичним*». Оскільки відбувається вичерпання вже актуалізованих смислів, їх дискредитація в контексті протиріч, виявлених суб'єктом (І. Семенов), і з'являються нові смисли, а саме *нестійкі ситуативні* (смислова установка) змінюються *стійкими* (смислова диспозиція, смисловий конструкт) *смисловими структурами,* що пов'язані зі стійким смисловим ставленням особистості до майбутньої професійної діяльності, умінням зробити свій смисловий вибір, але вже не в певній ситуації, а в межах професійної діяльності в усій її багатогранності. Тобто відбувається процес *смислобудівництва,* що є пріоритетним динамічним смисловим процесом на цьому етапі та який відбиває нове осмислення студентом майбутньої професії й самого себе в ній. До того ж стійке смислове ставлення до майбутньої професії доповнюється смисловим ставленням до особистості школяра. Прояви смислу пов'язані з *реалізацією смислу в певних подіях*, а також *його переживанням,* яке є *смисловим слідом* (за І. Абакумовою).

Отже, динаміка смислової сфери майбутніх педагогів проходить шлях від смислоутворення, смислонасичення, актуалізації смислів у певних ситуаціях до актуалізації смислів у форматі професійної діяльності, їх *ієрархізації та* «*кристалізації*» (О. Леонтьєв).

Останнім часом спостерігаються с**проби** «**технологізувати**» процес формування смислової сфери майбутнього педагога [7]. На нашу думку, ефективною в цьому сенсі є технологія контекстного навчання, що передбачає використання певного педагогічного інструментарію контекстної спрямованості, який ґрунтується на моделюванні у процесі підготовки фахівця контексту майбутньої професійної діяльності. Зазначений інструментарій містить імітаційні та неімітаційні форми організації навчання, тобто відповідно ті, що базуються на імітаційних (узаседнюються на моделюванні середовища, певної ситуації діяльності) або неімітаційних (відсутнє моделювання предмета навчання) методах навчання.

Отже, розглянемо неімітаційні форми організації навчання, якими є лекційні заняття. Зауважимо, що лекція контекстного типу має свої особливості й переваги, що відрізняють її від традиційної лекції. Отже, провідна перевага лекції контекстного типу полягає в її професійній орієнтації, в активній участі студентів у процесі навчання, а також у пріоритеті колективних форм роботи.

Різновиди лекцій контекстного типу розроблені А. Вербицьким. У нашому дослідженні ми їх розглядаємо в модифікованому вигляді й обґрунтовуємо вагомість та доцільність упровадження в технології

контекстного навчання рефлексивно зорієнтованої лекції. Отже, надамо алгоритм зазначеної лекції: поглинання студентів у проблему лекції через поглинання «у себе»; з'ясування причин певних протиріч, ускладнень; «встановлення меж» знання й незнання; сумісна критика певних позицій, їх корекція; визначення певних шляхів розв'язання проблеми (пошук «нової норми»); перепроектування дії; вихід з рефлексії в діяльність; ускладнення діяльності (актуальне й можливе); аналіз ступеню розв'язання проблеми через Я-висловлювання; визначення подальших перспектив засобами рефлексивно-антиципаційного механізму

Таким чином, ураховуючи рефлексивну детермінацію смислів, ми вважаємо, що такі лекції будуть сприяти формуванню смислової сфери майбутнього педагога, зокрема смислового ставлення до майбутньої професії й особистості учня.

У педагогічному інструментарії технології контекстного навчання особливе місце посідають імітаційні форми організації навчання, що базуються на активній навчально-пізнавальній діяльності, у якій студент отримує можливість освоєння цілісної професійної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації. Своєю чергою імітаційні форми організації навчання поділяються на ігрові й неігрові. Уточнимо, що в неігрових формах навчання імітується переважно лише якийсь бік предмета навчання. Ігрові ж форми навчання будуються на його імітації у вигляді гри за певними правилами. Саме такою є контекстна ділова гра. Відмітимо, що вона є однією з базових форм контекстного навчання й квазіпрофесійної діяльності, має очевидні переваги, а саме: дає змогу максимально наблизити навчальний процес до професійної діяльності, урахувати реалії сучасної школи; студент у спеціально створених умовах «проживає» різноманітні ситуації, має можливість реалізувати свою смислову позицію, здійснити свій смисловий вибір.

Далі розглянемо неігрові імітаційні форми організації контекстного навчання, якими є аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач. Відзначимо, що наявність реальної виробничої ситуації створює і предметний виробничо-технологічний контекст, і соціально-особистісний контекст майбутньої професії. Тут можна говорити про моделювання, яке майже точно відтворює вихідну систему-прототип. Аналізована ситуація — це реальний випадок з виробничої практики, а не умовне навчальне завдання. У форматі проблеми нашого дослідження ми загострюємо увагу саме на рефлексивному осмисленні ситуації, оскільки саме це сприяє ототожненню, ідентифікації себе з майбутньою професією. Загалом цей метод належить до квазіпрофесійної діяльності студентів, навчальною за формою й професійною за змістом.

Зазначимо, що до наукового обігу нами введено та обґрунтовано поняття педагогічної задачі контекстної спрямованості, у якій засобами моделювання предметного та соціального контексту відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця. Різновидом цих задач є задачі смислової спрямованості, що сприяють професійному смислоутворенню та дозволяють студентові здійснити смисловий вибір.

Підкреслимо, що розглянуті вище організаційні форми контекстного навчання як ґрунтовні складники педагогічного інструментарію контекстного навчання базуються на використанні методів двостороннього представлення матеріалу, якими є дискусія, діалог, полілог, а також на методі інтроспекції.

Наведемо приклади певних *смислотехнік.*

Використання текстів, які виявляють смисл. Відомий медіа-психолог О. Проніна, обґрунтовуючи переваги використання цієї *смислотехнології*, уводить в аналіз механізму впливу тексту на особистість поняття *«трансцензусу»,* що відбиває той безпосередній момент, коли інформація виводиться суб'єктом на ціннісно-смисловий рівень і стає особистісною або відторгається через її відчужений характер від цієї людини [15]. У процесі використання цієї смислотехнології відбувається «насичення» свідомості студента особистісними смислами, формується його «смислове поле». Прикладом таких тексів можуть бути так звані ситуації-антиподи про позитивного і негативного вчителя.

Педагогічна ситуація № 1

Перший клас. Урок рідної мови. Сергій дуже збуджений, веселий. Увага на уроці відсутня, мої неодноразові традиційні зауваження не дають позитивного результату, хлопчик заважає іншим дітям. Я роздратована. Думаю: «Поставити його в кут чи ні?» І строго звертаюся до хлопчика: «Сергію! Встань! Вийди сюди!» (Поки він іде — змінюється в обличчі, дивиться на мене з переляком). У цей момент мені стало якось недобре: «Що ж я зробила? Якщо я його ображу, завтра він до школи не захоче йти!» Підійшов до мене й дивиться в очі. Ми дивимося один на одного мовчки. І ми один одного зрозуміли. А це — головне. Усе інше приходить саме по собі. Я звертаюся до дітей, імпровізую: «Діти! Сергій хоче нагадати нам про те, як необхідно сидіти на уроках мови. Давай, Сергію, допоможи мені». Потім уже звертаюся до всього класу: «Сядьте, як Сергій нам радить». Клас притих. Сергій теж сидить тихо. Урок продовжується. Сергій уважно й радісно працює разом з усіма.

Педагогічна ситуація № 2

Іде урок у першому класі. Учителька питає: «Діти, перед вами дві картинки. На одній — легкова машина, на іншій — вантажна. Скажіть, як називаються марки цих машин?» Тут же злітають руки. Піднімається один хлопчисько: «Маргарито Петрівно, а який двигун стоїть на цих машинах — карбюраторний чи дизельний?» На вчительку було шкода дивитися, її обличчя покрилося плямами: «Питання ставлю я, а ти повинен відповідати на них. Якщо не знаєш, то не піднімай руку!»

У процесі їх безпосередньо емоційного смислового сприйняття відбувається «синхронізація смислових полів» студента й «позитивного» вчителя та відторгнення моделі поведінки «негативного» вчителя. Відбувається *смислоутворення,* тобто смисл з потенційного, невербалізованого переходить в актуалізований смисл.

Додамо, що такі *«ситуації-антиподи»* надають студенту кілька альтернатив, тобто можливість здійснити *вибір* на підставі своїх *смислових переваг.* До того ж *зміна альтернатив* є поширеною *смислотехнікою* (Ф. Василюк) [5]. При цьому є вагомим погляд Ф. Василюка щодо сутності *вибору особистості*, який, на думку науковця, характеризується такими рисами:

1. Вибір можливий лише у внутрішньому складному світі.
2. Альтернативи, між якими відбувається вибір, — не операції, не засоби дії, що ведуть до однієї мети, а різні життєві відносини, «окремі діяльності» (термінологія О. Леонтьєва).
3. Вибір є активною дією студента, а не пасивною реакцією.
4. Підставою вибору не може бути сила спонукання як така [5].

Отже, беручи до відома ці положення, ми наполягаємо, що студент здійснює свій смисловий вибір на підставі своїх мотивів, цінностей, смислових орієнтирів і вибирає діяльність учителя, реалізуючи при цьому свою суб'єктну позицію.

Зазначимо, що при використанні педагогічної ситуації як *методу навчання*, а також аспекту певних смислотехнологій, ми пропонуємо таку *схему* роботи з нею: сприйняття ситуації; інтерпретація та розуміння; прийняття або неприйняття (збіг — розбіжність із цінностями особистості, ідентифікація); вироблення ставлення до ситуації, надання їй особистісного смислу; інтеріоризація ситуації або її неприйняття.

Виходячи з цього, вважаємо доцільним використання вправ перцептивної спрямованості, які сприятимуть формуванню адекватного сприйняття та розуміння особистості відповідно до її вікових особливостей, а також ціннісно-смислового ставлення до неї. Наведемо приклади.

1. Схарактеризуйте особистість учня за фотографією (перцептивний тренінг за В. Кан-Каликом).

2. Визначте емоційний стан за фотографіями, на яких зображено різні емоційні стани дитини, а саме: задоволення, збентеження при труднощах, стан емоційного конфлікту, збудження, невдачі, хитрощі тощо.

3. Схарактеризуйте учнів за допомогою фотографій та спеціального тексту, що можливо змінювати й додавати до знімків.

4. На основі розглянутих фотографій дітей вивчіть їхні емоційні реакції й для з'ясування переживань дітей емоційно ідентифікуйте себе з ними.

5. Далі пропонуються завдання, що містять вагомий потенціал щодо усвідомлення мотивів вибору професії, розуміння її призначення в суспільстві, професійної ідентичності, смислового ставлення до професії.

6. Напишіть твори-есе на теми:

— «Що мене приваблює в моїй майбутній професії?»;
— «У чому я вбачаю смисл моєї майбутньої професії?»;
— «Як стати вчителем, якого чекають у школі?»;
— Яким я уявляю процес самопізнання?»;
— «Мій професійно-освітній маршрут».

7. Складіть ескіз майбутнього «Яким я буду вчителем».

8. Наведіть приклади суджень відомих педагогів, які відбивають мотиви вибору професії, смислове ставлення до неї.

Таким чином, реалізація акмеологічного підходу є перспективним напрямом професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ. Ґрунтуючись на позиціях зазначеного підходу. ми розглядаємо смислову сферу майбутнього педагога у єдності її особистісних і професійних аспектів. При цьому в її структурі «за вертикаллю» виокремлюються смислова установка, смислові диспозиції. професійні цінності. Динаміка смислової сфери майбутніх педагогів «за горизонталлю» у форматі процесу смислогенезу проходить шлях від смислоутворення, смислонасичення, актуалізації смислів у певних ситуаціях до актуалізації смислів у форматі професійної діяльності, їх ієрархізації та «кристалізації». Тобто формування професійних смислів є вагомим компонентом акмеорієнтованого розвитку майбутнього педагога. Зазначені у представленій статті позиції є ґрунтовними у процесі розробки системи умов у межах акмеологічного середовища, які будуть сприяти ефективності процесу формування смислової сфери майбутнього педагога на шляху до свого професійно-особистісного акме. Цей аспект дослідження буде предметом наших подальших наукових розвідок.

ДЖЕРЕЛА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе : монография / И.В. Абакумова. — Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та, 2003. — 480 с.
2. Акмеология : учебник / К.А. Абульханова, О.С. Анисимов, В.Г. Асеев и др. ; под общ. ред. А.А. Деркача ; Междунар. акмеол. ин-т. — М. : Изд-во РАГС, 2002. — 681 с. : табл.
3. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 336 с.
4. *Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека*: характеристики и условия достижения. — М. : Флинта: Наука, 1998. — 168 с.
5. Василюк Ф.Е. Психология выбора / Ф.Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. — М., 1997. — С. 284–315.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. — Изд. 5-е, испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
7. Желанова В.В. Смислогенез майбутнього вчителя початкових класів у технології контекстного навчання / В.В. Желанова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. — 2015. — № 1(290). — С. 59–67.
8. Желанова В.В. Смислові аспекти професійної компетентності майбутнього педагога / В.В. Желанова // Проблеми освіти : наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. — Київ, 2015. — Вип. 85. — С. 85–89.
9. Зинченко В.П. Опыт анимации метафор смысла / В.П. Зинченко // Вопр. психологии. — 2006. — № 6. — С. 59–63.
10. Карпов А.В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности / А.В. Карпов. — М. : РАО, 2012. — 476 с.
11. Колесникова И.Е. Механизм смыслогенеза личности в онтогенезе: морфогенетический и онтологический контекст : монография / И.Е. Колесникова ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. — К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. — 205 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.
13. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. — 308 с.
15. Пронина Е.Е. Психология журналистского творчества : учеб. пособие / Е.Е. Пронина. — М. : Книж. Дом «Университет», 2006. — 365 с.
16. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей : руководство / И.Г. Сенин. — Ярославль : Содружество, 1991. — 19 с.
17. Rokeach V. The Nature of Human Values / V. Rokeach.— N. Y., 1973.

Паламарчук Л.Б.

ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В АКМЕОЛОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розкриваються напрямки професійної підготовки майбутнього педагога в акмеологічному середовищі університету. Педагогічна підготовка майбутніх вчителів має стати основою створення ними акме-середовища освітніх закладів, полікультурність якого відіграє важливу роль у формуванні особистості молодого громадянина країни.
Ключові слова: *полікультурність, професійна підготовка, особистість, акме-середовище.*

В статье раскрываются направления профессиональной подготовки будущего педагога в акмеологической среде университета. Педагогическая подготовка будущих учителей должна стать основой формирования акме-среды образовательных учреждений, поликультурность которой играет важную роль в развитии личности молодого гражданина страны.
Ключевые слова: *поликультурность, профессиональная подготовка, личность, акме-среда.*

The article reveals the directions of professional training of a future teacher in the acmeological environment of university. Pedagogical training of future teachers should be the basis for the creation of acme-environment of educational institutions, multiculturalism which plays an important role in personality development of young citizen.
Key words: *multiculturalism, professional training, personality, acme-environment.*

Проблема професійної підготовки вчителя є важливою у сучасному вітчизняному освітньому середовищі. Як засвідчує наш багаторічний науковий та педагогічний досвід, акмеологічний підхід до навчання майбутнього педагога значно удосконалює

його професійну підготовку. Сьогодні вчитель — це педагог з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентоздатності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти, готовністю творити, освоювати нові методи та технології навчання тощо. Педагог, у якого на високому рівні набуті перелічені професійні складові, має й високий рівень свого акме. Акмеологічний підхід у професійній підготовці майбутнього педагога є сьогодні прогресивним, перспективним та реальним напрямом розвитку сучасного освітнього середовища, яким у нашому випадку є університет. Розвиток особистості майбутнього педагога, його акмеологічний стан хвилює соціум. Адже від педагога залежить стан підготовки майбутнього громадянина країни. У законі «Про загальну середню освіту» наголошується: «Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти» [10].

Сучасний вищий навчальний заклад, яким є і Київський університет імені Бориса Грінченка, володіє певним акме-середовищем, що впливає на розвиток молодої людини, її особистість та професійну підготовку. Формування змісту, введення новітніх технологій навчання майбутніх вчителів суспільних та гуманітарних дисциплін, вчителів початкових класів, інформатики, права, філософії, фізкультури, педагогів дошкільних закладів є одним із головних завдань професорсько-викладацького колективу університету.

Під «освітнім середовищем» ми розуміємо природне або штучно створене соціокультурне оточення студента, що складається з різних видів, засобів і змісту освіти, які здатні забезпечити продуктивну діяльність тих, хто тут навчається. Саме по собі освітнє середовище не впливає на студентів, а з'являється під час навчальної діяльності, у процесі вивчення навчальних дисциплін, колективного спілкування (комунікацій), порівняння одержаних результатів з певними аналогами. Студент (магістр) створює внутрішній освітній продукт у формі приросту знань, умінь, здібностей, способів діяльності, мети, цінностей. Таким чином студент створює зовнішній освітянський продукт, до якого належать: дослідження, ідеї, твори, есе, доробки, моделі, картосхеми, плани, версії, проекти тощо.

Проблеми полікультурного виховання молоді, формування людської та національної самосвідомості, громадянської позиції, активного й відповідального ставлення до життя є одними з пріоритетних у процесі гуманізації людського суспільства та розвитку всієї вітчизняної педагогічної науки. У сучасному світі найбільш гостра нетерпимість людей проявляється у міжнаціональній та міжконфесійній сферах людського буття. Будь-які прояви нетерпимості обумовлюються низьким рівнем моральної свідомості та полікультурності громадян країни.

Формування у майбутніх педагогів полікультурності супроводжує освітню діяльність професорсько-педагогічного та студентського колективів університету з початку його заснування. Ця освітня проблема інтегрована в усі педагогічні дисципліни, які викладаються в університеті, та представлена спецкурсом для магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи», який носить назву «Проблеми полікультурності в освіті».

Усвідомлення важливості полікультурності у вихованні молодого покоління зумовило активне вивчення проблеми у 80-х роках ХХ ст., коли глобалізаційні процеси стали активно виражені у світі, коли населення країн світу стало більш поліетнічним та полікультурним, мобільним та комунікативним.

Проаналізувавши теоретичні джерела, варто зазначити, що формування полікультурності, як процесу, який готує молоду людину до життя в полікультурному суспільстві, активно здійснюється й у вищих освітніх закладах нашої країни. Вітчизняні та зарубіжні вчені, І. Зязюн, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Максимова, В. Огнев'юк, С. Пальчевський, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, Л. Хоружа, та багато інших науковців визначають «акме» як соматичний, фізіологічний, психологічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найбільш високих показників у її діяльності та творчості. Студент-першокурсник, прийшовши навчатися до університету, вірить, що за період навчання він досягне своєї вершини професійної підготовки, стане зрілою людиною, удосконалить своє «акме».

Сучасна дослідниця В. Максимова [16] пропонує розглядати зрілість як соціально-педагогічний результат, який виникає під час взаємодії соціального і педагогічного середовища, сприяє розвитку особистості. Переоцінити роль освіти у цьому процесі важко.

Проблему полікультурності обґрунтовували у своїх дослідженнях такі зарубіжні науковці, як Д. Бенкс, Г. Дмитрієв, Д. Дьюї, В. Матіс, Д. Міттер, С. Наушабаєва, С. Нієто, В. Подобєд, Т. Рюлькер, М. Уолцер,

М. Хінт та ін. Їхні дослідження стосуються запровадження полікультурної освіти, полікультурного виховання, розробки концепції, моделі такої освіти тощо, запровадження відповідної методології. Проблему полікультурної освіти у другій половині XX століття розглядали у своїх дослідженнях такі зарубіжні та українські науковці: З. Гасанов, Л. Голік, Т. Клинченко, М. Красовицький, Г. Левченко, В. Міллер, В. Подобєд, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук. У XXI столітті посилився інтерес до цієї проблеми, зокрема і в Україні. На сторінках вітчизняних педагогічних видань останніми роками з'явилися праці Е. Антипової, В. Бойченко, В. Болгарінової, Л. Горбунової, О. Котенко, І. Лощенової, Н. Сейко, О. Сухомлинської, Л. Хоружої, Н. Чернухи та інших, у роботах яких розглядаються процеси становлення ідей полікультурності. Національна педагогічна наука має значні напрацювання у розкритті проблеми формування полікультурності молодого покоління, а у нашому випадку — майбутнього педагога, сучасної молодої людини. Освітні дисципліни вищого навчального закладу (філософія, політологія, педагогіка, психологія, культурологія, деякі спецкурси) доводять, що сучасні міжнародні відносини наша держава активно розвиває у напрямку дружніх стосунків з іншими країнами та поступово інтегрується у європейське та світове середовище. Саме тому постійно посилюються вимоги до формування умінь, навичок, поведінки, ставлення кожної особистості як до природи так і до людей, її особистісні якості, компетентності, що спрямовані на дієву позицію майбутнього педагога.

Важливу роль у формуванні готовності до інтеграційних процесів відіграє полікультурна компетентність молодого покоління, яка в наш час, стає досить важливою та необхідною.

Полікультурність була і залишається об'єктом досліджень багатьох українських та зарубіжних науковців: С. Гончаренка, В. Кузьменка, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, Н. Чернухи, Є. Чорного, Н. Якси, М. Ярмаченка та ін. Теоретичні засади розвитку полікультурності досліджують вітчизняні вчені-філософи: В. Андрущенко, А. Губерський, І. Зязюн, В. Ігнатов, В. Кремінь, М. Михальченко, В. Огнев'юк, Б. Попов, М. Степико та ін. Вагомий внесок у розвиток теорії виховання полікультурності зробили такі вітчизняні вчені в галузі педагогіки та психології, як Г. Балл, І. Бех, О. Вишневський, Л. Волик, Л. Гончаренко, Б. Євтух, О. Савицька, Л. Співак, В. Струманський, В. Сухомлинський та інші. Методико-педагогічні аспекти полікультурної компетентності майбутніх учителів розкривають у своїх дослідженнях С. Бондирева, Л. Волик, Л. Гончаренко, Л. Паламарчук, Л. Хоружа, Н. Чернуха та інші.

Учений-дослідник Д. Чернилевський стверджує, що *полікультуризм* в освіті — це розбудова освіти на принципах культурного плюралізму, рівноцінності та рівноправ'я всіх етнічних та соціальних груп, що складають дане суспільство, на недоступності дискримінації людей за ознаками національної чи релігійної приналежності, статі чи віку [21]. Полікультуризм, вважає вчений, забезпечує більш швидку адаптацію індивіда до умов існування, що постійно змінюються і допомагають йому сформувати багатогранну картину світу. Глобальна освіта розширює контекст діалогу до планетарного рівня.

Хоча на території нашої держави проходять воєнні дії, ми переживаємо стан агресії з боку сусідньої держави, проте наша країна активно розвивається у напрямку дружніх стосунків з іншими країнами та поступово інтегрується в європейське та світове середовище. Саме тому постійно посилюються вимоги до полікультурного виховання молоді, їхньої терпимості, толерантності, поваги до кожної людини. Сучасні науковці шукають шляхи вирішення проблем взаємодії між людьми на міжкультурному рівні. Такі стосунки мають базуватися не лише на визнанні права кожної культури на існування, а й на рівноправному діалозі, який має привести до взаємозбагачення й розвитку культурних спільнот. Важливу роль у цьому відіграє педагог, учитель-предметник, учитель-менеджер. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів на засадах акмеологічного підходу в умовах університету потребує подальшого вивчення, враховуючи нові соціально-економічні умови сьогодення і специфіку роботи в освітніх закладах країни.

Мета нашої статті полягає у проведенні аналізу та узагальненні вивчення процесу формування полікультурності у молодого спеціаліста у вітчизняних освітніх закладах на прикладі досвіду роботи професорсько-викладацького колективу Київського університету імені Бориса Грінченка. Наш багаторічний досвід педагогічної, викладацької та методичної роботи дає можливість зробити висновок, що заявлена нами проблема є актуальною не лише в теоретичному, а й у практичному аспекті. Хід експериментальної роботи та практичний науково-дослідницький досвід підтверджує актуальність такого дослідження. Результати наших досліджень послугують у підготовці методичних рекомендацій, розробці лекцій та допоможуть в організації і проведенні науково-дослідницької роботи зі студентами, магістрантами та молодими педагогами.

На сьогодні акмеологічний підхід є базовою узагальнюючою категорією, що складається з сукупності принципів, прийомів, методів,

форм, які дають змогу вирішувати акмеологічні проблеми та завдання. Акмеологічний підхід щодо вивчення закономірностей досягнення вершин професіоналізму та творчості є одним із прогресивних та перспективних для сучасної системи освіти. Саме акмеологічний підхід та акмеологічні технології сприяють розвитку внутрішнього потенціалу, високого професіоналізму та творчої майстерності фахівця, який працює в системі «людина-людина», що складають основу його професійного іміджу й життєвого досвіду. Акмеологія як наука передбачає вивчати процес досягнення людиною вершин людської якості, в тому числі й оволодіння удосконаленням у вибраній професійній діяльності. Акмеологія виникла на перетині природничих суспільних, гуманітарних і технічних дисциплін, вона вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на етапі її дорослості, особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку. Акмеологія розглядає людину як суб'єкта життєвого шляху і розробляє засоби досягнення особистістю соціальних і професійних вершин.

Педагогічна акмеологія передбачає вивчення шляхів досягнення професіоналізму у діяльності викладачів та вчителів. Таким чином, застосування акмеологічного підходу дає можливість спрямувати процес самоорганізації людини (педагога), скерувати механізми руху її життєвого шляху до вершин визнання, грамотна реалізація якого приведе до успіху. Усе це є цариною розробок акмеології XXI століття, педагогічної також. У цьому зв'язку виникає проблема вивчення, розвитку і використання основних акмеологічних ресурсів творчого потенціалу особистості вчителя, актуалізується необхідність побудови та реалізації освітнього процесу, що створює передумови для розкриття потенційних здібностей кожного педагога. На перший план висувається творчий потенціал працівника — його професіоналізм, ерудиція, вміння творити, креативність мислення. Саме він є запорукою успіху навчального закладу і перетворює його у добірне акмеологічне середовище освіти.

З огляду на це у дослідженні ми керуємось теорією В. Вернадського, який визначив наш соціум як цивілізацію «культурного людства», як форму організації нової геологічної сили, що утворилася в біосфері внаслідок проживання у ній людини розумної. А також таким, де буття у ноосфері поставило перед людською спільнотою завдання удосконалення спільними зусиллями в інтересах як усього людства, так і кожної окремої людини всіх складників ноосфери — антропосфери, техносфери та соціосфери.

Розвиток філософсько-педагогічного напряму в науці теж пов'язаний з ім'ям великого В. Вернадського. В основі цього напряму лежить орієнтація на людство як на єдину спільноту, взаємодію народів шляхом «діалогу культур», впевненість у тому, що освіта людини має відбуватися через діалог з Космосом і Всесвітом шляхом розуміння й проникнення у проблеми людства, оволодіння економічними та ноосферними знаннями. Учений вважав, що «через освіту і популяризацію наукових знань, знайомство з національними культурами можна досягти позитивних суспільних змін, бо вони є важливими ознаками цивілізованого державного розвитку, збереження позицій країни у світовій спільноті і мусять сприяти досягненню загальнолюдських та громадянських ідеалів» [2].

Основні теоретико-методологічні положення нашого дослідження випливають із сучасних тверджень гуманістичної філософії освіти, в яких обґрунтовано гуманістичні та соціально зорієнтовані підходи до процесу формування і становлення молодої особистості, котра на початку третього тисячоліття розпочинає своє свідоме життя у період глобалізації та міжнародної інтеграції, що триває нині. Свого часу видатний німецький філософ Г.В.Ф. Гегель створив всеохоплюючу універсальну теоретичну систему реальності, що й донині не втратила сенсу. Фундаментальним поняттям гегелівської системи є об'єктивно існуючий абсолютний дух (універсальна духовна субстанція світу), який живе і розвивається відповідно до об'єктивних законів діалектики (переходу кількісних змін у якісні, боротьби і єдності протилежностей, заперечення заперечення) [5]. Згідно з теорією Г.В.Ф. Гегеля, буття нації, а отже й соціуму, визначається світовим духом, і тільки історична нація має національну свідомість, є складником реального соціуму. Націоналізм — це втілення свободи «історичного народу», який згуртовує індивідів — представників «історичної нації» та асимілює решту індивідів.

До цього часу складними й маловивченими є такі соціальні явища, як національний час та національний простір, де саме мешкають люди певного соціуму. Саме ці форми нашого буття охоплюють найважливіші сфери буття людей — їх суб'єктивний світ, історичну та культурну творчість.

Національний час і простір — це форми, які виникають саме в суспільстві, породжуються його внутрішніми процесами, і саме вони (а не астрономічно-календарний час) регулюють цілеспрямовану діяльність людини. Отже, час і простір є формами буття етнічних процесів, людей як суб'єктів різних форм діяльності. Сьогодні досліджено багато

аспектів прояву національного часу і простору — світоглядний, психологічний, історичний, культурний тощо. Проте синтетичного огляду цього процесу ще не зроблено.

У національному часі та просторі розгортається діяльність, спрямована на реалізацію різних інтересів людей, виникає культурна творчість, формуються різні форми спільного буття.

Загальні властивості національного часу — поліритмічність (різні процеси в соціумі відбуваються з різною швидкістю); єдність минулого, теперішнього та майбутнього, єдність часу, який існує в продуктах культури минулого й теперішнього (суб'єктивного) часу діяльності людей; детермінація майбутнім; знакова природа часу тощо. Національний простір вимірюється смисловим, функціональним відношенням речей і людей, комунікативно-інформаційними одиницями; багатошаровістю (має внутрішні та зовнішні прояви); знаково-інформаційною наповненістю (зв'язок з природним простором). Національний простір та час безпосередньо зв'язані з географічним простором. Для вітчизняного соціуму характерні постійні демографічні зміни, зміни у структурі доходів населення, ставлення до праці, освіти, відпочинку, активність членів соціуму тощо.

Вітчизняна система виховання постійно удосконалює процес відтворення і поглиблення всіх компонентів свідомості народу, створює умови для розвитку і розквіту природних задатків і талантів кожного молодого громадянина України. Однією з умов є створення акме-середовища у вищому навчальному закладі. Відомий вітчизняний учений-педагог О. Дубасенюк у своїх роботах [8, 9] підкреслює, що акмеологічне середовище — це середовище, що сприяє прагненню до успіху, до творчості, до високих результатів діяльності, до досягнень кожного, коли престижно працювати, викладати, навчатися, вести науковий пошук, дотримуючись морально-правових норм взаємодії. Виходячи з цього твердження, дослідник зауважує, що акмеологічне середовище навчального закладу — це цілеспрямовано побудований простір, в якому розгортається навчально-виховний процес та науково-дослідна діяльність, створені необхідні і достатні умови для його учасників щодо самореалізації творчого потенціалу на шляху до вищих досягнень та досконалості. Тоді можна зауважити, що акмеологічне середовище університету — це простір університету та пов'язаного з ним соціуму, що формують акмеологічно значущі результати діяльності професорсько-викладацького складу та студентів в умовах творчих пошуків та престижу університету.

Як стверджує Н Кузьміна, *освіта* є акмеенергоінформаційною системою, яка створена спеціалістами і спрямована на розвиток

самосвідомості природних потенціалів, здібностей та потреб учнів, студентів, дорослих, зрілих, досвідчених, яка створює духовні продукти в учасників освітнього процесу і забезпечує продуктивне вирішення наявних завдань та саморозвитку у новому навчально-пізнавальному, соціальному чи професійному середовищі [13]. Саме через діяльність професорсько-викладацького складу нашого університету засобами освітньої роботи за період навчання студента (магістра) вирішується величезна кількість спеціальних, професійних та навчально-пізнавальних завдань, що підпорядковані створенню духовних надбань у його учасників. Адже разом зі студентом одночасно підвищується акме викладача, його духовне зростання. Нами започатковано школу успішного викладача університету, на заняттях якої розглядаються акмеологічні аспекти підготовки та стану готовності молодих викладачів університету до роботи зі студентами (магістрантами) у акмеологічному середовищі університету.

Під час викладання курсу «Проблеми полікультурності в освіті» наголошуємо магістрантам, що пануюча нині популярна в сьогочасній педагогічній практиці Заходу філософія *діалогового спілкування, діалогу культур* спирається на вчення Сократа, що називається «*маєвтикою*». У сучасній формі діалогового спілкування звичайно стикаються два типи мислення, дві різні логіки таким чином, що вони доходять до єдиної істини, хоча проблема їх взаємовідносин здебільшого не вирішується до кінця. Тому ця проблема залишається постійним фактором, який розвиває процес пізнавання світу.

Маєвтика розглядалась на спеціальній міжнародній конференції українськими вченими, які торкалися різних проблем цього вчення: національного і загальнолюдського, концепції «мідного котла» та «крос-культури», глобальної освіти, діалогіки смислів, конфліктології, антропокосмічних аспектів тощо.

Під час лекційних та семінарських занять магістранти дізнаються, що найбільш прагматичним виявився напрям, відомий як «*школа діалогу культур*». Перша така школа виникла в Росії ще у 80-х роках XX ст., керував нею відомий філософ В. Біблер [1]. Основою (змістом) її діяльності було паралельне вивчення культур різних епох і народів (наприклад, Давньої Греції та сучасності) у формі вільного діалогу на природі. Учителі намагалися відтворити відомі сократівські бесіди в садах Лікею, та далі перших спроб справа не просунулась. Але ідея мислення як діалогу, методи діалогу в навчанні й вихованні знайшли багатьох прихильників; приклади занять, побудованих на концепції діалогу, ми запроваджуємо у викладацькій діяльності, що стосується

проблем полікультурності в освіті, етнопедагогіки, педагогіки творчості тощо.

Близькою за смислом до «школи діалогу культур» є концепція «глобальної полікультурної освіти». Вихідними положеннями цієї концепції є уявлення про сучасний світ як екологічну, економіко-технологічну, історико-соціальну, полікультурну систему взаємозв'язків, взаємовпливів, суперечностей. Розширення комунікаційних, транспортних та інформаційних систем, побудова великих технічноємних центрів, зростання міжнародної інтеграції при розв'язанні спільних проблем — все це веде до співробітництва мільйонів людей, які мають відчувати себе частиною взаємозалежного, динамічного світу. Логічно з цього випливають такі принципи виховання, як толерантність, честь, гідність, патріотизм, пов'язаний з повагою до інших культур, поглядів, релігій. На цьому ґрунті зростає пріоритет загальнолюдських цінностей, домінанта антропософського та гуманістичного характеру. Означену концепцію образно можна висловити так: «Коріння — народне, стовбур — етнічний, віти — світові». Основні засади концепції ми використовували у своїх дослідженнях, під час викладання педагогічних дисциплін, написання підручників, методичних рекомендацій та посібників.

У процесі виховання полікультурної особистості майбутнього педагога необхідно формувати їх уявлення про самобутні культурні світи та їх взаємозв'язок, формувати толерантне ставлення до представників різних етносів, розвивати навички взаємодії людей у сучасному полікультурному світі. Адже стратегічною метою сучасного суспільства є формування високоосвіченої, неупередженої, високоемоційної особистості, готової до міжкультурної взаємодії. Майбутній громадянин суспільства мусить бути здатним до спілкування без упереджених етнічних, релігійних, расових і культурних бар'єрів. Проблеми полікультурного виховання молоді, формування людської та національної самосвідомості, громадянської позиції, активного й відповідального ставлення до життя є одними із пріоритетних у процесі гуманізації людського суспільства та розвитку всієї вітчизняної педагогічної науки.

Без сумніву, надзвичайно важлива роль у вирішенні проблем полікультурності відведена вчителю для сформованості у молодої особистості відповідної картини світу, оскільки саме вона дає можливість виробити у кожної людини позитивне ставлення до представників інших народностей, спрямовує прагнення дізнатися якомога більше про їх культуру, визначає домагання індивідуумом свободи, вміння

відстоювати свою позицію та ідеали, формування духовної гнучкості і розуміння необхідності компромісів. Процес спілкування людей — це не тільки процес обміну інформацією, а й ознайомлення з певною культурою народу та їх цінностями. Потрапляючи в інше мовне середовище, людина фактично опиняється в іншому світі законів спілкування, підпорядкованих менталітету певного етносу чи навіть нації. Про це необхідно пам'ятати всім, хто спілкується з носіями інших культур.

Необхідність підвищення продуктивної праці педагога можна реалізувати за допомогою акмеологічного підходу у вивченні педагогічних дисциплін, зокрема основ полікультурної педагогіки, яка зароджується у наш час. У працях вітчизняних та зарубіжних вчених розглядаються проблеми повноцінного розвитку особистості (педагога зокрема) на основі сприяння умов реалізації її задатків, здібностей, обдарованості, креативності, творчості тощо. Усе перелічене є вагомим напрямом розвитку нової міждисциплінарної науки акмеології. Предметом акмеології є теорія вищих досягнень окремої людини і всієї цивілізації. Методологічною стратегією акмеології є універсальність розвитку особистості, її розквіт, зрілість, вершина творчості, яку особистість досягла в житті та діяльності.

XXI століття стало періодом поширення на планеті ідей стосовно прав людини, існування політичного, національного, культурного розмаїття. У світі відбувається активний взаємовплив і взаємопроникнення різних національних культур, економіки, державотворення, мають місце суттєві соціальні зміни. Гармонійний розвиток соціумів можливий лише на основі принципів рівноправ'я, рівноцінності різних культур, толерантного ставлення до різних проявів людської самобутності, індивідуальності, творчості.

Міжкультурне і міжконфесійне співіснування громадян сьогодні є найважливішим у демократичному суспільстві, оскільки впливає на всі сфери суспільного, економічного і політичного життя та порозуміння у соціумі. Існування такого розуміння є обов'язковою умовою для успішної співпраці між партнерами всіх рівнів, взаємодії особистостей, різного роду установ або й цілих країн. Країни Європи вже кілька десятків років працюють над проблемою побудови європейського регіону і всього світу такими, які б збагатилися від власної різноманітності, а громадяни проживали б у гармонії, поважали б права один одного. Світова педагогічна думка активно працює над цією проблемою. Україна має чимало ознак європейської *полікультурної* держави. Вона взяла курс на побудову сучасного демократичного суспільства

та одночасно представляє собою багатонаціональну державу, що розташована на межі європейської та азійської цивілізацій, а її регіони мають унікальні соціально-економічні та етнокультурні особливості. Як результат, всередині суспільства об'єктивно виникає сприятливе підґрунтя для існування типових для полікультурної спільноти проблем, що є наслідком відсутності готовності населення до життя в умовах діалогу культур різних етнічних груп, національностей тощо.

Гармонійне функціонування полікультурного соціуму можливе за умови відповідного виховання його громадян. Проте події, пов'язані з терактами, що відбуваються у різних країнах світу, ще більше загострюють проблему формування полікультурності у молодого покоління.

Під час вивчення курсу «Проблеми полікультурності в освіті» науково-методичних завдань ми спроектували певні *напрями роботи* зі студентами (магістрантами) в лекційний та позалекційний час.

Напрям *повноцінного інформаційного забезпечення* курсу, що включає лекційний виклад кожної теми з використанням різноманітних інформаційних джерел, цитат, графічно-ілюстративних зображень, відео, презентацій, матеріалу з Інтернету.

Пошуково-творчий напрям передбачає виконання студентами (магістрантами) запропонованих викладачем творчих завдань, спрямованих на набуття ними вмінь і навичок дослідницької діяльності, а також на розвиток нестандартного мислення у позалекційний час.

Через напрям *самостійного поглиблення знань* ми прагнемо надати праці магістра (студента) цілеспрямованості над додатковими питаннями, джерелами, вказаними викладачем, які стосуються окремих аспектів теми.

Дискусійний напрям набуття інформації розрахований на емоційно-інтелектуальну можливість осмислення кожним студентом (магістром) висунутого проблемного запитання, яке не може мати однозначної відповіді й потребує здійснення швидкісних логічних мислительних операцій і використання «резерву» інформації задля правильного та ефективного обґрунтування власної позиції.

Для кращого розуміння значущості засвоюваного матеріалу ми передбачили *самостійні завдання*, які впливають на розвиток у магістра відповідального ставлення до засвоєння конкретних тем і спонукають до виявлення різнобічних творчих здібностей.

З метою контролю нами передбачено *контрольні запитання*, які сприяють процесу повторення, узагальнення та відтворення здобутих знань.

Опорні поняття і терміни кожної теми ми виділяємо з метою збагачення словникового запасу магістрів, удосконалення їх професіоналізму, підготовки до викладацької роботи.

Найвпливовішими *методами,* які стимулюють думки, викликають бажання здобувати інформацію, формують науковий підхід до виконання різнобічних завдань викладача, ми вважаємо: *лекційний виклад, активну участь у роботі семінарських занять, проблемну бесіду, дискусію, теоретичне узагальнення з теми, творчий пошук, осмислення найсуттєвіших ідей, самостійне опрацювання набутих знань, пояснення, аналіз.*

Найсуттєвішими *принципами* підходу викладача й магістрантів до оволодіння знаннями ми вважаємо: *вимогливість, посильність завдань, систематичність, послідовність, самокритичність, зв'язок теорії з практикою, етичність.*

На вступних лекціях до курсу ми підкреслюємо магістрантам, що у різноманітних сучасних філософських, політологічних, соціологічних теоріях та поглядах про суспільство нинішнє українське суспільство розглядається як таке, що трансформується в напрямі до громадянського суспільства, завдяки чому відбуваються певні суспільні зміни. Здійснюється розпад елементів соціальної структури, що існувала раніше, і формуються нові соціальні групи, верстви, прошарки тощо. Масовий середній клас, який лише формується, буде дійсним суб'єктом громадської думки, носієм соціокультурних цінностей суспільства. Тому на сучасному етапі розвитку нашої держави, як ніколи до цього, постає необхідність формувати особистість майбутнього громадянина українського соціуму, який би свідомо ставився до своєї місії як носія національної культури і національної свідомості, але, зберігаючи свою ідентичність, не забував би і про те, що кожен громадянин України як людина, яка перебуває в середовищі ноосфери, є одночасно й громадянином Європи та світу з властивими тільки йому рисами національної свідомості та культури. Ми впевнені, що насущні проблеми інтеграції юнаків та юнок у національну та світову культури, питання адаптації молоді в полікультурному та поліетнічному середовищах необхідно і можливо вирішувати вже у наші дні. Найперше, що має донести освіта до молоді, це те, що громадянин сучасного соціуму має виявляти і розуміти суттєві зміни, які відбуваються в існуючих виробничих відносинах, зважати на закони виживання у суспільстві з ринковою економікою. Юнаки та дівчата мусять здобувати знання, усвідомлено готуватися до того, аби виконати замовлення суспільства — стати конкурентоздатними успішними представниками

соціуму, які працюють не лише заради свого розвитку та зростання, але й своєю працею та різноманітною діяльністю сприяють розвиткові всього українського суспільства. Молода людина повинна розуміти, що інформаційна ера відкриває для кожного величезні можливості, проте, аби не зашкодити антропосфері та соціосфері, лише на основі прогресивних освітніх та господарських технологій, сучасних соціальних потреб можна розвивати техносферу, раціонально використовуючи природні ресурси країни та постійно їх відтворюючи. Сьогодні, на жаль, нашим співвітчизникам пропонується будувати такий соціум, який вигідний можновладцям та економічним магнатам. На противагу цьому вітчизняні філософи, політологи стверджують, що національна ідея розвитку майбутнього соціуму має передбачати всі умови розвитку вільної людини. Зокрема, вчені-філософи Б. Попов, В. Ігнатов, М. Степико [11] наголошують на тому, що розвинутий сучасний соціум представлений двома підсистемами існування — державно-адміністративними правовими структурами надособового функціонування соціальних організацій та етнічним життям людей з притаманними йому рисами морально-етичної та тілесно-індивідуальної культури.

Доречно навести слова польської дослідниці І. Левандовської: «Чи залишиться в майбутньому історична регіональна свідомість популярною цінністю? Чи молоді люди забудуть своє коріння та шукатимуть лише кращих перспектив праці у країнах Європейського Союзу?» [15].

Культура є феноменальним явищем у житті людства. Вона є багатогалузевою системою, яка охоплює увесь матеріальний і духовний світ певної нації як специфічну форму її життєдіяльності. Розвинена культура дає можливість людині виробити практичні навички у різних сферах діяльності, збагачує її духовний світ. Кожна доросла людина, представник певного соціуму, володіє рисами, притаманними етносу, нації, до якого належить. Особистість, як і сама культура, розвивається шляхом накопичення цінностей попередніх поколінь і завдяки створенню своїх власних.

У свій час І. Огієнко зауважував: «Світ Божий — великий і складається з окремих народів чи націй, і кожен народ — окреме закінчене ціле. І в тому краса всесвіту, що народи зберігають свою окремішність, як на пишній луці кожна окрема квітка має окремий колір і запах» [17]. Учений наголошував: українці мають свою власну культуру, яку народ витворив протягом багатьох віків свого існування. Він пише: «…не дивлячись на всі перешкоди, що завше горою ставали <…> на дорозі, народ український утворив своє власне життя, утворив

велику своєрідну культуру. І можна тільки дивуватись, дивуватись і благоговіти, як це народ наш незвичайно тернистим шляхом досяг такої великої культури» [17]. Учений акцентує на тому, що: «…пишна природа чарівного краю нашого сама нахиляє до замилування у всякім мистецтві». До галузі культури І. Огієнко відносить своє право, свою церкву, що витримали російське нівелювання. Так, учений зауважує, що українська церква відрізнялася службою, обрядами та звичаями. Далі він наголошує: «І який би бік життя ми не взяли, ми скрізь побачимо, що народ наш виявляє себе окремим, своєрідним народом з самостійною культурою. Народ український утворив свої звичаї, як от — родини, хрестини, весілля, похорон, свої вірування й переконання, утворив свої обставини життя, зачісування кіс («хохол чи оселедець»), свій музичний струмент (бандура, ліра, торбан), свої страви, свій танок, — і все таке, що надає йому оригінальності і одріжняє од інших народів; було колись, у нас був навіть свій коліндар, і рік наш не припадав до московського» [17].

Працюючи з магістрантами на семінарському занятті, ми звертаємо увагу на те, що світ людський дуже різноманітний. Тому разом із магістрантами аналізуємо вірш відомого українського поета Віталія Іващенка «Чому у світі всі народи різні?»:

Чому у світі всі народи різні?
Несхожі ані звичаї, ні шлях.
Свої у них культури, катаклізми,
І долі різні склались у віках.
Напевно від землі залежить все,
Від красоти і щедрості природи:
Вона формує душі і народи,
І власну неповторність в них несе.
Що довше рід живе на цій землі,
То глибше в ньому нації коріння.
У безвісті зникають покоління,
А мова і традиції живі!
Буває, що якась душа чужа,
Занесена сюди з країв далеких,
Дух нації сприймає просто й легко,
Неначе вік із нею прожила.
Вона із нами в радості й біді.
На нас так схожа щирою душею!
Серед людей вона стає своєю,
А Україна — матір'ю її [12]

Словами вірша автор малює полікультурну картину світу. Яскравими словами він підкреслює спільність людей, їх душі та природи. Магістри свідомо розуміють, що таке соціально-природне явище,

як народ чи етнос, представлене великою різноманітністю у світі. Тому виховання полікультурності є важливою проблемою сучасної педагогіки, як національної, так і світової.

Під час викладання навчального матеріалу ми підкреслюємо, що спосіб життя кожної людини необхідно поважати, поважати мову, вірування, цінності, установки, манеру поведінки, одяг, житло, умови праці, звичаї, традиції, етикет, норми та інші елементи культури, які не тільки типові для даної соціальної групи, а й відрізняють її від інших груп людей.

Глобальні проблеми людства є наслідком протистояння, з одного боку, природи, а з іншого — людської практики, культури людства, а також невідповідності або несумісності різноспрямованих тенденцій у ході розвитку самої людської культури. Природа існує за принципом негативного зворотного зв'язку, тоді як людська культура — за принципом позитивного зворотного зв'язку.

Сучасні глобалізаційні процеси призводять до уніфікації, внаслідок чого лінії розколу в соціумі не зникають, як очікується, а навпаки, акцентують відмінності, особливо якщо вони стають предметом політичних спекуляцій. Без загрози зникнення відмінностей між спільнотами у світі не виникало б ірраціональної тенденції захисту власного етносу, культури, релігії, що породжує загострення міжетнічної, міжконфесійної напруги і призводить до конфліктів, терористичних актів, виявів ксенофобії. Цій боротьбі протилежностей у розвитку цивілізації може протистояти така універсальна цінність, як *толерантність*.

Моральна поведінка є річчю цілком добровільною. Силоміць змусити бути чесним і порядним неможливо. Про високу мораль доводиться говорити лише за умови, що основою поведінки людини є совість. Мораль ґрунтується на свідомості кожного з нас. Таким чином, мораль має три точки опори, і це засвідчує історія. Мораль — це те поняття, яке здавна існувало.

А сучасний світ нині висунув інший термін — «*толерантність*» (у перекладі з грецької це означає «*терпимість*»). І саме нинішні зміни набувають надзвичайно важливого значення, бо в мінливому світі геополітичних перетворень це набуває глобального значення. Тож ми всі з вами стаємо учасниками цих перетворень, і від нас залежить якість цих перетворень і змін, а без толерантності це зробити неможливо.

Толерантність — це здатність індивіда без заперечень і протидії сприймати відмінні від його особистої думки, способу життя, характеру поведінки і якості інші особливості індивідів. Це домінанта відмови від агресії. *Інтолерантність* — це завжди прояв небайдужості.

Толерантність може бути як активною (на основі небайдужості, незацікавленості індивідом об'єкту, його адаптивності, звичок, коли об'єкт стає небайдужим іншим), так і пасивною. Отже, в основі толерантності присутні чи відсутні засади для негативної реакції.

Толерантність без наявності причин для негативної реакції — природна толерантність, а проблемна толерантність — це толерантність, коли присутні причини для її існування. Між людьми проявляються такі різновиди проблемної толерантності: толерантність підпорядкування (ієрархія); толерантність вигоди; толерантність замислу; толерантність вихованості.

Змушена толерантність проявляється здебільшого до біженців, емігрантів, приїжджих. Толерантність замислу — це такий стан, коли індивід до певного часу терпить неприємну для нього поведінку того, кого він хоче ввести в оману своєю нетерпимістю.

Толерантність вихованості близька до толерантності поблажливості, прояв толерантності стає для індивіда одним із способів особистісного самоствердження (він вважає своїм достоїнством проявляти толерантність).

Конструктивна толерантність — один із проявів толерантності вигоди (шантаж). Толерантність означає повагу, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань. Толерантність — це єдність у різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність — це те, що уможливлює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру.

Толерантність — це не поступка, поблажливість чи потурання. Толерантність — це передусім активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини. Толерантність у жодному разі не може бути виправданням посяганню на ці основні цінності. Толерантність повинна виявляти кожна людина, кожна група людей та кожна держава.

Толерантність — це обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (в тому числі культурному плюралізму), демократії та правопорядку. Толерантність — це поняття, що означає відмову від догматизму і абсолютизму, утвердження норм, закріплених у міжнародно-правових актах у галузі прав людини.

Утілення в життя гуманістичних ідей милосердя, прав людини, людської гідності й громадянської відповідальності є нині не тільки

бажаним із суто етичних міркувань, а й, прямо кажучи, необхідним для прогресу і самого виживання людства. Однак процес такого втілення натрапляє інколи на чималі перешкоди. Не останнє місце серед них посідає загальноосвітня школа, яка все ще відчутно просякнута авторитарним духом, не бере до уваги думки й прагнення учнів, не поважає їхньої самостійності і зорієнтована на нівелювання особистостей.

Проблема гуманізації освіти є актуальною в усьому світі і, зрозуміло, вдвічі і втричі актуальнішою у посттоталітарному суспільстві (зокрема українському). Тому треба підкреслити: якщо виховання та освіта покликані допомогти особистості самоактуалізуватися, досягти висоти, яка доступна людському роду чи даному індивіду, то ідеальною є центрована на особистості, «внутрішня» освіта. Мета її — відкриття ідентичності кожного учня. Навчаючись прислуховуватися до свого внутрішнього світу, людина виводить набір власних цінностей, здійснює відкриття свого покоління, долі. Відшукуючи свою ідентичність, пізнаючи, чим люди подібні і чим відрізняються один від одного, ми прилучаємось до всього людського роду, до загальнолюдських цінностей, стаємо громадянами всесвіту.

Толерантність — це саме те, чого не вистачає зараз деяким людям та націям: терпіння, терпимість, розуміння, дружнє відношення, спокій, адекватне сприйняття. Досвід роботи дозволяє нам зауважувати, що для виховання толерантності потрібно акцентувати увагу не на ЗМІ, які просто віщають або друкують про неї, а на ті з них, що відроджують філософію і впроваджують це в життя своїми способами, допомагаючи людям перейнятися розумінням толерантності, не тільки розуміючи, що це таке, а й жити відповідно до неї.

Тому на лекціях наголошуємо студентам, що *полікультурний освітній простір сьогодні* складається із закладів, які спеціально створені і передбачені для виховання та навчання молодого покоління (дитячі садочки, школи, училища, коледжі, технікуми, виші тощо), та інших соціальних систем та явищ — люди, заклади, світ речей, суспільні процеси, засоби масової інформації, передові ідеї, ціннісні орієнтації — всього, що спричиняє глибокі зміни у мультикультурному суспільстві.

Полікультурний регіон — це територіально-регіональний простір, на території якого живуть і взаємодіють не тільки представники титульного етносу, але й представники інших етносів. У змісті освіти мусять бути відображені не тільки особливості культури титульного етносу, а й характерні особливості культур народів-сусідів, що проживають у даному регіоні та інших регіонах країни.

Полікультурне суспільство — це складна система, що об'єднує людей різних національностей з усією сукупністю їхньої взаємодії і взаємозалежності.

Полікультуралізм — певна система поглядів на культуру, суспільне та особистісне буття людини. Полікультурна картина світу окремої особистості — це індивідуальна система уявлень про будову світу в різних культурних проявах.

Формування картини світу — багатовимірний і складний процес, який успішно розвивається лише за умов відповідального ставлення школярів до результатів своєї діяльності.

Надзвичайно важлива роль у вирішенні проблем полікультурності відведена сформованості в особистості відповідної картини світу, оскільки саме вона дає можливість виробити у кожної людини позитивне ставлення до представників інших народностей, спрямовує прагнення дізнатися якомога більше про їх культуру, визначає домагання індивідуумом свободи, вміння відстоювати свою позицію та ідеали, формування духовної гнучкості і розуміння необхідності компромісів, включеність людини у життєдіяльність як окремих груп, так і суспільства в цілому. Сформованість у процесі навчання у школі, університеті такої картини світу значно розширює межі людської свободи і складає основу полікультурної освіти.

На проблеми полікультурної освіти та виховання підростаючого покоління все частіше звертають увагу вітчизняні науковці, які, зокрема, вказують на те, що принципово важливе значення передусім має полікультурна підготовка вчителів.

Важливість набуття полікультурної підготовки вчителями та майбутніми педагогами можна окреслити такими умовами: по-перше, під час такої роботи педагог розширює свою загальну та педагогічну культуру; по-друге, набуває знань, умінь та навичок, необхідних для взаємодії з людьми (дітьми), які належать до різних культурних груп; по-третє, формує особистісні якості та ціннісні орієнтації, притаманні людині, що живе в умовах культурного розмаїття; по-четверте, через зміст свого навчального предмета здійснює полікультурну освіту школярів.

Адже *полікультурність* людини формується на підґрунті сформованої картини світу, засобом формування якої виступає навчально-виховний та освітній процес у навчальному закладі. Починаючи зі школи, навчальні предмети, дисципліни визначають можливості формування у молодої людини певної картини світу, на основі якої й визначаються домагання особистістю свободи, вміння відстоювати свою

позицію й ідеали, формування духовної гнучкості й розуміння необхідності компромісів, включеність її у життєдіяльність як окремих груп, так і суспільства в цілому. Сформованість такої картини світу значно розширює межі людської свободи.

Одним із визначних чинників полікультурної освіти є *національне виховання*, а ефективність формування у молодої людини національної картини світу залежить від якості вивчення рідної мови. Але з рідною культурою українським дітям дозволили ознайомлюватися тільки після повалення царського режиму, коли на вимогу українських громадян школи переходили на навчання рідною мовою. Це створювало більш широкі можливості для полікультурної освіти молоді, адже остання може давати хороші результати тільки тоді, коли дитина оволодіє рідною культурою, яка є базовою для свідомого ознайомлення й розуміння різних культур.

Формування національної картини світу молодої людини знаходиться у прямій залежності від сформованості у неї *мовної картини.* Мовна картина світу найбільш швидко і просто формується у процесі навчання рідною мовою. А полікультурне виховання і національна школа не можливі без вивчення учнями рідної мови, літератури, історії, рідного краю тощо. Це сприятиме формуванню у молодих людей адекватної національної картини світу — складової наукового та полікультурного світобачення.

Давно відомо, що культура — специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм і закладів, у духовних цінностях, у сукупності відносин людей з природою і між собою. У понятті культура фіксується як загальна відмінність людської життєдіяльності від біологічних форм життя, так і якісна своєрідність історично конкретних форм цієї життєдіяльності на різних етапах суспільного розвитку в рамках певних епох, етнічних і національних

Отже, всі культурні цінності, як матеріальні, так і духовні, одночасно відображають результати практичної й творчої діяльності людини, тому знаходяться у тісному взаємозв'язку.

У кожній культурі є певні цінності, що визначаються й підтримуються якоюсь частиною або групою людей. Вони називаються субкультурами. Виділяються у субкультури окремі вікові групи, наприклад, молодь створює культурні цінності, що приймає лише ця вікова група (стиль одягу, поведінка, смаки, мова тощо). Субкультури можуть складати представники певних професій (особливо пов'язані з мистецтвом). Часто виникають субкультури у межах злочинних угрупувань.

Побудова *«відкритого суспільства»* — ще один фактор, який актуалізує полікультурну освіту. Він є досить вагомим, оскільки передбачає формування міжкультурної компетенції, яка зумовлює відкритість людей до нових культурних цінностей, до нових ідей. Полікультурна освіта формує відкритість особистості, спонукає її до розуміння та вивчення культурних цінностей інших народів. Вона ставить перед собою актуальні цілі та завдання, спрямовує особистість на конструктивний діалог з представниками інших соціокультурних спільнот. Суспільство, готове до міжкультурних контактів і продуктивного діалогу, не може бути закритим.

У процесі вивчення філософії, методології науково-педагогічних досліджень майбутні педагоги зможуть збагнути поняття «діалог культур», яке розкриває можливість розуміння будь-якої культури лише у співвідношенні з іншими, визначає важливість взаєморозуміння людей різних етнічних груп; допоможе усвідомити, що кожна культура розглядається як складний організм (тому стало неможливо їх розподілити на високорозвинені чи примітивні). Завдяки цьому культури, які сприймалися як недосконалі, почали вивчатися як такі, що відрізняються одна від одної.

Сучасні науковці-філософи шукають шляхів вирішення проблем взаємодії між людьми. Такі стосунки мають базуватися не лише на визнанні права кожної культури на існування, а й на рівноправному діалозі, який має привести до взаємозбагачення й розвитку культурних спільнот. Отже, методологічний підхід допоможе майбутньому педагогу розглянути культуру, як світ, в якому людина знаходить себе, а людство — як цінність, яка складається із рівноцінних культурних спільнот, які мають будувати стосунки у вигляді діалогу культур.

Проблеми полікультурного виховання молоді, формування людської та національної самосвідомості, громадянської позиції, активного й відповідального ставлення до життя є одними із пріоритетних у процесі гуманізації людського суспільства. Життя людини серед інших людей проходить як суперечливий і динамічний процес, що вимагає від кожної особистості засвоєння реалій соціального та індивідуального існування, норм і правил духовного та матеріального співжиття відповідно до власних можливостей, переконань і рівня культури.

Необхідність формування висококультурного громадянина України зумовлюється нині ще й тим, що демократизація суспільних відносин у нашій країні вимагає іншого устрою життя, інших відносин між окремими людьми та їх групами, що належать до різних національностей

і віросповідань. Саме тому в багатьох національних державних документах закладено ідеї полікультурності. Серед них Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти, Державний стандарт базової й повної середньої освіти та інші. Ці документи наголошують на необхідності вивчення кожною людиною національної культури народів, що живуть на території України, та світової культури.

Акмеологічне середовище університету забезпечує рівень знань з фаху, загальнокультурний розвиток випускника, надає необхідні освітні послуги (нові технології, акредитовані програми, методичне забезпечення, електронний навчальний комплект, комфортність навчання, обґрунтований режим роботи, вибір форм освіти, забезпеченість навчальної діяльності, здійснення самостійних доробок у науково-дослідницькій діяльності тощо).

За період навчання в університеті майбутній працівник освіти має можливість сформувати готовність до роботи в акмеологічному середовищі іншого навчального закладу, впроваджуючи досвід університету, який щойно закінчив. Набуті знання та навички сприятимуть самореалізації майбутніх педагогів у їх подальшій роботі, створюють умови для їх творчості.

ДЖЕРЕЛА

1. Библер В.С. От наукоизучения — к логике культур / В.С. Библер. — М.,1991. — С. 392–393.
2. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. — М. : Наука, 1989. — 261 с.
3. Вітвицька С.С. Підготовка магістрів освіти до інноваційної діяльності: акмеологічний аспект / С.С. Вітвицька // Проблеми освіти : збірник наукових праць. — Вип. 84. — Житомир ; Київ, 2015. — С. 77–81.
4. Волик Л. Полікультурність особистості майбутнього вчителя. Монографія / Л. Волик. — Київ ; Полтава. — 2005. — 176 с.
5. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории филисофии / Г.В.Ф. Гегель. — СПб. : Наука, 1993. — Кн. 1. — 349 с.
6. Гончаренко Л.А. Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів : навчальний посібник / Л.А. Гончаренко, А.М. Зубко, В.В. Кузьменко // За ред. В.В. Кузьменка. — Херсон : РІПО, 2007. — 176 с.
7. Гончаренко Л.А. Підготовка вчителів до формування в учнів полікультурної картини світу : навчальний посібник / Л.А. Гончаренко, А.М. Зубко, В.В. Кузьменко; за ред. В.В. Кузьменка. — Херсон : РІПО, 2009. — 196 с.
8. Дубасенюк О.А. Передумови розвитку акмеологічного середовища для підготовки педагога-професіонала: досвід і перспективи розвитку / О.А. Дубасенюк / Акмеологія — наука XXI століття : матер. III Міжнар.

наук.- практ. конф. ; за заг. ред. В.О. Огнев'юка. — К. : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. — С. 23–31.
9. Дубасенюк О.А Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно орієнтованої педагогічної освіти / О.А. Дубасенюк // Проблеми освіти : збірник наукових праць. — Вип. 84. — Житомир ; Київ, 2015. — С. 25–31.
10. Закон України «Про загальну середню освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1999, № 28, ст. 230) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651–14
11. Життя етносу: соціокультурні нариси : навч. посіб. / Б. Попов (кер. авт. кол.), В. Ігнатов, М. Степико та ін. — К. : Либідь, 1997. — 240 с.
12. Іващенко В. Українці! Прокидайтеся! (Поетична публіцистика) / В. Іващенко. — К. : ТОВ «Видавнича компанія «КИТ», 2012. — 56 с.
13. Кузьмина Н.В. Фундаментальная акмеология как важнейший ресурс прогресса повышения продуктивности образования / Н.В. Кузьмина // Проблеми освіти : збірник наукових праць. — Вип. 84. — Житомир ; Київ, 2015. — С. 14–20.
14. Лебедик І.В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.04 / І.В. Лебедик. — Кіровоград, 2007. — 18 с.
15. Левандовська І. Історична і регіональна свідомість ліцеїстів / І. Левандовська // Історична освіта і сучасність. Як викладати історію школярам і студентам. — К., 2007.
16. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования / В.Н. Максимова // Завуч. — 2004. — № 7. — С. 30–41.
17. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. Курс, читаний в Українському народнім університеті / І. Огієнко. — К. : Вид-во Книгарні Є. Череповського, 1918. — 272 с.
18. Огнев'юк В.О. Філософські погляди на роль освіти у формуванні акме-особистості: історичний аспект / В.О. Огнев'юк // Проблеми освіти : збірник наукових праць. — Вип. 84. — Житомир ; Київ, 2015. — С. 8–14.
19. Паламарчук Л.Б. Акме-середовище навчального закладу як чинник розвитку особистості майбутнього громадянина та патріота / Л.Б. Паламарчук // Проблеми освіти : збірник наукових праць. — Вип. 84. — Житомир ; Київ, 2015. — С. 270–274.
20. Паламарчук Л.Б. Полікультурна компетентність майбутнього педагога / Л.Б. Паламарчук // Вища освіта: досвід і перспективи : монограф.ж ; редкол. : Н.М. Чернуха, О.М. Малихін, Н.О. Терентьєва, Т.О. Саврасова-В'юн, М.В. Козир. — Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2015. — С. 80–97.
21. Чернилевский Д.В. Поликультура без насилия: акмеологический аспект / Д.В. Чернилевский // Проблеми освіти : збірник наукових праць. — Вип. 84. — Житомир ; Київ, 2015. — С. 20–25.

О.А. Кучерук

ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЇ

У статті розглянуто проблему підготовки майбутнього вчителя української мови до професійної проектно-технологічної діяльності з урахуванням ідей акмеології. На основі аналізу науково-методичної літератури й синтезу теоретичних положень визначено підходи до проектно-технологічної підготовки майбутніх учителів української мови, закономірності досягнення ними високого рівня проектно-технологічної компетентності, принципи побудови й реалізації відповідної лінгвометодичної системи. Схарактеризовано рівні проектно-технологічної культури організації навчання майбутніми вчителями української мови.

Ключові слова: *акмеологія, професійно-педагогічна освіта, методична компетентність, проектно-технологічна компетентність учителя української мови, проектно-технологічна культура організації навчання, технології навчання.*

В статье рассмотрена проблема подготовки будущего учителя украинского языка к профессиональной проектно-технологической деятельности с учетом идей акмеологии. В результате анализа научно-методической литературы и синтеза теоретических положений определены подходы к проектно-технологической подготовке будущих учителей украинского языка. Представлены закономерности достижения ими высокого уровня проектно-технологической компетентности, принципы построения и реализации соответствующей лингвометодической системы. Характеризированы уровни проектно-технологической культуры организации обучения будущими учителями украинского языка.

Ключевые слова: *акмеология, профессионально-педагогическое образование, методическая компетентность,*

проектно-технологическая компетентность учителя украинского языка, проектно-технологическая культура организации обучения, технологии обучения.

The article deals with the problem of training of future Ukrainian language teachers to the professional project-technological activities according to acmeology ideas. The author defines the meaning of "methodical competence of future teachers of Ukrainian language" and "project-technological competence of the teacher of the Ukrainian language". It is determined that the process of teacher training, professional capable of projecting and application of learning technologies, is based on interaction between internal-mental and external practical activity of the subject of study: the perception of theoretical information about educational technologies, the formation of the general image of the subject, memorize it, perform reproductive, partial search, creation and implementation of pedagogical technologies of self-examination and self-improvement. Through the analysis of scientific-methodical literature and synthesis of theoretical positions of the selected educational approaches to projecting and technological training of future teachers of the Ukrainian language, the patterns they reach a high level of engineering competence, principles of construction and realization of linguamethodical system aimed at the formation of design-technological competence. It was found that from the positions of acmeology way to design-technological competence of future teacher passes gradually from elementary, middle, and sufficient to a high level of development of its design and technological culture of the training activities.
Key words: *acmeology, professional pedagogical education, methodical competence, project-technological competence of future teacher of Ukrainian language, design and technological culture of learning management, teaching technologies.*

Стратегічним завданням сучасної професійно-педагогічної освіти є формування фахівця, який володіє низкою компетентностей. З огляду на суспільні й освітні запити особливого значення набуває проектно-технологічна компетентність педагога, що, по суті, є складником його цілісної професійної компетентності. Актуальність

проблеми підготовки майбутнього вчителя до професійної проектно-технологічної діяльності не лише виявляється в контексті щоденних освітніх практик, а й усвідомлюється представниками педагогічної науки.

Аналіз наукової літератури свідчить, що окремі аспекти проблеми професійної проектно-технологічної підготовки педагога розкрито у працях таких учених, як Н. Манько, О. Нікіфорова, Л. Тишкова та ін. Інтерес сучасних дослідників, які розглядають теорію і практику професійної підготовки майбутніх учителів, пов'язаний, зокрема, із вивченням сутності педагогічних технологій (С. Бондар, І. Дичківська, С. Сисоєва та ін.), із визначенням ролі ІКТ у розвитку професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів-предметників (В. Биков, О. Рябцев, С. Цінько та ін.), із розробленням ефективних технологій професійно-орієнтованого навчання у ВНЗ (Р. Гуревич, С. Караман, Н. Морзе, В. Шуляр та ін.). Усе більшої очевидності набуває думка, що майбутнє за системою навчання «учень — технологія — учитель», за таких умов педагог перетворюється на технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання [8, с. 22]. Для виконання функції технолога педагог-предметник має володіти професійною проектно-технологічною компетентністю. У педагогічних вишах України формування спеціальної проектно-технологічної компетентності вчителя української мови здійснюється переважно за ініціативи окремих викладачів, з опертям на праці Г. Дідук-Ступ'як, Г. Корицької, Н. Остапенко та ін. Загалом з погляду теорії і методики професійної освіти проблема підготовки вчителя української мови до професійної проектно-технологічної діяльності досліджена недостатньо, що відповідно позначається на якості практики професійного навчання студентів-філологів. У контексті сказаного зазначена проблема потребує подальшого вивчення й обговорення. Досі залишається чимало запитань щодо того, як реалізувати компетентнісний підхід до проектно-технологічної підготовки студента в системі вивчення лінгвометодичних дисциплін, щоб він, опанувавши їх, міг забезпечити нову якість мовної освіти, відчути себе більш успішним фахівцем-технологом, професіоналом високого рівня.

Мета публікації — визначити професійно-педагогічні умови, які впливають на підготовку майбутніх учителів української мови до професійної проектно-технологічної діяльності, й окреслити систему роботи з ефективного формування їхньої проектно-технологічної компетентності на засадах акмеології.

Модернізація змісту і технологій шкільної україномовної освіти потребує реформування підготовки вчителів відповідно до сучасних вимог, а отже, з урахуванням акмеологічних ідей. Акмеологія — це комплексна наукова галузь, що розглядає людину як суб'єкта професійної освіти й розробляє шляхи, способи, засоби досягнення стану акме, тобто такого особистісного розвитку, який характеризується найвищими показниками в діяльності, пов'язаний із творчим досягненням соціальних і професійних вершин. Особливості акмеологічних положень відображено у працях О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Максимової, Н. Ничкало та ін. У вступі до акмеологічного словника (за загальною редакцією А. Деркача) зазначено, що результати акмеологічних досліджень, науково-практичний ефект їх, тенденції в розвитку сформували образ акмеології як науки особистісно орієнтованої, операційної, прагматичної, яка фокусує в собі все, що допомагає особистості досягати високого рівня розвитку, оптимально розв'язувати актуальні власні й соціально значущі проблеми [1].

Суспільні запити на формування нової якості сучасної вищої освіти спонукають до переосмислення ідеї взаємозв'язку педагогіки й психології за допомогою акмеології. Показником акмеологічного спрямування професійної освіти майбутнього педагога є його акмеологічна культура, пов'язана з особистісною потребою до постійного творчого саморозвитку, відкритістю педагога до освітніх інновацій та до толерантного конструктивного діалогу з іншими. З погляду акмеології пріоритетним завданням професійної підготовки майбутнього вчителя-предметника є спонукання його до вершин у професійному й духовно-особистісному зростанні. Важливе місце у розв'язанні цього завдання посідає створення розвивального акмеологічного середовища на основі мотивованих до педагогічної професії суб'єктів навчальної діяльності, відповідної наукової й навчальної інформації, форм, методів, засобів ефективного навчання та майстерного педагогічного спілкування.

Як було зазначено, одна із проблем сучасної професійно-педагогічної освіти — формування проектно-технологічної компетентності фахівця. Реалії сьогодення свідчать, що без сформованої проектно-технологічної компетентності сучасний педагог не може досягти високих щаблів професійного успіху. Маємо на увазі не лише професійні знання педагогічного працівника, зокрема про сучасні технології навчання, а й професійно-комунікативні вміння, особистісний досвід професійної діяльності, єдність теоретичної і практичної готовності проектувати, розроблювати ефективні технології та впроваджувати

їх у навчально-виховний процес. Основу проектно-технологічної компетентності педагога становить сукупність психолого-педагогічних та методичних досягнень суб'єкта із опанування навчально-виховних технологій, практичний особистісно-професійний досвід проектування їх і творчого використання.

Сформованість проектно-технологічної компетентності майбутнього педагога виявляється як інтегративне особистісно-професійне новоутворення, що виявляється у здатності педагога до діяльності з проектування, розроблення й реалізації різних технологій у сфері освітньої практики і є необхідною умовою для якісної побудови ним навчально-виховного процесу та забезпечення продуктивної освітньої діяльності, починаючи з цілевизначення, планування, моделювання, конструювання змісту, вибору способів і засобів навчання; продовжуючи виконанням професійно-педагогічної діяльності щодо конкретної реалізації запроектованих цілей, педагогічною рефлексією, та закінчуючи коригуванням діяльності й самовдосконаленням.

Проектно-технологічну компетентність учителя української мови інтерпретуємо як комплекс набутих психолого-педагогічних і лінгвометодичних знань, навичок, умінь, пов'язаних із технологіями навчання, досвід творчого застосування їх у шкільній практиці україномовної освіти, готовність до професійної проектно-технологічної діяльності, позитивне особистісне ставлення до неї. Названі компоненти проектно-технологічної компетентності в сукупності характеризують тип організаційної культури професійної діяльності вчителя української мови.

Професійне навчання майбутніх учителів української мови передбачає врахування низки психолого-педагогічних умов досягнення стану акме. Серед таких умов є психологічні особливості студентів. На основі вивчення проблеми психології дорослої людини С. Панченко виділила такі особливості дорослих учнів: прагнення до самостійності та самореалізації; концентрація на професійних цілях, проблемах і завданнях; інтерес до практичного застосування нових знань; наявність професійного й особистого досвіду; наявність стереотипів і переваг щодо методів навчання; наявність конкуруючих інтересів; потреба в короткостроковому навчанні; опір процесу навчання; уміння працювати з інформацією; високий самоконтроль; висока критичність, закритість (захист «Я»), страх невдачі; труднощі у встановленні та підтримуванні міжособистісних стосунків [7]. Знання можливих психологічних особливостей дорослих є умовою для відстежування цих особливостей у конкретному студентському середовищі

з метою визначення природовідповідних методів, форм, засобів навчання й розроблення на їх базі ефективних технологій, спрямованих на досягнення й удосконалення професіоналізму.

Здобуваючи проектно-технологічну компетентність у професійно-педагогічній освіті, студент-філолог має усвідомлювати низку суперечностей: між наявним рівнем власних лінгвометодичних, професійно-педагогічних знань і вмінь та новими завданнями, які висуває суспільство й україномовна освітня практика щодо створення й застосування перспективних технологій навчання української мови; між суспільною потребою в розвивальному навчанні учнів української мови та недостатньою увагою до цього запиту в лінгвометодичній підготовці майбутніх фахівців; між традиційною системою шкільного навчання української мови та інтенсивним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій; між наявним рівнем навчально-професійних досягнень студента та об'єктивною потребою в постійному фаховому самонавчанні, професійному саморозвиткові, самовдосконаленні.

Для того щоб пропонувати систему роботи з формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів української мови, потрібно з'ясувати реальний стан готовності сучасних педагогів-словесників до проектування й упровадження ефективних технологій у процес шкільної україномовної освіти. Спостереження за практикою шкільної україномовної освіти свідчать про методичну одноманітність уроків багатьох учителів, вони недостатньо володіють перспективними технологіями, пов'язаними із предметною специфікою навчання української мови; у навчанні переважає орієнтація на засвоєння учнями готових знань; проблему для вчителів становлять технології розвивального навчання, розвитку креативності, проведення дослідження, інформаційно-комунікаційні технології та ін. Бесіди з учителями переконують, що в багатьох із них низька мотивація до забезпечення якісної освіти, до професійної творчості, відсутня потреба шукати й знаходити нові методи навчання, низький рівень самостійності, відповідальності, критичності, професійної самоосвіти, спрямованої на опанування перспективних технологій навчання, небажання складати план поступового саморозвитку й самовдосконалення. Анкетування вчителів свідчить, що вони здебільшого застосовують традиційні методи навчання, а поняття «інновації в освіті» переважно розуміють спрощено. Відповідаючи на запитання *«Які труднощі виникають у реалізації технологізації навчального процесу?»*, більшість респондентів серед труднощів назвала *роботу з філологічно обдарованими*

учнями, нестачу ТЗН, значна частина — *розрізнення методів і технологій навчання* та *використання ІКТ у навчальному процесі україномовної освіти, зокрема формування хмаро орієнтованого навчального середовища з використанням якісних електронних ресурсів освітнього призначення.* На запитання *«Які педагогічні технології хочете опанувати?»* значна частина опитаних вибрали із запропонованих відповідей *технологію дистанційного навчання, технологію інтегрованого навчання, технологію розвитку критичного мислення.* Суттєву причину недостатнього рівня проектно-технологічної компетентності в багатьох педагогів-словесників становить відсутність ефективної системи формування складників цієї компетентності в межах фахової лінгвометодичної освіти студентів-філологів.

Очевидним є те, що без належної підготовки учителів-предметників до професійної проектно-технологічної діяльності неможливо забезпечити сучасну професійно-педагогічну освіту. Один із шляхів розв'язання цієї проблеми — розроблення на засадах акмеології й уведення в навчально-професійні програми спеціальної дисципліни, присвяченої технологіям навчання конкретного предмета. Досвід розв'язання окресленої проблеми напрацьовано в ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка. Практика навчання студентів-філологів переконує, що важливу роль у формуванні їхньої проектно-технологічної компетентності відіграє спеціальна дисципліна «Перспективні технології навчання у шкільному курсі української мови». Мета цієї інтегрованої дисципліни полягає в тому, щоб на основі здобутків сучасної педагогіки, психології, лінгвістики, лінгвометодики, інформатики ознайомити студентів із різними підходами до модернізації педагогічного процесу й забезпечити практичну проектно-технологічну підготовленість майбутніх учителів-словесників до навчання української мови в загальноосвітніх закладах. Програма цієї дисципліни доповнює вишівський курс методики навчання української мови у школі, готує студентів до активної практики в загальноосвітніх навчальних закладах, що в комплексі забезпечує формування професійної *методичної компетентності майбутніх учителів української мови* як складного інтегративного утворення, яке становить синтез елементів: психолого-педагогічних, організаційно-діяльнісних, загальнонавчальних, предметних, комунікативних знань, навичок, умінь, необхідних для ефективного навчання української мови, методичного досвіду, набутого в процесі педагогічної практики, та позитивного особистісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності.

Методична компетентність майбутніх учителів української мови передбачає вміння педагогічного проектування й належне володіння спеціальними технологіями навчання. Тому одним із компонентів її є проектно-технологічна компетентність. У процесі формування проектно-технологічної компетентності в системі лінгвометодичної освіти студентів-філологів можна умовно виділити кілька основних етапів: 1) інформаційно-теоретичний, 2) навчально-практичний, 3) професійно-практичний, 4) науково-дослідницький. Зміст цих етапів передбачає різні види навчальної роботи, зокрема: ознайомлення з особливостями технологічного підходу до навчання та можливостями застосування сукупності дидактичних технологій у шкільному курсі української мови, вивчення творчого педагогічного досвіду використання перспективних технологій навчання мови; обговорення актуальних лінгвометодичних проблем; проектування моделей навчальних ситуацій із мови, аналіз і самоаналіз проектів уроків української мови, моделювання студентами власних навчальних технологій, застосування опанованих та створених технологій навчання мови на практиці в аудиторних умовах під час рольової гри; творче використання студентами проектно-технологічних знань, навичок, умінь у процесі активної педагогічної практики навчання української мови в загальноосвітніх закладах, контроль і діагностування власне предметних компетентностей учнів, оволодіння способами коригування різних навчально-предметних ситуацій; пошук наукової інформації з питань дослідження актуальних лінгвометодичних проблем, пов'язаних із технологіями навчання, аналіз науково-методичної літератури з питань організації процесу формування україномовної особистості, проведення констатувальних і контрольних зрізів навчально-предметних досягнень учнів з української мови, творче використання набутого проектно-технологічного досвіду в процесі підготовки власної експериментально-дослідницької роботи.

У контексті зазначеної дисципліни проектно-технологічну підготовку майбутніх учителів української мови на засадах акмеології розглядаємо як процес досягнення кожним студентом максимально можливого розвитку проектно-технологічної компетентності в навчально-професійній і науковій лінгвометодичній діяльності шляхом створення необхідного навчального акме-середовища. *Методологія* пропонованої навчально-професійної системи, орієнтованої на розв'язання проблеми формування проектно-технологічної компетентності майбутнього вчителя української мови, *ґрунтується на дослідженні проектно-технологічного типу організаційної культури діяльності*.

Як зазначають учені (О. Новиков, Д. Новиков та ін.), суть сучасного проектно-технологічного типу культури організації діяльності полягає в тому, що продуктивна діяльність людини розподіляється на окремі завершені цикли, які називаються проектами. За такого потрактування проект визначається як цілеспрямоване створення чи змінення певної системи, він складається з триєдності фаз: фази проектування, технологічної фази й рефлексійної фази. Розвиток зазначеного, нового, типу організаційної культури пов'язаний із технологічним суспільством, структурованим за принципом комунікативності й професійних стосунків, у межах цього типу провідними формами організації діяльності є технології та проекти [5, с. 8–25]. Концепцію системи розроблено на синтезі досягнень декількох дисциплін: педагогіки, психології, мовознавства, лінгвометодики, інформатики, акмеології, що дає підстави розглядати такий методологічний підхід як міждисциплінарний і водночас холістичний, тобто цілісний.

Теорія пропонованої системи підготовки майбутніх учителів української мови базується на описовій моделі проектно-технологічної компетентності педагогів як інтегративного особистісно-професійного утворення, яке поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-практичний, емоційний компоненти, а також на розумінні того, що складники системи підготовки студентів-філологів мають спрямовуватися на формування й розвиток усіх компонентів проектно-технологічної компетентності, елементами яких є знання, навички, уміння, пов'язані з технологіями навчання, досвід проектування й застосування їх у шкільній практиці навчання української мови, емоційно-ціннісні смислові орієнтації, ставлення до педагогічної діяльності. Ми виходимо з того, що для побудови зазначеної теорії необхідно використовувати сучасні досягнення суміжних галузей наукового знання. Окрім того, вказана система професійної підготовки пов'язана з розробленою нами теорією системи методів навчання української мови у школі, ця теорія становить основу для створення сучасних навчальних технологій за кількома специфічними напрямами україномовної освіти: 1) формування мовної компетентності, 2) формування мовленнєвої компетентності на основі роботи з текстом, 3) формування комунікативної компетентності на базі ситуативного підходу [4]. Теорія пропонованої системи проектно-технологічної підготовки майбутніх учителів української мови ґрунтується на низці ***підходів*** до навчання:

— *особистісно орієнтованому* — спрямування освітнього процесу на розвиток особистості студента шляхом застосування

екзистенційно-діалогічних методів, що забезпечують активізацію навчально-професійної діяльності особистості, міжособистісне взаємозбагачення, серед них особливе значення мають метод самостійної роботи з інформаційними джерелами, проблемно-ситуативний, рефлексійний, інтерактивний методи, вони дають змогу не лише набути певних знань, умінь, а й пережити навчальний матеріал і процес, виробити своє ставлення до змісту й технології професійної підготовки, а це забезпечує єдність навчально-процесуального й особистісного аспектів професійної освіти майбутніх педагогів;

— *компетентнісному* — спрямування освітнього процесу на формування та розвиток загальних, фахових і професійних компетентностей особистості; відповідно до мети нашого дослідження основну увагу приділяємо проектно-технологічній компетентності вчителя української мови, цю компетентність розглядаємо як інтегративну професійно-особистісну характеристику педагога, що виражається у здатності до педагогічного проектування й готовності до самостійної теоретичної і практичної діяльності зі створення технологій навчання й реалізації їх у різних ситуаціях україномовної освіти; цілком слушно І. Зимня зазначає, що компетентнісний підхід фіксує підпорядкованість знань умінням, акцентуючи на практичному аспекті [2, с. 32–36], отже, за такого підходу не потрібно абсолютизувати знання як єдиний показник якості освіти;

— *діяльнісно-практичному* — цей підхід увиразнює процесуальний аспект навчання, пов'язаний із діяльністю викладача й діяльністю студентів, а також із внутрішніми компонентами навчальної діяльності, тобто мисленнєвими операціями, якими вона здійснюється; він передбачає конструювання способів дій як системи навчально-професійних завдань для досягнення очікуваних результатів, залучення студента у процес побудови змісту занять із лінгвометодичних дисциплін як активного суб'єкта професійно-орієнтованої навчальної діяльності, пов'язаної з розв'язанням реальних проблем шкільної практики україномовної освіти;

— *проектно-технологічному* — суть його полягає в тому, щоб свідомо детально спроектувати освітній процес в усіх його основних компонентах (цілях, змісті, методах, засобах навчання), аби гарантовано одержати необхідний результат — досягнення запроектованих освітніх цілей; відповідно до сучасної філософії освіти навчальна діяльність стає технологічною завдяки *проектуванню*, яке, як пояснює О. Новиков, відрізняється від традиційного планування навчальної роботи тим, що потребує детального визначення освітніх цілей

педагогічної системи на діагностувальній основі, тобто чіткого, однозначного опису цілей, визначення способів вияву їх, вимірювання й оцінювання рівня реалізації їх [6, с. 48]; проектно-технологічний підхід створює сприятливі умови для досягнення вищих особистісно-професійних результатів завдяки тому, що нижча форма активності суб'єктів навчання (коли навчання студентів постійно спрямовується на запам'ятовування, а викладач не відхиляється від конспекту заняття) змінюється на вищу форму навчальної активності, за якої у студентів активно функціонують мисленнєво-мовленнєві процеси, на заняттях застосовуються проблемні завдання, рольові ігри, розвивальні технології навчання тощо;

— *акмеологічному* — орієнтованому на цілісний розвиток людини як фахівця й духовно зрілої особистості, на досягнення суб'єктом освітньої діяльності у ВНЗ вершин професійного застосування технологій навчання, тобто стабільно високих і надійних результатів відповідної діяльності, які водночас мають суспільне й особистісне значення;

— *системно-синергетичному* — що передбачає побудову навчальних систем як відкритих і нелінійних, інтеграцію форм, методів, засобів навчання, самоорганізацію навчального процесу в результаті співдії декількох різних чинників, змінення (розвиток і руйнування) технології навчання як системи в умовах випадковості.

Особливе місце серед названих підходів відведено акмеологічному, бо він допомагає стимулювати й підтримувати професійну мотивацію майбутніх фахівців, розкривати й використовувати їхні внутрішні ресурси, активізувати розвиток творчого потенціалу особистості для поступового досягнення вершин успіху в професійній діяльності. У контексті сказаного важливо підкреслити, що чинниками, які впливають на професійну підготовку фахівця в розрізі акмеології, є екзистенційні здатності: до співпереживання, сприймання й продукування духовно-культурних цінностей, до самопізнання, самоосвіти, самореалізації, особистісно-професійного самовдосконалення. За В. Франклом, у час поширення екзистенційного вакууму основне завдання освіти полягає не в тому, щоб задовольнятися передачею традицій і знань, а в тому, щоб удосконалювати здатність, яка дає людині змогу знаходити унікальні смисли. Сьогодні освіта не може залишатися в руслі традиції, вона має розвивати здатність приймати незалежні аутентичні рішення. Коли десять заповідей втрачають свою безумовну значущість, людина повинна вчитися прислухатися до десяти тисяч заповідей, які виникають у десяти тисячах унікальних ситуацій,

з яких складається її життя… У зв'язку з цим освіта має давати людині засоби для відкриття смислів [9, с. 295–310].

З метою проектно-технологічної підготовки майбутніх учителів на засадах акмеології потрібно враховувати *закономірності* досягнення високого рівня їхньої проектно-технологічної компетентності:

— досягнення успіху у формуванні високого рівня проектно-технологічної компетентності майбутнього педагога залежить від акмеологічної персональної позиції, тобто погляду на досягнення вершин власного особистісно-професійного розвитку, зокрема творчого особистісного ставлення до своєї професії, що своєю чергою визначає творчий характер навчально-професійної поведінки студента;

— існує пряма залежність між професійною підготовкою майбутнього педагога до творчої проектно-технологічної діяльності і його стійкою мотивацією (пізнавальною, комунікативною, соціокультурною, креативною, професійно-технологічною, до успіху, лідерства), високим рівнем інтелектуального-духовного розвитку; задоволення від ефективності самостійно розроблених і впроваджених технологій викликає нові інтереси до технологічного досвіду творчих педагогів, відповідно веде до розширення кола особистісно-професійних потреб та більш високого рівня діяльності, пов'язаної з педагогічним проектуванням, розробленням і використанням навчальних технологій;

— без розуміння суті інновацій в освіті не може бути творчого інтересу до інноваційних технологій навчання, а отже, і якісної підготовки майбутнього вчителя, спрямованої на досягнення вершин професійного застосування технологій навчання; інноваційні навчальні технології становлять основу для механізмів удосконалення навчальної діяльності;

— формування ініціативного, творчого інтересу до навчальних технологій залежить від стимулювання у процесі професійної освіти інтересу до збагаченої системи методів навчання, оскільки теорія методів навчання становить основу для створення навчальних технологій;

— майбутній учитель зможе досягти вершин професійного застосування технологій навчання, якщо здобуватиме освітні досягнення, пов'язані з навчальними технологіями, у процесі виконання свідомої навчально-професійної діяльності проектно-технологічного спрямування;

— продуктивність професійної підготовки майбутніх учителів до творчої проектно-технологічної діяльності залежить від урахування їхніх індивідуально-вікових особливостей;

— ефективність у формуванні високого рівня проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів значною мірою залежить від взаємопов'язаного розвитку їхньої педагогічної спостережливості,

педагогічної пам'яті, інноваційного педагогічного мислення, фахово-професійної самосвідомості, пізнавальних, творчих, дослідницьких здібностей, від творчого спілкування, співпраці з представниками науково-освітньої, культурної еліти як носіями інтелектуально-духовних цінностей;

— досягнення високого рівня проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів залежить від урахування низки акмеологічних чинників: цілеспрямованої самопідготовки студентів, тобто самоосвіти й самовиховання, постійного особистісно-професійного самовдосконалення, творчої самореалізації (самовираження, самоутвердження) в умовах шкільної практики, самоконтролю, педагогічної рефлексії;

— пришвидшення й покращання професійної підготовки, спрямованої на досягнення майбутнім учителем-предметником вершин у застосуванні технологій навчання залежить від утвердження творчого педагогічного досвіду й педагогічного діалогу як професійних цінностей;

— ефективність у формуванні високого рівня проектно-технологічної компетентності майбутнього вчителя-предметника залежить від поєднання освітніх традицій та інновацій і розвивального характеру системи професійно-орієнтованого навчання студентів;

— залежність високого рівня проектно-технологічної підготовки майбутнього вчителя-предметника від педагогічної майстерності викладача, зокрема від його досконалої професійно-комунікативної компетентності й проектно-технологічної готовності до творчого здійснення професійно-орієнтованого навчання студентів;

— високий рівень проектно-технологічної компетентності майбутнього педагога насамперед залежить від творчого характеру відповідних умінь, якими він володіє; наприклад, майбутній учитель української мови має вміти: визначати навчальні цілі, проектувати навчальний процес з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів як мовних особистостей, створювати й упроваджувати навчальні технології з урахуванням внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків на основі поєднання традиційних та інноваційних методів навчання української мови, здійснювати педагогічну рефлексію, проводити діагностування навчально-предметних компетентностей учнів, самостійно збагачувати знання, уміння, досвід освітньо-технологічної діяльності, здійснювати лінгводидактичне дослідження тощо.

Урахування наведених закономірностей є умовою досягнення високого рівня професійної підготовки майбутніх учителів української

мови до творчої проектно-технологічної діяльності. У розробленні пропонованої системи враховано екзистенційні настанови Г. Сковороди: людина має пізнати себе, займатися «сродною» працею, постійно сама вчитися, якщо хоче навчати інших. Тому у процесі професійно-педагогічної освіти важливо розкрити внутрішні резерви суб'єкта навчання й цілеспрямовано розвивати їх. Відповідно до філософської антропологічної теорії екзистенціалізму головним чинником розвитку особистості є сама особистість, її буття інтерпретується як безвідносна активність, що постійно перебуває у процесі внутрішнього творення й становить смисл особистого життя людини, яке, зрозуміло, не може бути повноцінним без міжособистісного спілкування в соціумі. З огляду на сказане система професійної освіти має бути підпорядкована особистісній екзистенції — запитам, інтересам, інтенціям студентів як суб'єктів навчання. У нашій системі враховано психологічну ідею філософії освіти (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Р. Грановська та ін.) про те, що розвиток, навчання й виховання особистості відбуваються одночасно й у будь-якому віці. Щоб цей комплексний процес у студентському віці був успішним, викладач має виконувати, поза іншим, рольову функцію фасилітатора-консультанта, тобто консультувати й допомагати суб'єктам навчання. Якщо говорити про набуття студентом проектно-технологічної компетентності й допомогу в цій справі з боку викладача, то, власне кажучи, цій меті й підпорядкована описувана методична система. В основу теорії нашої системи покладено такі *принципи*:

— *принцип взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку особистості*, тобто у процесі професійно-орієнтованого навчання майбутнього педагога ми одночасно формуємо фахівця, духовно зрілу й різнобічно розвинену особистість;

— *принцип спрямування складників системи підготовки майбутніх учителів української мови на формування й розвиток усіх компонентів (елементів) проектно-технологічної компетентності*, ідеться про вироблення й розвиток відповідних знань, навичок, умінь, досвіду, емоційно-особистісного ставлення як елементів цієї компетентності;

— *принцип побудови системи проектно-технологічної підготовки майбутніх учителів української мови як акмеологічної*, тобто спрямованої на створення сприятливих і необхідних умов для досягнення кожним студентом-філологом професійного розквіту, максимально можливого розвитку проектно-технологічної компетентності у природовідповідній навчально-професійній і науковій лінгвометодичній діяльності, з урахуванням його індивідуально-вікових характеристик;

— *принцип міжпредметної інтеграції,* що спонукає у процесі проектно-технологічної підготовки майбутніх учителів української мови до комплексного поєднання міждисциплінарних відомостей, засобів і методів у вигляді цілісних навчальних структур;

— *принцип індивідуалізації та диференціації навчання*, відповідно до якого організація навчання має відповідати різним індивідуальним професійно-освітнім запитам студентів, що потребує створення умов для вільного вибору індивідуальної траєкторії навчальної діяльності; цей принцип передбачає складання для студентів індивідуальних завдань, які можна виконувати і з використанням групових форм навчання;

— *принцип особистісно орієнтованого навчання*, дотримання якого забезпечує розкриття й збагачення особистісного досвіду суб'єктів навчання, цей принцип потребує формування особистісно-професійного інтересу засобами предмета, стимулювання особистісного успіху у професійно-орієнтованому навчанні, розвиток потреб самостійної освітньо-професійної діяльності, спонукання до самореалізації й самовдосконалення особистості;

— *принцип свідомої діяльності,* за цим принципом у процесі підготовки фахівця формуємо людину діяльності з використанням форм, методів і засобів, які активізують освітню діяльність студента й озброюють його різними способами діяльності;

— *принцип технологічності та інноваційності навчання*, що передбачає комплексне використання інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють якісному формуванню технологічно компетентного педагога-предметника;

— *принцип рольової організації змісту і процесу навчання*, забезпечення професійної освіти в умовах рольової гри, з опертям на навчальну співпрацю й креативність студентів;

— *принцип діалогізації навчання*, дотримання цього принципу дає змогу природно організовувати навчально-професійну діяльність, забезпечує збереження й розвиток індивідуальної культури суб'єкта навчання, сприяє міжособистісній комунікації шляхом використання інтерактивних методів навчання;

— *принцип інтенсивності навчання*, відповідно до цього положення швидкість і продуктивність засвоєння навчальних технологій забезпечується шляхом розвитку всіх психічних процесів студента, пов'язаних із пізнавальною, професійно-практичною, комунікативною діяльністю;

— *принцип взаємозв'язку зовнішнього оцінювання, взаємооцінювання й самооцінювання студентів*, що зумовлює поліпшення якості

професійно-орієнтованої освіти майбутніх педагогів та підвищення рівня контролю за їхніми навчально-професійними здобутками, серед яких має місце проектно-технологічна компетентність.

Дотримання зазначених принципів у навчальних умовах лінгвометодичної освіти майбутніх учителів української мови дасть змогу ефективніше реалізувати особистісний потенціал студентів, забезпечити розвивальний характер проектно-технологічної підготовки до педагогічної діяльності, спрямувати освітній процес на формування проектно-технологічної компетентності майбутнього педагога шляхом активізації мисленнєвих процесів, мовленнєвої комунікації, підтримання внутрішньої мотивації до навчання, культивування у студента впевненості в собі, стимулювання творчості під час розв'язання відкритих практичних лінгвометодичних завдань технологічного спрямування.

З позицій акмеологічного підходу до організації професійної освіти майбутнього вчителя важливо визначити механізми оптимізації навчання, що ведуть до оволодіння студентом педагогічною майстерністю шляхом розкриття й розвитку прихованих можливостей, творчого потенціалу. *Механізми* професійної підготовки вчителів української мови до творчої проектно-технологічної діяльності ґрунтуються на внутрішніх механізмах пізнання, педагогічної комунікації, відкриття нового під час навчання й самонавчання, на філологічному мисленні, професійній самосвідомості, творчих здібностях, а також на сукупності вмінь (загальних, фахово-професійних, зокрема спеціальних для проектно-технологічної діяльності вчителя української мови). Відповідно процес підготовки вчителя, здатного до професійного проектування й застосування технологій навчання, відбувається шляхом взаємодії внутрішньо-психічної й зовнішньо-практичної активності суб'єкта навчання: поєднання сприйняття теоретичних відомостей щодо навчальних технологій, формування загального образу, уявлення предмета вивчення, запам'ятовування його, виконання репродуктивних, частково-пошукових дій, створення й реалізації технології, педагогічного самоаналізу й самовдосконалення. Проектно-технологічна компетентність майбутнього вчителя як особистісний результат цієї підготовки формується в навчально-професійній діяльності, на яку впливають його індивідуальні ціннісні пріоритети й мотиви професійного навчання. Окрему роль у формуванні зазначеної компетентності відіграє дослідницька діяльність, пов'язана з педагогічним проектуванням і технологіями навчання. Основу формування технологічно компетентного вчителя мови становлять такі групи загальнонавчальних

і фахово-професійних умінь: когнітивні, організаційно-діяльнісні, комунікативні, креативні, рефлексійні, лінгвістичні, лінгвометодичні, психолого-педагогічні, інформаційно-комунікаційні. Сукупність і якість відповідних умінь відображає рівень професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника до педагогічної діяльності в системі мовної освіти. Серед специфічних умінь, що є базовими складниками проектно-технологічної компетентності майбутнього вчителя мови, виділимо такі: *уміння проектувати технології* (формування задуму щодо технології, цілевизначення, планування, моделювання технології як освітньої, педагогічної чи навчально-предметної системи відповідно до певної концепції, конструювання технології навчання мовного спрямування на основі комбінування змістових ліній шкільного предмета, шляхом комплексного поєднання традиційних та інноваційних методів навчання з урахуванням цілей навчальних ситуацій уроку, розроблення необхідних дидактичних засобів — посібників, наочності, електронних продуктів освітнього призначення), *уміння свідомої педагогічної діяльності щодо реалізації спроектованої технології* (уміння гнучко змінювати, перебудовувати зміст технології мовного спрямування, варіативно використовувати різні методи професійно-педагогічної діяльності), *уміння доцільно вибирати й застосовувати дидактичні, зокрема електронні, засоби* в технологічній педагогічній діяльності, *уміння педагогічної рефлексії* (самоаналізу, роздуму щодо розроблення й упровадження технологій у навчально-виховний процес мовного спрямування, самооцінювання результатів педагогічної діяльності, прогнозування шляхів удосконалення подальшої професійно-технологічної діяльності). У процесі професійно-педагогічної освіти наведені вміння виявляються, формуються й удосконалюються. Сформованість зазначених умінь і застосування їх майбутнім учителем у шкільному курсі української мови свідчить про проектно-технологічний тип організаційної культури педагогічної діяльності. Комплекс набутих умінь, необхідних для педагогічного проектування, ефективного розроблення й реалізації вчителем технологій навчання в контексті шкільної україномовної освіти, є основним показником продуктивної організації викладачем проектно-технологічної підготовки студентів-філологів.

Успішність організації навчально-професійної діяльності майбутніх учителів-словесників у процесі вишівської освіти й досягнення ними високого рівня проектно-технологічної компетентності значною мірою залежить від застосування системного підходу до поетапного формування професійних умінь. Системний підхід передбачає

розглядати й будувати навчально-професійну діяльність студентів-філологів як складну систему, спрямовану на обґрунтовану підготовку до реалізації різноспрямованих за змістом технологій навчання мови в загальноосвітніх закладах. Відповідно до сказаного зміст спеціальної дисципліни «Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови» поділено на три модулі (детальніше з ними можна ознайомитися в розробленому нами навчальному посібнику [3]):

1. «Теоретичні засади застосування перспективних педагогічних технологій: лінгводидактичний аспект» — у цьому модулі розглядаються особливості технологічного підходу до мовної освіти й класифікації перспективних технологій за різними критеріями;

2. «Загальнопедагогічні технології та реалізація їх у шкільному курсі української мови» — присвячено сучасним педагогічним технологіям (модульного, блочного, продуктивного, креативного, інтегрованого, інтерактивного, ігрового, проектного, дослідницького навчання), розгляду специфіки застосування їх та ІКТ у межах шкільної україномовної освіти;

3. «Лінгвометодичні технології» — цей модуль уміщує матеріал, пов'язаний з окремими актуальними методичними проблемами щодо технологій розвитку умінь і навичок ефективного спілкування учнів, їхньої правописної грамотності, авторського редагування та ефективними шляхами розв'язання їх.

Зміст окреслених модулів, поза іншим, формує у студентів як проектно-технологічну культуру організації навчальної діяльності, так і здатність до постійного особистісно-професійного саморозвитку. Велике значення в організації проектно-технологічної підготовки майбутніх учителів-предметників має професіоналізм, методично-технологічна майстерність викладача. Його завдання — донести до свідомості студентів розуміння важливості й необхідності володіння перспективними технологіями навчання для надання ефективних освітніх послуг, забезпечити суб'єктів навчальної діяльності знаннями, уміннями, пов'язаними з технологіями, які допоможуть йому успішно реалізувати себе в різних ситуаціях професійної діяльності. З огляду на сказане необхідною умовою успішної реалізації проектно-технологічної стратегії професійно-педагогічного навчання студентів є належний рівень підготовки викладача, який має вміти проектувати навчальне заняття з використанням інформаційно-комунікаційних та інших технологій.

Одна з сучасних умов створення розвивального акмесередовища, яке сприяє підготовці майбутнього вчителя української мови до

професійної проектно-технологічної діяльності, — це доцільне інтегрування ІКТ у методику навчання студентів, що більш ефективно, ніж традиційні технології навчання, забезпечує інтенсифікацію професійної освіти за такими напрямами: 1) поширення й обмін інформацією про навчальні технології, освітні інновації; 2) інноваційна професійно-орієнтована практична діяльність; 3) мультимедійні презентації результатів цієї діяльності за допомогою програми PowerPoint; 4) постійне оновлення й поглиблення загальних і фахових знань, умінь за допомогою Інтернет-джерел; 5) формування навичок критичного й інноваційного мислення на основі дій аналізу, синтезу, зіставлення, порівняння, оцінювання, моделювання, прогнозування, рефлексії тощо. У процесі формування проектно-технологічної компетентності майбутнього вчителя викладач повинен зробити навчальну діяльність студента позитивно мотивованою на всіх етапах — інформаційно-теоретичному, навчально-практичному, професійно-практичному в процесі активної педагогічної практики у школі, науково-дослідницькому. Важливу роль у професійній підготовці майбутніх педагогів відіграють такі методи навчання: діалогування, аналіз конкретної навчально-виховної ситуації, педагогічне моделювання, метод проектів, «розумовий штурм», рольова гра, дослідницькі методи, метод комп'ютерної презентації, метод роботи з комп'ютером у гіперсередовищі (за допомогою використання мережі Інтернет), метод створення професійного електронного портфоліо в текстовому редакторі Word тощо. У розрізі акмеології методи, виражені в індивідуальній формі навчання, активізують самостійну професійно-методичну творчість студентів. Методи, виражені в парній, груповій формах навчання, забезпечують інтерактивний характер підготовки студентів до творчого проектування й застосування навчальних технологій.

Спрямування дидактичних методів на навчальні цілі, що відображають уміння, необхідні для педагогічного проектування та впровадження сучасних технологій, і на задоволення особистісно-професійних потреб студентів-філологів забезпечує їхнє особистісно-професійне зростання. Водночас навчально-професійна діяльність студентів на заняттях лінгвометодичного циклу передбачає різні акмеологічні технології, тобто такі, які сприяють розкриттю внутрішнього потенціалу студентів, розвитку навичок мислення високого рівня, зокрема аналізу, синтезу, оцінювання, прогнозування, досягненню високих особистісно-професійних результатів, а це технологічно збагачує процес формування проектно-технологічної компетентності майбутнього вчителя-словесника й стимулює реалізацію

його особистісної креативності, обдарованості, прагнення до лідерства й успіху в усіх видах діяльності.

З позицій акмеології шлях до проектно-технологічної компетентності майбутній педагог проходить поступово: від елементарного, середнього, достатнього до високого рівня розвитку його проектно-технологічної культури організації навчальної діяльності. Схарактеризуємо рівні проектно-технологічної культури організації навчання майбутніми вчителями української мови. *Елементарний рівень* — у студентів базові психолого-педагогічні, серед них і лінгвометодичні, знання обмежені; слабко орієнтуються в науково-методичній літературі; не розуміють суті проектно-технологічного підходу до навчання; мають недостатній рівень внутрішньої мотивації до професійно-педагогічної діяльності; невпевнені в собі, певною мірою розгублені, відчувають труднощі у встановленні міжособистісних професійно-орієнтованих контактів; технологію навчання розроблюють стихійно, без урахування триєдиної мети уроку, без цілевизначення, не чітко уявляють результати педагогічної взаємодії, дії репродуктивні; у процесі проектування навчальних технологій відсутній належний аналіз змісту й методів навчання; не можуть критично осмислювати й творчо застосовувати відомі лінгвометодичні концепції, форми, методи, засоби навчання в освітньо-педагогічній і навчально-дослідницькій діяльності. *Середній рівень* — у студентів недостатньо розвинена педагогічна пам'ять, розширюючи психолого-педагогічні, серед них і лінгвометодичні, знання про технологічний підхід до навчання, вони намагаються використовувати на практиці перспективні технології навчання, свідомо застосовують відомі їм професійні знання в навчальній діяльності; поступово переходять від репродуктивних дій щодо способів навчання до впровадження методів, засобів навчання спочатку у стандартних педагогічних ситуаціях, а потім намагаються застосувати ці методи й засоби, а також ІКТ у нестандартних ситуаціях україномовної освіти; простежується внутрішня мотивація до навчально-професійної діяльності; такі студенти намагаються своєчасно виконувати навчальні завдання; однак їм важко налагоджувати професійно-орієнтовані контакти, проводити навчально-дослідницьку діяльність лінгвометодичного спрямування. *Достатній рівень* — студенти мають добре розвинену педагогічну пам'ять, належно оперують базовими психолого-педагогічними, серед них і лінгвометодичними, знаннями; перевагу надають частково-пошуковим діям; достатньо володіють методами навчання української мови, можуть комплексно застосовувати їх та ІКТ відповідно до мети уроку, цілей навчальних ситуацій, вводять інтерактивні методи

навчання, складають модель технології навчання, проект навчального заняття з української мови; володіють ІКТ-компетентністю; мають усвідомлену мотивацію до навчально-професійної діяльності; уміють налагоджувати професійно-орієнтовані стосунки, здатні до співпереживання; таким студентам притаманне чуття нового в освітній сфері; відповідально ставляться до навчальної і дослідницької діяльності професійного характеру. *Високий рівень* — студенти намагаються критично ставитися до науково-методичної літератури, творчо оперують базовими психолого-педагогічними, серед них і лінгвометодичними, знаннями, можуть творчо інтерпретувати різні підходи до навчання, лінгвометодичні концепції, обізнані з актуальними лінгвометодичними проблемами; володіють розгалуженою системою методів навчання української мови, можуть комплексно застосовувати їх та ІКТ відповідно до мети уроку, цілей навчальних ситуацій; мають високу усвідомлену мотивацію до навчально-професійних досягнень; складають й обґрунтовують модель ефективної технології навчання, проект навчального заняття, здатні генерувати нові ідеї й застосовувати їх у практиці навчання української мови; прагнуть об'єктивно оцінити умови навчальної ситуації, свідомо послуговуються сучасними концепціями, формами, методами, засобами навчання, творчо впроваджують перспективні технології у процес навчання української мови, майстерно застосовують технології розвитку філологічно обдарованих учнів, постійно практикують педагогічну рефлексію; володіють ІКТ-компетентністю; уміють налагоджувати професійно-орієнтовані стосунки, здатні до співпереживання, радіють успіхам інших; таким студентам притаманне чуття нового в освітній сфері; створюють авторські навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, розроблюють творче лінгвометодичне портфоліо, зокрема в електронному форматі; відчувають особистісну потребу у проведенні лінгвометодичного дослідження; відповідально ставляться до навчальної та дослідницької діяльності професійного характеру. З огляду на сказане саме високий рівень володіння майбутнім учителем проектно-технологічною культурою організації навчальної діяльності, по суті, становить основу його професійної проектно-технологічної компетентності.

Підсумовуючи зазначимо, що проектно-технологічна компетентність майбутнього вчителя української мови — це комплекс набутих психолого-педагогічних і лінгвометодичних знань, навичок, умінь, пов'язаних із технологіями навчання, досвід творчого застосування їх у шкільній практиці україномовної освіти, готовність до професійної проектно-технологічної діяльності, позитивне особистісне ставлення

до неї. Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практичний, емоційний компоненти цієї компетентності під час лінгвометодичної підготовки як професійно-педагогічної формуються й розвиваються у взаємозв'язку на різних етапах навчальної діяльності. Основу професійної проектно-технологічної компетентності майбутнього педагога становить високий рівень володіння ним проектно-технологічною культурою організації навчання. Формування зазначеної компетентності значною мірою залежить від створення розвивального акмеологічного середовища на основі ефективного педагогічного спілкування у ВНЗ, мотивованих до педагогічної професії суб'єктів навчальної діяльності, відповідної наукової та навчальної інформації, доцільних форм, методів, засобів організації навчально-професійної діяльності студентів у процесі самонавчання, дослідницької діяльності, навчання на заняттях у виші і від належної організації активної педагогічної практики у школі. За таких умов збагачується особистісно-професійний досвід студентів — у результаті лінгвометодична освіта набуває для них особистісно-професійного смислу.

Перспективними є дослідження акмеологічних умов упровадження інноваційних технологій під час організації професійної освіти майбутніх учителів-словесників, акмеологічного підходу до оцінювання проектно-технологічної компетентності майбутнього вчителя-словесника на заняттях з лінгвометодичних дисциплін.

ДЖЕРЕЛА

1. Акмеологический словарь [Електронний ресурс] / Под общ. ред. А.А. Деркача. — М. : РАГС, 2004. — 161 с. — Режим доступу : http://medic.social/akmeologiya_769/akmeologicheskiy-slovar.html
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
3. Кучерук О.А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови : навч. посібник / О.А. Кучерук. — Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. — 182 с.
4. Кучерук О.А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія / О.А. Кучерук. — Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. — 420 с.
5. Новиков А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. — М. : ЛИБРОКОМ, 2010. — 280 с.
6. Новиков А.М. Развитие дидактической базы: методы и средства / А.М. Новиков // Школьные технологии. — 2007. — № 5. — С. 40–50.
7. Панченко С.М. Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання [Електронний ресурс] / Світлана Миколаївна Панченко //

Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2013. — Випуск 3. — Режим доступу : file:///C:/Users/admin/Downloads/Vnadps_2013_3_35.pdf
8. Подранецька Н. Застосування проектних технологій на уроках української мови та літератури як один із напрямків розвитку мовної особистості / Н. Подранецька // Українська мова і література в школі, 2006. — № 4. — С. 22–25.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.

Караман С.О., Караман О.В.

АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті представлено аналіз сучасної теорії та практики формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. Розглянуто нормативно-правові аспекти проблеми. Визначено компоненти методичної компетентності вчителів-предметників. Обґрунтовано авторські підходи щодо їх розвитку.
Ключові слова: *професійна підготовка, професійна компетентність, методична компетентність, науково-методична діяльність, предметно-методична діяльність.*

В статье представлено анализ современной теории и практики формирования методической компетентности будущих учителей украинского языка и литературы. Рассмотрено нормативно-правовые аспекты проблемы. Определено компоненты методической компетентности учителей-предметников. Обосновано авторские подходы относительно их развития.
Ключевые слова: *профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, методическая компетентность, научно-методическая деятельность, предметно-методическая деятельность.*

The article deals with an analysis of the modern theory and practice of formation of methodical competence of the future teachers of Ukrainian language and literature. It examines the regulatory and legal aspects of the problem. It defines the components of methodical competence of teachers. It justified the author's approaches according to their development.
Key words: *professional training, professional competence, methodical competence, scientific and methodical activity, subject-methodical activity*

Процеси модернізації вищої педагогічної освіти в умовах культурного й духовного відродження України, зміни концептуальних орієнтирів філософії освіти, а також тенденції щодо підготовки фахівців у вітчизняних вишах, зумовлені як значними здобутками інформаційного суспільства, так і непрогнозованими соціально-економічними та політичними викликами, спонукають до осмислення, аналізу й пошуку оптимальних стратегій формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Про необхідність формування професіоналізму майбутнього вчителя української мови і літератури неодноразово зазначалося в державних документах, які регламентують сферу освіти: законах України «Про освіту» (1991), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про вищу освіту» (2014); Державній цільовій комплексній програмі «Вчитель» (2002).

А. Деркач, досліджуючи проблему професіоналізму вчителя, розглядає її з позиції акмеології. Професіоналізм, на його думку, це певний ступінь зрілості людини. Зрілість (акме — від *грец.* acme — розквіт — ступінь зрілості) розглядається дослідником як стан людини, що охоплює певний період її розвитку і характеризує, наскільки людина сформувалася як особистість, громадянин, спеціаліст своєї справи. На думку вченого, розкриття особистості, її творчого потенціалу найбільш активно відбувається саме у професійній діяльності [4, 112].

Сучасна українська лінгводидактика ставить перед собою завдання розробити ефективні освітні технології, що забезпечать не тільки інтенсивне опанування майбутніми вчителями української мови системи фахових знань, а й вироблення в них умінь самостійно здобувати знання у процесі власного творчого пошуку. Словесник покликаний підготувати учня до активного й доцільного використання мовних ресурсів у всіх сферах життєдіяльності в умовах інформаційного

й відкритого суспільства. Це вимагає від педагога володіння науковою інформацією, яка відображає інноваційні процеси й технології навчання української мови.

Адаптація до мінливих обставин педагогічної діяльності стає важливим чинником побудови продуктивного процесу навчання української мови у школі. Викликом часу стає індивідуальне конструювання сучасного уроку з урахуванням соціального контексту, змісту навчання, мети конкретного навчального закладу, індивідуальних психологічних особливостей учнів, навчально-методичного забезпечення. Тому наразі постає потреба в розробленні продуктивних моделей, технологій розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя української мови. Одним зі шляхів поліпшення якості освіти, ефективного навчання фахівців у вищій школі є підвищення рівня здійснюваного контролю за формуванням методичної компетентності студентів.

Нині вища школа в Україні перебуває у стані докорінних трансформацій, зумовлених євроінтеграцією вітчизняної освіти, що спрямовує на посилення уваги педагогів до якості підготовки кваліфікованих фахівців. Реалізація компетентнісної парадигми актуалізує процеси модернізації навчання майбутніх учителів української мови і літератури, що матимуть широке функційне поле діяльності, а отже, і багатоаспектні завдання в царині лінгводидактики, якісна реалізація яких залежить від рівня їхньої підготовки у вищому навчальному закладі. Нова освітня парадигма визначила одним із пріоритетних завдань підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури формування його методичної компетентності.

На основі аналізу й синтезу різновекторних підходів до з'ясування змісту, структури й функції методичної компетентності ми виокремили три напрями дослідження проблеми. Перший із них визначає зміст, структуру, особливості професійної діяльності словесників у навчанні української мови в загальноосвітніх закладах України (О. Біляєв, З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, Л. Мамчур, С. Омельчук, М. Пентилюк); другий — пов'язано із дослідженням професійно-педагогічної компетентності та її складників (Н. Бібік, І. Зимня, Б. Ельконін, А Коломієць, Н. Кузьміна, М. Левківський, О. Локшина, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Монахов, О. Мармаза, О. Овчарук, Є. Павлютенков, О. Пометун, І. Прокопенко, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.), зокрема методичної (І. Зимня, О. Семеног, Н. Остапенко, Г. Грибан, О. Кучерук); третій напрям стосується процесу вдосконалення методичної компетентності на засадах андрагогіки в системі підвищення кваліфікації (Г. Данилова, Л. Даниленко, І. Жерносек,

Н. Клокар, О. Мариновська, Н. Ничкало, В. Олійник, Н. Протасова, В. Семиченко, Т. Сорочан, О. Сухомлинська та ін.).

Вивчення студій українських педагогів і лінгводидактів (Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, В. Загороднова, О. Караман, А. Нікітіна, Г. Михайловська, Р. Мельникова, М. Пентилюк, В. Сидоренко, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та інші) дало підстави визначити предметно-методичну діяльність словесника як діяльність у галузі навчання дітей української мови спрямовану на: реалізацію змісту мовної освіти, діяльність щодо відбору навчального матеріалу й організації його засвоєння, роботи з розвитку мовлення учнів, виявлення й оцінювання їхніх знань, умінь і навичок (предметних і ключових компетентностей), скеровування процесом навчання української мови задля формування комунікативної, мовної, мовленнєвої, соціокультурної та інших компетентностей школярів, визначених насамперед у нормативно-правових документах сучасної освіти стосовно навчання української мови.

Значна частина науковців у структурі професійної компетентності педагога одним зі складників виділяє методичну компетентність. Розглянемо це поняття більш детально, зокрема стосовно формування методичної компетентності вчителя української мови. В. Коваль, аналізуючи структуру професійної компетентності майбутніх учителів-філологів, вважає, що до неї входять предметно-фахова, особистісно-комунікативна, діяльно-технологічна компетентності, кожна з яких є сукупністю ключових компетенцій: предметно-фахова компетентність вміщує інформаційну, лінгвістичну, лінгводидактичну, мовленнєву, іншомовну, лінгвокраїнознавчу, літературознавчу компетенції; особистісно-комунікативна — світоглядно-ціннісну, соціальну (соціокультурну), особистісно-мотиваційну, інтелектуальну, комунікативну, життєву, спеціальну (рефлексивну); діяльнісно-технологічна — дослідницько-пошукову, методичну, інтерактивну, технологічну [7].

Важливим для нашого дослідження стало врахування того чинника, що, виконуючи професійні обов'язки, вчитель української мови методично реалізовується у двох видах діяльності: предметно-методичній і науково-методичній, які виявляються під час навчання української мови у класі з одного боку, і науково-педагогічною дослідницькою творчістю (особливо в школах (класах) з поглибленим вивченням та профільній школі — з іншого). У своїй творчій діяльності в умовах профільної школи вчитель здебільшого використовує специфічні методи й прийоми навчання та отримує спеціальний «продукт» діяльності — мовну особистість учнів.

Предметно-методичну діяльність визначаємо на підставі того, що українська мова належить до числа провідних предметів у школах усіх типів. Відповідно до закономірностей навчання, на основі яких функціонує навчальний процес, методика навчання української мови визначає зміст, форми організації, технологію проведення уроків, застосування ефективних методів, прийомів, засобів навчання, забезпечує реалізацію принципів навчання в умовах викладання української мови. Таким чином, під предметно-методичною діяльністю словесника розуміємо послідовну, систематичну роботу в напрямі навчання дітей української мови як провідного предмета вивчення у школі.

Ретроспективний аналіз наукових праць дозволив з'ясувати, що науковці, аналізуючи складники методичної компетентності педагогів, досліджували їх в аспекті предметно-методичної або науково-методичної діяльності. Так, О. Лебедєва розглядає методичну компетентність у предметно-методичній площині як знання в галузі дидактики, методики навчання предмета, уміння логічно обґрунтовано сконструювати навчальний процес відповідно до конкретної дидактичної ситуації. Дослідниця виокремлює у структурі методичної компетентності педагога загальнометодичну (дидактичну) компетентність і спеціальну методичну компетентність [10]. На її думку, до загальнометодичної (дидактичної) компетентності належать уміння: аналізувати зміст з метою виділення обсягу і рівня складності навчального матеріалу, що має бути засвоєний; визначати навчальні, розвивальні і виховні цілі уроку; уміння планувати навчальний процес у межах взаємопов'язаних уроків; мотивовано обирати провідний метод навчання для конкретного уроку та організовувати пізнавальну діяльність учнів у відповідності до його специфіки; робити аналіз і самоаналіз навчального процесу (уроку); організувати навчальну діяльність учнів із підручником на уроці й удома. Спеціальна методична компетентність учителя має включати уміння планувати і проводити експерименти, організовувати розв'язання навчальних задач, проводити лабораторні та практичні роботи з урахуванням їх місця в навчальному процесі залежно від провідного методу навчання у взаємозв'язку з іншими елементами уроку [10, с. 24].

Г. Грибан і О. Кучерук виокремлюють такі складники: загальнопедагогічні (пов'язані з самореалізацією у сфері педагогічної творчості, оригінальним моделюванням навчально-виховного процесу, творчим мисленням, нестандартним розв'язанням педагогічних ситуацій, проведенням і аналізом уроків, позакласних заходів) і спеціальні (які випливають зі специфіки курсу методики української мови,

зокрема вміння працювати з навчально-методичною літературою, аналізувати труднощі в засвоєнні учнями мови і добирати шляхи їх подолання, розробляти на основі власного фахового й особистісного досвіду інноваційні методи, технології навчання мови, складати систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань, організовувати підготовку до переказів і творів, аналізувати текст з погляду функціонування в ньому мовних одиниць, проектувати й проводити роботу над різними видами мовних помилок) і комунікативні (пов'язані з культурою мовлення, технікою виразного мовлення, ефективністю і щирістю спілкування залежно від комунікативної педагогічної ситуації) [2].

На думку науковців, методична компетентність учителя української мови і літератури в галузі засобів формування знань, умінь і настанов містить засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно зорієнтованих, розвивальних, креативних тощо технологіях, володіння різними методами і формами організації допрофільного і профільного навчання (активні, інтерактивні, методи кооперативного навчання, методи роботи із невстигаючими та обдарованими учнями, методи стимулювання творчої діяльності учнів різного віку, компетентнісно зорієнтований та диференційований, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний підходи на підставі психофізичних та індивідуально-особистісних якостей учня, методи керівництва рефлексивною діяльністю школярів, методи дистанційного навчання), серед арсеналу методів і завдань — семінари, колоквіуми, диспути, рольові ігри, керовані дослідження, проекти та відповідно проблемно-пізнавальні, проблемно-ситуативні, конструктивні, творчі та ін.; в умовах допрофільної підготовки формування портфоліо учня, тобто оцінювання особистісних досягнень школяра, рівня оволодіння відповідними вміннями, труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, позитивних мотивів тощо; уміння працювати з нормативними документами, навчально-методичними матеріалами, розробляти методичні посібники, дидактичні матеріали, посібниково-хрестоматійні довідники для учнів із курсу мови і літератури тощо.

За науковою концепцією А. Кузьмінського, методичні компетентності є провідним компонентом у системі фахових компетентностей учителя й мають яскраво виражений прикладний характер. Їх формування відбувається під час спеціальнопредметної, загальнопедагогічної, дидактичної, методичної підготовки майбутнього фахівця, оскільки вони поєднують систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних, методичних знань, умінь і особистого досвіду

в їхньому застосуванні. Дослідник виокремлює такі групи методичних компетентностей учителя:

— методичні компетентності, що забезпечують реалізацію функції з аналітико-синтетичної діяльності;

— методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з планування й конструювання;

— методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з організації й керування діяльністю учнів у процесі навчання математики;

— методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з оцінювання власної діяльності й діяльності учнів [8].

О. Семеног розглядає методичну компетентність учителя-словесника як складник професійної компетентності. Дослідниця вважає, що основу методичної компетенції становлять знання методологічних і теоретичних засад методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосовувати знання мови і літератури в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну тощо). Відповідно сформована методична компетентність, згідно з поглядами О. Семеног, дозволить випускникам філологічних факультетів навчитися орієнтуватися в основних тенденціях, що визначають сучасний стан лінгвістичної, літературної освіти в загальноосвітніх середніх навчальних закладах, зокрема в розширенні обсягу змісту навчального матеріалу у зв'язку із включенням таких предметів, як культура мовлення, стилістика, риторика; у посиленні принципів інтегративності, міжпредметної взаємодії, текстоцентричного підходу, опори на історію мови [16, с. 35].

Дослідники (І. Зязюн, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, А. Реан, В. Сластьонін, В. Семиченко, С. Сисоєва, П. Щербань та ін.) визначають інтегрованим показником ефективності діяльності вчителя в науково-методичній площині методичну культуру, яку розуміють як вищу форму активності й творчої самостійності, як стимул і умову вдосконалення процесу навчання, як передумову для виникнення нових методичних ідей і шляхів їх здійснення. У педагогічній науці професійну культуру вчителя визначають як складне утворення, що є впорядкованою сукупністю загальнолюдських цінностей, професійно-ціннісних орієнтацій і рис особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності. Творчість як форма розвитку в поетапному становленні проходить шлях рух — діяльність — творчість,

формуючи спосіб буття справжнього гуманізму (гуманістичної культури). Це співвідношення можна розглядати і з позиції діяльнісного підходу, де культура є «соціально значущою творчою діяльністю в діалектичному взаємозв'язку її результативності (визначеній у нормах, цінностях, традиціях, знакових і символічних системах тощо) та її процесуальності, що передбачає засвоєння людьми вже наявних результатів творчості, тобто перетворення досягнень, досвіду людської історії у внутрішні досягнення індивіда, який втілює ці досягнення у своїй соціальній діяльності, спрямованій на перетворення дійсності і самої людини» [14; с. 7]. Становлення власного «Я» відбувається через багатогранність форм культури (культуру слід трактувати як «об'єктивацію людської творчості») [14; с. 97], однією з яких є педагогічна. Дослідники розглядають педагога як носія та взірця культури, її творіння і творця. Професіоналізм і творчість педагога набувають сенсу лише в контексті культури, а педагогічну творчість слід вважати смислоутворювальним чинником особистісної характеристики педагогічного професіоналізму [6; 431–432].

У структурі методичної компетентності майбутніх учителів української мови виділяють [1; 13; 16; 19 та ін.] такі складники:

загальнометодична (дидактична) компетентність (до загальнодидактичних засад відносять науковість, систематичність, наступність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, свідомість, доступність викладу навчального матеріалу) з поділом на мотиваційну компетентність (особисте зацікавлення вчителя самопроектуванням розвитку методичної підготовки); когнітивну (здібність педагога до вдосконалення методичної підготовки); інформаційну (рівень сформованості в учителя вмінь і навичок отримання, оброблення та використання інформації у процесі самопроектування методичної підготовки на сучасному теоретико-методологічному рівні); комунікативну (уміння налагоджувати та проектувати педагогічно доцільні взаємовідносини); соціальну (усвідомлення соціальної важливості власного методичного розвитку);

лінгвометодична компетентність, яка розподіляється на лінгводидактичну компетентність і конкретно-методичну (часткову) компетентність, що передбачає володіння системою методичних теоретичних знань і методичних умінь (дії за зразком, реконструктивно-варіативні дії, творча діяльність).

Зважаючи на зазначене, ми можемо вважати, що одним із завдань викладачів вищих навчальних закладів є формування збалансованого обсягу теоретичних знань (загальнопедагогічні, лінгвометодичні

й психологічні) майбутніх учителів української мови, спеціальних умінь і навичок (аналітичні, синтетичні, прогностичні, кваліфікаційні), які дозволять майбутньому словесникові моделювати, стимулювати, прогнозувати й реалізовувати навчально-виховний процес.

Методичну культуру вчителя української мови трактуємо як характеристику ступеня ефективності включення його до діяльності з використання методичних і лінгводидактичних знань, форм трансляції передового педагогічного досвіду задля підвищення якості знань учнів з української мови.

Особливістю методичної культури словесника є його здатність спостерігати, оцінювати, самоідентифікувати себе з методичним ідеалом і на цій основі робити прогнози для себе та інших. Цей процес відбувається в кілька послідовних етапів: від складнощів осмислення до сумнівів, «обговорення» їх із самим собою і, відповідно, пошуку виходу зі складної ситуації та безпосередньо до предметно-методичної діяльності.

Найбільш перспективним напрямом розвитку методичної компетентності вчителів української мови у предметно-методичній діяльності дослідники вважають розвиток методичного мислення (О. Зубков, Т. Кочарян, О. Нагреллі) [11; 20]. Усвідомлюючи безумовний зв'язок спектральних властивостей і характеристик, що входять до складу методичної компетентності, вважаємо її складниками високу загальну і філологічну ерудованість, комунікативну і ораторську досконалість, ортодоксальність професійного мислення, здатність до художньо-естетичної творчості, асоціативність і образність мислення, творчу уяву, педагогічну креативність, відкритість новому перспективному досвіду, самобутність суджень, педагогічних ідей, позицій тощо.

До основних шляхів формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови й літератури відносимо:

— вивчення державних документів з актуальних питань освіти й національного виховання;

— самостійне опрацювання наукової мовознавчої, психолого-педагогічної, методичної, лінгвістичної літератури, тобто самоосвіта;

— вивчення досвіду роботи вчителів-словесників;

— участь у конференціях, педагогічних читаннях, семінарах;

— заняття в гуртках і проблемних групах;

— відвідування й аналіз уроків учителів-словесників;

— накопичення методичних матеріалів на різних носіях, що віддзеркалюють передовий педагогічний досвід, забезпечують ефективне проведення уроків (портфоліо)

Учитель повинен знати держані документи з актуальних питань освіти й національного виховання. До них належать концепції навчання української мови й виховання у школах України, стандарти мовної освіти, програми тощо. До того ж учитель має швидко орієнтуватися в сучасних мовознавчих і мовленнєвознавчих теоріях.

Про зміни що стосуються навчально-виховного процесу, нове в мовознавстві й методиці навчання української мови повідомляється на сторінках фахових часописів. Крім того, обговорюється досвід роботи кращих підручників, узагальнюється досвід роботи кращих словесників, дається інформація про нові видання, що побачили світ, друкуються конспекти кращих уроків і позакласних заходів та багато інших, цікавих для вчителя матеріалів. Тому систематичне ознайомлення з інформаційним ресурсом методичних часописів сприяє формуванню методичної компетентності майбутніх учителів української мови й літератури.

Значний потенціал мають міжпредметні проекти, що спираються на знання студентів з різних дисциплін, наприклад «Роль мовної особистості в історії» (риторика, історія), «Мовленнєвий портрет сучасного учня (студента)» (соціолінгвістика, психологія). Цікавими є проекти, запропоновані в межах опанування методики навчання української мови, зокрема укладання параграфа шкільного підручника, збірника диктантів, переказів, текстів для аудіювання, читання, перекладу тощо.

Отже, розвиток методичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури відбувається ефективніше у спеціально створеній системі роботи, яка враховує особливості організації освітнього процесу в умовах сучасного вишу, запити й потреби суспільства, когнітивний потенціал студентів.

ДЖЕРЕЛА

1. Горошкіна О.М. Етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови / О. Горошкіна // Лінгводидактика: теорія, методика, досвід : зб. наук. пр. / Держ. вищ. навч. закл. «Донбас. держ. пед. ун-т» ; [редкол. : В.І. Бадер (голов. ред.) та ін.]. — Слов'янськ : ДДПУ. — Вип. 3. — 2013. — С. 3–13.

2. Грибан Г.В. Методика викладання української мови в середній школі : зошит-посіб. для лаб. робіт студ.-філологів вищ. пед. навч. закл. / Г.В. Грибан, О.А. Кучерук. — К. : Кондор, 2003. — 120 с.

3. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М.Т. Громкова. — М. : Юнити-Дана, 2003. — 416 с.

4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с.

5. Дидактика : навч. посіб. / І.В. Малафіїк. — К. : Кондор, 2009. — 406 с.
6. Долгіх Г.О. Принципи контролю та оцінювання знань студентів / Г.О. Долгіх // Модернізація вищої освіти України в контексті євроінтеграції : зб. тез доповідей учасників наук.-метод. конф. ун-ту : присвячується 85-річчю з дня заснування ун-ту. — Донецьк, 2005. — С. 431–432.
7. Коваль В.О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія / В.О. Коваль. — Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. — 455 с.
8. Кузьмінський А.І. Методичні компетентності в системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики [Електронний ресурс] / А.І. Кузьмінський. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N149/N149p003-007.pdf
9. Курлянд З. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : дис. … д-ра пед. наук / З .Курлянд. — Одесса, 1992. — 353 с.
10. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О.В. Лебедева. — Н. Новгород, 2007. — С 24.
11. Методика навчання української мови в середній загальноосвітній школі : програма для студ. спец. 7.010103 «Українська мова і література» факульт. укр. філології пед. ун-тів та ін-тів / уклад. : О.М. Горошкіна, С.О. Караман, М.І. Пентилюк. — К. : Ленвіт, 2010. — 32 с 12. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підруч. для студ. філол. фак. / М.І. Пентилюк, С.О. Караман, О.В. Караман, О.М. Горошкіна, З.П. Бакум та ін. ; за ред. М. Пентилюк. — 2-е вид. — К. : Ленвіт, 2009. — 400 с.
13. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Н.М. Остапенко. — Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008. — 330 с.
14. Потапенко О.І. Методика викладання української мови. Практикум : навч. посіб. / О.І. Потапенко, Г.І. Потапенко. — К. : Вища шк., 1992. — 126 с.
15. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : посіб. для студ. пед. ун-тів та інст. / Кол. авторів за ред. М.І. Пентилюк. — К. : Ленвіт, 2011. — 366 с.
16. Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / Олена Миколаївна Семеног. — Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. — 404 с.
17. Семеног О.М. Практика в системі фахової освіти вчителя-словесника : навч. посіб. / О.М. Семеног, Л.О. Базиль, Т.І. Дятленко. — К. : Фенікс, 2008. — 285 с.
18. Сидоренко В.В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісного підходу / В.В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини : науково-методичний журнал. — Донецьк. — 2010. — № 2. — С. 11–17.

19. Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної / В. Студенікіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. — № 22 (209). — Ч. І. — 2010. — С. 85–90.
20. Фоміних Н.Ю. Сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та їх значення на сучасному етапі модернізації освіти [Електронний ресурс] / Н.Ю. Фоміних. — Режим доступу : http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9084/1/ped905_77.pdf

Дерека Т.Г.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ АКМЕОЛОГІЧНО СПРЯМОВАНОЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Досліджено та обґрунтовано акмеологічну компетентність фахівця фізичного виховання. Визначено структуру акмеологічної компетентності фахівця фізичного виховання та її компоненти: акме-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний. Подано концепцію неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології. Визначено модель неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології. Розкрито критерії ефективності неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології.

Ключові слова: *акмеологія, акмеологічна компетентність, професійна підготовка, фахівці, фізичне виховання.*

Исследована и обоснована акмеологическая компетентность специалистов физического воспитания. Определена структура акмеологической компетентности специалистов физического воспитания и ее компоненты: акме-мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный. Представлена концепция непрерывной профессиональной подготовки специалистов физического воспитания на основе акмеологии. Определена модель непрерывной профессиональной

подготовки специалистов физического воспитания на основе акмеологии. Раскрыто критерии эффективности непрерывной профессиональной подготовки специалистов физического воспитания на основе акмеологии.
Ключевые слова: *акмеология, акмеологическая компетентность, профессиональная подготовка, специалист, физическое воспитание.*

The article explores and grounds physical education specialist's professional acmeological competence. It defines the structure of physical education specialist's professional acmeological competence as well as its components: acme-motivational, cognitive, activity and personal-oriented. It presents the concept of physical education specialists' continuous professional training on the acmeology basis. The model of physical education specialists' continuous professional training on the acmeology basis is defined. It is developed the criteria of effectiveness of physical education specialists' continuous professional training on the basis of acmeology.
Key words: *acmeology, acmeological competence, professional training, physical education.*

Державна політика сучасної України щодо неперервної освіти здійснюється з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти у взаємозв'язку з соціально-економічними, технологічними та соціокультурними змінами, що вимагають конкурентоспроможності, професійної та соціальної мобільності, неперервної освіти й професійного самовдосконалення фахівця.

Постійне вдосконалення професійної підготовки фахівців фізичного виховання, висока професійна кваліфікація, здатність до неперервного розвитку та самовдосконалення, зумовлені сучасними вимогами щодо кадрового забезпечення галузі, зміною ролі людини у сучасному світі. Здоров'я нації є головним критерієм ефективності всіх сфер діяльності сучасного суспільства, показником розвитку держави. Сучасний рівень швидконакопичуваних знань та вимог до компетентності фахівців фізичного виховання зумовлюють необхідність розглядати професійну підготовку як цілісний неперервний процес навчання у вищих навчальних закладах та подальшого

самовдосконалення в системах формальної, неформальної й інформальної освіти, що сприяє формуванню та розвитку професіоналізму і стимулює досягнення найвищого ступеня розвитку особистості (акме).

Сучасна акмеологія, на думку Н.В. Кузьміної, — галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина у динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення у різних життєвих сферах, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації [19]. Предметом акмеології, як зазначає дослідниця, є закономірності, умови, фактори та стимули самореалізації творчого потенціалу людини впродовж життєвого шляху, розвиток творчої готовності до майбутньої діяльності, досягнення вершин життя та професіоналізму в обраній спеціальності. В.М. Максимова визначає акмеологію як науку про вершини, про вищі досягнення у життєдіяльності і розвитку людини [20].

На нашу думку, заслуговує на увагу концепція акмеологічного розвитку професіонала А.О. Деркача та В.Г. Зазикіна, що має дві площини виявлення системи поглядів [8]: змістову і структурно-процесуальну. При цьому змістовно розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала розглядається в контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, її професійного і морального «збагачення». Процесуальний розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала розглядається з системних позицій, а саме у зв'язку зі змінами і розвитком підсистем професіоналізму особистості й діяльності, нормативної регуляції, мотивації на саморозвиток та професійне досягнення, рефлективну самоорганізацію і в плані розкриття творчого потенціалу особистості. Дослідники зазначають, що професіоналізм особистості досягається у процесі і в результаті розвитку здібностей, особистісно-ділових та професійно важливих якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, рефлексивної організації, культури, творчого потенціалу, а також за наявності сильної й адекватної мотивації самоздійснення.

Структура та зміст професійної компетентності обумовлені специфікою діяльності. В акмеологічних та психолого-педагогічних дослідженнях, як зазначають А.О. Деркач, О.В. Селезньова, професійну компетентність розглядають як системно-структурне утворення [7, с. 194], в якому у якості системних компонентів виступають види діяльності, які залежать від характеру питань, що вирішуються, та особливостей професійної ситуації.

Крізь призму професіоналізації О.М. Кабанкова виділяє такі види акмеологічної компетентності, що найбільш характерні для становлення майбутнього фахівця [17]:

— спеціальна компетентність — володіння власною професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший фаховий розвиток;

— суспільна компетентність — володіння спільною (груповою) професійною діяльністю, співробітництвом;

— особистісна компетентність — володіння способами особистісного самовираження та саморозвитку індивідуальності в межах професії;

— індивідуальна компетентність — готовність до фахового росту, володіння способами самореалізації та розвитку індивідуальності в межах професії.

На думку А.О. Деркача, акмеологічна компетентність — це багаторівнева інтегральна особистісно-діяльнісна якість, яка дозволяє ставити та ефективно вирішувати завдання та проблеми різного рівня складності задля самоактуалізації, самовдосконалення та самореалізації в різних сферах життєдіяльності особистості, у першу чергу в професійній [11]. Акмеологічна компетентність характеризує зрілість фахівця як суб'єкта професійного саморозвитку та відображає його здатність будувати (планувати) свій поступовий розвиток у різних сферах життєдіяльності з постійним ускладненням завдань та зростанням рівня досягнень, що найбільш повно реалізують психологічні та акмеологічні ресурси людини. На *рис. 1* представлена запропонована нами модель акмеологічної компетентності фахівця фізичного виховання.

За даними В.М. Гладкової, С.Д. Пожарського, акмеологія розглядає систему процесів професійного й особистісного розвитку на основі реалізації природних (фізичних), психічних, акмеологічних потенціалів людини. Науковці зазначають, що акмеологія — це наука про закономірності досягнення максимальної досконалості, а максимальне вдосконалювання досягається за допомогою акмеологічного знання як пізнання сукупності аспектів і властивостей відносин реальних об'єктів. Як зазначають автори, це підтверджується [4, с. 172]:

— закономірностями самореалізації потенціалів зрілих людей у процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень (вершин);

— факторами, об'єктивними і суб'єктивними, що сприяють і перешкоджають досягненню вершин;

— закономірностями навчання досягненню вершин у житті та професійній діяльності;

— самоосвітою, самоорганізацією і самоутвердженням;

— самокорекцією і самоорганізацією діяльності під впливом нових вимог, що надходять 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.

За умов акмеологічного підходу, на думку О.Є. Антонова, домінує проблематика розвитку творчих здібностей професіоналів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення [2].

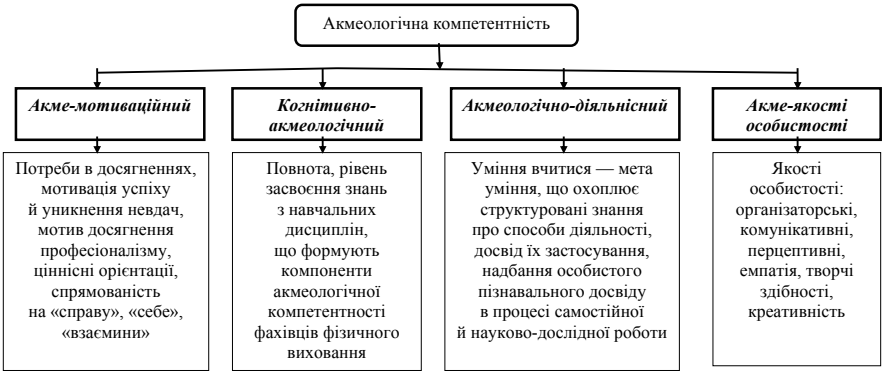


Рис. 1. Структура акмеологічної компетентності фахівця фізичного виховання та її компоненти

Віковий аспект націлений на діагностику задатків і здібностей засобами педології (вивчає дітей та юнацтво), андрагогіки дорослих (зокрема студентів і професіоналів) і геронтології (ветеранів праці). Освітній аспект спрямований на діагностику й розвиток знань і умінь у системі загальної, професійної і безперервної освіти. Професійний аспект спрямований 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 спрямований 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 у 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.

Найважливішими загальними акмеологічними чинниками є високий рівень мотивації, потреба у досягненнях, прагнення самореалізації. В основу саморозвитку і самореалізації покладено потреби людини у нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення, активну життєву позицію, позитивне мислення, віру у свої можливості, усвідомлення сенсу життя [18].

У Рекомендаціях Європейського Парламенту та Європейської Ради про ключові компетентності для навчання впродовж життя зазначається, що позитивне ставлення до навчання передбачає мотивацію та налаштованість його продовжувати і досягати успіхів у ньому впродовж життя. Готовність до розв'язання проблем сприяє як суто навчальному процесу, так і здатності індивіда долати перешкоди й адаптуватися до змін. Важливими елементами позитивного ставлення є бажання використовувати попередній навчальний та життєвий досвід, шукати можливості для навчання та застосовувати набуті знання у різних життєвих контекстах [28].

Проблема мотивації людини достатньо широко представлена в численних дослідженнях учених (Б.Г. Ананьєв, А.Г. Асмолов, Н.А. Бакшаєва, А.О. Вербицький, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Є.П. Іллін, А.Н. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн, J. Atkinson, D. Birch, J. Nuttin), що можна пояснити потребами сучасної освітньої практики.

У дослідженні Н.Б. Бондаренко визначається такий перелік мотивів навчальної діяльності [3]: широкі соціальні мотиви; пізнавальні мотиви, що породжуються самою навчальною діяльністю; комунікативні мотиви, мотив участі в навчальному процесі; мотиви соціальної ідентифікації (з батьками, однолітками, педагогами); мотиви особистісного розвитку (професійного самовизначення, матеріального благополуччя); мотиви успіху (самоствердження, самовираження); мотиви уникнення неприємностей.

Л.М. Несух, спираючись на концепцію М.Г. Рогова, виокремлює два великі блоки: безпосередні та опосередковані мотиви. Безпосередні мотиви включаються в сам процес діяльності і відповідають її соціально значущим цілям і цінностям; опосередковані пов'язані з цінностями, що не належать до самої діяльності, але хоча б частково в ній задовольняються. До безпосередніх мотивів належать пізнавальні (прагнення творчої дослідницької діяльності, процес вирішення завдань, самоосвіта, орієнтація на нові знання) та мотиви розвитку особистості (необхідність постійного інтелектуального та духовного зростання, прагнення

розширити кругозір та ерудицію, підвищити свій загальний культурний рівень). У структурі опосередкованих мотивів автор розрізняє: соціальні (усвідомлення необхідності вищої освіти; престижність вищої освіти; бажання стати повноцінним членом суспільства, обов'язок та відповідальність; соціальна ідентифікація; певний статус у групі; схвалення викладачів) і мотиви досягнення (краще підготуватися до професійної діяльності та отримати роботу, що гарно оплачується) [23].

На думку В.М. Тимошенко, провідними у структурі навчальної мотивації є комунікативні, пізнавальні та соціальні мотиви, найдієвішим серед яких є мотив досягнення — прагнення до успіху у професійній діяльності, досягнення акме [37].

Акме-мотивація, як зазначають А.О. Деркач та О.В. Селезньова, це сукупність усіх видів спонукань та умов (мотивів, потреб, інтересів, цілей, нахилів, мотиваційних настанов, ідеалів, звичок, наслідування тощо), які детермінують, активізують, спрямовують та регулюють акме-орієнтований саморозвиток людини як спеціальну духовну діяльність [7]. Акме-мотивація є результатом розбіжності між уявленням щодо «ідеального стану», що обумовлений визнаною системою цінностей та знанням «реального стану», тобто розбіжність між реальним «Я» та ідеальним «Я».

Н.А. Бакшаєвою, А.А. Вербицьким визначено перелік основних мотивів навчальної, пізнавальної та професійної діяльності студентів та педагогів [34] *(табл. 1)*.

Х. Хекхаузен показав, що сильно мотивовані та мотивовані на успіх схильні планувати своє майбутнє на тривалий час [38]. Сучасні фахівці галузі психології спорту та фізичної культури, за даними Р.С. Вейнберга, Д. Гоулда, дотримуються комбінованого погляду на мотивацію, згідно з яким мотивація не є наслідком тільки таких індивідуальних характеристик, як особливості особистості, потреби, інтереси або цілі, чи тільки таких ситуаційних факторів, як стиль викладача (тренера). Автори вважають, що найоптимальніший спосіб осягнення мотивації полягає у врахуванні й вивченні взаємодії особистісних та ситуативних факторів.

Навчальна мотивація визначається як окремий вид мотивації, що входить у певну діяльність — діяльність учіння. Мотивація навчання (потреби, інтереси, цілі) спрямовує і організовує процес пізнання, надає йому спонукального особистісного значення.

Уміння вчитися належить до ключових компетентностей, тому є універсальним інструментом сучасної системи неперервної освіти, без якої неможливо досягти самореалізації людини [29, с. 33].

Таблиця 1

Перелік основних мотивів навчальної, пізнавальної та професійної діяльності студентів та педагогів

Мотиви навчальної діяльності	Мотиви пізнавальної діяльності	Мотиви професійної діяльності
Відкриття нового	Відкриття нового	Теоретичне осмислення основ професійної діяльності
Розвиток своїх здібностей, знань, умінь, особистих якостей	Саморозвиток, оволодіння новими способами діяльності	Професійне зростання, саморозвиток
Цікавість до навчальних дисциплін, процесу учіння	Цікавість до галузі знань, процесу пізнання	Цікавість, покликання до професії
Підготовка до майбутньої професії	Самовисловлення у пізнанні	Самовисловлення, самореалізація
Соціальні: цінності освіти, спілкування у групі	Співпраця	Співпраця з колегами
Академічні успіхи	Дослідження	Удосконалення діяльності
Відповідальність за результати навчальної діяльності	Відповідальність за результати наукової творчості	Відповідальність за результати професійної діяльності
Зовнішні відносно до навчальної діяльності	Досягнення у пізнанні	Прагматичні (престиж, зарплата, кар'єра)

З метою формування ключової компетентності «уміння вчитися» як системного цілеспрямованого процесу дослідники рекомендують в акмеологічному навчальному закладі впровадження міжпредметних програм, орієнтованих на формування загальнонавчальних умінь, які є складовими цієї компетентності [30]:

навчально-організаційні вміння та навички; навчально-інформаційні вміння та навички; навчально-інтелектуальні вміння та навички; творчі вміння; контрольно-оцінні, рефлексивні вміння та навички.

Г. Драйден, Дж. Вос зазначають, що «справжня революція в навчанні полягає у навчанні тому, як учитися, у навчанні тому, як думати, у вивченні нових методів, які можна використати для розв'язання будь-якого завдання, що виникає перед вами у будь-якому віці» [15].

Уміння вчитися включає наступні компоненти [29, с. 37]: мотиваційний — ставлення до навчання; ціннісні орієнтації; когнітивний — відомі й нові знання, вміння та навички, які є об'єктом вивчення, цінності; діяльнісний — способи виконання навчальної діяльності на різному рівні складності; контрольно-оцінний — самоперевірка, самоконтроль, самооцінювання рівня своїх навчальних досягнень; рефлексивно-корекційний — самоаналіз, самооцінка, самокорекція.

Отже, для реалізації ідеї формування компетентності уміння вчитися потрібно: 1) визначати та ранжувати якості навчальної діяльності студентів щодо їх значущості для уміння вчитися; 2) використовувати в навчальній діяльності методи, що розвивають уміння вчитися; 3) добирати засоби мотивації студентів до самостійного учіння; 4) застосовувати організаційні форми, що сприяють формуванню уміння самостійно вчитися (самостійна робота; участь у груповій, проектній діяльності).

Наступна складова акмеологічної компетентності фахівця — акмеологічні знання (когнітивно-акмеологічна компонента) [6].

Акмеологічні знання як складова акмеологічної компетентності — це сукупність даних у галузі акмеології, результат пізнання процесу досягнення акме й самоздійснення та відображення цього процесу у свідомості людини [7, с. 21]. Акмеологічні знання мають теоретичну та емпіричну форму виявлення. На теоретичному рівні вони сягають рівня пояснення фактів, осмислювання їх у системі понять певної науки як складової її теорії. На емпіричному рівні акмеологічні знання виступають як засіб самопізнання та самовдосконалення людини та соціуму.

У змісті акмеологічного знання науковці традиційно виокремлюють три взаємодіючі напрями: природничо-науковий, соціогуманітарний, технологічний.

Природничо-науковий напрям передбачає використання в інтересах поступального руху до акме відомостей із галузі вікової фізіології, психогенетики, ергономіки, психофізіології праці тощо, а також методів експериментального дослідження, розроблених у цій галузі [13].

Соціогуманітарний напрям включає основні факти наук про людину та суспільство. Теоретичну базу гуманітарного компонента акмеологічного знання складають науки, що вивчають суспільство, культуру, історію народу, онтогенез людини [27].

Технологічний напрям дозволяє використовувати алгоритмічні стандарти технічних наук (кібернетики, системотехніки, інформатики) з метою оптимізації життєдіяльності людини й технологізації гуманітарних знань.

Отже, акмеологічні знання і об'єктивно, й у свідомості конкретної людини можуть існувати на методологічному, теоретичному та методичному рівнях.

На методологічному рівні акмеологічні знання постають як певний загальний підхід, загальний засіб самопізнання та самовдосконалення. На теоретичному рівні акмеологічні знання виступають як цілісна система, що дозволяє виявити закономірності, механізми, умови та фактори, що сприяють або перешкоджають саморозвитку людини та її високим досягненням у різних сферах життєдіяльності. На методичному рівні акмеологічні знання постають як розвинена система гуманітарних технологій, оволодіння якими оптимізує просування (досягнення) людини до акме. Незалежно від рівня акмеологічні знання характеризуються двома функціями: поясненням та перетворенням відповідного комплексу проблем (об'єкта — предмета).

Важливим компонентом акмеологічної компетентності є якості особистості, які забезпечують рух людини до намічених досягнень.

Суть акмеологічного підходу у дослідженнях 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 провідну роль відіграє проблематика розвитку творчих здібностей професіоналів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення [1].

Дослідження В.А. Полочок вказують на високу значущість соціально-історичних і культурних умов, що впливають на динаміку становлення професіоналізму, кар'єри і життя в цілому. Дослідник також встановив 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 дозволяє визначити соціальну типологію людей за критеріями динаміки «акме» як інтегрального показника рівня і якості соціалізації особистості [26].

Використовуючи біографічний метод виокремлення якостей обдарованого вчителя, О.Є. Антонова визначила чинники, що сприяють розвитку педагогічної обдарованості та становленню педагогічного таланту (на прикладі Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка) [2]: сприятливе освітнє середовище (сімейне і шкільне); ґрунтовна вища освіта, при цьому не завжди педагогічна; свідомий вибір педагогічної професії; широкий кругозір, енциклопедичні знання; працездатність, наполегливість; прагнення до самоосвіти; креативність (реформаторський дух, продукування нових ідей, творче використання освітніх ідей попередників); здатність все розпочати з початку, перемагати труднощі, сила волі; вплив сильних особистостей; ораторський дар; літературний дар; любов до дітей.

Сучасному вчителю фізичної культури повинні бути притаманні такі якості [27]:

— знання предмета діяльності (учитель повинен вільно й гнучко оперувати інформацією, бачити зв'язки у складній структурі доказів, уміти легко подавати учням знання та спрямовувати їх на оволодіння ними);

— проводити на високому методичному й науковому рівні навчання учнів відповідно до програми та методики фізичної культури, використовуючи при цьому найефективніші прийоми та засоби навчання;

— прагнення до самоосвіти (тісно пов'язане із зацікавленістю вчителя, натхненням до роботи, що зі свого боку підвищує емоційно-вольовий вплив педагога на учнів);

— любов до дітей (до кожного учня треба підходити з оптимальною вірою — кожен може стати кращим);

— розумна вимогливість (дисциплінує учня, змушує замислюватись над своєю поведінкою, гальмує негативні й стимулює позитивні вчинки);

— почуття міри (вимагаючи, важливо вміти поставити себе на місце учня);

— педагогічний такт (виявляється в умінні педагога створювати основу здорових стосунків);

— особистий приклад (у ставленні до справи, дітей, уміння поважати, у міру вимагати та допомагати);

— уміння контролювати свою діяльність і поведінку (витримка, терпіння, врівноваженість, об'єктивність, чулість, доброзичливість, щирість);

— спостережливість (допомагає вчителю за деякими зовнішніми ознаками, відтінками зрозуміти й побачити учня «з середини»);

— винахідливість (допомагає нейтралізувати негативні реакції школяра, відновити доброзичливі стосунки);

— уміння користуватися голосом, мімікою, жестом;

— педагогічна інтуїція (уміння усвідомити, визначити можливі утруднення під час майбутньої зустрічі з учнями, а також у процесі безпосередньо спортивно-оздоровчої діяльності для попередження чи нейтралізації небажаних учинків, можливість фіксування змін у розвитку дітей і на цій основі створення системи обдуманої, достатньо аргументованої власної діяльності).

Перед фахівцем фізичного виховання нині постає важливе завдання — сприяти формуванню гармонійно розвиненої особистості. Тому, на нашу думку, викладач повинен мати такі професійно важливі якості: інтегральні психічні властивості особистості (увага, пам'ять, мислення), психічні характеристики (емоційна теплота, терплячість), особистісно-професійні якості (організованість, комунікабельність, відповідальність, дисциплінованість, ініціативність), вольові якості як сила особистості [6].

Обґрунтовуючи та розробляючи концепцію неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології, ми виходили з того, що концепція (від *латин.* conceptio — розуміння, система поглядів, трактування будь-яких явищ, основна точка зору, ідея, провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності; спосіб розуміння, тлумачення явищ; основна ідея будь-якої теорії) — це ідейний і змістовно-цілісний, аргументований, послідовний і завершений виклад оригінальної наукової теорії або версії у розгорнутому вигляді [33].

Професійна підготовка фахівців фізичного виховання вимагає відповідності положенням та принципам галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні, основними принципами розвитку якої є: неперервність; поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність; інноваційність.

В акмеології проблема розвитку особистості до рівня професіонала розглядається з позиції принципів активності та суб'єктності, що відображає прагнення особистості до самоорганізації. Самоорганізація

Рис. 2. Модель фахівця фізичного виховання

дозволяє особистості бути детермінуючим началом в особистій активності та розвитку, вирішувати протиріччя між існуючими можливостями та наявними потребами.

Змістовно розвиток професіонала розглядається в контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, професійного та морального збагачення особистості, що містить підвищення відповідальності, почуття обов'язку, сумління та честі, відмови від неадекватних особистісних установок та стандартів [10].

Процесуально розвиток професіонала розглядається з системних позицій, у зв'язку з розвитком підсистем професіоналізму діяльності та особистості, нормативної регуляції, мотивації на саморозвиток та професійні досягнення, рефлексивної самоорганізації й розкриття творчого потенціалу особистості.

Модель фахівця фізичного виховання, його психофізіологічні якості, що сприяють формуванню творчої особистості, найбільш повному розкриттю потенційних можливостей у процесі неперервної професійної підготовки на засадах акмеології, представлена на *рис 2.*

Результати дослідження свідчать, що у процесі діяльності (учбової, виробничої) кожна людина виявляє характерне для неї ставлення до свого професійного самовдосконалення [4]. Найкращих результатів на шляху до свого «акме» може досягти людина, на думку дослідників, з високим рівнем мотивації професійного самовдосконалення,

для якого характерними є яскраво виражена потреба у самовдосконаленні, творче ставлення до справи, прагнення досягти своїх вершин. За наявності мотивації такого рівня людина не потребує додаткових зусиль та зовнішніх впливів для розвитку своєї особистості. Сам процес професійного самовдосконалення постає неодмінним компонентом її діяльності і в цьому вона віднаходить задоволення.

Важливу роль у процесі неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології відіграє акме-мотивація навчальної діяльності студента, який має досвід заняття фізичною культурою та спортом, а також достатньо мотивований на успіх, перемогу, нагородження.

Стрімкий розвиток сучасного інформаційного суспільства потребує не тільки висококваліфікованих фахівців, а й фахівців, здатних постійно навчатися, вдосконалювати свої вміння, навички, відповідно вимог сучасного ринку праці. Завданням професійної підготовки є формування компетентного фахівця, здатного до постійного системного узагальнення світового та вітчизняного досвіду, інноваційного пошуку шляхів самореалізації в умовах неперервних змін швидкоплинного інформаційного суспільства. Провідними сутніснимі характеристиками професійної підготовки нині стають неперервність набуття знань, фахова компетентність та ціннісне ставлення до власного фізичного стану і здоров'я нації в цілому. Тому однією з першочергових проблем сучасності є формування акмеологічної компетентності фахівця як гармонійної особистості з високим рівнем розвитку духовних, інтелектуальних та фізичних здібностей.

Провідною концептуальною ідеєю нашого дослідження є положення про те, що в умовах швидкозмінного світу, інформатизації усіх сфер суспільства, зміни сутності і значення освіти для людини, зростання актуальності забезпечення здоров'я людини як суспільної цінності вагомого значення набуває неперервна професійна освіта та особистісний розвиток фахівців фізичного виховання, їх вмотивованості і здатності у досягненні власного професійного «акме».

Акмеологічна компетентність формується на всіх (початковому, бакалаврському, магістерському) рівнях вищої освіти й поглиблюється на освітньо-науковому рівні, характеризує фахівця як професіонала, здатного планувати свій неперервний розвиток з постійним ускладненням завдань, зростанням рівня досягнень відповідно до потреб та змін сучасного суспільства, тенденцій розвитку професійної галузі.

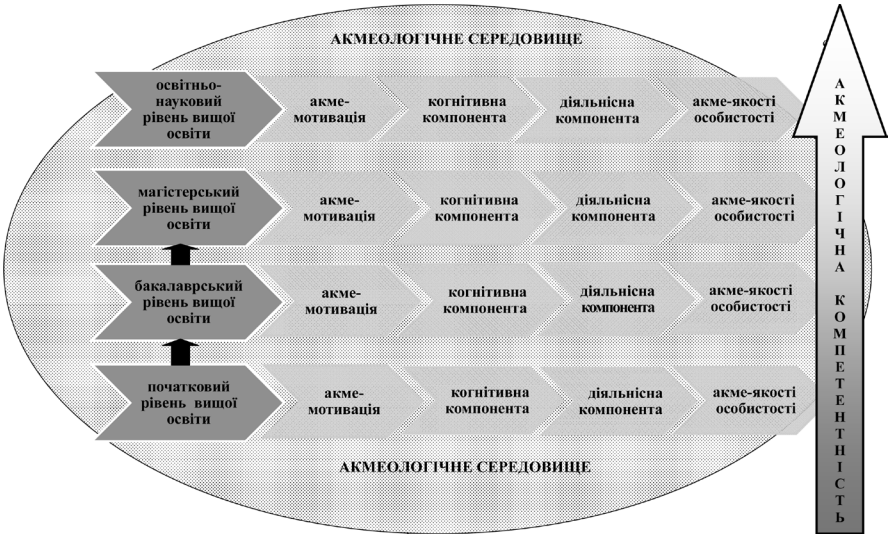


Рис. 3. Формування акмеологічної компетентності: від початкового до освітньо-наукового рівня вищої освіти

Ми виходимо з того, що фахівець зі сформованою акмеологічною компетентністю у процесі неперервної професійної підготовки у вищому навчальному закладі буде прагнути до вирішення завдань та проблем різного рівня складності, постійного самовдосконалення та самореалізації у професійній діяльності.

Авторська концепція неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології реалізується у процесі навчання у вищому навчальному закладі та спрямована на формування акмеологічної компетентності на всіх рівнях вищої фізкультурної освіти. Акценти у формуванні акмеологічної компетентності у процесі неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології зміщуються від початкового рівня вищої освіти до бакалаврського та магістерського рівнів *(рис. 3)*.

На початковому рівні вищої освіти у фахівців фізичного виховання переважно формується акме-мотиваційна компонента акмеологічної компетентності як сукупність спонукань та умов, що детермінують, активують, спрямовують та регулюють акме-орієнтований саморозвиток фахівця.

На бакалаврському рівні вищої освіти у студентів акцент зміщується на формування когнітивної компоненти акмеологічної компетентності під час вивчення навчальних дисциплін гуманітарного,

соціально-економічного, природничо-наукового, професійного та практичного циклів професійної підготовки.

На магістерському рівні вищої освіти професійна підготовка акцентується на формуванні діяльнісної компоненти акмеологічної компетентності у процесі самостійної та науково-дослідної роботи студентів.

На освітньо-науковому рівні вищої освіти, на нашу думку, сформована у фахівця акмеологічна компетентність поглиблюється та забезпечує здатність досягнення власного «акме» за рахунок самореалізації у професійній діяльності.

У процесі неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології акме-якості особистості вдосконалюються на всіх рівнях освіти та сприяють прояву активності особистості у процесі професійного становлення та постійного самовдосконалення й саморозвитку фахівця.

Результатом неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології є сформована у випускника акмеологічна компетентність як інтегрована якість, що забезпечує здатність та акме-мотивацію особистості до постійного навчання, самовдосконалення, саморозвитку впродовж життя.

Розробляючи модель неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології, ми виходили з того, що модель (від *фр.* modèle, від *латин.* modulus — міра) — зразок, примірник чого-небудь; зменшене відтворення якоїсь споруди, механізму; схема для пояснення будь-якого явища або процесу [32].

Таким чином, під моделлю розуміють матеріальну або розумову (знакову, концептуальну) систему, яка опосередковано відображає сукупність факторів, що імітують, відтворюють об'єкт на різних рівнях його організації, самоорганізації та розвитку.

Запропонована модель неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології має такі складові: цільову, теоретико-методологіну, акмеологічна компетентність, змістовно-процесуальну складову та критеріально-результативну *(рис. 4).*

Соціально-економічні зміни в українському суспільстві, процеси глобалізації та інформатизації, наміри України щодо інтеграції в європейську спільноту зумовили нові вимоги до професійної підготовки фахівців з вищою освітою. Модернізація вищої освіти в Україні відбувається в напрямі її демократизації, гуманізації, реалізації положень документів болонського процесу та спрямована на розробку перспективних моделей професійної підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів [22, с. 452].

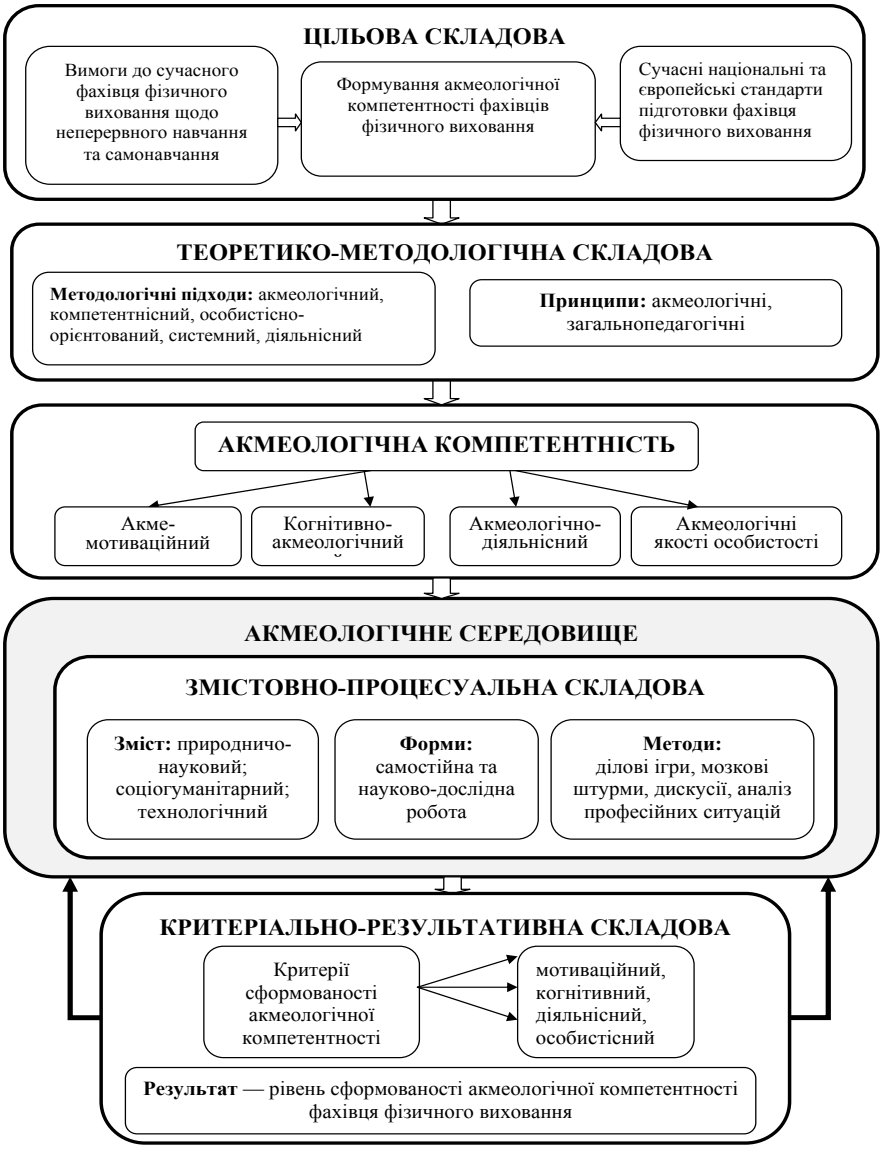


Рис. 4. Модель неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології

Ідея неперервної професійної освіти, на думку С.О. Сисоєвої, посідає важливе місце серед сучасних прогресивних освітніх ідей, спрямованих на забезпечення сталого розвитку нашого суспільства [31]. Саме тому проблема створення гнучких механізмів постійного

оновлення змісту освіти та технологій неперервного оновлення знань є однією з найактуальніших проблем педагогічної науки і практики. Неперервна професійна освіта, як вважає дослідниця, відрізняється від традиційної освіти технологічним забезпеченням, що приводить до: збільшення часових термінів і значущості етапів самоосвіти; підвищення ролі засобів навчання, особливо розроблених на основі сучасних інформаційних технологій; підвищення значущості принципу індивідуалізації навчання [35, с. 7–8].

Професійна підготовка фахівців повинна проводитися з урахуванням галузевих стандартів (освітні стандарти на основі професійних стандартів; розробка навчальних програм з урахуванням вимог ринку праці; оцінка якості навчання у відповідності до вимог працедавців; оперативне оновлення освітніх стандартів у відповідності до змін професійних стандартів) та вимог працедавців (уніфікація вимог до професійної діяльності працівників, корпоративні моделі компетенцій, мотивація до самовдосконалення) до компетентності випускника вищого навчального закладу, майбутнього професіонала.

Основний зміст діяльності викладача фізичного виховання поєднує в собі виконання загальнотрудових (комунікативна, організаційно-управлінська, конструктивна, проектувальна, гностична, адміністративно-господарська), загальнопедагогічних (інформаційна, виховна, розвивальна, мобілізаційна) і специфічних (рухова, освітньо-просвітницька) функцій. Від ступеня сформованості знань, вмінь і навичок, потрібних для основних педагогічних функцій, залежить рівень професійної підготовленості фахівця [12, с. 36].

Оскільки метою неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології є формування акмеологічної компетентності фахівців, важливою компонентою освітнього процесу є теоретико-методологічна складова.

Одним із головних методологічних завдань неперервної професійної освіти є пошук перспективних підходів, наукових основ змісту, технологій, принципів підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології.

Відповідно до значення методологічних підходів, у зв'язку з сучасними вимогами до фахівця фізичного виховання, його професійна підготовка ґрунтується на сучасних положеннях, концепціях та враховує результати наукових досліджень у галузі неперервної професійної підготовки фахівців. Провідною концептуальною ідеєю нашого дослідження є положення про те, що неперервна професійна підготовка фахівців фізичного виховання на засадах акмеології передбачає

не тільки оволодіння професійними знаннями й уміннями, а й розуміння та зіставлення образу «Я-реальне» з образом «Я-ідеальне», яке під впливом зовнішніх чинників в умовах професійної підготовки в результаті стійкої мотивації призведе до саморозвитку, самореалізації, самокоригування, професійного становлення та самовдосконалення.

Реалізувати цю концептуальну ідею неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології ми можемо використовуючи такі основні акмеологічні підходи: комплексний, системний, суб'єктний (суб'єктно-діяльнісний), психосоціальний, акмеологічний та синергетичний (акме-синергетичний).

Неперервна професійна підготовка фахівців фізичного виховання на засадах акмеології — загальна (підготовка вчителя), особлива (підготовка вчителя фізичного виховання), специфічна (підготовка фахівців фізичного виховання на засадах акмеології), ґрунтується на системі таких принципів: загальнопедагогічні принципи, принципи фізичного виховання, акмеологічні принципи.

Під «принципами» (від *латин.* principium — основа) у теорії фізичного виховання розуміють, як зазначає Т.Ю. Круцевич, найбільш загальні теоретичні положення, що об'єктивно відображають сутність і фундаментальні закономірності навчання, виховання та всебічного розвитку особистості [36].

До загальнопедагогічних принципів відносимо такі: науковості; послідовності; доступності; систематичності; цілеспрямованості; гуманізації освіти; творчої спрямованості навчального процесу; індивідуального підходу; зв'язку навчання з практичною діяльністю; національного виховання; самостійності у навчанні; мотиваційного забезпечення навчального процесу [25].

До принципів фізичного виховання зараховуємо ті, що відображають особливості професійної підготовки фахівців фізичного виховання: принцип всебічного, гармонійного розвитку особистості; зв'язку з життєдіяльністю; оздоровчої, лікувальної та адаптивної спрямованості; неперервності; доступності та індивідуалізації; систематичності; свідомості й активності; вікової адекватності фізичного навантаження; поступового збільшення фізичного навантаження; чергування навантаження й відпочинку [21].

До акмеологічних принципів, що розкривають особливості неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології, належать принципи: об'єкта діяльності; суб'єкта життя й життєдіяльності; потенційного й актуального; оптимальності; моделювання; операційно-технологічний; зворотного зв'язку [9].

Результатом неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології є формування компонентів (акме-мотиваційного, когнітивно-акмеологічного, акмеологічно-діяльнісного; акме-якостей особистості) акмеологічної компетентності фахівців.

Акме-мотиваційний компонент, на наш погляд, — це сукупність усіх видів спонук та умов (мотивів, потреб, інтересів, цілей, нахилів, мотиваційних установок, ідеалів, звичок), які детермінують, активізують, спрямовують та регулюють акме-орієнтований саморозвиток людини як спеціальну духовну діяльність [6].

Когнітивно-акмеологічний компонент включає сукупність даних у галузі акмеології, результат пізнання процесу досягнення акме й самоздійснення та відображення цього процесу у свідомості людини. Акмеологічні знання за змістом науковці поділяють на три взаємодіючі напрями: природничо-науковий, соціогуманітарний, технологічний [7].

Акмеологічно-діяльнісний компонент визначається нами як мета уміння (уміння вчитися), що охоплює структуровані знання про способи діяльності, досвід їх застосування, надбання особистого пізнавального досвіду, ціннісне ставлення до самостійного учіння у процесі науково-дослідної та самостійної роботи [5].

Акме-якості (акме-здібності) особистості, на нашу думку, індивідуально-психологічні властивості особистості, які забезпечують підтримку «висхідного» вектора психічного та професійного розвитку людини і включають здатність будувати варіанти акмеограм свого розвитку, обирати та реалізовувати прийоми та технології переходу з одного рівня професіоналізму на інший, більш високий рівень, здатність долати перешкоди на шляху досягнення власного «акме». Під час навчання у вищому навчальному закладі у студентів повинні формуватися такі акме-здатності: демонстрування знання теоретичних дисциплін; логічне й послідовне представлення засвоєних знань; контекстуалізація нової інформації; розуміння результатів експериментальних і спостережних способів перевірки наукових теорій, з одного боку, та оволодіння предметною галуззю на належному кваліфікаційному рівні, з іншого [14, 26].

Змістовно-процесуальна складова моделі неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології розкриває зміст, форми та методи підготовки студентів у вищому навчальному закладі (освітньому акмеологічному середовищі) [13].

Зміст неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології охоплює три взаємодіючі напрями: природничо-науковий, соціогуманітарний, технологічний [7].

Організація освітнього процесу неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології в Київському університеті імені Бориса Грінченка здійснюється на засадах, спрямованих на реалізацію принципів студентоцентрованого навчання [16]. Освітній процес здійснюється за такими формами:

— навчальні заняття (лекції, семінарські, практичні, лабораторні, індивідуальні заняття);

— самостійна робота (основний засіб засвоєння студентом навчального матеріалу без участі викладача у вільний від обов'язкових навчальних занять час);

— практична підготовка (педагогічна практика (навчальна та виробнича), практика за профілем майбутньої роботи та зі спеціалізації, професійна (асистентська) практика, науково-дослідна практика);

— контрольні заходи (проміжний та підсумковий контроль).

Як зазначає Т.Ю. Круцевич, метод навчання — це певний спосіб цілеспрямованої реалізації процесу навчання, досягнення поставленої мети. Правильний підбір методів відповідно до мети та змісту навчання, вікових особливостей сприяє розвитку пізнавальних здібностей, умінню використовувати здобуті знання на практиці, готує студентів до самостійного набуття знань, формує їхній світогляд [36]. При цьому методи навчання поділяються на загальні та спеціальні. Загальні застосовуються при вивченні різних навчальних предметів; спеціальні — під час вивчення спеціальних навчальних дисциплін.

Однією з найважливіших акме-компетентних умов формування майбутнього фахівця, на думку В.О. Огнев'юка, є комунікативне середовище вищого навчального закладу [24]. Одне із ключових завдань університету полягає у створенні умов для розвитку акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця, що має розкритися у процесі його професійної діяльності. В умовах жорсткої конкуренції на сучасному ринку праці постійне удосконалення професійної компетентності фахівця — це не тільки гарантія його зайнятості, а і, як зазначає автор, можливість досягти акме-вершини професійної досконалості. Вихід на такий рівень можливий тоді, коли професійна компетентність досягає творчого рівня, стає інтегрованою якістю фахівця, що виявляється у його здатності розв'язувати найскладніші професійні завдання у постійно змінюваних умовах.

Організація навчального процесу в освітньому акме-середовищі з використанням сучасних активних методик навчання, спрямованих на ефективний результат, передбачає не лише передачу студентам знань, способів їх розуміння та застосування, а й досягнення

найвищого результату пізнання — вміння аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію, що забезпечить, на наш погляд, підготовку професіонала, висококваліфікованого фахівця.

Критеріально-результативна складова моделі неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології дозволяє визначити ефективність професійної підготовки та забезпечується такими критеріями:

— мотиваційний критерій — визначення рівня сформованості акме-мотиваційного компоненту акмеологічної компетентності, а саме: мотивації до саморозвитку, досягнення успіху, акме в результаті високого особистого стандарту досягнень (рівень домагань); ставлення до свого «Я»; наявної життєвої установки; здатності до психологічної близькості з іншою людиною;

— когнітивний критерій — визначення рівня сформованості когнітивного компоненту акмеологічної компетентності, а саме: знання, уміння, розуміння та усвідомлення основних положень акмеології;

— діяльнісний критерій — визначення рівня сформованості знань про способи діяльності, досвід їх застосування та рівень сформованості уміння вчитися (оцінювати свій потенціал, рівень досягнутих результатів, значимість результатів, складність завдання), рівня сформованості акмеологічної компетентності у процесі самостійної та науково-дослідної роботи студентів;

— особистісний критерій — визначення рівня сформованості акме-якостей особистості, які забезпечують досягнення вершин професійної майстерності: організаторські та комунікативні здібності; емпатія; керування емоціями; творчий потенціал; креативність; інтуїція; уява; вміння розпізнавати емоції інших людей; соціальна зрілість.

Враховуючи визначені компоненти акмеологічної компетентності, високий рівень сформованості акмеологічної компетентності вказує на те, що фахівець фізичного виховання має яскраво виражену акмеологічну спрямованість, що виявляється у стійкому інтересі до професії, самоосвітньої діяльності, самопізнання, самовдосконалення своєї особистості та професійної діяльності, прагнення досягти професійної майстерності, «Я-ідеального», розвитку креативності; фахівець вміє демонструвати творчий підхід до організації навчального процесу.

Середній рівень сформованості акмеологічної компетентності свідчить про те, що акмеологічна спрямованість виражена недостатньо, це виявляється нестійким, ситуативним інтересом до проблем професійного вдосконалення, самопізнання, самоосвітньої діяльності; має труднощі при виборі та використанні засобів досягнення «Я-ідеального»;

не повною мірою розуміє, усвідомлює та вміє використовувати творчий підхід при організації навчального процесу.

Низький рівень сформованості акмеологічної компетентності вказує на те, що у фахівця відсутня акмеологічна спрямованість, прагнення до успіху, потреба в досягненнях, натомість наявна висока мотивація до уникнення невдач; майбутній фахівець не готовий використовувати методи та засоби досягнення «Я-ідеального»; не вміє продемонструвати творчий підхід до педагогічної діяльності.

Таким чином, процес формування акмеологічної компетентності особистості триває впродовж усього життя людини, на кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності.

Вивчення досвіду професійної підготовки фахівців фізичного виховання за кордоном може стати джерелом для аналізу й переосмислення положень вітчизняної системи професійної освіти, вивчення особливостей формування компонентів акмеологічної компетентності фахівців фізичного виховання у процесі неперервної професійної підготовки на засадах акмеології.

ДЖЕРЕЛА

1. Андриенко Е.В. Антропологический подход к проблемам образования [Електронний ресурс] / Е.В. Андриенко // Идеи и идеалы, 2010. — № 1(3), Т. 2. — С. 2–10. — Режим доступу : ideaidealy.ru/wp-content/.../06/Е.В.Андриенко.-№13_т_2_2010.pdf
2. Антонова О.Є. Акмеологічна модель педагогічної обдарованості / О.Є. Антонова //Андрагогічний вісник, 2012. — № 2. — С. 37–45.
3. Бондаренко Н.Б. Мотиви опанування учнями 7–9 класів іноземної мови як засобу самовираження особистості : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. / Наталія Борисівна Бондаренко ; Ін-т пробл. виховання АПН України. — Київ, 2002. — 18 с.
4. Гладкова В.М. Основи акмеології: підручник / В.М. Гладкова, С.Д. Пожарський. — Л. : Новий світ, 2000. — 320 с.
5. Дерека Т.Г. Особливості формування акмеологічної компетентності фахівців фізичного виховання в процесі науково-дослідної роботи / Т.Г. Дерека // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології ; Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка МОН України, 2015. — № 10. — С. 122–128.
6. Дерека Т.Г. Формування акмеологічної компетентності фахівців фізичного виховання в процесі неперервної професійної освіти / Т.Г. Дерека // Науковий Вісник Донбасу, 2015. — № 12. — С. 54–62.

7. Деркач А.А. Акмеология в вопросах и ответах : учеб. пособие / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. — М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2007. — 248 с.
8. Деркач А. Акмеолгия : учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. — СПб. : Питер, 2003. — 252 с.
9. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма / А.А. Деркач. — М. : Воронеж, 2004. — 253 с.
10. Деркач А.А. Методология и стратегия акмеологического исследования / А.А. Деркач, Г.С. Михайлов. — М. : МПА, 1998. — 148 с.
11. Деркач А.А. Самореализация — основание акмеологического развития : монография / Анантолий Алексеевич Деркач, Эди Викторовна Сайко. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОЖЭК, 2010. — 224 с.
12. Диба Т.Г. Вступ до спеціальності: фізичне виховання. Модуль 2 : навч. посіб. / Т.Г. Диба, Т.В. Нестерова, О.М. Колумбет. — К. : Київ. ун-т ім. Б.Д. Грінченка, 2011. — 108 с.
13. Диба Т.Г. Сучасні аспекти формування змісту неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання / Т.Г. Диба // Педагогічний процес: теорія і практика, 2015. — № 5–6. — С. 16–21.
14. Диба Т.Г. Феномен неперервної професійної освіти у досягненні професійного «акме» / Т.Г. Диба // Освітологія, 2015. — № 4. — С. 30–36.
15. Драйден Г. Революція в навчанні. Навчити світ вчитися по-новому / Гордон Драйден, Джанет Вос ; [пер. з англ. М. Олійник]. — Львів : Літопис, 2005. — С. 122.
16. Дыба Т.Г. Опыт подготовки учителей физического воспитания в Киевском университете имени Бориса Гринченка / Т.Г. Дыба // Проблемы физкультурного образования: содержание, направленность, методика, организация : материалы третьего международного научного конгресса, 23–27 октября 2013, Калининград. — С. 58–60.
17. Кабанкова О.М. Деякі аспекти акмеологічної компетентності майбутнього фахівця / О.М. Кабанкова // Проблеми освіти : збірник наукових праць. — Вип. 84. — Житомир; Київ, 2015. — С. 148–151.
18. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. — М. : ИЦПКПС, 2001. — 144 с.
19. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. — СПб. : Политехника, 2002. — 189 с.
20. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования : книга для педагога / В.Н. Максимова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. — 99 с.
21. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. [3-е изд., перераб. и доп]. — М. : Физкультура и спорт, СпортАкадемПресс, 2008. — 544 с.
22. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О.В. Чалий ; За ред. В.Г. Кременя. — К. : Наукова думка, 2003. — 853 с.
23. Несух Л.М. Формування психологічного клімату в студентській академічній групі / Л.М. Несух // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. — 2012. — № 45. — С. 166–171.

24. Огнев'юк В.О. Розвиток в університетській освіті акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця / В.О. Огнев'юк // Акмеологія — наука XXI століття: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 17–18 лютого 2011 року. — Київ, 2011. — С. 6–9.
25. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. — М. : ИЦ Академия, 2008. — 576 с.
26. Полочек В.А. «Акме», профессионализм и социальная адаптация человека: периодизация развития и типология социальной активности человека [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://akme31.narod.ru/25.html. — Загл. с экрана.
27. Пріоритети та перспективи акмеологічного зростання вчителя фізичної культури в умовах модульного навчання / Б. Мицкан, Т. Завгородня, А. Шпильчак, Г. Презлята, І. Випасняк, Б. Лісовський // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць. — № 4(20). — 2012. — С. 91–97.
28. Рекомендація Європейського Парламенту та Європейської Ради про ключові компетентності для навчання протягом життя (2006/962/ЄС) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http:// zakon0.rada. gov.ua/ laws / show/994_975. — Назва з екрана.
29. Савченко О.Я. Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра : посібник / О.Я. Савченко. — К. : Педагогічна думка, 2014. — 176 с.
30. Сазоненко Г.С. Компетентність у системі неперервної освіти: акмеологічна модель : науково-методичний посібник / Г.С. Сазоненко, В.В. Приступа. — Макарів : Софія, 2013. — 416 с.
31. Сисоєва С.О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова / НАПН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих МОН ; Маріупольський держ. Гуманітарний ун-т. — Київ : ВД ЕКМО, 2010. — 362 с.
32. Словник іншомовних слів / [за ред. О.С. Мельничука]. — К. : Вища школа, 1977. — 775 с.
33. Словник української мови: в 11 тт. [Електронний ресурс] / АН УРСР. Інститут мовознавства; [за ред. І.К. Білодіда]. — К. : Наукова думка, 1970–1980. — Т. 3. — С. 624. — Режим доступу : http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh. — Назва з екрана.
34. Состояние, проблемы и стратегия развития педагогического образования / [сост. А.А. Вербицкий, М.Н. Костикова и др.]. — М. : Федерал. ин-т образования, 1996. — 33 с.
35. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : наукове видання / [за заг. ред. С.О. Сисоєвої]. — К. : КІМ, 2008. — 424 с.
36. Теорія і методика фізичного виховання / [за ред. Т.Ю. Круцевич]; в 2-х томах, том 1. — К. : Олімпійська література, 2012. — 391 с.
37. Тимошенко В.М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови) : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Вікторія Миколаївна Тимошенко ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2001. — 21 с.
38. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. 2-е изд. — М. : Смысл, 2003. — 860 с.

Цехмістер Я.В., Лисенко О.Ю.

АКМЕОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЛІКАРІВ В УКРАЇНІ

У запропонованому розділі охарактеризовано систему післядипломної підготовки лікарів в Україні, зокрема розкрито її організаційну структуру, що реалізується крізь обов'язковий (інтернатура та удосконалення) та варіативний компоненти (клінічна ординатура, перепідготовка, підвищення кваліфікації). Окреслено перспективу запровадження лікарської резидентури в нашій державі. Визначено доцільність запровадження централізованої системи забезпечення освіти упродовж життя шляхом створення самоврядної організації, діяльність якої буде спрямована на забезпечення ефективного неформального функціонування системи неперервної професійної освіти лікарів.

Ключові слова: *неперервна професійна освіта, освіта упродовж життя, післядипломна освіта лікарів.*

В предложенном разделе охарактеризована система последипломной подготовки врачей в Украине, в частности раскрыто ее организационную структуру, которая реализуется через обязательный (интернатура и усовершенствование) и вариативный компоненты (клиническая ординатура, переподготовка, повышение квалификации). Очерчены перспективы введения врачебной резидентуры в нашем государстве. Определена целесообразность введения централизованной системы обеспечения образования в течение жизни путем создания самоуправляемой организации, деятельность которой будет направлена на обеспечение эффективного неформального функционирования системы непрерывного профессионального образования врачей.

Ключевые слова: *непрерывное профессиональное образование, образование в течение жизни, последипломное образование врачей.*

The article characterizes the system of postgraduate training for doctors in Ukraine, in particular it describes its organizational structure that is implemented through compulsory (internship and improvement) and variable components (clinical residency, re-training, advanced training). It defines the perspective for implementation of doctors' residency in our state. It determines the expediency in implementation of centralized life-long education provision system through establishment of self governing organization, which activity will be directed to provide with efficient informal function of system of continuous professional education for doctors.
Key words: *continuous professional education, life-long education, postgraduate education of doctors.*

Історія становлення системи професійної підготовки лікарів в Україні сягає своїми корнями XVI ст., коли відбулися перші спроби становлення освітніх закладів для підготовки лікарів без участі урядових структур. Зокрема, це стосується заснування Острозької школи (1578–1625 рр.) та Замойської академії (1593–1784 рр.) силами тогочасних меценатів, а також Єлизаветинської медико-хірургічної школи (1787–1797 рр.) за одноосібним рішенням князя Г.О. Потьомкіна. Окремо слід відзначити заснування у 1773 р. Львівського колегіуму медікуму за рішенням австрійського уряду [10, с. 132].

Офіційно перший медичний факультет на території України було відкрито у складі Харківського університету у 1806 р. До його структури увійшли шість кафедр, а саме: анатомії, фізіології та судової медицини, патології та терапії, хірургії, повивальної справи та жіночих хвороб, фармацевтичної справи, ветеринарії. Однак означені кафедри не були оснащені належним чином, зокрема були відсутні анатомічний театр, лабораторії, клініки, навчальні аудиторії, що спонукало до думок стосовно закриття новоствореного медичного осередку. Проте було прийняте урядове рішення щодо збереження медичного факультету у зв'язку з тим, що «…давно вже помітна серед українського юнацтва схильність до медичних наук, про це свідчить і той факт, що найбільша частина лікарів вийшла з Малоросії» [4, с. 256].

Створенню медичної школи у складі Університету святого Володимира, заснованого у 1834 р., передувало закриття Віленської (Вільнюської) медико-хірургічної академії (указ імператора від 27 квітня 1840 р.), частина обладнання, навчального інвентарю та бібліотеки якої

була передана до університету міста Києва. Після чого 9 (23) вересня 1841 року на медичному факультеті Університету святого Володимира (нині — Національний медичний університет імені О.О. Богомольця) розпочалися заняття. У кінцевому списку студентів значилося 29 осіб, з яких 16 — «казеннокоштних» і 13 — «своєкоштних» [15, с. 42].

Наступними осередками медичної освіти в Україні стали медичні факультети університетів Одеси (1865 р.) та Львова (1894 р) [10, с. 133].

Що ж стосується Університету святого Володимира, то серед претендентів на посаду декана новоствореного медичного факультету були В.О. Караваєв, Н.І. Козлов та І.Ф. Леонов. За результатами голосування в Раді університету, першим деканом у 1843 р. став 32-річний професор хірургії В.О. Караваєв (за В.О. Караваєва було подано 14 голосів, проти — 4, за Н.І. Козлова — 10 голосів, проти — 7, за І.Ф. Леонова — 8 голосів, проти — 10). Слід зазначити, що саме В.О. Караваєв, працюючи з 1841 р. у якості штатного професора, а з 1842 р. — ординарного професора, був одним із засновників медичної школи Університету святого Володимира [8, с. 69].

У листопаді 1844 р. відбулось урочисте відкриття університетських, терапевтичної, хірургічної та акушерської, клінік із загальною кількістю ліжко-місць — 40. А у 1853 р. побудовано та відкрито окрему будівлю Анатомікуму (анатомічного театру), що, за твердженням А. Грандо, був унікальним: «Колекція розвитку кісток, представлена у Київському анатомічному музеї, була єдиним такого роду зібранням препаратів в Європі. Ані Віденський, ані Берлінський, ані Мюнхенський музеї, ні інші музеї університетів Германії, Франції, Італії, за висловом В.А. Беца, не мали нічого подібного» [8, с. 74].

Проте слабким місцем медичного факультету була невідповідність клінічних баз до існуючих високих стандартів викладання. Так, міністр народної просвіти Російської імперії Є.П. Ковалевський у своєму звіті імператору Олександру ІІ зазначав: «Клиники имеют много неудобств, размещаются в главном корпусе университета в тесных, с плохой вентиляцией помещениях вместе с другими университетскими подразделениями. Университет не имеет в распоряжении своей собственной больницы, где студенты могли бы практиковать возле койки больного под руководством профессора. Поэтому студенты посещают, по необходимости, военный госпиталь, где не может быть разнообразных болезней и где совсем не бывает больных женщин» [8, с. 77].

Рішення щодо будівництва клініки було прийнято особисто імператором Олександром ІІІ, який у якості подарунку до 50-річчя Університету святого Володимира виділив 200 тисяч рублів,

асигнованих урядом. У 1885 р. будівлю університетської клініки за адресою Бібіковський бульвар (нині бульвар Т. Шевченка, 17) було відкрито [8, с. 78].

У цей же період активний розвиток медичної науки обумовив нагальну потребу щодо становлення системи післядипломної освіти та вдосконалення професійних знань та умінь лікарів.

В Україні перша практика післядипломної медичної підготовки лікарів була запроваджена у 1889 р. членом Харківського медичного товариства професором В.П. Криловим, який у Харкові організував для земських лікарів на базі Пастерівської станції та Бактеріологічного інституту «повторительные и демонстративные курсы» з бактеріології, «имеющие своей ближайшей задачей ознакомление с причинами заразных болезней, свойствами заразы, способами передачи и распространения ее, равно как и с мерами борьбы с эпидемиями» [6, с. 127].

Однак означена практика мала вузькоспеціалізований характер та не забезпечувала лікарів інших спеціальностей можливостями до професійного вдосконалення на території України. Саме тому у листі піклувальника Київського навчального округу В.В. Вельямінова-Зернова від 24 березня 1899 р. № 3194 було порушено питання щодо облаштування при університетах спеціальних курсів для вдосконалення лікарів [7].

Це була перша відома спроба щодо запровадження університетської практики підвищення кваліфікації лікарів в Україні. До цього на території Російської імперії єдиний спеціалізований заклад удосконалення лікарів функціонував з 1885 р. у місті Санкт-Петербург та мав назву Клінічного інституту післядипломної медичної освіти імені Великої княгині Олени Павлівни [6, с. 128].

Питання щодо можливості запровадження післядипломної підготовки лікарів в Університеті святого Володимира було доручено для опрацювання декану медичного факультету професору М.А. Тихомирову, який у 1900 р. своїм розпорядженням створив для вивчення цього питання особливу факультетську комісію у складі членів-професорів К.Є. Вагнера, Л.О. Малиновського, В.Д. Орлова (секретар), О.Д. Павловського, В.Д. Чиркова під головуванням професора Г.Є. Рейна [7].

У матеріалах роботи комісії під керівництвом професор Г.Є. Рейна було зазначено, що її висновки зроблені за результатами та на підставі детального та різнобічного розгляду та обговорення питань щодо відкриття курсів для лікарів у зв'язку з наявними силами та засобами Університету святого Володимира, а також з урахуванням досліджених

матеріалів щодо існування означених курсів у столицях та поза ними (Військово-медична академія, Клінічний Інститут Олени Павлівни, Університети, Бактеріологічний інститут тощо) та підтверджено доцільність і своєчасність створення курсів для лікарів усіх спеціальностей [7].

З огляду на необхідність провадження курсів у повному об'ємі та з достатньою деталізацією комісією було порушено питання щодо створення особливого інституту з спеціальним устаткуванням та персоналом за зразком існуючого у Петербурзі та такого, що наразі організовується у Москві. Для покриття фінансових витрат на заснування такого інституту у розмірі декількох сотень тисяч рублів пропонувалося долучити земства та інші зацікавлені установи, у якості викладачів запросити професорів та приват-доцентів Університету святого Володимира [7].

Також комісією розглядався варіант використання існуючих лікарняних приміщень для організації інституту, як то Лікарні для чорноробочих цесаревича Миколая (за умови згоди її адміністрації). Проте у даному випадку відзначалася невідповідність умов, наявних у лікарні до таких, що забезпечать можливість проведення ефективних курсів, зокрема через недостатню чисельність ліжко-місця (лише 80) та у зв'язку з відсутністю викладацького приладдя [8].

У якості тимчасової міри щодо забезпечення потреб тогочасної системи охорони здоров'я у механізмі підвищення кваліфікації лікарів комісією вбачалася організація загальної амбулаторії для поліклінічного викладання, за досвідом Відня, витрати на заснування якої у випадку розміщення на університетській території становили б близько 100 тисяч рублів [7].

Також комісією відзначалось, що у разі організації курсів наявними засобами та силами університету, обсяги проваджуваної ними підготовки будуть недостатніми, що обумовлено значним контингентом студентів. А отже, у разі відсутності можливостей щодо створення особливого Інституту, негайною постає потреба щодо розширення клінік, лабораторій та інших підрозділів Університету святого Володимира з одночасним збільшенням кількості асистентів, ординаторів та лаборантів, що забезпечуватимуть належне функціонування означених структурних утворень [7].

Однак, вбачаючи нагальність запровадження курсів для лікарів, комісія передбачала можливість щодо їх невідкладного запровадження, проте з обмеженням щодо кількості слухачів та з можливістю залучення до викладацького процесу не лише приват-доцентів, але й старших

асистентів, ординаторів, лаборантів (за дозволом відповідного професора та виключно для проведення практичних занять) [7].

З метою визначення фактичних можливостей щодо введення курсів для лікарів на кафедрах медичного факультету Університету святого Володимира комісією було розіслано 48 опитувальних листів до усіх професорів та приват-доцентів університету. Відповіді (всього — 32) було отримано від професорів: А.В. Ходіна, В.В. Чиркова, В.Є. Чернова, В.К. Високовича, В.В. Підвисоцького, П.І. Морозова, О.Д. Павловського, В.П. Образцова, Л.О. Малиновського, М.А. Тихомирова, К.Г. Трітшеля, К.Е. Вагнера, І.О. Сікорського, С.П. Томашевського, С.І. Чир'єва, Я.М. Якимовича, Ю.П. Лауденбаха, Г.Є. Рейна, М.О. Оболонського, В.Д. Орлова та приват-доцентів: В.А. Добронравова, В.Г. Кисельова, М.К. Нєєлова, П.І. Нечая, К.М. Сапожко, І.В. Троїцького, М.М. Волковича, М.В. Соломки, О.Г. Яновського, З.Х. Зенкевича, О.Ф. Шимановського, І.І. Кіяницина. Одержана інформація засвідчила можливість щодо організації тимчасових курсів для обмеженого кола осіб (10–20 слухачів) і лише по деяких предметах обмеження щодо чисельності курсантів відсутні [7].

Тривалість курсів, запропонованих комісією, становила 6–8 тижнів (з 1 жовтня по 1 грудня — в осінній семестр та з 15 січня по 15 березня — у весняний семестр, у той же час деякі професори виявили бажання проводити заняття під час зимових канікул у період з 5 грудня по 15 січня) [7].

Також комісією було запропоновано орієнтовний план підготовки лікарів на повторювальних курсах. Зокрема, передбачалося опанування таких предметів, як: курс анатомії якого-небудь органа чи системи органів за згодою слухачів (професор М.А. Тихомиров); курс загальної діагностики та курс клінічних хвороб травного каналу 4–6 годин (професор К.Е. Вагнер); курс клінічної хірургії — 2 години (викладач — приват-доцент В.К. Волкович); курс патологічної гістології — повторювальний курс патологічної анатомії з технікою розтину трупів — 2 години (професор В.К. Високович); курс оперативного акушерства з практичними вправами на фантомах та на трупах — 4 години (приват-доцент В.А. Добронравов); курс діагностики у поліклініці жіночих хвороб — 3 години (приват-доцент В.А. Добронравов); курс демонстративної психіатрії — 1 година (приват-доцент В.Г. Кисельов); судова хімія та токсикологія — 2 години (приват-доцент І.І. Кияницин); вибрані розділи клінічної хірургії — 2 години (професор Л.О. Малиновський); повторювальний курс для лікарів із предмету топографічної анатомії та оперативної хірургії — 2 години

(професор П.І. Морозов); курс клінічної психіатрії — 3 години (приват-доцент П.І. Нечай); про смерть у наслідок асфіксії — 1 година (професор М.О. Оболонський); діагностика хвороб серця та черевних органів з клінічними демонстраціями — 6 годин (професор В.П. Образцов); способи санітарного викладання — 3 години (професор В.Д. Орлов); курс інфекційних хірургічних хвороб (обрані розділи) — 2 години (викладач — професор О.Д. Павловський); теоретичний курс (з демонстраціями мікроскопічних препаратів) з обраних розділів загальної патології — 2 години (професор В.В. Підвисоцький); обрані розділи гінекології та акушерства — 3 години (професор Г.Є. Рейн); клінічна хірургія — 4 години (приват-доцент К.М. Сапежко); клінічна психіатрія — 2–3 години (професор І.О. Сікорський); курс нервових хвороб (професор І.О. Сікорський); хвороби черевної порожнини (переважно новоутворення) та захворювання суглобів — 4 години (викладач — приват-доцент М.В. Соломка); дерматологічна та сифілідологічна клініка (викладач — професор С.П. Томашевський); практичний курс щодо особливостей патології та терапії дитячого організму в залежності від законів його фізичного розвитку тривалістю 1–2 години (викладач — приват-доцент І.В. Троїцький); обрані розділи з клініки внутрішніх хвороб — 3 години (викладач — професор К.Г. Тріпшель); за бажанням панів слухачів одне зз трьох питань: зовнішні захворювання очей / аномалії рефракції / способи дослідження ока — 2 години (викладач — професор А.В. Ходін); хвороби шлунка та кишківника у дітей — 2 години (професор В.Є. Чернов); курс клінічного розбору клінічних хворих (вправи на трупах) та операції — 7 годин (викладач — приват-доцент О.Ф. Шимановський); курс гістології (обрані розділи в застосуванні до практичних цілей лікаря) тривалістю 2 години (викладач — професор Я.Н. Якимович); курс клінічної мікроскопії (теорія і практика) тривалістю 2 години (приват-доцент О.Г. Яновський); курс психіатрії у практичних задачах — 3 години (приват-доцент К.М. Леплинський).

Про результати роботи комісії ректором Університету святого Володимира професором Ф.Я. Фортинським було проінформовано піклувальника Київського навчального округу. Слід зазначити, що у його листі до В.В. Вельямінова-Зернова було наголошено на нестачі коштів, відпущених медичному факультету навіть для задоволення його дійсних потреб, а також про неодноразові клопотання перед Міністерством народної просвіти щодо додаткових асигнувань, які не були задоволені. Саме тому у зверненні професора Ф.Я. Фортинського до Міністерства народної просвіти, у якості

тимчасової міри, було висловлено пропозицію щодо утворення земствами фонду для фінансування повторювальних курсів для лікарів при університетах [7].

Слід зазначити, що висока нагальність та пріоритетність утворення спеціальних повторювальних курсів у той період підтверджується чисельними зверненнями піклувальника Київського навчального округу (зокрема від 16 жовтня 1902 р. № 14046 та 18 листопада 1902 р. № 15459) до ректора Університету святого Володимира щодо стану їх запровадження [7, с. 14, 16].

З доповідної декана медичного факультету ректору Університету святого Володимира від 26 листопада 1902 р. № 980 дізнаємось, що, не дивлячись на пропозиції пана міністра народної просвіти, що були висловлені у листі від 16 березня 1899 р. № 6467 щодо започаткування післядипломної підготовки, спеціальні повторювальні курси для лікарів у той час все ще не були засновані [7, с. 15].

Однак, враховуючи складні обставини у житті університету, що були пов'язані з революційними подіями в Росії, зокрема студентськими виступами 1899–1901 років, з огляду на низьке матеріальне забезпечення лікарів у цей період, а також у зв'язку з російсько-японською війною 1904–1905 рр. та революційними подіями 1905–1907 рр. [9, с. 113, 123] звернення професора М.А. Тихомирова щодо запровадження повторювальних курсів для лікарів було задоволено лише після його смерті у 1906 р., за часів деканства професора М.О. Оболонського. Курси для лікарів були розраховані на шість тижнів та регламентувались особливими правилами — «Правила специальных и повторительных курсов для врачей при медицинском факультете Императорского Университета Св. Владимира», затвердженими товаришем міністра народної просвіти П.П. Ізвольським [5, с. 572].

Зокрема, в означених правилах зазначалось наступне:

«1. Медицинскій факультет Императорскаго Университета Св. Владиміра открываетъ повторительные курсы по различнымъ медицинскимъ предметамъ для отдѣльныхъ группъ врачей.
2. Означенные курсы открываются одинъ разъ въ теченіе учебнаго года, а именно съ 1-го декабря по 15 января.
3. Спеціальные и повторительные курсы ведутся какъ профессорами медицинского факультета Университета Св. Владиміра такъ и приватъ доцентами того же Университета.
4. Для организаціи и веденія дѣла преподаванія на курсахъ медицинскій факультетъ избираетъ особую комиссію изъ трехъ членовъ факультета.

5. Комиссія повторительныхъ курсовъ заблаговременно разсылаетъ вопросные бланки относительно этихъ курсовъ преподавателямъ и на основаніи присланныхъ заявленій распредѣляетъ курсы по днямъ и часамъ недѣли съ обозначеніемъ мѣста чтеній или практическихъ занятій.

Росписаніе это утверждается факультетомъ и объ открытіи курсовъ помѣщаются заблаговременно публикаціи въ медицинскихъ и общихъ изданіяхъ по выбору коммиссій.

6. Врачи, желающіе слушать повторительные курсы, подаютъ на общемъ основаніи прошенія Г. Ректору, который и разрѣшаетъ выдачу входныхъ билетовъ.
7. Въ пользу отдѣльныхъ преподавателей, лекціями и руководствомъ которыхъ врачи желаютъ воспользоваться, взимается особая плата примѣнительно къ нормѣ одного рубля за неделѣный часъ каждого курса, при чемъ 25 % означенной платы отчисляется на покрытіе расходовъ по практическимъ занятіямъ врачей въ учебно-вспомогательныхъ учрежденіяхъ Университета и по содержанію канцеляріи курсовъ [5, с. 572–573]».

Таким чином, ми можемо констатувати факт виникнення першого університетського осередку післядипломної освіти на території України на медичному факультеті Університету святого Володимира у 1906 р.

Слід зазначити, що вищезгадані правила передбачали запровадження повторювальних курсів по різним медичним предметам для окремих груп лікарів. Періодичність проведення курсів встановлювалась один раз на рік з 1 грудня по 15 січня. Можливість викладати на них надавалась професорам та приват-доцентам медичного факультету Університету святого Володимира [5, с. 573].

Для організації та ведення діловодства на курсах передбачалась особлива комісія у складі трьох представників факультету, які мали заздалегідь розсилати викладачам опитувальні бланки щодо проваджуваних курсів та на підставі надісланих заяв формувати розклад навчання із зазначенням дати, часу та місця проведення лекцій чи практичних занять. Після затвердження розкладу факультетом інформація щодо курсів поширювалась шляхом публікації у медичних чи загальних виданнях [5, с. 573].

Лікарі, які бажали стати слухачами повторювальних курсів, мали на загальних підставах подати клопотання ректору та чекати його рішення щодо видачі вхідних білетів. Передбачалося, що на користь окремих викладачів, лекціями чи керівництвом яких бажали

скористатися лікарі, бралась особлива плата з розрахунку 1 рубль за тижневий час кожного курсу. 25 % зазначеної суми перераховувалось для покриття витрат щодо організації практичних занять лікарів у лікувально-допоміжних установах університету, а також на утримання канцелярії курсів [5, с. 573].

Післяреволюційний етап ознаменувався створенням у 1918 р. інноваційного освітнього закладу — Клінічного інституту удосконалення лікарів (нині — Національна медична академія післядипломної освіти імені П.Л. Шупика), основним завданням якого стала спеціалізація лікарів у галузі практичної та теоретичної медицини, загальне медичне стажування молодих фахівців, а також організація періодичних повторювальних курсів для лікарів, що фактично відповідає сучасним уявленням про післядипломну підготовку у галузі медицини [13].

У подальшому процес заснування спеціалізованих осередків післядипломної освіти лікарів поширився на інші українські міста. Так, у 1923 р. було засновано Харківський інститут удосконалення лікарів (нині — Харківська медична академія післядипломної освіти), а у 1926 р. відкрито клінічний інститут удосконалення лікарів у місті Одеса (нині — Запорізька медична академія післядипломної освіти). Отже, даний факт можна вважати початком повномасштабної практики післядипломної підготовки лікарів в Україні, що надалі набувала свого поширення у вже існуючих медичних навчальних закладах.

Таким чином, історія становлення системи післядипломної підготовки лікарів в України сягає своїми коренями історії медичного факультету Університету святого Володимира у місті Києві, правонаступником якого нині є Національний медичний університет імені О.О. Богомольця.

На сьогоднішньому етапі пріоритетним завданням медичної освіти є підготовка висококваліфікованих свідомих фахівців, здатних до збереження й укріплення здоров'я населення, що обумовлює значну тривалість та багатоступеневість процесу лікарської підготовки, адже помилки, які виникають у роботі лікаря можна віднести до так званих «справжніх помилок», тобто таких, які неможливо виправити. Саме тому, відповідно до Міжнародних стандартів в медичній освіті для покращення якості охорони здоров'я, представлених Всесвітньою Федерацією медичної освіти (Копенгаген, 2003), післядипломний рівень медичної освіти, що передбачає можливість здобуття самостійного практичного досвіду на основі раніше здобутої базової кваліфікації є обов'язковим етапом підготовки лікарів в усьому світі [2, с. 181].

Першим етапом у сучасній системі професійного становлення лікарів в Україні є додипломна підготовка майбутніх фахівців, що здійснюється у вищих медичних навчальних закладах впродовж 6 років. Проте нині є можливості щодо допрофесійного навчання молоді у спеціалізованих середніх загальноосвітніх закладах, зокрема профільних ліцеях, що забезпечує надійне теоретичне підґрунтя та психологічний фундамент для подальшого формування професійної компетентності майбутніх лікарів [14, с. 34].

Значну увагу допрофесійній медичній освіті, як фактору розвитку гуманістичних і громадянських цінностей, формування базових етичних та професійних орієнтирів, приділено у міжнародних програмах неперервної освіти, зокрема у таких країнах, як Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, а також Сполучені Штати Америки, де доуніверситетську підготовку визнано обов'язковою для майбутніх лікарів [2, с. 13]. Адже, саме допрофесійна підготовка сприяє розвитку пізнавальної самостійності, надзвичайно необхідної у процесі опанування медичної спеціальності, що забезпечує успішну інтеграцію у навчально-виховний процес вищого навчального закладу [14, с. 71].

Навчання на даному додипломному етапі забезпечує фундаментальну підготовку, формує необхідну теоретичну основу для оволодіння базовими знаннями та практичними навичками, необхідними для опанування професії лікаря, забезпечуючи базис для узагальнення, використання та можливості подальшого розширення отриманих знань під час професійної діяльності, постійного інтелектуального, культурного та духовного розвитку, притаманного працівникам галузі охорони здоров'я [14, с. 124].

Подальше опанування професії лікаря в Україні можливе за двома алгоритмами: навчання у професійному училищі або коледжі на здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів «молодший спеціаліст», «бакалавр» і відповідної кваліфікації «медичної сестри» чи «фельдшера» або вступ до інституту, університету або академії для підготовки за програмою на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» й кваліфікації лікаря, що значною мірою відрізняється від більшості європейських систем медичної освіти, де ступеневе навчання лікарів за всіма академічними рівнями, найчастіше це саме бакалавр-магістр-лікар, поетапно здійснюється в одному й тому ж навчальному закладі [1, с. 39]. Однак зміни, що відбуваються у контексті забезпечення передумов для інноваційного розвитку нашої держави, зокрема положення, відображені в оновленому Законі України

«Про вищу освіту» (2014 р.), передбачають перебудову існуючої професійної підготовки лікарів у відповідності до загальноєвропейських стандартів. Так, відповідно до положень закону підготовка фахівців з вищою освітою здійснюватиметься на таких рівнях вищої освіти, як: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти, перший (бакалаврський) рівень, другий (магістерський) рівень, третій (освітньо-науковий) рівень та науковий рівень, кожен з яких, у разі успішного виконання учнем відповідної освітньої програми, передбачає присудження відповідного ступеня вищої освіти, а саме: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії та доктор наук.

Наступним обов'язковим етапом професійного становлення лікарів, спрямованим на вдосконалення професійних знань, відпрацювання самостійних професійних навичок, психофізіологічну адаптацію у трудовому середовищі та опанування конкретної медичної спеціальності, є післядипломна підготовка, що регламентується наказом Міністерства охорони здоров'я України від 19 вересня 1996 р. №291 «Про затвердження положення про спеціалізацію (інтернатуру) випускників вищих медичних і фармацевтичних закладів освіти III–IV рівня акредитації медичних факультетів університетів» та здійснюється на базі академій, університетів, інститутів шляхом проходження обов'язкової первинної спеціалізації під час навчання в інтернатурі, тривалість якої варіює від 1 до 3 років, залежно від обраної спеціальності та забезпечує можливість здобуття кваліфікації лікаря-спеціаліста.

Цей період спрямований на активізацію, розвиток і закріплення фізіологічних й соціальних здібностей індивіда, необхідних для подальшого самостійного виконання професійних обов'язків, виступаючи своєрідним соціально-психологічним механізмом інтеграції лікаря до трудового колективу, забезпечуючи ефективне подолання ключових перешкод адаптації, характерних для початку трудової діяльності молодих фахівців [3, с. 21]. Адже, наявна система додипломної підготовки лікарів, незважаючи на частково проведену освітню реформу, все ще залишається віддаленою від практики фахового життя та не забезпечує в повній мірі молодих фахівців практичними навичками, достатніми для самостійного виконання професійних обов'язків у закладах охорони здоров'я [11, с. 58].

Проте пріоритетним завданням підготовки в інтернатурі є власне підвищення практичного рівня лікарів та формування їх професійної готовності до самостійної діяльності з обраної спеціальності. Саме тому, аналізуючи навчальні плани та програми первинної

спеціалізації лікарів в інтернатурі, ми можемо відзначити їх певну структурну особливість — наявність очної та заочної частин підготовки, що передбачають теоретичне та практичне професійне навчання. Так, для хірургічних спеціальностей, тривалість підготовки в інтернатурі становить 33 місяці, з них на заочну частину *(табл. 1)*, під час якої лікар-інтерн самостійно провадить практичну діяльність під контролем досвідчених колег (лікарів вищої / першої кваліфікаційної категорії), припадає 21 місяць, що становить 63,6 % загальної тривалості первинної спеціалізації. Для лікарів-інтернів терапевтичного профілю співвідношення практичної та теоретичної частин підготовки становить у середньому 1:1. Така організаційна особливість та її переважання в сторону заочної частини для лікарів-інтернів хірургічних спеціальностей є абсолютно обґрунтованою з огляду на переліки практичних навичок, закріплених у навчальних планах і програмах з інтернатури, що мають бути опановані для самостійного виконання лікарем-спеціалістом після звершення інтернатури.

З метою кращого засвоєння теоретичних знань та опанування практичних навичок в інтернатурі, передбачено черговість очної і заочної частин підготовки, з урахуванням необхідності формування теоретичного базису під час першого року навчання та можливості професійної адаптації лікарів-інтернів до самостійної практичної діяльності під час останнього року спеціалізації. Так, розглядаючи у якості прикладу структуру підготовки лікарів за спеціальністю «Акушерство та гінекологія», які проходять інтернатуру впродовж 33 місяців, відзначаємо, що на першому році навчання для очної частини відводиться 6 місяців, а для заочної — 5, вже під час другого року передбачено 4 місяці очної частини та 7 — заочної, на третьому році підготовки під очну частину відводиться лише 2 з 11 місяців (наказ МОЗ України від 23 лютого 2005 р. № 81).

Особливістю цього етапу є контингент осіб, які навчаються. Адже, лікарі-інтерни є дорослими дипломованими фахівцями, які успішно завершили додипломний етап підготовки та працевлаштовані у системі практичної охорони здоров'я на посадах лікарів-інтернів. Таким чином, підходи щодо організації їх підготовки мають бути відмінними від тих, що застосовуються у процесі студентського навчання.

Зокрема, означена необхідність обумовлена такими основними характеристиками, що відрізняють лікаря-інтерна від студента, а саме дорослого, який навчається, від недорослого учня [12, с. 30]:

— усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю;
— накопичений життєвий досвід;

Таблиця 1

Перелік спеціальностей, за якими здійснюється первинна спеціалізація лікарів в Україні

№ з/п	Спеціальність інтернатури	Тривалість навчання		
		очна частина *(місяців)*	**заочна частина** *(місяців)*	**загальна** *(років)*
1.	Акушерство та гінекологія	12	21	3
2.	Анестезіологія та інтенсивна терапія	12	10	2
3.	Внутрішні хвороби	11	11	2
4.	Дерматовенерологія	8	9	1,5
5.	Дитяча анестезіологія	10	12	2
6.	Дитяча отоларингологія	8	9	1,5
7.	Дитяча хірургія	12	21	3
8.	Епідеміологія	4	7	1
9.	Загальна гігієна	6	5	1
10.	Загальна практика — сімейна медицина	10	12	2
11.	Інфекційні хвороби	10	7	1,5
12.	Клінічна онкологія	9	8	1,5
13.	Лабораторна діагностика	6	5	1
14.	Медицина невідкладних станів	9	8	1,5
15.	Мікробіологія та вірусологія	4	7	1
16.	Неврологія	10	7	1,5
17.	Нейрохірургія	12	21	3
18.	Неонатологія	11	11	2
19.	Ортопедія і травматологія	11	11	2
20.	Отоларингологія	12	10	2
21.	Офтальмологія	11	11	2
22.	Патологічна анатомія	6	5	1
23.	Педіатрія	11	11	2
24.	Психіатрія	9	8	1,5
25.	Пульмонологія та фтизіатрія	10	7	1,5
26.	Радіологія	9	8	1,5
27.	Спортивна медицина	7	10	1,5
28.	Судово-медична експертиза	9	8	1,5
29.	Урологія	10	12	2
30.	Хірургія	12	21	3

— готовність до навчання, що обумовлюється мотивацією до досягнення конкретної мети за допомогою освіти;

— прагнення до швидкої реалізації отриманих знань, умінь і навичок;

— обмеженість навчальної діяльності у часі через певні просторові, побутові, професійні та соціальні фактори.

Саме тому у процесі професійної підготовки лікарів-інтернів слід дотримуватись таких андрагогічних принципів організації процесу навчання, як [12, с. 28–29]:

— пріоритет самостійного навчання;

— спільна діяльність учня з викладачем;

— опора на досвід учня;

— індивідуалізація;

— системність;

— контекстність;

— актуалізація результатів навчання;

— елективність;

— розвиток освітніх потреб;

— свідомого навчання.

У цьому контексті особливо актуальним у процесі підготовки лікарів-інтернів постає застосування інтерактивного навчання. Адже, при активному процесі навчання інтерн виступає у якості суб'єкта освітнього процесу, виконує творчі, пошукові, проблемні завдання.

У якості прикладу інтерактивного навчання лікарів-інтернів ми пропонуємо практичний курс невідкладної допомоги, що розрахований на 12 годин та є обов'язковим для лікарів-інтернів усіх спеціальностей у Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця.

Означений курс передбачає опанування практичних навичок з надання невідкладної допомоги при раптовій зупинці кровообігу, використовуючи симуляційні манекени. Зокрема, навчальний курс побудований у такій послідовності:

— вступ до циклу невідкладної допомоги — 10 хв.;

— лекція «Причини та запобігання зупинки кровообігу, схема обстеження ABCDE, вступне лікування» — 30 хв.;

— практичне заняття з обстеження пацієнта за схемою ABCDE — 120 хв.;

— ознайомлення з методами забезпечення прохідності дихальних шляхів — 60 хв.;

— семінар «Надання невідкладної долікарської допомоги при різних станах» — 120 хв.;

— підсумування та обговорення питань — 20 хв.;

— обговорення питань та вступ до другого дня занять — 10 хв.;
— демонстрація стимуляційного сценарію викладачами — 15 хв.;
— лекція «Універсальний алгоритм реанімаційних заходів» — 45 хв.;
— практичне заняття з базової підтримка життя (Basic Life Support — ALS) та автоматизованої зовнішньої дефібриляції (Automated External Defibrillation — AED) — 100 хв.;
— моделювання симуляційних сценаріїв на манекенах — 90 хв.;
— залік — 80 хв.

Відповідно до рекомендацій, представлених у роботі Сисоєвої С.О. [12, с. 66], та з огляду на поставлене нами завдання щодо формування практичних умінь інтернів, а також розвитку у них самостійності мислення, волі та пізнавального інтересу започаткований нами курс передбачає застосування таких методів навчання, як: пояснювально-ілюстративний, практичний, репродуктивний, гра. Також нами застосовується метод чотирьох кроків, представлений у роботі Маквея-Джонса К. та Валкера М., що передбачає чергування різних методів навчання з метою кращого засвоєння матеріалу, зокрема, 1 крок — демонстрація викладачем реанімаційних заходів у реальному часі; 2 крок — демонстрація з роз'ясненнями викладача; 3 крок — повторна демонстрація з коментарями інтерна; 4 крок — самостійне проведення реанімаційних заходів інтерном. Що стосується форми навчання, то залежно від обраного класифікаційного критерію ми визначаємо мікрогрупове змішане навчання.

Серед прийомів, що застосовуються під час проведення практичного курсу, — фронтальне опитування, конструювання відповідей у їх ході, «Сократівські запитання», коментування відповідей, позитивна критика. У ході курсу застосовуються симуляційні манекени, а також комп'ютерні засоби візуалізації навчання.

На нашу думку, запроваджений курс має надзвичайну актуальність у контексті формування професійної компетентності лікаря, адже відповідно до ст. 78 Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» від 19 листопада 1992 р. надання першої медичної невідкладної допомоги у разі нещасного випадку та інших екстремальних ситуаціях є професійним обов'язком для всіх працівників галузі охорони здоров'я.

Окрім цього, означений курс невідкладної допомоги забезпечить гармонійні умови для досягнення таких позитивних цілей, які передбачають інтерактивне навчання інтернів, а саме:

— інтенсифікація процесу розуміння, засвоєння та творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань;

— підвищення мотивації;
— формування здатності мислити неординарно;
— встановлення ефективної комунікації;
— удосконалення професійної компетентності;
— об'єктивізація системи контролю знань, умінь та навичок;
— змінення установок учасників та навколишньої дійсності.

На нашу думку, застосування інтерактивного навчання у процесі підготовки інтернів створює підґрунтя для вироблення у них стійких умінь і навичок щодо надання невідкладної допомоги, забезпечує усвідомлення необхідності щодо злагодженості та оперативності виконання певної послідовності дій з метою збереження життя особи при невідкладних станах, сприяє виробленню потреби у неперервному підвищенні власної кваліфікації, стресостійкості, відповідальності, здатності до роботи у команді, що є невід'ємними складовими компетентності лікарів.

Окремо слід відзначити, що з огляду на те, що успішне завершення інтернатури та здобуття кваліфікації лікаря-спеціаліста фактично є допуском до самостійної медичної практики в Україні, особливе місце на етапі післядипломної підготовки належить контролю за здобуттям теоретичних знань та практичних навичок лікарями-інтернами. Зокрема, передбачені щорічні проміжні атестації щодо контролю теоретичного та практичного рівня підготовки інтернів, за результатами яких приймається рішення про можливості їх подальшого проходження спеціалізації. Окрім цього, кожен із майбутніх лікарів-спеціалістів у процесі навчання має успішно скласти ліцензійний інтегрований іспит «Крок — 3. Загальна лікарська підготовка», що являє собою тестову перевірку здатності майбутніх лікарів до розв'язання клінічних задач із загальної лікарської діяльності. Завершальним етапом контролю щодо рівня професійної компетентності випускників інтернатури є державна підсумкова атестація, що складається із трьох частин, під час якої лікарі-інтерни мають продемонструвати свої практичні навички в умовах реального часу, витримати співбесіду з членами атестаційної комісії, а також ще раз пройти тестовий контроль щодо здатності практичного застосування здобутих теоретичних знань. За результатами такої атестації комісією приймається рішення щодо присвоєння / неприсвоєння звання лікаря-спеціаліста зі спеціальності підготовки в інтернатурі (наказ МОЗ України від 19 вересня 1996 р. № 291).

Сьогодні в Україні первинна спеціалізація лікарів під час проходження інтернатури можлива за 30 спеціальностями. Однак, з огляду

на положення Закону України «Про вищу освіту», найближчим часом планується звуження переліку спеціальностей, опанування яких буде можливим одразу після успішного завершення додипломного етапу навчання. Подальша спеціалізація, з метою опанування вузької спеціальності під час двохрічного навчання в лікарській резидентурі, стане можливою для осіб, які раніше здобули кваліфікацію лікаря-спеціаліста.

Окрім цього, для лікарів, які успішно пройшли навчання в інтернатурі / лікарській резидентурі, можливою постає подальша підготовка у клінічній ординатурі з метою одержання лікарем вищої кваліфікації на основі раніше здобутої освіти та набутого досвіду практичної роботи лікарем-спеціалістом з певного фаху.

Наступний етап професійного становлення лікарів можна визначити як власне підвищення кваліфікації, до основних організаційних складових якого можна віднести спеціалізацію, а також удосконалення професійних знань і навичок, що можуть бути реалізовані у вигляді: власне спеціалізації, зі спеціальностей, що не передбачені в інтернатурі; перепідготовки з нових лікарських спеціальностей; удосконалення шляхом підвищення кваліфікації на передатестаційних циклах чи циклах тематичного удосконалення; проходження курсів інформації та стажування з метою вивчення актуальних теоретичних питань і набуття практичних навиків з відповідного розділу спеціальності; а також самоосвіти (наказ МОЗ України від 22 липня 1993 р. № 166).

В Україні підвищення кваліфікації лікарів має нормативно обумовлений обов'язковий характер. Так, не рідше ніж один раз на п'ять років кожен із практикуючих лікарів підлягає атестації для присвоєння або підтвердження кваліфікаційної категорії. Атестація лікарів проводиться в атестаційних комісіях, що створюються при вищих медичних закладах освіти з метою підвищення відповідальності за ефективність і якість роботи фахівців, раціональнішої розстановки кадрів з урахуванням їх професійної майстерності, досвіду та складності виконуваних робіт та є важливою формою морального та матеріального стимулювання, спрямованою на удосконалення діяльності закладів охорони здоров'я щодо подальшого поліпшення надання медичної допомоги населенню (наказ МОЗ України від 10 травня 2000 р. № 218).

Однак необхідно наголосити, що в умовах стрімкого науково-технічного розвитку сучасного індустріалізованого суспільства, глобалізації освітніх ресурсів, а також інформатизації сучасної системи охорони здоров'я все більшого значення набуває власне самоосвітній компонент післядипломної освіти лікарів.

На нашу думку, саме цей етап післядипломної освіти є найбільш значущим у контексті безперервного професійного розвитку лікарів, здатних до постійного самовдосконалення впродовж усього життя з метою вирішення сукупності проблем, що постають нині перед системою охорони здоров'я всієї світової цивілізації [14, с. 39]. Однак слід відзначити, що механізм реалізації ідеї неперервної професійної освіти є недостатньо впорядкованим на теренах нашої держави.

При розгляді цієї проблеми слід враховувати, що на сучасному етапі економічного розвитку країни самоосвіта часто виходить з поля зору практичних лікарів, набуваючи виключно формального значення з метою підтвердження раніше здобутої спеціальності / кваліфікаційної категорії. Достатньо часто освітні та наукові інновації є доступними лише для наукових, науково-педагогічних співробітників, а також осіб, які працюють у потужних спеціалізованих вузькопрофільних регіональних центрах.

З огляду на існуючий стан речей актуальним постає питання підвищення ролі громадських організацій у системі післядипломної освіти лікарів. Так, з урахуванням міжнародного досвіду лікарського самоврядування, зокрема практики існування асоціацій з питань медичної освіти, а також особливостей національної системи підготовки лікарів, доцільним визначено створення спеціалізованої всеукраїнської громадської організації, діяльність якої буде спрямована на забезпечення ефективного неформального функціонування системи неперервної професійної освіти лікарів. На нашу думку, означена структура сприятиме реалізації таких стратегічних завдань, що стоять перед сучасним українським суспільством, як: розбудова системи охорони здоров'я в Україні; інтеграція до європейського освітнього простору; професійний розвиток фахівців охорони здоров'я; поширення етичних та деонтологічних стандартів серед лікарів; вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації фахівців охорони здоров'я; забезпечення сприятливих умов для неперервного професійного, культурного та творчого розвитку; підвищення позитивного іміджу медичної та фармацевтичної професій у суспільстві; покращення якості підготовки медичних та фармацевтичних кадрів.

Окремого значення створення запропонованої нами самоврядної організації набуває при розгляді крізь призму андрагогічних принципів навчання, зокрема з урахуванням вимог щодо технологій творчої навчальної діяльності, що є особливо актуальними при роботі з дорослими учнями, якими є лікарі на етапі післядипломної підготовки, зокрема: ефективне використання навчального часу для підвищення

рівня знань, умінь і навичок; розвиток мислення та оволодіння навичками дослідницької діяльності; одержання нових ідей і результатів, узагальнень (як об'єктивно нових, так і суб'єктивно нових); прояв індивідуальних досягнень у когнітивній сфері; створення власного досвіду діяльності і апробація його на практиці [12, с. 90].

Таким чином, ми можемо констатувати, що існуюча система післядипломної підготовки лікарів в України, що має глибоке історичне коріння, є складною, ступеневою та ієрархічно послідовною, з широким арсеналом засобів реалізації програм освітньої підготовки. Однак невпорядкованими залишаються питання централізованої організації процесу навчання упродовж життя, забезпечення можливостей рівного доступу лікарів до програм неперервної професійної освіти. Самоосвіта часто виходить з поля зору практичних фахівців охорони здоров'я, набуваючи виключно формального значення з метою підтвердження раніше здобутої спеціальності / кваліфікаційної категорії. Досить часто освітні та наукові інновації є доступними лише для наукових, науково-педагогічних співробітників, а також осіб, які працюють у потужних спеціалізованих вузькопрофільних центрах. Саме тому необхідним постає створення самоврядних програм щодо підвищення якості професійної підготовки лікарів на післядипломному етапі шляхом широкого неформального запровадження інноваційних морф, методів і технологій компетентнісного становлення та розвитку фахівців охорони здоров'я.

ДЖЕРЕЛА

1. Brennan J. Standards and Quality in Higher Education. 1997, Jessica Kingsley Publishers, 34–68.
2. Chen (Amy) C, Kotliar D, Drolet B. ***C.*** Medical education in the United States: do residents feel prepared? Perspect Med Educ. 2015, no. 4, 181–185, doi:10.1007/s40037-015–0194–8 (eng).
3. Karle H**.** Postgraduate Medical Education. World Federation for Medicl Education. 2003, 27 p.
4. Верхратський С.А. Історія медицини / С.А. Верхратський, П.Ю**.** Заблудовський. — К. : Вища школа, 1991. — 432 с.
5. Воловенко П.Ф. Сборник постановлений и распоряжений начальства по Университету Св. Владимира и прочим русским университетам с 1892 по 1911 гг. — К., 1912. — Кн. III. — С. 397–616.
6. Вороненко Ю.В**.** Скарбниця пам'яті. Український медичний часопис. — Ю.В. Вороненко, Б.П**.** Криштопа. — 2010. — № 6. — С. 126–128.
7. ДАК, ф. 16, оп. 338, спр. 134. Електронний ресурс. — Режим доступу : http://www.kiev-arhiv.gov.ua/

8. Захараш М.П. Имя в истории медицины. Владимир Афанасьевич Караваев — к 200-летию со дня рождения / М.П Захараш, Л.Г. Заверний, В.М. Мельник, Т.В. Тарасюк. — К. : ВД «Авіцена», 2011. — 256 с.
9. Коляденко В.Г. Декани медичного факультету Університету Св. Володимира (Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. 1841–1919 / В.Г. Коляденко, Я.В. Цехмістер, О.П. Яворовський, І.М. Полякова. — К. : ВД «Авіцена», 2011. — 152 с.
10. Криштопа Б.П. Управління вищою медичною освітою в Україні: системно-історичний аналіз / Б.П. Криштопа // Український медичний часопис. — 2000. — № 3(17). — С. 132–138.
11. Поляченко Ю.В. Медична освіта у світі та в Україні : додипломна освіта, післядипломна освіта, безперервний професійний розвиток / Ю.В. Поляченко. — Книга плюс, 2005. — 384 с.
12. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчальний посібник / С.О. Сисоєва. — К. : ВД «Екмо», 2011. — 324 с.
13. ЦГАВО України, ф. 166, оп. 2, спр. 421, 48–55 арк. Електронний ресурс. — Режим доступу : http://tsdavo.gov.ua/
14. Цехмістер Я.В. Допрофесійна підготовка учнів у ліцеї медичного профілю: теорія і практика : монографія / Я.В. Цехмістер. — К. : Наукова думка, 2002. — 621 с.
15. Цехмістер Я.В. Медична освіта на теренах України: історичний аспект / Я.В. Цехмістер // Неперервна професійна освіта, 2003. — № 1. — С. 38–46.

Рибалко Л.С., Куценко Т.В.

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ (АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Суть професійної самореалізації учителів загальноосвітніх навчальних закладів розкрито з позиції акмеологічних ідей розвитку особистості, досягнення ідеалу досконалості, вдосконалення акме через професіоналізм. Виявлено структуру та функції професійної самореалізації учителя, які відбивають особливості пізнання й розкриття професійно-педагогічного потенціалу в різних видах педагогічної діяльності, відносини з учнями на партнерських засадах.

Ключові слова: *самореалізація особистості, акмеологія, педагогічна діяльність, відносини вчителя з учнями, засоби позитивного впливу на розвиток особистості учня.*

Сущность профессиональной самореализации учителей общеобразовательных учебных заведений раскрыта с позиции акмеологических идей развития личности, достижения идеала совершенства, усовершенствования акме через профессионализм. Определена структура и функции профессиональной самореализации учителя, которые отражают особенности познания и раскрытия профессионально-педагогического потенциала в различных видах педагогической деятельности, отношения с учениками на партнерских началах.
Ключевые слова: *самореализация личности, акмеология, педагогическая деятельность, отношения учителя с учениками, средства положительного влияния на развитие личности ученика.*

The essence of the professional fulfillment of secondary schools teachers is developed according to acmeological ideas of personal development, achieving the ideal of perfection, improving acme with professionalism. It is determined the structure and function of teacher professional fulfillment that reflect features of knowledge and the disclosure of professional and educational potential in different types of educational activities, relationships with students in partnership.
Key words: *personal fulfillment, acmeology, educational activities, relationship between teacher and students, means of positive impact on personality of student's development.*

Демократичні зміни, що відбуваються в освітянському просторі, стосуються визнання людини як найвищої цінності, її самоцінності й індивідуального розвитку. До сучасного вчителя висуваються вимоги щодо високої кваліфікованої підготовленості, професійної мобільності, постійного саморозвитку й творчого самовираження в педагогічній діяльності. Відомий український педагог В. Сухомлинський писав так: «Учительська професія — це людинознавство, постійне проникнення у складний духовний світ людини, яке не припиняється. Прекрасна риса — повсякчас відкривати в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її

становлення — один із тих коренів, які живлять покликання до педагогічної праці. Я твердо переконаний, що цей корінь закладається в людині в дитинстві й отроцтві, закладається і в сім'ї, і в школі. Він закладається турботами старшими — батька, матері, вчителя, — які виховують дитину в дусі любові до людей, поваги до людини» [61, с. 7–8]. Наведене цитування свідчить про те, що вчитель має бути зразком, певним ідеалом для наслідування учнями кращих рис особистості, а створення умов для самореалізації школярів вимагає високого рівня професіоналізму й педагогічної майстерності, що й забезпечується повноцінною професійною самореалізацією кожного вчителя.

Плине час і змінюються погляди, переконання, досвід сучасної молоді, яка прагне до нових змін, перетворень у різних сферах життєдіяльності. На сучасному етапі розвитку й модернізації освітнього простору особистість учителя займає першочергове місце і вимагає особливої уваги з боку суспільства, батьків, школярів, громадськості. Нині недостатньо вчителеві добре знати свій предмет, він має постійно вдосконалювати педагогічну майстерність, прагнути до професійного розвитку й самореалізації у педагогічній діяльності. Освітянська спільнота занепокоєна виробленням спільних шляхів пошуку й розвитку творчої особистості вчителя, який передає кращі традиції українського народу, сприяє побудові демократичного суспільства нової України. У проекті «Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України)» (2009), Законі України «Про вищу освіту» (2014) йдеться про посилену увагу до підвищення професіоналізму вчителя, створення умов для його постійного самовдосконалення й саморозвитку [6; 20].

Як стверджують учені Л. Армейська, Н. Білик, В. Зеленюк, О. Мариновська, Л. Сущенко, професійний розвиток і самореалізація учителя здійснюються протягом його педагогічної діяльності, у процесі післядипломної перепідготовки та підготовки за державними стандартами і програмами, а також під час самоосвітньої пізнавальної діяльності [3; 7; 21; 51; 73]. Інтеграція України в європейське і світове товариство, соціально-економічні і духовні процеси, що відбуваються в суспільстві, побудова громадянського суспільства на засадах гуманізму й вільного вибору особистістю стратегії самореалізації творчого потенціалу актуалізують потреби підготовки нового покоління педагогічних працівників, разом з цим суспільству потрібні вчителі, які сприймають умови ринку, адаптуються до них, працюють на рівні вимог часу, постійно вдосконалюють професійно-педагогічний потенціал, максимально його реалізують у різних видах педагогічної діяльності,

досягають нових вершин. Учитель має бути готовим до співробітництва й партнерських стосунків, професійної та міжпрофесійної комунікації, які неможливі без опанування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). На думку О. Мандражи, М. Фіцули та інших учених, учитель має постійно розвивати педагогічні здібності, до яких віднесено комунікативність, креативність, рефлексію, перцептивні, інтелектуальні, організаторські вміння [48; 78].

Цілком слушною є думка Є. Голобородько [13, с. 273], яка наголошує на можливостях післядипломної освіти, завдяки якій відбувається акмеологічний розвиток учителів-предметників. Учена зазначає, що слухачі — вчителі різних предметів, різних типів шкіл — мають педагогічний досвід, водночас викладачі закладів післядипломної освіти володіють новими технологіями, інноваційними підходами до навчання і виховання молоді. Така співпраця є плідною, оскільки викладачі та вчителі обмінюються досвідом, розкривають і реалізують внутрішній потенціал у педагогічному процесі.

Педагогічні аспекти розв'язання проблеми професійної самореалізації педагогічних працівників, майбутніх учителів започатковано в наукових працях З. Крижановської, Л. Рибалко, Н. Самохіної, К. Сергєєва, І. Харкавців, в яких досліджуються мотиваційні чинники професійної самореалізації особистості та роль педагогічної творчості в розкритті її професійно-педагогічного потенціалу [38; 63–66; 69; 70; 81].

На акмеологічний підхід посилалися вчені В. Вакуленко, Г. Коваленко, О. Гречаник, Л. Рибалко, Х. Шапаренко, які підготовку чи перепідготовку педагогічних працівників пов'язують з проблемою професійної самореалізації особистості, її досягненням акме-вершин, формуванням акмеологічної компетентності, акмеологічної позиції учителя [8; 14; 66; 82].

З позиції акмеологічного підходу вчитель та учні є суб'єктами освітнього процесу, які прагнуть до саморозвитку, постійно вдосконалюють власний потенціал, максимально розкривають природні здібності. На нашу думку, використання акмеологічного підходу в педагогічній діяльності вчителя підвищить рівень його професійної самореалізації в різних видах педагогічної діяльності, що й забезпечить продуктивне навчання і виховання учнів. Реалізація акмеологічного підходу в педагогічних дослідженнях стала можливою завдяки розвитку акмеології як науки про шляхи досягнення особистістю нових вершин розвитку в житті та професійній діяльності. Президент Української академії акмеології (м. Київ) В. Огнев'юк стверджує: «Акмеологія є сферою

наукових знань про людину, що виявляє закономірності, фактори та умови самореалізації творчого потенціалу особистості на шляху до вищих досягнень діяльності як професійної, так і непрофесійної, а також закономірності, фактори та умови прогресивного розвитку соціальних спільнот» [57, с. 3]. У дослідженні враховуємо той факт, що об'єктом акмеології є зріла особистість, яка постійно прагне до саморозвитку й досягає акме-вершин у будь-яких видах діяльності, а її досягнення збагачують й примножують корисні надбання людської спільноти, а предметом — закони та закономірності, умови та фактори, які сприяють розвиткові як окремої особистості, так і суспільства. У педагогічній акмеології учитель виступає суб'єктом педагогічної діяльності, а його зростання до акме-вершин залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників.

З позиції акмеологічного підходу професійну самореалізацію вчителя визначено як здатність розкривати професійно-педагогічний потенціал у роботі з учнями, самопідготовці. До акмеологічних засад віднесемо основні ідеї акмеології, педагогічної акмеології, які відбиваються в меті, завданнях, закономірностях, вимогах, змісті, методах і формах професійної самореалізації вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ). У дослідженні посилаємося на базові ідеї педагогічної акмеології, зазначені в наукових працях В. Вакуленко, Є. Говобородько, В. Максимової, Н. Полєтаєвої, Л. Рибалко, Х. Шапаренко [8; 13; 46; 65; 82]. Це ідеї розвитку особистості, досягнення ідеалу досконалості, вдосконалення акме через професіоналізм.

Розвиток особистості вчителя відбувається безпосередньо під час педагогічного процесу, оскільки навчання і виховання сучасних учнів вимагають нових підходів, швидкого реагування на обставини, сформованих умінь саморегуляції та самоорганізації. Цілком поділяємо думку акмеологів В. Максимової та Н. Полєтаєвої [46], які вважають, що провідною умовою досягнення якісних перемін в освітньому просторі є розвиток суб'єктів педагогічного дослідження. З позиції акмеологічного підходу суттєво важливою є післядипломна освіта вчителів, які підвищують кваліфікацію, набувають нових спеціалізацій у педагогічній діяльності, поєднують педагогічну та управлінську діяльності. Професійна зрілість учителя виявляється завдяки досягненням у практичній діяльності, а саме: розробці нових авторських навчальних програм, засвоєнню нових освітніх програм профільного навчання, упровадженню інноваційних технологій у педагогічний процес, вихованню життєво необхідних якостей школярів. По суті,

професійна самореалізація вчителя є не лише показником його фахової зрілості, але й показником успішності школярів, їхньої підготовленості до вибору професії та життєвого самовизначення.

Нам імпонує думка вище названих авторів у тому, що вчителів слід готувати до реалізації ними акмеологічного підходу у практичній діяльності, тобто: читати цикл семінарів по акмеології освіти та управління якістю освіти, залучати відомих методистів до поширення акмеологічних ідей в освітянському просторі, систематично проводити індивідуальні та колективні консультації для педагогічних працівників, знайомити вчителів з методиками самоаналізу та самооцінки, стимулювання до саморозвитку, розробляти методичні рекомендації щодо складання авторських освітніх програм, їх презентації, організовувати зустрічі з відомими вчителями-новаторами.

Ідеалом досконалості, по суті, є вчитель, який відповідає вимогам новітньої школи, розуміє потреби сучасної молоді, готовий безкорисно допомагати учням. Про гармонію серця й розуму писав відомий український педагог В. Сухомлинський, який наголошував на тому, що, з одного боку, вчителеві не можна бути холодною, байдужою людиною, безпристрасного вчителя діти не люблять, ніколи не розкривають серця перед ним, а з іншого — вчителеві треба вміти контролювати свої сердечні поривання розумом, не піддаватися емоційній стихії, обачливо ухвалювати рішення, що стосуються неправильних учнівських вчинків. Актуальними є слова досвідченого вченого: «Мистецтво та майстерність педагога саме й полягає в умінні поєднувати сердечність з мудрістю» [61, с. 9].

Виявленню суті самореалізації особистості сприяє логіко-семантичний аналіз поняття. Семантичний аналіз дозволяє поглибити розуміння змісту наукового визначення. Самість у філософських та психологічних концепціях К. Юнга — різновид архетипу, що становить центр, у якому поєднуються цілісність усвідомленого психічного життя людини, поняття філософії Гайдеґґера, що позначає буття Я (самобуття). Особистісна самість (Ich-selbst) у такій філософській концепції трактується як існування буття, «турботи» (буття сущого як людського існування, стосовно оточуючого світу, трактованого як «стурбованість», а до іншої людини — як «загальна турбота») [77, с. 168].

В американському психологічному та психоаналітичному словнику (1958) поняття «самореалізація» визначається як «збалансоване і гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних і особистісних можливостей» [86, с. 488], у психологічному словнику (1971) поняття «самореалізація» ототожнюється з поняттям

«самоактуалізація» й визначається як «тенденція особистості розвивати власні таланти й можливості» [84, с. 537]. В Оксфордських словниках (1986, 1989, 1991) — як «упевненість у своїх можливостях і власних ресурсах [85, с. 751], «реалізація власних зусиль людини, можливостей розвитку «Я»» [87, с. 921], «опора на власні ресурсні сили, незалежність» [88, с. 1317].

Педагогічні словники визначають самореалізацію особистості як «прагнення людини до якомога повнішого виявлення і вияву своїх можливостей, нахилів, здібностей, якостей особливостей, як одне з виражень соціальних потреб людини» [35, с. 36], «найбільш повне виявлення особистістю своїх індивідуальних і професійних можливостей» [32, с. 176], «процес змін у розвитку, який полягає у внутрішньому удосконаленні особистості (у протилежність до процесів деградації), прагненні до конструювання власної особистості через обрані зразки» [10, с. 154], «одну із цілей педагогічного процесу, яка допомагає особистості здійснювати свої позитивні можливості, розкрити задатки і здібності» [60, с. 528].

Термін «реалізація» походить від латинського слова «realis» і в соціологічному, енциклопедичному і тлумачному словниках визначається як «здійснення будь-чого, втілення в життя певного плану, проекту, ідеї, намірів тощо [71, с. 292], а «реалізуватися» — як «здійснюватися, ставати реальним, втілюватись у життя» [11, с. 1018].

Ідея самореалізації особистості зародилася у філософських системах минулого. Так, у філософії Заходу учіння про самореалізацію належить Аристотелю; у давньоіндійській та давньокитайській філософіях самореалізація пов'язується з самовдосконаленням духу й тіла людини; у Ф. Бекона, Л. Фейєрбаха — з призначенням людини; у Гегеля — з саморозвитком абсолютної ідеї [76].

Відомі українські філософи минулого В. Винниченко, М. Бердяєв, М. Коцюбинський, Г. Сковорода, Л. Українка та інші розуміли самореалізацію як практичну діяльність, що спрямована на розкриття суті людини, пошуки нею сенсу життя, виконання вищого призначення, виявлення і розвиток власних потенціалів на шляху «руху до себе» [25, с. 890–957]. Так, М. Бердяєв, представник Київської групи екзистенційно-гуманістичної філософії, проповідував ідеї свободи, творчості, особистості, мети історії, її смислу. Основним предметом філософії, на думку відомого філософа, є людина як особистість (альтернативна людині — індивіду, біосоціальній, матеріальній істоті), яка є «неосяжною духовною безоднею», що корениться у свободі. Творчій активності особистості, свободі протистоїть «об'єктивізація», що призводить

до «спадання» свободи в «необхідність», до «відчуження» власного «Я». В. Винниченко вважав, що людина має жити у «злагоді» сама із собою, з природою, з іншими людьми, з нацією. Саме в цьому є коріння одного із провідних принципів етики — «чесності з собою». М. Коцюбинський ратував за повернення людини до природи, «перенесення її, так би мовити», в саму людину, установлення постійного діалогу з природою не як із байдужим буттям, а як зі своїм «внутрішнім». Українського мислителя вабили не зовнішні (природно-соціальні) спонуки людської поведінки, а саме внутрішні, згідно з якими реалізується індивідуально-неповторне особистості, створюється її внутрішній світ. Людина прагне повноти буття, встановлює зі світом діалогічні стосунки. Міфологічно-атеїстична ідея органічної «сродності» людини з природою, антропологічної наповненості природи проймає зміст драматичного твору Л. Українки «Лісова пісня».

Інноваційна людина, як зазначає відомий сучасний український філософ В. Кремень, є більш вільною в реалізації повсякденних потреб, у спілкуванні та освіті, у прагненнях до розваг, у моді, в мистецтві, що й свідчить про звільнення особистого «Я». «Сучасна інноваційна особистість — не просто продукт мегаполісів і «масової культури», а є проектом в умовах глобалізації та інформатизації. Нині на перше місце виходить вибір проекту, автором якого є сама людина. Мається на увазі конкретна технологія розробки та реалізації такого проекту, що включає вибір життєвої стратегії, формування, позиціонування і просування певної репутації. Йдеться про формування власної затребуваності, попиту на себе як на ринку праці, так і в соціальних, культурних, політичних відносинах, особистому життя. Для того, щоб реалізувати своє «Я», досягти певних результатів, треба повідомляти про себе, виводити себе в інформаційний, економічний, соціально-політичний простір» [37, с. 19].

У філософії процес самореалізації особистості розкривається на основі теорії «опредметнення-розпредметнення», суть якої полягає в тому, що особистість розпредметнює соціальний досвід тим самим опредметнює свою природну суть. Сучасний представник такої теорії В. Муляр [55] вважає, що самореалізація особистості є ієрархічною структурою, індивідуальним процесом практичного втілення сутнісних сил особистості у практичній діяльності. На основі інтеріоризації зовнішньої соціальної діяльності відбувається перетворення внутрішніх структур людської психіки, тобто сутнісних сил особистості. Самореалізація є екстеріоризацією внутрішніх структур людської психіки у предметно-практичній діяльності.

У зарубіжних гуманістів-психологів А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла самореалізація ототожнюється з самоактуалізацією людини, сенсом її буття [1; 53; 67; 80]. У психології феномен самореалізації особистості розглядається як важлива форма виявлення особистістю сутнісних сил (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Д. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов) [2; 12; 42; 68; 74].

У наукових джерелах самореалізація розглядається як «проба і розгортання наявних у людини потенцій» (Ю. Орлов) [58], а в інших — як самоствердження, прагнення людини до самоздійснення, реалізації себе в об'єктивному світі, привласнення індивідом своєї діяльнісної суті, «здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співтворчості з іншими людьми (оточенням), соціумом і світом у цілому» (Л. Коростильова) [34].

У психології проблема самореалізації особистості розглядається в контексті самосвідомості людини, її «Я»-концепції. На думку В. Маралова [49, с. 21], структуру самосвідомості людини утворюють «Я»-концепція, образ «Я», уява про себе, «Я» (об'єкт), «Я» (суб'єкт). Внутрішніми спонукальними чинниками самореалізації особистості є ступінь самопізнання потенційних можливостей, усвідомлення шляхів їх реалізації на теперішній час, рівень сформованості рефлексії минулих дій і поведінки, схильність до уяви себе в майбутньому.

На особливу увагу заслуговує педагогічний аспект професійної самореалізації учителів, оскільки результати навчання і виховання школярів у відомій мірі залежать від особистості педагога, його професіоналізму, педагогічної майстерності. Як зазначає Л. Карпова, гуманізм педагога виявляється, перш за все, в тому, що він створює умови для розвитку особистості учня, його природних нахилів і здібностей [28, с. 1]. Однак учень наслідує свого вчителя, його поведінку, дії, прагнення постійно розкривати власний потенціал у професійній діяльності. І тому, вчителеві необхідно бути зразком самоактуалізованої людини (А. Маслоу), яка постійно прагне досягати нові вершини, зростати у професійному плані.

У проведених дослідженнях йдеться про актуальність й доцільність вивчення творчої самореалізації учителів. Так, І. Ісаєв, М. Ситнікова [22, с. 49] відзначають, що самореалізація особистості є специфічною галуззю педагогічного дослідження, а особливістю педагогічної діяльності можна назвати педагогічну взаємодію вчителя та учнів, під час якої розкриваються потенційні можливості суб'єктів освітнього процесу. Учитель, який стимулює учнів до творчої самореалізації, має по творчому реалізовувати себе у професійній діяльності.

Зв'язок самореалізації особистості та професійної діяльності знаходимо у працях Р. Ішмухаметова [23, с. 75–78], який вважає, що в межах професії розвиваються здібності, відбувається кар'єрне й особистісне зростання, досягається певний соціальний статус, забезпечуються фінансові основи життєдіяльності, а використання власних професійних навичок є суттєвим фактором досягнення успіху у професійній діяльності. У процесі та в результаті професійної самореалізації у людини формується самосвідомість, яка виявляється в усвідомленні власної належності до обраного фаху діяльності, знаннях про ступінь відповідності професійним еталонам, визнанні у професійній групі, свого місця в системі професійних ролей, уявленнях про себе та свою роботу в майбутньому. Проте не всі професійні дії, на думку автора, можна пов'язувати із самореалізацією людини, а лише ті, які викликають інтерес і приносять їй задоволення. «При цьому важливо, щоб основа привабливості була забезпечена розумінням загальної соціальної та індивідуальної цінності праці. Домінування праці в ієрархії цінностей практично є гарантією успішної самореалізації» [37, с. 76].

На думку І. Ісаєва та М. Ситнікової [22], суть самореалізації особистості вчителя полягає в тому, що зовнішнє (об'єктивне), тобто педагогічний досвід, переломлюється через внутрішнє (суб'єктивне), стає його надбанням, переводиться в галузь свідомості вчителя, щоб знайти своє вираження в результатах подальшої інноваційної діяльності. Внутрішній зміст учені розглядають як сукупність цінностей:

— цінності-цілі, які розкривають значення й смисл цілей професійної самореалізації в педагогічній діяльності;

— цінності-відносини, що розкривають значення і смисл відносин для професійної самореалізації вчителя, створення ним умов для саморозвитку школярів, систему відносин до себе, до професійної діяльності вчителя, до суб'єктів освітнього процесу;

— цінності-знання, котрі розкривають значення і смисл предметних і психолого-педагогічних знань у процесі здійснення професійно-педагогічної діяльності та знань про природу людини, її індивідуально-особистісні якості, необхідні для роботи вчителя;

— цінності-засоби, що розкривають значення і смисл способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності, реалізації концепції педагогічного спілкування, педагогічної техніки і технології, педагогічного моніторингу й самомоніторингу;

— цінності-якості, які дозволяють успішно здійснювати педагогічну діяльність; до таких якостей учені відносять: високу культуру

володіння методологічними, фактологічними, інструментальними знаннями, прагнення до постійного відновлення знань, уміння використовувати знання в різних ситуаціях, виходити за межі відомого, поглиблюватися в суть проблеми, приймати рішення, виробляти спільну позицію, усувати перешкоди, вдосконалювати кращі риси.

У педагогічних цінностях особистість опредмечує свої індивідуальні сили, впливає на інших, творить себе, проектує власний розвиток, реалізує себе в діяльності.

У Новому тлумачному словникові (2008 р.) поняття «структура» визначається як «взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого; побудова; устрій, організація чого-небудь; форма» [56, с. 467], поняття «реалізувати» — «здійснювати, робити реальним, втілювати що-небудь у життя, виконувати завдання, плани тощо» [56, с. 104], а поняття «функція» — «явище, яке залежить від іншого явища, є формою його виявлення і змінюється відповідно до його змін» [56, с. 675].

У дослідженні В. Гриньової [15] зазначено, що підвалинами педагогічної культури вчителя є його власна професійно-педагогічна діяльність, розвинене педагогічне мислення, способи діяльності вчителя, ціннісні відношення, які мають місце в суспільстві. Цінним є те, що авторкою розроблено й теоретично обґрунтовано модель педагогічної культури, що включає сукупність відносно-статичних (структурних) і процесуальних (функціональних) компонентів, які розкривають різноманітність відношень і зв'язків між ними.

Структура самореалізації особистості за Л. Левченко [41] формується через особистість і діяльність: це послідовні акти самопізнання, самооцінки, прояву творчої активності, самостійності, самовираження. Творча самореалізація відбувається як практичний, продуктивний процес вже на основі підготовки, мобілізуючої роботи самоактуалізації, а також реалізація внутрішнього потенціалу особистості, що відбувається шляхом розв'язання досить гострих суперечностей між «Я»-ідеалом та «Я»-реальністю.

У межах дослідження структура професійної самореалізації учителя має вибудовуватися на основі структури педагогічної діяльності (І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова) [39; 52; 61]. У широкому розумінні педагогічна діяльність розглядається як діяльність, метою якої є навчання й виховання підростаючого покоління. Існують різні підходи до розуміння будови педагогічної діяльності: структурний, функціональний, рефлексивний. Відповідно до структурного підходу до головних її складових відносять: мету та мотиви, сукупність педагогічних дій, педагогічні вміння й навички.

На основі аналізу праць З. Крижановської, Л. Рибалко [38; 63] структуру професійної самореалізації учителів ЗНЗ подамо як мету, завдання, потреби, мотиви самореалізації, установку на самоздійснення, а також конкретні дії: самопізнання (зрозуміння, розпізнавання себе на основі рефлексії, самоаналізу, самоідентифікації), самоактуалізація (активізація внутрішнього потенціалу, розкриття власної «Я»-концепції), самореалізація на основі виявлених потенційних сил (передбачення, чітке налагоджування, впорядкування сутнісних сил, спрямування їх на максимально повне розкриття у професійній діяльності), самовдосконалення (коригування власних потенційних здібностей на основі самоконтролю й адекватної самооцінки) і саморозвиток (поступовий рух і позитивна динаміка виявлення внутрішніх сил людини, що приводить до «розквіту» власних здібностей); результат професійної самореалізації особистості як новий продукт професійної діяльності. Приєднуємося до думки авторів у тому, що специфіка самореалізації особистості в кожній професії зумовлена вимогами конкретної професії, індивідуальними характеристиками фахівців. Професійна самореалізація вчителів — це розвинена професійна самосвідомість, педагогічна спрямованість, сформовані професійно-педагогічні знання й уміння, навички на творчому рівні, високий ступінь емоційної стійкості та самоконтролю. По суті, професійна самореалізація вчителя є усвідомленою, цілеспрямованою об'єктивацією тих професійно-особистісних якостей, які сприяють його релевантному самовираженню у професійній діяльності через формування власної системи мотивів та визначення способів їх реалізації *(рис. 1)*.

Як відомо, мета — це прогнозований людиною результат її діяльності з певним об'єктом. Результат діяльності демонструє зміни, що відбуваються з об'єктом під час взаємодії людини з ним. Педагогічну мету слід розглядати як зміни, які прогнозує педагог у розвитку особистості учня як суб'єкта педагогічного процесу та саморозвитку.

Структура професійної самореалізації особистості виявляється у предметній галузі. Професійну самореалізацію вчителя розглянемо на прикладі методичної роботи ЗНЗ. Метою професійної самореалізації учителів у системі методичної роботи ЗНЗ є формування їхньої методичної компетентності як складової загалом професійно-педагогічної компетентності, а завданнями — вдосконалення педагогічної майстерності, активізація творчого потенціалу, формування здатності застосовувати в педагогічній діяльності інноваційні технології, вивчення передового досвіду відомих учителів-методистів.

Рис. 1. Схема професійної самореалізації учителів загальноосвітніх навчальних закладів на акмеологічних засадах

Мотиви педагогічної діяльності як її невід'ємні складові — це внутрішні рушійні сили, що спонукають педагога до професійної діяльності. Мотивами можуть бути ідеали, професійні інтереси, переконання, соціальні установки та професійні цінності педагога. Внутрішня мотивація пов'язана зі змістом педагогічної діяльності і ґрунтується на потребах у спілкуванні з дітьми та їхніми батьками, колегами. Зовнішня мотивація зумовлена чинниками, які не мають безпосереднього зв'язку із професійною діяльністю, наприклад, мотиви соціального престижу, потреба у владі. Існує залежність між типом мотивації педагогічної діяльності та задоволеністю професією [61, с. 15].

Успішність професійної самореалізації учителів залежить від їхнього ставлення до виконання різних видів педагогічної діяльності. На основі аналізу результатів пілотного дослідження зазначимо, що опитані вчителі (106 осіб), які мають стаж педагогічної роботи до п'яти років, до методичної роботи ставляться позитивно, а її значущість розкривають через:

— підвищення загалом професійної компетентності та майстерності кожного вчителя, створення фахового арсеналу, формування професіоналізму, набуття педагогічного та організаційного досвіду роботи (47,2 %);

— потреби у творчому розвитку вчителя, «оскільки сучасному суспільству не потрібен безініціативний виконавець своєї роботи, а потрібний вчитель-професіонал, який знає, як допомогти дитині, поглибити та розширити знання», «адже сьогодні вчитель має комплексно та творчо розв'язувати професійні завдання, бути на високому професійному рівні» (22,6 %);

— розширення методичної компетентності, яка полягає у планомірному і методичному проведенні уроків, ґрунтується на досягненнях науки, передового досвіду і конкретному аналізі роботи вчителів; «методична робота потрібна для того, щоб учитель мав можливість розвиватися, знайомитися з новими методами викладання навчальних предметів, а також для збагачення знання, що необхідно для розробок поурочних планів, тестових завдань, позакласних заходів»; «в університетах одна теорія, а потрібна практична методична допомога вчителю у проведенні турнірів, олімпіад, різних конкурсів» (17,0 %);

— структурування власного педагогічного досвіду, планування досягнення високих результатів педагогічної діяльності, співпрацю з колегами, взаємообмін досвідом викладання навчальних предметів (9,4 %).

Певна частина респондентів (3,8 %) не розуміє практичної необхідності у проведенні методичної роботи, вважаючи, що її основи були

отримані у професійній підготовці та кожен учитель має займатися самоосвітою, яка й дає можливість поповнювати методичні знання й уміння вчителя.

Цілком погоджуємося з К. Сергєєвою в тому, що професіоналізм не можна обмежувати лише високим рівнем оволодіння фаховою майстерністю, його необхідно розглядати як «здатність до якісного виконання професійних завдань та творчого застосування набутих професійних компетенцій, успішність у міжособистісній взаємодії, здатність до саморозвитку та самокорекції, особливу мотиваційну спрямованість» [70, с. 6].

Самопізнання як здатність ототожнювати себе із професією вчителя, усвідомлювати значущість розвитку власної «Я»-концепції в педагогічній діяльності, виявляти і зіставляти власні здібності з вимогами фахової підготовки є складовою структури професійної самореалізації учителя (Ю. Єрмак) [18].

Не обмежуючись наведеним визначенням самопізнання в наукових дослідженнях [18], відзначимо його суттєву особливість — це виявлення перешкод, що заважають успішній професійній самореалізації учителів. У науковій літературі [23, с. 70] описані бар'єри самореалізації особистості, а саме: смислові (невизначені цінності й сенс життя, відсутність сформованої «Я»-концепції), інтелектуальні (недостатній рівень інтелектуальної активності та самопізнання, схильність до негативного мислення), емоційні (тривожність, нестійка емоційна стійкість), вольові (слабка сила волі, невпевненість у власних силах, неадекватна самооцінка).

У дослідженні Л. Кравець [36] зазначено, що джерелами визначення змістових аспектів педагогічної саморефлексії виступають складові відповідної професіограми, твори класиків педагогіки і представників інноваційної думки, оскільки за умови усвідомленого прийняття та позитивного відношення до тих чи інших зовнішніх вимог професії учитель буде відчувати потребу в самореалізації. При цьому саморефлексія знаходить свій предмет в образі «Я»-ідеальне та стає спонукальним чинником самореалізації особистості. Педагогічна цінність саморефлексії полягає в усвідомленні своїх особистісних якостей у зв'язку зі специфікою фаху, етапами власного професійного шляху і педагогічного досвіду загалом, імовірними успіхами і труднощами в роботі, власними рисами як суб'єкта відповідної сфери діяльності.

У науковій праці Г. Лисовенко [43] уточнено, що самоаналіз уроку — це комплексний підхід, в якому тісно пов'язані між собою психологічний, педагогічний, змістовний, методичний і предметний аспекти.

Самоаналіз уроку для вчителя має першочергове значення, оскільки він має можливість «поглянути» на свій урок зі сторони, оцінити його значення загалом, цілеспрямовано осмислити сукупність власних теоретичних знань, способів, прийомів роботи в їх практичному переломленні у взаємодії з класом і конкретними учнями. Самоаналіз уроку має стати для вчителя рефлексією, яка дозволяє вчителю оцінити свої сильні та слабкі сторони, визначити нереалізовані резерви, уточнити окремі моменти, індивідуальні стилі діяльності. Самоаналіз уроку як процес усвідомлення і самопізнання формує в учителя аналітичні здібності, розвиває інтерес і визначає необхідність вивчення проблеми навчання і виховання.

Самоактуалізація як активізація внутрішнього потенціалу, розкриття власної «Я»-концепції учителем є його внутрішньою потребою, відчуттям того, що потрібно для повноцінної професійної самореалізації. Так, опитані нами респонденти також відзначили, що їм не вистачає для професійної самореалізації в методичній роботі: а) умов для безперервної освіти і вдосконалення системи стимулювання творчо працюючих учителів (34,0 %); б) семінарів, тренінгів, консультацій по сучасним технологіям та методам, підтримки, «методисти мають проводити заходи, майстер-класи, щоб вчити молодих учителів, як треба працювати з дітьми, адже це дає можливість більш ретельно розбирати різні питання методичної роботи» (24,5 %); в) якісних методичних рекомендацій щодо проведення уроків, спілкування з дітьми (18,7 %); г) своєчасного поширення інформації методичним центром, своєчасного оголошення про заходи, зміни у програмі (15,1 %); д) багато паперів, оформлення яких заважає педагогічній роботі, вчителів потрібно більше часу приділяти творчості та самоосвіті, а також існує зайва кількість конкурсів для дітей, що обтяжує роботу педагогічних працівників і стомлює учнів (7,7 %).

Безпосередньо професійна самореалізація вчителя відбувається як прогнозування позитивних результатів педагогічної діяльності, чітке налагоджування, впорядкування сутнісних сил, спрямування їх на максимально повне розкриття в учительській професії. У праці «Як удосконалювати самого себе» І. Томан [75] душевну рівновагу людини описує як явище, схоже на її саморегуляцію, стан поміркованих дій і вчинків. На основі самопізнання людина має цілеспрямовано й систематично вчитися позитивно мислити, не допускати, щоб нею оволодівали неприємні думки, негативні емоції. Людині конче потрібно підкріплювати власні зусилля найрізноманітнішими засобами, наприклад, прослуховування вдало підібраних музичних записів.

У працях З. Крижановської, І. Харкавців [38; 81] наголошено на тому, що самовдосконалення є необхідною структурною складовою професійної самореалізації особистості вчителя, яка впливає на успішність її здійснення. Погоджуємося з думкою І. Харкавців [81], яка вважає, що ефективне самовдосконалення суб'єктів освітнього процесу можливе за умови адекватного стимулювання. Для вчителів, на думку автора, найбільш дієвим є стимулювання з боку керівництва навчального закладу, при якому мають ураховуватися здобутки психолого-педагогічної науки і прогресивний досвід управління персоналом. Однак зауважимо, що для стимулювання важливим є внутрішній настрій учителя підвищувати професіоналізм і педагогічну майстерність, його зацікавленість результатами педагогічної діяльності, як у духовному, так і в матеріальному сенсі. Найбільш дієвими заходами стимулювання є ті, які задовольняють потреби професійної самореалізації учителів у різних видах педагогічної діяльності.

Самовдосконаленню вчителя допомагає ситуація успіху, яку він створює для себе та для учнів. А. Бєлкін [4] головний зміст діяльності вчителя вбачає в тому, щоб створити кожному вихованцеві ситуацію успіху. На думку вченого важливо розділити поняття «успіх» і «ситуація успіху». Ситуація успіху — це сукупність умов, що забезпечують успіх, а сам успіх — результат такої ситуації. Ситуація — це те, що здатний організувати вчитель: переживання радості, успіху. Завдання вчителя полягає в тому, щоб дати кожному вихованцеві можливість пережити радість досягнення, усвідомити свої можливості, повірити в себе. Із психологічного погляду, як вважає А. Бєлкін, успіх — це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або збігся з її очікуванням, сподіваннями (з рівнем прагнень), або перевершив їх. На основі цього стану можуть сформуватися нові, сильніші мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоповаги. У тому разі, коли успіх стає стійким, постійним, може розпочатися своєрідна ланцюгова реакція, що звільняє колосальні, приховані до певного часу можливості особистості, які містять величезний заряд людської духовної енергії. З педагогічного погляду ситуація успіху — це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремої особистості, так і колективу в цілому.

У дисертації О. Гусак [17] доведено, що ситуація успіху допомагає вчителеві освоювати нові способи діяльності, стимулює активність й сприяє усвідомленню й удосконаленню образу власного «Я» відповідно до професійних вимог. Створюючи ситуації успіху, вчитель

опиняється перед вибором мети, засобів її досягнення, що сприяє розвитку відповідальності за прийняття рішення в здійсненні певних дій, підвищенню рівня досягнень, домагань, самооцінки, формуванню оптимістичної перспективи щодо результатів діяльності, професійної позиції, орієнтуванню на співробітництво. Завдяки ситуаціям успіху підвищується самоповага вчителя, його впевненість у «завтрашньому дні».

Учена Я. Москальова [54] акцентує на тому, що саморозвиток має бути невід'ємною частиною життєдіяльності кожного вчителя, оскільки специфіка його професії полягає в тому, що він працює з людиною, а тому його власна особистість є важливим і міцним «робочим інструментом». Разом з тим, продовжує авторка, чим досконалішим є такий інструмент, тим успішнішим буде професійний результат. Саморозвиток у професійній діяльності вчителя є обов'язковою передумовою процесу досягнення професіоналізму та показником суб'єктності на всіх етапах його безперервної педагогічної освіти.

У працях О. Колодницької, Я. Москальової [33; 54] розглянуто професійний саморозвиток учителя як процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис, професійних знань, умінь і навичок з метою власного вдосконалення і самореалізації на основі внутрішньо значущих факторів і зовнішніх впливів. У таких дослідженнях акценти розставлені на процесі саморозвитку, а самореалізація особистості є його метою. Так, Я. Москальова [54] до механізмів саморозвитку особистості відносить: самопізнання (рефлексія, самосприйняття, самоспостереження, самооцінка) — націленість людини на пізнання своїх потенційних й актуальних можливостей і якостей; самоорганізація — проектування набуття нових якостей і здібностей, саморегуляція та самоконтроль власних дій, психічних станів; самоосвіта — самонавчання й самовиховання; самореалізація як діалектична мета саморозвитку.

На відміну від проведених досліджень саморозвиток особистості розглядаємо складовою професійної самореалізації учителів, що забезпечує динаміку сформованості професіоналізму й педагогічної майстерності, а педагогічну творчість — його рушійною силою.

Дослідницею Н. Лосєвою [44] доведено, що онтологічними і гносеологічними основами самореалізації особистості є хаос і самоорганізованість, де хаос розуміємо як невизначеність зовнішнього середовища і внутрішнього світу — самоорганізацією, яка виявляється в упорядкуванні внутрішнього світу педагога; упорядкуванні всіх рівнів буття

і середовища відповідно до власної картини світу. Самореалізація уявляється ланцюгом, який містить: актуалізацію самоінтересу та самопізнання, самоідентифікацію, самовизначення в неоднозначних педагогічних ситуаціях, самопроектування професійної діяльності, самовдосконалення.

Під час саморозвитку розкривається індивідуальність учителя. Індивідуальні особливості в педагогічній роботі виявляються у виборі предмета роботи, завдань і ситуацій, у ставленні до професійної діяльності, а також у виборі способів роботи. Ефективність самореалізації залежить від індивідуального стилю діяльності, який визначається природними, вродженими особливостями людини, сформованими якостями особистості, що виникли у процесі її взаємодії з предметним і соціальним середовищем. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності формують три основних чинники: індивідуально-психологічні особливості педагога; специфіка педагогічної діяльності; індивідуальні та вікові відмінності учнів. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності виявляється в: темпераменті (час і швидкість реакції, індивідуальний темп роботи, емоційна чуйність); характері реакцій на ті чи інші педагогічні ситуації; вибір методів навчання; доборі засобів виховання; стилі педагогічного спілкування; реагуванні на дії та вчинки учнів; манері поведінки; перевазі тих чи інших видів заохочень і покарань; застосуванні засобів психолого-педагогічного впливу на учнів. Усі чинники визначають види індивідуального стилю педагогічної діяльності: авторитарний, демократичний, ліберальний.

Індивідуальність педагога — вираження неповторності, самобутності особистості людини в роботі і професійному світогляді. Становлення індивідуальності означає здатність до індивідуального саморозвитку, самовіддачі здібностей на користь інших людей. Індивідуальність як цілісність особистості професіонала більш яскраво виявляється тоді, коли вона поєднується з високою духовністю, гуманістичною спрямованістю. Індивідуальність педагога — це основний фактор формування його авторитету в учнів [19, с. 116–117].

У дослідженні С. Юткало [83] термін «авторитет учителя» тлумачиться як професійний статус педагога, що визначає ступінь і силу педагогічного впливу на окремих учнів або групу, виявляється у повазі та довірі до вчителя, визнанні учнями його інтелектуальних, моральних якостей і переваг, здатності педагога спрямовувати думки, почуття, учинки учнів, добровільній готовності дослухатися до вказівок і порад учителя. Авторка наголошує на тому, що авторитет учителя, досліджуваного нею періоду, розглядався як уміння

не лише згуртовувати колектив класу у його навчальній та позакласній діяльності, але й як здатність педагога знайти підхід до кожного учня, розкрити його індивідуальність, допомагати знаходити компроміси щодо проблем вихованців у міжособистісних стосунках з іншими учнями, батьками, учителями.

Зміст професійної самореалізації складають знання й уміння вчителя. Учена А. Маркова [52] визначає такі вміння педагогічної діяльності:

— бачити в педагогічній ситуації проблему і формулювати її у вигляді педагогічної задачі; під час постановки педагогічної задачі орієнтуватися на учня як на активного співучасника педагогічного процесу, обирати оптимальне педагогічне рішення в умовах невизначеності, передбачати близькі та віддалені результати рішення;

— працювати зі змістом навчального матеріалу, визначати міжпредметні зв'язки, виявляти реальні навчальні можливості школярів, передбачати можливі перешкоди в їхньому розвитку, виходити з мотивації самих учнів у плануванні та організації педагогічного процесу;

— проектувати здійснення професійної самоосвіти та саморозвитку;

— обирати засоби оптимальної педагогічної комунікації, партнера у спілкуванні, володіти прийомами реалізації внутрішніх резервів; розуміти позицію іншого у спілкуванні, виявляти інтерес до його особистості, внутрішній стан іншої людини, володіти засобами невербальної комунікації, виявляти демократичний стиль керівництва;

— підтримувати стійку професійну позицію педагога, який усвідомлює значущість своєї професії, реалізовувати та розвивати власні педагогічні здібності, керувати власними емоційними станами; оцінювати власну професійну позицію, визначати свої сильні та слабкі сторони;

— усвідомлювати перспективу професійного розвитку, визначати особливості свого індивідуального стилю, максимально використовувати свій творчий потенціал;

— оцінювати продуктивність педагогічної діяльності, виявляти окремі показники вихованості та ефективності навчання, стимулювати готовність школярів до самоосвіти; оцінювати рівень вихованості учнів, створювати умови для стимуляції достатньо розвинутих рис особистості учнів.

Відповідно до головних положень рефлексивного підходу особливість педагогічної діяльності полягає в тому, що вона є спільною діяльністю, а учитель та учні постають суб'єктами спілкування. З такого погляду навчання і виховання виступають як творче спілкування вчителя та учня, результатом якого є формування не тільки знань і вмінь,

а й системи ставлення до себе, до інших, до світу. Організація спілкування на засадах партнерства вимагає педагогічної майстерності вчителя, його соціальної зрілості, діалогічності й толерантності [61].

Зміст виділених структурних складових професійної самореалізації учителів набуває функціональності в проявах творчої педагогічної діяльності, професійної компетентності.

На думку Н. Кузьміної [39], необхідно визначати, окрім структурних, ще й функціональні компоненти педагогічної системи. У Новому тлумачному словнику української мови (2008) термін «функція» означає «явище, яке залежить від іншого явища, є формою його виявлення і змінюється відповідно до його змін; робота кого-, чого-небудь, обов'язок, коло діяльності когось, чогось; обов'язок, повинність, місія» [56, с. 675].

Відповідно гностичний компонент пов'язаний із сферою знань педагога, а саме знаннями предмета, який він викладає, знання засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів і особливостей власної діяльності. Проектувальний компонент містить близькі та перспективні цілі навчання і виховання, а також стратегії та засоби їх досягнення. Конструктивний компонент відображає особливості конструювання педагогом власної діяльності та діяльності учнів з урахуванням найближчих цілей навчання і виховання. Комунікативний компонент характеризує специфіку взаємодії вчителя з учнем при досягненні дидактичної мети. Організаційний компонент пов'язаний з уміннями організовувати діяльність учнів і власну діяльність.

У дослідженні розглядаються функції професійної самореалізації вчителя, які виділені в наукових працях І. Ісаєва і М. Ситникової [22, с. 70], а саме:

— актуалізації творчого потенціалу особистості вчителя, у свою чергу, творчість як спосіб самореалізації підтримує постійну готовність учителя до творчого виявлення самості у професійній діяльності, включає мобілізацію особистісного потенціалу, вольове розв'язання педагогічних завдань, пошуки нестандартних шляхів розв'язання ситуацій;

— орієнтування особистості вчителя на усвідомлення власної самоцінності та унікальності, тобто реалізація такої функції дозволяє вчителеві здійснювати вибір найбільш цінних й унікальних якостей та використовувати їх відповідно до ситуації; завдяки творчості вчитель розкриває потенційні можливості, об'єктивує власну самість у професійній діяльності та робить її універсальною;

— розширення сфери самореалізації завдяки продуктивній творчій педагогічній діяльності;

— мобілізації здібностей і можливостей особистості до творчої діяльності, розвитку креативності й творчих здібностей;

— перетворення професійно-педагогічної культури у структуру внутрішнього плану свідомості учителя, формування педагогічного досвіду, створення нового світобачення;

— стимулювання переживання почуття задоволеності, успішної самореалізації та отримання продуктивних результатів.

У дослідженні В. Гриньової [15, с. 20] визначено функції педагогічної культури, які є близькими за змістом нашого дослідження. Зазначені функції (пізнавальна, гуманістична, виховна, комунікативна, діагностично-прогностична, нормативна, захисна) забезпечують реалізацію педагогічної культури, а їх виділення розкриває процесуальну сторону культури. На думку вітчизняної ученої, кожна з функцій зумовлює окремі види педагогічної культури, котрі можна представити як певні підсистеми, що мають власні компоненти і елементи. Проте кожна з них включає в себе систему знань і систему цінностей, а також способи діяльності щодо розв'язання адекватних завдань.

Посилаючись на той факт, що професійна самореалізація вчителя є відбиттям специфіки професії учителя, нагадаємо функції педагога. Традиційно на перше місце висувалася навчальна (дидактична) функція вчителя. Вважалося, що він як носій знань і вмінь передає учням знання, і чим більше володіє ними сам учитель, тим краще засвоюють науку учні. З часом, коли обсяг знань зріс до неможливості осягнути їх однією людиною, дидактична функція вчителя почала формулюватися так: не передавати знання, а вчити, як здобувати їх. Діяльність учителя не стільки в тому, що він несе інформацію школярам, скільки в умінні бути організатором її засвоєння, проводирем у лабіринті знань і вмінь.

Значну роль у діяльності вчителя відіграє розвивальна функція, суть якої полягає у створенні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу учня, для її саморозкриття, самоствердження. Не менш важливою є виховна функція вчителя. Бути вихователем — означає вміти трансформувати цілі, що їх поставило суспільство перед школою, в конкретні педагогічні завдання — формування необхідних якостей кожного школяра. Визначальним при цьому є, як вважає І. Бех, соціокультурний діалог у системі «педагог–дитина» на основі її розуміння, сприйняття і визнання [5]. Отже, виховна функція полягає в організації діяльності, спрямованої на усвідомлення вихованцем себе як особистості, створення умов для самовизначення й самовираження.

Наступною функцією вчителя є спонукання учнів до самовиховання. Проте самовихованням має займатися сам учитель. Як зазначає

В. Смагін [62, с. 36], самовиховання є складним процесом, у якому виявляється увесь духовний світ людини, взаємодіють мораль, інтелект, воля та емоції. Для того, щоб займатися самовихованням, потрібно добре усвідомлювати самого себе як особистість, усвідомлювати своє місце в суспільстві, визначати відповідність своїх якостей його потребам. Самовиховання також неможливе без активної позиції особистості по відношенню до себе і своєї діяльності. При цьому чітко визначаються сили і можливості, достоїнства і недоліки, накреслюється програма своєї діяльності, свідомо змінюються якості відповідно до своєї праці і особистих потреб.

Процес навчання і виховання вчитель організовує у співдружності з сім'єю, громадськістю. Учитель має домагатися єдності своїх вимог з вимогами сім'ї, що стає можливим за умови реалізації громадсько-педагогічної функції. Учитель здійснює таку функцію, відвідуючи домівку учня, під час проведення батьківських зборів [61, с. 13].

У такий спосіб відзначимо важливу роль творчих здібностей учителя, які є рушійною силою його творчої самореалізації. Доцільно згадати відомого вітчизняного педагога Ю. Львову [45], на думку якої творчий учитель має усвідомлювати теоретичну, наукову та практичну цінність новітніх досягнень педагогічної та психологічної науки, методики з навчальних предметів. Більша частина роздумів, накреслень, розрахунків учителя, як вважає авторка, зосереджена на виборі методичних способів, які мають зробити урок ефективним. Так, творчий задум учитель починає реалізовувати, обираючи методичні способи вивчення програмного матеріалу, потім вимальовувати інші його компоненти, а саме: перевірка засвоєння попереднього матеріалу, методика закріплення, характер домашнього завдання. Специфіка творчості вчителя полягає в доборі методичних прийомів під час розробки задуму уроку.

Проте педагогічна діяльність є специфічною, оскільки досвід передається молодому поколінню. І тому суть професійної діяльності полягає в тому, щоб навчити творчості школярів, спонукати їх до максимально повної самореалізації у шкільному віці. Наведемо приклад творчих уроків І. Волкова [61]. Відомий педагог залучав дітей до різноманітної діяльності завдяки спеціально підібраним видам практичних робіт, виробляв гнучкі вміння, які давали змогу учням швидко освоювати нові види праці, розвивав кмітливість і швидкість реакції під час розв'язування різних нових завдань, пов'язаних із практичною діяльністю. Особливої уваги І. Волков приділяв індивідуальному підходу, бо навіть першокласники через різні причини відрізняються

один від одного й рівнем розумового розвитку, й інтересами, і здібностями, і психічними характеристиками. «Пробудити закладене в кожній дитині творче начало, навчити працювати, допомогти зрозуміти і знайти себе, зробити перші кроки у творчості для радісного, щасливого і наповненого життя — до цього і прагнемо ми в міру власних сил і здібностей, організовуючи наші уроки» [61, с. 445].

Зв'язок педагогічної творчості й самореалізації особистості наведено у працях І. Харкавців, яка вважає, що педагогічна творчість є також «творчим розпредметненням» цінностей і технологій педагогічної діяльності, наповненням особистісним смислом. «Саме через творчість розпредметнення результатів попередньої діяльності супроводжується внесенням у неї нового змісту, що істотно змінює зміст. Повсякденні вимоги творчого розв'язання різних, нестандартних навчальних і виховних завдань, які зазвичай важко передбачити, роблять педагогічний процес персоніфікованим особистими якостями педагога і учнів, сповненим елементами імпровізації, які суттєво коригують будь-який заздалегідь підготовлений проект майбутньої педагогічної діяльності» [81, с. 3].

На основі проведеного дослідження О. Мальнєва [47] стверджує, що для сучасного вчителя важливо знайти індивідуальний спосіб застосування нових прийомів, засобів, форм навчання і виховання школярів. До сутнісних характеристик сучасного педагога авторка відносить діалогічність, що виявляється в уміннях знаходити шляхи розв'язання суперечностей стосовно іншої людини як моральної цінності; творчість, яка пов'язана з уміннями педагога проектувати й реалізовувати освітній процес з урахуванням особливостей його суб'єктів і конкретної ситуації, у якій розгортається сам процес; самоосвіта, що виявляється в уміннях педагога здійснювати рефлексію професійної діяльності, безперервні процеси саморозвитку й самовдосконалення. Заявлена діалогічність передбачає особливий тип педагогічних відносин, побудова яких ґрунтується на принципах співробітництва, співтворчості, взаєморозуміння; специфічну форму педагогічного спілкування, яке має на меті духовне єднання, а результатом — особливу форму педагогічної взаємодії. Цілком ймовірно, що організація педагогічної взаємодії на основі діалогічності стає основою для взаємного збагачення, самопізнання, саморозвитку, слугує повному розкриттю індивідуального творчого потенціалу вчителів та учнів.

У який спосіб ми б не говорили про сучасного вчителя, його професійну самореалізацію та шляхи її ефективного здійснення, важливими залишаються комунікативні вміння й здібності вчителя. У визнаній

серед освітян праці «Учителеві про педагогічне спілкування» (В. Кан-Калик) йдеться про комунікабельність, соціальну спорідненість, альтруїстичні тенденції вчителя. На наш погляд, праці такого рангу не набувають статусу «застарілих». Нині такі якості вчителя є важливими в побудові гармонійних відносин з учнями, створення для них умов самореалізації й постійного саморозвитку. Погоджуємося з педагогом у тому, що серед освітян і керівників є такі, які некомунікабельні або малокомунікабельні. Розділяємо думки щодо особистої природи людини, яка є основою професійної самореалізації вчителя. Дійсно, професійній самореалізації вчителів заважає роздратованість, стомлюваність, що породжується комунікативними бар'єрами. Схильність до спілкування педагог розглядає як поєднання потреби у спілкуванні, доброго емоційного самопочуття до, під час та після спілкування, комунікативних навичок та вмінь. У альтруїстичних емоціях вирізняє бажання давати радість усім, з ким людина спілкується, співпереживання радості з іншим [27].

До *засобів професійної самореалізації вчителів* віднесемо такі чинники, за допомогою яких розкривається і реалізується людська природа, тобто вони виступають чинниками впливу на самість. Самонавчання розглядаємо як засіб самовдосконалення вчителем особистісно-значимих способів його педагогічної діяльності, який позитивно впливає на засвоєння знань, зміни і створення нових структур. Самовиховання як самозміни, яким сприяють самоаналіз, постановка мети, періодичність. Самоосвіта як вольові зусилля з метою розширення власних знань і вмінь.

На основі результатів аналізу наукової літератури [9; 16; 24; 26; 31; 59; 64; 65; 72; 79], зазначимо, що до засобів стимулювання творчої самореалізації особистості дослідниками віднесено: інтеграцію профілізації та диференціації навчання; впровадження інтегрованих уроків; використання евристичної технології навчання; запровадження системи групових, індивідуальних та масових форм діяльності, до участі в яких залучається максимальна кількість учнів школи; організацію освітнього процесу проектування і реалізації багаторівневих програм додаткової освіти, які дозволяють враховувати рівень розвитку підлітків і надають можливість проявити суб'єктну позицію через вільний вибір видів діяльності та добровільне засвоєння соціальних ролей); конструювання і реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій учнів; впровадження предметно-урочної системи навчання, яка найбільш оптимально пристосовує навчальний курс, темп, методи викладання до індивідуальних особливостей

учня та уможливлює формування груп із учнів однієї паралелі для вивчення певних шкільних дисциплін на різних рівнях (ускладнений, збагачений, базовий, компенсаційний); здійснення індивідуального і диференціального підходу до навчання учнів через творчість, як в урочний так і позаурочний час, які базуються на інтересах, потребах та індивідуальних особливостях дітей; навчання учнів через творчість шляхом залучення до роботи творчих лабораторій та наукового товариства.

Учені С. Гармаш, Л. Калашнікова, Л. Рибалко [26] відносять до засобів самореалізації особистості дитини класну годину, однак підготовка й проведення її вимагають високого рівня професійної самореалізації учителя. Дослідники, а саме С. Кіриченко, Т. Куценко [29; 30; 40], відносять до засобів професійної самореалізації учителів прийоми, методи, форми освітньо-проектної, методичної роботи ЗНЗ; Н. Мараховська [50] наводить приклад проведення арт-терапевтичного тренінгу, який сприяє самопізнанню особистості; Є. Голобородько [13] вважає, що акмеологічному розвиткові вчителів має сприяти позитивна атмосфера, яка створюється у процесі неперервної освіти. Це проведення круглих столів, науково-методичних семінарів, читальні, зустрічей, наукових конференцій з відомими педагогічними працівниками, на яких поширюються ідеї педагогічної акмеології, розкривається значущість розвитку особистості впродовж життя.

Вищеназвані вчені вбачають тісний зв'язок між рівнем професійної самореалізації учителя та самореалізації учнів, і тому приділяють увагу наступним чинникам: 1) створенню умов для самореалізації учнів у різних видах діяльності, виявлення індивідуальних особливостей, спонукання до самовиявлення творчих здібностей; 2) організації процесу засвоєння нової інформації, яка розширює світогляд учнів, виводить учителя за межі відомого; 3) проведенню профорієнтації школярів, у процесі якої головні акценти розставляються на їхнє самовираження і самоствердження в житті.

Таким чином, суть професійної самореалізації учителів загальноосвітніх навчальних закладів розкрито з позиції акмеологічних ідей розвитку особистості, досягнення ідеалу досконалості, вдосконалення акме через професіоналізм. Виявлено структуру та функції професійної самореалізації учителя, які відбивають особливості пізнання й розкриття професійно-педагогічного потенціалу в різних видах педагогічної діяльності, відносини з учнями на партнерських засадах.

ДЖЕРЕЛА

1. Адлер А. Индивидуальная психология / А. Адлер // История зарубежной психологии / ред. П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. — М. : Изд-во МГУ, 1986. — С. 131–140.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. — 339 с.
3. Армейська Л. Модернізація підходів до організаційно-методичної роботи та мотивація педагогічних працівників до підвищення професійної компетентності / Л. Армейська // Науково-практичний освітньо-популярний журнал «Імідж сучасного педагога». — № 9 (108). — С. 17–19.
4. Белкин А.С. Ситуация успеха: как ее достичь / А.С. Белкин. — М. : Просвещение, 1991. — С. 30–78.
5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. — Київ, 1998. — С. 197.
6. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В.Г. Кременя. — Київ, 2009. — 185 с.
7. Білик Н.І. Новаторство в контексті глобалізації освітньої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників / Н.І. Білик // Мультидисциплінарні академічні дослідження і глобальні інновації: гуманітарні та соціальні науки : зб. тез І Міжнар. наук.-практ. конф. (MARGIHSS 2015) (Київ, 10–11 верес. 2015 р.). — Київ, 2015. — С. 11–15.
8. Вакуленко В.М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.М. Вакуленко. — Луганськ, 2008. — 44 с.
9. Васильєва О.А. Професійна діяльність вчителя і основи самореалізації / О.А. Васильєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / ред. : Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. — Київ ; Запоріжжя, 2006. — С. 83–90.
10. Василюк А.В. Педагогічний словник-лексикон. Англо-український. — Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2004. — С. 154.
11. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. — К. : Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. — С. 1018.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. — 487 с.
13. Голобородько Є.П. Особливості акмеологічного розвитку учителя в системі післядипломної освіти / Є.П. Голобородько // Акмеологія — наука XXI століття : матер. IV Міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 30 трав. 2014 р.) / М-во освіти і науки України, Укр. Академ. Акмеол. Наук, м. Київ, ун-т ім. Б. Грінченка : редкол. : В.О. Огнев'юк, В.М. Антонов, О.А. Дубасенюк та ін. — Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. — С. 270–278.
14. Гречаник О.Є. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Є. Гречаник. — Харків, 2012. — 20 с.

15. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.М. Гриньова. — Київ, 2001. — 45 с.
16. Громова Н.В. Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Н.В. Громова. — Харків, 2014. — 20 с.
17. Гусак О.Г. Педагогічна технологія створення ситуацій успіху майбутнього вчителя у професійній підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Г. Гусак. — Харків, 2011. — 20 с.
18. Єрмак Ю.І. Професійне самопізнання майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю.І. Єрмак. — Харків, 2014. — 20 с.
19. Жигірь В.І. Професійна педагогіка : навч. посіб. / В.І. Жигірь, О.А. Чернєга ; за ред. М.В. Вачевського. — К. : ТОВ «Кондор», 2012. — 336 с.
20. Закон України «Про вищу освіту» від 01. 07. 2014 № 1556-VII.
21. Зеленюк В.В. Ціннісні орієнтири та вектори трансформації післядипломної педагогічної освіти в Україні / В.В. Зеленюк // Імідж сучасного педагога. — № 8(147). — С. 3–5.
22. Исаев И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход : учеб. пособие / И.Ф. Исаев, М.И. Сытникова. — М. ; Белгород : Изд-во БГУ, 1999. — 224 с.
23. Ишмухаметов Р.Р. Проблемы самореализации личности / Р.Р. Ишмухаметов. — М. : Красанд, 2010. — 104 с.
24. Іонова І.М. Педагогічні умови творчої самореалізації старшокласників у процесі навчальної проектної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / І.М. Іонова. — Харків, 2014. — 20 с.
25. Історія філософії. Словник / за заг. ред. докт. філос. наук, проф. В.І. Ярошовця. — 2-ге вид., перероб. — К. : Знання України, 2012. — 1087 с.
26. Калашнікова Л.М. Самореалізація особистості учня в позакласній виховній роботі : навч.-метод. посіб. для вищих навч. пед. закл. / Л.М. Калашнікова, Л.С. Рибалко, С.А. Гармаш. — Харків : ХНПУ, 2006. — 100 с.
27. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — С. 46–60.
28. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /Л.Г. Карпова. — Харків, 2004. — 20 с.
29. Кіриченко С.В. Професійна самореалізація вчителів в освітньо-проектній діяльності / С.В. Кіриченко // Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17 трав. 2016 р.) / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — Харків : «Смугаста типографія», 2016. — С. 234–238.

30. Кіриченко С.В. Професійна самореалізація вчителів старшої школи засобами освітньо-проектної діяльності / С.В. Кіриченко // Імідж сучасного педагога. — № 5(164). — 2016. — С. 16–18.
31. Ковальова А.В. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / А.В. Ковальова. — Луганськ, 2005. — 20 с.
32. Коджаспирова Г.И. Педагогический словарь : для студ. высших и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — 2-е узд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — С. 176.
33. Колодницька О.Д. Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Д. Колодницька. — Хмельницький, 2012. — 20 с.
34. Коростылева Л.П. Психология самореализации личности / Л.П. Коростылева. — Спб., 2003. — 200 с.
35. Короткий термінологічний словник з педагогіки / уклад. : С.Г. Мельничук, О.С. Радул, Т.Я. Довга, С.В. Омельяненко ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.В. Винниченка. — Кіровоград, 2004. — С. 36.
36. Кравець Л.М. Виховання саморефлексії у студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Л.М. Кравець. — Луганськ, 2009. — 20 с.
37. Кремень В. Інноваційна людина як мета сучасної освіти / В. Кремень // Філософія освіти. — № 1(12). — 2013. — С. 1–21.
38. Крижановська З.Ю. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / З.Ю. Крижановська. — Луцьк, 2011. — 20 с.
39. Кузьмина Н.Ф. Очерки психологии труда учителя / Н.Ф. Кузьмина. — Л., 1967. — С. 54–62.
40. Куценко Т.В. Професійна самореалізація вчителів у системі методичної роботи / Т.В. Куценко // Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17 трав. 2016 р.) / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — Харків : «Смугаста типографія», 2016. — С. 238–243.
41. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.С. Левченко. — Харків, 1999. — 193 с.
42. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии : сб. статей / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. — М. : Смысл, 1997. — С. 156–176.
43. Лисовенко Г.В. Самоаналіз як інструмент підвищення ефективності уроку / Г.В. Лисовенко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. ; за заг. ред. В.І. Сипченка. — Вип. XXII. — Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2004. — С. 124–130.

44. Лосєва Н.М. Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу як загальнопедагогічна проблема : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н.М. Лосєва. — Харків, 2007. — 43 с.
45. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя / Ю.Л. Львова. — М. : Просвещение, 1985. — С. 19–44.
46. Максимова В.Н. Акмеология последипломного образования педагога : монография / В.Н. Максимова, Н.М. Полетаева. — Спб. : ГНУ «ИОВ РАО», 2004. — 228 с.
47. Мальнєва О.В. Сутнісні характеристики сучасного педагога / О.В. Мальнєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. — Запоріжжя, 2009. — Вип. 55. — С. 190–194.
48. Мандражи О.А. Підготовка вчителів до інноваційної діяльності / О.А. Мандражи // Матеріали школи молодих учених з педагогіки і психології : зб. наук. доповідей. — Харків, 2005. — С. 35–40.
49. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г. Маралов. — М. : Изд. Центр «Академия», 2002. — 256 с.
50. Мараховська Н.В. Проведення арт-терапевтичного тренінгу як способу розвитку професійного самопізнання майбутніх психологів / Н.В. Мараховська // Молодий вчений : наук. журн. — Херсон, 2016. — № 1. — С. 78–81.
51. Мариновська О. Теорія і практика впровадження інновацій у післядипломній освіті: розвиток професійної компетентності вчителя / Оксана Мариновська // Обрії : наук.-пед. журнал. — 2013. — № 1(36). — С. 27–31.
52. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. — М., 1993. — 191 с.
53. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование : пер. с англ. / А. Маслоу. — Киев : Освіта, 1994. — 130 с.
54. Москальова Я.Ю. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Я.Ю. Москальова. — Харків, 2015. — 20 с.
55. Муляр В.И. Самореализация личности как социальный процесс: методол.-социол. аспект : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филос. наук / В.И. Муляр. — Киев, 1990. — 16 с.
56. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. — Т. 3. П–Я. — Київ : Вид-во «Аконіт», 2008. — С. 104, 467, 675.
57. Огнев'юк В.О. Акме-особистість, акме-суспільство, акме-країна / В.О. Огнев'юк //Акмеологія — наука XXI століття : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф., 30 трав. 2014 р., м. Київ / М-во освіти і науки України, Укр. академ. акмеол. наук, м. Київ, ун-т ім. Б. Грінченка : редкол. : В.О. Огнев'юк, В.М. Антонов, О.А. Дубасенюк та ін. — Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. — С. 3–19.
58. Орлов Ю. Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя / Ю. Орлов. — М. : Просвещение, 1991. — 286 с.

59. Основи педагогічної майстерності. Вступ до вчительської професії : навч.-метод. посіб. для вищ. навч. пед. закл. України / уклад. Л.С. Рибалко, Л.Б. Пасько ; за заг. ред. докт. пед. наук, проф.. С.Т. Золотухіної. — Харків : ХДПУ, 2004. — 117 с.
60. Педагогический энциклопедический словарь / главный ред. Б.М. Бим-Бам ; редкол. : М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. — М. : Большая российская энциклопедия, 2002. — С. 528.
61. Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / упоряд. : І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін. ; за заг. ред. І.А. Зязюна. — Київ : СПД Богданова А.М., 2008. — 462 с.
62. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. / за ред. проф. В.М. Гриньової, С.Т. Золотухіної. — Вид. 2-е, випр. і доп. — Харків : «ОВС», 2006. — 224 с.
63. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л.С. Рибалко. — Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. — 442 с.
64. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійної самореалізації учителя / Л.С. Рибалко // Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17 трав. 2016 р.) / Харк. нац. пед.. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — Харків : «Смугаста типографія», 2016. — С. 274–279.
65. Рибалко Л.С. Акмеологічні перспективи самореалізації вчителя образотворчого мистецтва : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., в яких здійснюється підготовка пед. працівн. / Л.С. Рибалко ; за заг. ред. проф. Г.Є. Гребенюка. — Ялта : Рекламна агенція «ГІД» КГУ, 2010. — 230 с.
66. Рибалко Л.С. Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки : монографія / Л.С. Рибалко, Г.С. Коваленко. — Харків : Цифрова друкарня № 1, 2013. — 190 с.
67. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Роджерс ; пер. с анг. — М. : Изд. Группа «Прогресс» : Универс, 1994. — 480 с.
68. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 101–108.
69. Самохіна Н.М. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу : монографія / Н.М. Самохіна ; Держ. закл. Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. — Луганськ : Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. — 371 с.
70. Сергєєва К.М. Методичні засади професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / К.М. Сергєєва. — Київ, 2012. — 20 с.
71. Социологический энциклопедический словарь : на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред. Г.В. Осипов. — М. : ИНФРА М-НОРМА, 1998. — С. 292.
72. Сущенко А. Примноження гуманістичного потенціалу вчителя та його самореалізація у педагогічній діяльності / А. Сущенко // Рід. шк. — 2005. — № 4. — С. 49–53.

73. Сущенко Л.О. Шляхи розвитку професійно-педагогічного потенціалу вчителя / Л.О. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / ред. : Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. — Київ ; Запоріжжя, 2006. — С. 20–24.
74. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий : зб. психол. тр. / Б.М. Теплов ; под ред. М.Г. Ярошевского. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 639 с.
75. Томан Іржі. Як удосконалювати себе : пер. з чес. / Іржі Томан. — К. : Політвидав України, 1984. — С. 236–237.
76. Философский энциклопедический словарь. — М. : ИНФРА, 1997. — 576 с.
77. Філософія. Словник: персоналії, категорії, поняття та терміни / Б.С. Бліхар, Х.М. Войтович, Н.В. Гайворонюк, М.П. Гетьманчук, О.В. Грищук та ін. ; [за ред. М.П. Гетьманчука]. — Львів : ЛьвДУВС, 2010. — 228 с.
78. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. заклад. освіти / М.М. Фіцула. — Вид. 3-тє, перероб. і доп. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2007. — 168 с.
79. Фоменко К.М. Педагогічні умови духовної самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / К.М. Фоменко. — Луганськ, 2004. — 20 с.
80. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
81. Харкавців І.Р. Розвиток педагогічної творчості вчителів у процесі професійної самореалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.Р. Харкавців. — Київ, 2010. — 22 с.
82. Шапаренко Х.А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Х.А. Шапаренко. — Харків, 2008. — 20 с.
83. Юткало С.Ю. Проблема авторитету вчителя у вітчизняній педагогічній думці другої половини XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С.Ю. Юткало. — Харків, 2015. — 20 с.
84. Dictionary of psychology / ed. by J. D. Chaplin. — 1971. — P. 537.
85. The Oxford reference dictionary / ed. by Joyce M. Hawkins ; illustrations edited by susan le roux. — New York : Oxford University, 1986. — P. 751.
86. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a gwide to usage / Ed. by B. Horall. — New York; London; Toronto, 1958. — P. 488.
87. The Oxford English Dictionary. Second edition / Prepared by J. A. Simpson and S.C. Wein. — Oxford, 1989. — Vol. 14. — P. 921.
88. The Oxford Encyclopedic English Dictionary / ed. by Joyce M. Hawkins and Robert Allen. — Oxford : Oxford University Press, 1991. — P. 1317.

Tomasz Kuk

DIAGNOZA ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ PROCESU DYDAKTYCZNEGO I PROPOZYCJE ZMIAN W CELU LEPSZEGO PRZYGOTOWANIA STUDENTÓW DO WEJŚCIA A NA RYNEK PRACY Z WYKORZYSTANIEM PODEJŚCIA COACHINGOWEGO

Celem artykułu jest pokazanie braków wynikających ze zdefiniowanego wyłącznie odgórnie podejścia do nauczania, jak do procesu produkcji seryjnej w przemyśle. Widoczne jest niedostateczne tempo rozwoju metodyki w stosunku do zachodzących zmian otoczenia rynkowego. Wynikiem takiego działania jest brak u absolwentów szkół wyższych fundamentalnych kompetencji społecznych, niezbędnych do funkcjonowania na współczesnym rynku pracy. Konieczna staje się weryfikacja przedmiotowego podejścia do studenta z uwzględnieniem jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Jednym z kierunków jakie mogą w tym pomóc jest coaching i jego filozofia otwarcia na drugiego człowieka.
Kluczowe słowa: *coaching, kompetencje zawodowe, poziomy neurologiczne, samoświadomość, celowość działania.*

Key words: *coaching, professional competency, neurological levels, self awareness, purposefulness of actions.*

Метою даної статті є представлення інноваційної тренерської філософії, яка може значно поліпшити навчально-виховний процес у школі. Як з'ясувалося, випускники показують відсутність соціальних навичок, які вкрай необхідні, щоб бути успішним на сучасному ринку праці. Необхідно інтегрувати підхід до учня з урахуванням його індивідуальних потреб і здібностей. Напрямками, які можуть допомогти у розв'язанні цієї проблеми, є тренерська філософія та інструменти коучингу. Вони можуть бути інтегровані в освітній процес.
Ключові слова: *коучинг, професійна компетентність, нейрологічні рівні, самосвідомість, цілеспрямованість дій.*

The aim of the article is to present innovative coaching philosophy that can significantly improve the educational process in high school. As it was revealed the graduates show the lack of social skills that are extremely necessary to be successful in today's labor market. It is necessary to integrate the approach to the students, taking into account their individual needs and abilities. One of the directions that can help with this problem is coaching philosophy and coaching tools which can be integrated into educational process.

Początek XX wieku dał światu zrewolucjonizowany sposób masowej produkcji samochodów. H Ford zaprojektował i uruchomił w 1913 roku, pierwszą linię montażową. Wkrótce stała się ona punktem odniesienia do produkcji masowej na całym świecie. Zamiarem Forda było: «Dać światu koła». Do tego momentu samochód był przyjemnością zarezerwowaną jedynie dla garstki zamożnych klientów. Początki przypominały budowę domu. Cały czas samochód tkwił na podłodze, a mechanicy składali go od podwozia w górę. Brakujące części dowożono od poszczególnych producentów montując ręcznie całość. Wszystko to trwało długo podnosząc koszty. By zrealizować swoją misję Henry Ford musiał zwiększyć ilość składanych aut jednocześnie obniżając koszty. Pomimo, iż uważano to za absurdalny pomysł, zaczął rozpatrywać całą produkcję krok po kroku. Zauważył małą efektywność pracowników, którzy czekali na wykonanie czynności przez innych, aby móc przystąpić do swojej pracy. Podzielił więc całość na poszczególne etapy. Każdy z podetapów był podzielony jeszcze na części, którym przypisano określony czas trwania. Aby zadbać, o wysoką jakość, wprowadzono kontrolę jakości. Tempo tak zorganizowanej pracy przyspieszyło czterokrotnie, a koszty spadły tak bardzo, że Ford zwiększył ilość produkowanych tym systemem aut na dwa miliony rocznie obniżając ich cenę. Pomysł okazał się tak rewolucyjny, że zaczęto go kopiować w różnych dziedzinach życia.

Patrząc na istniejące systemy edukacji nieodparcie nasuwa się wiele odniesień do «seryjnej produkcji absolwentów». Pomimo, iż materia człowieka i samochodu jest krańcowo różna, to zagadnienie udostępnienia wiedzy dla szerokich mas społeczeństwa, okazało się w pewnym momencie priorytetowe, wyznaczając tym samym obecny sposób działania.

Cały system edukacji obowiązkowej w Polsce wygląda następująco: dzieci w wieku od 3–6 lat rozpoczynają swoją naukę w przedszkolu. Następnie szkoła, podzielona na trzy etapy:

Etap pierwszy — nauczanie podstawowe (klasy od 1–3) to głównie zajęcia zintegrowane;

Etap drugi — nauczanie podstawowe (nauczanie różnych przedmiotów w przez różnych nauczycieli w klasach 4–6);

Etap trzeci- gimnazjum, w którym kształcenie ma charakter ogólny, kończy się państwowym egzaminem pisemnym. Jego wyniki decydują, do jakiej szkoły ponadgimnazjalnej może przystąpić w dalszym ciągu uczeń.

W zasadzie mają na tym etapie do wyboru:

1. zasadnicze szkoły zawodowe z dyplomem potwierdzającym zawodowe kwalifikacje(2–3 lat);
2. licea ogólnokształcące kończące się maturą (3 lata);
3. licea promowane kształcące w profilach ogólnonarodowych umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości;
4. technika zawodowe (4 lata) umożliwiające uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje oraz matury.

I ostatni etap dwustopniowego (najczęściej) szkolnictwa wyższego to: licencjat (3 lata) praca dyplomowa, magisterium (2 lata), praca magisterska

Każdy etap począwszy od gimnazjum kończy się weryfikacją stopnia opanowania wiedzy, której wyznacznikiem są oceny końcowe z przedmiotów i egzaminy. Nauczyciele na każdym z poziomów są specjalistami, mającymi odpowiednie metody pracy, począwszy od dokładnie opracowanej metodyki nauczania, szczegółowo opisanych efektów kształcenia, poprzez cały system weryfikacji stopnia opanowania przekazywanej wiedzy (kolokwia, zaliczenia, egzaminy). Dzięki takiemu podejściu uzyskujemy budujący od podstaw, wzajemnie uzupełniający się i przemyślany system edukacji. Każdy z jego uczestników ma możliwość wyboru specjalizacji i zainteresowań oraz kształcenia dodatkowego związanego z predyspozycjami indywidualnymi. Coraz szerzej rozwijająca się współpraca pomiędzy placówkami partnerskimi w Europie stwarza możliwość porównania doświadczeń i wiedzy studentów z kolegami z innych krajów poprzez jedno lub dwusemestralne wyjazdy. Staże stwarzają każdemu studentowi szeroki horyzont możliwości dopasowania swoich predyspozycji do wymogów rynku pracy. A dodać należy, że i rynek wymusza ze swojej strony zapotrzebowanie na pewne kierunki, które poprzez system państwowych dotacji dla uczelni kuszą swoją atrakcyjną formą. Jak zauważył Krzysztof Konarzewski edukacja,: «Przestaje być odbiciem dominującej ideologii, a staje się projektem lokalnym, własnością jednostek i małych społeczności» (K. Konarzewski, Zmiany *w systemie oświaty, wyniki badań empirycznych Warszawa?2002).* Dzięki reformie przeszliśmy od systemu zamkniętego, który odpowiadał gospodarce planowanej centralnie, do tego otwartego, uwzględniającego zasady wolnego rynku i państwa demokratycznego.» Rezultaty dopasowania takiego

systemu do rynku pracy przedstawiono zbadano i przedstawiono w dalszej części materiału.

Jak wynika z opublikowanych wstępnych danych Głównego Urzędu Statystycznego, w I kwartale 2014 r. w porównaniu do I kwartału 2013, natężenie bezrobocia odnotowanego wśród absolwentów szkół wyższych wyniosło — 23,7 %. Przeciętny czas poszukiwania pracy przez bezrobotnych legitymujących się wyższym wykształceniem wyniósł 14 miesięcy w 2014 roku. (*GUS monitoring rynku pracy, Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności z dnia 26, czerwca 2014*). Z powyższych danych wynika, że osoby tuż po ukończeniu studiów nie czerpią specjalnych korzyści z uzyskanego wykształcenia. Trzeba, zatem zadać pytanie: co jest powodem sytuacji, w której co piąty student nie może po zakończeniu studiów otrzymać pracy?

Aby określić przyczyny takiego stanu próbowano wielokrotnie sięgać do podstaw, jakie leżą w określeniu celu nauczania. Idąc za definicją pojęcia celu : «cel to dotyczący przyszłości, antycypowany przez podmiot działania stan jakichś rzeczy (), który jako dla podmiotu działającego pod jakimś względem cenny wyznacza kierunek i strukturę jego działania zmierzającego do spowodowania lub utrzymania tego stanu rzeczy. Wszystko to możliwe jest do realizacji gdyby stale brać pod uwagę otoczenie ogólne, czyli przede wszystkim warunki, w jakich przychodzi organizacji działać wynikające zarówno z cech nadsystemu społecznego, którego organizacja jest elementem, jak i ze środowiska naturalnego. (*Podstawy teorii organizacji i zarządzania*,C.H. Beck, Warszawa 2002, ISBN, 83–7247–045–6). Dla gospodarki opartej na wiedzy nauka i edukacja są podstawowymi jej nośnikami, którymi trzeba zarządzać. W literaturze spotykamy różne terminy opisujące to pojęcie. D. Dziuba definiuje zarządzanie wiedzą, jako: «zbiór procesów, które sterują tworzeniem, dystrybucją i stosowaniem wiedzy w realizacji celów organizacji»;- przekazywanie właściwej wiedzy do właściwych osób w odpowiednim czasie, aby mogły one podjąć najlepsze decyzje (Knowledge Management, 1997); — «inteligentne» wykorzystanie nowej technologii równoważone docenianiem wartości twórców i powierników wiedzy — ludzi Handy, za: s. 14; — źródło synergii możliwości przetwarzania danych i informacji przez środki informatyczne oraz możliwości kreatywności ludzi. Malhorta, za: 1999 — powtarzający się cykl czterech procesów: (1) przystosowanie (socialization) — zamiana wiedzy ukrytej na ukrytą; (2) uzewnętrznienie (externalization) — zamiana wiedzy ukrytej na formalną; (3) łączenie (combination) — zamiana wiedzy formalnej na formalną; (4) uwewnętrznienie (internalization) — zamiana wiedzy formalnej na ukrytą Takeuchi, 1995. (Dariusz Dziuba, *Gospodarki nasycone informacją i wiedzą. Podstawy ekonomiki*

sektora informacyjnego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2000, ISBN: 83–87374–17–2 (44+1)). Celem zarządzania wiedzą jest zawsze zwiększenie wartości kapitału intelektualnego w oparciu indywidualne zasoby każdego z nas. Marcus Buckingham stara się odpowiedzieć na kluczowe pytanie:, «…w jaki sposób można zastosować swoje silne strony, aby uzyskać możliwie jak największy sukces w pracy? Dlaczego nasze silne strony nie są jedynie tym, w czym jesteśmy dobrzy, a słabe strony tylko tym, w czym jesteśmy gorsi?».»Jak wykorzystać różne oznaki, by prawidłowo wskazać swoje silne strony? «Mówi: «…wykorzystaj swoje silne strony a otworzą się przed tobą i twoją firmą nowe i niezbadane jeszcze obszary» (Marcus Buckingham, *Wykorzystaj swoje silne strony* — 2008). Podejście wyłącznie systemowe, nie rozwiązuje tego problemu w edukacji wyższej.

Celem artykułu jest prezentacja stanu przygotowania obecnego absolwenta przez system edukacji wyższej, ze wskazaniem na braki w zakresie opanowania bazowych kompetencji społecznych umożliwiających pełne wykorzystanie swojego potencjału poprzez wdrożenie filozofii coachingowej, jako procesu zarządzania zmianą.

W roku akademickim 2015/2016, poddano badaniu grupę około 150 zaocznych studentów Wyższej Szkoły Lingwistycznej kierunków: Filologia Angielska, Filologia Germańska i Pedagogika. To (w 83%) ludzie aktywni zawodowo, posiadający (w 60 %) rodziny, w wieku od 25–36 lat. W trakcie zajęć z przedmiotu «Kompetencje menadżera» omówione zostały podstawowe elementy niezbędne w skutecznym zarządzaniu. Zarządzanie, jako działanie kierownicze, obejmujące: planowanie, organizację, podejmowanie decyzji, motywację i kontrolę zarówno na gruncie zawodowym jak i prywatnym. Celem badania było określenie: jakiego rodzaju zasoby potrzebne są im do zbudowania właściwej postawy menadżerskiej w odniesieniu do życia zawodowego i osobistego (zarządzanie sobą, swoim czasem, czasem najbliższych, potencjałem ludzkim, pracami projektowymi, itp.). W badaniu wykorzystane zostało «Koło kompetencji» — jedno z podstawowych instrumentów coachingowych. Należało najpierw zastanowić się i wypisać: osiem obszarów, które wpływają na dobre zarządzanie w w/w dziedzinach. Potem trzeba było określić w skali od 0 do 10 wagę, jaką posiada w odniesieniu do badanego dana płaszczyzna, aby mógł profesjonalnie zarządzać własną karierą. Po opisaniu w ten sposób wszystkich obszarów należało wybrać trzy, według priorytetu, które w pierwszej kolejności badany chciałby wzmocnić. Pytania celowo formułowane były w postaci: «*Co chciałbyś wzmocnić, nad czym chciałbyś popracować, aby uzyskać to, czego oczekujesz?* — zamiast — «*Czego ci brakuje, czego nie posiadasz, aby osiągnąć pożądany wynik?*» Coaching nie pracuje na negacjach, brakach,

tylko na pozytywach i na uzmysławianiu zasobów. W wyniku końcowym uzyskano następujące dane.

Wymieniono trzynaście obszarów istotnych w zarządzaniu własną karierą:

1. Umiejętność zarządzania stresem;
2. Umiejętność profesjonalnej komunikacji;
3. Zarządzanie własnym czasem
4. Kreatywne podejście do wyzwań;
5. Samodyscyplina;
6. Umiejętność rozwiązywania sytuacji konfliktowych;
7. Delegowanie zadań;
8. Empatia;
9. Poczucie własnej wartości;
10. Współpraca w grupie;
11. Asertywność;
12. Umiejętność wyznaczania celów;
13. Równowaga wewnętrzna.

Na pierwszym miejscu (największy priorytet) określono pilną potrzebę zmiany w następujących obszarach:

Nazwa	I priorytet	
	Ilość	Wartość w %
Zarządzanie stresem	24	16%
Asertywność	22	15%
Zarządzanie czasem	15	10%
Poczucie własnej wartości	11	7%
Rozwiązywanie konfliktów	11	7%
Empatia	10	7%
Samodyscyplina	10	7%
Komunikacja	9	6%
Delegowanie zadań	9	6%
Kreatywność	9	6%
Równowaga wewnętrzna	7	5%
Współpraca w grupie	7	5%
Wyznaczanie celów	7	5%
SUMA	151	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Okazało się, że co trzeci z badanej grupy (zarządzanie stresem i asertywność to razem 31%) nie potrafi w kontaktach z innymi chronić swojej strefy komfortu, poddając się bezwolnie życzeniom innych osób. Skutki takiej postawy nawarstwiają się w postaci negatywnych emocji, z którymi nie ma wiedzy jak sobie poradzić. Spada jego poczucie własnej wartości (7%), obniżając w ten sposób stopień samoorganizacji (7%). Bezwolnie poddając się w zbyt dużym stopniu naciskom otoczenia, przyjmuje na siebie wiele obowiązków. Robi to, aby podnieść samoocenę i udowodnić, że może i potrafi coś należycie wykonać. Co dziesiąty (10 % wskazało na zarządzanie czasem) zaczyna odczuwać z tego powodu poważny dyskomfort. Tak silne zaburzenie równowagi wewnętrznej (5%) wpływa negatywnie na współpracę w grupie (7%) i powstawanie sytuacji konfliktowych (5%). Brak współpracy zespołowej utwierdza go w przekonaniu, że wszystko najlepiej zrobić samemu (5 % ma kłopoty z delegowaniem zadań). Brakuje mu pomysłów na lepsze rozwiązania (6%) i zaczyna tracić cel i sensowność swoich wysiłków (5%). Bez względu na stosowany system nagród czy kar, co trzeci z nich nigdy nie będzie w pełni efektywnym pracownikiem.

Na drugim miejscu określono potrzebę wzmocnienia następujących obszarów:

Nazwa	II priorytet	
	Ilość	Wartość w %
Zarządzanie czasem	18	12%
Zarządzanie stresem	16	11%
Asertywność	16	11%
Rozwiązywanie konfliktów	12	8%
Empatia	12	8%
Poczucie własnej wartości	11	7%
Samodyscyplina	11	7%
Komunikacja	11	7%
Delegowanie zadań	11	7%
Kreatywność	10	7%
Współpraca w grupie	9	6%
Równowaga wewnętrzna	7	5%
Wyznaczanie celów	7	5%
SUMA	151	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

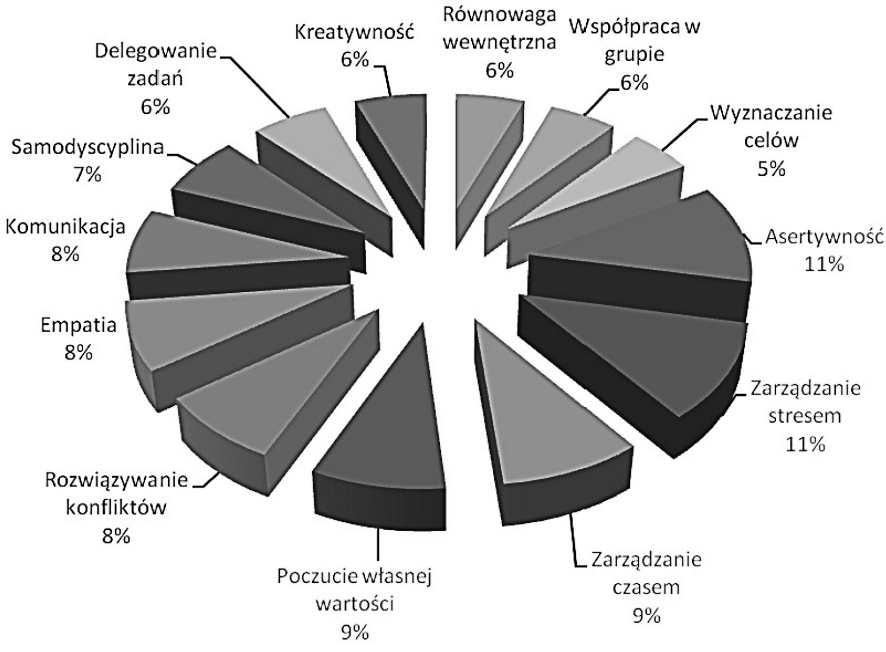
Naprzemiennie, ci, którzy nie wskazali w pierwszym kroku jednego z pierwszych czterech elementów, zrobili to w drugim wskazaniu. Pierwsze cztery miejsca nadal zajmują cechy związane z brakiem zarządzania własnym czasem, kumulującymi się emocjami, brakiem umiejętności ochrony własnej prywatności oraz wiedzą na temat rozwiązywania sytuacji konfliktowych. To połowa grupy (dokładnie 50 % biorąc pod uwagę brak umiejętności bycia empatycznym), która nie będzie w stanie wykorzystywać swoich zasobów poprzez emocjonalne ograniczenia, jakie w nich są.

Na trzecim miejscu wskazano:

Nazwa	III priorytet	
	Ilość	Wartość w %
Poczucie własnej wartości	17	11%
Asertywność	14	9%
Rozwiązywanie konfliktów	14	9%
Empatia	14	9%
Komunikacja	14	9%
Równowaga wewnętrzna	12	8%
Zarządzanie stresem	11	7%
Samodyscyplina	11	7%
Wyznaczanie celów	10	7%
Delegowanie zadań	9	6%
Współpraca w grupie	9	6%
Zarządzanie czasem	8	5%
Kreatywność	8	5%
SUMA	151	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Co dziesiąty z badanych ma obniżone poczucie własnej wartości. Brak asertywności i rozwiązywania powstałych konfliktów. Trudności z poprawną komunikacją oraz zdolnościami przyjęcia punktu widzenia innych ludzi z otoczenia. Jeśliby zsumować ilość łącznych wskazań na poszczególne priorytety we wszystkich trzech próbach wnioski budują bardzo ciekawe spostrzeżenia.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Jedenaście osób na sto chciałaby poprawić swoją asertywność rozumianą, jako (Encyklopedia PWN) «…umiejętność wyrażania własnych uczuć, opinii, pragnień w sposób adekwatny, otwarty i pozbawiony lęku, a zarazem respektujący uczucia i postawy innych osób; «Kolejna taka sama grupa chciałaby umieć dawać sobie radę z czynnikami zewnętrznymi (stresorami) naruszającymi ich wewnętrzną równowagę i powodującymi niemożności realizacji ważnych dla nich celów, zadań, wartości. Na trzecim miejscu ex aequo, znalazły się w łącznej wartości 18 % obniżone poczucie własnej wartości i zarządzanie czasem. Zaniżone poczucie własnej wartości zwykle współtowarzyszy takim cechom, jak: brak pewności siebie, dokonywanie niekorzystnych porównań społecznych z osobami, które są lepsze w jakiejś dziedzinie, nadmierna samokrytyka, poczucie bezwartościowości, stawianie sobie nierealistycznych wymagań i uzależnianie oceny swojej osoby od oceny innych. Brak zarządzania własnym czasem przejawia się w niskiej zdolności do uzyskiwania rezultatów końcowych swoich działań, co jest fundamentalnym warunkiem utrzymania i rozwoju zawodowego. Pozostałe cechy są niejednokrotnie wynikiem powstania pierwszych omówionych wyników.

Jakie wynikają z tego wnioski? Co to oznacza dla systemu edukacji wyższej będącego przygotowaniem do wejścia na rynek pracy? Trzeba uświadomić

sobie, że 40 % absolwentów ma obniżony poziom gotowości do wykonywania swojej pracy i czerpania w niej ze swoich umiejętności i talentów. Co drugi członek zespołów pracowniczych nie będzie w stanie poprawnie współpracować, komunikować się z grupą, ponieważ założone w nim emocjonalne ładunki stanowią skuteczny filtr ograniczający jego możliwości oraz percepcję rzeczywistości. Nadmiar zadań, skomplikowane i czasochłonne procedury, konieczność podejmowania szybkich decyzji, stawianie właściwych priorytetów — to brakujące umiejętności powodujące poczucie braku zarządzania swoim czasem.

Jak można pomóc młodemu człowiekowi na tym poziome edukacji wyższej, aby przygotować go do wejścia na rynek pracy?

Zagłębiając się dalej w procesie identyfikacji i samookreślenia studenta, jako przyszłego pracownika powinniśmy prowokować go do zadawania sobie wielu innych jeszcze pytań. Kim jest? W czym będzie najlepszy? Celowość i właściwy dobór kierunku kształcenia młodego człowieka powinna w początkowym etapie stać się jego najważniejszym priorytetem. I w tym miejscu właśnie pojawia się coaching. To nie badanie predyspozycji zawodowych, ale wspólne ze studentem wydobywanie informacji o tym, kim jest i jak chciałby w przyszłości funkcjonować, aby czuć się spełnionym i efektywnym pracownikiem unikając ryzyka wypalenia zawodowego. Robert Dilts (P. G. Peczko, 2006r.) dzieli proces rozwoju człowieka i zmian, jakie w nim zachodzą opisując współzależne poziomy neurologiczne. Otoczenie, w jakim działamy, zachowania, jakie nas charakteryzują oraz umiejętności, jakie posiedliśmy, aby funkcjonować w naszym środowisku. Dalej mówi o naszych przekonaniach, wartościach, jakie kształtują naszą tożsamość, misji, jaką przyjmujemy w życiu, a na końcu pojawia się nasza duchowość. To, co możemy poznać u kogoś bez trudności to środowisko, w którym funkcjonuje, zachowania, jakimi się w tym środowisku charakteryzuje oraz potrzebne do tego funkcjonowania umiejętności. Przywołując motywację, jako niezbędny czynnik w nauczaniu poznanie tych trzech elementów pozwala na głębsze dotarcie do studenta. Traktując go, jako cześć, element, ogniwo niezbędne do tego, aby można mówić o edukacji obniżamy jego wartość do poziomu produkcji, w której jest traktowany jak «półprodukt. Coaching pozwala zrozumieć i odpowiedzieć na pytanie- dlaczego powinienem robić to, co robię? Kiedy poznajemy nasze przekonania rozumiemy swoje decyzje, a mając do pomocy nasze wartości łatwiej jest nam je podejmować. Szybciej ustalamy priorytety w życiu bez straty czasu na zbędne działania. Stajemy się ukształtowaną, wewnętrznie zbudowaną i gotową do działania w pełni wartościową jednostką. Postawa świadomego i celowego podejmowania decyzji, stawiania priorytetów, zarządzania własnym uświadomionym potencjałem,

działania w oparciu o przygotowany wcześniej kompleksowy plan, daje nam gwarancję na uzyskanie wysoko wykwalifikowanego i przygotowanego nie tylko teoretycznie, ale i osobowościowo pełnowartościowego człowieka.

Dlatego też filozofia coachingu stosowana na co dzień w podejściu do każdego studenta stworzy możliwość otwarcia go na czekające na niego możliwości i da mu szansę na osiągnięcie zawodowego spełnienia.

BIBLIOGRAFIA

1. K. Konarzewski, Zmiany w systemie oświaty, wyniki badań empirycznych Warszawa 2002.
2. Podstawy teorii organizacji i zarządzania,C.H. Beck, Warszawa 2002, ISBN, 83–7247–045–6.
3. Dariusz Dziuba, Gospodarki nasycone informacją i wiedzą. Podstawy ekonomiki sektora informacyjnego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2000, ISBN: 83–87374–17–2 (44+1).
4. Marcus Buckingham, Wykorzystaj swoje mocne strony, Wydawnictwo: MT Biznes, 2008.
5. J. Witmore, Coaching. Trening efektywności, BPP, 2011.
1. J. Caplan, Coaching for the future : how smart companies use coaching and mentoring, London : Chartered Institute of Personnel and Development, 2003.
6. Robert Dilts, Od Przewodnika do Inspiratora czyli Coaching przez Duże «C». — Warszawa : Wydawnictwo PINLP G. Peczko, 2006.

Дроздова І.П.

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО МЕНТАЛІТЕТУ

У статті обґрунтовано актуальність підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності та формування в них професійного менталітету для розвитку компетентної особистості зі сформованою готовністю до здійснення професійного спілкування. Серед завдань професійного становлення фахівця є формування праксеологічної і ментальної сторін професійної культури, професійного мовлення й мислення.

Ключові слова: *професійне мовлення, формування професійного менталітету, праксеологічна і ментальна сторони професійної культури.*

В статье обоснована актуальность подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности и формирование у них профессионального менталитета для развития компетентной личности со сформированной готовностью к осуществлению профессионального общения. Среди задач профессионального становления специалиста является формирование праксеологической и ментальной сторон профессиональной культуры, профессиональной речи и мышления.
Ключевые слова: *профессиональная речь, формирование профессионального менталитета, праксеологическая и ментальная стороны профессиональной культуры.*

The article justifies urgency of future specialists training for professional activity and their professional mentality development with readiness formed to implementation of professional communication. Among the tasks of spesialist's professional development are observed formation of praxeological and mental aspects of professional culture, professional speech and thinking.
Key words: *professional speech, specialist's mentality development, praxeological and mental aspects of professional culture.*

Досвід і теоретичні узагальнення прогресивних філософів та педагогів світу, кращих українських науковців дозволяють обґрунтувати теоретичну і практичну базу для розбудови національної освіти, формування спеціалістів згідно з сучасними вимогами щодо їхньої особистої фахової орієнтованості, духовності, громадянськості, професійної творчості тощо. Сучасна модель вищої освіти, що формує професіонала, людину творчу, професійно досконалу, має відповідати принципу культуросоціовідповідності. Акцент робиться на прихованих здібностях студентах, тобто тих, які подані на рівні позасвідомого й віртуального. Таким чином, сьогодні освіта має орієнтуватися на використання прихованих можливостей людини.

Основний зміст сучасної епохи складає процес усвідомлення людиною самої себе як необхідної умови розуміння того, що відбувається у світі. Сьогодні фундаментальними виявляються вже не традиційні

галузі природничо-наукового знання, а соціально-гуманітарні й соціально-економічні (що, наприклад, відбувалося в університетах епохи Відродження). Нині на перше місце у формуванні професійно досконалої особистості висуваються ідеї гуманізації та гуманітаризації освіти, тобто в сучасних умовах широта освіти має досягатися насамперед за рахунок об'єднання гуманітарних і природничо-наукових знань. Про це ще півстоліття тому зазначав Ч. Сноу, стверджуючи, що для вирішення гуманітарних проблем — проблем людини — необхідні всі знання: і технічні, і природничо-наукові [22].

Останнім часом у вищій освіті України виявляються серйозні проблеми. Вони пов'язані зі змінами в суспільстві, трансформацією цілей і самого підходу до змісту освіти, що вплинуло на створення нової освітньої парадигми, заснованої на гуманістичних і демократичних принципах формування гармонійно розвиненої особистості. Ці сучасні уявлення, розвідками яких займалися провідні зарубіжні й вітчизняні науковці (А. Алексюк, А. Андрущенко, І. Бех, О. Біляєв, А. Богуш, В. Кремень, З. Курлянд, М. Нікандров, Н. Ничкало, О. Новиков, М. Пентилюк та ін.), і досі перебувають у гострому дисонансі з педагогічною практикою, значно орієнтованою на вузькоспеціалізовану підготовку, зокрема природничих спеціальностей.

Для подолання цієї розбіжності слід шукати нові підходи для реалізації гуманістичних і демократичних ідеалів за допомогою фундаменталізації та гуманітаризації навчання, удосконалення арсеналу його форм і методів, принципового підсилення не тільки професійної, а й особистісно-розвивальної функції освіти.

Значне місце посідають проблеми, зумовлені змінами вимог до якості підготовки фахівців з вищою освітою у зв'язку з кваліативними ривками в соціально-економічному й технічному розвитку суспільства, тобто появою нових типів теоретичних і практичних завдань зі складним системним і міждисциплінарним характером, нестандартністю, глобальністю можливих наслідків. Оскільки такі виробничі завдання потребують не простих, однозначних рішень, а комплексної і суттєвої зміни характеру всієї професійної діяльності фахівців і пріоритетів у підготовці професіоналів нового типу, які вміють широко мислити, здатні творчо й самостійно приймати рішення, усвідомлюючи свою особисту й корпоративну відповідальність за їх результати.

Особливо складними є проблеми, породжені залученням інноваційних форм професійної підготовки (комп'ютерні, мобільні, інші дистанційні форми навчання тощо), специфіка яких обмежує використання напрацьованих методичних доробків. Відсутність постійного контакту

з викладачем і незначні обсяги навчального часу зумовлюють вирішальну роль самостійної роботи студента з навчально-методичними матеріалами, що вимагає не тільки особливої, нетрадиційної організації матеріалу для вивчення, але й нових форм його викладення.

Визначені проблеми є об'єктивним віддзеркаленням процесів, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства, зокрема, суттєвої перебудови в системі цілей і пріоритетів, змісту та структури навчальних планів і програм, самого стилю праці викладачів вишів, їхньої експериментальної і теоретичної методики. Виняткова практична значущість окреслених питань визначила інтерес до теми дослідження, спрямованого на розробку нової дидактичної і методичної системи формування особистості фахівця, його професійного менталітету.

Зазначимо, що як наприкінці минулого століття, так і нині здійснюються активні дослідження щодо створення сучасної моделі фахівця, здатного гармонійно поєднувати особистісні та професійні якості (Б. Ананьєв, А. Асмолов, А. Бодальов, Є. Клімов, Б. Ломов, А. Маркова, А. Новиков, В. Попков, В. Шадриков та ін.).

На думку О. Долженка, формування нового погляду на світ, а саме: зміна місця людини у світі, розрив зв'язку між її наявними якостями і тими, що зумовлюють виклики часу, коли відбуваються кризові процеси, пов'язане зі становленням нового ідеалу людини і суспільства [13, 17]. Лише людина інноваційного мислення, інноваційного типу культури, високого рівня професійного мовлення, здатна до інноваційного типу діяльності «… може бути конкурентоспроможною, такі люди можуть скласти мобільне суспільство, мобільну націю. Тому формування інноваційної людини — нагальне завдання освіти» [1, 307].

Утім, процес пізнання і здобуття професійної освіти, формування й розвиток професійного мислення відбувається за допомогою мовних засобів. Свого часу Ґ. Ґадамер зазначав: «Мова — універсальне середовище, в якому відбувається розуміння. Інструментом цього є тлумачення» [8, 452]. Розуміння ролі мови, її соціальних сторін у науці й освіті, професійно-практичній діяльності людини з позиції розвитку професійного українського мовлення визначає проблему експлікації філософської, світоглядної позиції.

Аналіз соціальних функцій мови, мовленнєвих дій і комунікативних ситуацій дозволяє з'ясувати механізм використання мови як засобу спілкування, а реальна обмеженість їх у спілкуванні груп людей за фаховою специфікою дає змогу розв'язати найголовніше завдання — визначити змістові, кількісні й процесуально-результативні параметри поняття «володіння мовою як засобом професійного спілкування».

Це поняття пов'язане зі складовими мовної картини світу майбутніх фахівців. Очевидно, що в складній глобальній мовній картині світу можна виділити менші картини, кожна з яких вирізняється мовною своєрідністю. Це повною мірою стосується і професійної мовної картини світу фахівця та її складових.

Зазначені проблеми входять у компетенцію когнітивної лінгвістики, що вивчає інформацію, відображену в концептах.

Концепт (*лат.* conceptus — думка, поняття) — смисловий зміст поняття, обсяг якого є предметом (денотатом) останнього [24, 433]. У когнітивній лінгвістиці концепт розуміють як ментальну сутність, «згусток культури» [32] у свідомості індивіда (праці Н. Арутюнової, Ф. Бацевича, А. Вежбицької, О. Залевської, Ю. Степанова, О. Шмельова та ін.), те, у чому культура стає складовою ментального світу людини, що, на наш погляд, стосується й професійного менталітету фахівця. З іншого боку, концепт — це те, за допомогою чого людина сама стає складовою культури, а в деяких випадках і впливає на неї [32; 33], тобто фахівець, засвоюючи значущу для нього інформацію, сам складає свою професійну картину світу.

Мовна картина світу сучасного фахівця уявляється як сукупність, комбінація концептів, що отримують матеріальне вираження. Мовна особистість фахівця та його професійна мовна картина світу — взаємозумовлені категорії. Поняття картини світу зумовлює фільтрацію навколишньої дійсності за допомогою свідомості людини (Б. Уорф, Е. Сепір та ін.). Мовна картина світу індивіда як носія певної мови формується на базі універсальних концептів, що присутні в мовній картині світу народу і допускають широку інтерпретацію.

Для осмислення етапів становлення української ментальності принципове значення мають ідеї І. Огієнка Так, у праці «Українська культура» він зазначає: «У який бік життя не поглянемо, скрізь побачимо, як оригінально, своєрідно складав свою культуру народ український. Скрізь, на всьому поклав цей народ свою ознаку, ознаку багатої культури й яскравої талановитості» [27, 1] Людина, на думку І. Огієнка, не є засобом історичного розвитку, а його метою. Розкрити ментальність означає зрозуміти не тільки таємницю формування стереотипів мислення конкретного народу, а й з'ясувати тип філософування і стиль викладу ідей.

Ментальність епохи — це структурний елемент системи інтелектуальних, зокрема професійних, і моральних орієнтацій людини. Кожна мова має свою специфіку, несе свою енергетику. Мова нації формує і менталітет нації. Адже мова — втілення усієї глибини людського

досвіду [3, 345]. Б. Антоненко-Давидович зауважував, що правильно й чисто говорити українською мовою може кожний, аби тільки було бажання [2, 10]. Це не тільки ознака, а й обов'язок кожної культурної людини, незалежно від того, за яким фахом вона далі працюватиме.

Мова кожного народу пов'язана з національним почуттям і національною свідомістю, що формується на ґрунті рідної мови, тому взаємовплив мови і культури виявлятиметься також у своєрідності лексико-фразеологічних засобів, особливостях нормативно-стилістичної системи та мовленнєво-професійному етикеті. Тож унаслідок своєї складності й багатоаспектності феномен ментальності як результат творчого впливу комплексу чинників може розглядатися і в контексті професійного мовлення як професійної складової прояву національної специфіки.

Філософи з давніх часів указували на місце й роль мови як соціального феномену: мова соціальна за своєю природою, вона існує в суспільстві, поза суспільством її існування неможливе. У межах раціоналізму, або, за Дж. Серлем, західної раціоналістичної традиції, роль мови у людському житті оцінювали й оцінюють дуже високо [30, 192–217]. Соціальну ж природу мови виражено в різних аспектах, що складають основу для аналізу її ролі. Мова — найважливіший засіб спілкування, підґрунтя, на якому вибудовуються міжособистісні стосунки і соціальна структура суспільства, загалом вона є «оселею людського буття» (М. Гайдегер) і, як додає Ф. Бацевич, людського духу [5, 18–19], а значить, на нашу думку, професійного менталітету мовців, формування людини — професіонала нового типу — з новими якостями відповідно до вимог сучасного суспільства.

Отже, менталітет є цілісним системно-структурним утворенням, інтенційний характер якого спрямовує направленість процесу самовизначення особистості й опосередковано відображає реальну динаміку умонастрою соціуму, нерозривно пов'язаного з глибинами громадського духу й буття. Ментальність як індивідуальне «прочитання» життєвого досвіду є для особистості однією з основних форм інтуїтивного пізнання духовного і професійного світу людини. Професійний менталітет сучасного фахівця виявляється визначальною умовою реалізації духовно-творчого потенціалу особистості у професійній діяльності, роблячи працю якісно відмінною від виробничих, культурних та інших сфер діяльності.

Тому описання кожної конкретної професійної мовної картини світу як системи передбачає аналіз складових її елементів, існуючих між ними взаємозв'язків, виявлення особливостей когнітивно-комунікативної

структури відповідних спеціальних текстів і, як наслідок, визначення необхідного й достатнього набору умінь і навичок, що дозволяють індивіду спілкуватися у професійному середовищі.

У картині світу мовної особистості в нерозривній єдності представлено мовні й немовні знання. Тож розвиток професійного мовлення студентів нефілологічного профілю ВНЗ засобами української мови має включати структурацію трьох основних видів знань (прагматичних, семантичних, лінгвістичних), засвоєння яких здійснюється за допомогою спеціально організованого комплексу навчально-методичних заходів із використанням так званих фахових мов, що є функціональними різновидами сучасних національних мов. Ці фахові мови обслуговують спеціальні сфери наукових знань і діяльності людини й характеризуються певними специфічними особливостями лексики, синтаксису, словотвору порівняно з літературною і розмовною мовою, публіцистикою тощо.

Уплив, що здійснює процес освоєння мов на формування індивідуальної культури, важко переоцінити. Існує припущення, що несвідомо засвоювана структура рідної мови визначає сприйняття світу і майже увесь пізнавальний стиль, формує своєрідний менталітет. Ця ідея Сепіра—Ворфа стверджує, що розходження в поглядах на реальний світ, які існують у різних народів, насамперед визначаються різницею в структурі мов [1, 306].

Таким чином, ментальність, на наш погляд, можна витлумачувати і як специфічний спосіб мислення, своєрідне світосприйняття, властиве представникам тієї чи тієї професії, виду чи роду діяльності. Це дає змогу говорити про професійну ментальність як необхідну складову особистості сучасної людини. Останні, пов'язані з мовою, давно й постійно наявні в тематиці філософського пізнання.

Оскільки мова функціонує як соціально детермінований елемент знання і пізнання, то залежність ролі мови в соціальній детермінації наукового пізнання від характеру й організації форм навчання і систем пізнання робить актуальним виявлення їх соціальних, гносеологічних, професійно зумовлених рис, отже, створення специфічних, стійких структур людської свідомості, певної ментальності.

Менталіте́т, ментальність (з *лат.* mentalis — розумовий) уживається в двох значеннях: 1) образ думок, сукупність розумових навичок і духовних установок, притаманних окремій людині або суспільній групі; 2) психологія нації [24, 516]. Менталітет є системою переконань, уявлень і поглядів індивіда або суспільної групи, відтворення сукупного досвіду попередніх поколінь.

Ключовими словами у визначенні менталітету є картина світу, набір духовних цінностей, не завжди усвідомлена система життєвих координат та підсвідомих стереотипів. Найчастіше слово вживається в контексті саме соціальної спільності (нація, народ, етнос) [20]. Термін виник в історичній науці, проте зараз активно використовується у психології, соціології, лінгводидактиці тощо.

Поняття менталітету вельми рельєфне і містить погляди, оцінки, цінності, норми поведінки та моралі, релігійну приналежність і багато інших нюансів, що характеризують ту чи ту групу людей. У ньому віддзеркалюється особистісне реагування на прийняті норми, звичаї, традиції етносу, соціуму, суспільства, групи; менталітет є формою актуалізації ментальності людини.

Загальновідомо, що В. Гумбольдт власними дослідженнями у сфері лінгвістики і філософії культури показав специфічний вплив мови в усвідомленні власного буття, складання мовної картини світу людини. Його проект «порівняльної антропології» передбачав передусім вивчення «характерів націй і епох», визначення наукових критеріїв і «філософських основ для їх оцінювання» [10, 323–324].

Прикладне значення порівняльної антропології як «гілки філософсько-практичного людинознавства» і дослідницької методології для практики мовленнєвої комунікації В. Гумбольдт убачав у тому, що вона полегшує розуміння ментальності народів, сприяє формуванню толерантних моделей спілкування в міжкультурних контактах, вчить «поважати свої і чужі системи моралі і культури» [10, 321–323].

А. Гуревич звертає увагу на те, що специфічний спосіб мислення і відчуття може виявлятися на рівні певного колективу людей — «соціальної або культурної спільності» [12, 64]. Тому цілком прийнятним є твердження М. Юрія, що «за своєю структурою менталітет включає в себе передусім дещо колективне» [33, 132].

Діяльність як психічна реальність у професійному розумінні (пізнавальні процеси, мотивація, воля, емоції, психологія особистості, внутрішньогрупові процеси, навчання і виховання) виступає динамічним і конструктивним критерієм оцінки людини-професіонала, яка творчо складає рельєфну й різнорівневу систему соціальних відносин, що включає і ментальність соціуму.

Мета професійної діяльності органічно взаємопов'язана з ментальністю суспільства і менталітетом особистості. Перетворювальний і цілеспрямований її характер дозволяє суб'єкту вийти за межі конкретної ситуації, додає цю діяльність у більш широкий контекст суспільно-історичного буття, формуючи менталітет цього суб'єкта.

Саме в цьому виявляється її принципова відкритість і універсальність, що є специфічною формою культурно-історичної творчості.

Ментальність соціуму (інтегральне суспільство — історично сформоване й соціально-генетично зумовлене об'єднання людей, груп і спільнот, які можуть розрізнятися за різними ознаками: національно-етнічними, професійними тощо), що відображає суспільно-правовий, культурний, духовно-моральний, економічний і державний устрій цієї людської спільності, активно і змістовно впливає на діяльність останньої. Наступність і специфіка поколінь, які змінюють одне одного, динамічно впливають на менталітет особистості.

Ми визначаємо ментальність як інтегральне феноменальне соціальне утворення, що виявляється у внутрішньо узгоджених, скоординованих способах соціального мислення, оцінках і відносинах, почуттях і діях, зумовлених як самою особистістю, так і специфікою професійної діяльності. У менталітеті відображається особистісна реакція людини на прийняті норми, звичаї, традиції етносу, соціуму, суспільства, групи.

Менталітет є формою актуалізації ментальності людини, в якій відображено конкретну реалізацію особистості суб'єктивно актуалізованих підструктур ментальності, характерних для певних соціально-етнічних утворень, їх збагачення, насичення індивідуальним життєвим досвідом. Тож ментальність, на наш погляд, можна витлумачувати і як специфічний спосіб мислення, своєрідне світосприйняття, властиве представникам тієї чи тієї професії, виду чи роду діяльності. Це дає змогу говорити про професійну ментальність як необхідну складову особистості сучасної людини. Ці складові особистості фахівця XXI ст., пов'язані з мовою, давно й постійно присутні в тематиці філософського пізнання, що намагається поставити й вирішити складні проблеми глобалізованого постіндустріального суспільства, цілком залежного від інноваційних технологій.

Слід зауважити, що нині відбувається процес становлення такого історичного типу культури, центром якої є людина, яка розуміється як унікальна біосоціокультурна система, що живе, функціонує й історично розвивається у світі і знаходиться у двосторонніх креативних стосунках «прямого й зворотного зв'язку» з таким проявом культури [15, 8–18]. Інформаційна цивілізація вимагає надзвичайної мобільності. За допомогою найновіших медійних і комунікативних засобів людина відкриває для себе широкий спектр можливостей для своєї професійної творчості й ідентифікаційного пошуку. Суспільство ускладнюється, диференціюються ціннісні орієнтації

спільнот, соціальних груп, явище саморозвитку особистості набуває все нових предметних сфер [18, 9].

Професійні уявлення реального світу істотно розрізняються залежно від типу професії людини як суб'єкта діяльності. Для будь-якої професійної спільноти характерне унікальне, властиве тільки їй світосприйняття, мислення, поведінка, система цінностей, духовна творчість. У цьому проявляється феномен «професійний менталітет», що може розглядатися як тип ментальності на рівні соціальної групи й особистості.

З одного боку, професійний менталітет — це інтегральна якісна характеристика професійної групи, що визначає особливості її соціально-професійного контексту. З іншого, професійна ментальність — це якісна ідентифікаційна характеристика суб'єкта професійної діяльності, що визначає особливості його професійно-особистісного становлення, свідомості й ціннісних орієнтацій, які виступають як власний внутрішній орієнтир, що спонукає і спрямовує діяльність фахівця як у професійній сфері, так і в соціокультурній. Це — особистісно-професійний рівень професійної ментальності [23].

Дефініцією професійного менталітету можна назвати «банк» свідомих і несвідомих уявлень про професію (здобутих «із середини», у процесі її опанування), способи і форми професіоналізації, професійні цінності, специфіку професійної репрезентації тощо. В. Новіков [25, 31–38], посилаючись на Л. Гумпловича [11, 33–94], розглядає функції, які виконує менталітет у процесі розвитку соціальної спільності й відзначає три закони, на яких базується існування соціальної групи: самозбереження, солідарність і традиційність.

У структурі особистості менталітет виступає як стрижень життєвого змісту особистості, об'єднуючи в собі всі структурні елементи (цінності, ціннісні орієнтації, потреби, мотиви, установки, позиції) і забезпечуючи взаємозв'язок між свідомістю й діяльністю на основі соціального мислення.

Відносна стабільність менталітету задає традиційність життя і діяльності соціальної професійної спільності, ціннісна єдність формує у членів почуття групової солідарності, а розрізнення «ми—вони», що виникає під впливом професійного менталітету, забезпечує поведінка, спрямована на самозбереження спільноти.

Проте професійна діяльність окремого індивіда не може характеризуватися як діяльність автономна, незалежна від його колег-професіоналів або суб'єктів педагогічної діяльності — студентів, природа якої містить також і її координатний компонент, тобто передбачається

спільна діяльність, що дозволяє говорити про груповий професійний менталітет.

На підставі цього Д. Оборіна, яка досліджує тільки групову ментальність, стверджує, що індивідуальної, особистісної ментальності не існує. Вона робить спробу виділити низку складових професійної ментальності: мотиви, ціннісні орієнтації і соціальні установки [26].

В. Сонін визначив чотири рівні ментальності, виражені як форми соціального мислення, поведінкові акти та самовизначення особистості, групи, нації, суспільства: державна (державницька), національна, сімейна і професійна [31]. Ментальність професійна визначається інтересами особистості специфічної діяльності, соціальними установками на актуалізацію своїх потенцій, розвиток їх у процесі цієї діяльності, усвідомлення свого соціального статусу та ідентифікація його з «Я-реальним», «Я-досягнутим» та «Я-перспективним».

Саме формування образу «Я» (професійного) проходить через ідентифікацію (Е. Еріксон) [6; 14] і реалізується у спектрі багатокомпонентних явищ: певний механізм виділення себе, пошук альтер его, відчуження від інших й інші аспекти, виражені у відповідному способі мислення людини (менталітеті). Для розуміння сутності характеристики професійного менталітету особистості дуже важливим є погляд на природу образу, взаємозв'язок між образом і джерелом. Вважаємо, що в межах системного підходу необхідно розглядати соціально-психологічні й психічні явища ментальності в багаторівневому вимірі.

У теорії професійного менталітету Є. Клімова відзначимо її високу гуманітарну функцію [17]. На думку дослідника, якщо в суспільстві послідовно культивуватиметься детальне знання про менталітет різнотипних професіоналів, це суттєво мінімізує непорозуміння й конфлікти як на рівні підприємства, так і на рівні суспільства.

Є. Клімов розробив класифікацію професійного менталітету. Він виділив п'ять його видів й емпірично встановив відмінності в установках, світосприйнятті, поглядах, подіях тощо у представників різних професій [17]. Формування професійної самооцінки також є складним процесом із багатьма чинниками, пов'язаними із різними сферами життєдіяльності, причому їх роль у процесі формування самооцінки реалізується через емоційно-позитивне / емоційно-негативне ставлення до цих сфер.

Професійний менталітет органічно охоплює як прояви й особливості відчуттів, уявлень, поглядів спільності людей певної епохи, географічної області, так і особливий психологічний уклад суспільства, що впливає на історичні та соціальні процеси. Він нерозривно

пов'язаний із професійною мотивацією, на основі якої і формуються професійно значущі якості, ціннісні орієнтації, що зумовлюють статусну роль та імідж, соціальні установки, які мають певний суспільний прояв і спрямованість [31].

Формування професійного менталітету фахівців виробничої галузі часто базується на технократичному стилі мислення, що характеризується алгоритмічністю, однозначністю, точністю, надійністю й універсальністю, ставить і розв'язує завдання, які мають певні технічні рішення. Утім, технократичне мислення не сприймає світ цілісно, багатогранно і суперечливо, тому не в змозі прогнозувати окремі альтернативні наслідки прийнятих рішень. адже людина виступає для технократа не як вільний суб'єкт, а як звичайний об'єкт маніпулювання. На нашу думку, виробничі проблеми слід вирішувати на засадах гармонійного підходу, що інтегрує в собі і технічну (інженерну) і гуманістичну складові.

Отже, формування професійного менталітету у студентів нефілологічного профілю має здійснюватися з урахуванням практичної потреби у фахівцях, які розв'язують виробничі завдання на основі гармонійного, інтегрованого підходу.

Вивчаючи проблему менталітету в освіті, Б. Гершунський досліджує сутність цієї категорії в методологічній тріаді «знання—пізнання—перетворення». Дослідник виділяє три напрями: а) соціально-психологічний; б) соціально-історичний; в) філософсько-культурологічний. Б. Гершунський виявив міждисциплінарні підстави категорії «менталітет» у системі сучасного культурологічного знання, не торкаючись суті менталітету професійної діяльності [9].

Для того щоб з'ясувати сутність професійного менталітету, необхідно звернутися до поняття професійної культури, що визначається на основі розуміння культури як способу життєдіяльності людини щодо професійної сфери її буття і є способом виконання професійних функцій за допомогою розв'язання професійних завдань. Загальнотеоретичні та методологічні проблеми формування професійної культури глибоко досліджені у працях А. Вербицького, В. Ісаєва, Н. Крилової, В. Ледньова, Н. Нікандрова, В. Сластьоніна та ін.

Найважливішими компонентами професійної культури виступають:

— системний світогляд і креативне мислення;
— професійна творчість у діяльності;
— праксеологічна, рефлексивна й інформаційна обізнаність;
— компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку;
— конкретно-предметні знання;
— професійний менталітет.

Отже, у структурі професійної культури виділяється компонент, що позначає типове в діяльності фахівця певної професійної галузі. Професійно типове в професійній культурі визначали К. Абульханова, А. Бодальов, Л. Лаптєв, Є. Клімов, А. Маркова, В. Сонін, З. Ружецькай, які пов'язували цей компонент професійної культури з поняттям «професійний менталітет». У процесі формування менталітету справедливо звертається увага на ту роль, яку відіграють природничі й соціокультурні чинники.

Проте, за справедливим твердженням М. Губанова, недостатньо враховується якість самодетермінації менталітету, роль творчої діяльності людського духу в породженні нових ментальних особливостей [7, 167–170]. Якщо виходити з того, що свідомість людини визначається генотипом, навколишнім середовищем і власною духовною творчістю суб'єкта, то й менталітет детермінується, по-перше, особливостями генотипу, по-друге, своєрідністю природних та соціальних умов і, по-третє, якістю та ступенем власної духовної активності суб'єкта як формою самодетермінації.

Перші два чинники — генотип і середовище — детермінують і забезпечують збереження та трансляцію менталітету, тобто передачу ментальних особливостей від одних поколінь до інших і від одних осіб до інших. Третій чинник — креативна діяльність людини — зумовлює розвиток менталітету та його вдосконалення.

В обговоренні питання про становлення менталітету беруться до уваги зазвичай перші дві форми його детермінації — генотип і середовище. Практично не враховується якість самодетермінації менталітету. Сучасний фахівець не є пасивним утіленням спадковості й зовнішніх умов, а володіє внутрішньою програмою активності та креативним підходом, що скеровує менталітет людини і полягає в створенні нових форм культури й формуванні в самого себе бажаних соціально-психологічних якостей.

Одним із завдань професійного становлення фахівця є формування професійної культури, у структурі якої можна виділити дві сторони: праксеологічну і ментальну (О. Заболоцька, А. Коваль, М. Пентилюк та ін.).

Перша характеризує спосіб взаємодії суб'єкта зі знаряддями і предметом праці, ступінь його готовності до конкретного виду діяльності. Фахівець має володіти професійними знаннями, навичками й уміннями, стилем професійного мислення. Ментальна сторона виступає інтегральною характеристикою свідомості й самосвідомості суб'єкта професійної культури, його морально-світоглядних й естетичних передумов діяльності.

Професійна свідомість є видом віддзеркалення діяльності, в якому акумулюється вся сукупність алгоритмів, норм, цінностей і мови, що сприяє формуванню професійного менталітету. Поряд з нею стоїть професійний світогляд, об'єктом відображення якого є не тільки загальна або спеціальна, але й соціальна картина світу, що забезпечує інтеграцію професійної групи, формує її соціальну позицію.

Особливе місце в професійній культурі належить професійному мисленню, що зумовлене технологією й об'єктивною логікою конкретного виду діяльності й виступає організуючою засадою під час становлення та самовизначення у професії. А. Баталов, розвиваючи концепцію культурно-історичної детермінації професійного мислення, справедливо виділяє два таких його типи: образ дій професіонала і модифіковані види професійної діяльності [4].

Тому виникнення нового виду діяльності як провідного зумовлене вже сформованими і є значущим новоутворенням. При цьому одного разу сформовані й засвоєні людиною ці види залишаються назавжди у її здобутках. Педагогічний аспект логіки розгортання видів діяльності у часі й просторі, їх актуалізація за етапами в онтогенезі складає таку парадигму: наслідування, гра, спілкування, навчальна діяльність, псевдопрофесійна діяльність (тренінги, ділові ігри тощо) і професійна діяльність.

Виникнення кожного наступного етапу провідної діяльності обов'язково зумовлює сукупно-збірну кількість уже сформованих видів діяльності. Спілкування породжується в наслідуванні та грі, навчальна діяльність — у наслідуванні, грі та спілкуванні, псевдопрофесійна — у навчальній діяльності, спілкуванні, грі й наслідуванні, а професійна діяльність виступає квінтесенцією збірного образу і вміщує всі види. Кожна дія, що входить до структури діяльності, розвиваючись, удосконалює саму діяльність, формує професійний менталітет і особистість фахівця вищої кваліфікації.

Зрозуміло, що інноваційний шлях країни можна забезпечити, сформувавши покоління професіоналів, які мислять по-новому, адже в сучасних умовах проектування власної кар'єри вибір життєвих стратегій, моделей саморозвитку й самоактуалізації особистості (серед яких першочерговими є національна самоідентифікація, розвиток духовності, інтелекту, волі, мовне й мовленнєве вдосконалення, формування професійних якостей тощо) стає більш усталеним, усвідомлюваним і незалежним від зовнішніх обставин.

Досягнення людиною рівня самоактуалізації є необхідною умовою соціального прогресу і стосується реформування освіти.

Причому ефективність останньої зумовлюється її здатністю забезпечити самоактуалізацію особистості. У розв'язанні цього завдання ми спиралися на теорію цілісного процесу формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості, розроблену такими вченими, як А. Алексюк, І. Зязюн, Г. Костюк, І. Лернер, М. Пентилюк та ін. На цій підставі під цілісним педагогічним процесом розуміємо такий процес, функціонування якого забезпечує формування не тільки окремих компонентів особистості (знань, умінь), але й особистості загалом. Питання прогнозування практики залишається однією з найважливіших педагогічних проблем. Якщо наукове знання подати у вигляді багатоступеневої конструкції — теоретичне знання, нормативна ланка (що зумовлює вибір норм, правил, дій для реалізації теоретичного знання) і практика, то прогнозування практики здійснюється ще й на рівні інтегративних вимог.

Ураховуючи концепцію тривимірної структури особистості, запропоновану В. Рибалкою [29, 116–122], ми намагалися представити соціально-психологічний портрет сучасного фахівця, що складається з відповідних особистісних якостей за такими компонентами: комунікативним (гнучкість у спілкуванні, толерантність і тактовність); мотиваційним (мотивація до навчання, самоосвіти та саморозвитку, успіху й уникнення невдач; професійна спрямованість особистості та розгалуженість інтересів); характерологічним (гуманізм, справедливість, відповідальність, оптимізм, повага до колег); рефлексивним (самоконтроль і самостійність у прийнятті рішень, вимогливість до себе та самоповага); інтелектуальним (креативність, критичність і раціоналізм, інтелектуальна гнучкість у розв'язанні професійних завдань). Ці компоненти віддзеркалюють зміст характеристик суб'єкта професійної діяльності праці, що впливають на вибір способу розв'язання виробничих завдань, механізмів соціального мислення і процес особистісного самовизначення у складних професійних ситуаціях.

Сучасні дослідники зазначають, що всі особистісні якості майбутнього фахівця тісно взаємопов'язані й однаково важливі, проте провідна роль належить світогляду і спрямованості особистості, мотивам, що визначають її поведінку і діяльність [21, 29–30]. Ми вважаємо, що це стосується людини не тільки педагогічної професії, а й будь-якого фахівця.

Наближення до практики кваліфікаційних характеристик (серед яких важливе професійне мовлення) студентів-нефілологів потребує рекомендацій, отриманих на основі глибоких теоретичних досліджень низки педагогічних і соціально-економічних проблем, аналізу вимог до фахівців на сучасному ринку праці. Необхідні докорінні перетворення

системи підготовки спеціалістів з урахуванням ієрархічності побудови різних рівнів організації, що входять до цієї системи, і процесів навчання окремих дисциплін, зокрема української мови, як засобу здобуття професійної кваліфікації.

На основах сутності якості, що формується, — менталітету особистості в його професійній сфері прояву — можна виявити такі педагогічні засади для розробки моделі формування сучасного фахівця:

1. методи проблемного навчання і метод аналізу помилкових рішень як найбільш адекватних методів у формуванні менталітету (М. Махмутов) [19];

2. вимоги до вдосконалення освітнього процесу в аспектах подолання орієнтації інженерного корпусу тільки на ідеали природничо-наукового мислення, необхідності зближення інженерної освіти з гуманітарною культурою і формування нового типу інженерного мислення, що передбачає більш високу культуру особистості майбутнього фахівця нефілологічної галузі, розвинену рефлексію власної діяльності, використання в роботі уявлень і методів сучасної методології та прикладних гуманітарних наук;

3. принципи аксіологічного підходу: засвоєння, проте навчання цінностям; організація ціннісно-рефлексивної діяльності в процесі засвоєння цінностей;

4. техніки пояснення змісту цінностей;

5. методи формування екзистенційної сфери індивідуальності (рефлексія, метод дилем);

6. засоби мотиваційного і рефлексивно-інноваційного тренінгів;

7. специфіка гуманітарного пізнання в процесі вивчення навчальних дисциплін соціально-психологічної спеціалізації.

Моделювання процесу формування професійного менталітету сучасного фахівця базується на таких ідеях: 1) виділення аксіологічного аспекту в цільовому, змістовому і процесуальному значенні; 2) етапності процесу, що відповідає логіці ціннісного самовизначення фахівця у складних виробничих ситуаціях.

Одне зі значущих перетворень такого процесу полягає в тому, щоб підготовка з української мови як мови фаху активно входила у процес формування у студентів умінь розв'язувати завдання на підставі загальної і професійної компетентності, а також до мотиваційно-орієнтувальної компонентної структури особистості майбутнього фахівця.

Модель особистості виводиться з професійної діяльності, що в навчальному процесі відтворена частково, отже, навчальний процес

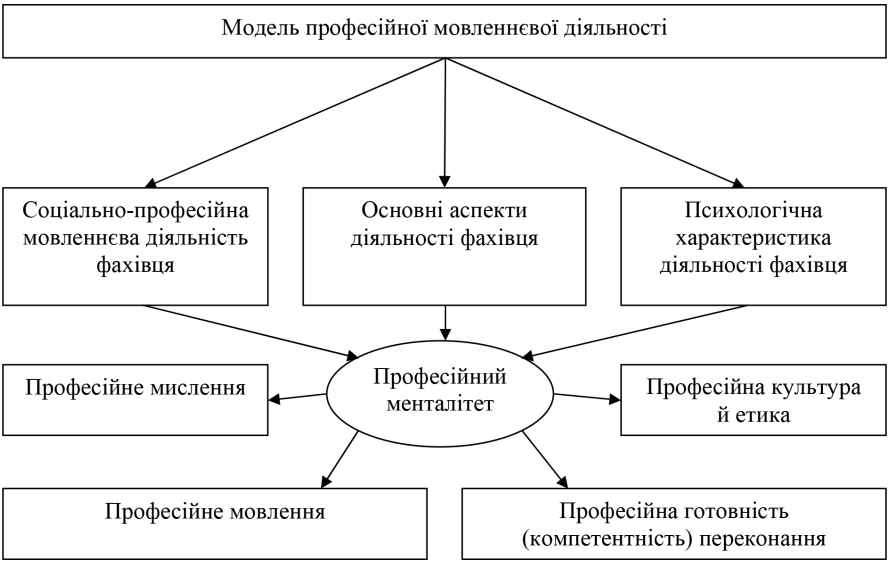


Схема 1. Компоненти моделі професійної мовленнєвої діяльності фахівця

має бути підкорений цілям реалізації «моделі», адекватної вимогам сучасного ринку праці. Тому модель фахівця буде розглядатися як аналог його діяльності, де поєднані такі властивості особистості (професійне мислення, професійне мовлення, професійна компетентність, професійні переконання тощо), які мають конкретний характер, реально подані в структурі особистості.

Утім, є безліч невирішених проблем, пов'язаних передусім із розробкою педагогічних засобів, що забезпечують ефективну реалізацію цієї моделі на практиці.

Така модель має й іншу важливу властивість: дозволяє виділити готовність до майбутньої професійної діяльності за допомогою професійного мовлення. Відповідно до цього навчання майбутнього фахівця у ВНЗ будуватиметься на основі системи навчальних дій, максимально співвіднесених із майбутньою професійною діяльністю відповідно до можливостей навчального предмета, що залучається до навчання засобами української мови. Це визначило низку нових педагогічних завдань і впливає на проблематику педагогічних досліджень вищої школи з підготовки сучасного фахівця.

Представимо загальну модель професійної мовленнєвої діяльності фахівця (*схема 1*).

Професійний менталітет є системою, включеною в макросоціальний контекст, тобто залежність від впливу великих соціальних груп

через «залучення» останніх до більш широкої соціальної системи. Тому у структурі професійного менталітету виділяється мегарівень (соціальний контекст), що відображає менталітет соціуму, об'єктивований у сукупності ідей, норм і правил, які проявляються в суспільній свідомості соціуму як мораль, релігія, філософія для регламентації діяльності суспільства загалом і різних професійних груп зокрема. При цьому ментальні прояви мегарівня є найбільш стабільними й консервативними, а найбільш мінливими — макро- і мікрорівні (групові й індивідуальні), що зумовлено синтагматичним характером ментального простору [23].

Професійний менталітет забезпечує особистості її цілісність, стійкість і містить низку професійно визначених особистісних компонентів:

а) систему смислів професійної діяльності, що диктує глибинні мотиви і визначає характер діяльності людини як професіонала;

б) ідеали й ціннісні орієнтації, тобто систему ідеальних моделей належного, оцінок, налаштованість особистості на їх досягнення;

в) професійну позицію (спрямованість) — усвідомлення себе як професіонала, своїх цілей і завдань, професійно змістовне й відповідальне ставлення до світу, суспільства, своєї діяльності;

г) професійні норми — загальноприйнята система правових, методологічних, етичних норм і правил, що соціально орієнтують професійну спрямованість і регулюють діяльність особистості;

д) соціально-професійний статус — усвідомлене й особистісне ставлення до свого місця й ролі в загальній системі людського суспільства та діяльності [28].

Ця сукупність «ментальних» компонентів зумовлює саму можливість професійної діяльності та забезпечує її свідомість і доцільність. Утім, необхідно мати не тільки мотив і систему цілей, але й можливості оптимального їх досягнення, що забезпечується професійною компетентністю, першим рівнем якої є професійна грамотність, а саме:

а) загальнонауковий і професійний світогляд — система глобальних наукових уявлень, тобто загальнонаукова і професійно орієнтована картина світу, спосіб його бачення і виявлення свого місця в ньому, свого колективу, професійного співтовариства загалом;

б) володіння структурованою системою загальних понять і їх значень, в які вкладено всі накопичені людством наукові знання (теорії, закони, класифікації, логіка міркування тощо) і досвід діяльності;

в) володіння професійним мовленням, в якому матеріалізована система значень і яке дозволяє конкретному індивіду, з одного боку,

інтеріоризувати, засвоїти накопичені людством знання, а з іншого — екстеріоризувати свої особисті досягнення й результати, об'єктивізувати їх, зробити спільним надбанням.

З'ясування особистісних компонентів професійного менталітету допомогло нам виявити суперечність між обмеженими строками українськомовної підготовки студентів-нефілологів ВНЗ України і специфічними вимогами сучасного ринку праці, зростаючим обсягом науково-технічної інформації українською мовою, адже суперечності визначили низку нових педагогічних завдань, здійснили вплив на проблематику педагогічних досліджень вищої школи з підготовки сучасного фахівця.

Соціально-професійний контекст професійної ментальності має об'єктивний характер, адже формується історично у процесі розвитку суспільства і професійної групи. Під час професійної підготовки і професійної діяльності здійснюється інтеріоризація спеціальних знань та вмінь, розвиток особливих структур свідомості, професійно забарвленого «образу світу», своєрідної системи ставлення людини до дійсності, формується нерозривний взаємозв'язок особистості професіонала з навколишнім середовищем [23]. Це зумовлює можливість цілеспрямованого формування в студента особистісно-професійного контексту професійної ментальності через суб'єктивацію майбутнім фахівцем соціально-професійного контексту професійної ментальності й організацію способів і форм взаємодії викладача та студентів у освітньому процесі під час навчання у виші.

Завданням професійного становлення особистості в сучасних умовах є підготовка фахівця, якому властиві: різнобічна освіта, нестандартне мислення, широкий світогляд; професіоналізм, громадянська активність, духовна, моральна і професійна підготовленість до праці за обраним фахом. Сучасний професіонал знає собі ціну на ринку праці, здатний, у разі потреби, вільно змінювати спеціалізацію, психологічно підготовлений до побудови міжособистісних стосунків, поважає думку інших, толерантний, здатний знайти вихід зі складних виробничих і ділових конфліктних ситуацій. Його основний капітал — високорозвинене відчуття відповідальності перед суспільством та колективом і, звичайно, професійний менталітет, що дозволяє сучасному фахівцеві відповідати вимогам суспільства і бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Будь-який навчальний процес має бути поданий як єдність трьох аспектів: навчання (діяльність викладача); засвоєння (діяльність студента); формування особистості (особливості розумового і морального розвитку студентів). Ці три аспекти можуть бути виділені

і в навчанні української мови як засобу здобуття мовленнєвої та фахової компетенції.

Правильно дібраний підхід до студента, урахування особливостей його індивідуальності, всього комплексу навчальних завдань допоможе викладачам української мови вищої школи розв'язати ці завдання.

У процесі становлення особистості відбувається формування професійного менталітету майбутнього фахівця нефілологічного профілю під час спеціалізованої підготовки, що залежатиме від педагогічних умов, методів, засобів навчання студентів із метою розвитку мислення і професійного мовлення засобами української мови в ході соціально-психологічної спеціалізації в сучасній вищій школі України.

Отже, професійний менталітет — це система свідомих і несвідомих соціально-психологічних установок, що складаються зі стереотипних думок, суджень, оцінок, які лежать в основі колективних уявлень про професійну діяльність, та індивідуальних уявлень про своє місце в професійній діяльності. Професійний менталітет розуміється не як кінцевий результат, а як процес, як спосіб здобуття і віддзеркалення життєвої позиції і реальності. Розглядаючи професійний менталітет, слід зазначити психологічні механізми формування дійсності у свідомості людей, що належать до історично визначеного соціально-культурного середовища.

Окреслена структура і зміст моделі фахівця має містити: а) три групи особистісних характеристик — професійний менталітет, професійна грамотність і компетентність, професійно важливі якості і властивості; б) види професійної діяльності фахівця; в) систему вимог до рівня підготовки; г) професійне мовлення, що є засобом об'єктивізації професійного мислення і комунікації. Професійна компетентність включає розвиток менталітету, набуття професійного мислення і мовлення, досвіду самостійної діяльності.

Професійна культура фахівця як спосіб розв'язання професійних завдань містить компонент професійного менталітету, що виконує детермінаційний зв'язок між професійними знаннями, цінностями, мотивами і професійно типовими способами вирішення виробничих завдань на основі професійного мислення.

У структурі професійного менталітету можна виділити комунікативний, мотиваційний, характерологічний, рефлексивний та інтелектуальний компоненти як віддзеркалення змісту характеристик суб'єкта професійної діяльності праці, що впливають на вибір способу

розв'язання професійних завдань, механізмів соціального мислення і процесу особистісного самовизначення у професійних ситуаціях.

У структурі професійного менталітету виділяється мегарівень (соціальний контекст) як стабільний і більш консервативний, що відображає менталітет соціуму, а також мінливі макро- і мікрорівні (групові й індивідуальні), що зумовлено послідовним взаємозв'язком між складними елементами ментального простору людини.

Особливості професійного менталітету майбутнього фахівця нефілологічної галузі підготовки полягають у провідній діяльності, що інтегрує в собі технократичний та гуманістичний види. Модель професійного менталітету, що формується у студентів-нефілологів відтворює інваріантні структурні компоненти, які мають специфічний зміст на основі аксіологічного підходу, методів і форм, адекватних процесу засвоєння цінностей в умовах ціннісно-рефлексивної діяльності.

Можна виділити низку аспектів у змісті поняття «професійний менталітет», що, зокрема, визначає розвиток особистості в професії, регулює взаємини з професійним співтовариством, є ціле орієнтованим, тобто на основі відповідних образів складається набір певних цілей і завдань для діяльності соціальної спільноти. Професійний менталітет перетинається з поняттям «професійна самоідентифікація» і через ідентифікацію людини з обраною професією визначає її соціальний стан та рівень взаємин із професійним співтовариством. Одна з функцій менталітету — визначення ступеня взаємодії з предметно-професійною діяльністю, професійним співтовариством і життєдіяльністю загалом.

ДЖЕРЕЛА

1. Андрущенко В.П. Основи сучасної філософії освіти : навч. посіб. / В.П. Андрущенко, Д.І. Дзвінчук. — К. ; І в.-Франківськ : Місто НВ, 2009. — 456 с.
2. Антоненко-Давидович Б.Д. Як ми говоримо / Б.Д. Антоненко-Давидович. — К. : Либідь, 1991. — 256 с.
3. Барт Р. Нулевая степень письма / Р. Барт ; [пер. Г.К. Косикова] // Семиотика. — М. : Радуга, 1983. — С. 306–349.
4. Баталов А.А. Понятие профессионального мышления / А.А. Баталов. — Томск : ТПИ, 1985. — 230 с.
5. Бацевич Ф.С. Філософія мови: історія лінгвофілософських учень : підручник / Ф.С. Бацевич. — К. : Академія, 2008. — 240 с. — (Альма-матер).
6. Восемь стадий развития по Эриксону [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.eti-deti.ru/obchie/1.html
7. Губанов Н.Н. Формирование и развитие менталитета / Н.Н. Губанов // Вестник Орловского государственного университета. — 2011. — № 3. — С. 167–170. — (Серия «Новые гуманитарные исследования»).

8. Гадамер Г. Истина и метод / Г. Гадамер ; [пер. с нем. Б.Н. Бессонова]. — М. : Прогресс, 1988. — 699 с.
9. Гершунский Б.С. Менталитет и образование [Текст] : учеб. пособ. для студентов / Б.С. Гершунский. — М. : Ин-т практической психологии, 1996. — 144 с.
10. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт ; [пер. с нем. А.В. Гулыги, Г.В. Рамиашвили]. — М. : Прогресс, 1985. — 452 с. — (Языковеды мира).
11. Гумплович Л. Основания социологии / Л. Гумплович // Западноевропейская социология XIX — начала XX веков / под ред. В.И. Добренькова. — М. : Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. — С. 33–94.
12. Гуревич А.Я. Историческая наука и историческая антропология / А.Я. Гуревич // Вопросы философии. — 1988. — № 1. — С. 56–71.
13. Долженко О. Университет в условиях межцивилизационного зазора / О. Долженко // Almamater. — 2007. — № 5. — С. 12–19.
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон ; пер. с англ., общ. ред. и предисл. Толстых А.В. — М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. — 344 с.
15. Каган М.С. Человек как проблема современной философии / М.С. Каган // Время и человек в зеркале гуманитарных исследований : материалы V Междунар. лет. культ.-антрополог. школы молод. ученых «Культура — образование — человек». — Курск, 2003. — Т. 1. — С. 8–18.
16. Коротєєва-Камінська В.О. Викладання української мови та українознавства у вищих навчальних закладах: (історичний аспект) : навч. посіб. / В.О. Коротєєва-Камінська. — К. : Професіонал, 2006. — 304 с.
17. Климов Е.А. Психология профессионала / Евгений Александрович Климов. — М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 400 с.
18. Лозовой В.А. Человек: проблемы саморазвития: список рекомендованной литературы и словарь основных терминов / В.А. Лозовой, О.М. Ерахторина. — Х. : Константа, 2007. — 100 с.
19. Махмутов М.И. Методы проблемного обучения / М.И. Махмутов // Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. — М. : АПО, 1999. — С. 61–62.
20. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості // Тези доповідей та матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Луцьк 18–23 червня 1994 року / за ред. Киричука О.В., Колісника О.П., Чепи М.-Л. А. — Київ—Луцьк : Фундація ім. О. Ольжича, 1994. — Ч. І. — 178 с.
21. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Г.М. Мешко. — К. : Академвидав, 2010. — 200 с.
22. Моисеев Н. Цивилизация XXI в. — роль университетов / Н. Моисеев // Almamater. — 2007. — № 5. — С. 36–42.
23. Миндибекова Л.А. Профессиональная ментальность личности как психолого-педагогический феномен [Електронний ресурс] / Л.А. Миндибекова. — Режим доступу : http://www.rusnauka.com/27_NPM_2012/Pedagogica/2_116846.doc.htm

24. Новейший словарь иностранных слов и выражений. — Минск : Современный литератор, 2006. — 976 с.
25. Новиков В. Первые отечественные социальные психологи (П.Ф. Лилиенфельд, Л.Ф. Гумплович, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомский, П.А. Сорокин и др.) [Текст] / В. Новикови // Социальная педагогика: деловой журнал для социальных работников и педагогов. — М. : Народное образование, 2006. — № 3. — С. 31–38.
26. Оборина Д.В. Становление профессиональной ментальности педагогов и психологов [Електронний ресурс] / Д.В. Оборина. — Режим доступу : http://www.childpsy.ru/areferats
27. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу : Репринтне видання 1918 р. / І. Огієнко. — К. : Абрис, 1991. — 273 с.
28. Паничев С.А. Дидактические проблемы фундаментальной естественно научной подготовки в вузе : монография / С.А. Паничев. — Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2003. — 184 с.
29. Рибалка В.В. Психологічна структура особистості // Психологія : підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за заг. ред. Ю.Л. Трофімова. — 2-ге вид., стереотип. — К. : Либідь, 2000. — С. 116–122.
30. Серль Джон. Рациональность и реализм: что поставлено на карту / Джон Серль // Путь. — 1994. — № 6. — С. 192–217.
31. Сонин В.А. Психология познания нашего «Я» / В.А. Сонин. — СПб. : Речь, 2005. — 256 с.
32. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. — М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. — 824 с.
33. Юрій М.Т. Етногенез та менталітет українського народу / М.Т. Юрій. — 2-ге вид., доп. — К., 1997. — 237 с.

РОЗДІЛ V АКМЕОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ

Гладкова В.М., Пожарський С.Д.

АКМЕСИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТА ПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

У статті розглянуто сутність синергетичної акмеології в історичному розрізі. Розкрито зміст основних понять «акме» і «кате» та здійснено їх порівняльний аналіз. Проаналізовано методологічні підходи і принципи, що використовуються в акмесинергетичних дослідженнях.

Ключові слова: *акме, кате, акмеологія, катабологія, порівняльний аналіз, методологічний підхід, методологічний принцип.*

В статье рассмотрена сущность синергетической акмеологии в историческом разрезе. Раскрыто содержание основных понятий «акме» и «кате», осуществлен их сравнительный анализ. Проанализированы методологические подходы и принципы, используемые в акмесинергетических исследованиях.

Ключевые слова: *акме, кате, акмеология, катабология, сравнительный анализ, методологический подход, методологический принцип.*

The article examines the essence of synergetic acmeology in historic context. It explains the content of the basic concepts "acme" and "kata" and carried out their comparative analyze.

It studies methodological approaches and principles used in acmeological and synergetic studies.
Key words: *acme, kata, acmeology, catabola, comparative analysis, methodological approach, metodological principle.*

Сучасний етап розвитку акмеології пов'язаний з її історико-філософським обґрунтуванням В.П. Бранським, В.В. Ільїним і С.Д. Пожарським, що дає змогу простежити зв'язок акмеології з культурологією, філософською антропологією та іншими галузями знань [8; 30; 35]. Це можливо також завдяки активному застосуванню акмеологією принципів, запозичених із інших галузей наукового знання.

Мета статті: проаналізувати сутність основних понять синергетичної акмеології («акме» і «кате») в історичному розрізі та розкрити зміст методологічних підходів і принципів акмесинергетичного дослідження.

Виклад основного матеріалу. В.П. Бранський і С.Д. Пожарський розглядають акмеологію крізь призму теорії соціальної синергетики. У результаті інтегрування знань на стику цих наукових напрямків сформувалась нова галузь знань — синергетична акмеологія, наука про закономірності «досягнення максимальної досконалості будь-якою соціальною системою (зокрема, індивідуально людиною) за допомогою самоорганізації» (В.П. Бранський, С.Д. Пожарський).

Людина, з позиції теорії самоорганізації, розглядається як дисипативна структура, що існує за рахунок постійного обміну з навколишнім середовищем речовиною, енергією та інформацією. Мета будь-якої дисипативної структури — це досягнення максимально можливого стійкого стану в контексті тих умов середовища, в яких вона перебуває.

Самоорганізація людини на шляху до *акме* є багатоетапним процесом. У загальному вигляді вона складається з процесів самопідготовки та самореалізації. Самопідготовка, у свою чергу, складається із самоосвіти і самовиховання. На даних етапах людиною формується творчий потенціал. Внесок самоосвіти в цей процес передбачає засвоєння знань, умінь і навичок, які, не передбачені офіційною системою освіти, але необхідні особисто йому для здійснення власних цілей. Самовиховання — це формування у людини певних моральних якостей, які не гарантуються тим соціальним середовищем, в якому відбувається виховання людини.

Після того як у людини сформовано необхідні для життя знання, вміння, навички і система моральних орієнтирів, починається процес

самореалізації. Самореалізація також є двокомпонентною і складається із самовираження і самоствердження.

Самовираження — це послідовне просування до вершин професійної майстерності. На цьому етапі людина проявляє себе як творець значущих для неї цінностей. Оскільки життя людини не замикатися на собі (це суперечило б розгляду її як дисипативної структури), то неминучим є зіткнення із зовнішнім середовищем. Продукти діяльності людини на етапі самоствердження підлягають оцінці соціуму (чи значущі ці продукти для суспільства). В ідеальному випадку максимум самовираження (професійне акме) повинен зійтися з максимумом самоствердження (соціальне акме).

Розглянемо більш детально сутність понять *ακμη* і *κατη* в рамках синергетичної акмеології.

Якщо *акме* — це такий граничний стан, досягнення якого означає реалізацію своєї життєвої програми (тобто має позитивний сенс), то *кате* — це граничний стан загибелі, руйнування, що вимагає свого долання для нового просування до *акме*. Поняття *катаболе* (як і *акме*) сягає корінням Стародавньої Греції і у перекладі означає стрімкий рух донизу (*кате* — донизу, *боле* — кидок).

Акме і катаболе перебувають одне щодо одного в діалектичній єдності. Вони відображають результуючі, граничні стани процесів творення чи руйнування чогось. Діалектика акме і катаболе у першому наближенні розкривається через поняття розвитку.

Розвиток не тотожний рухові. Розвиток — деяке особливе змінювання, особливий рух. Для його характеристики використовується модель об'єкта, що розвивається. В ході його розвитку виділяються чотири стадії: *виникнення* (становлення), *висхідна гілка* (досягнення зрілого стану), *низхідна гілка* і *зникнення*.

Перша стадія — формування системи. Природно, що матеріальний об'єкт (система) не виникає з нічого. Процес виникнення зазвичай відбувається як «самоконструювання», спонтанне з'єднання елементів в систему. Спосіб з'єднання визначається властивостями елементів. З виникненням системи з'являється щось нове, те, чого немає в її елементах і що не може бути представлене як адитивна сума властивостей елементів.

Після становлення система переходить до так званої висхідної стадії, якій притаманне ускладнення організації, наростання безлічі можливостей. Матеріальна система проходить через деяку вищу точку розвитку, після чого потрапляє на низхідну гілку. На цьому етапі відбувається відносне спрощення структури, скорочення безлічі можливостей, зростання міри невпорядкованості.

Конкретна окрема матеріальна система не може існувати і розвиватися вічно. Рано чи пізно вона вичерпує свої можливості, відбувається процес дезорганізації внутрішніх зв'язків, система стає нестійкою і під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів припиняє своє існування, переходячи в дещо інше.

Для наступної конкретизації поняття розвитку використовуються поняття *прогресу* та *регресу*. Іноді висхідну гілку характеризують як прогресивне, а низхідну — як регресивне змінення. Проте факти свідчать, що на обох цих стадіях є і прогрес, і регрес.

Загалом *прогрес* можна визначити як форму змінювання системи, пов'язану з підвищенням рівня організації, а *регрес* — як форму змінювання системи, пов'язану зі зниженням рівня організації. Таким чином, *акме* виражає межу у прогресивному рухові, а *катаболе* — у регресивному.

Триєдність понять «акме» і «кате». Триєдність вказує на діалектичний розгляд будь-якого явища, коли в ньому виділяються протилежні характеристики, між якими встановлюється нерозривна єдність, цілісність. Тобто триєдність можна назвати єдністю протилежностей. Аналіз розвитку понять *акме* і *кате* в історії людства показує рух думки від осмислення окремих характеристик до їх протилежностей, а потім — до цілісного бачення взаємозв'язків як усередині цих понять, так і між ними.

Акмеологічний підхід характеризується уточненим розумінням категорії *акме*, що розглядається крізь призму історичного розвитку. Можна виділити три етапи у змістовному наповненні акме: *грецький* (вершина грецькою визначалась як *άκμη* (*акме*) — символ гори, граничного досягнення, фіксований стан), *латинський* (вершина розумілась як вища точка розвитку, кульмінація, точка вищої напруги (*culminis*) або як символ розквіту та цвітіння (*floruit*)) *і сучасний* (вершина як багатомірне поняття *топ* (від англ. *top* — вершина).

З точки зору цього підходу акме не є тільки особистісною, суспільною вершиною. Акме також характеризує вищий етап розвитку природних явищ і об'єктів (фізичних, хімічних). Вершина в такому розумінні дає змогу побачити світ в єдності, чому сприяють нові наукові напрями, котрі сьогодні інтенсивно розвиваються: глобалізація і ноосферогенез. У зв'язку з цим місце людини як особистості включає в себе нові реалії — позицію в планетарному (глобальному) і космічному (ноосферному) масштабах. Таке положення людини передбачає осмислення вищих досягнень попередників і творення на цій основі нового знання, що формує свідомість сучасних людей.

На першому етапі *акме* розглядається як констатація, фіксація граничного досягнення розвитку, яке є, з одного боку, найвищим результатом, досягнутим у минулому, вершиною минулого; з іншого — базою для подальшого розвитку вгору, в майбутнє. Це перша констатуюча сутність такого багатогранного поняття як вершина.

Акме може характеризувати граничний розвиток природи на певному історичному етапі, людини як найвищого рівня біофізіологічного етапу розвитку, соціуму спільнот особистостей в соціокультурному розвитку.

Символічним вираженням поняття *акме* як одночасно конкретного і абстрактного, ідеального, узагальненого осмислення вищих цінностей реального світу є гора. Гора асоціюється з рухом вгору у розвитку, спрямованістю до усвідомлення вищої мудрості.

У Стародавній Греції вищим благом була мудрість. Саме до неї були спрямовані видатні філософи античності впродовж життя. Можна говорити також про те, що мудрість була найвищим благом в усіх розвинених цивілізаціях від давнини (вже на рівні міфологічного світогляду: на вершинах гір мешкали боги і мудреці) до наших днів.

Давньогрецьке «akme» походить від слова «axis» (вістря). Отже, символ акме розуміється як пік, статична найвища точка досконалості. Якщо образ гори фіксує граничну точку розвитку ландшафту Землі і є конкретним, то поняття пік — це вже наступний рівень абстрактного розуміння вершини.

Пік — це не тільки вершина, але й западина, тому це поняття характеризує граничні параметри вершинного (акме) і низинного (кате) етапів розвитку. Кате, являючи собою першу частину поняття *катаболе*, також означає низ, низина. Ця категорія фіксує нижню межу, дно, підніжжя, наприклад, гори. Це точка старту, нижче якої вже не опуститися, вона вказує, звідки може починатися рух. У міфологічному світогляді кате також було символічно пов'язане з горою, її печерами, що йдуть вниз, занурені у морок.

У символічному відношенні кате пов'язане з образами смерті. Історично склалося так, що для багатьох культур характерним було закопувати мертвих у землю. Так, в уявленнях людей сформувалася асоціація загробного світу як підземного. Нижча межа, до якої людина могла опуститися, уособлювала смерть як припинення життєдіяльності, безповоротний відхід.

На другому етапі *акме* розумілося як *кульмінація* — «*…(від латин.* culmen*, род. в.* culminis — вершина), точка найвищої напруги, підйому, розвитку будь-чого», як узагальнене поняття вершинного етапу

розвитку. Акме, як кульмінація, характеризує процес розвитку живої природи, яка складається з двох частин: флори — рослинного світу і фауни — тваринного світу, частиною якого є людина. У цьому аспекті, завдяки аналізу вершинного розвитку в біології та фізіології людини, акме наповнюється новим смислом і сприймається як цвітіння, розквіт людини, яка досягла конкретного результату.

Сутність акме-кульмінації з точки зору біології полягає в цвітінні, вершинним етапом якого є квітка. Особливе ставлення до цього моменту відбилося в міфології — римляни шанували Флору — богиню квітів, юності і весни. Слова *цвітіння*, *розквіт* не тільки позначають етап розвитку окремо взятої рослини, але й вживаються для характеристики певної пори року, коли все рослинне царство входить у кульмінаційну пору.

Цвітіння — це всього лише етап на шляху до головної концентрації всіх зусиль рослинного світу — плодоношення. Акме-плід — розуміється як біологічна константа розвитку, росту, цвітіння і результату як продукту діяльності природи. Плід не є властивим тільки флорі, він існує також у фауні.

Процеси цвітіння і плодоношення відокремлені один від одного певним часовим інтервалом. Ця довжина у часі і відображає процесуальність акме, коли весь інтервал від точки формування квітки до точки потрапляння плода в землю можна назвати акмеологічним.

Узагальнюючи вищезазначене, можна сказати, що кульмінація більш широко показує процес вдосконалення: як досягнення вершини у часі, так і як підсумок процесу вдосконалення, коли з'являється конкретний результат — продукт. Крім того, необхідно підкреслити, що поняття *кульмінація* розкриває потрійний характер досконалості: як конкретну вершину, як цвітіння — тривалий процес від досягнення точки кульмінації до його завершення (в'янення) і, нарешті, як результат, підсумковий продукт (плід).

Стосовно людини можна говорити про кілька аспектів акме. З одного боку, людина — акме-результат розвитку тваринного світу, який володіє особливою властивістю мислення. Сутність людини, як «суспільної тварини, наділеної розумом» (Аристотель), полягає в тому, що людина є ідеологічною твариною. Це означає, що людина — така тварина, кінцевим мотивом поведінки якої (її, так би мовити, стратегічним орієнтиром) є деякий ідеал, а кінцевим результатом — реалізація цього ідеалу. Звідси випливає, що, з іншого боку, для людини можна визначити індивідуальне акме як реалізацію ідеалу. Кульмінаційний момент її життя буде пов'язаний з формуванням ідеалу і втіленням його в дійсність.

Акме як продукт діяльності характеризує особливість розвитку людини та суспільства. Загалом можна сказати, що творча діяльність людини містить три етапи: *осмислювання* вже досягнутого рівня розвитку знань, продуктів матеріальної і духовної творчості; *виробництво* на цій основі нового знання, нових продуктів матеріальної та духовної творчості; *споживання* продуктів реалізації цих знань. За відсутності цих трьох компонентів не може бути й руху вперед.

При розкритті сутності кульмінації в людській діяльності найважливішим моментом є процес виробництва як створення конкретного продукту діяльності, як плід зусиль людини.

На третьому етапі *акме* розуміється як *топ* (*вершина*). Це нове значення акме своїм корінням і понятійним апаратом сходить до грецького слова *topos* (вершина) і більш широкого поняття *топологія* (від *грец.* topos- та -logia). Топологія в цьому випадку розуміється не лише як розділи математики (топологія, топографія), але і як символ вершини, вищого ступеня, вищого максимального граничного рівня конкретного результату діяльності. Поняття *топ* багатомірне.

З топологічної точки зору акме набуває додаткової характеристики, як-от: соціальна зрілість індивідуума і соціуму в різні часові періоди і на різних територіях. Соціальна зрілість — це вищий ступінь соціального розвитку, символом якого є конкретний результат діяльності людини і суспільства, що пройшов випробування часом, визнаний, затверджений в історії.

На думку французького філософа і математика Роже Каратіна, акме — це кульмінаційний етап у діяльності видатних мислителів античності. Важливо, що ця кульмінаційна фаза має певний зв'язок з якимись знаковими подіями в житті філософа, а також особливостями історичної ситуації. З цих положень випливає важливий висновок про те, що акме не є заслугою лише власних зусиль людини. Через те що людина не ізольована від середовища, від суспільних умов розвитку, акме є результатом визнання зусиль людини, в даному випадку філософа, суспільством.

З розвитком суспільної свідомості поняття *топ* як вершини суспільного визнання та оцінки результату діяльності стало застосовуватися для характеристики «най-най-». Прикладом тому можуть слугувати популярні рейтинги найкрасивіших людей планети, найдорожчих картин світу, найпрестижніших вишів світу тощо. У науковому аспекті топовими можуть вважатися словники, енциклопедії, де зібрані найсучасніші, визнані науковим співтовариством знання про той чи інший предмет.

Суспільне ствердження (топ) настає у відповідності з критерієм цінності. Аналіз топ здійснюється через своєрідний акме-фільтр видатних досягнень *минулого*, аналіз та узагальнення акме-вершин *нинішнього* прогнозування подальших досягнень у *майбутньому*. У цьому міститься потрійна характеристика суспільного визнання. Відсутність урахування однієї із сторін робить громадську оцінку неповною. Без минулого порушується наступність у розвитку, з'являється небезпека перебільшення значущості того, що здається важливим, популярним сьогодні, але може виявитися «мильною бульбашкою» років через 10. Без нинішнього відсутній зв'язок того чи іншого досягнення з реальністю, з безпосереднім буттям. Без майбутнього немає огляду горизонту, відсутня мета подальшого розвитку.

Як і для акме, можна виділити три етапи у змістовному наповненні категорії *кате*:

1) грецький — визначення низини грецькою як κατω — символ западини (*грец.* καταθλιψ — каталіпсе), що фіксує нижню межу розвитку. У процесуальному аспекті кате відображає рух до руйнування (*грец.* καταστροφε — катастрофе), що змінюється новим сходженням. На цьому етапі можна говорити про три смисли кате: западина, границя, поворот;

2) латинський — низина набуває значення основи (*латин.* imum — дно, нижня частина, основа), в процесуальному плані не лише як знищення (*латин.* interitum), але і як розслаблення, знаходження виходу (*латин.* exitum). У символічному розумінні — це згасання, зів'янення, але разом з тим і збереження потенціалу нового життя (*латин.* semen — насіння): розгойдування, роз'єднання цілісного; знищення старого, згасання, зів'янення; вихід, мобілізація потенційних можливостей, знаходження елементів для створення нового;

3) сучасний — осмислення єдності вершини і низини як граничного досягнення та водночас підстави, фундаменту для руху до нових результатів (*латин.* fundo). На цьому етапі кате розглядається відносно часової перспективи, в якій долається протилежність акме і кате: минуле, нинішнє, майбутнє.

На першому (грецькому) етапі поняття кате також постає як *фіксація*, проте нижньої границі, нижче якої спуститися неможливо. З іншого боку, це фіксація зворотного боку вершини як нижньої точки по відношенню до наступної висоти.

Історичне осмислення людиною низини було прив'язане до западин, безодень, куди не доходить світло. Рух до низини має характер стрімкого падіння, що загрожує пошкодженням і руйнуванням. Кате

в більш абстрактному сенсі — границя — розширює сферу свого використання. Якщо уявити, що будь-який об'єкт чи явище існує в деякому діапазоні значень певних параметрів, то нижня границя цього діапазону буде характеризувати саме кате.

Взаємозв'язок кате і повороту вказує на неминучість зміни напряму розвитку, злам колишньої суті, необхідність виходу за межі. Цей момент відрізняє кате від акме. Якщо до акме система прагне і реалізує весь свій потенціал, але при збереженні своєї сутності, збереженні себе у певних рамках, то кате вимагає руйнувань, щоб вийти за межі цього досягнутого стану до нового. Поворот — це також обертання навколо своєї осі. Обертання наближує нас до поняття Сферосу, в якому і нижня, і верхня точки плавно переходять одна в одну (втрачаючи відмінність), або до поняття спіралі, де відмінності між акме та кате зберігаються.

Практично у всіх без винятку античних концепціях вершина людського розвитку пов'язана з мудрістю (на вершинах міфічних гір перебували мудреці). За цією логікою кате людини — це нерозумність, перебування у владі пристрастей та інстинктивних проявів її природи.

На другому етапі (латинському) кате розуміється як *руйнування*. Процесуальний аспект кате має значення розгойдування усталених засад, зв'язків, відносин. Якщо підтримування зв'язків потребує докладання зусиль з боку взаємодіючих об'єктів, то послаблення цих зв'язків аж до їх повної руйнації характеризує кате як процес (interitum). З точки зору динаміки кате — це порушення цілісності, поділ єдиного на більш елементарні частини.

Якщо поняттю *акме* у світі природи відповідав етап цвітіння, то *кате* — етап зів'янення. Обидва ці процеси відіграють важливу роль у підтриманні життя в природі. Сутність цвітіння — спрямувати всі зусилля на формування плоду, сутність згасання — забезпечення відновлення життя через розповсюдження насіння (якщо йдеться про рослинний світ).

Якщо процес від початку цвітіння до потрапляння плоду на землю називається *акмеологічним*, то сам момент потрапляння і наступне перебування в ґрунті до моменту проростання є *катаболічним*. Це замикання кола, повернення у вихідний стан (насіння), з якого має починатися коло нового життя.

Кате набуває ще одного смислу — знаходження виходу зі складної ситуації, що пов'язане з мобілізацією потенційних можливостей і знаходженням елементів для створення нового. Для тваринного світу це означає адаптацію до змінених умов середовища, перехід від регресу

до прогресу. Для людини — це набуття нових життєвих орієнтирів, нових форм творчого самовираження тощо.

Третій етап — кате-топ (чи антитоп) і кате-фундамент. Специфічно людським критерієм акме і кате постає суспільне визнання чи невизнання зусиль конкретної особи або груп людей. Як і для акме, принцип топології зберігає роль суспільної оцінки чи суду. У випадку кате на цьому рівні застосовуються ті самі категорії, що і для акме: минуле, нинішнє, майбутнє.

Обмірковування минулих досягнень є неповним за констатації лише вершини. Фіксація вершини може бути здійснена виходячи з припущення про її антипод — низину. Переоцінка досягнень і поразок минулого має значення для того, хто живе в нинішньому, хто шукає нові шляхи у своїй діяльності. Такий пошук був би топтанням на місці, якби людина не прогнозувала для себе майбутні стани, визначаючи вершини та враховуючи поєднані з ними ризики опинитися на дні.

Таким чином, діалектика акме і кате стверджує їхню єдність. У цій єдності кате набуває ще один смисл — основи, *фундаменту* для руху вгору. Латинський корінь «fundo» означає нижню частину, основу будь-чого. Фундаментальний — це одночасно глибокий, що торкається границь, на яких вибудовується деяка реальна чи умоглядна конструкція. Кате як фундамент — це основа розвитку природи і людини.

Про катабологію як самостійну галузь наукового знання стало можливим говорити на рубежі XX–XXI ст., коли створились умови для міждисциплінарного синтезу методології класичної акмеології із соціальною синергетикою. Катабологія — це наука, що вивчає закономірності руху до «низини» творчої діяльності, закономірності не підйому, а занепаду. Предмет катабології — це фактори і закономірності часового застою та занепаду розвитку людини і суспільства.

Розвиток людини, її діяльність являє собою чергування вершинного і низинного етапів, на кожному з яких можливе досягнення деяких меж. Закономірностями досягнення як вершин, так і низин в діяльності людини і суспільства займається синергетична акмеологія.

Синергетична акмеологія, у свою чергу, поділяється на два основних напрямки. Перший — акмеологія досліджує закономірності досягнення вершинного результату (акме) особистістю, суспільством, природою на основі аналізу траєкторій руху від однієї конкретної вершини до іншої. Другий — катабологія, що вивчає закономірності низинного (кате) розвитку, яка розглядає також траєкторію (балістику), але руху вниз. Підхід до дослідження вершинного і низинного

розвитку особистості і суспільства ґрунтується на трьох принципах: стані, властивості і гармонії.

У філософії, крім загальних принципів розвитку, розглядаються загальні і конкретні поняття та категорії. Акме і кате належать до таких категорій, які характеризують межі розвитку. Акме стосовно людини є вищою граничною упорядкованою системою знань або цінностей. З іншого боку, кате являє собою нижчий граничний рівень безладу в знаннях, цінностях у конкретній дисипативній структурі. Самоорганізація людини є безперервним, діалектичним синтезом в траєкторії розвитку її руху від хаосу до порядку, від кате до акме і назад.

Цей рух завжди пов'язаний з біфуркаціями, в яких відбувається ціннісний вибір подальшого шляху розвитку: або від досягнутої вершини до нового акме, або від акме до кате і хаосу, або від кате до акме. Важливо, що кате не є неодмінно деградацією. Через те що в синергетиці хаос має творчу силу, то під час руху до кате пошук людиною нової рівноваги повинен призвести до принципово нових результатів. Це коло складних соціальних явищ розглядається також на основі принципів соціальної синергетики: тезаурус, детектор, селектор.

Акмеологічний підхід до розвитку будь-якого об'єкта припускає виділення в ньому акме і кате як двох полюсів усіх можливих проявів єдиної сутності удосконалення. Інакше кажучи, сутність розвитку — це загальна спрямованість в бік більш досконалого, просунутого стану. Реальний рух до цього стану являє собою чергування локальних низин і вершин, але результуюча цих локальних змін відбиває поступальний рух вгору.

Система принципів акмеології та катабології. Основний (гранично загальний) принцип — акме і кате є проявами удосконалення як єдиної сутності розвитку. Перший принцип — сутність розвитку виражається в стані акме або кате, що фіксує найбільш усталені внутрішні та зовнішні зв'язки об'єкта. Другий принцип — розмаїття проявів сутності розвитку відбивається у різноманітних властивостях, які характеризують об'єкт у стані акме або кате. Третій принцип — єдність сутності та явища, стану і властивостей розкривається в понятті гармонії.

Отже, розглянемо докладніше принципи акмеологічного розвитку.

1. *Стан:*

1) *стан з точки зору акмеології.* Поняття стану акме акцентує граничну точку досягнення результату. Ця гранична точка може характеризувати вікове акме як досягнення фізіологічної зрілості, найбільшого

розквіту стану здоров'я. Окрім вікового аспекту, стан акме, що розглядається в контексті історичного часу епохи, виражає соціальну зрілість. При цьому людина займає певне місце в суспільстві і сприяє процвітанню не лише самої себе, але й конкретної спільноти (групи), в якій вона перебуває. Широта цих станів може охоплювати глобальний соціум, коли, перебуваючи на вершині соціальної зрілості, людина, як історична акме-особистість, може впливати на хід історії.

Наступний аспект стану акме — це досягнення єдності зовнішнього та внутрішнього у професійній діяльності. Створення якогось продукту та його суспільне визнання характеризує єдність індивідуального та соціального акме. Практична діяльність людини може розглядатися як низка станів відносного успіху, реалізації своїх потенційних можливостей та їх ствердження суспільством.

Усі розглянуті стани належать до локальних акме, які тією чи іншою мірою можуть бути досягнуті за певних умов. Крім локального, існує стан глобального акме, який через свою ідеальність не може бути досягнутий за кінцевий проміжок часу;

2) *стан з точки зору катабології.* Стан кате фіксує граничну точку руйнування. Ця точка руйнування може поставати і як констатувальний момент відмирання старого, і бути початковим етапом створення принципово нового. Кате виражає стан зів'янення, згасання системи, погіршення здоров'я та хвороб. Крім того, якщо розглядати аспект соціалізації, то кате в цьому випадку — стан соціальної незрілості, який заважає становленню цілісної особистості та зайняттю нею місця, що відповідає її здібностям. Соціальна незрілість в своїй основі має керування насамперед егоїстичними, корисливими інтересами, що супроводжується брехнею, обманом, проявом агресії щодо соціального оточення як в локальному, так і у глобальному сенсі.

Ключовими питаннями при дослідженні особистості в стані кате стають її переживання та розмірковування в момент невдач і труднощів, які механізми можна використовувати для долання цих станів, які існують перешкоди для виходу до руху вгору.

При розробці проблеми кате зберігає своє значення ступінь узгодження індивідуального та соціального. Людина, котра перебуває на піку творчої діяльності, але не знаходить протягом тривалого часу визнання результатів своєї праці, поступово рухається до виснаження своїх внутрішніх ресурсів і подекуди до особистісної драми. З іншого боку, суспільство, яке закостеніло в своєму розвитку, відчуває дефіцит творчо активних особистостей і також наближається до стану вже соціального кате.

2. *Властивість.* Властивість розуміється як процес удосконалення. Критерій відповідності досконалості — це збіг цілого і частин, індивідуального та суспільно значущих соціальних результатів. Якщо стан, як сутність буття, є матеріальною характеристикою, що розкриває внутрішній бік об'єкта, то явище у формі різноманітних властивостей розкриває зовнішній бік об'єкта.

При аналізі властивостей, які проявляються тим чи іншим об'єктом у стані акме чи кате, можна виділити три його рівні: аналіз властивостей самих по собі; аналіз поєднання властивостей, їх взаємозв'язку; аналіз прояву властивостей при різних умовах середовища.

3. *Гармонія.* Гармонія (гармонійність) — це значуща цілісність, взаємні відповідності предметів і явищ, зв'язок, стрункість, співмірність частин, які складають цілісність, що є динамічним результатом якісної відмінності протилежностей елементів (акме і кате).

Отже, *основоположними принципами* формування, дослідження та визначення показників акмеологічності на різних етапах розвитку людства є такі: 1) стан сутності — досягнення найвищої досконалості; 2) властивість як процес удосконалення; 3) гармонія як значуща цілісність.

Шлях удосконалення: взаємодія акме і кате. Взаємодію акме і кате необхідно розглядати з точки зору її масштабу (локальна та глобальна) в єдності процесу розвитку. Результат досягається у просторі та часі. Прив'язаність акме до певного місця і часу виражає поняття локального акме. Низина, будучи дзеркальним відбитком акме, також має ці властивості, тому можна говорити про локальне кате. Система, що розвивається, проходячи через етапи локальних акме і кате, очищується (катарсис) від несуттєвих своїх сторін і оголює, реалізує свою істинну сутність, яка стає елементом глобального акме.

Творення — одна з головних властивостей природи і сутності розвитку людини. Проблема творення стала особливо актуальною починаючи із середини XX ст.

З точки зору теорії самоорганізації акме і кате належать до загальних категорій, які характеризують межі розвитку. Акме — це найвища гранично упорядкована система знань або цінностей, що реалізується у поведінці та діяльності. Натомість кате являє собою нижчий граничний рівень безладу в знаннях, цінностях і, як наслідок, у поведінці конкретної дисипативної структури. Самовдосконалення людини — це неперервний діалектичний синтез в її траєкторії розвитку руху від хаосу до порядку, або від кате до акме.

Процес руху до акме інакше називається творенням чогось принципово нового, утворенням нових зв'язків, структур. Все розпочинається

з формування ідеалу, як граничного уявлення про бажаний об'єкт. Далі відбувається реалізація цього ідеалу в ході діяльності, результатом якої є деяка цінність. Визнання цієї цінності суспільством надає їй значення локального акме. Подальша історія існування створеної цінності покаже, яким є її абсолютний внесок в досягнення абсолютного акме.

З іншого боку, існує процес руху до кате, що має вигляд руйнування колишніх зв'язків, розпаду структур. Він також у своїй основі містить якийсь принцип, образ цього стану — антиідеал. Антиідеал, реалізуючись в антидіяльності людини, призводить у кінцевому підсумку до втілення антицінності. Її особливість полягає у тому, що вона не має значення для суспільства, вона позбавлена сенсу. Це відповідає досягненню локального кате. Позитивна роль такого тимчасового скочування вниз полягає в можливості переоцінки цінностей, знаходженні для себе нового орієнтиру. Абсолютне кате являє собою ідеалізований образ повного хаосу і деградації.

Говорячи про розвиток, звернемо увагу на те, що він детермінується як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками відносно системи. Якщо мати на увазі розвиток людини, то емпірично вимальовується така картина: на людину чиниться зовнішній вплив, вона розвивається під дією цього впливу (відбувається, так би мовити, вимушений розвиток), а потім у міру оволодіння досвідом, що йде від зовнішньої детермінації, відбувається *саморозвиток*. Чим *досконаліша* особистість, тим більшу роль відіграє *внутрішня детермінація*.

За *законом вершинності*, будь-який об'єкт або будь-яка система за час свого існування хоча б одного разу проходить у своєму розвитку через стан найвищого підйому — акме. Перебування у стані акме може бути відносно тривалим, проте воно неминуче має завершитися згасанням для можливості змінювання та оновлення. Без змінювання та оновлення не можна говорити про розвиток.

Коли людина вибудовує траєкторію свого розвитку, вона постійно співвідносить минулі досягнення, як кате в розумінні фундаменту її наступного руху, нинішній стан і майбутні здобутки (акме), що в сукупності утворюють єдиний шлях індивідуального просування до вищої цінності життя.

Особливого значення набуває формування життєствердного ідеалу, який надає сил для протиставлення руйнівним впливам зовні, що складає основу оптимізму. Під оптимізмом тут розуміється прагнення до зростання, а не до застою.

Синергетична акмеологія використовує як загальнонаукові методологічні підходи та принципи, так і специфічні, притаманні лише їй.

Проаналізуємо методологічні засади акмесинергетичного дослідження.

Одним із загальнометодологічних підходів акмеологічного дослідження професійної діяльності сучасного фахівця є *функціонально-рольовий підхід*, в рамках якого науковці розглядають ролі та функції як структурні одиниці управлінської діяльності (М. Ломбардо, М. Маккол, Дж. Марголіс, Х. Мінцберг, Р. Стогділл, А. Файоль, Г. Черч, Г. Юкл, В. Кричевський та ін.).

Проте розробки науковців — представників цього підходу стосуються лише функціональної площини професійної діяльності, тобто аналіз здійснюється виходячи з вимог самої діяльності. При цьому не звертається увага на таку важливу складову, як суб'єкт професійної діяльності. Тому науковці почали використовувати більш конструктивний *особистісно-діяльнісний підхід* (Б. Братусь, О. Леонтьєв, В. Мерлін, С. Рубінштейн та ін.).

Загалом професійна діяльність до свого складу включає об'єкт і предмет, мотив (мотиви) і ціль (основна ціль і підцілі), умови та засоби її реалізації, оцінювання (як фактор реалізації мотиву на рівні діяльності) та контроль (як фактор реалізації цілі на рівні дії). При цьому не слід забувати ще про один чинник, від якого залежить успішність виконання професійної діяльності, — фахівця як особистості та суб'єкта такої діяльності.

Композиція структурних одиниць професійної діяльності, як правило, є індивідуальною, а також підставою для формування індивідуального стилю такої діяльності.

Стислий аналіз особистісно-діяльнісного підходу до професійної діяльності свідчить про те, що тут дещо розмивається роль суб'єкта цієї діяльності та її акмеологічне спрямування.

Більшість сучасних науковців підкреслюють не особистісний, а суб'єктний компонент професійної діяльності, а також прагнення кожного фахівця до якомога повнішої реалізації свого потенціалу, досягнення найкращих результатів, найвищих рівнів професіоналізму, свого акме. Виходячи з цього, науковці пропонують суб'єктно-акмеологічний підхід для аналізу професійної діяльності фахівця.

Роль суб'єкта в реалізації професійної та життєвої діяльності досліджували К. Абульханова-Славська [2], Б. Ананьєв [5], А. Деркач [18; 20; 21], С. Рубінштейн [33] та багато інших.

У нинішньому нестабільному світі роль суб'єкта діяльності виходить на перший план. Як зазначають представники наукової школи А. Деркача, «…за використанням поняття "суб'єктність" приховується

насамперед здатність суб'єкта життєдіяльності виходити за рамки норм, визначених локальним співтовариством, рухаючись ніби в зоні їх потенційного змінювання. … суб'єктний рівень регуляції поводження людини відмінний від особистісного рівня як за цілісністю й здатністю трансформувати норми в напрямку бажаних змін, так і за масштабністю та кількістю регульованих компонентів життєдіяльності» [19, 55].

Поняття суб'єкта є парадигмальним для акмеології. Тут особистість постає не лише об'єктом, але й суб'єктом діяльності. Особистість фахівця стає суб'єктом професійної діяльності шляхом як безпосереднього самовдосконалення, так і опосередкованого власною професійною діяльністю, акмесинергетичними технологіями. Як зазначав С. Рубінштейн, змістовний світ всередині людини є результатом її життєдіяльності.

Суб'єктний підхід був актуалізований та розроблений С. Рубінштейном у першій половині XX ст. На його думку, суб'єкт є центральною постаттю у світі. Спираючись на основні положення цього підходу, можна оцінювати фахівця як суб'єкта, здатного до удосконалювання та самовдосконалення, досягнення найвищого (оптимального) рівня свого розвитку і, зрештою, до продуктивної самореалізації.

Для особистості сучасного фахівця досягнення суб'єктності не є самоціллю, а лише передбачає невпинне просування у напрямі самовдосконалення. Тобто акме означає не остаточну, найвищу точку в його особистісному та професійному розвитку, а лише ту вершину, за якою відкриваються нові обрії.

Розробка *комплексного підходу* пов'язана з іменем видатного вченого Б. Ананьєва, а згодом з його ученицею Н. Логіновою, яка запропонувала деякі загальні визначення комплексного підходу: «спрямованість на виявлення багатоаспектності, багатофакторності, різнорідності онтологічних детермінант та онтологічних складових» [4, 73]. Використання комплексного підходу в акмесинергетичних дослідженнях щодо професійного самовдосконалення фахівця спрямовує не лише на вивчення цієї категорії, але й на реальне їх прогресивне удосконалення.

Ми акцентували свою увагу на суб'єктній складовій суб'єктно-акмеологічного підходу. Розглянемо також і другу складову цього комплексу — *акмеологічний підхід*, основними розробниками якого є О. Бодальов [6; 7], А. Деркач [16; 17; 19; 20], В. Зазикін [22; 23], Н. Кузьміна [24; 25], В. Максимова [27; 28] та ін.

Акмеологічний підхід синтезує в собі різні дослідницькі стратегії з урахуванням системного (Н. Кузьміна) та комплексного (Б. Ананьєв)

підходів і спирається на теорію функціональних систем П. Анохіна. На обов'язковості використання акмеологічного підходу в дослідженні та оцінюванні професійної діяльності фахівця наголошує науковець Л. Паутова [3].

У рамках акмеологічного підходу особистість будь-якого фахівця розглядається з позицій закономірностей та механізмів його розвитку на етапі зрілості, аж надто при досягненні *акме* [10; 11]. Як зазначає Л. Орбан-Лембрик, суттєвий інтерес для акмеології становлять закономірності розвитку фахівця (менеджера) в системі професійної діяльності. Науковці — представники акмеологічного підходу сформулювали специфічні закони, завдяки яким можна проаналізувати та зрозуміти сутність різноманітних психічних процесів у структурі особистості (суб'єкта професійної діяльності): невизначеності відгуку; неадекватності відображення людини людиною; неадекватності самооцінки; розщеплення змісту професійної (управлінської) інформації; самозбереження, закон компенсації [29].

Для ефективної самоорганізації в межах зазначеного підходу необхідно знати та враховувати закономірності просування до вершин професії, основи набуття професіоналізму та майстерності, а також особливості самопізнання, самовиховання, самокорекції, самоорганізації та самореорганізації, самоудосконалення діючих фахівців. Акмеологічний підхід постає «сукупністю принципів, прийомів і методів, які дають змогу вирішувати акмеологічні проблеми» [23]. Вважаючи акмеологічний підхід синтезом системного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, В. Тарасова формулює вимоги акмеологічного підходу щодо виконуваного дослідження, а саме: системне бачення об'єктів, які вивчаються; комплексна акмеологічна діагностика; формулювання на міждисциплінарному рівні гіпотези дослідження; прогнозування комплексного різнорівневого результату; урахування особистісної зумовленості процесів; використання методу активного моделювання; визначення в ході дослідження стратегій досягнення якісного результату; обґрунтування в ході дослідження критеріїв і показників оцінювання професіоналізму та шляхів його досягнення; комплексний аналіз результатів дослідження; відпрацювання рекомендацій [3].

Розглядаючи загальнометодологічні підходи до аналізу управлінської діяльності менеджера освітньої сфери, не можна залишити поза увагою синергетичний (акмесинергетичний) метод, який нині широко застосовується у проведенні акмеологічних досліджень [31; 37].

Як галузь наукового знання природнича синергетика зародилась у 60-ті роки XX ст., а от соціальна синергетика почала формуватись лише у 90-х роках минулого сторіччя. На початку XXI ст. вона набула форми синергетичного історизму.

Вихідним у синергетиці є положення про порядок і хаос. Синергетика є теорією самоорганізації, тому що народження нового порядку з хаосу має спонтанний характер, а не спричиняється якоюсь зовнішньою силою.

Складна соціальна система особистості сучасного фахівця є дисипативною структурою, що прагне досягти максимальної досконалості шляхом індивідуальної самоорганізації, тобто самоосвіти, самовиховання, самовираження й самоствердження.

Новизна акмесинергетичного підходу полягає в розумінні евристичної ролі синергетики в розвитку акмеології:

1) цей підхід дає змогу виявити зв'язок індивідуального та соціального акме, що веде до перспективних наслідків;

2) з теорії синергетики відомо, що крім простих атракторів існують ще дивні, з якими пов'язаний перехід від порядку до хаосу (коли нарівні з рухом до акме слід враховувати також протилежний рух у бік найбільшого занепаду, тобто кате). Традиційна акмеологія цьому спадаючому руху не надавала того значення, на яке він заслуговує. При дослідженні руху до акме необхідно враховувати рух кате (униз), який зазвичай пов'язаний із соціальними й індивідуальними кризами. Виникає проблема не лише досягнення акме, але й виходу з катаболе (подолання катаболе, тобто кризового стану);

3) вихід з катаболе припускає перехід до нового акме. З'являється проблема множинності акме, що у традиційній акмеології не відігравала такої фундаментальної ролі, як в соціальній синергетиці (монізм і плюралізм *akme*);

4) чергування акме й катаболе, що припускає процес самоорганізації (балансування соціальної системи між простими й дивними атракторами), порушує питання про розрізнення локальних (відносних) акме й глобального (абсолютного) акме. Таке розрізнення не виникало у звичайній акмеології;

5) якщо відносні акме завершуються завжди деяким катаболе, то абсолютне акме не знає катаболе;

6) синергетичний підхід до акмеології не просто призводить до такого нового поняття, як глобальне (абсолютне) акме, але й обґрунтовує неминучість руху до нього внаслідок існування в послідовності простих і дивних локальних атракторів глобального, або суператрактора;

7) недоліком традиційної акмеології було те, що вона не вказувала загальний критерій досконалості [14].

У рамках загальної акмеології залишається незрозумілим те, чим відрізняється більша досконалість від меншої. Синергетичний підхід до акмеології, завдяки теорії самоорганізації, дає можливість сформулювати такий критерій. Він пов'язаний із синергетичною теорією прогресу.

Сутність прогресу полягає не в однобічному зростанні ступеня волі (Гегель, Спенсер та ін.), а в зростанні ступеня синтезу порядку і волі (або порядку і безладу, тобто хаосу), пов'язаного з прагненням системи до максимальної стійкості (стабільності).

У природі та суспільстві спостерігається прагнення досконалості (гармонійних структур), оскільки саме гармонійні структури виявляються у відповідних умовах зовнішнього середовища найбільш стійкими (стосовно несприятливих зовнішніх впливів).

Досконалість гармонійних структур (стійкість структури) — це відповідність найбільш стійких умов зовнішнього середовища зовнішнім впливам.

Підсумовуючи результати аналізу різних методологічних підходів щодо особливостей професійної діяльності фахівця, можна дійти думки, що проаналізований підхід, вбираючи все найбільш раціональне з інших підходів на основі принципу кумулятивності, є найбільш придатним в акмесинергетичному дослідженні і складає його методологічні підстави.

Методологічну підставу будь-якого дослідження складають не лише методологічні підходи [12–14], але й методологічні принципи професійної діяльності.

Система принципів, яка має стати базовою при розробці проблеми самовдосконалення фахівця як суб'єкта професійної діяльності, повинна включати загальні методологічні принципи академічної науки (філософії, психології, педагогіки), специфічні принципи, зумовлені специфікою конкретної проблематики, та окремі принципи, що зважають на дослідження конкретних психолого-педагогічних явищ. До загальнонаукових філософських принципів належать такі: відображення, активності, сходження від одиничного до загального і навпаки (єдності індукції та дедукції), взаємозв'язку кількісних і якісних характеристик, детермінізму (самодетермінізму), відображення, історизму, суперечливості, діалектичного заперечення, сходження від абстрактного до конкретного, єдності історичного та логічного, єдності аналізу і синтезу, розвитку, системності, суб'єктності тощо.

Принцип суб'єктності був актуалізований та розроблений С. Рубінштейном [32]. Ще у 20-х роках XX ст. він визначив суб'єкта як центр організації буття, розкривши при цьому його здатність до самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення. Основною ознакою суб'єкта С. Рубінштейн вважав здатність досягати ідеалу, найвищого оптимального рівня свого розвитку. Принцип суб'єктності для особистості означає безупинний рух на шляху до самовдосконалювання. При цьому метою є не певний кінцевий пункт, а чергова вершина, за якою розкриваються нові обрії для подальшої актуалізації та реалізації внутрішнього потенціалу.

А. Деркач, презентуючи акмеологічну точку зору, пише: «… ми припускаємо, що специфіка акмеологічного принципу суб'єкта пов'язана не з егоцентризмом, не із самовідношенням, не зі здатністю до рефлексії, навіть не з проявом активності — ініціативи та відповідальності, а насамперед з *розв'язанням різного роду суперечностей*, тобто з критерієм, який виділила як основний К. Абульханова-Славська при кваліфікації особистості як суб'єкта» [1, 99]. Зокрема, таких: між реальним та ідеальним рівнем розвитку особистості, способом її організації та узгодження із соціальними нормами; між індивідуально-типологічними якостями особистості й вимогами суспільства, життя, зверненими до неї; між генетично закладеними потребами особистості, її потенціалом і мірою їх реалізації та самореалізації тощо.

В результаті розв'язання цих суперечностей особистість формується як суб'єкт. Суб'єктність також передбачає свободу володіння зовнішніми і внутрішніми умовами власної життєдіяльності, здатність до побудови певних життєвих ставлень, які оптимально розвивають і саму особистість, й інших людей. Найважливішою відмінністю суб'єктності особистості є наявність «Я-концепції» [15; 36].

При упорядкуванні сформульованих принципів учені майже одностайно підкреслюють значення системного підходу [26; 34]. Сутність системності в акмеології конкретизується за допомогою поняття «організація». При цьому йдеться про систему особистості, яка, за висловом Б. Ананьєва, «вписана» в систему соціуму, соціальних стосунків, професій, власного життя. Перевага використання поняття «організація» полягає в тому, що воно також припускає і самоорганізацію, і такі способи організації, що є усвідомленими і неусвідомленими, об'єктивними і незалежними, зовнішніми і внутрішніми. Новий спосіб організації системи має бути більш оптимальним. Досягнення оптимального стану системи в процесі її трансформації забезпечується наявністю

алгоритмів, інструментально-оперативними засобами, конструктивністю перетворень [17].

Синергетична акмеологія, розширюючи предмет акмеології до дослідження закономірностей досягнення максимальної досконалості індивідуумом і соціумом через самоорганізацію, інтегрує принципи останньої.

Акмеологія дала докладний аналіз своїх принципів, тому необхідно не зупинятися на досягнутому й перейти від аналізу до синтезу. Згідно із синергетичним підходом, необхідно досліджувати субординацію даних принципів, а не їх координацію. Шість принципів, висунутих класичною акмеологією, поєднуються в три: *інтегративності* (інтегративності, цілісності й багатогранності), *самоорганізації* (вершинності, розвитку й історизму), *ідеологізації* на основі принципу гуманізму [9].

Висновки. Відповідно до теорії самоорганізації акме і кате належать до загальних категорій, що характеризують межі розвитку. Акме в концепції синергетичної філософії стосовно людини — це найвища гранично упорядкована система знань або цінностей, що реалізується у поведінці та діяльності. Натомість кате являє собою нижчий граничний рівень безладу в знаннях, цінностях і, як наслідок, у поведінці конкретної дисипативної структури. Самоорганізація людини — це неперервний діалектичний синтез в її траєкторії розвитку руху від хаосу до порядку, від кате до акме і в зворотному напрямку. Динаміку взаємодії між акме і кате виражає закон вершинності.

Спираючись на загальнонаукові методологічні підходи і принципи, синергетична акмеологія сформулювала свій власний акмесинергетичний підхід і три методологічні принципи: інтегративності, самоорганізації та ідеалізації.

ДЖЕРЕЛА

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1973. — 288 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта / К.А. Абульханова-Славская // Основы общей и прикладной акмеологии. — М. : РАГС, 1995. — С. 85–95, 108.
3. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : [моногр.] / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. — СПб., Коломна, Рязань, 2008. — 376 с.

4. Ананьев Б.Г. Проблемы современного человекознания / Б.Г. Ананьев. — М. : Наука, 1976. — 439 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
6. Бодалев А.А. Личность и общение : избр. психол. труды / А.А. Бодалев. — [2-е изд., перераб.]. — М. : Междунар. пед. академия, 1995. — 326 с.
7. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения / А.А. Бодалев. — М. : Флинта ; Наука, 1998. — 168 с.
8. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. — СПб. : Политехника, 2002. — 476 с.
9. Гладкова В.М. Акмеологічні технології особистісного та професійного розвитку суб'єкта професійної діяльності / В.М. Гладкова // Акмеологія — наука XXI століття : міжнар. наук.-практ. конф. — К. : КМПУ ім. Б. Грінченка, 2005. — С. 96–98.
10. Гладкова В.М. Психолого-акмеологічні аспекти ефективного розвитку акмеологічної культури особистості майбутнього фахівця / В.М. Гладкова // Зб. наук. пр. — № 44. — Ч. ІІ / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. — Хмельницький : НАДПСУ, 2008. — С. 157–160.
11. Гладкова В.М. Акмеологічні аспекти формування й розвитку організаторських якостей менеджера освіти / В.М. Гладкова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського : зб. наук. пр. — 2010. — № 3–4. — С. 3–10.
12. Гладкова В.М. Акмеологічні аспекти проектування кар'єри сучасного менеджера / В.М. Гладкова, О.А. Горчакова // Акмеологія в Україні. — 2010. — № 1. — С. 40–49.
13. Гладкова В.М. Загальнометодологічні підходи акмеологічного дослідження управлінської діяльності менеджера освітнього закладу / В.М. Гладкова // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. І.М. Шоробура. — Хмельницький : ХГПА, 2011. — Вип. 9. — С. 57–64.
14. Гладкова В.М. Акмесинергетичний підхід як методологія забезпечення якісної підготовки майбутніх менеджерів освіти / В.М. Гладкова // Наука і освіта. — 2011. — № 6–СП. — С. 45–47.
15. Деркач А.А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии / А.А. Деркач, А.П. Ситников. — М. : Луч, 1993. — 71 с.
16. Деркач А.А. Методология и стратегия акмеологического исследования / А.А. Деркач, Г.С. Михайлов. — М. : МПА, 1998. — 148 с.
17. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований : [моногр.] / А.А. Деркач. — М., 1999. — 392 с.
18. Деркач А.А. Методология акмеологии / А.А. Деркач, Г.С. Михайлов // Психологический журнал. — 1999. — № 4. — С. 56–65.
19. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1–5. Акмеологические основы управленческой деятельности / А.А. Деркач. — М. : РАГС, 2000. — Кн. 2. — 536 с.
20. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. — М.; Воронеж, 2004. — 752 с.

21. Деркач А.А. Психология, педагогика и акмеология непрерывного образования : учеб. пособ. / А.А. Деркач. — М. : Изд-во РАГС, 2006. — 250 с.
22. Зазыкин В.Г. Менеджер: психологические секреты профессии / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев. — М., 1992. — 165 с.
23. Зазыкин В.Г. Психолого-акмеологические основы деятельности специалистов в особых условиях : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.13 / В.Г. Зазыкин. — М. : РАГС, 1995. — 495 с.
24. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1989. — 167 с.
25. Кузьмина Н.В. (Головко-Гаршина). Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. — СПб. : Политехника, 2002. — 189 с.
26. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М. : Наука, 1992. — 444 с.
27. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования: Книга для педагога / В.Н. Максимова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. — 99 с.
28. Максимова В.Н. Введение в акмеологию школьного образования / В.Н. Максимова. — СПб. : ЛОИРО, 2002. — 156 с.
29. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. — К. : Академвидав, 2003. — 568 с.
30. Пожарский С.Д. Акмеология и катабология: теория совершенствования человека / С.Д. Пожарский. — СПб. : Изд-во «ЛЕМА», 2013. — 266 с.
31. Протасова Н.Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті / Н.Г. Протасова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. — К. : Логос, 2000. — С. 281–282.
32. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. — М. : Наука, 1957. — 328 с.
33. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 720 с.
34. Сетров М.И. Степень и высота организации системы / М.И. Сетров // Системные исследования. Ежегодник. — М., 1969. — С. 156–167.
35. Становление фундаментальной акмеологии : кол. моногр. — СПб. : Изд-во «ЛЕМА», 2015. — 174 с.
36. Старовойтенко Е.Б. Система жизненных отношений личности и общий психолого-педагогический принцип их развития / Е.Б. Старовойтенко // Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношений / А.А. Деркач, Е.Б. Старовойтенко, А.Ю. Кривокулинский. — М., 1992. — 156 с.
37. Чалий О.В. Синергетичні принципи освіти та науки : [моногр.] / О.В. Чалий. — К. : Нац. мед. ун-т ім. О.О. Богомольця, 2000. — 253 с.

Галус О.М.

ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ МОТИВАЦІЄЮ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Метою цієї статті є аналіз акмеологічного підходу щодо педагогічного управління мотивацією майбутніх педагогів до навчання у виші. Проаналізовано сутність акмеологічного підходу, мотивації студентів до навчання та особливості педагогічного управління цим процесом. Розкрито принципи, закономірності та умови педагогічного управління.
Ключові слова: *акмеологічний підхід, мотивація особистості, навчальна діяльність студентів, управлінська діяльність, принципи, закономірності та умови педагогічного управління.*

Целью этой статьи является анализ акмеологического подхода относительно педагогического управления мотивацией будущих учителей к обучению в вузе. Проанализированы сущность акмеологического подхода, мотивации студентов к учебе и особенности педагогического управления этим процессом. Раскрыты принципы, закономерности и условия педагогического управления.
Ключевые слова: *акмеологический подход, мотивация личности, учебная деятельность студентов, управленческая деятельность, принципы, закономерности и условия педагогического управления.*

The purpose of this article is to analyze acmeological approach to pedagogical management of the future teachers' motivation to study at the university. The essence of acmeological approach, motivations of students to study, peculiarities of pedagogical management of this process has been analyzed. The principles, regularities and conditions of pedagogical management have been revealed.
Key words: *acmeological approach, motivation of personality,students' learning activity, managerial activity,*

principles, regularities and conditions of pedagogical management.

Відомо, що провідними напрямами оновлення професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах є створення гуманістичного середовища навчання та запровадження системно-синергетичного, аксіологічного та акмеологічного підходів. Це сприяє формуванню суб'єкт-суб'єктних рівноправних стосунків між викладачем і студентом та використанню останнім свого внутрішнього потенціалу, розвитку позитивних мотивів до навчання та майбутньої професійної діяльності.

Проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів висвітлено у працях В.М. Алфімова, В.І. Бондаря, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюна, О.Г. Кучерявого, Н.Г. Ничкало, Л.М. Романишиної, О.Я. Савченко, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєвої, В.Ю. Стрельнікова та інших українських учених. Акмеологічні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців розглянуто у дослідженнях Б.Г. Ананьєва, О.С. Анісімова, О.О. Бодальова, В.М. Гладкової, А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної, В.О. Огнев'юка, Л.Е. Орбан-Лембрик, С.С. Пальчевського, Ю.К. Чернової, І.М. Григорьєвої та інших. Проблеми управління освітніми процесами у навчальних закладах є предметом вивчення Т.А. Борової, Г.В. Єльникової, С.А. Калашнікової, Л.М. Калініної, А.О. Кучерявого, О.М. Касьянової, В.І. Маслова, С.М. Ніколаєнка, В.В. Олійника, Л.О. Петриченко, А.І. Прокопенка, З.В. Рябової, Т.М. Сорочан, Є.М. Хрикова та інших науковців.

Метою даної статті є аналіз акмеологічного підходу щодо педагогічного управління мотивацією майбутніх педагогів до навчання у виші.

Виклад основного матеріалу. Поряд із системно-синергетичним та аксіологічним підходами щодо аналізу мотивації майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки важливо дослідити дану проблему з позиції акмеологічного підходу.

Пошук інтегральних підвалин педагогічної діяльності та інтегральної сутності освіти привів до необхідності аналізу питань людинознавства взагалі та *акмеології* зокрема. Дослідження у цій сфері дали змогу сформувати систему теоретико-методологічних знань, які відображають інтегральні підвалини педагогічної дійсності і створюють нову методологічну основу її вивчення і перетворення.

Ця система теоретико-методологічних знань оформилась у нову сферу інтегративних знань про освіту — акмеологію освіти, а методологія,

яка виходить із цієї сфери, може бути названа *акмеологічним підходом,* який орієнтує на досягнення вершин у цілісному розвитку зростаючої людини в умовах освітніх систем. Акмеологія (від *грец.* акме — вершина, пік, розквіт) — розділ психологічної науки, який вивчає психологію людини у пору її становлення [15], досліджує вершини на перетині процесів онтогенезу і соціогенезу людини, вивчає об'єктивні і суб'єктивні чинники досягнення вершин у життєдіяльності людини, в її особистісному і професійному розвитку. Таким чином, предметом акмеології є вивчення в процесуальному і результативному аспектах феномену зрілості, або досягнення вершини людиною як індивідом, особистістю, суб'єктом діяльності, індивідуальністю [10, 122].

Беручи до уваги перш за все предметну сферу психології і акмеології, можна стверджувати, що акмеологія є частиною психологічної науки, адже проблема зрілості людини (період «акме» в індивідному плані — період дорослості) є значною, проте не охоплює все предметне поле психології. До цього поля належать психологічні особливості інших вікових переодів (дитинства, юності тощо), проблема фізіологічного забезпечення психічної діяльності, психологія виховання і навчання, психологічні проблеми групової діяльності і низка інших важливих і достатньо автономних проблем [10, 122].

З іншого боку, за критерієм комплексності методичного підходу акмеологія дійсно ширша, ніж психологія, оскільки проблема зрілості людини (байдуже в якому аспекті — віковому, онтогенетичному, особистісному, суб'єктно-діяльнісному) — це проблема не тільки психології, але й цілого комплексу інших наук про людину: фізіології, медицини, соціології, педагогіки, філософії тощо.

Коріння акмеологічного підходу сягає педагогічної антропології К.Д. Ушинського (антропологічний підхід), психологічних основ людинознавства, розроблених Б.Г. Ананьєвим (людинознавчий підхід), досягнень педагогічної акмеології (Н.В. Кузьміна та ін.).

Основним методологічним критерієм акмеології є людина як продукт біологічного та соціального розвитку. Людина розглядається як індивід, особистість, індивідуальність і суб'єкт життєдіяльності. З позицій акмеології як методологічної основи сутність освіти — це цілісний розвиток зростаючої людини в умовах освітніх систем, а сутність змісту освіти розглядається як людинознавство, як система знань про взаємодію людини зі світом.

Головним об'єктом вивчення у ВНЗ з позицій акмеології постає людина як суб'єкт життя і праці в системі її відносин зі світом. Основним принципом побудови змісту освіти на основі акмеологічного підходу

виступає принцип системної інтеграції, коли освітні сфери знань визначаються типом відносин людини зі світом: людина — суспільство, людина — людина, людина — природа, людина — техніка тощо.

Акмеологічний підхід орієнтований на цілісний і стійкий розвиток освітніх систем і суб'єктів освітнього процесу в умовах цих систем. Педагог і вихованець, знаходячись у творчій взаємодії і співробітництві, забезпечують успіх один одного у їх самореалізації, в розвитку духовно-морального потенціалу особистості. Метою акмеологічної школи є цілісний і стійкий розвиток людини, відродження національної самосвідомості народу на основі оволодіння багатством — культурно-історичною спадщиною країни і всього людства.

Акмеологічний підхід до аналізу освітніх систем та професійного становлення фахівця передбачає, що найважливішим чинником досягнення вершин професіоналізму в будь-якому виді складної діяльності, яка вимагає фахової освіти, є компетентність, а в основі саморуху до «вершин» — система цінностей людини (Н.В. Кузьміна [5]). Предметом акмеології як відносно молодої галузі наукового знання виступають умови досягнення дорослою людиною високого рівня продуктивності, перш за все у професійній діяльності, а також методи і засоби забезпечення цього рівня (А.О. Деркач, О.С. Анісімов, О.О. Бодальов).

Розглядаючи особливості акмеології як фундаментальної і прикладної науки на міждисциплінарному рівні, можна прослідкувати спільне і особливе в предметах дослідження акмеології і психології, психології праці, соціальної психології, педагогіки. При розробці понять про освітню систему, освітній процес, освітній маршрут і рівні продуктивності діяльності керівників, викладачів, студентів, учнів акмеологи виявляють закономірності, пов'язані з підготовкою вчителів (Н.В. Кузьміна), інженерів (О.І. Степанова), викладачів ВНЗ (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач), управлінців, менеджерів (О.С. Анісімов, Ю.К. Чернова, І.М. Григор'єва). Розкриваючи поняття «засіб освітнього впливу» (а в діяльності викладача це його організаційні, методичні, дидактичні засоби), учені доводять значимість компетентності й системи цінностей у викладача і майбутнього фахівця.

Істотний внесок у становлення і розвиток акмеологічної науки зробили В.М. Бехтерєв, Н.О. Рибніков, Б.Г. Ананьєв. На думку багатьох учених, розвиток інтелекту з віком іде по лінії зв'язків, що ускладнюються, між різними психічними функціями як компонентами інтелекту, причому у старості знижується рухливість цих взаємозв'язків, що позначається на темпах працездатності людини. Однак професійна пам'ять і професійне мислення протистоять інволюційним моментам

розвитку інтелекту, тому що їхнє збереження має більш тривалий період, завдяки чому ці функції зберігаються до глибокої старості, що може мати виняткове значення для розвитку не лише особистості, але і суспільства в цілому.

Більш різноманітними повинні бути форми навчання, у яких виявляється пізнавальна діяльність студента з урахуванням його залежності від віку як певного стану внутрішнього духовного світу, від трудового і суспільного становища, від неповторності й оригінальності кожної особистості, більш різнобічною повинна стати диференціація освітніх програм вищої освіти. Вік людини варто розглядати як функцію біологічного й історичного часу. Як людина в цілому, так і її тимчасові характеристики, у тому числі вік, є взаємопроникненням біологічного і соціального. Тому вікові зміни тих або інших властивостей людини є одночасно онтогенетичними і біографічними (М.О. Бердяєв [2]). Збереження інтелектуальної працездатності педагогів залежить від взаємовпливу таких чинників, як вік, праця, освіта.

Акмеологічний підхід до професійної діяльності дає змогу виділити інваріанти в суб'єктивних якостях педагога. Пропонується група якостей, які характеризують позитивну тенденцію особистісного, професійного розвитку спеціаліста, особистість професіонала, здатного до досягнення вершин у своїй професійній діяльності: а) відкритість для освоєння нового; б) інтегративний спосіб мислення при виробленні оптимальних моделей діяльності; в) здатність до об'єктивної самооцінки своєї професійної поведінки; г) висока мотивація досягнень у праці тощо (А.О. Деркач, А.О. Реан, О.С. Анісімов, Н.В. Кузьміна та ін.).

Методологія акмеологічного підходу до освіти поряд з вищеназваними спеціальними методологічними категоріями оперує загальними категоріями, які характеризують: а) високу якість функціонування освітніх систем: цілісність, системність, інтегральність, оптимальність, самоорганізація, саморозвиток, стійкість; б) високу якість розвитку людини: цілісність, індивідуальність, саморозвиток, самореалізація, креативність, зрілість, стійкість, успішність. Застосування сукупності загальних і спеціальних акмеологічних категорій дає змогу по-новому підійти до аналізу і вирішення проблем освіти, пов'язаних із самореалізацією особистості на етапах професійної підготовки і діяльності.

У ході аналізу проблеми *мотивації до навчальної діяльності у виші* з позиції акмеології, ми виявили, що вона повністю розкривається і реалізується у соціально зрілої особистості.

Сам феномен соціально зрілої особистості проявляється у формуванні чотирьох основних компонентів, навколо яких групується багато

інших, більш часткових утворень. Такими компонентами є: а) відповідальність, б) терпимість, в) саморозвиток, г) особистісна позитивність, яка проявляється в позитивному ставленні до світу, позитивному мисленні, яке визначає позитивний погляд на світ.

У процесі професійного становлення особистості відбувається її професійний і особистісний розвиток. Розглядаючи можливі сценарії професійного і особистісного розвитку, Л.М. Мітіна виділяє дві основні моделі професійної праці: а) адаптивної поведінки (домінування спрямованості на підпорядкування власної професійної діяльності до особливостей зовнішнього соціального оточення, прагнення мінімізувати власні зусилля за рахунок вже сформованих, стереотипних способів виконання професійних завдань); б) професійного розвитку (засвоєння і реалізація здатності поглянути на себе, на свою працю (навчання) зі сторони і зробити потім це предметом перетворення й удосконалення) [7].

Особистісний потенціал професійної адаптації студентів визначається переважно їх провідною мотивацією. Це є наслідком того, що професійне удосконалення (включаючи удосконалення і розвиток управлінських кадрів) зумовлює включеність не лише розумової активності й інтелектуального потенціалу людини, але й задіяність її мотиваційної та емоційно-вольової сфери, різноманітних властивостей її особистості.

Інтелектуальна діяльність студентів тісно пов'язана з їх особистістю. Цей зв'язок проявляється у мотивації розумової діяльності, що залежить від установок, потреб й ідеалів особистості, рівня її уподобань.

Успішність проходження адаптаційних процесів студентської молоді залежить від характеру їхніх мотивів вступу до педагогічного вишу та труднощів, які виникають у навчанні та нових умовах життєдіяльності. Згідно з аналізом даних вітчизняних досліджень щодо життєвих планів студентської молоді, у більшої її частини вони збігаються з тією професійною кваліфікацією, яка здобувається у ВНЗ. Проте нині відзначаються і значні розбіжності в життєвих та професійних намірах певних груп студентської молоді у порівнянні з тими, які були «задані» на момент вступу у ВНЗ. В умовах соціальної непередбачуваності життєві плани значної частини студентської молоді досить невизначені, перебувають у стадії формування і часто мало пов'язані з отримуваними у ВНЗ професією і спеціальністю. Такий стан професійних намірів знаходить своє відображення й у системі чинників, яким надається перевага, які є цінними і важливими для студентів при виборі

місця роботи після закінчення ВНЗ. Так, аналіз літературних джерел свідчить про те, що близько 2/3 опитаних керуються насамперед прагненням працювати за спеціальністю; більше третини обирають професію, виходячи з чинників іншого порядку, зокрема, їх приваблює прагнення жити в місті, висока заробітна плата, близькість культурних центрів, бажання отримати диплом про вищу освіту тощо. Ці чинники цікавлять усіх студентів, однак для значної частини студентства вони є основними (Р.Р. Бибріх, І.А. Васильєв, М.М. Лапкін, Н.В. Яковлєв, В.А. Семиченко, В.Д. Федоров).

Мотиваційна сфера студента в процесі навчання має свої особливості. Процес формування особистості майбутнього фахівця, що відповідає певній структурі мотивів і системі цілей, розпочинається з перших днів перебування студента у ВНЗ. Однак його ефективність може бути різною залежно від мотивації до професії взагалі та навчальної зокрема. У результаті проведеного дослідження Р.Р. Бибріх і І.А. Васильєв дійшли висновку, що «…у процесі адаптації до ВНЗ відбувається не просте пристосування старої структури навчальних мотивів і системи цілей до нових вимог, а їхня корінна перебудова. Як показав аналіз, структура цілей у початковий період адаптації дестабілізована. Це виявляється у відсутності концентрації цілей, у появі безлічі невизначених цілей, у нерозробленості окремих загальних цілей. У процесі перебудови знаходиться і структура мотивів. Широкі соціальні, професійні і пізнавальні мотиви, що виявляються у переважної більшості студентів, найчастіше ніби знаходяться в латентному стані, ще не перетворилися на реально діючі» (Р.Р. Бибріх, І.А. Васильєв [3, 20–30]).

Подальший аналіз динаміки мотивації до навчання і професії, проведений В.О. Якуніним [14], дав змогу встановити, що далі вона зазвичай знижується від курсу до курсу. При аналізі динаміки у структурі навчальної мотивації було виявлено, що на всіх курсах провідне місце посідають професійні мотиви, мотиви соціальної ідентифікації та утилітарні. На молодших курсах ставлення до професії впливає на активність і результативність навчальної діяльності в основному опосередковано, тобто через професійну і пізнавальну мотивацію, а на старших курсах воно прямо пов'язане з ефективністю навчання. Отже, ставлення до обраної професії впливає на хід і результат процесу адаптації.

Особливе місце у структурі мотивів студентів посідає професійний інтерес. Г.Д. Бабушкін [1] розглядає професійний інтерес як складне особистісне утворення, що виникло в процесі професійного самовизначення і являє собою мотивоване суб'єктивне ставлення до конкретної

професійної діяльності, яке усвідомлюється і переживається особистістю. Професійний інтерес як система містить у собі такі компоненти: емоційний, мотиваційний, інтелектуальний, вольовий. Низька задоволеність майбутньою професією у студента в процесі професійної підготовки призводить до засвоєння її на поверхневому рівні. А це, у свою чергу, викликає психічні перевантаження навіть при помірковано напруженій професійній діяльності (А.О. Реан [8]). За даними соціологічного дослідження (Л.М. Мітіна [7]), приблизно 93,6 % першокурсників задоволені вибором професії, до другого курсу задоволеність падає до 72,2 %. Розчарування стосовно обраної професії, що виникає у процесі навчання, у більшості випадків пов'язане з тим, що студенти першого курсу не мають досить повного уявлення про свою майбутню професію.

Тому разом з розвитком професійного інтересу студентів на заняттях необхідно розвивати їхні професійні інтереси у позааудиторний час, що неодмінно сприятиме розширенню кругозору, обізнаності та енергійному входженню у професійні ролі. Б.М. Теплов зазначав: «Наявність одного лише інтересу, який убирає в себе всю спрямованість особистості і не має опори ні у світогляді, ні у справжній любові до життя в усьому багатстві його проявів, неминуче позбавляє людину внутрішньої свободи і вбиває дух» [13, 308–309].

Особливо необхідно відзначити роль педагогічної практики у процесі професійного становлення студента. Саме у процесі проходження педагогічної практики він має можливість ознайомитися з реаліями майбутньої професійної діяльності, застосувати набуті у процесі навчання теоретичні знання, практичні уміння і навички. Ефективність проходження студентом педагогічної практики впливає на формування його професійних мотивів та інтересів.

У процесі розвитку позитивних мотивів студентів до навчання важливо, щоб відбувалося перетворення (засвоєння) зовнішніх, реальних дій з предметами на внутрішні, ідеальні суспільні норми (процес інтеріоризації), вимоги, ідеали та цінності культури сприймалися і засвоювалися (інтеріоризувалися) індивідуально, вибірково. Саме тому ціннісні орієнтації особистості не завжди збігаються з цінностями, виробленими суспільною свідомістю. Суспільні цінності стають стимулами, збудниками до дії у випадку, якщо вони усвідомлюються і приймаються студентом, стаючи особистісними цінностями, переконаннями, ідеалами, цілями.

Процес становлення студента як особистості припускає засвоєння системи гуманістичних цінностей, що лежать в основі його гуманітарної

культури. Питання про впровадження цих цінностей у навчальний процес має велику соціальну значимість. Від цього багато в чому залежать перспективи гуманізації освіти, зміст якої полягає у забезпеченні свідомого вибору студентом духовних цінностей, і формування стійкої, несуперечливої, індивідуальної системи гуманістичних ціннісних орієнтацій, що характеризують його мотиваційно-ціннісне ставлення до майбутньої професії.

Для студентів, зокрема старших курсів, характерне домінування потреби у досягненнях. Життя студентів специфічне за можливостями задоволення низки потреб. Дані дослідження показують, що підвищення ефективності діяльності студентів пов'язане з розвитком їхніх духовних потреб відповідно до вимог навчання у ВНЗ і майбутньої професії. Поряд із ситуативними усвідомленими потребами (мотивами), які спонукають студента до діяльності, важливу роль відіграють стійкі мотиви, що визначають спрямованість у майбутнє. Важливим елементом спрямованості студента є стійкі та глибокі інтереси, переконання, система уявлень, поглядів на навколишню дійсність, ідей, які формують його світогляд. Виникнення глибоких і стійких інтересів студента до навчальної та наукової діяльності є важливою умовою успішного формування його особистості на даному етапі. Проте поява великих труднощів, недоліки у методиці навчання та викладання, організації занять можуть призвести до згасання пізнавального інтересу (В.А. Семиченко, О.М. Галус [11]).

Важливо звернути увагу на з'ясування сутності окремих властивостей особистості, на потреби і мотиви, які спонукають людину до певних дій, заради чого проявляється активність, яка викликає радість, задоволення або розчарування. Від цього залежить психологічний зміст однієї і тієї ж властивості (за зовнішніми, формальними проявами), який може бути абсолютно різним. Наприклад, старанність одного студента може бути викликана бажанням здобути знання, щоб стати хорошим спеціалістом, а в іншого — вигідно влаштуватись у житті. Доброта може бути вираженням шляхетного прагнення принести радість, полегшення, а в іншому випадку — прихованою байдужістю та намаганням уникати небажаної стурбованості (В.А. Семиченко, О.М. Галус [11]). Необхідно пам'ятати, що лише врахування спрямованості студента, його актуалізованих професійних потреб, мотивів, цілей, переконань, ідеалів дає змогу зрозуміти сутність якостей, які проявляються в діяльності.

Важливим засобом самоорієнтації студента виступає неперервна освіта упродовж всього життя, яка проголошена головним принципом

Болонської декларації. Неперервна освіта спонукає до розвитку самостійності у вирішенні проблем різного рівня складності, що є можливим результатом освітньої діяльності та інтеграції особистістю досягнень, які виявляються в таких характеристиках, як інформованість, компетентність тощо. Всі ці проблеми вимагають уточнення щодо конкретних соціально-професійних груп суспільства.

Ми погоджуємося з дослідниками, які вважають головною одиницею «виміру» процесів диференціації в сфері неперервної освіти мотив, за яким — або спонукання до освіти, або відчуження від неї.

Таким чином, позитивна мотивація до навчання, як зазначалося вище, формується під впливом соціальної активності особистості, потреб її соціального і фізичного існування, або життєвих чи професійних утруднень.

Розвиток позитивної мотивації до навчання студентів на засадах акмеологічного підходу можливий під впливом багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників. Важливе місце у цьому процесі відводиться цілеспрямованому педагогічному управлінню.

Американські учені М. Мескон, А. Альберт і Ф. Хедоурі процес управління розглядають як послідовне чергування та поєднання основних структурних елементів (етапів): «управління — це процес планування, організації, *мотивації* (виділено мною. — *Г.О.*) і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти мети організації» [6, 38]). Під мотивацією вони розуміють «процес спонукання себе та інших до діяльності щодо досягнення особистих цілей або цілей організації» [6, 360].

На думку Л.І. Євенко, «менеджмент — це вміння досягати поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, *мотиви поведінки* (виділено мною. — *Г.О.*) інших людей…» [4, 99–108].

Управління процесами у педагогічних системах передбачає врахування певних *принципів*. Принципи («від латин. principium — початок, основа — першооснова, те, що лежить в основі певної теорії, вчення, науки, світогляду тощо» [12, 681]). Щодо принципів управління процесами в системі ступеневої педагогічної освіти, то їх доцільно класифікувати за змістовною сутністю і характером прояву, об'єднавши у такі групи: методологічні, педагогічні, організаційні.

До методологічних відносяться принципи соціальної зумовленості, науковості, конкретно-історичного підходу, системності, діалектичної суперечності, єдності якості і кількості, розвитку, неперервності, каузальності (причинності), децентралізації. Вони є основоположними для функціонування підсистеми, процесу у межах соціальної

(освітньої) системи. Ця група принципів пронизує всі структурні компоненти системи педагогічної освіти і є об'єктивним підґрунтям її успішного функціонування. Знання і практичне використання даних принципів як специфічних закономірностей педагогічної освіти робить її більш пізнаваною і на цій основі управляючою, сприяє стійкості, оптимізації та гармонійному розвитку цієї системи.

До педагогічних принципів відносяться: єдність навчання і виховання, комплексність, оптимізація, наступність і перспективність, цілеспрямованість, збалансованість теорії і практики, зв'язок з життям, передовим досвідом, варіативність і диференціація, спеціалізація, систематичність, доступність, наочність, активність і самостійність навчання, єдність колективних та індивідуальних форм. Ці принципи об'єднують провідні фундаментальні положення, які виходять із закономірностей, умов і вимог, пов'язаних з процесом навчання, формуванням світогляду, соціально зумовлених моральних норм поведінки, а також знань, умінь і навичок, об'єктивно необхідних для суспільства на конкретно-історичному етапі його розвитку.

Група організаційних принципів визначає процеси, пов'язані з управлінням і організаційною структурою процесів розвитку і професійної підготовки особистості в системі ступеневої педагогічної освіти та окремих її компонентів. До цієї групи належать такі принципи: єдності менеджменту (адміністративного, виробничого, наукового, освітнього, соціально-культурного); поєднання централізації з децентралізацією; всезагальності і обов'язковості; керованості; плановості; регульованості і координації; контролю; раціональності використання матеріальної бази, її розвитку відповідно до завдань; забезпечення психофізіологічних і гігієнічних умов навчання і відпочинку; добору, раціональної підготовки, розстановки і використання людського потенціалу; стимулювання.

Процес професійного зростання майбутніх учителів у системі ступеневої освіти потребує системного *педагогічного управління* з боку його суб'єктів: адміністрації ВНЗ, деканатів, викладачів, кураторів. Аналізуючи феномен педагогічного управління з використанням методології системного та культурологічного підходів, А.І. Прокопенко [9] з'ясовує зміст базових понять об'єкта і суб'єкта управління в педагогічній системі. Зокрема, визначає, що науковий напрям управління в педагогічній системі має об'єкт — організовану діяльність педагогів (викладачів) та учнів (студентів) у цій системі, і предмет — механізм процесу навчання, який полягає в управлінні навчальною діяльністю.

Під *педагогічним управлінням ВНЗ* розуміють сукупність цілеспрямованих дій (операцій) суб'єктів педагогічного управління, спрямованих на створення умов (соціально-прогностичних, педагогічних, психологічних, організаційних, кадрових, правового забезпечення, ергономічних та медичних, матеріально-фінансових) для організації ефективного навчально-виховного процесу і реалізації цілей ВНЗ (зокрема, професійного, особистісного розвитку та самореалізації студентів).

Під *педагогічним управлінням процесу професійного зростання* студентів в системі ступеневої освіти будемо розуміти сукупність цілеспрямованих дій (операцій) суб'єктів педагогічного управління з метою розвитку професійних знань, умінь і навичок, творчих здібностей студента під час навчання та позааудиторної діяльності на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні, які є підґрунтям його успішного професійного становлення у ВНЗ та професійної й особистісної самореалізації у майбутньому.

Ефективність педагогічного управління процесом професійного розвитку залежить від активної взаємодії суб'єктів управління зі студентами. Управлінські впливи повинні спрямовуватись на запобігання та усунення дезадаптаційних явищ у процесі навчання та професійного становлення майбутніх фахівців.

З метою забезпечення цілеспрямованих ефективних управлінських впливів на процес професійного розвитку студентів, на нашу думку, необхідно дотримуватись наукового системного підходу: розробити наукові засади педагогічного управління процесом професійного розвитку особистості, створити науково-методичний центр, який забезпечував би упровадження організаційно-педагогічної системи ВНЗ (наукова, навчальна, організаційна та методико-практична робота) з досліджуваної проблеми.

Успішний професійний розвиток майбутніх педагогів у процесі навчальної діяльності можливий за дотримання основних закономірностей та умов педагогічного управління системою роботи ступеневого ВНЗ.

Закономірності педагогічного управління: 1) всебічність і повнота використання наукових положень, що створюють основу управлінської діяльності, високий аналітичний рівень вивчення процесу в науково-концептуальному, змістовому і технологічному аспектах; 2) єдність цілей ВНЗ та педагогічного управління процесом професійного розвитку студентів; 3) неперервність управлінського впливу у процесі навчання студентів, розвиток у них зовнішніх позитивних стимулів; 4) прогнозованість керівництва ВНЗ; 5) взаємодія керуючої

та керованої підсистем; 6) визначальна роль людського чинника в педагогічному управлінні процесом професійного розвитку особистості; 7) поєднання централізму з ініціативою ВНЗ, децентралізації та демократизації педагогічного управління; 8) оптимальне співвідношення об'єктивно необхідних стратегічних і оперативно-поточних завдань; 9) забезпечення суб'єкта педагогічного управління інформацією, наявність достатньо постійного інформаційного зворотного зв'язку.

Аналіз результатів проведеного дослідження, врахування вищезгаданих закономірностей дають підставу для визначення *основних умов педагогічного управління процесом професійного розвитку студентів* в системі ступеневої освіти, під якими розуміють стійкі обставини, які впливають на нього: соціально-прогностичні, педагогічні, психологічні, організаційні, кадрові, правового забезпечення, ергономічні та медичні, матеріально-фінансові.

Соціально-прогностичні умови. Прогнозування є одним із науково обґрунтованих засобів постановки цілей роботи, процесу, явища. У нашому дослідженні прогнозування є одним із етапів педагогічного управління мотивацією майбутніх педагогів до навчання у контексті акмеологічного підходу. Поставлені на основі прогнозування цілі (в тому числі процесу мотивації) відображають закономірності розвитку ВНЗ зокрема та суспільства в цілому. У процесі аналізу прогностичного фону ВНЗ необхідно враховувати сукупність зовнішніх, найбільш істотних для закладу чинників для визначення цілей педагогічного управління.

По-перше, це група чинників, які характеризують макросередовище (особливості економічного, політичного, культурного, освітнього розвитку країни, регіону). По-друге, прогностичні чинники, що впливають на визначення тенденцій розвитку ВНЗ і вказують на загальну спрямованість його розвитку. Саме зіставлення цих тенденцій зі станом педагогічного управління мотивацією студентів до навчання дає можливість визначити найближчі та віддалені перспективи розвитку ВНЗ. По-третє, це чинники мікросередовища ВНЗ. Вивчення мікросередовища передбачає з'ясування перспектив розвитку виробничої і невиробничої сфер регіону, кадрового забезпечення господарства, можливостей для здобуття молоддю необхідних спеціальностей, вивчення можливостей спонсорської допомоги навчальному закладу. Якщо перші дві групи прогностичних чинників безпосередньо впливають на розвиток ВНЗ, то при аналізі третьої групи з'ясовують, як вони впливають на ВНЗ і як навчальний заклад впливає на них.

Вивчення прогностичного фону ВНЗ дає можливість зробити педагогічне управління мотивацією студентів до навчання більш науковим, оскільки прогнозування тісно пов'язане з плануванням і є його дослідницькою основою. Опора на прогностичний фон ВНЗ дає можливість створити оптимальні соціально-прогностичні умови педагогічного управління мотивацією студентів до навчання, які забезпечують гармонію у взаєминах викладачів, кураторів, студентів, батьків та адміністрації ВНЗ. Такий стан досягається завдяки своєчасному виявленню найсприятливіших чинників цього процесу, посиленню засобами виховання педагогічної ефективності цих чинників, нейтралізації небажаних, негативних впливів.

Педагогічні умови. Необхідною педагогічною умовою підвищення якості педагогічного управління процесом адаптації студентів є належна професійно-педагогічна підготовка викладачів, кураторів, працівників деканатів, адміністрації ВНЗ, що дало можливість забезпечити ефективність проведення індивідуальних та колективних форм роботи зі студентами з проблем розвитку мотивації до навчання і нових умов життєдіяльності у виші. Потрібен належний аналіз місця і значення потенціалу професійно спрямованих, гуманітарних, природничо-наукових навчальних дисциплін у реалізації поставленої мети — сприяти професійному і особистісному розвитку, самореалізації майбутніх вчителів в системі ступеневої освіти шляхом їх позитивної мотивації до навчання і майбутньої професійної діяльності.

Психологічні умови. Процес мотивації студентів до навчання та нових умов життєдіяльності у ВНЗ — психолого-педагогічний феномен. Тут необхідно враховувати психологічні і соціально-психологічні особливості особистості студента та академічних груп і, як наслідок, запровадження індивідуальних і колективних форм роботи. Важливо головний акцент зробити на забезпеченні сприятливого психологічного клімату, ціннісно-орієнтаційної єдності викладацького складу вишу. Адже від цього залежить ступінь задоволеності викладачів своєю працею, характер взаємин «керівник — викладач», «викладач — викладач», «викладач — студент», «куратор, викладач — батьки», домінуючий настрій та емоційний стан учасників процесу.

Врахування психічних як позитивних, нейтральних, так і негативних станів, впровадження психотренінгів, вправ сприяє успішному входженню студентів у вузівське середовище. У створенні сприятливого психологічного клімату у ВНЗ, на нашу думку, ефективною є спільно-індивідуальна, спільно-послідовна (єдність цілей у підготовці майбутніх вчителів, що зумовлено галузевими стандартами

освіти: освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми фахівців певного ОКР) і спільно взаємодіюча діяльність учасників педагогічного управління (психологічне прийняття викладачами, кураторами колективних цілей ВНЗ, їх активність та використання методик вивчення індивідуальних особливостей, психологічного розвитку студентів).

У процесі такої діяльності формується ціннісно-орієнтаційна єдність науково-педагогічного колективу ВНЗ: знання, психологічне прийняття цілей діяльності ВНЗ, активна участь; однакове розуміння сутності навчально-виховного процесу і місця мотивації студентів до навчання; спільне розуміння головних засобів реалізації мети з проблем мотивації, єдність позицій стосовно студентів і батьків; єдність критеріїв оцінки та самооцінки педагогічної діяльності, особистості студента; орієнтація на загальнолюдські, духовні цінності, ідеали демократичного і громадянського суспільства з метою створення гуманістичного середовища ВНЗ.

Тут важливою складовою є рівень психологічної сумісності суб'єктів, об'єктів педагогічного управління: спільність оцінок процесів, явищ, емоційних реакцій, однакове бачення проблем і шляхів їх вирішення, домінування взаєморозуміння, взаємодоповнення та безконфліктності (призначення кураторів, поселення студентів у гуртожиток тощо).

Психологічні особливості суб'єктів педагогічного управління (в тому числі керівника) впливають на стиль керівництва науково-педагогічним колективом у ВНЗ та його підсистемах. На противагу автократичному (авторитарному, адміністративному, вольовому, директивному) і ліберальному (анархічному, нейтральному, вільному, потуральному, формальному) стилям керівництва найбільш прийнятним в педагогічному управлінні є демократичний (колегіальний, товариський) стиль.

При демократичному стилі формуються колективність керівництва у ставленні керівника до людей, ціннісно орієнтована спрямованість особистості керівника на колективні (корпоративні) інтереси, ініціатива, винахідливість і творчість у роботі керівника і членів колективу, ступінь вимогливості і відповідальності керівника і членів колективу за доручену справу.

Організаційні умови включають впровадження організаційних заходів, форм щодо формування позитивної мотивації студентів до навчання у ступеневому виші. З іншого боку, йдеться про створення організаційної структури ВНЗ з педагогічного управління мотивацією студентів до

навчання: адміністрація ВНЗ → деканат → кафедра → викладачі, куратори. Значення формування організаційної структури педагогічного управління полягає в організаційному закріпленні за кожною ланкою педагогічного управління певних функцій, необхідних для нормального функціонування всієї системи, і виражається у встановленні стосунків суб'єктів і об'єктів педагогічного управління на всіх рівнях.

Функціонування організаційної структури ВНЗ зумовлює забезпечення певного організаційного порядку (встановлення стійкої структури стосунків, системи постійно чинних норм і правил). У створенні організаційного порядку необхідно поєднувати два види умов діяльності ВНЗ: організаційні і правові (закони, правові норми тощо). Механізмом встановлення організаційного порядку є прийняття управлінських рішень («соціальний акт, підготовлений на основі всебічного аналізу можливих варіантів, прийнятий в установленому порядку, який містить мету, перелік засобів її досягнення та спрямований на організацію практичної діяльності суб'єктів та об'єктів управління» [15]).

Кадрові умови. Необхідно враховувати відповідність педагогів вимогам кваліфікаційних характеристик та посадових обов'язків, завданням, особистісному і діяльнісному рівням їхнього професіоналізму. Рівень кваліфікації педагога визначається ступенем вираженості педагогічних здібностей та професійно-педагогічної компетентності, своєчасним проходженням якісного підвищення кваліфікації (стажування).

Головним у системі роботи з науково-педагогічними кадрами стало спрямування на підвищення їхнього професіоналізму (зокрема, потреба педагога у сприянні професійному і особистісному становленню і зростанню студента; сприяння педагогові у самопізнанні своєї особистості — рівня своїх педагогічних здібностей, професійно-педагогічної компетентності).

Умови правового забезпечення. Однією із форм прояву управлінських стосунків є правові стосунки. Управлінське рішення чи метод впливу на керовану підсистему завжди має певну правову форму. У процесі дослідження проблем мотивації студентів до навчання використано низку правових актів, зокрема: закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про охорону праці», «Про фізичну культуру і спорт» та ін.; укази Президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян», «Про додаткові заходи щодо реалізації державної молодіжної політики» та ін.; постанови КМ України

«Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», «Про порядок працевлаштування випускників ВНЗ, підготовка яких здійснювалась за державним замовленням», «Про підготовку фахівців для сільської місцевості» та ін.; накази МОН України та ін.

Ергономічні та медичні умови. Дотримання у ВНЗ необхідних санітарно-гігієнічних і медичних умов повинно сприяти зміцненню здоров'я, формуванню здорового способу життя студентів. Є стабільні нормативні вимоги, які створюють основу ергономічних умов і дотримання яких є обов'язковим для будь-якого вишу: розмір площі на одного студента, розмір навчальних меблів, обладнання кабінетів, майстерень, їдалень, спортивних залів, освітленість, температурний режим, чистота і порядок, естетика навчальних приміщень, нормативи їх провітрювання.

Ці нормативні вимоги фіксуються у санітарному паспорті ВНЗ, який пред'являють під час ліцензування або акредитації навчального закладу. Дозування навантаження на студентів за днями тижня і годинами навчального дня відображено у розкладі занять. Тому при складанні розкладу для різних ОКР важливо дотримуватися нормативних вимог. Розклад занять традиційно створюється таким чином, щоб створювати умови для нормального дозування навчання і відпочинку, рухової активності студентів. Дотримання медичних умов передбачає вирішення таких основних завдань: створення системи постійної діагностики стану здоров'я студентів, ведення систематичної роботи з профілактики їх захворювань, координація зусиль всіх, від кого залежить здоров'я студентів.

Матеріально-фінансові умови. Створення відповідних матеріально-фінансових умов функціонування вишу сприяє збереженню і розвитку його матеріальної бази, фінансовому забезпеченню проходження основних процесів. В цілому для створення належних матеріально-фінансових умов у виші необхідно оцінити матеріальні цінності, технічний стан, відповідність сучасним вимогам і раціональне використання аудиторного фонду, майстерень, бібліотек, актових, спортивних залів; визначити пріоритетні напрями використання позабюджетних коштів; проаналізувати можливості використання угод про співробітництво з організаціями, навчальними закладами, фондами, окремими громадянами тощо.

Отже, провідними напрямами оновлення професійної підготовки педагогів у виші, розвитку їх позитивної мотивації до навчання і майбутньої професійної діяльності є створення гуманістичного середовища

навчання та запровадження поряд із системно-синергетичним, аксіологічним підходами акмеологічного. Це сприятиме в процесі педагогічного управління формуванню суб'єкт-суб'єктних рівноправних взаємин між викладачем і студентом та використанню останнім свого внутрішнього потенціалу, розвитку позитивних мотивів до навчання та майбутньої професійної діяльності тощо.

ДЖЕРЕЛА

1. Бабушкин Г.Д. Взаимосвязь профессионального интереса и склонности к педагогической деятельности / Г.Д. Бабушкин // Вопросы психологии. — 1987. — № 2. — С. 62–69.
2. Бердяев Н.А. Самосознание / Н.А. Бердяев. — М. : Книга, 1991. — 446 с.
3. Бибрих Р.Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. — 1987. — № 2. — С. 20–36.
4. Евенко Л.И. Ситуационный подход — новое направление в американском менеджменте / Л.И. Евенко // США: экономика, политика, идеология. — 1978. — № 10. — С. 99–108.
5. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — 144 с.
6. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. ; Л.И. Евенко (общ. ред. и вступ. ст.). — М. : Дело, 1999. — 800 с.
7. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека / Л.М. Митина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28–38.
8. Реан А.А. Социальная педагогическая психология : учеб. пособ. [для студ. и аспирантов психол. ф-тов и слушателей курсов психол. дисципл. на гуманит. ф-тах вузов РФ] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. — СПб. : Питер, 1999. — 416 с.
9. Прокопенко А.І. Наукові основи управління в системі освіти : [моногр.] / А.І. Прокопенко. — Х., 2005. — 304 с.
10. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 479 с.
11. Семиченко В.А. Психология направленности : учеб.-метод. пособ. / В.А. Семиченко, А.М. Галус ; под общ. ред. В.А. Семиченко. — Хмельницкий : ХГПИ, 2003. — 521 с.
12. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. — К. : Голов. ред. УРЕ, 1985. — 968 с.
13. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий : избр. психол. тр. / Б.М. Теплов ; РАО, Московский психолого-социальный ин-т ; М.Г. Ярошевский (ред.). — М. : Изд-во МПСИ, 2004. — 639 с.
14. Якунин В.А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / В.А. Якунин ; Европейский ин-т экспертов, Фонд «Международно-правовой экспертизы». — СПб. : Полиус, 1998. — 639 с.
15. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://slovopedia.org.ua/39/53392/260654.html

Гладкова В.М.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕНЕДЖЕРІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито специфіку управлінської діяльності менеджера вищого навчального закладу, який протягом свого свідомого життя повинен прагнути самореалізуватися через самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення, самокорекцію, самоорганізацію і самореорганізацію. Представлено теоретичну модель управління його професійним акмесинергетичним самовдосконаленням.
Ключові слова: *управлінська діяльність, професійний розвиток, професійне самовдосконалення, модель управління.*

В статье раскрыта специфика управленческой деятельности менеджера высшего учебного заведения, который на протяжении своей сознательной жизни должен стремиться самореализоваться через самовоспитание, саморазвитие, самосовершенствование, самокоррекцию, самоорганизацию и самореорганизацию. Представлена теоретическая модель управления его профессиональным акмесинергетическим самосовершенствованием.
Ключевые слова: *управленческая деятельность, профессиональное развитие, профессиональное самосовершенствование, модель управления.*

The article deals with the specifics of managerial activities a higher education institution manager who throughout his adult life must strive for self-actualization through self-education, self-development, self-improvement, self-correction, self-organization and self-reorganization. It is presented theoretical model of management of his professional acmesynergetical self-development.
Key words: *administrative activity, professional development, professional self-improvement, management model.*

Менеджмент в освіті — це окрема галузь менеджменту, що має власну специфіку та закономірності. Більшість людей ототожнюють поняття «менеджер» з образом керівника нового покоління, який використовує у своїй професійній діяльності сучасні методи управління.

Дослідженню проблем, що виникають в управлінні освітніми установами, присвячені праці М. Дармanського, Л. Калініної, В. Лазарєва, М. Поташника, Ю. Конаржевського, Т. Шамової та ін. Аналіз літератури з питань керівництва освітою, вивчення досвіду управлінської діяльності свідчить про те, що нині недостатньо уваги приділено особистості керівника освітньої установи, його якостям й ефективності роботи, вимогам, які висуває до нього сучасне інтенсивно мінливе суспільство.

Стан підготовленості менеджера освітнього закладу часто не відповідає вимогам сучасного суспільства через відсутність загальнодержавної системи підготовки цієї категорії менеджерів. Проте змінені вимоги з боку суспільства, умови праці керівного складу освітніх закладів (особливо вишів) визначають соціальну значущість розробки аналізованої проблеми. Крім того, слід відзначити політичний аспект актуальності, який містить на сучасному етапі розвитку міжнародної спільноти вимоги щодо необхідності налагодження та підтримки зв'язків з вишами інших країн, забезпечення мобільності випускників, науково-педагогічного та керівного персоналу вищих навчальних закладів.

Спостерігається явне протиріччя між соціальним замовленням на розвиток суб'єктивних акмеологічних детермінант суб'єктів професійної діяльності, потребою в керівниках, що володіють високою здатністю до самоініціації, самоорганізації, самоконтролю і саморозвитку, необхідністю організації системи акмеологічного сервісу для менеджерів та дефіцитом акмеологічних і педагогічних досліджень у цьому напрямі. Крім того, відсутні програми професійно-акмеологічного супроводу самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації менеджерів освіти.

Аналіз наукових розробок у галузях менеджменту, психології та педагогіки свідчить про те, що проблемам саморозвитку, самопроектування, самовиховання, самокоригування та самореалізації менеджерів приділяється недостатньо уваги. А в системі освіти ці прогалини ще більші, оскільки досі вважається, що менеджером освітньої установи можна стати без додаткових внутрішніх зусиль і прагнень, лише на підставі життєвого досвіду. Особливо це стосується керівництва вищими навчальними закладами.

Мета дослідження полягає у розкритті сутності професійного розвитку та вдосконалення менеджерів навчальних закладів.

Основний зміст дослідження. У сучасному світі до суб'єкта управлінської діяльності (менеджера навчального закладу) висуваються вимоги, які стосуються не лише його відповідності професійному статусу та особливостям займаної посади, але й невпинного професійного удосконалення, прагнення досягати вершин в управлінській діяльності (рівня майстерності). Ці напрями повинні розглядатися та реалізовуватися на засадах фундаментальної та синергетичної акмеології.

Менеджмент в освіті має свою специфіку та закономірності, що притаманні лише йому. Об'єктом менеджменту в освіті є процес управління освітніми системами (освітніми закладами). Його ефективність напряму залежить від якості управлінської діяльності менеджера освітнього (вищого навчального) закладу.

Сучасний менеджер у галузі освіти повинен досконало знати структуру освітньої системи і всі процеси, що в ній відбуваються, уміти з позицій принципів системності, цілісності, розвитку, кумулятивності забезпечити прийняття оптимальних управлінських рішень з урахуванням специфіки кожної конкретної освітньої системи, освітньої організації. Він повинен бути здатним усе більше зосереджуватися на проблемах майбутнього. Це — творча, націлена на майбутнє особистість, що не лише вміє адаптуватися до нових умов і готова до співробітництва, але й зацікавлена у нововведеннях.

Менеджер навчального закладу — це особа, яка професійно здійснює керівництво організаційною системою та персоналом навчального закладу в рамках посадових інструкцій на різних рівнях управління.

Наразі з'являється досить багато публікацій, присвячених професіоналізму та фаховій компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, проте недостатньо уваги приділяється в науковій літературі проблемі формування та розвитку управлінської компетентності керівника вищого навчального закладу [3; 9; 22; 25]. Лише в останні роки погляд науковців почав спрямовуватися на вищий навчальний заклад, на менеджерів як керівників його структурних підрозділів.

Сучасний керівник (менеджер вищого навчального закладу) не лише сумлінно виконує свої професійні обов'язки. Його професійна (управлінська) діяльність спрямована у майбутнє і є за своєю сутністю акмеологічною.

Акмеологічна діяльність керівника — це діяльність керівника з удосконалення та розвитку власних акмеологічних здібностей

та управлінської майстерності з метою підвищення ефективності управління організаційною системою (А. Деркач [2], О. Зубова [4]).

Розглядаючи питання ефективної управлінської праці менеджера, науковці виділяють три групи якостей, котрі мають бути неодмінно притаманними менеджеру як керівнику, лідеру, управлінцю, організатору: *особисті* (чесність і порядність, скромність і справедливість відносно оточуючих, принциповість у всіх питаннях, гарне фізичне та психічне здоров'я, емоційна зрілість, позитивне ставлення до життя та професійної праці), *професійні* (загальна та управлінська компетентність; загальна, технічна, економічна, правова, інформаційна, психолого-педагогічна культура; висока освіченість і креативність; уміння мобілізуватись в екстремальних ситуаціях; прогностичність тощо), *організаторські та ділові* (цілеспрямованість, діловитість, дисциплінованість і високий самоконтроль, підвищена працездатність, комунікабельність, контактність, реалістичність та харизматичність, терпимість до слабкостей підлеглих, уміння керувати, організовувати і підтримувати роботу колективу, бути готовим до дій, ризику) [14; 16; 17]. Можна додати до наведеного переліку також блок професійних якостей, що є атрибутивними і сприяють успішному виконанню менеджером вищого навчального закладу своєї управлінської діяльності, тобто блок акмеологічних інваріантів професіоналізму.

Стійкість, стабільність розвитку вищого навчального закладу залежать від характеру та способу комбінування методів управління, характеру взаємодії соціальних інститутів, ціннісних уявлень людей, норм їхньої поведінки, забезпечуються зв'язком інтересів і потреб людей із загальними процесами організаційного розвитку.

При вивченні менеджера вищого навчального закладу як суб'єкта управлінської діяльності варто акцентувати увагу на його особистості з позиції закономірностей і механізмів усебічного розвитку людини на етапі її зрілості при досягненні акме, аналізувати сукупні характеристики крізь призму становлення та подальшого самовдосконалення менеджера, досягнення ним найвищої майстерності в управлінській діяльності [6; 12; 24; 26]. При цьому найактуальнішими є такі проблеми: професіоналізм менеджера вищого навчального закладу та його зрілість, шляхи попередження професійної деформації менеджерів вищих навчальних закладів та досягнення ними професіоналізму тощо.

Значний інтерес становлять закономірності розвитку та вдосконалення менеджера вищого навчального закладу в системі професійної (управлінської) діяльності. Це пов'язано з тим, що підготовка та професійний розвиток управлінських кадрів для вищої освіти залишились

надбанням самоосвіти, власного досвіду роботи на керівних посадах, підвищення кваліфікації, а єдність політичних поглядів та особистісних якостей працівників — передумовою для висування на керівну посаду. Управління розглядалось не як наука, а як певного роду мистецтво, тому управлінське професійне становлення і розвиток відбувались без професійної підготовки в процесі практичної діяльності посадовців.

Нині ідеальний керівник має бути політично зрілим, володіти економічними та цільовими методами управління, уміти здійснювати науковий, економічний аналіз, мати системне, перспективне мислення, організаторські здібності, забезпечувати здоровий мікроклімат, бути комунікабельним [1, 208]. З'являється необхідність у зміні формальних на нові управлінські функції, які «за шаблоном» не виконати. Для цього слід мати міцну компетентнісну основу, творчу уяву, володіти філософією управління, педагогікою, психологією та соціологією управління. Добре підготовленому керівникові мають бути притаманні такі характеристики, як уміння працювати в команді, приймати самостійні рішення, бути ініціативним, здатним до інновацій. Він має бути психологічно витриманим, готовим до перевантажень та стресових ситуацій, а також уміти виходити з них.

Успішна самореалізація особистості у професійній діяльності, досягнення високого управлінського рівня визначається особистісно-професійним потенціалом, акмеологічна оцінка якого дає змогу не лише оцінювати об'єктивні результати управлінської діяльності, але й прогнозувати можливості підвищення ефективності праці та особистісно-професійного розвитку менеджера освітньої установи, передбачати його професійну успішність.

Усі фактори, що сприяють професійній та життєвій успішності, можна умовно поділити на фундаментальні та похідні. Фундаментальні фактори — це особливості психічної будови особистості, що виявляються у високій активності та позитивних установках. Серед похідних факторів вирізняють такі: високу товариськість, високий рівень самоконтролю, виважену схильність до ризику, заповзятість тощо [27].

Дуже важливим в управлінській діяльності менеджера освітнього закладу є прогностичний компонент [18; 19]. Науковці наголошують на важливості такого чинника вдосконалення функціонування навчальних закладів, як ефективне прогнозування в структурі управлінської діяльності керівника навчального закладу, тобто уміння обрати правильне рішення з кількох варіантів при виборі оптимальної стратегії дій.

Управлінська діяльність керівника навчального закладу (в нашому дослідженні — вищого навчального закладу (ВНЗ)) за своєю природою є рефлексивною, тому що її результат не можна чітко визначити наперед. Набуття рефлексивної культури як акмеологічного інваріанта сприяє ефективності управлінського процесу в цілому.

Загалом акмеологічний аналіз управлінської діяльності менеджера освітньої установи (ВНЗ) та його особистості як професіонала дає змогу наголосити на тому, що, незважаючи на надзвичайну складність та важливість значення цих аспектів в сучасних умовах, наразі постає проблема підвищення ефективності такої професійної діяльності для будь-якого менеджера освітньої установи. Особливо це стосується керівних кадрів вищих навчальних закладів, яких не лише ніде спеціально не готують, але й з боку держави не приділяється достатньо уваги створенню умов для їх професійної підготовки та удосконалення.

Менеджер в системі освіти протягом свого свідомого життя повинен прагнути самореалізуватися через самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення, самокорекцію, самоорганізацію і самореорганізацію, невпинно прагнути досягти акме в особистісному і професійному розвитку. Будучи синергетичним суб'єктом, він має творити себе як нову неповторну особистість.

Протягом свого професійного життя менеджер, зокрема вищого навчального закладу, долає такі рівні професіоналізму: початківець-стажист, адаптований виконавець, успішний виконавець, діагност-аналітик (логік), креатив-винахідник, реалізатор-упроваджувач, менеджер-вихователь, менеджер-управлінець, *менеджер-акмеолог*. Найбільше нас цікавить останній акмеологічний рівень, що являє собою характеристику досягнення суб'єктом праці високого рівня професіоналізму особистості та діяльності. Сутність цієї діяльності складають: наявність системних якостей менеджера як суб'єкта управлінської діяльності, соціальна відповідальність, громадянська позиція, високі особистісні та професійні стандарти, індивідна ресурсність (внутрішній потенціал), динамічність, мобільність, схильність до саморозвитку.

Управління процесом професійного самовдосконалення менеджерів освітніх закладів може бути не лише зовнішнім, але й здійснюватись у форматі самоменеджменту (self-menagement), спрямованому на суб'єкта управління [7; 13]. Керувати процесом професійного саморозвитку та самовдосконалення менеджера освітньої установи пропонується через науковий супровід, який є однією з форм активного безперервного професійного самовдосконалення кожного керівника,

що дасть змогу здійснювати професіоналізацію управлінців у галузі освіти на місцях [28].

Аналізуючи професійний розвиток керівників ВНЗ як успадковану проблему науки державного управління, В. Петков акцентує увагу на важливості їхнього саморозвитку та самовдосконалення. Водночас науковець підкреслює, що нині в Україні майже «… припинено широкий обмін досвідом з професійного вдосконалення та кар'єрного розвитку керівників ВНЗ, поширення зразків інноваційного практичного досвіду, що мав місце за минулих, відносно недалеких часів» [15].

Управлінська діяльність керівника ВНЗ має орієнтуватись на вільний розвиток людини, її творчу ініціативу, самостійність, професійний потенціал, резерви, можливості до професійного навчання та самонавчання. Сучасний керівник має визнавати первинність людини як особистості, враховувати не лише успішність і результативність праці, але й внутрішній стан людини — постійну специфічну мотивацію до ефективної роботи, поступового саморозвитку.

Професійний розвиток та вдосконалення (самовдосконалення) менеджера вищого навчального закладу — це усвідомлений цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної (управлінської) компетентності та розвитку професійно значущих якостей.

Акмесинергетичне самовдосконалення передбачає чотири процеси: самовизначення, самопрогнозування, самопідготовку та самореалізацію. Самовизначення менеджера вищого навчального закладу як суб'єкта управлінської діяльності містить самоаналіз та укладання аутохарактеристики. Самопрогнозування складається із цілепокладання, антиципування можливих результатів та акмеф'ючеринга. Самопідготовка є засобом формування та подальшого розвитку атрибутивних особистісно-професійних якостей менеджера ВНЗ і складається із самоосвіти та самовиховання. Самореалізація є втіленням запланованого в життя, комбінацією самовираження, самоствердження та самокоригування. Самовираження означає втілення ідеалу у формі різних цінностей для досягнення суб'єктом професійної діяльності (в нашому випадку менеджером ВНЗ) власного акме. Проте повної самореалізації не буде без суспільного визнання досягнень суб'єкта, тобто його самоствердження, та внесення до перебігу зазначених процесів відповідних корективів (самокоригування).

Акмесинергетичне самовдосконалення доцільно здійснювати в межах відповідної технології, котра передбачає укладання індивідуальної акмеограми, авторської системи професійної діяльності як траєкторії індивідуального саморозвитку та реалізації

запланованого. Допомогти менеджеру ВНЗ на цьому шляху може акмесинергетичне забезпечення та акмеологічний супровід.

Процес акмесинергетичного самовдосконалення менеджера ВНЗ передбачає проходження таких стадій: неусвідомлена потреба у самовдосконаленні (наявність ще не усвідомленої внутрішньої конфліктної ситуації); усвідомлення наявності внутрішньої конфліктної ситуації; переростання потреби самовдосконалення у процесуальну мотивацію; цілепокладання; прогнозування; проектування (створення авторської системи самовдосконалення); планування (ресурси — бюджет часу — ресурсно-календарне планування); покрокова реалізація запланованого; аналізування поточних результатів, коректування процесу самовдосконалення; усвідомлення нової внутрішньої неузгодженості; повторення процесу самовдосконалення (починаючи з третього кроку) на новому рівні.

Акмесинергетичне самовдосконалення менеджера ВНЗ складається з таких етапів:

— формування продуктивної «Я-концепції» менеджера-професіонала;

— розвиток творчого потенціалу;

— формування професійної готовності до високоефективної управлінської діяльності (в тому числі в екстремальних умовах);

— розвиток акмеологічної компетентності;

— розвиток мотивації професійних досягнень в управлінській діяльності;

— виявлення акмеологічного потенціалу, розвиток резервів функціональних можливостей при виконанні управлінської діяльності.

Менеджер ВНЗ є дуже складним і суперечливим суб'єктом управлінської діяльності. У своєму кар'єрному зростанні він націлений на особистісно-професійний розвиток та досягнення високого рівня професіоналізму управлінця.

Для вибору шляху удосконалення менеджера ВНЗ необхідно насамперед скласти його «портрет», визначити та проаналізувати внутрішні та зовнішні фактори, які впливають на його прогресивний розвиток як професіонала, майстра своєї справи. Аналіз внутрішніх факторів, які впливають на професійний розвиток, на розвиток кар'єри, дає змогу перевірити внутрішню готовність до якісного виконання своїх управлінських функцій і окреслити шляхи подальшого професійного та особистісного самовдосконалювання.

Внутрішні фактори, що впливають на успішність самовдосконалення та побудову кар'єри менеджером ВНЗ:

— здібності людини. Внутрішній ресурс може бути активований двома способами: 1) через опанування того, що не є цікавим; 2) через підключення волі;

— здатність пробудження, підтримання та розвитку активності у розв'язанні професійних задач і просуванні у професійній майстерності. Ця здатність тісно пов'язана з особливостями нервово-психічної діяльності організму;

— упевненість у власних силах, прагнення до лідерства, почуття обов'язку та відповідальності. Перші дві характеристики обов'язково мають бути контрольовані останніми;

— професійні знання і досвід (визначаються кваліфікаційними вимогами щодо посади);

— інтерес і здатність до пізнання та набуття досвіду. Здатності розвиваються у діяльності, тому саморозвиток здібностей полягає у постійному досягненні нових рубежів;

— здоров'я. Будь-яке просування менеджера пов'язане з навантаженнями на організм, тому відповіддю на навантаження є напруження захисних сил, мобілізація психічних і нервово-психічних ресурсів для пристосування до змін і вирішення професійних завдань.

Підсумовуючи вищевикладене, варто зазначити, що професійний розвиток, професійне вдосконалення (самовдосконалення) менеджерів ВНЗ є дуже важливими не лише для суб'єктів управлінської діяльності, але й для очолюваних ними навчальних закладів (структурних підрозділів), зокрема для їх функціонування та прогресивного розвитку. Проте професійним самовдосконаленням менеджерів різних керівних ланок вищого навчального закладу необхідно управляти через створення відповідних організаційних умов, зовнішнє і внутрішнє мотивування, стажування та проходження системи тренінгових занять, створення і подальше використання акмеологічної служби допомоги та підтримки цього процесу.

Розглядаючи професіоналізм особистості фахівця соціономічного типу (до якого також належить менеджер освіти) слід акцентувати увагу на професійно-управлінській компетентності як властивості особистості [10, 87–112]. Аналізуючи феномен «компетентність», Н. Кузьміна виділяє в її структурі такі складові: соціально-психологічну, комунікативну, професійно-педагогічну, спеціально-педагогічну, методичну, диференційно-психологічну та аутопсихологічну.

Професіоналізм особистості менеджера ВНЗ передбачає наявність таких складових: спрямованість на особистісно-професійний розвиток, планування професійної кар'єри, високі професійні стандарти,

нормативна моральна система регуляції поводження та відносин. Він полягає у високому рівні розвитку професійної компетентності, індивідуальних якостей та властивостей особистості (акмеологічних інваріантів), які дають змогу продуктивно управляти вищим навчальним закладом в умовах сучасного інформаційного суспільства, що характеризується динамічністю, високим рівнем інтеграції, синергійністю, непередбачуваним характером змін, збільшенням ризику та екстремальності у професійній (управлінській) діяльності тощо.

У своїх наукових розвідках В. Кривоносова, аналізуючи управлінську компетентність керівника ВНЗ, виділяє головні складові та етапи її формування [9]. Розкриваючи актуальність вирішуваної проблеми, науковець зазначає, що керівники (ректори, директори інститутів, декани факультетів), будучи видатними науковцями і педагогами, не мають управлінської освіти. Якість професійного становлення та подальшого розвитку і саморозвитку керівника вищого навчального закладу, його професіоналізм визначають ефективність та продуктивність діяльності очолюваного ним навчального закладу.

Результат професіоналізму менеджера ВНЗ може бути прагматичним і психологічним:

— прагматичний — це вищий навчальний заклад, що динамічно розвивається; мобільний персонал, який також схильний до розвитку та саморозвитку; здатні до самореалізації й побудови життєвої та професійної кар'єри завдяки здобутій освіті випускники тощо;

— психологічний — це новоутворення в особистості самого менеджера ВНЗ (знання, уміння, навички, досвід, розвинені наявні та сформовані нові акмеологічні інваріанти).

Основними напрямами у структурі професіоналізму діяльності менеджера ВНЗ вважаються такі:

— управління ресурсами та інформацією;

— впровадження інновацій;

— управління персоналом (створення позитивного соціально-психологічного мікроклімату, що сприяє акмеологічному зростанню персоналу та організації в цілому; розвиток акмеологічно орієнтованої організаційної культури, акмеологічного середовища та комунікацій у вищому навчальному закладі);

— самовдосконалення (самовизначення, самопрогнозування та самопроектування, самоосвіта та самовиховання, самопідготовка та самореалізація).

Управлінська діяльність за своєю сутністю є однією з найбільш складних складових для менеджера ВНЗ, тому що вимагає наявності

внутрішнього (акмеологічного) потенціалу, різноманітних складних здібностей, високого рівня розвитку компетенцій, акмеологічної готовності тощо. У своєму кар'єрному зростанні менеджер ВНЗ має бути спрямований на особистісно-професійний розвиток, досягнення високого рівня професіоналізму управлінця.

Перспективними напрямами теоретичних і прикладних досліджень стосовно менеджерів вищих навчальних закладів є такі:

— професіоналізм менеджера вищого навчального закладу та його зрілість;

— розробка ціннісно-особистісного профілю Я-концепції менеджера вищого навчального закладу;

— акмеологічні аспекти професійної підготовки менеджерів вищих навчальних закладів;

— розробка моделей та алгоритмів оптимальної організації різних видів, рівнів, етапів професійної діяльності менеджера вищого навчального закладу;

— акмеологічне забезпечення підготовки та подальшого професійного удосконалювання менеджерів вищих навчальних закладів;

—– акмеологічна діагностика на виявлення професійного потенціалу менеджерів вищих навчальних закладів;

— розробка професіограм та акмеограм особистісно-професійного розвитку менеджерів вищих навчальних закладів;

— розробка авторських систем продуктивної професійної діяльності менеджера вищого навчального закладу;

— розробка індивідуальних траєкторій професійної кар'єри менеджера вищого навчального закладу;

— шляхи попередження професійної деформації менеджерів вищих навчальних закладів.

Теоретичні аналітичні розвідки щодо професійної компетентності менеджера вищого навчального закладу є підставою для розробки концепції акмесинергетичного професійного самовдосконалення представників керівних ланок ВНЗ (ректорів, проректорів, директорів інститутів, деканів факультетів, завідувачів кафедр).

Основні ідеї концепції акмесинергетичного професійного розвитку (саморозвитку) та вдосконалення (самовдосконалення) менеджера навчального закладу:

— вдосконалення (самовдосконалення) менеджера навчального закладу як єдності особистості та суб'єкта діяльності складається з двох процесів — самопідготовки та самореалізації; самопідготовка означає формування творчого потенціалу індивідуума,

а самореалізація — втілення (реалізацію) цього потенціалу в життя; самопідготовка передбачає два процеси — самоосвіту і самовиховання; самореалізація — самовираження й самоствердження;

— використання методу синергетичної акмеології, який полягає у розгляді синтезу досконалості та самоорганізації у світлі єдності емпіричного і теоретичного дослідження, емпіричного й теоретичного знання;

— практичним втіленням основних ідей концепції акмесинергетичного професійного саморозвитку та самовдосконалення менеджера навчального закладу є проектування ним авторської системи власного професійного самовдосконалення та професійної кар'єри з наступною ефективною реалізацією таких проектів.

На процес акмесинергетичного самовдосконалення впливають сприятливі та перешкоджаючі чинники, які поділяються на об'єктивні та суб'єктивні. У структурі об'єктивних як сприятливих, так і перешкоджаючих чинників виділяються соціальні (суспільні) та службові. Усі сприятливі суб'єктивні чинники поділяються на психічні утворення та суб'єктні якості. До психічних утворень належать загальні та спеціальні знання, навички, уміння і досвід. До суб'єктивних сприятливих чинників належать: індивідуально-типологічні (темперамент та його прояви, характер, спрямованість, здібності) та професійно важливі якості, рефлексивна культура та акмеологічні інваріанти (емпатійність, розвинена антиципація, професійна рефлексія, креативність, атракція, відповідальність тощо).

Для того щоб зрозуміти сутність процесу самовдосконалення, необхідно розробити модель цього процесу, яка являє собою гіпотезу про розгортання цього процесу та його можливі результати.

На підставі здійсненого акмеологічного аналізу управлінської діяльності менеджера ВНЗ та розробленої моделі такого фахівця, виділених методологічних підходів, принципів і прийомів ми розробили теоретичну модель управління професійним акмесинергетичним самовдосконаленням менеджера освіти. У структурі зазначеної моделі можна виділити три блоки: базисний, науково-управлінський і технологічний.

Базисний блок включає змістовий компонент — аутохарактеристику, створену на основі зовнішнього діагностування та самодіагностування з подальшим критичним аналізом отриманих результатів, та модель менеджера ВНЗ як суб'єкта управлінської діяльності, шлях професійного самовдосконалення та умови його перебігу (акмеологічне середовище і чинники).

Науково-управлінський блок передбачає аналіз сутності та взаємодії суб'єктів самоуправління та об'єктів управління акмесинергетичним професійним самовдосконаленням менеджера вищого навчального закладу. Менеджер вищого навчального закладу постає одночасно об'єктом (на процес його професійного вдосконалення впливають умови зовнішнього акмеологічного середовища, вимоги, що висуваються щодо його професіоналізму у законодавчих актах і посадових документах, внутрішні умови та чинники очолюваного ним підрозділу або навчального закладу тощо) і суб'єктом процесу професійного самовдосконалення (через реалізацію стратегії самоменеджменту). Суб'єктами, що забезпечують самоуправління акмесинергетичним професійним самовдосконаленням менеджерів різних керівних ланок вищих навчальних закладів також постають працівники служби акмесинергетичного забезпечення, що здійснюють акмесинергетичний супровід, консультування, коучинг, проводять аналітико-діагностичні обстеження і тренінгові заняття, допомагають у розробці та подальшій реалізації авторської програми професійного самовдосконалення та посадового зростання.

До структурних елементів цього аспекту належать науково-теоретичні засади управління акмесинергетичним професійним самовдосконаленням менеджера ВНЗ, тобто концепція акмесинергетичного професійного самовдосконалення, методологічні підходи та принципи, етапи, рівні, методи, засоби та прийоми управління акмесинергетичним професійним самовдосконаленням менеджера вишого навчального закладу.

Технологічний блок передбачає розробку та впровадження технологій акмесинергетичного професійного самовдосконалення менеджерів ВНЗ. До його складу входять прогностичний, акмеографічний та реалізаційний компоненти.

У структурі субмоделі менеджера ВНЗ як суб'єкта управлінської діяльності виділяються дві складові: особистісно-діяльнісна та суб'єктна, результатом якої є майстерність (унікальність). Особистісно-діяльнісна складова містить психологічні (індивідуальні) та соціально-психологічні якості, суб'єктна, яка спрямована на досягнення майстерності, — професійні якості та акмеологічні інваріанти.

У розробленій моделі відтворюються властивості, зв'язки досліджуваних систем і процесів, що дає змогу оцінити їх стан, розробити прогноз, ухвалити обґрунтоване рішення про самореалізацію. Зміст цієї моделі відтворює специфіку, структуру, цілі та завдання, методологічні засади, загальні та конкретні принципи, рівні професійного самовдосконалення, чинники, які сприяють чи перешкоджають цьому процесу,

прогнозовані результати процесу акмесинергетичного самовдосконалення тощо.

Процес акмесинергетичного професійного самовдосконалення передбачає просування від Я — професійного реального до Я — професійного ідеального, тобто до рівня майстерності шляхом долання таких сходинок: Я — професійне плановане, Я — частково реалізоване на певному рівні.

Зазначений процес піддається впливові екстрасередовища (зовнішнього) та інтросередовища (внутрішнього), де діють відповідні чинники. З боку макросередовища (екстрасередовища) здійснюється вплив на процес професійного самовдосконалення за допомогою зовнішніх чинників (умов і факторів); інтросередовище містить внутрішні фактори (особистісні, суб'єктні якості), що сприяють чи перешкоджають цьому процесу. Ці якості можуть бути вродженими (генетичними) чи набутими.

Сам процес професійного самовдосконалення відбувається у мезосередовищі (інтерсередовище), де діють інтегративні мезочинники: акмеологічні інваріанти, катаболічні фактори, а також чинники, що можуть пришвидшувати чи пригальмовувати цей процес. Зазначене середовище за своєю сутністю є акмесинергетичним.

У структурі теоретичної моделі акмесинергетичного професійного самовдосконалення можна виділити рівні такого процесу, які передбачають наявність теоретичного, акмеографічного та практичного блоків. Теоретичний блок об'єднує базовий (методологічні підходи та методологічні принципи) і аналітичний рівні. Акмеографічний блок об'єднує такі рівні: професіографічний (психограма + професіограма), оцінно-аксіологічний (діагностичний, прогностичний, проектувальний — самоорієнтація та самоорганізація). Практичний блок: саморозвиток + самовдосконалення + самореалізація + майстерність (*ακμη*).

Усі рівні розподілені за ярусами: теоретичний (базовий методологічний та аналітичний рівні), професіографічний, оцінно-аксіологічний (діагностичний, прогностичний, проектувальний рівні) та акмесинергетичний (саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація, майстерність).

1. *Базовий рівень.* Базою професійного самовдосконалення слугують системи методологічних підходів і методологічних принципів аналізування сутності управлінської діяльності менеджера вищого навчального) закладу.

Методологічні підходи: функціонально-рольовий (функціональний, рольовий, факторний, поведінковий); особистісно-діяльнісний

(особистісний, діяльнісний, особистісного смислу); комплексний; системний; суб'єктно-акмеологічний (суб'єктний — психосоціальний, акмеологічний — акмесинергетичний).

Методологічні принципи: загальнометодологічні (філософські) принципи (відображення, активності, сходження від одиничного до загального і обернено (єдності індукції та дедукції), взаємозв'язку кількісних та якісних характеристик, детермінізму, історизму, суперечливості, діалектичного заперечення, сходження від абстрактного до конкретного, єдності історичного та логічного, єдності аналізу і синтезу та ін.); конкретнонаукові (психологічні та управлінські) принципи (детермінізму — самодетермінізму, відображення, суб'єктності, єдності психіки та діяльності, розвитку, гуманізму, системно-структурний, вчинковий, суб'єктно-генетичний.

Серед суб'єктно-акмеологічних методологічних принципів виокремлено акмесинергетичні принципи, що базуються на суб'єктному, психосоціальному, акмеологічному принципах та є їх прогресивним розвитком.

Система методологічних принципів акмесинергетичного професійного самовдосконалення: інтенціональної динамічності; інваріантності; індивідуалізації — колективної своєрідності; антропологічний; вивчення загального в окремому та через окреме; одночасного вивчення людини та її діяльності; необхідності вивчення людини в ланцюжку: індивід-особистість — суб'єкт праці — індивідуальність; системно-структурний принцип; історизму; гуманізму; розвитку; єдності психіки і діяльності; відображення — суб'єкта; детермінізму — самодетермінізму.

2. *Аналітичний рівень*. Зміст аналітичного рівня складають чинники — акмеологічні фактори та умови, що забезпечують ефективність чи неефективність акмесинергетичного професійного самовдосконалення менеджера вищого навчального закладу.

Чинники, що сприяють професійному самовдосконаленню, так само як і ті, що перешкоджають цьому процесу, поділяються на об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних чинників належать організаційні (матеріальні та психологічні) і соціальні. Сприятливі суб'єктивні чинники охоплюють психічні утворення та суб'єктні якості. Психічні утворення — це загальні та спеціальні знання, навички, уміння, досвід, психічна готовність. До суб'єктних належать такі якості: індивідуально-типологічні, професійно важливі, рефлексивна культура, акмеологічні інваріанти. Несприятливі (перешкоджаючі) суб'єктивні якості поділяються на кориговані та патологічні. При критичному аналізі несприятливих

чинників особлива увага повинна приділятися суб'єктивним чинникам, які можуть гальмувати і подекуди навіть скасовувати будь-які зусилля суб'єкта на шляху до професійного самовдосконалення.

До професійно важливих якостей менеджера ВНЗ належать: інтегральні психічні властивості особистості (предметність, цілісність і константність сприйняття, апперцепція та вибірковість сприйняття; вибірковість, розподіл, обсяг, стійкість і концентрація уваги; швидкість, точність, обсяг, міцність запам'ятовування, готовність до відтворення; наочність та узагальненість уявлень; широта, глибина, самостійність мислення, гнучкість думки, швидкість і критичність розуму, інтелект як фактор саморегуляції; активність і творчість уяви; активність і реактивність мовлення тощо), психічні характеристики (емоційна теплота, привабливість, стійкість, терплячість), сила особистості (вольові якості: стратегічна та оперативна цілеспрямованість, наполегливість, принциповість, ініціативність, самостійність, рішучість, самоконтроль та самовладання), особистісно-професійні якості (відповідальність, мобільність, організованість тощо). Окремо виділено акмеологічні інваріанти, які можуть бути загальними, особливими та одиничними.

3. *Професіографічний рівень*. Комплексний, систематизований, багатобічний опис конкретного виду роботи, призначений для психологічного вивчення праці та використання в подальшій практичній діяльності, називають *професіограмою*.

Науковий рівень професіографії визначається насамперед основними методологічними принципами професіографічного аналізу. Цей аналіз спирається як на загальнометодологічні, загальнонаукові принципи, так і на принципи окремих наук, які вивчають різноманітні аспекти професійного життя і дані яких використовуються для укладання професіограм.

Важливою складовою професіограми є *психограма*, яка містить опис психологічних особливостей професії. Кожна конкретна професія визначає кількісне та якісне вираження окремих психічних утворень (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява, мовлення, увага, воля тощо), їх взаємозв'язок і взаємодію в процесі виконання виробничих операцій, що зумовлює необхідність наявності певних здібностей. Психограма покликана відобразити цю своєрідність і дати зрозуміти людині, які вимоги до психіки, особистості висуваються з боку професії, що її цікавить (якою вона займається).

4. *Діагностичний рівень* включає акмеологічний моніторинг і самомоніторинг; на підставі їхніх результатів укладається

особистісно-професійна аутохарактеристика. Механізмом цього рівня є самопізнання. Суб'єктивними прийомами самопізнання є самоспостереження, інтроспекція, рефлексія, самооцінювання (порівняння), самовладання. Самосвідомість та самопізнання тісно пов'язані із самоаналізом, який є засобом самоконтролю та розумної організації своєї життєдіяльності (С. Васьковська). Класичним методом вивчення самосвідомості є інтроспекція. Серед рівнів розвитку самосвідомості Т. Титаренко виділяє такі: самовідчуття, самопочуття, самоспостереження, самооцінку, самоаналіз, саморегуляцію, самоконтроль [20, 113].

5. *Прогностичний (стратегічний) рівень* — стратегічний акмеф'юченинг, який є підставою для прогнозування професійного розвитку на майбутнє (як правило, на найближчі 5 років).

Прогресивне прогнозування професійного майбутнього передбачає інтенційно-динамічне самовдосконалення за таким алгоритмом: критичний аналіз життєвих цінностей, їх ранжування і вибір найважливішої; формулювання на основі обраної цінності стратегічної довгострокової глобальної (на певному життєвому етапі) цілі; розробка стратегічного генерального плану (на термін до 5 років) реалізації стратегічної цілі.

6. *Проектувальний (тактичний) рівень* — конкретизація за роками стратегії розвитку. Цей рівень передбачає реалізацію двох етапів — самоорієнтації та самоорганізації (методичний етап). Самоорієнтація — процес, який полягає у реалізації здатності відображати й оцінювати свої часові, просторові, соціальні та професійні особливості. Ця здатність може бути правильною чи помилковою (частково чи повністю), постійною чи мінливою, розвиненою чи недостатньо розвиненою, безпосередньою чи опосередкованою, динамічною чи уповільненою тощо. Самоорганізація — процес систематизації своїх особистісних та професійних якостей в образах «Я — професійне реальне» та «Я — професійне ідеальне».

7. *Саморозвиток* включає самопідготовку (самоосвіта + самовиховання) та самокорекцію.

Самоосвіта — процес постійного набуття нових знань, формування нових умінь і навичок оперування цими знаннями, які не передбачені офіційною системою освіти в певній галузі діяльності (у нашому випадку в управлінській). Самовиховання — це свідома діяльність менеджера ВНЗ, яка спрямована на якомога повнішу реалізацію себе як особистості, суб'єкта професійної (управлінської) діяльності. Самовиховання пов'язане з певним рівнем самосвідомості,

критичності мислення, здатності й готовності до самовизначення, самовираження, саморозкриття, самовдосконалення. Воно базується на адекватній самооцінці, на критичному аналізі власних індивідуальних особливостей та внутрішнього потенціалу. Необхідними компонентами самовиховання є самоаналіз особистісного розвитку, самозвітування та самоконтроль. До прийомів самовиховання належать самонаказ, самосхвалення та самонавіювання.

Самокорекція — процес постійного контролювання (моніторингу) перебігу самоосвіти та самовиховання з оперативним і своєчасним реагуванням на будь-які зміни, що відбуваються в процесі самопідготовки. При цьому варто зазначити, що суб'єкт самокорекції має чітко усвідомлювати відповідальність перед собою за кожну свою дію щодо внесення певних корективів.

8. *Самовдосконалення* — процес покращення суб'єктом свого професійного образу на шляху до рівня майстерності (Я — професійне ідеальне). Цей процес на основі принципу кумулятивності вбирає результати усіх попередніх сходинок і складає теоретичну підставу для практичної професійної самореалізації.

9. *Самореалізація* — через самовираження та самоствердження «… здійснення можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, співтворчості, спільної діяльності з іншими людьми (ближнім і дальнім оточенням), соціумом і світом загалом» [8, 8–9]. Самореалізація неможлива без самовдосконалення. За К. Абульхановою-Славською, вона є свого роду вищою стадією розвитку дорослої особистості, результатом особистісного росту та розвитку. При цьому під саморозвитком (самовдосконаленням) розуміється процес залучення до культури, постійного підвищення рівня своїх знань та активної реалізації себе у житті [8, 38].

Умовою вибору ефективної стратегії самореалізації є стійкий баланс, гармонія блоків «хочу», «можу» і «треба». При прийнятті рішення, здійсненні вибору та формуванні плану відчувається вплив антиципації та апперцепції. Передбачення подій (антиципація) значною мірою зумовлене залежністю від попереднього досвіду людини та особливостей її психічної діяльності (апперцепції) [8, 58].

10. *Майстерність* — це рівень *акμη*. Майстерність набувається з досвідом. Рівень майстра є найвищим, тому що передбачає не лише професійне, але й особистісне *акμη*.

Менеджер ВНЗ як майстер-акмеолог повинен не лише бути високопрофесійним фахівцем (посадовцем), але й демонструвати приклад своїм підлеглим (у ВНЗ — науково-педагогічним працівникам), які,

в свою чергу, є одночасно і творцями майбутніх фахівців, і самотворцями свого особистісно-професійного майбутнього.

Теоретична модель управління акмесинергетичним професійним вдосконаленням (самовдосконаленням) передбачає розробку та аналіз продуктивної «Я-концепції» як акмеологічної умови професійного вдосконалення (самовдосконалення) менеджера вищого навчального закладу. «Я-концепція» — це інтегративна основа особистості керівника, що забезпечує її цілісність, функціональність та адекватність у мінливих умовах життєдіяльності.

Функціональними компонентами структури управлінської діяльності, в яких так чи інакше проявляється та реалізується «Я-концепція» керівника (менеджера вищого навчального закладу), є такі: гностичний, проектувальний, конструктивний (інформаційний), комунікативний, організаторський, рефлексивний, соціально-перцептивний.

Гностичний компонент управлінської діяльності пов'язаний з постійним узагальненням і систематизацією наукових знань, їх згортанням і розширенням, перетворенням наукових знань на професійні, вивченням загальних закономірностей функціонування соціально-психологічної системи управлінської діяльності. Він містить уміння досліджувати об'єкт, результат і процес управлінської діяльності, відпрацьовувати власні рішення, спрямовані на досягнення позитивних результатів, які враховують увесь спектр акмеологічних факторів.

На основі узагальнення реальної практики становлення «Я-концепції» в системі управлінської діяльності виявились конкретні групи значущих гностичних умінь, які проявляються в дійсній управлінській діяльності керівника: аналізувати ситуацію всередині та поза соціально-психологічної системи управління; визначати та враховувати в своїй діяльності індивідуально-психологічні особливості об'єкта та суб'єкта взаємодії; оперативно відгукуватися і приймати правильні рішення в нестандартних ситуаціях; визначати оптимальні стратегії самоподання та Я-презентації; керуватися в практичній управлінській діяльності знаннями про специфіку та особливості соціально-психологічної системи управлінської діяльності.

Проектувальний компонент припускає проектування розвитку соціально-психологічної системи управлінської діяльності з урахуванням потреб комплексного підходу до керівників, наукових досліджень, які враховують зміст діяльності цієї системи, розвитку засобів професійної комунікації. Цей компонент включає розвиток таких проектувальних умінь: правильно уявляти взаємозв'язок

структурно-функціональних компонентів управлінської діяльності; раціонально розподіляти свої зусилля при розв'язуванні управлінських задач; формувати різноманітні позитивні якості у людей, орієнтуватися у справжніх мотивах поводження; укладати програму майбутніх дій. Отже, проектувальний компонент включає уміння планувати власну діяльність та діяльність персоналу в рамках розв'язання професійних задач, які враховують усі труднощі та складності взаємодії.

Для конструктивного (інформаційного) компонента характерні дії з інформаційного забезпечення процесу управлінської діяльності. Тут необхідні вміння вибудовувати та доцільно коректувати систему поведінкових стратегій: користуватися різноманітними методами професійної діяльності; добирати й оптимально викладати інформацію, що впливає на розвиток конкретної соціально-психологічної системи управління; обмірковано та інтуїтивно знаходити необхідний спосіб взаємодії; аргументовано вести взаємодію; визначати ступінь придатності для об'єкта тієї чи іншої дії; поділяти думки іншої людини; поєднувати стимулювання та контроль у своїх діях, активуючи творчу діяльність.

Комунікативний компонент управлінської діяльності регламентує та регулює відносини, взаємодію керівника з персоналом. До цього компонента належать уміння встановлювати, реалізовувати та зміцнювати доцільні взаємини: налагоджувати емоційно-позитивний контакт; адекватно регулювати відносини всередині та поза групою; виявляти такт і повагу; позитивно переконувати оточуючих; передбачати та правильно визначати настрій людей; володіти вербальними та невербальними засобами спілкування; адекватно аналізувати диспозиційні відносини.

Організаційний компонент пов'язаний зі створенням загального ритму та режиму управлінської діяльності. Він припускає наявність у керівника умінь оптимально організувати свою діяльність і діяльність персоналу, зокрема: об'єднувати різні категорії персоналу в діяльності; створювати умови для виконання рішень; підготувати та провести будь-яку взаємодію; адекватно оцінювати свій статус і рівень організованості персоналу.

Рефлексивний компонент включає наявність умінь аналізувати явища, давати їх оцінку та формувати власне ставлення до управлінської діяльності та своєї «Я-концепції». Рефлексивні вміння: правильно ставити задачу взаємодії та вміти виділяти проблемну ситуацію; адекватно управлінській ситуації аналізувати результати взаємодії; організовувати доброзичливі стосунки; визначати оптимальну стратегію

аналізу; зіставляти і робити висновки з різнорідних фактів; займатися пошуком особистісно-професійного потенціалу.

Соціально-перцептивний компонент управлінської діяльності передбачає вміння керівника адекватно виконувати свої дії, а саме: обирати відповідну рольову позицію; здійснювати співробітництво; правильно розпочинати, розвивати та завершувати взаємодію; організовувати умови взаємодії.

Якщо розмірковувати над проблемою продуктивного становлення «Я-концепції» менеджерів ВНЗ в управлінській діяльності, то можна висловити припущення, що таке становлення залежить від оптимального розвитку системи потреб у самопізнанні, самовихованні, саморозвитку, самовдосконаленні, самокоригуванні тощо. Виділимо стадії самовдосконалення: 1) неусвідомлена потреба у самовдосконаленні (наявність внутрішньої конфліктної ситуації, котра на цей момент ще не усвідомлена); 2) усвідомлення наявності внутрішньої конфліктної ситуації; 3) перероставання потреби у мотивацію; 4) цілепокладання; 5) прогнозування; 6) проектування (авторська система самовдосконалення); 7) планування (ресурси — бюджет часу — ресурсно-календарне планування); 8) покрокова реалізація запланованого; 9) аналізування поточних результатів, коригування; 10) усвідомлення нової внутрішньої неузгодженості; 11) повторення процесу, починаючи з 3-го кроку на новому рівні.

Системний аналіз процесу становлення «Я-концепції» керівників переконливо доводить необхідність розвитку її духовно-морального аспекту. Криза управління, що вразила нашу країну, зумовлена низьким рівнем духовного «Я» сучасних керівників, їх низьким духовно-моральним авторитетом, безвідповідальністю перед народом та відчуженням від громадян. Духовне «Я» реалізується в управлінській діяльності через активний пошук істини, добра, краси.

Техніка самоствердження спрямована на втілення в життя суб'єктом управлінської діяльності цілей, світоглядних ідеалів, реалізацію «Я-концепції». На думку М. Райнвальда [21], у численних конкретних формах самоствердження та самовираження виявляється притаманне всьому живому прагнення досягти максимальної повноти життя. У свою чергу, зі зростанням професійної майстерності суб'єкт управлінської діяльності повинен бачити нові шляхи самовираження (В. Шадриков [5]).

Творча природа психіки та «Я-концепції» керівника вказує на активно перетворювальний, продуктивно творчий, конструктивний характер процесу його становлення та забезпечує конкурентоспроможність,

свідоме прагнення успіху в управлінській діяльності, опанування мистецтва управління (взаємодія з людьми, лідерство, опрацювання інформації, ухвалення нестандартних управлінських рішень, розподіл ресурсів, ризикування).

Оптимізація формування аутопсихологічної, професійної та соціально-психологічної компетентності керівників в умовах радикального переосмислення кадрової політики потребує гуманітаризації професійної підготовки та перепідготовки, здатної подолати «технократизм» думок і стереотипних дій керівників, розробки особистісно розвивальної освіти в системі підготовки та перепідготовки управлінських кадрів.

Акмеологічною умовою самовдосконалення менеджера ВНЗ є продуктивна «Я-концепція», ефективність якої забезпечує акмеологічний моніторинг. Для ефективного здійснення акмеологічного професійного самовдосконалення менеджерів ВНЗ необхідно організувати акмеологічний супровід в рамках акмеологічного забезпечення, а також створити акмеологічну службу підтримки та забезпечення такого процесу, про що йтиметься далі.

Акмеологічний супровід якості професійного самовдосконалення являє собою систему заходів, спрямованих на підвищення ефективності зазначеного процесу шляхом використання комплексу психолого-акмеологічних чинників (умов і факторів). Провідними характеристиками акмеологічного забезпечення є акмесинергетичне самовдосконалення, динамічність, діалогічність, зверненість до акмесинергетичного саморозвитку та самореалізації, сформованість процесуальної мотивації професійного самовдосконалення.

Акмеологічними чинниками (умовами та факторами), які забезпечують якість самовдосконалення є такі:

— акмеологічні умови — наявність системи акмеологічного забезпечення та супроводу процесу самовдосконалення, чіткого контролю та самоконтролю за цим процесом, достатнє програмно-методичне забезпечення, зацікавленість освітньої організації та вищого керівництва в ефективному самовдосконаленні менеджера тощо;

— акмеологічні фактори — високий рівень теоретичної підготовки, вирішення суперечностей між умовами, наявними ресурсами та цілями, мотиви самодетермінації та самовдосконалення тощо.

Практичним втіленням основних ідей акмеологічної концепції самовдосконалення менеджера ВНЗ є проектування ним авторської системи власного професійного самовдосконалення та професійної кар'єри з подальшою ефективною реалізацією таких проектів.

Ми пропонуємо такий порядок опанування методики акмеологічного проектування в процесі професійного становлення і подальшого розвитку фахівця (менеджера ВНЗ):

1) ознайомлення зі специфікою професійної діяльності фахівця. Результат від таких дій може бути як прагматичним, так і психологічним. Прагматичний результат — професійно-кваліфікаційна характеристика працівника визначеної сфери; психологічний — знання сутності психологічних особливостей працівника та його професійної діяльності;

2) критичний аналіз професійної діяльності фахівця. Прагматичним результатом є характеристика «Професійна діяльність фахівця (ПДФ)», психологічним — уміння виконувати професійні дії;

3) аналіз у структурі професійної (управлінської) діяльності менеджера ВНЗ кожної дії та отриманого результату. Прагматичний результат — схема «Дія — результат», психологічний — уміння аналізувати діяльність, виділяючи мету, мотиви, дії, результат;

4) систематизація усього попереднього матеріалу для побудови акмеограми фахівця. Прагматичний результат — акмеограма фахівця. Як уже зазначалось раніше, цей документ складається з трьох модулів, найважливішим з яких є третій модуль — саморозвиток, самовдосконалення, де відзначається стратегія і тактика професійного поступу до ακμη. Психологічний результат — уміння виконувати аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, систематизацію матеріалу;

5) створення авторської системи особистісного та професійного розвитку, саморозвитку. Прагматичним результатом є траєкторія особистісно-професійного розвитку, націлена на якомога повнішу самореалізацію, психологічним — уміння прогнозувати майбутнє з опорою на реалії.

У процесі акмесинергетичного проектування авторської програми особистісного та професійного саморозвитку фахівець здобуває необхідне акмеологічне знання, формує уміння, набуває досвіду. Пропонована система акмесинергетичного проектування допомагає формуванню у фахівця здатності не лише ефективно виконувати функції професійної діяльності, але й активно, усвідомлено розвивати та шліфувати свою індивідуальність для досягнення вершин професіоналізму у певних видах діяльності. Фахівець, який опанував культуру акмесинергетичного проектування, характеризується такими ознаками, як: усвідомленість цінності та сенсу власного існування та існування інших людей; досягнення в освітній сфері певної компетентності як рівня освіченості; знання власних психічних особливостей; уміння

пізнавати інших, налагоджувати соціальні комунікації; здатність розробляти програму досягнення цілей, прогнозувати результати, коригувати свою нинішню та майбутню діяльність; усвідомленість необхідності безупинного саморозвитку, самовдосконалення.

На підставі акмеограми у програмі особистісно-професійного розвитку фахівця слід виділяти динаміку зростання професійної майстерності, «вузькі місця» (умови та фактори, що перешкоджають такому зростанню), особливості змінювання мотиваційної сфери, динаміку особистісного розвитку і те, що цьому сприяє чи перешкоджає, вид акмеологічних технологій, які доцільно застосовувати.

Пропонована система акмесинергетичного проектування допомагає формуванню у майбутнього та удосконаленню у діючого фахівця професійної компетентності, що полягає не лише у здатності ефективно виконувати функції професійної діяльності (розв'язувати типові та нестандартні проблеми і завдання, приймати управлінські рішення), але й активно, усвідомлено розвивати та шліфувати свою індивідуальність для досягнення вершин професіоналізму у певних видах професійної (управлінської) діяльності.

У реалізації авторської системи професійного самовдосконалення менеджера ВНЗ доцільно використовувати самоменеджмент [11; 13].

Висновки. Специфіка управлінської діяльності менеджера ВНЗ полягає в тому, що вона за своєю сутністю є метадіяльністю, тобто спрямована на організацію діяльності інших людей. На основі ретельного аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що в сучасних умовах розвитку науки і практики у галузі освіти та управління нею з особливою гостротою постає проблема підвищення ефективності такої професійної діяльності для будь-якого менеджера ВНЗ.

Проаналізовано сукупні характеристики людини крізь призму професійного розвитку та подальшого самовдосконалення менеджера, досягнення ним найвищої майстерності в управлінській діяльності. При цьому найактуальнішими є такі проблеми: професіоналізм менеджера вищого навчального закладу та його зрілість; попередження професійної деформації менеджерів ВНЗ; досягнення професіоналізму тощо.

Допомогти керівникові відповідати вимогам сучасності можуть фахівці-акмеологи, діяльність яких спрямована на допомогу особистості не лише посісти належне місце в суспільстві, адаптуватися до його вимог, але й всебічно розкрити творчий потенціал, досягти вершин у професійній діяльності, а також на здійснення подальшого акмесинергетичного супроводу. Для ефективного самовдосконалення

та подальшого саморозвитку керівних кадрів ВНЗ при центрах підвищення кваліфікації цієї категорії менеджерів системи освіти пропонується створення служби акмесинергетичного забезпечення професійного розвитку.

ДЖЕРЕЛА

1. Гончарук Н. Підготовка вищих керівних кадрів у сфері державної служби: синергетичний підхід / Н. Гончарук // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. — Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ, 2007. — Вип. 3 (29). — С. 202–210.
2. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. — М. : Луч, 1993. — 23 с.
3. Єльникова Г.В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Г.В. Єльникова // Теорія та методика управління освітою. — 2010. — № 4. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_4/10elneel.pdf.
4. Зубова О.Н. Сущность и структура акмеологических способностей / О.Н. Зубова // Акмеология. — 2003. — № 4. — С. 80–85.
5. Индивидуальность: Новые модели и концепции / под науч. ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. — М., 2008. — С. 219–266.
6. Кириченко А.В. Акмеологическое воздействие в профессиональной деятельности: теория, методология, технология / А.В. Кириченко. — М. : РАГС, 1999. — 367 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с.
8. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. — СПб. : Речь, 2005. — 222 с.
9. Кривоносова В.А. Професійна (управлінська) компетентність керівника вищого навчального закладу як складова якісного управління вищим навчальним закладом [Електронний ресурс] / В.А. Кривоносова. — Режим доступу : http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v /NN15/ 11kvavnz.pdf.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 119 с.
11. Лукашевич Н.П. Самоменеджмент. Теория и практика : учеб. / Н.П. Лукашевич. — К. : Ника-Центр, 2007. — 344 с.
12. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека / Л.М. Митина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28–38.
13. Оглоблин В. Персональный менеджмент — основа успешной карьеры / В. Оглоблин // Управление персоналом. — 2004. — № 14 (100). — С. 30–32.
14. Особисті здібності керівника як фактор його успішної діяльності в системі управління [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://ua-referat.com.
15. Петков В.З. Професійний розвиток керівників вищих навчальних закладів як успадкована проблема науки державного управління [Електронний

ресурс] / В.З. Петков // Електронне наукове фахове видання «Державне управління: удосконалення та розвиток». — Режим доступу : http://www.dy.nayka.com.ua/index.php?operation=1&iid=126.
16. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / за ред. Л.І. Даниленко. — К. : Міленіум, 2004. — 272 с.
17. Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах : навч. посіб. — К. : Логос, 2006. — 128 с.
18. Прасол Д. Структура прогностичного компонента та його роль в управлінській діяльності / Д. Прасол // Соціальна психологія. — 2005. — № 5 (13). — С. 38–45.
19. Прасол Д.В. Психологічні засади підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до прогностичної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 [Електронний ресурс] / Д.В. Прасол. — 2009. — Режим доступу : http://www.new-disser.ru/order/581015.html.
20. Психологія особистості : слов.-довід. / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. — К. : Рута, 2001. — 320 с.
21. Райнвальд Н.И. Психология личности / Н.И. Райнвальд. — М. : УДН, 1987. — 200 с.
22. Резник С.Д. Новые приоритеты деятельности и моделирование качеств руководящих кадров высших учебных заведений / С.Д. Резник, О.А. Сазыкина // Университет. Управление : практика и анализ. — 2008. — № 6. — С. 57–61.
23. Семенов А.К. Основы менеджмента : учеб. / А.К. Семенов, В.И. Набоков. — 5-е изд., перераб. и допол. — М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008. — 556 с.
24. Столяренко А.М. Психология менеджмента : учеб. пособ. / А.М. Столяренко, Н.Д. Амаглобелин. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. — 608 с.
25. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : [моногр.] / [Г.В. Єльникова, О.І. Зайченко, В.І. Маслов та ін.] ; за ред. Г.В. Єльникової. — К.; Чернівці : Книги — ХХІ, 2010. — 460 с.
26. Черкасов В.В. Управленческая деятельность менеджера. Основы менеджмента : учеб. [для студ. экон. спец. вузов] / В.В. Черкасов, С.В. Платонов, В.И. Третяк. — К. : Ваклер, 1998. — 470 с.
27. Чупина В.А. Акмеологическая оценка личностно-профессионального потенциала кадров управления / В.А. Чупина, Ю.А. Митько // Акмеология профессионального образования : сб. материалов VIII Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 15 марта 2011 г. / ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т» ; отв. ред. О.Б. Акимова. — Екатеринбург, 2011. — С. 106–108.
28. Шевченко Т.Ю. Організаційно-педагогічні умови професійного самовдосконалення керівника сучасного загальноосвітнього навчального закладу: стан, проблеми, перспективи [Електронний ресурс] / Т.Ю. Шевченко. — Режим доступу : archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_10/files/p101.

Дуткевич Т.В.

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

У статті обґрунтовано психологічну модель конфліктологічної компетентності менеджерів освіти, розкрито методику її емпіричного вивчення. Встановлено, що початківці й майбутні менеджери освіти переважно виявляють середній і низький, а досвідчені — високий та середній рівні сформованості конфліктологічної компетентності, що свідчить про її важливу роль для професіоналізації менеджера освіти.
Ключові слова: *конфліктологічна компетентність; менеджер освіти; когнітивний, особистісний, поведінковий компоненти; професіоналізація.*

В статье обоснована психологическая модель конфликтологической компетентности менеджеров образования, раскрыта методика ее эмпирического изучения. Установлено, что начинающие и будущие менеджеры образования преимущественно проявляют средний и низкий, а опытные — высокий и средний уровни сформированности конфликтологической компетентности, что свидетельствует о ее важной роли для профессионализации менеджера образования.
Ключевые слова: *конфликтологическая компетентность; менеджер образования; когнитивный, личностный, поведенческий компоненты; профессионализация.*

The article observes psychological model of conflictology competence of education managers, explains the technique of its empirical study. It has been established that future education managers display predominantly medium and low, and experienced — high and medium levels of formation of conflictology competence, that proves its important role for the professionalization of education manager.

Key words: *conflictology competence, education manager, cognitive, personal, behavioral components; professionalization.*

Питання управління конфліктами різного типу чимдалі більше турбують суспільство. Зокрема, у підвищенні ефективності діяльності освітніх закладів вагоме значення мають технології згуртування педагогічних колективів навколо спільного вирішення професійних завдань. Також гострою є проблема збереження психічного та фізичного здоров'я суб'єктів освітнього процесу, яке прямо залежить від якості їх спілкування з навколишніми, злагоди у сім'ї та на роботі. За даними психологічних досліджень (Н.Л. Коломінський [21, 147]), 41,6 % конфліктів у педагогічному колективі трапляються з вини керівників, а 32,4 % — з вини працівників. Як бачимо, серед типових причин конфліктів на першому місці — недоліки освітнього менеджменту. Отже, конфліктологічна компетентність менеджера освіти й досягнення ним професійного успіху тісно взаємопов'язані та належать до актуальних психологічних проблем, які потребують свого дослідження.

Мета нашої дослідницької роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному підтвердженні взаємозв'язку сформованості конфліктологічної компетентності із професіоналізацією менеджерів освіти.

Об'єкт дослідження — конфліктологічна компетентність менеджерів, **предмет —** особливості конфліктологічної компетентності менеджерів освіти на різних етапах їх професіоналізації.

Завдання дослідження:

1) обґрунтувати складові та критерії психологічної моделі конфліктологічної компетентності менеджерів освіти;

2) розробити психодіагностичну методику визначення сформованості психологічної моделі конфліктологічної компетентності менеджерів освіти на різних етапах їх професіоналізації;

3) проаналізувати сформованість психологічної моделі конфліктологічної компетентності менеджерів освіти на різних етапах їх професіоналізації.

Методи дослідження: загальнонаукові (аналіз, синтез, класифікація, систематизація, узагальнення, моделювання) для розроблення теоретичних основ дослідження; емпіричні (стандартизовані психодіагностичні методики, контент-аналіз описів міжособистісних конфліктів; методи незакінчених речень, експертних оцінок) для визначення

стану сформованості конфліктологічної компетентності менеджерів освіти; методи кількісної обробки для обчислення відсоткових співвідношень; методи інтерпретації та унаочнення (таблиці, рисунок).

Аналіз останніх досліджень. Проблеми конфліктологічної компетентності особистості та її формування висвітлені у працях Є.М. Богданова і В.Г. Зазикіна [2], І.В. Ващенко [4], Є.М. Потапчука [29], Б.І. Хасан [37], С.В. Баникіної [1], Є.А. Дурманенко [11], Є.Є. Єфімової [13], І.В. Козич [20], Н.В. Самсонової [32] та інших психологів і педагогів. Автори розкривають конфліктологічну компетентність як ментально-діяльне утворення особистості, що передбачає єдність володіння знаннями про конфлікт, його сутність, динаміку, структуру, а також наявність відповідних умінь та навичок. Водночас підкреслюється, що основу конструктивного вирішення особистістю міжособистісних конфліктів складають психологічна грамотність, розвинена самосвідомість, здатність бачити ситуацію не лише з власної позиції, але й з точки зору інших людей, партнерів по спілкуванню. Поняття компетентності широко використовується в акмеологічному підході стосовно професіоналізації особистості. При цьому конфліктологічна компетентність пояснюється як різновид професійної підготовленості фахівця до виконання своїх посадових функцій у професійному конфліктогенному середовищі (Н.В. Самсонова [32, 22]). До системи компетенцій менеджера освіти В.М. Гладкова [7, 335] включає управління конфліктними ситуаціями, розкриваючи це вміння як спроможність використовувати конфлікти у вирішенні професійних завдань, знаходити точки дотику між різними поглядами, узгоджувати суперечливі питання.

З огляду на зазначену проблему першим, з чим стикається людина, є сприймання й інтерпретація конфліктних явищ. Тому вихідною психологічною умовою у процесі залагодження міжособистісних конфліктів виступають *когнітивні складові*, а саме: їх якісний аналіз, що дає змогу чітко визначати особливості конкретної комунікативної ситуації та позиції її учасників (прагнення, бажання, цілі, очікування тощо) і планувати на цій основі ефективні заходи щодо вирішення наявних суперечностей. У свою чергу, практичне володіння менеджерами сприйманням та аналізом конфліктних явищ передбачає сформованість у них перцептивно-аналітичних умінь.

У низці досліджень висвітлено особливості образу міжособистісного конфлікту (Є. Заколодна [14], А.І. Тащева [35]), образу один одного в учасників конфлікту (*М.А. Джерелієвська [9], О.В. Мисенко [25]).* Помилкові образи конфлікту слугують суб'єктивною причиною

міжособистісних зіткнень (Н.В. Грішина [8], Л.М. Карамушка [17], М.І. Пірен [28] та ін.), а тому вирізняються активністю й реально перешкоджають взаєморозумінню. У цьому випадку об'єктивна суперечність відсутня, але особистість розцінює свої взаємини з іншими членами групи як конфліктні. Таке сприймання міжособистісних взаємин зумовлене викривленим тлумаченням (атрибуцією) думок, висловлень, учинків навколишніх. Широкий спектр упереджених атрибуцій у міжособистісному сприйманні слугує бар'єром у вирішенні конфліктів (Ю.С. Смірнова [34]). Образ міжособистісного конфлікту, що несе у собі негативну або спотворену семантику, заважає формуванню у менеджера освіти конструктивної позиції щодо його вирішення.

Отже, є всі підстави стверджувати, що перцептивний критерій є обов'язковим у когнітивній складовій конфліктологічної компетентності менеджерів освіти.

Іншим критерієм когнітивної складової конфліктологічної компетентності менеджера освіти ми визначили аналітичний. Аналіз міжособистісного конфлікту був предметом низки психологічних досліджень (Н.В. Грішина [8], А.Т. Ішмуратов [15], Х. Корнеліус і Ш. Фейр [23], Г.В. Ложкін і Н.І. Пов'якель [24] та ін.), де переконливо показано, що аналіз конфліктної ситуації відіграє важливу роль як у залагодженні наявних конфліктів, так і у попередженні можливих. До основних функцій аналізу конфлікту належать, по-перше, осмислення конфліктної ситуації менеджером, яке включає вірогідне моделювання структурних компонентів конфлікту (сторін, предмета, цілей, динаміки, фази розгортання, емоційної складової); по-друге, побудова менеджером за допомогою такого моделювання більш чи менш деталізованого образу конфлікту, що включає прогнозування виходу з нього з розглядом різних можливостей подальшого розгортання взаємин учасників конфлікту, обопільне задоволення їх потреб, блокованих конфліктом; по-третє, здобуття менеджером досвіду, необхідного для уникнення непродуктивних конфліктних ситуацій у майбутньому та формування раціональної поведінки у конфлікті.

Основні зусилля при аналізі конфлікту спрямовуються на виявлення його причин та проектування варіантів їх усунення. Кваліфіковане виявлення причин конфлікту вимагає спеціального аналізу ситуації, розмежування її складових, передовсім ділових і особистісно-емоційних. Успішність можливого виходу з конфлікту теж слід проаналізувати.

Психологами розроблено низку методик формалізованого аналізу міжособистісного конфлікту: аналіз за схемою (М.М. Рибакова) [31], самоаналіз за схемою, аналіз за формулою (В.П. Шейнов) [39],

картографія конфлікту (Х. Корнеліус і Ш. Фейр) [23], аналіз за допомогою системи запитань, транзактний аналіз (Е. Берн), аналіз наслідків конфлікту тощо.

Творчий характер сприймання й аналізу соціальних явищ відзначали М.С. Каган і А.М. Еткінд [16], В.О. Моляко [26], В.В. Москаленко [27] та ін. На жаль, творчість у соціальній сфері, до якої належить і міжособистісний конфлікт, до сьогодні випадає із поля зору дослідників. У розробці питання творчого підходу до аналізу міжособистісних конфліктів ми спираємось на праці В.О. Моляко, де окреслюються особливості побутової, ситуаційної, комунікативної творчості [26, 382]. На нашу думку, творчий аналіз міжособистісного конфлікту становить особливий різновид творчості, де мають місце ознаки і побутової, і ситуаційної, і комунікативної творчості водночас. Особливим випадком слід вважати діяльність менеджера освіти, спрямовану на управління конфліктами, оскільки це входить до кола його професійних обов'язків. Така творчість може бути визначена також як професійна.

Як показує наш досвід роботи у системі післядипломної підготовки, менеджери освіти відчувають низку труднощів при аналізі міжособистісного конфлікту, що пов'язані із дією стереотипів, із недостатньою гнучкістю мислення, неспроможністю бачити та співвідносити різні варіанти розгортання подій. Поширеними помилками менеджерів при аналізі міжособистісних конфліктів є покладання провини на одну зі сторін, виділення приводу конфлікту як його причини, нездатність розкрити психологію взаємин за зовнішніми проявами тощо. Все це перешкоджає реалізації менеджерами творчого підходу до аналізу конфліктів між педагогами.

Отже, аналіз міжособистісного конфлікту є складною інтелектуальною діяльністю менеджера, від рівня виконання якої залежить успішність подолання конфліктних суперечностей у педагогічному колективі. Показниками творчого підходу до аналізу конфлікту є точність та глибина аналізу, варіативність, оригінальність, продуктивність пропозицій щодо його подолання.

У розробленні *особистісної складової* конфліктологічної компетентності менеджера освіти ми враховували, що фундаментальними для визначення особистості є мотиваційно-ціннісна система, яка зумовлює її поведінку, як певну лінію дій та вчинків у суспільному середовищі. Зокрема, конфліктологічна компетентність менеджера освіти передбачає позитивну мотивацію до засвоєння відповідних знань, умінь, навичок. Враховуючи цю обставину, ми виокремили

такий критерій особистісного компонента, як навчально-пізнавальний. Ми приєднуємось до тлумачення А.К. Маркової, згідно з яким мотиви навчання — це спрямованість особистості на окремі сторони навчальної роботи, пов'язана з внутрішнім ставленням людини до неї [36]. Варто зауважити, що і саме засвоєння змісту конфліктології носить особистісний характер, оскільки слугує важливим інструментом для менеджера при вирішенні складних ситуацій міжособистісної взаємодії, супроводжуваних нервово-психічною напругою.

Навчально-пізнавальні мотиви у психології класифікують на підставі різних ознак, а саме: модальності, динамічно-змістових характеристик, соціабельності, дієвості тощо. Поєднання різних груп мотивів у навчально-професійній діяльності конкретного менеджера визначає структуру його мотивації до оволодіння та розширення конфліктологічних знань, умінь, навичок.

Важливим мірилом особистості є її моральність і цінності. Відтак їх доцільно розглядати як критерії особистісного компонента конфліктологічної компетентності менеджера освіти. Низка досліджень розкриває моральність і цінності особистості як чинники попередження та розв'язання міжособистісних конфліктів (А.М. Маковецький, В.І. Коломицев, Є.Ф. Коценко та ін. [22, 3–6, 41–43]). У цих роботах моральність особистості розглядається як бар'єр на шляху виникнення конфліктів. При цьому недооцінюється конструктивна роль конфліктів, вони вважаються негативним явищем, навіть ознакою аморальності і низької духовної культури. Із цим важко погодитись, адже відсутність відкритих конфліктів у соціальній групі свідчить про застійні явища в її розвитку (Н.В. Грішина [8], Г.В. Ложкін і Н.І. Пов'якель [24], М.І. Пірен [28] та ін.). З огляду на цю обставину морально-ціннісний критерій визначає не відсутність конфлікту, а культуру поведінки менеджера освіти у конфлікті.

Зіткнення цінностей двох опонентів досить часто лежить в основі міжособистісних конфліктів, які отримали назву ціннісних (Н.В. Грішина [8]). Система цінностей зрілої особистості є стійкою, а тому важко й повільно змінюється. Перебудова системи цінностей особистості, як правило, супроводжується кризовими явищами, зламом звичних стереотипів і поглядів. Тому ціннісні конфлікти носять найбільш глибокий характер, їх найважче (а іноді і неможливо) залагодити.

Важливе місце у наданні міжособистісним конфліктам педагогів морально-ціннісної спрямованості відіграє розвиток у них толерантності. Остання дає змогу побудувати більш зважений, об'єктивний

образ один одного і конфліктної ситуації загалом, тож розглядається як умова попередження деструктивних та зниження гостроти конструктивних конфліктів. Толерантність — своєрідна стійкість до конфліктів та фундаментальна основа різноманітних форм взаємодії між людьми (Г.С. Кожухарь [19]).

Отже, здійснений аналіз особистісного компонента усвідомлення майбутніми вчителями міжособистісного конфлікту свідчить про доцільність виділення таких його критеріїв, як мотивація набуття конфліктологічних знань (навчально-пізнавальний критерій), а також морально-ціннісна спрямованість особистості у ситуаціях конфліктної взаємодії (морально-ціннісний критерій). Мотивацію набуття конфліктологічних знань ми визначаємо за допомогою таких показників, як рівень, модальність і зміст мотивації досягнення і мотивації ставлення. Морально-ціннісна спрямованість передбачає такі показники, як пріоритет духовних цінностей, стійкість цінностей, прагнення до злагоди з товаришами і толерантність.

Поведінковий компонент конфліктологічної компетентності досліджено у роботах А.М. Гірника [6], Н.М. Дорошенко [10], Л.О. Коберник [18], М.І. Пірен [28], Дж. Скотта [33] та ін. Науковці відзначають, що у подоланні конфліктів важливими є орієнтованість особистості на співпрацю, партнерство, комунікабельність, які узагальнюються у понятті інтерактивності. Інтерактивність менеджера освіти виступає у двох головних іпостасях: по-перше, як його професійно важлива властивість, яка сприяє налагодженню ефективної взаємодії у педагогічному колективі; по-друге, як критерій поведінки менеджера у ділових взаєминах (в тому числі міжособистісних конфліктах), що дає йому змогу гнучко відновлювати співпрацю з опонентами, відмовляючись від маніпулювання, тиску й примушення. Менеджер освіти у комунікативно складних ситуаціях міжособистісного конфлікту повинен забезпечити індивідуально-особистісний підхід до керівництва, партнерство, суб'єктну роль підлеглих.

Інтерактивність як критерій поведінкового компонента усвідомлення міжособистісного конфлікту має такі показники: переважаючий стиль поведінки у конфлікті, здатність до партнерства, динамічні особливості конфліктної взаємодії, комунікабельність.

Недостатність у менеджера саморегуляції позначається у поведінці як брак самовладання, самовимогливості, дратівливість, що слугують конфліктогенами у взаєминах із педагогами. Встановлено, що прояви зниження саморегуляції (високий рівень емоційної збудливості, імпульсивність, зниження самоконтролю тощо) корелюють зі схильністю

особистості до деструктивних конфліктів (М.І. Пірен [28], А.В. Романова [30], Т.В. Черняєва [38]). Зниження саморегуляції особливо позначається на емоційних проявах менеджера освіти, у спектрі яких домінують образливість, страх, тривожність, неспокій, що за провокуючих умов легко переходять у гнів, агресію, підозрілість, підступність. Менеджери, які добре володіють собою, емоційно більш стабільні, у них рідше трапляються емоційні зриви, вони більш незалежні від ставлення оточення, постійно стежать за собою, добре знають, як адекватно поводитись у різних ситуаціях, управляють вираженням своїх емоцій.

Встановлено незаперечну роль мовлення у виникненні й попередженні конфліктних ситуацій у педагогічному колективі (Н.Ю. Бутенко [3], Н.П. Волкова [5] та ін.). Щоб попереджувати конфліктні ситуації, менеджеру освіти потрібно майстерно володіти своїм мовленням, вибудовуючи його згідно із обставинами, уникаючи слів, висловлень, інтонацій тощо, які можуть нашкодити управлінському спілкуванню. Буває, менеджер використовує у мовленні невдалі висловлення, навіть не передбачаючи, що вони можуть образити, принизити його підлеглих. Зокрема, невдале слово менеджера викликає у педагогів важкі емоційні стани (образу, недовіру, пригніченість, ворожість, біль, докір тощо), які не лише призводять до конфліктів того чи іншого типу, але й шкодять нервово-психічному здоров'ю.

Причинами недостатньої гнучкості мовлення менеджера є і обмежений лексичний запас, і брак тактовності, делікатності, проникливості, і недостатнє володіння механізмами взаєморозуміння (емпатією, ідентифікацією, рефлексією, каузальною атрибуцією). Натомість доречність вибору засобів мовлення свідчить про культурний і освітній рівень менеджера освіти, який повною мірою творить своє мовлення за стилем, складністю, типом інтонації, способом побудови речень, супроводжує його мімікою та жестами. Таким чином, здатність менеджера освіти пристосовувати своє мовлення адекватно до ситуацій спілкування дає йому змогу попереджувати й ефективно вирішувати конфліктні ситуації.

Отже, критерій урегульованості визначається за показниками самовладання, емоційної стійкості, мовленнєвої гнучкості, самоконтролю. Здійснений аналіз досліджень у галузі конфліктологічної компетентності особистості взагалі і у менеджерів освіти зокрема свідчить про доцільність виокремлення у психологічній моделі конфліктологічної компетентності менеджера освіти когнітивного, особистісного і поведінкового компонентів. З огляду на це нами була розроблена ***методика емпіричного дослідження***.

База дослідження. З метою емпіричного вивчення конфліктологічної компетентності менеджерів освіти як чинника їх професіоналізації було проведене дослідження, в якому взяли участь 40 майбутніх менеджерів освіти (магістри за спеціальністю 8.18010020 «Управління навчальним закладом»), працюючі менеджери під час проходження ними післядипломної підготовки на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серед працюючих менеджерів освіти було 36 початківців (стаж керівної роботи до 5 років) та 43 досвідчених (стаж керівної роботи понад 5 років).

Методи емпіричного дослідження розкрито у *табл. 1*. На описі методик, зміст та процедура проведення яких є достатньо відомими, ми зупинятись не будемо («Структура мотивації» [12], «Діагностика комунікативної толерантності» (В.В. Бойко), «Стилі поведінки в конфліктній ситуації» (К. Томас), «Діагностика комунікативних установок» (В.В. Бойко), тест Кеттелла (фактори А і Н), «Дослідження імпульсивності» (В.А. Лосєнков), опитувальник Айзенка (шкала «Нейротизм»), тест з визначення ригідності мовлення, «Діагностика самоконтролю у спілкуванні» (М. Снайдер)). Натомість опишемо методичні прийоми, розроблені або адаптовані автором.

З метою дослідження *когнітивного компонента* конфліктологічної компетентності використано наведені нижче авторські методичні прийоми.

Контент-аналіз наданих досліджуваними описів конфліктів передбачав збір наданих менеджерами описів міжособистісних конфліктів у системі «педагог — педагог», які траплялись з ними самими або свідками яких вони були. Опис конфлікту слід було зробити за певною схемою, що надавало можливість при обробці цих матеріалів співвіднести їх між собою, здійснити кількісну обробку різних складових міжособистісних конфліктів.

В описі конфлікту менеджери повинні були зазначити вісім пунктів: сторони, причина, привід, мета (чого хотіла досягти кожна зі сторін), розподіл відповідальності, розподіл сил (хто домінує?), основні етапи розгортання, прогноз щодо фіналу конфлікту.

Метод незакінчених речень використовувався з метою виявлення того, як досліджувані розуміють функції конфлікту та чи готові дотримуватись норм культури поведінки у конфлікті. Пропонувалось завершити такі речення:

Конфлікт — це добре, бо…

Конфлікт — це погано, бо…

У ситуації конфлікту можна дозволити собі…

У ситуації конфлікту не можна дозволяти собі…

Таблиця 1

Методика дослідження сформованості конфліктологічної компетентності менеджерів освіти

Компоненти	Критерії	Показники	Методичні прийоми визначення сформованості показників
Когнітивний	Перцептивний	Розуміння функцій конфлікту	Метод незакінчених речень «Яким повинен бути конфлікт?»
		Розуміння мотиваційного джерела конфлікту	Контент-аналіз наданих досліджуваними описів конфліктів
		Розподіл відповідальності сторін за конфлікт	Контент-аналіз наданих досліджуваними описів конфліктів
		Раціональність планування виходу з конфлікту	Контент-аналіз наданих досліджуваними описів конфліктів
		Орієнтація на дотримання норм культури поведінки	Метод незакінчених речень «Яким повинен бути конфлікт?»
	Аналітичний	Точність та глибина аналізу	Експертні оцінки результатів аналізу міжособистісних конфліктів
		Варіативність	
		Оригінальність	
		Продуктивність пропозицій	
Особистісний	Навчально-мотиваційний	Рівень мотивації до навчання конфліктології	«Структура мотивації»
		Модальність мотивації до навчання конфліктології	
		Зміст мотивації до навчання конфліктології	
	Морально-ціннісний	Пріоритет духовних цінностей	Ранжування цінностей
		Стійкість цінностей	Контент-аналіз наданих досліджуваними описів ціннісних конфліктів
		Прагнення до злагоди з товаришами і толерантність	«Діагностика комунікативної толерантності» (В.В. Бойко)

Компоненти	Критерії	Показники	Методичні прийоми визначення сформованості показників
Поведінковий	Інтерактивний	Переважаючий стиль поведінки у конфлікті	«Визначення стилів поведінки у конфліктній ситуації» (К. Томас)
		Здатність до партнерства	«Діагностика комунікативних установок» (В.В. Бойко)
		Динамічні особливості конфліктної взаємодії	Експертні оцінки частоти та гостроти міжособистісних конфліктів
		Комунікабельність	Тест Кеттелла (фактори А і Н)
	Регулятивний	Самовладання	«Дослідження імпульсивності» (В.А. Лосєнков)
		Емоційна стійкість	Шкала «Нейротизм» (опитувальник Айзенка)
		Мовленнєва гнучкість	Тест з визначення ригідності мовлення
		Самоконтроль	«Діагностика самоконтролю у спілкуванні» (М. Снайдера)

Метод експертних оцінок використано для визначення відповідності зроблених досліджуваними аналізів міжособистісних конфліктів встановленим показникам (точність та глибина аналізу, варіативність, оригінальність, продуктивність пропозицій).

Досліджуваним пропонувалось проаналізувати три міжособистісні конфлікти (по одному з категорій «управлінські», «виробничі», «педагогічні») за їх описами. Використовувалась методика аналізу «за схемою»: виділити привід конфлікту, визначити якомога більше можливих причин конфлікту, описати всі можливі варіанти поведінки учасників конфлікту при його подальшому розгортанні, запропонувати якомога більше варіантів подолання конфліктної суперечності.

Експертами виступили п'ять викладачів психології, які користувались 3-бальною шкалою: 1 бал — показник на низькому рівні; 2 — на середньому; 3 — на високому. Таким чином, кожен досліджуваний сумарно міг отримати від 12 до 36 балів.

В емпіричному дослідженні сформованості *особистісного компонента* конфліктологічної компетентності менеджерів освіти використано наступні авторські методичні прийоми.

Контент-аналіз наданих досліджуваними описів ціннісних конфліктів. На основі наданих досліджуваними описів міжособистісних конфліктів складався список цінностей, які найбільш часто виступали причинами конфліктів. У створеному таким чином списку цінностей досліджувані відзначали ті з них, з приводу яких у них траплялись зіткнення з педагогами або свідками яких вони були.

Експертні оцінки як метод визначення динамічних особливостей конфліктної поведінки досліджуваних, а саме — її частоти і гостроти. Експертами виступили колеги (одногрупники) досліджуваних, що мають тривалий досвід знайомства. Кожного досліджуваного оцінювали по два експерти за такими ознаками, як: частота, гострота, тривалість, легкість початку конфліктів з його участю. Для цього експерти заповнювали бланки експертних оцінок на кожного з досліджуваних. Виразність кожної ознаки потрібно було оцінити за 5-бальною шкалою. Максимальна виразність — 1 бал, а мінімальна — 5. Після оцінки кожної позиції обома експертами підраховувалась загальна оцінка, а на її підставі — середня сума балів, яка свідчить про динаміку міжособистісних конфліктів досліджуваних. Вважалось, що чим гострішими, тривалішими та більш частими є міжособистісні конфлікти, тим менш сформованою є конфліктологічна компетентність менеджера.

У результаті дослідження було визначено три рівні сформованості когнітивного компонента конфліктологічної компетентності у досліджуваних (*див. табл. 2*).

Так, високий рівень сформованості когнітивного компонента конфліктологічної компетентності продемонструвала незначна частина майбутніх менеджерів освіти (15 %), дещо більше початківців (22,2 %) та майже третина досвідчених (32,6 %). Ці досліджувані розглядають

Таблиця 2

Розподіл менеджерів освіти за рівнем сформованості когнітивного компонента конфліктологічної компетентності (%, *n* = 119)

Рівні когнітивного компонента	Групи досліджуваних		
	Майбутні менеджери *(n = 40)*	Менеджери-початківці *(n = 36)*	Досвідчені менеджери *(n = 43)*
Високий	15	22,2	32,6
Середній	37,5	44,5	53,5
Низький	47,5	33,3	13,9

конфлікт як засіб загострення і більш чіткого вираження своєї позиції, інструмент її обстоювання, вираження значущості для них певного стану речей, який вони захищають за допомогою конфлікту. Партнер сприймається як особистість, що заслуговує на повагу. Проявляється готовність стримувати свої емоції ворожості й агресивності, з'являється прагнення разом з партнером вирішити справу в інтересах обох. Вони спрямовані на дотримання моральних норм, розподіляють відповідальність за виникнення конфлікту між двома його сторонами, вважають, що у конфлікті не повинно бути ані переможців, ані переможених, прагнуть, щоб розв'язання конфлікту призводило до вдосконалення взаємин між опонентами, до їх зміцнення.

Аналізуючи конфлікти, досліджувані з високим рівнем когнітивного компонента глибоко й різнобічно обґрунтовують розмежування приводу й причин, інтерпретуючи причини та пропонуючи шляхи вирішення конфліктів висувають 3–6 варіантів. Особливо яскраво у цій групі проявляється оригінальність пропозицій, серед усього обсягу яких 46 % зустрічається лише один раз і не повторюється в інших досліджуваних. Оригінальні пропозиції водночас є і найбільш продуктивними. Наприклад, досліджувані запропонували такі способи виходу з конфлікту: учителеві подарувати олівці учневі, який систематично їх забуває вдома, через що у нього виникають постійні непорозуміння; дружині запросити у гості колег свого чоловіка, з якими він постійно затримується на роботі, що обурює дружину.

Серед представників з низьким рівнем сформованості когнітивного компонента конфліктологічної компетентності найбільше майбутніх менеджерів освіти, їх близько половини (47,5 %), помітно менше початківців (33,3 %) і найменше досвідчених (13,9 %). Вони розглядають конфлікт як засіб протидії, відсічі, протиставлення себе опонентові, можливість розправитися з ним. Партнер сприймається ними як особа, що не заслуговує на повагу, тому щодо нього можна порушити загальноприйняті правила культури поведінки. Вони вважають, що чим більш емоційною, насиченою проявами ворожості й агресивності буде поведінка індивіда, тим більшого успіху він зможе досягти у протиборстві. Характерним є також прагнення якомога глибше вразити опонента, дискредитувати його, завдати йому максимальної шкоди. Спостерігається готовність відповідати на ворожі й аморальні дії опонента тим самим. Ці досліджувані не схильні визнавати своїх помилок у ставленні до опонента, орієнтуються на пошук «правих» і «неправих»; одну сторону схильні виправдовувати, а іншу засуджувати. Вони переконані, що конфлікт завжди призводить до

перемоги однієї сторони і покарання іншої. Готові до розриву відносин з опонентом при виході з конфлікту, нечітко розмежовують привід і причину конфлікту та плутають їх, обмежуються 1–2 варіантами прогнозу щодо розгортання конфлікту і пропозицій виходу з нього. Запропоновані варіанти носять формальний характер, тобто не відзначаються оригінальністю і продуктивністю.

У дещо більшої частини досліджуваних когнітивний компонент конфліктологічної компетентності виявився сформованим на середньому рівні, його продемонстрували більше третини майбутніх менеджерів освіти (37,5 %), близько половини початківців (44,5 %) та більше половини досвідчених (53,5 %). У їхніх відповідях та інтерпретаціях присутні елементи як високого, так і низького рівнів сформованості. Ці досліджувані вміють чітко розмежовувати причину і привід конфлікту, пропонують 2–4 варіанти інтерпретації причин конфлікту та пропозицій щодо його вирішення. Водночас оригінальних пропозицій серед запропонованих варіантів було мало: лише 15 % з них зустрічається у групі середнього рівня один раз. Тобто при забезпеченні варіативності пропозицій досліджувані орієнтуються більше на наслідування один одного, ніж на висування власних ідей. Найбільшою продуктивністю відзначаються випробувані й перевірені (стандартні) пропозиції щодо виходу з конфлікту (відверто поговорити, переконати опонента; знайти посередника, який допоможе).

Проаналізуємо результати розподілу менеджерів освіти за сформованістю *особистісного компонента* конфліктологічної компетентності (*див. табл. 3*).

Таблиця 3

Розподіл менеджерів освіти за рівнем сформованості особистісного компонента конфліктологічної компетентності (%, *n* = 119)

Рівні особистісного компонента	Групи досліджуваних		
	Майбутні менеджери *(n = 40)*	Менеджери-початківці *(n = 36)*	Досвідчені менеджери *(n = 43)*
Високий	30	19,4	30,2
Середній	37,5	44,5	58,1
Низький	32,5	36,1	11,7

Високий рівень сформованості особистісного компонента конфліктологічної компетентності виявлено майже у третини майбутніх (30 %) і досвідчених (30,2 %) менеджерів освіти, помітно менше у цій групі початківців (19,4 %). Представники групи є найбільш мотивованими до отримання конфліктологічних знань. У них переважають мотиви, пов'язані з можливістю вирішувати свої особистісні проблеми (особистісного осмислення, позитивного особистісного очікування, самооцінки особистісного потенціалу, пізнавальний, внутрішній, визначення результатів). Зазначені мотиви визначають прагнення менеджерів до осмислення конфліктологічних знань, що набувають для них особистісного сенсу, дають змогу перевірити свою компетентність в аналізі та вирішенні складних комунікативних ситуацій, глибше пізнати закономірності конфліктів у людському суспільстві. У них мало виражені екстернальні мотиви (змагання, досягнення успіху, складності завдань) й мотиви докладання вольових зусиль (самооцінки вольового зусилля, самомобілізації). Більшість конфліктів, у яких беруть участь менеджери з високим рівнем особистісного компонента, прямо стосуються обстоювання духовних цінностей у сфері ділових взаємин та відображають їхні уявлення про належну поведінку. Конфлікт сприймається як спосіб обстоювання інтересів більшості, утвердження справедливості й соціальної рівності.

Ці досліджувані є толерантними, визнають і поважають рівність, партнерство, прагнуть до порозуміння з іншими, уникають домінування й тиску, визнають явище плюралізму думок й позитивно ставляться до цього факту.

Кількість досліджуваних із середнім рівнем сформованості особистісного компонента конфліктологічної компетентності зростає відповідно до збільшення управлінського досвіду: його виявлено у 37,5 % майбутніх, 44,5 % початківців та 58,1 % досвідчених менеджерів освіти. Досліджувані із середнім рівнем особистісного компонента конфліктологічної компетентності є більш-менш мотивованими до поповнення конфліктологічних знань. У структурі їхньої мотивації переважають екстернальні мотиви (змагання, досягнення успіху, складності завдань). Мотиви, пов'язані із можливістю вирішувати свої особистісні проблеми, виражені посередньо і на однаковому рівні із мотивами докладання вольових зусиль. Це свідчить про наявність у досліджуваних певного прагнення до усвідомлення особистісного сенсу конфліктологічних знань, не досить виражене бажання підвищити свою компетентність в аналізі та вирішенні складних комунікативних ситуацій.

Респонденти із середнім рівнем особистісного компонента опосередковано розуміють зв'язок міжособистісного конфлікту й обстоювання духовних цінностей. Конфлікт насамперед сприймається як спосіб обстоювання власних (часто егоїстичних) інтересів, проте досліджувані намагаються узгодити особисте із цінностями справедливості й соціальної рівності. Їх толерантність нестійка й ситуативна, у ситуаціях конфлікту різко знижується. Вони готові до поваги й визнання рівності, партнерства, до порозуміння з іншими лише тоді, коли це не зачіпає їхніх особистих інтересів, переваг чи привілеїв.

Низький рівень сформованості особистісного компонента конфліктологічної компетентності виявлено приблизно у третини майбутніх менеджерів освіти (32,5 %) і початківців (36,1 %), помітно менше у цій групі досвідчених (11,7 %). Менеджери освіти з низьким рівнем розвитку особистісного компонента конфліктологічної компетентності слабо мотивовані до поповнення конфліктологічних знань. У структурі їхньої мотивації до вивчення конфліктології переважають мотиви, орієнтовані на докладання зусиль, що водночас знижує привабливість конфліктологічних знань. Знайомлячись з ними, досліджувані мають негативні очікування, оцінюють складність виконуваних завдань як високу й недосяжну для належного рівня виконання, не бачать особистісного сенсу в отримуваних знаннях, можливості проявити себе з кращого боку, тож їхня задоволеність отриманням знань низька. Також у них досить виражені екстернальні мотиви (змагання, досягнення успіху, складності завдань).

Мотиви, пов'язані з можливістю вирішувати свої особистісні проблеми у цих досліджуваних, виражені найслабше, що свідчить про відсутність у них прагнення до осмислення конфліктологічних знань, до вдосконалення своєї компетентності в аналізі та вирішенні складних комунікативних ситуацій. Вони не бачать зв'язку між конфліктом та обстоюванням духовних цінностей, а розуміють конфлікт суто як спосіб обстоювання власних егоїстичних інтересів, не намагаються при цьому узгодити особисте із загальноприйнятими цінностями.

Вони недостатньо толерантні, не готові до поваги й визнання рівності, партнерства, до порозуміння з іншими. У спілкуванні переважає прагнення до домінування, нав'язування своїх думок і поглядів. Одноманітність та одностайність сприймаються як ідеал людських стосунків.

Результати дослідження сформованості *поведінкового компонента* розкрито у *табл. 4*.

Таблиця 4

Розподіл менеджерів освіти за рівнем сформованості поведінкового компонента конфліктологічної компетентності (%, *n* = 119)

Рівні поведінкового компонента	Групи досліджуваних		
	Майбутні менеджери *(n = 40)*	Менеджери-початківці *(n = 36)*	Досвідчені менеджери *(n = 43)*
Високий	25	22,2	32,6
Середній	42,5	36,1	58,1
Низький	32,5	41,7	9,3

Високий рівень сформованості поведінкового компонента конфліктологічної компетентності виявлено у 25 % майбутніх, 22,2 % початківців та у 32,6 % досвідчених менеджерів освіти.

Менеджерам з високим рівнем поведінкового компонента конфліктологічної компетентності у ситуаціях конфлікту властиві прояви співпраці, вони мають виражену здатність до партнерства, досить рідко і не одразу вступають у конфлікти, які є неглибокими і нетривалими. Вони комунікабельні, з низькою імпульсивністю, емоційно стійкі, їм притаманна хороша мовленнєва гнучкість і самоконтроль.

Менеджери із середнім рівнем поведінкового компонента у ситуаціях конфлікту проявляють лише тенденцію до співпраці, часто використовують компроміс, мають певну здатність до партнерства, конфлікти з їх участю відзначаються помірною гостротою й тривалістю, вони досить часто і швидко вступають у конфлікти, мають посередню комунікабельність та імпульсивність, не завжди емоційно стійкі, мовленнєва гнучкість і самоконтроль виявляються на хорошому рівні лише в емоційно нейтральних ситуаціях.

Менеджерам із низьким рівнем поведінкового компонента у ситуаціях конфлікту властива тенденція до протиборства, їх здатність до партнерства майже не виявляється, конфлікти з їх участю відзначаються виразною гостротою, затяжним характером. Вони швидко і часто вступають у конфлікти, некомунікабельні, дуже імпульсивні, емоційно нестійкі, відзначаються мовленнєвою ригідністю і зниженим самоконтролем.

Узагальнення отриманих кількісних результатів дало можливість розподілити досліджуваних за інтегрованим рівнем сформованості конфліктологічної компетентності (*рис. 1*).

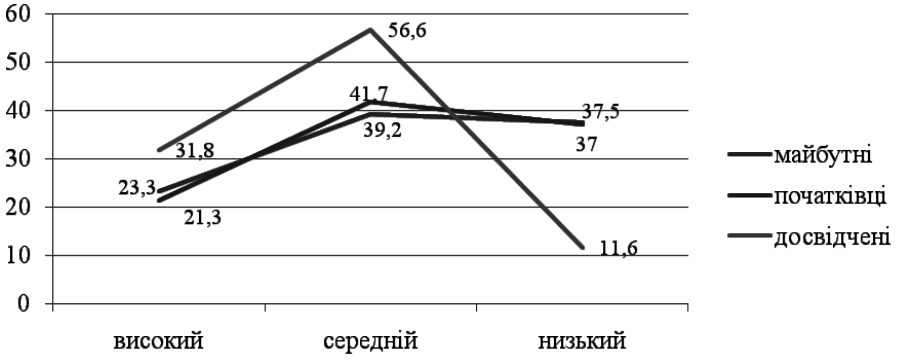


Рис. 1. Розподіл менеджерів освіти за інтегрованим рівнем сформованості конфліктологічної компетентності (%)

Отриманий графік дає можливість простежити динаміку змін у формуванні конфліктологічної компетентності у процесі професіоналізації менеджерів освіти. Відмінності сформованості конфліктологічної компетентності між майбутніми менеджерами освіти і початківцями є мінімальними і статистично незначущі. На високому рівні сформованості конфліктологічної компетентності знаходиться навіть дещо більше майбутніх менеджерів освіти (23,3 %), ніж початківців (21,3 %). А на низькому рівні перебуває лише на 0,5 % більше майбутніх менеджерів освіти (37,5 %), ніж початківців (37 %).

Розподіл за рівнями сформованості конфліктологічної компетентності у досвідчених менеджерів є суттєво іншим, ніж у майбутніх і початківців. Більшість досвідчених менеджерів перебуває на високому (31,8 %) і середньому (56,6 %) рівнях, а на низькому їх представників втричі менше (11,6 %), ніж майбутніх і початківців.

Отже, підвищення показників сформованості конфліктологічної компетентності менеджерів освіти відбувається із набуттям ними досвіду професійної діяльності. Водночас відсутність статистично значущих відмінностей у сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх менеджерів освіти і початківців можна пояснити незначним терміном професійної роботи початківців (до 5 років), а також тією обставиною, що далеко не всі вони пройшли відповідну фахову підготовку щодо управління освітнім закладом. Так, серед 36 досліджуваних менеджерів-початківців лише 14 здобули кваліфікацію менеджера освіти, а решта мають педагогічну освіту і не встигли ще пройти обов'язкового підвищення кваліфікації. Це ставить питання про необхідність більш серйозного добору управлінських кадрів з фаховою підготовкою, завчасного створення управлінського

кадрового резерву, а також організації заходів з безперервної освіти щойно педагог зайняв посаду менеджера.

Досвід здійсненого теоретичного та емпіричного дослідження дає змогу зробити наступні висновки.

1. Важливим завданням системи дипломної та післядипломної фахової підготовки менеджерів освіти є формування конфліктологічної компетентності, що передбачає вироблення здатності до конструктивного й своєчасного вирішення суперечок.

2. Теоретичний аналіз досліджень, здійснених у сфері конфліктології, дав змогу побудувати психологічну модель конфліктологічної компетентності менеджерів освіти в єдності когнітивних, особистісних та поведінкових компонентів, відповідних критеріїв та показників, для емпіричного вивчення яких було використано стандартизовані та авторські методики.

3. Сформована конфліктологічна компетентність менеджера освіти передбачає адекватне сприймання конфлікту, творчий підхід до його аналізу; високу позитивну мотивацію до поповнення конфліктологічних знань, пріоритет духовних цінностей в оцінках конфлікту та у пошуках шляхів вирішення; інтерактивність поведінки у конфлікті та розвинене самовладання.

4. Початківці і майбутні менеджери освіти відзначаються недостатньою сформованістю конфліктологічної компетентності, більше третини з них мають низький рівень її сформованості, тоді як більшість досвідчених менеджерів — високий та середній рівні, що свідчить про її важливу роль для професіоналізації менеджера освіти.

5. Актуальною є теоретична і практична підготовка менеджерів освіти з конфліктології у системах університетського та післядипломного навчання, при створенні управлінського кадрового резерву, в організації безперервної освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Баныкина С.В. Конфликты в современной школе: изучение и управление / С.В. Баныкина, Е.И. Степанов. — М. : URSS: КомКнига, 2006. — 169 с.
2. Богданов Е.Н. Психология личности в конфликте : учеб. пособ. / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. — [2-е изд.]. — СПб. : Питер, 2004. — 224 с.
3. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник / Н.Ю. Бутенко. — К. : КНЕУ, 2004. — 383 с.
4. Ващенко І.В. Конфліктологія та теорія переговорів : навч. посіб. / І.В. Ващенко, М.І. Кляп. — К. : Знання, 2013. — 407 с.

5. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н.П. Волкова. — К. : Вид. центр «Академія», 2006. — 256 с.
6. Гірник А.М. Конфліктологічна експертиза: теорія і методика / А.М. Гірник // Соціальна психологія. — № 2 (10). — 2005. — С. 175–176.
7. Гладкова В.М. Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів: акмеологічні основи : моногр. / В.М. Гладкова. — К. : Освіта України, 2013. — 350 с.
8. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 544 с.
9. *Джерелиевская М.А.* Установки коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конкретных ситуациях / *М.А. Джерелиевская.* — М. : Смысл, 2000. — 191 с.
10. Дорошенко Н.М. Гендерна детермінація вибору студентами стратегії поведінки в конфлікті : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.М. Дорошенко. — К., 2003. — 188 с.
11. Дурманенко Є.А. Конфлікти в педагогічному процесі : [моногр.] / Є.А. Дурманенко. — Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. — 286 с.
12. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. — СПб., 2003. — С. 431–433.
13. Ефимова Е.Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Е. Ефимова. — Волгоград, 2001. — 189 с.
14. Заколодна Є. Значення поняття «конфлікт» в середовищі студентів-спортсменів / Є. Заколодна // Фізична активність, здоров'я, спорт. — 2013. — № 1 (11). — С. 3–11.
15. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода / А.Т. Ішмуратов. — К. : Наукова думка, 1996. — 190 с.
16. Каган М.С. Общение как ценность и как творчество / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии. — 1988. —№ 4. — С. 25–34.
17. Карамушка Л.М. Психологія управління : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. — К. : Міленіум, 2003. — 344 с.
18. Коберник Л.О. Психологія прояву конфліктних форм поведінки в студентському віці / Л.О. Коберник // Практична психологія в системі вищої освіти : моногр. / за ред. проф. Н.І. Пов'якель. — К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. — С. 232–240.
19. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении / Г.С. Кожухарь // Вопросы психологии. — 2006. — № 2. — С. 3–12.
20. Козич І.В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / І.В. Козич. — Запоріжжя, 2008. — 254 с.
21. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н.Л. Коломінський. — К. : МАУП, 1996. — 176 с.
22. Конфлікти в суспільстві: Діагностика і профілактика : тези III Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. М.І. Пірен, А.М. Зельницького та ін. — К.–Чернівці, 1995. — 476 с.

23. Корнелиус Х. Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты / Х. Корнелиус, Ш. Фэйр. — М. : Стрингер, 1992. — 212 с.
24. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посіб. / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. — К. : Професіонал, 2007. — 407 с.
25. Мисенко О.В. Модификация методики исследования особенностей межличностного восприятия в конфликтной ситуации / О.В. Мисенко // Практична психологія та соціальна робота. — 2005. — № 5. — С. 23–27.
26. Моляко В.А.Творческая конструктология (пролегомены) / В.А. Моляко. — К. : «Освита Украины», 2007. — 388 с.
27. Москаленко В.В. Соціальна психологія. Підручник / В.В. Москаленко. — Вид. 2-ге, випр. та допов. — К. : ЦУЛ, 2008. — С. 483.
28. Пірен М.І. Конфліктологія: підручник / М.І. Пірен. — К. : Академія, 2007. — 452 с.
29. Потапчук Є.М. Психопрофілактика міжособистісних конфліктів у сім'ях військовослужбовців Прикордонних військ : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 20.02.02 / Є.М. Потапчук. — Хмельницький, 1998. — 17 с.
30. Романова А.В. Индивидуально-психологические особенности людей с различным уровнем конфликтности / А.В. Романова // Психология общения 2000 : тез. докл. Междунар. науч. конф., 25–27.10.2000 г. — М., 2000. — С. 251.
31. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. — М. : Просвещение, 1991. — 128 с.
32. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : моногр. — Калининград : Изд-во КГУ, 2002. — 308 с.
33. Скотт Д.Г. Конфликты. Пути их преодоления / Д.Г. Скотт. — К. : Внешторгиздат, 1991. — 168 с.
34. Смирнова Ю.С. Атрибутивные процессы в конфликтном взаимодействии / Ю.С. Смирнова // Психологический журнал. — 2011. — № 1–2. — С. 40–44.
35. Тащева А.И. Субъективная картина конфликтов в диаде «подросток — родитель» / А.И. Тащева, Л.В. Исаева // Психологический вестник РГУ. — 1999. — Вып. 4. — Ч. 1–2. — С. 162–167.
36. Формирование мотивации учения. Книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. — М. : Просвещение, 1990. — 190 с.
37. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта : учеб. пособ. / Б.И. Хасан. — М., СПб., Н. Новгород : Питер, 2003. — 276 с.
38. Черняева Т.В. Конфликтность как учебно-важное качество студентов / Т.В. Черняева // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : матер. III Всерос. науч.-практ. конф., Ярославль, 9–10 октября 2007 г. / под ред. Ю.П. Поваренкова. — Ярославль : Канцлер, 2007. — С. 264–265.
39. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В.П. Шейнов. — Мн. : Амалфея, 1996. — 288 с.

Аннєнкова І.П.

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ (АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД)

У статті розкрито сутність акмеологічного підходу як методологічної основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. Обґрунтовано взаємозв'язок і взаємозумовленість антропосоціального, акмеологічного, системного і синергетичного підходів та визначено на їх основі систему принципів і основні характеристики моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.
Ключові слова: *акмеологічний підхід, моніторинг, науково-педагогічний працівник, якість професійної діяльності.*

В статье раскрыта сущность акмеологического подхода как методологической основы мониторинга качества профессиональной деятельности научно-педагогических работников вузов. Обоснованы взаимосвязь и взаимообусловленность антропосоциального, акмеологического, системного и синергетического подходов, и на их основе определены система принципов и основные характеристики мониторинга качества профессиональной деятельности научно-педагогических работников вузов.
Ключевые слова: *акмеологический подход, мониторинг, научно-педагогический работник, качество профессиональной деятельности.*

The article examines the essence of acmeological approach as a methodological basis for quality monitoring of high school scientific and pedagogical staff professional activities. It substantiates connection and interdependence of anthroposocial, acmeological, system and synergetic approaches and defines the basic characteristics and principles of the quality monitoring system of high school

scientific and pedagogical staff professional activities from positions of these approaches.
Key words: *acmeological approach, monitoring, scientific-pedagogical worker, quality of professional activity.*

У контексті сучасної світової тенденції переходу від екстенсивного використання людських ресурсів з низьким рівнем базової професійної підготовки до інтенсивного використання висококваліфікованої робочої сили, адаптованої до умов соціально орієнтованої економіки інноваційного типу, особливої уваги набуває проблема якості вищої освіти. Стратегія розвитку вищої освіти України як учасника Болонського процесу має враховувати загальносвітові та європейські тенденції трансформації сучасної вищої освіти. Саме тому ключовим питанням сьогодення стало забезпечення високої якості вищої освіти. Проблема якості освіти є центральною у світовому освітньому дискурсі упродовж останніх років. Значна увага приділяється їй у документах Болонського процесу, починаючи з Болонської декларації (1999). У 2015 р. ухвалено нові Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти (Єреван, 2015), що підтверджує збереження пріоритету цього питання на європейському рівні. Досвід провідних зарубіжних і вітчизняних вищих навчальних закладів свідчить про те, що їхній успіх багато в чому залежить від орієнтації на споживача через створення власних систем менеджменту якості, в яких оцінювання якості професійної діяльності викладачів посідає важливе місце.

Докладно не зупиняючись на висвітленні результатів проведеного аналізу, відзначимо, що під моніторингом якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ розуміємо інформаційно-аналітичну систему, що постійно оновлюється на основі безперервного (циклічного) відстеження стану і динаміки змін якості професійної діяльності викладачів ВНЗ з метою прогнозування її подальшого розвитку, вироблення управлінських рішень щодо коригування небажаних диспропорцій і досягнення заданих параметрів якості професійної діяльності.

Створення та впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ викликає необхідність визначення її методологічних засад.

Теоретико-методологічну основу моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників складають основні положення провідних наукових підходів, серед яких ми насамперед

виділяємо такі: антропосоціальний, акмеологічний, системний, синергетичний. Специфіка реалізації моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ зумовлена такими підходами: теорія загального управління якістю, процесний, кваліметричний, компетентнісний. Кожний із підходів вирішує певне коло завдань, але не проблему в цілому, що зумовлює необхідність їх комплексної взаємодоповнюючої розробки.

У своєму дослідженні маємо на меті дослідити та обґрунтувати взаємозв'язок та взаємозумовленість антропосоціального, акмеологічного, системного, синергетичного підходів щодо моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, спираючись на які визначити його основні характеристики і принципи.

Антропосоціальний (від *грец.* antropos — людина і *латин.* socialis — суспільний) підхід ґрунтується на визнанні пріоритету людини як особистості та основної продуктивної сили суспільства (Ю. Фещин).

Сутність антропосоціального підходу детально розкривається у працях Г. Дмитренка [6]. Науковець, аналізуючи антропосоціальну теорію управління суспільством, розглядає суспільство з точки зору формування у ньому відносин, сприятливих для самореалізації особи через задоволення усієї ієрархії потреб відповідно до піраміди А. Маслоу у рамках загальнолюдської моралі та національних традицій. Цього, на думку вченого, можна досягти шляхом побудови системи мотивації творчої активності населення в цілому і кожного члена суспільства окремо з позицій вирішення двоєдиного завдання — сумісності інтересів конкретної організації (як органічної частини суспільства) і працюючого в ній конкретного індивіда. У контексті антропосоціального управління мотивація й оцінювання працівника мають здійснюватись не лише виходячи з інтересів організації, що прагне якомога повніше використовувати його потенціал для досягнення своїх цілей, але і з позицій його самореалізації. Працівник, який реалізував себе в організації, почувається в ній комфортно, оскільки в цьому випадку створені умови для забезпечення його професійної діяльності, розвитку здібностей, комфортного перебування на роботі внаслідок сприятливого психологічного клімату в організації в цілому і в підрозділі (мікросоціумі), де він працює, зокрема. Оцінювання персоналу має, з одного боку, сприяти досягненню цілей організації, а з іншого — допомагати людині розкритися і найкращим чином проявити себе не тільки у виробничій діяльності, але і як соціальну особистість, яка здійснює певний внесок у життєдіяльність колективу підрозділу або всієї організації.

Тобто, з позицій антропосоціального підходу, моніторинг якості професійної діяльності має сприяти формуванню мотиваційної сфери людини та забезпечувати узгодження її власних цілей з цілями організації.

Антропосоціальний підхід на конкретно-науковому рівні, а саме у педагогіці і психології менеджменту, постає як особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний на противагу соціально орієнтованому, об'єкт-суб'єктному. У цьому контексті актуальним стає дослідження моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників з позицій акмеологічного підходу, оскільки він дає можливість забезпечити вдосконалення і корекцію професійної діяльності науково-педагогічних працівників, керування їхнім індивідуально-професійним розвитком, умови для постійного самовдосконалення, саморегуляції та самоорганізації, самореалізації творчого потенціалу, набуття конкурентоздатності та мобільності у соціуму на основі врахування закономірностей та механізмів розвитку та саморозвитку особистості науково-педагогічного працівника на етапі зрілості.

Розвиток акмеологічного підходу пов'язаний з іменами таких науковців-дослідників, як К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. Вакуленко, А. Деркач, В. Гладкова, В. Зазикін, Н. Кузьміна, Л. Лаптев та ін. Так, О. Бодальов зазначає, що акмеологія виникла на межі природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін і вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на щаблі її зрілості і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня у цьому розвитку [2, 73]. На думку Н. Кузьміної, акмеологія досліджує цілісну людину як суб'єкта творчої, навчально-пізнавальної, професійної й управлінської діяльності [11].

О. Жарінов розуміє під суб'єктністю якісний рівень самоорганізації особистості, що дає їй змогу відігравати роль детермінанти початку власної активності. Ця властивість особистості виникає через розв'язання суперечності між внутрішніми і зовнішніми детермінантами розвитку й існування, необхідністю і свободою, нормативністю та індивідуалізацією. Суб'єктність, на думку науковця, виявляється в самоорганізації особистісних і психічних можливостей і здібностей, координації внутрішньої активності, об'єктивної організації діяльності. Це — міра активності особистості у використанні внутрішніх і зовнішніх, по відношенню до особистості, ресурсів для реалізації поставлених цілей [7].

Системоутворювальними факторами розвитку в теорії акмеології вважаються еталони або ідеали "akme", рушійною силою — смислоутворення, потреби в самореалізації [9].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що, незважаючи на велику кількість публікацій з проблем акмеологічного підходу, поняття «акме» трактується вченими неоднозначно, зокрема, як: соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, що характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих показників в її діяльності та творчості (О. Бодальов); вершина, пік, оптимум, удосконалення самої людини та всіх її макрохарактеристик, зв'язків і відносин (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Лаптев); результат досягнення людиною вершини власного розвитку або максимальне вдосконалення певної діяльності (В. Максимова); феномен людської природи, вершина зрілості, багатомірна характеристика стану особистості, процес досягнення найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, творчості (Л. Рибалко); багатовимірний стан людини, що охоплює значний у часовому відношенні етап її життя й показує, наскільки людина сформувалася як спеціаліст у певній галузі, зокрема педагогічній, як особистість (С. Пальчевський); загальний вектор саморозвитку людини та педагогічного впливу, спрямований на формування продуктивної «Я-концепції» та забезпечення найбільш повної самореалізації особистості у різних сферах життєдіяльності (Т. Щебликіна).

Як бачимо, існують розбіжності у визначенні поняття «акме». Це зумовлюється, на нашу думку, по-перше, складністю і багатоаспектністю досліджуваного феномену, по-друге, фахом дослідника: педагогіка, психологія, управління; по-третє, суб'єктивним уявленням сутності означеного поняття.

Визначаючи сутність досліджуваного явища, К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Лаптев підкреслюють, що акме, як багатомірний стан людини, дає змогу в кожний конкретний момент часу чітко визначити, якою мірою вона самореалізувалась у різних сферах свого життя: як громадянин, як професіонал, як сім'янин тощо. Водночас цей феномен не можна сприймати як деяку статичну величину, адже йому притаманні значна варіативність і змінність, тобто цей стан досягається й проявляється тільки в конкретних умовах і ситуаціях [1]. О. Бодальов підкреслює багатоаспектність процесу досягнення людиною акме, адже зовнішні умови та ступінь її активності в цьому процесі значною мірою впливають на досягнутий результат [2].

В акмеологічній парадигмі постулюється, що особистість прагне до вдосконалення, вдосконалення досягається через розвиток суб'єктності. Суб'єктність, у свою чергу, повною мірою може розвинутись тільки в діяльності, особливо у професійній [7].

До основних акмеологічних принципів належать такі: 1) необхідність вивчення людини в процесі її розвитку як індивіда, особистості, суб'єкта праці й індивідуальності (Б. Ананьєв); 2) необхідність одночасного вивчення двох рівноцінних з акмеологічної точки зору об'єктів — людини й діяльності. В акмеології не можна вивчати діяльність у відриві від людини, що її виконує, і людину поза її діяльністю [9].

З викладеного вище стає зрозумілою актуальність акмеологічного підходу щодо моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, оскільки динамізм сучасного суспільства потребує удосконалення та корекції професійної діяльності людини під впливом нових вимог до професії з боку суспільства, усвідомлення своїх здібностей та можливостей, переваг та недоліків своєї діяльності.

Сутність акмеологічного підходу полягає у здійсненні комплексного дослідження та оновлення цілісності суб'єкта на етапі зрілості, коли всі його характеристики (індивідні, особистісні, суб'єктно-діяльнісні тощо) вивчаються у комплексі, в усіх взаємозв'язках і взаємозалежностях, бо тільки в такому випадку можна сприяти людині в досягненні вищих рівнів свого розвитку [1].

Акмеологічний підхід, на думку Г. Данилової, О. Огієнко, доцільно розглядати як особливий методологічний напрям, якому властива низка переваг, особливо щодо оцінювання й проектування перспектив людини: індивід — особистість — індивідуальність. Пріоритетні ознаки акмеологічного підходу такі: 1) орієнтація на акме — вдосконалення на всіх етапах життя і діяльності людини; 2) всебічний розвиток, вдосконалення свідомості й діяльності груп (товариств), переконаність у можливості масового вдосконалення; 3) оптимістичний погляд на людину та її майбутнє, виражений в антропологічному акмеїзмі, використання акмеологічного проектування вищих досягнень окремими особами, а також групами і товариствами [4, 78; 14, 163].

Спираючись на дослідження В. Вакуленко, С. Бегідової, С. Хазової, ми розглядаємо акмеологічний підхід як сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації та професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, орієнтованих на досягнення якісного результату, високий рівень продуктивності й професійної зрілості. Акмеологічний підхід синтезує системний підхід до професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ; комплексний підхід до вивчення людини як особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності, який орієнтує на єдність вивчення якості професійної діяльності й особистісно-професійного розвитку

науково-педагогічного працівника; синергетичний підхід, основою якого є процеси самоорганізації та взаємодії в умовах нестабільності.

Акмеологічний підхід до аналізу освітніх систем та професійного становлення фахівця вбачає компетентність найважливішим чинником досягнення вершин професіоналізму в будь-якому виді складної діяльності, що потребує фахової освіти, а в основі саморуху до вершин — систему цінностей людини [10]. А. Деркач і Л. Орбан на основі аналізу різних підходів до опису професіоналізму, представлених у працях Н. Кузьміної, Т. Кудрявцева, В. Сластьоніна, Ю. Бабанського, А. Маслоу, Е. Фромма та інших, дійшли висновку, що в цілому професіоналізм особистості безпосередньо пов'язаний зі здатністю до саморуху, самореалізації, з формуванням особистості як суб'єкта власної професійної діяльності [7]. Фундаментальною основою розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу та пошук нових можливостей самореалізації у професії. Але тут варто зауважити, що подібної професійної самосвідомості недостатньо, необхідним є подальший запуск механізмів саморегуляції (самоорганізації), самоосвіти [13, 213].

Позитивні зміни в удосконаленні якості діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ можуть відбутися насамперед за рахунок внутрішньої перебудови в напрямі використання своїх можливостей і розвитку рефлексивно-оцінних навичок. Тобто зовнішній формуючий вплив має бути спрямований на стимулювання й створення умов для поліпшення якості діяльності викладача, що зумовлює створення системного діагностично-корекційного інструменту, який надавав би можливість підвищити якість професійної діяльності та ефективність особистісно-професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Таким інструментом постає моніторинг. О. Жарінов вважає, що з позицій акмеологічного підходу моніторинг слід розглядати як цілісний конструкт, системний діагностично-корекційний інструментарій. Мета моніторингу — регулярний збір інформації, її облік, прийняття на основі отриманих результатів рішень про корекції; через певний проміжок часу повторна діагностика для виявлення динаміки розвитку або деградації системи [7].

Стосовно проблеми розвитку професіонала використовується акмеологічний моніторинг, який являє собою систему відстежувального контролю особистісно-професійного розвитку у процесі перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівця (у нашому дослідженні — науково-педагогічного працівника ВНЗ). Такий моніторинг надає

можливість здійснювати акмеологічну корекцію індивідуального особистісно-професійного розвитку відповідно до вимог моделі професіонала [3]. Наукову основу акмеологічного моніторингу, зазначає В. Гладкова, складають психологічні та акмеологічні дослідження розвитку особистості, професіологія, концепції професійної майстерності, акмеографічні описи (акмеограми) тощо.

Досліджуючи розвиток суб'єктності особистості в системі акмеологічного моніторинґу, О. Жаринов розробив діагностичну модель аналізу в акмеологічному моніторингу, в якій виділив 5 підструктур: суб'єктності (показники: активність, самосвідомість та саморозвиток), середовища (показники: природно-кліматичні, нормативно-правові, культурно-національні, світоглядно-моральні, економіко-побутові, медико-екологічні, санітарно-гігієнічні умови, умови соціальних процесів, організація праці), індивідних характеристик (показники: психофізіологічні, психодинамічні, потреби), особистісних характеристик (показники: статус, ролі, особистісні властивості, характер, нахили), професійних характеристик (показники: загальні, особливі та специфічні акмеологічні інваріанти професіоналізму, кваліфікація, компетентність, майстерність) [7].

Основні етапи акмеологічного моніторингу:

— нормативно-настановчий (визначається ціль та завдання моніторингу, добираються основні показники та критерії, обираються способи встановлення реального рівня обстежуваного об'єкта);

— аналітико-діагностичний (збір інформації за допомогою визначених методик, кількісна та якісна обробка отриманих результатів, формування прогнозу розвитку аналізованих процесів);

— прогностичний (прогнозування подальших тенденцій та можливостей розвитку обстежуваного об'єкта відповідно до розробленого на попередньому етапі прогнозу, планування досліжуваного процесу);

— акме-технологічний (практичне застосування акмесинергетичних технологій);

— проміжний діагностичний (періодичне діагностування, аналіз результатів проведеної роботи, що складає основу для подальшої корекційної роботи, виправлення можливих недоліків);

— підсумково-діагностичний або завершальний (отримання інформації про результати організації та проведення моніторингу, його ефективність) [3].

Ефективність акмеологічного моніторингу досягається тільки при реалізації всіх етапів. Здійснення суб'єктами моніторингу постійно

повторюваних моніторингових процедур, забезпечення цілісності всіх його функцій у кожному управлінському циклі безпосередньо впливає на ефективність управління особистісно-професійним розвитком науково-педагогічних працівників. Натомість порушення логіки послідовності етапів акмеологічного моніторингу зумовлює зниження його ефективності, підвищує рівень нестабільності системи управління особистісно-професійним розвитком викладачів, що може призвести до її руйнування. Також варто підкреслити, що циклічне повторення етапів моніторингу не слід розуміти як механічне повторення одних і тих самих моніторингових процедур, дій. Так, після визначення рівня особистісно-професійного розвитку, професіоналізму знову настає етап діагностики, тільки тепер його метою є не отримання первинної інформації, а систематизація та коригування вже наявної з урахуванням пройденого часу і змін, що відбулися. На основі цього вносяться зміни в професійну діяльність, траєкторію особистісно-професійного розвитку, а далі знову відбувається перехід до етапу корекції. Таким чином, здійснюється постійний зворотний зв'язок про процеси зміни і розвитку. Циклічність системи акмеологічного моніторингу дає змогу здійснювати коригування і в кінцевому рахунку підвищити якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників та оптимізувати траєкторію їхнього особистісно-професійного розвитку. Крім цього, постійно спостерігаються тенденції змін якісних показників, удосконалення інструментарію, методів моніторингу.

Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ми розглядаємо як складову акмеологічного моніторингу, що спрямована переважно на відстеження, оцінювання, здійснення акмеологічного супроводу і прогнозування удосконалення професійної діяльності. Він забезпечує постійний зворотний зв'язок, що пришвидшує процеси професійного розвитку та саморозвитку викладача і призводить до більш продуктивної його професійної діяльності й самореалізації на основі рефлексії. З'являється не лише можливість отримання первинного зворотного зв'язку щодо актуального рівня якості професійної діяльності, стану особистісно-професійного розвитку, а й розуміння необхідних напрямів подальшого розвитку, можливість самостійного визначення траєкторій особистісно-професійного розвитку.

Отже, моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ сприяє вирішенню не лише управлінських завдань. Він виконує виховні, рефлексивні й розвиваючі функції в системі професійно-особистісного розвитку викладача. Тому доцільно

виділити як управлінські, так і педагогічні цілі моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Управлінськими цілями моніторингу якості професійної діяльності є правильний добір і розміщення кадрів, оплата й стимулювання їхньої діяльності, підвищення кваліфікації й перепідготовка. Педагогічні цілі моніторингу: визначення норм науково-педагогічної діяльності та принципів її оцінювання; створення умов, що забезпечують об'єктивність оцінки.

Найважливішими методологічними принципами моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ з позицій акмеологічного підходу є ставлення до науково-педагогічного працівника як до особистості, суб'єкта професійної діяльності, індивідуальності, комплексність і системність в аналізуванні та узагальненні результатів моніторингу, їх розгляд на рівні загального, особливого та одиничного. Засоби, що використовуються в рамках моніторингу, допомагають прогнозувати результати дослідження, усвідомлено уживати заходи щодо корекції «Я-концепції», особистісно-професійного самовдосконалення та самореалізації науково-педагогічного працівника [3].

Екстраполяція вимог акмеологічного підходу щодо наукового дослідження, запропонованих В. Тарасовою [18], на специфіку моніторингових досліджень дає можливість виокремити такі вимоги до проведення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, як: системне бачення об'єктів моніторингу; комплексна діагностика якості професійної діяльності; прогнозування комплексного різнорівневого результату; урахування особистісної зумовленості якості професійної діяльності; використання методу активного моделювання; визначення у процесі моніторингу стратегій досягнення якісного результату; обґрунтування критеріїв і показників оцінювання якості професійної діяльності, професіоналізму та шляхів їх підвищення; комплексний аналіз результатів моніторингу, відпрацювання рекомендацій.

Зазначені вище принципи і вимоги щодо моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників потребують його розгляду насамперед із системних позицій. У своєму дослідженні ми будемо спиратися на визначення поняття «система» В. Масловим: система — це упорядкована цілісність, яка має цільове призначення, внутрішню структуру, сукупність елементів, ієрархічно пов'язаних між собою [12].

Поняття системного підходу в науковій літературі тлумачиться неоднозначно. На наш погляд, найбільш загальне визначення таке:

системний підхід — це послідовність процедур для створення складно організованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; напрям методології наукового пізнання, в основу якого покладено розгляд об'єктів дослідження як системи і який передбачає розкриття цілісності об'єкта дослідження, виявлення розмаїття зв'язків у ньому та зведення цього розмаїття до певної цілісної картини [16].

Системний підхід спирається на домінуючу роль цілого стосовно його частин. Він передбачає послідовний перехід від загального до часткового, основу цього переходу складає визначена мета. У рамках системного підходу відбувається зосередження на виявленні глибинної основи розвитку досліджуваної системи, розкритті механізму її дії з урахуванням динаміки істотних внутрішніх щодо системи зв'язків, розгляд об'єкта оцінювання насамперед з позиції цілісної системи, взаємодії її компонентів у різноманітних зв'язках і відносинах.

Ми поділяємо думку В. Симонова про те, що системний підхід припускає виділення структури системи: об'єкти (суб'єкти) — частини або компоненти; атрибути (властивості об'єктів, що її складають); відносини або взаємодії (поєднують систему в ціле); наявність рівнів ієрархії та ієрархія рівнів; властивості (якості, основні характеристики) систем: цілісність (сумативність плюс взаємозумовленість); сумісність або несумісність з іншими системами; стабільність (стійкість зворотного зв'язку); адаптація (пристосування до навколишнього середовища, реакція на навколишнє середовище та її вплив); навчання, здатність до самовдосконалення [17].

Розглядаючи *систему моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників* з позицій системного підходу, перш за все необхідно підкреслити, що:

1) *це система соціальна.* Її ядро — це люди та їхні потреби, мотиви, спрямованість, інтереси, дії, відносини. Функціонування цієї системи здійснюється відповідно до законів суспільного розвитку. Її мета й функції соціально детерміновані. Сама поява такого феномену, як моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, зумовлена суспільною потребою у забезпеченні якісної вищої освіти;

2) *це система педагогічна.* Її функціонування пов'язане з реалізацією таких педагогічних завдань: оволодіння викладачами вищої школи прийомами та способами самооцінки й оцінки якості своєї діяльності; розвиток їхніх рефлексивних здібностей; створення у ВНЗ умов для підготовки експертів з оцінювання якості професійної діяльності з метою підвищення їхньої наукової обґрунтованості й об'єктивності;

3) *це система ціннісно орієнтована*. Специфічною ознакою всіх соціальних систем є те, що вони створюються для досягнення певної мети, виконання певної функції і є цілеспрямованими. За відсутності мети соціальні системи не можуть функціонувати [13, 8–9].

4) *це складна система.* В. Анфілатов, В. Афанасьєв, Т. Давиденко, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, П. Третьяков, Т. Шамова називають низку провідних ознак, за допомогою яких складні системи можуть бути описані як цілісні утворення (властивість робастності, наявність складових елементів і неоднорідних зв'язків, емерджентність). Стосовно нашого дослідження необхідно розглянути систему з точки зору її цільового призначення, розкрити її компонентний склад (визначити сукупність елементів, що утворюють систему, й описати способи їхнього взаємозв'язку), механізми внутрішнього й зовнішнього функціонування та розвитку системи.

Крім того, система моніторингу постає підсистемою іншої складної системи — внутрішнього забезпечення якості освіти у ВНЗ. Відповідно до системного підходу об'єкт розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів однієї складної динамічної системи, що перебуває у стані постійних змін під впливом багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників, пов'язаних процесами перетворення входів на виходи. Тому моделювання системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ має враховувати такі характеристики: велика кількість завдань, які одночасно охоплені проектуванням; максимальна стандартизація рішень; багатоаспектне уявлення про організаційну структуру вищого навчального закладу як про структуру з відносною автономією її структурних підрозділів.

Системний підхід містить можливості міждисциплінарного дослідження будь-якої проблеми з точки зору загальних закономірностей розвитку, що адекватно конкретизуються відповідно до специфіки досліджуваної проблеми. У нашому дослідженні інтегративна функція системного підходу проявляється в тому, що управління становленням і розвитком системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ будується за соціально-економічними, психолого-педагогічними, науково-технічними, виробничими законами, закономірностями, принципами і вимогами, розглянутими у різних науках. Системний підхід вимагає координації всіх аспектів діяльності, застосування «проектного стилю» організації робіт, залучення всіх викладачів, співробітників і студентів до управління для досягнення якості професійної діяльності.

Системний підхід до управління якістю професійної діяльності будь-якої організації базується на таких принципах: кінцевої мети як абсолютного пріоритету; єдності (система розглядається одночасно як одне ціле і як сукупність елементів (процесів)); зв'язності (кожен елемент системи (процес) вивчається у взаємозв'язку стосовно один до одного та у зв'язку із навколишнім середовищем); ієрархії (вводиться ієрархія процесів та здійснюється їх ранжування); розвитку (враховуються зміни системи, її здатність до розвитку, розширення, заміни частин, націленість на постійне покращення); децентралізації (поєднуються рішення, які ухвалюються відповідальними за процеси на різних рівнях системи управління якістю); невизначеності (враховуються невизначеність та випадковість у системі для подальшого прийняття управлінських рішень) [8].

Зазначене зумовлює висування до моніторингу якості професійної діяльності певних вимог, які можна сформулювати як низку базових принципів:

— *об'єктивність інформації.* Управлінський процес повинен спиратися на об'єктивні дані, одержані у ході інформаційного обміну між суб'єктами моніторингового дослідження й органами управління освітою. Запитувані дані повинні бути максимально формалізованими й такими, що легко перевіряються. Інформація повинна бути конкретною й корисною для керівництва ВНЗ;

— *порівнянність даних.* Ця вимога зумовлена тим, що відстеження результатів професійної діяльності та тенденцій її розвитку припускає не лише констатацію її стану, але й вивчення змін, які в ній відбуваються. Можливість порівняння з'являється тільки тоді, коли вивчається той самий об'єкт на основі однакових емпіричних показників;

— *адекватність.* Ця вимога припускає можливість вивчення професійної діяльності з урахуванням мінливих зовнішніх умов. Реалізація цієї вимоги диктує необхідність оцінки впливу різних зовнішніх факторів на діяльність науково-педагогічних працівників ВНЗ. Така оцінка може бути здійснена тільки на основі спеціально проведених досліджень;

— *прогностичність.* Мається на увазі одержання даних, які уможливлюють прогноз професійного розвитку науково-педагогічних працівників, можливі зміни у шляхах досягнення поставлених цілей. Ця вимога припускає оцінювання можливих тенденцій та їх урахування при побудові системи моніторингу;

— *цільове призначення.* Ця вимога припускає одержання необхідної і достатньої інформації на основі визначеної мети здійснюваної моніторингової діяльності.

Отже, спираючись на загальну теорію систем та системний підхід, при моделюванні системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників слід враховувати такі положення:

1) виходячи з позицій системного підходу, проблеми, задачі, функції, принципи, характер взаємозв'язків елементів структури моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, сукупність методик, засобів, учасників, що його реалізують, повинні розглядатися як цілісна система;

2) як складна ієрархічна система якість професійної діяльності має свої елементи, структуру, взаємозв'язки, що потребують гнучкого управління, ефективність якого залежить від дотримання системного принципу зворотного зв'язку інформаційних потоків, сутність якого полягає у зв'язку між отриманим ефектом та управлінським впливом;

3) об'єкти моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників динамічні, перебувають у постійному розвитку. На них впливають зовнішні та внутрішні чинники, які можуть викликати небажані зміни у функціонуванні об'єкта;

4) система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників підпорядкована ієрархічним зв'язкам системи внутрішнього забезпечення якості освіти й освітньої системи ВНЗ;

5) моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників має сприяти розвитку, цілісності системи внутрішнього забезпечення якості освіти, переходу її до нового рівня якості та упорядкованості шляхом створення умов для саморозвитку системи, її окремих елементів.

Основними характеристиками моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників як відносно автономної складної соціальної системи, є такі:

1) *інтегральна цілісність*. Система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників складається з елементів, взаємозв'язок і взаємодія яких дає можливість системі функціонувати як єдине ціле й мати системні інтегративні якості, які не притаманні окремим елементам;

2) *відкритість*. Вона має безліч зв'язків і відносин з навколишнім соціальним середовищем, які забезпечують функціонування й розвиток системи. Зокрема, зміна в суспільстві вимог до якості вищої освіти незмінно спричиняє зміну критеріїв оцінювання якості професійної діяльності викладачів вищої школи. Одним із аспектів відкритості системи є прозорість як доступність її результатів всім зацікавленим особам — викладачам, студентам, батькам, роботодавцям, громадськості та ін.;

3) *цілеспрямованість.* Мета у системі моніторингу якості професійної діяльності відіграє роль системоутворюючого й системоінтегруючого фактора, тому що вона є головним орієнтиром у проектуванні й побудові системи. Основною метою моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є інформаційне забезпечення прийняття управлінських рішень і прогнозування подальшого професійно-особистісного розвитку викладачів;

4) *складність і багаторівневість.* Елементами системи є різні за статусом та посадовими обов'язками науково-педагогічні працівники. Крім загальних їм властиві також власні цілі, які не завжди збігаються із глобальною метою системи;

5) *саморозвиток й самокерованість.* Основні джерела та резерви розвитку й успішного функціонування системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників перебувають усередині системи, а не за її межами.

Розглянемо особливості моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, спираючись на синергетичний підхід. Так, термінологічний аналіз слова «синергетика» (від *грец.* sinergos — співдружність, співробітництво) дає змогу тлумачити це поняття як сумісну дію і сумісне цілепокладання на засадах внутрішньої самоорганізації істотних взаємозв'язків і домінуючих взаємовідносин. Таке розуміння системних взаємодій у контексті сучасної парадигми освіти може бути конкретизовано в системі управління (зокрема, моніторингу) якістю професійної діяльності, що має здійснюватись на основі суб'єкт-суб'єктних взаємодій.

На думку І. Пригожина, синергетика виникла як відповідь на необхідність адекватного опису самоорганізації й ускладнення неврівноважених відкритих живих систем. Г. Хакен його доповнив і запропонував використовувати синергетику як загальну теорію системного аналізу сумісної кооперативної дії різноманітних процесів становлення в природі. У своєму дослідженні ми спиратимемося на розширене розуміння синергетики і синергетичного підходу: «синергетика — галузь наукового знання, у якій за допомогою міждисциплінарних досліджень виявляються загальні закономірності самоорганізації, становлення стійких структур у відкритих системах» [19, 407].

Розглянемо моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ з позицій синергетичного підходу. Перш за все зазначимо, що сутність синергетичного підходу до ефективного

управління системами полягає в його орієнтації не на цілі та сподівання суб'єкта управлінської діяльності, а на те, що притаманне саме системі, тобто на її власні закони еволюції та самоорганізації. При цьому увага приділяється узгодженості управлінського впливу з тенденціями динаміки нелінійної системи [20].

Синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні процесів самоосвіти, самоорганізації, самоуправління та функціонуванні рефлексивних механізмів у освітній діяльності. Для синергетичного підходу характерним є застосування стимулюючих і спонукальних впливів на суб'єкта, спрямованих на його самовираження та самовдосконалення за умов співробітництва та співтворчості, відкритості для нових педагогічних і соціальних впливів [5].

Є. Яковлев, розглядаючи систему управління якістю освіти у ВНЗ з позицій синергетичного підходу, дійшов висновку, що вона орієнтована на досягнення певних цілей, причому ці цілі не задаються ззовні, а формуються усередині самої системи, тому необхідно створювати умови для їх формування. Особливість системи управління якістю освіти визначається перевагою внутрішньосистемних зв'язків між компонентами навчального закладу над зовнішніми впливами на них. Зовнішні впливи здатні лише підтримати бажані позитивні тенденції або нейтралізувати негативні, які можуть призвести до руху від поставлених цілей. Тобто найбільш ефективним методом є управління через механізми самоорганізації.

Науковець також виділив підсистему принципів управління якістю освіти, що включає принципи керуючих параметрів, біфуркацій, самоорганізації, кооперативності, потенційних бар'єрів, незворотності, інформаційного характеру внутрішньосистемного часу, випереджального реагування на інформацію, диференціації при опорі [20].

У вирішенні завдання координації внутрішньосистемних зв'язків між елементами вищих і нижчих рівнів управління якістю освіти важливим є встановлення не тільки прямого (вплив вищих на нижчі), але й зворотного зв'язку (супідрядність взаємовпливу елементів нижчого та вищого порядку). Цю функцію і виконує моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Управління в системі немислиме без передачі, одержання, зберігання й обробки інформації. Інформація — це спосіб зв'язку компонентів системи один з одним, кожного з компонентів із системою в цілому, а системи в цілому — із середовищем. Тому не можна розкрити сутність системності без вивчення її інформаційного аспекту. Значення моніторингу полягає у створенні інформаційної системи, яка постійно

поповнюється, і забезпеченні безперервного спостереження за розвитком системи, що пов'язано із порушенням рівноваги та реєстрацією змін, які засвідчують появу нового врівноваженого стану системи.

Отже, основною сферою практичного використання й головною функцією моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є інформаційне забезпечення управління якістю освіти у вищому навчальному закладі. Це дає можливість розглядати його як підсистему системи управління якістю освіти у ВНЗ, яка, в свою чергу, є також складною, відкритою, нелінійною, динамічною.

Саморозвиток навчального закладу як системи визначається насамперед такими базовими тенденціями, як збереження структури й максимально ефективне використання всієї сукупності ресурсів для підвищення якості освіти. У кожний конкретний момент розвиток цієї системи може піти за одним з найбільш імовірних напрямків, які можуть бути виявлені шляхом відстеження декількох визначальних параметрів.

Конструктивну роль у практиці самоорганізації педагогічних систем відіграє спонтанність освітніх процесів: з одного боку, вона виконує руйнівну функцію для традиційних і консервативних освітніх систем, оскільки хаотичні флуктуації за певних умов призводять до руйнування ускладнених систем; з іншого — системотвірну, оскільки хаос постає чинником, що зумовлює поєднання структур низького порядку в більш складні, а також взаємоузгодження темпів їх еволюції, виходу системи на атрактор розвитку [5].

Еволюційний розвиток системи, що самоорганізується, виступає як зміна етапів адаптаційного та біфуркаційного розвитку. На етапі адаптаційного розвитку система пристосовує свою структуру до зовнішніх і внутрішніх впливів, для досягнення своєї головної й функціональної цілей. На етапі біфуркаційного розвитку відбувається злам колишньої організаційної структури й на її місці за імовірнісними законами формується нова структура. Кожний із етапів накладає свої обмеження на методи управління [20].

Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є механізмом адаптаційного розвитку вищого навчального закладу, який дає змогу пристосовувати його структуру відповідно до зовнішніх і внутрішніх впливів, для досягнення його головної й функціональної цілей. Він не лише надає інформацію про стан якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, але й забезпечує включення механізмів поточного регулювання, зокрема саморегулювання. При цьому не тільки відстежується

динаміка змін в діяльності викладачів, але й підтримується розвиток цієї діяльності у межах заданих параметрів, враховуються можливості виникнення ситуацій випадковості й імовірності, не допускаються регресивні перетворення. Це зумовлює висування до моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників певних вимог, які можна сформулювати у вигляді таких базових принципів: об'єктивність інформації; порівнянність даних; адекватність; прогностичність; цільове призначення.

Отже, моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ із позицій синергетичного підходу є способом виявлення взаємодії і взаємовпливу підсистем системи якості освіти як відкритої, самоорганізованої та саморозвивальної, що дає можливість виявити ступінь гуманізації, самовдосконалення суб'єктів в освітньому просторі. Досягнення стабільності педагогічних систем відбувається з одночасним розгортанням пошуку нових альтернатив, що сприяє актуалізації внутрішнього потенціалу суб'єктів освітнього процесу в контексті інноваційних ідей, особистісному й професійному самовдосконаленню.

Інтеграція цих підходів дала змогу сформулювати концептуальні положення моніторингу якості професійної діяльності викладача ВНЗ, а саме: моніторинг якості професійної діяльності викладачів є підсистемою складної відкритої синергетичної системи управління якістю освіти у ВНЗ, що підпорядкована ієрархічним зв'язкам освітньої системи вищого навчального закладу; мета у моделі моніторингу якості професійної діяльності викладачів постає системоутворюючим і системоінтегруючим фактором і визначає завдання, функції, принципи, характер взаємозв'язків елементів структури моніторингу якості професійної діяльності викладачів ВНЗ, сукупність методик, засобів, учасників, які його реалізують; об'єкти моніторингу перебувають у постійному розвитку, піддаються дії зовнішніх і внутрішніх впливів, що можуть викликати небажані зміни у функціонуванні об'єкта; професійна діяльність викладачів ВНЗ складається з низки взаємозалежних процесів; моніторинг якості професійної діяльності викладачів ВНЗ доцільно здійснювати за трьома напрямами — оцінка умов організації діяльності викладачів, оцінка якості процесу діяльності викладачів, оцінка якості отриманих результатів; моніторинг якості професійної діяльності викладачів ВНЗ має сприяти розвитку, цілісності системи управління якістю освіти у ВНЗ шляхом створення умов для саморозвитку системи.

ДЖЕРЕЛА

1. Акмеология: проблемы и практики / [К.А. Абульханова, А.А. Бодалев, А.А. Деркач и др.] // Акмеология: методология, методы и технологии : материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В. Кузьминой [Электронный ресурс]. — М. : РАГС, 1998. — 230 с.— Режим доступа : http://akmeolog.narod.ru/kus.html#1.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. — М. : Флинта, 1998. — 168 с.
3. Гладкова В.М. Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів: акмеологічні основи : моногр. / В.М. Гладкова. — К. : Освіта України, 2013. — 350 с.
4. Данилова Г.С. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології / Г.С. Данилова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія і практика : зб. наук. пр. — К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. — № 5. — С. 74–80.
5. Дєніжна С.О. Синергетичний підхід до моніторингу якості освіти / С.О. Дєніжна // Вища освіта України. — Додаток 4, т. VII (25). — 2011. — Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — С. 452–458.
6. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент: целевое управление персоналом организаций : учеб. пособ. / Г.А. Дмитренко. — К. : МАУП, 1998. — 188 с.
7. Жаринов А.В. Акмеологический мониторинг личностно-профессионального развития государственных служащих: методологические и прикладные аспекты / А.В. Жаринов // Акмеология. — 2004. — № 2. — С. 42–44.
8. Живко З.Б. Системний підхід до функціонування інформаційно-управлінської системи та системи управління якістю / З.Б. Живко // Проблеми науки. — 2010. — № 4. — С. 24–32.
9. Заболотська О.О. Акмеологічна концепція формування індивідуальності студента / О.О. Заболотська // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. — Вип. XXXIX. — Херсон : ХДУ, 2005. — С. 233–236.
10. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — 144 с.
11. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. — СПб. : Политехника, 2002. — 189 с.
12. Маслов В.І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : навч. посіб. / В.І. Маслов, В.П. Драгун, В.В. Шаркунова. — К. : УІПКККО, 1996. — 88 с.
13. Міненок А. Акмеологічний підхід у процесі професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи / А. Міненок // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Вип. 15 (Серія «Педагогічні науки») / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. — Полтава : ТОВ «Фірма "Техсервіс"», 2015. — С. 210–216.
14. Огієнко О. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих / О. Огієнко // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. — К. : Богданова А.М., 2013. — С. 160–167.
15. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є.М. Павлютенков. — Х. : Основа, 2008. — 128 с.

16. *Приходько В.М.* Система моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (методологічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / В.М. Приходько. — К., 2013. — 459 с.
17. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами : учеб. пособ. / В.П. Симонов. — М. : РПА, 1997. — 264 с.
18. Тарасова В.Н. Предмет коррекционной акмеологии / В.Н. Тарасова. — СПб. : ААН, 1999. — 24 с.
19. Философский словарь / [ред. И.Т. Фролова]. — 5-е изд. — М. : Политиздат, 1987. — 590 с.
20. Яковлев Е.В. Внутривузовское управление качеством : моногр. / Е.В. Яковлев. — Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2002. — 390 с.

Москаленко А.М.

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті розглянуто теоретико-методологічні засади впровадження акмеологічних технологій у процес підготовки управлінців навчальних закладів в умовах магістратури. Автором визначено спеціальні принципи, обґрунтовано фактори, психолого-педагогічні умови цього процесу.
Ключові слова: *професійна освіта, акмеологічні технології, психолого-педагогічні умови навчання, принципи навчання.*

В статье рассмотрены теоретико-методологические основы внедрения акмеологических технологий в процесс подготовки управленцев учебных заведений в условиях магистратуры. Автором обозначены специальные принципы, обоснованы факторы, психолого-педагогические условия этого процесса.
Ключевые слова: *профессиональное образование, акмеологические технологии, психолого-педагогические условия обучения, принципы обучения.*

The article deals with theoretic and methodological foundations of the implementation of acmeological

technologies in the process of managers of educational institutions training during their master's degree. The author defines specific guidelines, the factors of psychological and pedagogical conditions of this process.
Key words: *professional education, acmeological technology, psychological and pedagogical conditions of studies, principles of training.*

Вища освіта XXI ст. вирізняється низкою особливостей і вимагає суттєвих змін у змісті й організації навчання студентів, забезпеченні умов особистісного та професійного розвитку особистості. У контексті нашого дослідження привертає увагу підготовка нового покоління управлінців навчальних закладів — професіоналів зі сформованим системним уявленням про структуру та функції освіти, науково-педагогічну практику, господарську діяльність, які мають володіти сучасними технологіями управління, високою управлінською культурою, розвиненою управлінською компетентністю, вивчати попит на освітні послуги та забезпечувати їх якість, бути готовими переорієнтувати управлінську діяльність на гуманістичну домінанту, використовувати людський фактор як головний ресурс в управлінні, постійно особистісно і професійно зростати.

Підготовка управлінських кадрів для системи освіти як психолого-педагогічна проблема не є новою і вже впродовж останніх десятиліть привертає увагу багатьох науковців і практиків. Так, теоретико-методологічні основи менеджменту освіти, професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні висвітлено, зокрема, у працях В. Крижка, О. Ельбрехт, С. Калашнікової, В. Пікельної, В. Берека, О. Брюховецької, В. Кривоносової, Л. Онищук, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, А. Свєтлорусової, А. Черниш; досвід зарубіжних країн з підготовки управлінців для сфери освіти розкрито О. Біницькою.

Аналіз доробку науковців свідчить про те, що в останні десятиріччя їхню увагу привертає проблема визначення акмеологічних засад тих чи інших процесів. Так, до різних аспектів окресленої проблеми зверталися В. Агапов, О. Анісімов, В. Вакуленко, О. Варфоломєєва, В. Гладкова, А. Деркач, Н. Кузьміна (Головко-Гаршина), О. Малахова; Л. Рибалко, Л. Орбан, А. Сафін, А. Ситніков, Н. Ткачова, Х. Шапаренко. Водночас необхідно зазначити, що бракує праць з питань професійного розвитку управлінців навчальних закладів, їх фундаментальної професійної підготовки на акмеологічних засадах.

Актуальність порушеної проблеми, доцільність наукового пошуку шляхів підвищення якості підготовки управлінських кадрів для освіти зумовили вибір теми дослідження.

Мета дослідження — виокремити й охарактеризувати акмеологічні засади підготовки управлінців навчальних закладів в умовах магістратури для обґрунтування доцільності впровадження акмеологічних технологій у процес навчання в умовах магістратури.

Мету дослідження конкретизовано у таких **завданнях**: розкрити сутність акмеології як науки; визначити особливості підготовки майбутніх управлінців навчальних закладів у контексті запровадження акмеологічного підходу.

Виконання першого завдання потребувало розкриття сутності акмеології як науки. З цією метою ми звернулися до напрацювань дослідників для аналізу результатів їхнього наукового пошуку стосовно окресленої проблеми. Дослідженням акмеології в контексті теорії діяльності взагалі і професійної діяльності зокрема займались К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Анісімов, О. Асєєв, О. Бодальов, В. Бранський, А. Деркач, О. Дубасенюк, М. Зазикіна, В. Ільїн, Є. Климова, Н. Кузьміна, М. Обозов, В. Огнев'юк, Л. Паламарчук, С. Пожарський, М. Рибніков, К. Степанова та інші учені.

Термін «акмеологія» походить від давньогрецького *akme* — вершина та *logos* — вчення і використовується на позначення науки про вищий ступінь чогось, процвітаючу силу [40].

Довідкова література визначає акмеологію як інтегральну науку, «що вивчає феноменологію, закономірності, механізми розвитку особистості в період її найвищої професійної зрілості» [13, 18]; як науку «про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей» [4, 4]; як науку про найвищі досягнення в галузі професійної майстерності [8, 21]; як нову міждисциплінарну галузь знань у системі наук про людину [28, 13]; як розділ психопедагогіки дорослих, що вивчає проблеми оптимізації і використання інтелектуально-творчих можливостей людей зрілого віку [41, 5]; як міждисциплінарну науку, що виникла на перетині природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін, вивчає закономірності і механізми розвитку людини на етапі її зрілості (період приблизно від 30 до 50 років) і при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку — *акме* [17, 4]; як наукову галузь, яка вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на етапі її зрілості, особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому

розвитку [42, 29]; як комплексну науку про людину, яка знаходиться в періоді зрілості, тобто в найбільш продуктивному періоді її життя; в більш вузькому значенні як розділ вікової психології, що вивчає зрілу особистість [2, 11].

Науковці не прийняли єдиного тлумачення поняття «акмеологія». Так, Н. Кузьміна визначає акмеологію як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах самореалізації, в тому числі в освіті, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації [24, 5–22]; Б. Ананьєв зазначає, що акмеологія вивчає людину як індивідуума з його природними властивостями, як-от: стать, вік, здоров'я, рівень фізичного розвитку, генетичні передумови розвитку, рівень розвитку інтелекту тощо [5]; Л. Карамушка акмеологію розглядає як науку про вищі досягнення в життєдіяльності й розвитку людини, які є результатом реалізації загальної стратегії життя особистості, продуктом її роздумів над основними цілями, ключовими завданнями та прийнятими з цих позицій рішеннями [16]; М. Ажажа поняття «акмеологія» тлумачить як відносно нову фундаментальну гуманітарну науку, яка вивчає фактори соціально-культурного простору, що сприяють досягненню вершин успіху, найвищої майстерності та професійно-екзистенціальної самореалізації в будь-якому виді людської діяльності; досліджує стратегії та технології саморуху особистості до вершин продуктивності в кожному з видів творчої роботи, враховуючи динамічні змінні екологічного й економічного оточення, і здійснюється у взаємодії з партнерами по родинному і діловому життю, людському спілкуванню, організації та управлінні, трудовій діяльності та сфері дозвілля, науки та мистецтва [1, 212]; С. Калаур розглядає акмеологію як науку про механізми вдосконалення людської діяльності на базі новітніх інноваційних технологій [15, 49–52].

Вперше поняття «акмеологія» в науковий обіг введено М. Рибниковим у 1928 р. для визначення особливого розділу вікової психології — «психології дорослості або зрілості» та як науки «про розвиток зрілих особистостей» [цит. за 6, 18]. Б. Ананьєв у книзі «Людина як предмет пізнання» показав місце і значення акмеології в системі наук про людину, розмістивши її так: «педагогіка — акмеологія — геронтологія» [5, 21].

Варто зазначити, що джерела акмеології можна відстежити ще у працях Платона, Аристотеля та інших філософів Давньої Греції.

Саме Аристотелем сформовано проблему потенції й енергії, що впливають на розвиток людини [24, 5–22].

Як наука акмеологія розвивалась і у своєму розвитку пройшла кілька етапів. Думки науковців не є одностайними ні щодо кількості етапів, ні щодо їх назв. Так, деякі науковці виділяють три, чотири [37; 13, 18], а деякі — п'ять основних етапів [23, 44–45]. У першому випадку [*10*] визначають такі етапи:

— *імпліцитний* (пов'язаний з узагальненням розвитку уявлень про вдосконалення людини у філософії, історії, психології, педагогіці та інших науках і культурі; особлива увага приділялася теоретико-методологічним проблемам, які мають акмеологічний зміст);

— *експліцитний* (проявився у становленні акмеології як самостійної галузі знання; на цьому етапі формувалися уявлення про цілі акмеології, її предмет, об'єкт, проблематику, загальні та окремі методологічні принципи);

— *рефлексивний* (пов'язаний з осмисленням результатів акмеологічних досліджень у контексті місця акмеології в системі людинознавства, перспектив розвитку акмеологічного знання, тенденцій до диференціації та інтеграції акмеології).

У другому випадку [37] визначають такі етапи становлення цієї науки:

— *латентний* (формування необхідних наукових та культурологічних передумов виокремлення в науковому пізнанні акмеологічної тематики);

— *номінаційний* (усвідомлюється потреба в акмеологічному знанні, вводиться термін «акмеологія», що характеризує нову науку);

— *інкубаційний* (визначено предмет науки, її об'єктивне поле, проводяться акмеологічні теоретичні та прикладні дослідження);

— *інституційний* (акмеологія повністю набула самостійний науковий статус, проводяться масштабні акмеологічні дослідження, створено акмеологічні підрозділи в освітніх і наукових установах);

або [13, 18]:

— *латентний* (від античності до 1928 р.; звернення до акмеології переважно контекстового характеру);

— *номінаційний* (1928–1969 рр.; загострення інтересу до розвитку людини у професійній діяльності);

— *концептоутворюючий* (1969–1993 рр.; створення психології дорослості та зрілості);

— *інституційний* (із середини 1990-х рр.; заснування кафедр, лабораторій з вивчення теорії і практики акмеології, виокремлення окремих

напрямів розвитку акмеології, популяризація акмеології через розвиток прикладних акмеологічних досліджень).

У третьому випадку [23, 44–45] визначають такі етапи:

— *латентний* (складалися історичні, культурологічні, соціальні, філософські, наукові, практичні, педагогічні передумови виділення в науковому пізнанні нової сфери людинознавства);

— *номінаційний* (усвідомлено соціальну потребу в такого роду знаннях і позначено шляхом введення спеціального терміна «акмеологія»);

— *інкубаційний* (початок датується виникненням концептуальної ідеї про необхідність виділення досліджень акмеологічної проблематики як нової галузі людинознавства; визначення місця акмеології в системі наук з акцентуванням уваги на вивченні віку і фаз життя людини як індивіда й особистості; типологізація акмеології (за Н. Кузьміною), де класична акмеологія, яка визначається як розділ вікової психології; фундаментальна (базова) акмеологія; прикладна (галузева) акмеологія);

— *організаційно-методологічний* (створено першу кафедру акмеології і психології професійної діяльності; Міжнародну академію акмеологічних наук, видається науково-практичний журнал «Акмеологія» і збірка наукових статей; науково обґрунтовується предмет акмеології);

— *початок XXI ст.* (здійснення філософського обґрунтування предмета акмеології; визначається взаємозв'язок акмеології з культурологією, антропологією, етноакмеологією; відбувається новий якісний стрибок акмеологічного знання; акмеологія розглядається як фундаментальна наука про вдосконалення людини, про досягнення нею вищих результатів, про закономірності самовдосконалення, самокорекції, самоорганізації особистості).

На сьогодні акмеологія як міждисциплінарна галузь знань у системі наук про людину активно розвивається, вивчаючи закономірності і механізми розвитку людини як індивідуума, як особистості, як суб'єкта діяльності (включаючи і явища сукупного, групового суб'єкта, наприклад трудовий колектив) і як індивідуальності [3]. Розширення дослідницького поля акмеології і як результат — збільшення акмеологічного знання через розвиток теоретичного, методологічного та методичного підґрунтя науки, науковий зміст об'єкта і предмета акмеології як те, що братиметься дослідником для вивчення, буде коригуватися й уточнюватися. Це досягатиметься, зокрема, за рахунок подолання спрощеного розуміння цього поля — обмеження його контекстом професіоналізму. Не залишиться недоторканою і така предметна ознака акмеології, як професіоналізм — прогресивний розвиток особистості як суб'єкта праці [3].

Отже, у методологічному плані акмеологія становить самостійну наукову дисципліну, міждисциплінарну за своїм походженням, комплексну за формою існування, системну за способом організації знання, фундаментальну за загальнонауковими параметрами і прикладну за практичною спрямованістю своїх технологічних розробок.

Метою акмеології є вдосконалення особистості, допомога в досягненні нею вершинних успіхів у фізичному, духовному, моральному і професійному розвитку, а також гуманізація окресленого розвитку [11; 23; 32].

Методологічно акмеологія спирається на такі загальнонаукові принципи:

— комплексності (взаємозумовлений і пропорційно взаємоузгоджений розвиток системи як єдиного цілого, який забезпечує зв'язок усіх підсистем і елементів);

— інтегративності (передбачає єдність педагогічних вимог усіх соціальних інституцій);

— системності (є механізмом сходження від абстрактного до конкретного);

— суб'єктності в поєднанні з конкретними принципами інваріантності;

— оптимальності (вимагає, щоб процес досягав найкращого для даної ситуації рівня свого функціонування; висуває вимоги розумності, раціональності, відчуття міри у застосуванні всіх елементів навчального процесу);

— доцільності (забезпечує відбір змісту, методів, засобів і форм підготовки фахівців з урахуванням особливостей обраної спеціальності, з метою формування професійно важливих якостей, знань і умінь);

— конгруентності (передбачає відповідність дій, змодельованих у навчальному процесі, реальній поведінці у професійній сфері, а також відповідність змісту освіти інноваційному характеру професійної діяльності).

Акмеологія як наука має свій об'єкт і предмет дослідження. Об'єктом дослідження є доросла людина-творець, яка здатна втілити певний результат у продукті діяльності; зріла особистість, яка прогресивно розвивається, самореалізується, головним чином, у професійних досягненнях; особистість, яка прогресивно розвивається, самореалізується в конкретному виді діяльності і досягає в цій діяльності вершини професіоналізму [22].

Предметом акмеології є закономірності розвитку та саморозвитку зрілої людини; самореалізація її творчого потенціалу [28]; процеси,

закономірності та механізми удосконалення людини як індивіда, індивідуальності й особистості у життєдіяльності, професії, спілкуванні, що призводять до самореалізації і досягнення вершин у розвитку професійної зрілості [19]; закономірності розвитку та саморозвитку зрілої людини, розвитку творчої готовності до майбутньої професійної діяльності [6]; закономірності самореалізації творчих потенціалів дорослих людей на шляху до вищих рівнів продуктивності та професіоналізму [14].

Важливим завданням акмеології є визначення того, що має бути сформовано в людини на кожному віковому етапі в дитинстві і юності, щоб вона змогла успішно реалізувати свій потенціал на етапі зрілості [17, 4].

На сьогодні у рамках акмеології розроблено акмеологічні методи, моделі, технології акмеологічного впливу, визначено умови та фактори, що сприяють розвитку професіоналізму. Адаптація їх до освітнього процесу може сприяти суттєвому підвищенню його ефективності.

Базові акмеологічні категорії та поняття об'єднано у шість груп:

1) поняття, що визначають вищі стадії, рівні, якості розвитку особистості та їх характеристики (акме, зрілість, професіоналізм);

2) поняття, що характеризують системи, які змінюються (суб'єкт, стратегія, організація);

3) поняття, що характеризують спосіб використання людиною власних життєвих, природних, часових ресурсів (індивід, працездатність, професійне довголіття);

4) поняття особистісно орієнтовані (особистість, «Я-концепція», готовність);

5) поняття, що визначають рівень самореалізації особистості (самовизначення, самовираження);

6) поняття, що характеризують діяльність на вищих стадіях розвитку (висока продуктивність, ефективність, креативність, майстерність) [11].

Основоположними категоріями акмеології на даному етапі її розвитку є «професіоналізм» і «компетентність» [21].

У результаті виконання першого завдання дослідження (розкрити сутність акмеології як науки) ми дійшли висновку, що акмеологія як самостійна наука є достатньо молодою, хоча пройшла довгий період до свого визнання. Вона створилася на перетині різних дисциплін і на сьогодні знаходиться на стадії свого активного розвитку. Акмеологія — наука про людину, про досягнення нею найвищих результатів, вершинних успіхів. Підґрунтям її є ідеї про унікальність і цінність

людського життя, здатності людини до самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення, самокорекції та самореалізації. Акмеологія як наука вирізняється міждисциплінарністю, комплексністю, фундаментальністю, інтегративністю і практично-гуманістичною спрямованістю. Вона має свій об'єкт (доросла людина), предмет дослідження (закономірності розвитку та саморозвитку зрілої людини; самореалізація її творчого потенціалу), визначені основні наукові категорії.

Виконання другого завдання (визначити особливості підготовки майбутніх управлінців навчальних закладів у контексті запровадження акмеологічного підходу) потребувало насамперед уточнення сутності понять «підготовка», «професійна підготовка».

У рамках нашого дослідження ми розглядаємо процес підготовки (саме професійної підготовки) управлінців навчальних закладів. Поняття «підготовка» означає певний запас будь-яких знань, отриманих у процесі навчання, занять [34, 10–11]; поняття «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [7, 262].

Підготовка управлінців навчальних закладів здійснюється на другому рівні вищої освіти. В останні десятиліття різноманітні аспекти становлення та розвитку магістратури в Україні, навчання в магістратурі досліджувалися багатьма науковцями. Зокрема, до вивчення окреслених питань зверталися О. Голубенко, В. Кремень, В. Луговий, О. Мещанінов, В. Огнев'юк, О. Поступна, О. Проценко, В. Осадчий, К. Островський, С. Сисоєва, І. Соколова, Р. Шаповал.

Варто зазначити, що державна політика в галузі освіти в останні роки запроваджує зміни практично за всіма рівнями та напрямами професійної освіти і відкриває можливості інтеграційним процесам у проектуванні, змісті і реалізації освітніх програм. Це стосується і підготовки майбутніх управлінців навчальних закладів.

Саме у вищому навчальному закладі студент магістратури отримує чітке уявлення про сутність і особливості управлінської діяльності загалом і в навчальному закладі зокрема, про можливі деформації та вигорання, про вимоги до особистості управлінця навчальним закладом, про специфічні умови його роботи. В окреслений період відбувається накопичення системи знань, умінь і навичок, формується професійна (управлінська) компетентність, які можуть стати підґрунтям для подальшого професійного зростання.

Загалом підготовка студентів у магістратурі потребує спрямування на формування у майбутніх фахівців як наукової, так і професійної

компетентності, а також готовності до власного самостійного зростання. На нашу думку, найбільш ефективно підготовка майбутніх управлінців навчальних закладів забезпечується при використанні комплексу різних підходів, проте перевага має надаватися акмеологічному. Акмеологічний підхід — базова узагальнена акмеологічна категорія, яка описує сукупність принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми і завдання [4, 18]. Аналіз доробку науковців, зокрема А. Деркача і В. Зазикіна [11], В. Максимової [26], засвідчує, що акмеологічний підхід — це система принципів, прийомів і методів, яка базується на методологічних принципах і методах дослідження, вирішенні практичних завдань, пов'язаних із розвитком дорослої людини. Цей метод поєднує в собі різні дослідницькі стратегії, враховує системний та комплексний (Б. Ананьєв) підходи і базується на теорії функціональних систем П. Анохіна; забезпечує комплексне дослідження цілісності суб'єкта, який знаходиться на етапі зрілості, коли всі його можливі характеристики вивчаються в комплексі з метою сприяння досягненню ним більш високих рівнів, на які він може піднятися [3]; допомагає майбутньому фахівцеві досягти вершин в особистісно професійному розвитку, спрямовуючи студентів на постійне вдосконалення свого професіоналізму. Окреслений підхід сприяє створенню атмосфери успіху і посилює соціальні функції системи освіти, пропонує цілісний розвиток людини і як найвищу цінність розглядає її індивідуальність. На жаль, акмеологічний підхід поки що не став пріоритетним в освітній практиці вищих навчальних закладів України і часто розглядається лише як перспективний.

Розвиток особистості управлінця навчальним закладом та його професійні успіхи визначаються, зокрема, наявністю об'єктивних і суб'єктивних протиріч, серед яких можна виокремити такі: між прагненням особистості максимально реалізувати свій потенціал у професійній діяльності і необхідністю запасу внутрішніх ресурсів для подолання непередбачених життєвих труднощів; між вимогами професії до особистості і можливостями самої особистості; породжені зовнішніми об'єктивними вимогами до особистості й уявленнями самої людини про свої внутрішньоособистісні ресурси.

Оскільки розрізняють професіоналізм діяльності і професіоналізм особистості, то доцільним є розгляд сутнісних характеристик обох. Професіоналізм діяльності «є якісною характеристикою суб'єкта праці, яка віддзеркалює розвиток професійної компетентності, адекватних професійних умінь і навичок (у тому числі сформульованих

на основі творчих рішень), акмеологічних інваріантів професіоналізму, готовності до використання сучасних алгоритмів та способів розв'язання професійних задач… професіоналізм особистості безпосередньо пов'язаний із розвитком здібностей, професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, мотиваційною сферою і ціннісними орієнтаціями, рефлексивною організацією й рефлексивною культурою, інноваційним і творчим потенціалом фахівця;…націлює на пошук внутрішніх резервів розвитку особистості» [25, 14].

Акмеологічний підхід ґрунтується на таких положеннях:

— метою самореалізації особистості є досягнення акме (стану можливого максимально повного розкриття й використання внутрішнього потенціалу в діяльності, яке відбувається у процесі розвитку та саморозвитку);

— найвищий рівень самореалізації особистості характеризується професіоналізмом, майстерністю, готовністю до виконання діяльності (певними акме-формами);

— самореалізація особистості є продуктивною (людина максимально розкриває і реалізує свій творчий потенціал у діяльності);

— досягнення особистістю професійного акме залежить від розвитку продуктивної «Я-концепції» (самопізнання, самосприйняття, рефлексія, самоідентифікація, самовизначення, самообмеження);

— переведення потенційних можливостей особистості в актуальні (вимагає актуалізації сутнісних сил людини, що проявляються як самостійно, так і за умови акмеологічної підтримки);

— досягнення оптимуму (як стану самозабезпечення особистості) в професійній діяльності сприяють самопрогнозуванню, самоорганізації, самоуправлінню або самоменеджменту;

— самовдосконалення особистості відбувається під час самомоніторингу, самокоригування, саморегуляції, самоконтролю, самооцінювання;

— гармонія між особистісно-професійним зростанням особистості та соціальним статусом підтримується процесами самовираження, самопрезентації, самоствердження [27, 264–265].

Акмеологічний підхід у сучасній системі професійної підготовки майбутніх управлінців навчальних закладів полягає в тому, щоб забезпечити підвищення професійної мотивації, стимулювання реалізації творчого потенціалу, досягнення максимального для кожного студента розвитку теоретичної та практичної досконалості у навчальній і науковій діяльності, виявлення та плідне використання особистісних

ресурсів для досягнення успіху у професійній діяльності через формування акмеологічної спрямованості особистості.

Компонентами акмеологічної спрямованості майбутнього управлінця навчальним закладом є:

— професійно-ціннісні орієнтації (індивідуальні (особистісні) утворення), ціннісні орієнтації, наявність яких забезпечує якісне виконання ним професійної діяльності;

— особистісні цінності управлінської діяльності (соціально-психологічні утворення, в яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки та інші світоглядні характеристики особистості управлінця, що становлять у своїй сукупності систему його ціннісних орієнтацій (громадська значимість управлінця, престижність управлінської діяльності, визнання професії найближчим особистим оточенням); спілкування з різними верствами населення (дітьми, колегами, батьками, вищим керівництвом, різними соціальними групами); можливості розвитку професійно-творчих здібностей, заняття улюбленою справою, постійне самовдосконалення; творчий характер управлінської діяльності);

— професійне цілепокладання (система професійного осмислення об'єктивної необхідності розвитку особистості управлінця; пошук максимально точного формулювання ідеального образу такого фахівця; вибір власних цілей управлінської діяльності і професійного самовдосконалення, усвідомлення ієрархії цілей професійної діяльності і професійного самовдосконалення);

— професійна мотивація (інтерес до управлінської діяльності, усвідомлення значимості і відповідальності результату управлінської діяльності, потреба в отриманні якісної професійної освіти; прагнення до професійного успіху (мотивація досягнення, прагнення до саморозвитку, здатність до рефлексії та саморефлексії).

Акмеологічний підхід визначається використанням як загальних, так і спеціальних, більш конкретних методологічних принципів. Етимологічний аналіз поняття «принцип» (від *латин.* Principium — основа, початок) вказує на його значення як «перший, першопричина, начало, основа» [33]. Принцип розглядається як науковий закон, що має стратегію керівництва навчально-виховним процесом, і як результат визначення закономірностей педагогічної діяльності [18, 37]. У психології принципи трактуються як такі вихідні наукові положення, що визначенні на основі «адекватного відображення природи, суспільства, мислення» [36, 131]. У педагогіці принципи навчання визначаються як вихідні, базові положення теорії навчання,

які відображають дидактичні закони і спрямовані передусім на реалізацію закономірностей навчання відповідно до цілей навчання. Вони слугують орієнтиром для визначення змісту, засобів, форм, методів організації навчання.

До загальнометодологічних у акмеології відносять такі принципи:

— детермінізму (внутрішні умови особистості як збуджувачі причин і детермінантів розвитку; рухомою силою розвитку є сама особистість; процес вдосконалення особистості має подвійну детермінацію: внутрішню (розкриття потенціалу) і зовнішню (усвідомлені і прийняті зовнішні впливи));

— розвитку (орієнтація на прогресивний розвиток і самовдосконалення особистості як індивіда, як суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності; розуміння розвитку як вдосконалення, руху до зрілості, вищого рівня; визнання суб'єктного характеру розвитку; здійснення розвитку через протиріччя, які вирішує суб'єкт; індивідуальний характер розвитку; багатоплановість розвитку в різних сферах; встановлення зв'язку розвитку особистості в життєвому шляху і професії; реалізація потенціалу в процесі розвитку, виявлення прихованих нереалізованих можливостей особистості);

— гуманізму (пріоритет цінностей особистості, її здоров'я, оптимізму, працездатності) [9].

Водночас виділяють і спеціальні, більш конкретні методологічні принципи акмеології, зокрема:

— суб'єкта діяльності (функціонуючи, особистість вписується в інші системи життєдіяльності, зокрема професійну, спілкування, пізнання; розвиток особистості в акмеології враховується і в стадійно-віковій якості, і в функціонально-діяльнісній (розвиток в професії, становлення професіонала), і в ситуативній (розвиток особистості у важких ситуаціях));

— життєдіяльності (дає змогу зрозуміти місце, роль, зміст і значення діяльності в життєвому шляху особистості, зрозуміти життя не тільки як вільний від роботи час, але і як завдання самореалізації особистості);

— потенційного й актуального (виконує дві функції: 1) методологічного орієнтира на резерви, можливості особистості, які можуть реалізуватися в майбутньому самою особистістю при акмеологічній підтримці; 2) практико-діагностичного орієнтира);

— моделювання (проектує співвідношення теперішнього і майбутнього, якого ще немає в реальній дійсності, а також шлях руху до того майбутнього, який визначається зовнішньою та внутрішньою детермінацією.

Ідеальна модель включає інтеграл початкового стану особистості, способу його зміни та розвитку і його фінішний, кінцевий стан);

— оптимальності (вибір найкращого варіанту із всіх можливих, сукупність найбільш сприятливих умов, найкращий варіант розв'язання завдання і шляхи його реалізації при даних умовах і ресурсах);

— операційно-технологічний (характеризує сутність акмеології як прикладної, практичної дисципліни);

— зворотного зв'язку (основним є реалізм, об'єктивність особистості) [9].

До спеціальних, більш конкретних методологічних принципів акмеології у сфері практичної психології належать такі:

— вершинної орієнтації у формуванні готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності (оптимальна «вершинність»: найсприятливіший, кращий за певними категоріями в конкретній ситуації);

— системно-функціональний (вивчення процесів становлення творчого потенціалу людини, які призводять до успіху в професійній діяльності);

— рефлексивно-акмеологічний (засвоєння всіх видів рефлексії та розвиток їх оптимальної взаємодії);

— комплексності (підпорядкування особистісно-професійного, теоретичного та практичного компонентів готовності психолога-консультанта єдиній меті — формуванню цілісної особистості практичного психолога, що забезпечує успішність консультативної роботи);

— особистісної зрілості майбутніх фахівців (належна мотивація досягнень, ставлення до свого «Я», почуття громадянського обов'язку, наявність життєвих установок, здатність до психологічної близькості з іншою людиною) [11].

Ми погоджуємося з авторами і на цій основі виокремили спеціальні акмеологічні принципи підготовки управлінців навчальних закладів, а саме:

— самовизначення (формування позиції студента щодо перспектив саморозвитку і самоактуалізації у період навчання у вищому навчальному закладі, досягнення акме-успіху у навчанні; складання кожним студентом групи індивідуальної програми професійної підготовки і відповідальність за її досягнення у процесі навчання у вищому навчальному закладі);

— рівності можливостей (забезпечує гармонійний розвиток особистісних і професійних якостей як особистості, так і професіонала; розвиток у професії, особистісний розвиток);

— персоналізації (включення у навчальний процес духовно-особистісного досвіду майбутніх управлінців як важливої складової їхньої професійної підготовки, яка визначає ефективність та стійкість результатів);

— співтворчості (створення творчої атмосфери; благодатної за своєю суттю);

— проблематизації (створення таких психолого-педагогічних умов, які сприяють самостійному пошуку студентів у вирішенні проблемних завдань, у прийнятті самостійного варіанту вирішення нагальних питань);

— динамічності (прогресування) (*постійне, але поступове підвищення вимог до студентів; зростання самовиховної активності; досягається прогрес в особистісному й у професійному розвитку*).

Ефективність реалізації акмеологічного підходу в підготовці управлінців навчальних закладів забезпечується сукупністю факторів і умов для формування готовності майбутніх фахівців до професійного розвитку, що визначається рівнем сформованості їх професійної компетентності. Акмеологічні фактори та умови близькі за змістом, але не тотожні. У довідковій літературі поняття «фактор» визначається як «умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу» [44, 712].

Під акмеологічними факторами розуміють «об'єктивні причини, які обумовлюють самоспрямування особистості до вершин професійної діяльності». У свою чергу їх поділяють на: об'єктивні, які залежать від реальності та спрямованості на досягнення оптимального результату; суб'єктивні, пов'язані з внутрішніми передумовами міри успішності професійної діяльності (мотиви, спрямованість, компетентність тощо); об'єктивно-суб'єктивні, які організовують середовище та якість управління освітньою системою.

У своєму дослідженні акмеологічні фактори ми розглядаємо як об'єктивні причини, що зумовлюють саморух особистості до високих (вершинних) досягнень у професійній діяльності; внутрішні та зовнішні обставини, які безпосередньо зумовлюють ефективність формування професійної готовності до професійної діяльності і зростання в ній як в особистісному, так і професійному аспектах.

У рамках нашого дослідження до акмеологічних факторів, що впливають на якість підготовки майбутніх управлінців, відносимо такі:

— об'єктивні (особливості вищого навчального закладу (педагогічний університет, класичний університет); реальний стан підготовки управлінців навчальними закладами (професорсько-викладацький склад, матеріально-технічне оснащення, науково-методичне забезпечення процесу навчання; зміст і якість навчання; організаційні

та психолого-педагогічні умови набуття професійного досвіду); спрямованість усіх учасників навчально-виховного процесу на досягнення оптимального якісного результату підготовки майбутніх управлінців навчальних закладів; задатки студентів; потреба у фахівцях зазначеного профілю на освітньому ринку);

— суб'єктивні (внутрішні передумови успіху професійної управлінської діяльності (особистісні якості; професійний інтерес, здібності як психологічні механізми, необхідні для успіху в діяльності; мотивація; спрямованість; компетентність; креативність));

— об'єктивно-суб'єктивні (створюють організацію професійного середовища (особиста відповідальність; потреба в досягненні високих результатів; творчий підхід; самореалізація і самовдосконалення; ефективне оволодіння професійною компетентністю)).

Для визначення психолого-педагогічних умов, які забезпечуватимуть успішність навчального процесу, звернемося до довідкової літератури. У довідковій літературі умова визначається як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості [38, 36]; як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [44, 632]; акмеологічні умови як значущі обставини, від яких залежить досягнення високого професіоналізму особистості та її діяльності [4, 25].

Щодо нашого дослідження, то ми під акмеологічними умовами розуміємо такі значимі обставини, які впливають на якість підготовки майбутніх управлінців навчальними закладами і забезпечують вершинність якісного їх зростання як у професійному, так і в особистісному аспектах. Такими умовами ми визначаємо:

— гуманізацію вищої освіти (відмова від авторитаризму, уникнення зверхності, зорієнтованість на повагу до особистості студента; зміна стилю спілкування зі студентами; уникнення маніпулювання свідомістю студентів, нав'язування їм непорушних стереотипів мислення, догм), що призводить до панування ціннісно-гуманістичної освітньої парадигми;

— оновлення змісту вищої освіти та узгодження його із сучасними потребами суспільства загалом і навчального закладу як перспективного місця роботи зокрема; спрямування на набуття ключових життєвих і професійних компетентностей (принципове переосмислення змістовних аспектів і реальний перегляд наукових і освітніх парадигм, застосування провідних технологій сучасного навчального

процесу, зокрема акмеологічних; запровадження інновацій щодо організації навчально-виховного процесу та наукової діяльності; орієнтація на сучасні досягнення науки і практики), що сприятиме отриманню якісно нової вищої освіти, тобто не лише певної кількості знань, а й здатності ними оперувати, розвитку творчих здібностей, формуванню критичного професійного мислення, готовності приймати рішення, реалізовувати їх у майбутній професійній діяльності і нести за них відповідальність, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, орієнтуватись на ринку освітніх послуг;

— організацію особливого освітнього середовища (забезпечення позитивної атмосфери співпраці викладача і студентів, студентів і студентів; вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу при вирішенні конкретних дидактичних завдань), що сприяє породженню потреби у прагненні найбільш повно проявляти і використовувати в діяльності свої таланти, здібності і можливості, підтримці позитивної атмосфери у вищому навчальному закладі, прагнення до успіху, творчості та високих результатів навчальної діяльності, ведення наукового пошуку, інтересу до майбутньої професії, підвищенню рівня інтегральної готовності до фахової діяльності, якісного виконання функціональних обов'язків, бажанню просуватися вгору щаблями службової ієрархії, дотриманню морально-правових норм;

— діагностування внутрішнього запасу ресурсів студентів на основі критеріально-ціннісної системи (потреб, мотивів, задатків, когнітивних і креативних загальних і спеціальних здібностей, емоційно-вольової сфери особистості, умов сімейного та шкільного виховання, орієнтації на досягнення високих результатів у майбутній професійній діяльності тощо) з метою розробки програми індивідуально-професійного розвитку, побудови траєкторії особистісного і професійного зростання в період навчання у вищому навчальному закладі, забезпечення акмеологічної складової індивідуального розвитку студента;

— створення у вищому навчальному закладі системи професійного зростання науково-педагогічних працівників (в межах навчального закладу забезпечення підвищення професійної компетентності через запровадження кредитно-модульного навчання (15 кредитів) упродовж міжатестаційного періоду (протягом п'яти років) і обов'язкової атестації науково-педагогічних працівників (раз на п'ять років), спрямованої на формування у викладачів готовності працювати у швидкозмінних умовах і відповідати швидкозмінним вимогам, здатності реалізовувати акмеологічний підхід у навчально-виховному процесі та науковій діяльності, заохочення

активності, ініціативи, самостійності, інноваційного пошуку, прагнення до успіху, розвитку як дослідника, науковця, досягнення вершин акме-зрілості у процесі самоактуалізації особистості, найбільш високого рівня соціальної зрілості як громадянина, фахівця, професіонала, готовності професійно діяти в інноваційному освітньому середовищі).

У результаті виконання другого завдання дослідження (визначити особливості підготовки майбутніх управлінців навчальних закладів у контексті запровадження акмеологічного підходу) ми дійшли таких висновків:

1) загальною особливістю підготовки майбутніх управлінців навчальних закладів є те, що професійна підготовка зазначених фахівців здійснюється лише на другому рівні вищої освіти (на першому така підготовка відсутня); ефективність і якість такої підготовки забезпечується використанням комплексу різних підходів, проте перевага все ж надається акмеологічному;

2) особливостями підготовки майбутніх управлінців навчальних закладів у контексті запровадження акмеологічного підходу вважаємо дотримання спеціальних акмеологічних принципів: самовизначення, рівності можливостей, персоналізації, співтворчості, проблематизації, динамічності (прогресування); врахування акмеологічних факторів, що впливають на якість підготовки майбутніх управлінців навчальними закладами: об'єктивні, суб'єктивні, об'єктивно-суб'єктивні; створення акмеологічних умов: гуманізація вищої освіти, оновлення змісту вищої освіти та узгодження його із сучасними потребами суспільства загалом і навчального закладу як перспективного місця роботи зокрема; спрямування на набуття ключових життєвих і професійних компетентностей, організацію особливого освітнього середовища, діагностування внутрішнього запасу ресурсів студентів на основі критеріально-ціннісної системи, створення у вищому навчальному закладі системи професійного зростання науково-педагогічних працівників.

Отже, розглядаючи акмеологічні засади як головні акмеологічні положення та ідеї, на яких ґрунтується певний процес, що призводить до вершинних результатів — «акме-успіху», акмеологічними засадами підготовки управлінців навчальних закладів в умовах магістратури визначаємо добір методологічного інструментарію, найбільш технологічних стратегій акмеологічної науки, що забезпечують щонайвищу соціальну, професійну ефективність діяльності особистості, досягнення фахівцями вершин в самореалізації.

ДЖЕРЕЛА

1. Ажажа М.А. Акмеологія як фактор розвитку міждисциплінарних досліджень людини / М.А. Ажажа // Гуманітарний вісн. Запорізької держ. інженер. акад. — Запоріжжя, 2009. — Вип. 39. — С. 212–218.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — М. : Изд-во ИКАР, 2009. — 448 с.
3. Акмеология : учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. — Изд. 2-е, перераб. — М. : РАГС, 2006. — 424 с.
4. Акмеологічний словник / упоряд. І.О. Ніколаєску. — Черкаси : ОІПОПП, 2012. — 28 с.
5. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания : избран. психол. тр. / Б.Г. Ананьев ; под ред. А.А. Бодалева ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. — М. ; Воронеж : Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. — 431 с. — (Сер. «Психологи России»).
6. Бодалев А.А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. — М. : Флинта: Наука, 1998. — 168 с.
7. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. — М. : НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
8. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е.Ю. Усик ; [сост. Астахова В.И. и др.]. — 2-е изд. перераб. и допол. — Х. : Изд-во НАУ, 2014. — 532 с.
9. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с.
10. Деркач А. Методология и стратегия акмеологического исследования / А. Деркач, Г. Михайлов. — М. : МПА, 1998. — 148 с.
11. Деркач А.А. Акмеология : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по направ. и спец. психологии / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
12. Деркач А.А. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. — М. : РАУ, 1993. — 280 с.
13. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
14. Ильин В.В. Философия и акмеология / В.В. Ильин, С.Д. Пожарский. — СПб. : Политехника, 2003. — 395 с.
15. Калаур С.М. Акмеологічні аспекти формування особистісної зрілості студентів у процесі навчання у ВНЗ / С.М. Калаур // Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти : українські традиції та європейська практика : зб. наук. пр. І Всеукр. наук.-метод. семінару, 29 жовт. 2010 р. — Хмельницький : Поліграфіст-2, 2011. — С. 49–52.
16. Карамушка Л. Психологічні основи управління в системі середньої освіти : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. — К. : АПН України, Ін-т психології, 1997. — 179 с.

17. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М. : Academia, 2003. — 171 с.
18. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе : учеб. пособ. / Л.В. Кондрашова. — Кривой Рог : КГПУ, 2007. — 318 с.
19. Козир А.В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А.В. Козир // Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. — К., 2007. — С. 210–214.
20. Козир А.В. Акмеологічні фактори формування фахової майстерності студентів інститутів мистецтв [Електронний ресурс] / А.В. Козир // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. — Луганськ, 2009. — № 7. — Режим доступу : http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/17872. — Заголовок з екрана.
21. Костихина Н.М. Акмеологические аспекты профессионально-педагогической подготовки специалиста по физической культуре и спорту [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/2005N10/p12-16.htm. — Заглавие с экрана.
22. Кошарна Н.В. Акмеологічний підхід у становленні професійної компетентності майбутнього вчителя [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua. — Заголовок з екрана.
23. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : моногр. / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова ; Акад. акмеол. наук, Науч. и учеб. центр «Социал. Синергетика», Автоном. некоммерч. орг. высш. проф. образования «Евраз. открытый ин-т» (Колом. фил.). — Санкт-Петербург; Коломна; Рязань : Изд-во Ряз. обл. ин-та развития образования, 2008. — 376 с.
24. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии образования / Н.В. Кузьмина // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей : сб. науч. тр. — М., 1998. — С. 5–22.
25. Кучерявий О.Г. Кар'єрне зростання : особистісний вимір : моногр. / О.Г. Кучерявий. — К. : Вид. дім «Слово», 2015. — 224 с.
26. Максимова В.Г. Акмеология последипломного образования педагога : моногр. / В.Г. Максимова. — СПб. : ПНУ «ИОВ. РАО», 2004. — 227 с.
27. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колект. моногр. / за заг. ред. В.І. Лозової. — Х. : Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. — 348 с.
28. Новиков А.М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. — М. : Изд. центр ИЭТ, 2013. — 268 с.
29. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. Т. 2. — К. : Аконіт. — 911 с.
30. Огнев'юк В.О. Розвиток в університетській освіті акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця // Акмеологія — наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 лютого 2011 р. — К., 2011. — С. 6–9.
31. Орбан Л.Э. Акмеологическая концепция нравственного становления личности : дис.... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Л.Э. Орбан ; Рос. акад. упр. — М., 1992. — 461 с.

32. Пальчевський С.С. Акмеологія — поклик майбутнього / С.С. Пальчевський // Акмеологія в Україні. — 2010. — № 1. — С. 7–13.
33. Плахотнюк Н. Принципи реформування системи органів виконавчої влади / Н. Плахотнюк, О. Тарахонич // Зб. наук. пр. Укр. акад. держ. упр. — К., 1999. — Вип. 2, ч. І. — С. 280–284.
34. Поясок Т.Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців виробничої сфери (на прикладі напряму підготовки «Економіка і підприємництво») : моногр. / Т.Б. Поясок. — Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2011. — 160 с.
35. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : моногр. / О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, О.С. Березюк та ін. ; за ред. О.А. Дубасенюк. — Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. — 387 с.
36. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. — К. : Вища школа, 1982. — 216 с.
37. Семенов И.Н. Акмеология — новое направление комплексных исследований в современном человекознании / И.Н. Семенов // Общественные науки и современность. — 1998. — № 3. — С. 134–142.
38. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А.В. Семенова]. — О. : Пальміра, 2006. — 272 с.
39. Словник української мови : акад. тлумач. словник (1970–1980) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://sum.in.ua/s/vymogha. — Заголовок з екрана.
40. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. — [4-е изд.] — М. : Сов. энцикл., 1986. — 1600 с.
41. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / авт.-сост.: М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. — М. : Компания Спутник+, 2006. — 191 с.
42. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов. — 2-е изд., испр. и допол. — М. : Эксмо, 2005. — 672 с.
43. Тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://eslovnyk.com/%D0 %B7 %D0 %B0 %D1%81 %D0 %B0 %D0 % B4 % D0 %B0. — Заголовок з екрана.
44. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. — 2-ге вид., перероб. і допов. — К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. — 800 с.

Гладкова В.М., Гладков Е.В.

АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОРПОРАТИВНИХ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ КАР'ЄРОЮ У КОМЕРЦІЙНОМУ СЕКТОРІ

У статті розглянуто професіоналізм і професійну компетентність менеджера, розкрито акмеологічні аспекти побудови кар'єри та управління нею, проаналізовано особливості управління кар'єрою в комерційному секторі.
Ключові слова: *менеджер, професіоналізм, професійна компетентність, кар'єра, акмеологічні аспекти, комерційний сектор.*

В статье рассмотрены профессионализм и профессиональная компетентность менеджера, раскрыты акмеологические аспекты построения карьеры и управления ею, проанализированы особенности управления карьерой в коммерческом секторе.
Ключевые слова: *менеджер, профессионализм, профессиональная компетентность, карьера, акмеологические аспекты, коммерческий сектор.*

The article deals with professionalism and menager's professional competence, examines acmeological aspects of career building and career management, analyses specific features of career management in commercial sector.
Key words: *manager, professionalism, professional competence, career, acmeological aspects, commercial sector.*

Академічні наукові підходи, спрямовані на сприяння розвитку особистості та практики, що використовуються в управлінні людськими ресурсами комерційних структур, нечасто збігаються або навіть перетинаються. І це зрозуміло, якщо пам'ятати основну ціль будь-якого бізнесу: максимізація прибутку акціонерів та вартості компанії (сумарно — віддачі на інвестований капітал). Тому пріоритетними напрямами у побудові корпоративних систем оцінки, навчання та розвитку персоналу зазвичай стають практики та інструменти, спрямовані

на отримання відчутного конкретного результату у короткотерміновій перспективі, а саме: технічне навчання, формування основних функціональних навичок (продажу та обслуговування), упровадження системи мотивації «на досягнення цілей та виконання показників»; як максимум — оцінка оперативного «кадрового резерву» (хто є найкращим серед потенційних наступників на ключові позиції). Робота у напрямку підтримки довгострокових програм кар'єрного розвитку велася «за залишковим принципом» та слугувала, швидше за все, підтримці іміджу «корпоративних цінностей та турботи про майбутнє».

Утім, останнє десятиліття принесло низку важливих змін. Це і «демографічні ями», і укрупнення бізнесу (тенденція до злиття та поглинання в основних перспективних індустріальних секторах), і загальні «тектонічні» зсуви у напрямку змінності та нестабільності бізнес-середовища, описані популярним акронімом VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity). Тож сьогодні керівники провідних компаній, наукові інституції та консалтингові центри шукають відповіді на виклики нового часу. У цьому контексті можна відзначити появу у корпоративних системах управління розвитком персоналу елементів акмеологічного підходу.

З іншого боку, для академічної акмеології важливим є розуміння специфіки практичного втілення концепцій та інструментів, на що певним чином спрямована наша стаття.

Мета статті — розкрити акмеологічні аспекти корпоративних систем управління кар'єрою у комерційному секторі.

Виклад основного матеріалу. Специфіка управлінської діяльності полягає в тому, що вона за своєю сутністю є метадіяльністю (діяльністю другого порядку), тобто спрямована на організацію діяльності інших людей. Також управлінська діяльність є специфічною і за організаційним статусом її суб'єкта — керівника (менеджера). Подвійність цього статусу полягає в тому, що керівник, з одного боку, є членом організації, а з іншого — стоїть над нею через своє ієрархічно вище службове становище. І чим більшою мірою збігаються формальний (посада) і неформальний (лідер) статуси керівника, тим ефективніше працює організація.

Менеджер має враховувати, на якому етапі життєвого циклу знаходиться організація, тому що під час проходження нею різних стадій змінюються структура, системи контролю, інновації, цілі та функції менеджера (М. Армстронг (особливості професійного розвитку керівника), О. Баєва (основи менеджменту в охороні здоров'я), Д. Бодді (основи адміністративного менеджменту), В. Верлока (теоретичні

основи менеджменту), В. Вєснін (практичний менеджмент персоналу), І. Герчикова (дослідження окремих сутнісних характеристик управління як виду практичної діяльності), Р. Дафт (організація безперервної освіти), Р. Джей (алгоритми ефективної роботи менеджера), Л. Довгань (особливості практичного менеджменту), П. Друкер (теорія і практика менеджменту у XXI ст.), В. Зігерт (комунікативні аспекти менеджменту), І. Іванова (професіоналізм менеджера), О. Кузьмін (теоретичні та прикладні засади франчайзингу), М. Мескон (основні функції та стилі управління), Б. Мільнер (системний підхід щодо організації управління), А. Міщенко (особливості стратегічного управління), В. Родченко (практичні аспекти менеджменту), В. Симоненко (менеджмент як наука та мистецтво управління), Ф. Хміль (проблеми теорії та практики становлення сучасного менеджменту в Україні)).

Розглядаючи питання акмеологічної оцінки особистісно-професійного потенціалу кадрів управління науковці зазначають, що розвиток особистості управлінця та його професійні успіхи визначаються об'єктивними та суб'єктивними суперечностями, а саме: між прагненням особистості до максимальної реалізації свого потенціалу у професійній діяльності та необхідністю збереження певного запасу внутрішніх ресурсів для долання непередбачуваних життєвих труднощів; між вимогами з боку професії до особистості, з одного боку, та можливостями самої особистості — з іншого; породжуваними зовнішніми об'єктивними вимогами до особистості та уявленнями самої особи про власні внутрішні ресурси.

Феномен управлінської діяльності та ролі в ній менеджера досліджують науковці-акмеологи, які є представниками акмеології менеджменту, синергетичної акмеології.

Майстерність як найвищий рівень професіоналізму будь-якого управлінця і менеджера підприємства (організації) досить важко зафіксувати, його можна виявити лише в ході вибіркових спостережень дослідників, у розповідях та інтерв'ю самих менеджерів тощо. Проте часто створений у такий спосіб образ управлінця-майстра є досить суб'єктивним.

Професіоналізм сучасного менеджера містить два основні компоненти: професійні компетенції та професійні здібності (потенціал зростання). Розрізняють такі професійні компетенції: предметні, управлінські, інноваційні. Професійні здібності — це адекватна самооцінка, лідерство, здатність до навчання, гнучкість мислення амбіційність, ініціативність. Професіоналізм менеджера визначає результати управлінської діяльності.

Поняття професійної компетентності невіддільне від поняття професіоналізму, такої думки дотримуються практично всі науковці, зокрема: В. Болотов [2], В. Бодров [3], О. Бодальов [1; 19], А. Деркач [5; 19], С. Дружилов [6], І. Зязюн [18], Є. Климов [8], Н. Кузьміна [9], З. Курлянд [10; 11; 12], А. Маркова [13; 16], Л. Мітіна [14; 15], В. Рибалка [20; 21], Б. Федоришин [22] та інші.

Будучи частиною професіоналізму, вважає А. Маркова, компетентність (сукупність компетентностей) водночас зумовлює його самого [13], а також співвідноситься з ним як категорія можливості та дійсності. Компетентність як складна інтегрована якість, що характеризує певний рівень розвитку особистості людини, є динамічною в часі категорією. Науковцями відзначено, що професійна компетентність будь-якого фахівця у такому розумінні розглядається як якісна інтегрована характеристика ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю та передбачає: 1) усвідомлення своїх спонукань до даної діяльності — потреб і інтересів, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі; 2) оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця — професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; 3) регулювання на цій основі свого професійного становлення.

Теоретична субмодель акмесинергетичного професійного самовдосконалення менеджера містить такі блоки: цільовий (ціль, завдання), методологічні засади, суб'єкти, об'єктивні та суб'єктивні чинники (умови та фактори), бар'єри, рівні, форми і методи самовдосконалення, результати (психологічні та прагматичні) професійного самовдосконалення. Загальна мета акмесинергетичного професійного самовдосконалення менеджера вищого навчального закладу полягає у досягненні більш високого рівня професіоналізму (аж до рівня майстерності).

Суб'єктом (суб'єктами) процесу професійного самовдосконалення постає сам менеджер організації (чи будь-який член управлінської команди), який на підставі ретельно проведеного акмеологічного моніторингу прогнозує своє професійне майбутнє, розробляє програму щодо реалізації такого прогнозу, планує свою діяльність, розробляє заходи та реалізує заплановане, коригує процес самовдосконалення, орієнтуючись на проміжні результати, тощо.

Можна виділити такі механізми акмесинергетичного професійного самовдосконалення менеджера організації (підприємства):

1) афективно-емотивний (оптимізм, результативність, стенічність почуттів, мимовільність вибору життєвого шляху);

2) вольовий (довільна самореалізація, примус та самонавіювання, усвідомлення вибору та цілеспрямованість життєдіяльності);

3) мотиваційно-ціннісний (процесуальна мотивація, ціннісний смисл, ціннісна спрямованість тощо);

4) суб'єктно-ситуаційний (рефлексія, ідентифікація, каузальна атрибуція);

5) інтенціонально-динамічний (прогресивна акме-спрямованість, гнучкість, мобільність, безперервність, прагнення успіху);

6) акмесинергетичний (післядовільна самореалізація, самооцінка, акмеологічний моніторинг та самокорекція, вираженість ставлення до акме-результатів і катаболе-результатів тощо).

Процесу акмесинергетичного професійного самовдосконалення можуть сприяти чи перешкоджати певні чинники, тобто акмеологічні умови та фактори (об'єктивні та суб'єктивні). Серед акмеологічних умов можна виділити такі: затребуваність менеджерів, здатних до саморозвитку, самовдосконалення у сучасному соціумі; сформовану професійну готовність менеджера до особистісно-професійного саморозвитку, самовдосконалення; середовище у самій організації (мезосередовище), що сприяє розвитку її колективу; систему професійної підготовки та перепідготовки керівних кадрів підприємства (організації); професійно-акмеологічні особливості управлінської діяльності менеджера.

Реально впливають на процес професійного самовдосконалення менеджера підприємства (організації) такі значущі акмеологічні фактори: акмеологічні здібності (вони є підставою для професійного самовдосконалення); акмеологічні знання, уміння, навички роботи на підприємстві (в організації); акмеологічна мотивація. Гальмують (хоча й іноді пришвидшують) процес професійного самовдосконалення психологічні бар'єри.

Отже, формування професійної компетентності проходить такий шлях: неусвідомлена — усвідомлена некомпетентність, усвідомлена — неусвідомлена компетентність. Неусвідомлена некомпетентність — низький рівень виконання управлінських функцій, відсутність креативності та сміливості при ухваленні управлінських рішень, відсутність диференціації чи розуміння, небажання самовдосконалення. Усвідомлена некомпетентність — низький рівень виконання управлінських функцій, низька креативність та відсутність сміливості при ухваленні управлінських рішень, розпізнавання недоліків і слабких місць, слабке бажання самовдосконалення. Усвідомлена компетентність — більш високий рівень виконання управлінських функцій; ситуаційна креативність та сміливість при ухваленні управлінських рішень, відповідальність за свої дії;

свідомі, сплановані зусилля щодо самовдосконалення. Неусвідомлена компетентність — природне виконання на найвищому рівні управлінських функцій; креативність та сміливість при ухваленні управлінських рішень, відповідальність за свої дії; постійне прагнення до акме та реалізація запланованого.

Для вирішення проблеми розвитку професіонала використовується акмеологічний моніторинг, який являє собою систему спостежувального контролю особистісно-професійного розвитку у процесі перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівця. Такий моніторинг надає можливість здійснювати акмеологічну корекцію індивідуального особистісно-професійного розвитку відповідно до вимог моделі професіонала.

Основні етапи акмеологічного моніторингу: нормативно-настановчий, аналітико-діагностичний, прогностичний, акме-технологічний, проміжний діагностичний, підсумково-діагностичний, або завершальний. Алгоритм акмеологічого моніторингу якості удосконалення управлінських кадрів передбачає такі дії: постановку цілей; виділення об'єктів; добір якісних показників та визначення їх сутнісної характеристики; дослідження об'єкта; визначення тенденцій розвитку, саморозвитку та самовдосконалення об'єкта; визначення умов оптимального розвитку, саморозвитку та самовдосконалення об'єкта; укладання програми акмеологічного забезпечення та супроводу, а також коригуючих заходів.

Нами укладено методичні рекомендації менеджерам різних керівних ланок щодо їх професійного самовдосконалення та побудови власної кар'єри, в яких виділено такі етапи:

1) укладання професійної (особистісно-професійної, службової) аутохарактеристики, в якій слід відзначити: вік; освіту; посаду; стаж роботи (загальний та на зазначеній посаді); власні наявні (реальні) якості (особистісні, професійні, посадові), виділивши позитивні та негативні, а також ступінь їх розвиненості; якості ідеального (на думку укладача) менеджера підприємства (організації), окремо виділивши з-поміж них акмеологічні інваріанти; протипоказання (генетичного, психологічного, професійного характеру), що заважають якісно виконувати професійні функції, налагоджувати, підтримувати і розвивати соціальні стосунки (обов'язково поділити протипоказання на кориговані та некориговані);

2) визначення напряму здійснення самовдосконалення (особистісного, професійного, посадового), для чого слід проаналізувати поле власних життєвих цінностей та здійснити їх ранжування за важливістю на момент укладання документального підґрунтя зазначеного процесу (самовдосконалення);

3) теоретична розробка шляху реалізації життєвих цінностей через самовдосконалення. Побудова акмеограми, що є динамічною комплексною характеристикою фахівця;

4) стратегічне і тактичне програмування професійного самовдосконалення;

5) практична реалізація запланованого передбачає періодичне консультування з коучем, за потреби — здійснення корекційних дій, участь у певних тренінгах тощо. Самореалізація передбачає роботу з комплексного практичного самовдосконалення. Досить часто професійне самовдосконалення здійснюється не лише для подальшої професіоналізації, але й для просування кар'єрними сходами.

Для ефективного самовдосконалення та подальшого саморозвитку сучасних менеджерів можна запропонувати створення служби акмесинергетичного забезпечення професійного розвитку. Головною метою цієї служби є акмесинергетичний супровід системного забезпечення розвитку кадрового потенціалу. Основні напрями роботи акмесинергетичної служби: інформаційно-аналітичний (загальний відділ); організаційно-проектувальний (прогностичний відділ); акмеолого-технологічний (технологічний відділ); психологічний (відділ акмесинергетичного супроводу); науково-дослідний (аналітичний відділ).

Інформаційно-аналітичний напрям передбачає аналіз статистичної інформації, документів, результатів обстеження, діагностування, проведення цільових, акмеологічних і акмесинергетичних досліджень, системне вивчення проблемних професійних ситуацій та здійснення експертних оцінок, створення моніторингу проблемних ситуацій, розробку системи показників для моніторингового контролю та вивчення управлінських проблем, проведення кадрового, рейтингового та іншого моніторингу, розробку прогнозів та прогнозних сценаріїв, виявлення осередків напруженості в діяльності та стосунках, що знижує їх ефективність.

Організаційно-проектувальний напрям покликаний забезпечити розв'язання низки актуальних і специфічних завдань: супровід кадрової роботи; добір, розміщення, атестація персоналу, підготовка кадрового резерву, планування професійної кар'єри; формування корпоративних відносин; оптимізація морально-психологічного клімату; розробка проектів соціального розвитку, долання кризових явищ, створення ефективного іміджу організації; планування та реалізація діяльності щодо зв'язків із громадськістю та засобами масової інформації.

Акмеолого-технологічний напрям передбачає виявлення сильних і слабких сторін психічного типу керівника, визначення психологічних

особливостей організації його особистого часу, долання психологічних ускладнень у працівників і керівників організації, розвиток творчого потенціалу керівника, супровід його особистісно-професійного самовдосконалення та подальшої самореалізації.

Психологічний напрям передбачає такі види діяльності: психологічний добір спеціалістів за їх професійними та особистісними якостями з використанням методів діагностики; складання психологічних портретів керівників та їх опонентів; виявлення конфліктних ситуацій та розв'язання конфліктів; організація системи психологічного захисту; формування та корекція професійного іміджу; акмесинергетичні тренінги поводження керівників у типових та екстремальних ситуаціях; формування команди керівника за критеріями психологічної сумісності; проведення індивідуальних консультацій, занять з релаксації та психотерапії з метою організації самооцінки керівника, міжособистісних взаємин; використання психологічних та акмеологічних механізмів регулювання міжособистісних стосунків; надання психологічної підтримки керівникові у розв'язанні професійних та індивідуально-психологічних проблем; організація та постійна реалізація акмесинергетичного супроводу з метою підвищення рівня професіоналізму, кар'єрного зростання тощо.

Науково-дослідний напрям покликаний узагальнювати передовий досвід роботи психолого-акмеологічних служб і впроваджувати його в практичну діяльність, розробляти нові методи, алгоритми і технології розв'язання професійних завдань, сприяти підвищенню професійної майстерності фахівців і керівників самих психолого-акмеологічних служб.

Успішно функціонуюча акмесинергетична служба має допомогти особистісно-професійному розвитку, в межах якого відбуваються такі прогресивні зміни особистості: змінюється спрямованість особистості (розширюється коло інтересів і змінюється система потреб, актуалізуються мотиви досягнення, зростає потреба у самовдосконаленні та самореалізації, підвищується креативність); збільшується досвід і підвищується кваліфікація (підвищуються компетентність та креативність діяльності, розвиваються та розширюються уміння та навички, засвоюються нові алгоритми розв'язання професійних завдань); розвиваються складні окремі здібності, професійно важливі якості відповідно до специфіки діяльності, а також особистісно-ділові якості; підвищується акмеологічна готовність до діяльності в різноманітних, в тому числі екстремальних, ситуаціях; розвиваються акмеологічні інваріанти професіоналізму. Запропоновані заходи, які можуть

реалізовуватися у різних формах, мають на меті сприяти якомога повнішій реалізації внутрішнього потенціалу менеджерів для досягнення ними найвищих результатів у професії та житті, тобто власного та суспільного акме.

Аналізуючи генезу та структуру поняття «кар'єра», можна стверджувати, що кар'єра — це результат усвідомленої позиції й поводження людини у сфері трудової діяльності, пов'язаної з посадовим або професійним зростанням. Поняття «кар'єра» не можна пов'язувати тільки з роботою, натомість можна говорити про кар'єру як рід занять, діяльності. Наприклад, кар'єра менеджера, спортивна кар'єра, військова кар'єра, артистична кар'єра, кар'єра домогосподарок, матерів, учнів. Життя людини поза роботою має значний вплив на ділову кар'єру, є її частиною.

Сучасні науковці розрізняють широке й вузьке розуміння кар'єри [7]. У першому випадку кар'єра розглядається як «професійне просування, професійне зростання, перехід від одних щаблів професіоналізму до інших» [7]. У такому тлумаченні кар'єра близька до траєкторії руху людини до вершин (акме) професіоналізму. У другому випадку під кар'єрою розуміється посадове просування, де на перший план виходить «досягнення певного соціального статусу, певної посади» [7].

На думку А. Маркової [13], людина може усвідомлено обирати й робити свою кар'єру як у професійному, так і у посадовому плані, причому обидва ці аспекти можуть не збігатися в однієї й тієї ж людини: справжній професіонал може не вибудувати службову кар'єру, і, навпаки, людина на високих посадах може не досягти такого ж високого рівня професіоналізму.

Сучасна дослідниця феномену кар'єри О. Молл виділяє 8 типів кар'єри, які визначають організаційну поведінку керівників: суперавантюрний, авантюрний, традиційний (лінійний), послідовно-кризовий, прагматичний (структурний), відбувальний, перетворювальний, еволюційний [17, 170–173].

Суперавантюрна кар'єра припускає дуже високу швидкість посадового просування. Представники цього типу кар'єри спрямовані на подальше просування і мають різні ситуаційно-особистісні орієнтації. Авантюрна кар'єра визначається пропуском двох посадових рівнів за досить високої швидкості просування або суттєвою зміною сфери діяльності.

Традиційна (лінійна) кар'єра — це поступове просування вгору, іноді з пропуском однієї сходинки, іноді з нетривалим зниженням

на посаді. Послідовно-кризовий тип кар'єри характерний для періодів криз і революційних перетворень, що припускають постійну адаптацію менеджерів до змінюваної ситуації.

Представники прагматичного (структурного) типу кар'єри використовують переважно прості способи розв'язання кар'єрних задач. Для них характерна зміна сфери діяльності, типу організації. Переміщення відбувається в рамках одного і того ж класу управління. Відбувальний тип кар'єри — для цієї групи керівників кар'єра завершена. Основне завдання керівника — утримати свою позицію і використати всі можливі переваги.

Для перетворювального типу кар'єри характерна висока швидкість посадового просування, котре може бути як послідовним, так і стрибкоподібним. При еволюційному типі кар'єри посадове просування здійснюється синхронно з ростом організації. Для менеджерів із цим типом кар'єри характерною є орієнтація на подальше просування та суспільно-особисті інтереси.

Кар'єра має свої рушійні мотиви, відштовхуючись від яких менеджери докладають активних зусиль для того, щоб досягти конкретних цілей. До таких мотивів належать: автономія, функціональна компетентність, безпека й стабільність, управлінська компетентність, підприємницька креативність, потреба в першості, матеріальний добробут, забезпечення здорових робочих умов. З віком і ростом кваліфікації мотиви кар'єри, звісно, змінюються.

Розвиток кар'єри відбувається ефективно лише тоді, коли людина максимально використовує внутрішні ресурси і враховує можливий вплив зовнішніх факторів (умов) професійного просування до окресленої мети. Внутрішні ресурси людини визначають потенціал її способу діяльності, реалізація якого відбувається в певному середовищі. Будь-яке середовище є надскладним утворенням безлічі різноманітних факторів, що безупинно змінюють зміст, силу, спрямованість, внутрішні й зовнішні зв'язки, швидкість змін, пов'язане з усім цим співвідношення визначеності й невизначеності. Однак без відповіді на запитання, яким чином ураховувати вплив зовнішніх стосовно людини умов кар'єрного зростання, саме кар'єрне просування не може бути успішним.

Можна умовно розділити всі зовнішні фактори кар'єрного розвитку на дві сфери: загальну (позаслужбову, позапрофесійну) і спеціальну (службову, професійну). Такий поділ є умовним, оскільки фактори, що діють у позаслужбовій сфері, формують багато того, що має значення для кар'єрної характеристики службовця, і, навпаки, службове

становище багато в чому визначає його ставлення, поводження, зв'язки в родині й суспільстві.

Аналіз внутрішніх факторів, які впливають на розвиток кар'єри, дає можливість перевірити внутрішню готовність до майбутньої професійної діяльності й окреслити шляхи подальшої професійної й особистісної підготовки.

Ми погоджуємося з думкою О. Зубової [7] про те, що ефективність побудови кар'єри керівника істотно залежить від його акмеологічних здібностей, а саме:

— досягати максимально можливого на певному проміжку часу індивідуально-професійного розвитку;

— самому створювати умови для висхідного руху у своєму індивідуально-професійному розвитку;

— сприяти поступальному висхідному рухові в індивідуально-професійному розвитку своїх підлеглих;

— знаходити принципово нові способи інтенсифікації процесу індивідуально-професійного розвитку під час побудови кар'єри.

У практиці розвитку кар'єри менеджера будь-якої сфери заведено використовувати такий інструмент, як кар'єрограма. На нашу думку, більш результативною тут буде акмеограма, що являє собою систему вимог, умов і факторів, які сприяють прогресивному розвитку професійної майстерності й особистості фахівця [4]. Тому акмеограма завжди є індивідуальною. Модель акмеограми має такий вигляд:

Акмеограма = *об'єктивні характеристики + суб'єктивні характеристики + психологічні протипоказання*

Об'єктивні характеристики = *цілі + завдання + функції + результат (психологічний і прагматичний)*

Суб'єктивні характеристики = психічні утворення + суб'єктні якості

Психічні утворення = *знання + уміння + навички*

Суб'єктні якості = *індивідуальні якості + професійні якості + акмеологічні інваріанти*

У процесі планування кар'єрного зростання менеджери не лише вдосконалюють свою теоретичну підготовку й формують певні професійні вміння, але й проходять певний акмеологічний тренінг, прогнозують і розробляють програму власного особистісного й професійного розвитку, виконуючи акмеологічний аналіз, створюючи власну акмеограму й розробляючи прогностичну динамічну модель свого «професійного Я».

Акмеологічний аналіз полягає у виявленні й описі провідних детермінант прогресивного розвитку, основних його умов і факторів,

акмеологічних інваріантів професіоналізму, а також того, що перешкоджає такому розвитку.

Маючи акмеограму як підставу для розробки динамічної моделі власного «професійного Я», суб'єкт прогнозує свій професійний кар'єрний розвиток, матеріалізуючи власні прагнення в авторській системі професійної діяльності.

Акмеограма відображає лише рівень одиничного і потребує досить кропіткої індивідуальної праці. Акмеограма завжди індивідуальна і є підставою для індивідуально-професійного розвитку. За змістом *акмеограма — це індивідуальний зріз потенційного в суб'єкті праці, його можливостей, перспектив, оцінка компенсованих і некомпенсованих властивостей*. Акмеограма висвітлює насамперед те, над чим варто працювати, щоб досягти високого рівня професіоналізму, побудувати кар'єру.

У програмі індивідуально-професійного розвитку менеджера на підставі акмеограми варто виділяти динаміку зростання професійної майстерності, «вузькі місця» (умови й фактори, що перешкоджають цьому зростанню), особливості зміни мотиваційної сфери, динаміку особистісного розвитку й те, що цьому сприяє або перешкоджає, вид акмеологічних технологій, які доцільно застосовувати для індивідуально-професійного розвитку.

Для кар'єрного проектування доцільно використовувати акмеологічну технологію як проект певної акмеологічної системи, що має досить складну структуру. Компонентами такої системи є суб'єкт та об'єкт у процесі їхньої взаємодії, цілі й завдання професійного розвитку особистості, зміст (сутність) розвитку й саморозвитку професіонала, модель професіонала, організаційні форми процесу розвитку особистості професіонала тощо. Акмеологічна технологія — це програма, що містить систему завдань для досягнення менеджером високого рівня професіоналізму, сукупність методів і методик, спеціальних технічних прийомів, засобів і методів контролю й самоконтролю для досягнення поставлених цілей.

Акмеологічна технологія тісно пов'язана з акмеограмою, тобто індивідуальною траєкторією сходження фахівця до вершин професіоналізму, способами переходу з одного кар'єрного рівня на інший. Для розробки акмеограми необхідно мати модель фахівця-професіонала (у конкретній галузі) і психологічну характеристику особистості для адресата акмеограми й акмеологічної технології. На підставі створеної акмеограми розробляється індивідуальна програма кар'єрного зростання, де особлива увага приділяється впливу на процес розвитку

факторів, що сприяють і перешкоджають найбільш повному розкриттю потенційних можливостей особистості.

Під час створення авторської системи кар'єрного зростання менеджер здобуває необхідні професійні знання, формує необхідні вміння. Але не лише процес саморозвитку, самовдосконалення, самокорекції та самореорганізації є самоціллю для менеджера. Опанувавши цю технологію, він стає прикладом для наслідування своїм підлеглим.

Через те що предметом акмеології є вивчення закономірностей (шляхів) досягнення максимальної досконалості особистості, одним з найважливіших завдань цієї науки стало вивчення шляхів досягнення *акме* (Н. Кузьміна). Нині існують різні акмеологічні моделі таких процесів: вершинна (зоряна), багатовершинна, інтенційно-динамічна, макровершинна, безнизинна. Усі вони спрямовані на досягнення акме (точки найбільшого розквіту, вершини). В. Ільїн і С. Пожарський звернули увагу на те, що нарівні з рухом до акме існує протилежний рух униз, у напрямку найбільшого спаду. Це явище грецькою називається *катаболе* — скочування донизу, без якого модель акме є неповною, неточною. Науковцями була розроблена розвинена макровершинна модель розвитку, яка відбиває реальний процес кар'єрного розвитку.

Авторська система проектування кар'єрного зростання менеджера передбачає виконання таких етапів: 1) діагностика особистісних якостей, станів і ресурсів, життєвих позицій; 2) формування вмінь укладання власної психологічної характеристики; 3) ознайомлення з методами аналізу професійної діяльності фахівця; 4) створення образів «Я — реальний» і «Я — ідеальний»; 5) укладання акмеограми менеджера; 6) розробка власної траєкторії майбутнього професійного кар'єрного й особистісного розвитку. Обов'язковою умовою під час проектування власної траєкторії є урахування факторів й умов, які сприяють або перешкоджають найбільш повному розкриттю фахівця в ході його просування до вершин професіоналізму.

Прагматичним результатом під час створення авторської системи кар'єрного зростання й професійного розвитку й саморозвитку є траєкторія індивідуально-професійного розвитку, націлена на якомога більш повну самореалізацію. Схематично її можна зобразити у вигляді власного графіка сходження до вершин акме. Психологічним результатом є вміння прогнозувати майбутнє з опорою на реальні підстави.

Менеджер повинен не лише знати теорію планування кар'єри, але й уміти її побудувати для себе. Одночасно він зобов'язаний створювати сприятливі умови щодо кар'єрного зростання своїх підлеглих.

Розглянутий теоретичний матеріал дає можливість менеджеру як некомерційного, так і комерційного сектора раціонально й продуктивно будувати свою кар'єру, постійно саморозвиватися і за необхідності вносити корективи в цей процес, вести за собою своїх колег і підлеглих. Для цього він розробляє особистий план кар'єри та програму його реалізації.

Якщо організація зацікавлена у безперервному професійному зростанні й діловій кар'єрі своїх співробітників, вона прагне реалізовувати такі принципи: створення кадрових резервів, проведення постійного моніторингу якості персоналу, формування високої мотивації персоналу на кар'єрне зростання і професійний розвиток, створення умов для високої кар'єрної мобільності. Для кожного співробітника з високим кадровим потенціалом розробляється індивідуальна карта професійного й кар'єрного розвитку, що включає рекомендовані програми, тренінги, напрямки індивідуального коучингу тощо.

Система управління навчанням та розвитком персоналу комерційних компаній зазвичай поділяється на два основні блоки: типова масова кар'єра у роздрібному бізнесі (продаж товарів та послуг) та кар'єра управлінця середнього (вищого) адміністративного рівня. У першому випадку служба управління людськими ресурсами забезпечує заходи щодо підтримки, адаптації, навчання, оцінки та просування типовими кроками «від агента з продажу до територіального керівника», «від продавця/касира до директора магазину». Ця професійна кар'єрна карта може бути детально описана та наповнена якісно прописаними професіограмами основних типових позицій.

По-іншому виглядає підхід до управлінського кар'єрного розвитку. У великих (за чисельністю персоналу та кількістю організаційно-структурних одиниць) компаніях були сформовані, а згодом відхилені функції «управління талантами». Вони містять, зокрема, напрямки управління наступністю (кадровий резерв), програми пришвидшеного розвитку високопотенційних працівників та, власне, підтримки кар'єрного розвитку ключових працівників. Не заглиблюючись в опис технологічних процесів вказаних напрямків, слід зазначити, яких результатів вдається досягти та з якими проблемами доводиться стикнутися (маємо на увазі ті компанії, де дані функції є зрілими та розвиненими).

Отже, достатньо ефективно у багатьох компаніях реалізовані напрямки оцінки потенційних наступників на ключові позиції (зазвичай це — вищі керівні позиції центрального офісу / управляючої компанії та регіональних філіалів / дивізіонів). Кар'єрна модель тут наближена до одновершинної акмеологічної моделі: відбір працівників, що демонструють цільову поведінкову модель — просування

на наступний рівень (не всіх, а тих, хто виявився найближчим до еталонної моделі), робота на новій позиції — участь у наступному конкурсі — зупинка на «довгому плато» максимального рівня управлінця — перехід до спадного тренду (відхід на позиції радників / керівників менших філіалів та проектів тощо) — завершення кар'єри на пенсії. Ця модель ефективно працює у період активного розвитку комерційних структур, їх консолідації (злиття та поглинання), загального економічного підйому (коли для більшості талановитих та лояльних працівників легко якщо не знайти, то навіть штучно створити відповідну посаду). Участь у програмах «розвиток талантів», «топ-кадровий резерв» сприймалась як гарантія кар'єрного просування у конкретній компанії, або як варіант, суттєвий аргумент для пошуку привабливих альтернатив на ринку праці.

Але новий економічний час приніс нові умови:

— зупинку економічного зростання «природним шляхом» (тобто просто рухаючись за ринком) і акцент на утриманні зайнятих позицій або керованого відходу з них;

— перехід від довготермінового планування бізнесу зі стратегічним горизонтом у 5–10 років до середньо- та короткотермінового. Проте у багатьох галузях загальний рівень непередбачуваності став настільки високим, що призводить до щорічного перегляду стратегії та щоквартальної її корекції.

Відповідним чином змінились і умови, в яких працюють управлінці комерційного сектора. Сьогодні дуже рідко компанія може говорити з працівником про взаємні гарантії (робоче місце та кар'єрні перспективи в обмін на ефективність та лояльність), адже важко передбачити те, якими будуть організаційні структури завтрашнього дня, яких знань та навичок потребуватимуть. З огляду на це трансформується запит на компетенційний профіль сучасного менеджера вищої ланки. Замість (точніше, у доповнення до) класичних компетенцій керівника (планування, контроль, цілепокладання), що були основними у 1960–80-х рр., та переважно емоційно-лідерських компетенцій, які ще у 1990–2000-х рр. усебічно запитувались та ставали фільтрами відбору, зараз на перший план за популярністю виходять компетенції з умовного набору «лідера змін». Цей набір, звісно, є варіативним, залежно від конкретної корпоративної системи, культури та традиції. Але, найчастіше, він містить такі вимоги щодо якостей особистості:

— здатність до ухвалення рішень в умовах невизначеності;

— гнучкість (у плануванні та виконанні задач);

— здатність до швидкого навчання;

— комунікація в емоційно складних ситуаціях (стресових обставинах);

— ініціативність та проактивність.

Зростає популярність концепції «масштабу мислення», тобто здатності бачити свою роботу з позиції не лише власної функціональної ділянки, але корпоративної функції в цілому, місця у корпоративній продуктовій, фінансовій та клієнтській стратегічних перспективах. Відповідно саме ті працівники, які якісно виконують свою роботу і виходять з ідеями та пропозиціями, що свідчать про погляд з більшої висоти, адекватну оцінку взаємозалежностей та віддалених наслідків сьогоднішніх рішень, відзначаються як носії «високого управлінського потенціалу».

Якою є відповідь на всі ці зміни у підходах до кар'єрної розбудови? Наведемо кілька прикладів з існуючих практик.

1. Кар'єрний шлях розглядається більш варіативно. Якщо стало менше запитів на вертикальне просування, вважається позитивним досвідом горизонтальна міжфункціональна та міжрегіональна ротація (приклад: начальник управління центрального офісу — начальник управління суміжної функції у департаменті — заступник директора регіональної філії — директор філії в іншому регіоні — директор департаменту центрального офісу). Варто підкреслити, що це практикувалось у великих компаніях завжди. Але відбувається зміна у комунікації та сприйнятті подібного підходу не як «почесного заслання», а як «нормальної» та навіть «звичайної» практики. Нормальним у розумінні того, що у резюме це зараховується як «+» кандидатурі на вищі позиції, а не як «відсутність історії швидкого успіху» (що було характерним в останні 10–20 років). Аналогічно варіативність кар'єри включає проектні позиції та «корпоративне підприємництво» (керівництво часом ризикованими проектами та цілими компаніями «під парасолькою» материнської структури).

2. Планування кар'єри відходить від типової обіцянки: «Два роки себе покажете на цій позиції — і просунемо на директора ось того департаменту». Зараз через невизначеність загальних бізнесових перспектив та відповідного майбутнього стану організаційної структури здоровою практикою є відкритий конкурс з «умовно однаковими можливостями» для всіх зацікавлених внутрішніх та зовнішніх кандидатів. І кожен «будівничий кар'єри» розуміє свою власну відповідальність за використання цих можливостей. Тобто націленість «за 2 роки стати директором департаменту Ікс» трансформується у «в будь-який момент бути максимально готовим до переходу на позицію

з вищим рівнем відповідальності, більш амбіційними та складними завданнями».

3. Звісно, змінюються й супутні інструментальні комплекси сприяння розвитку персоналу. Корпоративні управлінські модульні тренінгові програми орієнтуються на набір вищезазначених компетенцій «лідерів змін» та «керівників у VUCA-середовищі». Системи «планування наступництва» на ключові позиції поступово зміщують акцент на оцінку потенціалу та мотивації отримання карти «оперативного кадрового резерву» для використання у будь-який момент відповідно до рішення про реорганізацію чи зміни у стратегії.

4. Окремим пунктом тут варто зазначити те, що внутрішні корпоративні системи коучингу та менторингу з просто «модного тренду» стають невід'ємною частиною кар'єрного розвитку. З урахуванням змін у розумінні сутності управлінського потенціалу та важливості активного поняття «залученості» (engagement) замість пасивного «задоволеність/лояльність» (satisfaction/loyalty) ці інструменти дають можливість значно краще розуміти не лише об'єктивні поведінкові прояви актуальних та потенційних керівників, але й їхню реальну мотивацію, ціннісні установки та гармонію (чи дисгармонію) з цільовою корпоративною культурою.

5. Зрештою, додатковим елементом, у якому багато керівників функції управління людськими ресурсами вбачають сьогодні ледь не «філософський камінь HR», є концепція «усвідомленості» (mindfulness). Формально у психології вона визначена як «безперервне відстеження поточних переживань, тобто стан, в якому суб'єкт фокусується на переживанні справжнього моменту, намагаючись не відволікатися на події минулого або думки про майбутнє». Але у сучасній корпоративній практиці це, швидше за все, здатність людини діяти усвідомлено, розуміти свою роль, задачу та місію як частину загальнокорпоративних місії та стратегії. І, навпаки, розуміти, як участь у реалізації місії компанії допомагає втіленню власних життєвих цілей та цінностей. Результатом підвищення рівня усвідомленості є саме розширення масштабу мислення, більш зрілий погляд на свій трудовий і кар'єрний шлях та самомотивація. Ця тема поступово займає дедалі більш важливе місце у програмах навчання та розвитку, тематичних планах кар'єрного коучингу та менторингу.

Усе це потребує належних еволюційних змін в організації роботи корпоративних служб та підрозділів, які відповідають за функції оцінки, навчання та розвитку персоналу. Очевидно, що утримувати

достатню кількість внутрішніх «вивільнених» коучів та менторів бізнес сьогодні не може. Та навіть за наявності ресурсів специфіка ролі коуча/ментора у кар'єрному консультуванні потребує залучення представників топ-менеджменту компаній. І тоді система внутрішнього навчання стає більше, ніж простим відображенням формальної оргструктури відділу (управління) з навчання та розвитку персоналу чи тренінговим центром. Натомість вона перетворюється на своєрідну надструктурну корпоративну інституцію із фокусом відповідальності за культурну трансформацію (ледь не в першу чергу — управлінської культури). На практиці це виглядає як певне зміщення центру ваги у трикутнику «працівник — керівник — HR» (Human Resources — мається на увазі працівник кадрової служби). І у програмах підтримки кар'єрного розвитку управлінців «Корпоративний університет» стає вже не центром надання послуг, а центром методологічної експертизи. Натомість «корпус коучів/менторів» формується з найбільш зрілих та досвідчених керівників вищої ланки. В ідеалі декларується, що кожен вищий керівник має стати таким коучем-ментором, але в реальності для належного виконання цієї ролі дуже важливими є неформальний потенціал лідерства, здатність викликати довіру, комунікативна компетентність та власна мотивація коуча-ментора.

Не можна назвати це абсолютно новим для корпоративного середовища. Ще у 80–90-х роках XX ст. передові корпоративні університети (General Electric, MARS) активно залучали діючих топ-менеджерів як «деканів» функціональних «коледжів» та «факультетів». І навіть не такі відомі компанії презентували проекти та програми впровадження коучинг-культури, які були успішно реалізовані у проектно орієнтованих компаніях, як-от аудиторська «велика четвірка» чи IBM. Але саме зараз ці ролі керівників вищого рівня наповнюються новим змістом та потребують нового рівня особистісної та управлінської зрілості. Їхнє завдання вже не обмежується так званим «коучингом ефективності» (performance coaching) чи «підготовкою власного наступника» (succession assurance), але полягає у сприянні усвідомленню високопотенційними працівниками гнучких кар'єрних орієнтирів та варіативних шляхів побудови власної кар'єри. І тому важливими та корисними є акмеологічні підходи та інструменти.

Наприклад, така цільова програма підготовки може містити курси та модулі, спрямовані на:

— концепцію «усвідомленості», розуміння її самими коучами/менторами та базові важелі пробудження усвідомленості;

— основи соціальної психології з фокусом на так званий «емоційний інтелект» (EQ), розуміння мотиваційного процесу та драйверів, соціальних феноменів: лідерства як неформального впливу, міжособистісної та міжгрупової конкуренції, групової динаміки у колективі;

— власне техніки коучингової роботи (структуровані бесіди, недирективний стиль спілкування, шаблони «рефреймінгу», позитивне мислення та формулювання ідей та думок, зворотного зв'язку);

— техніки структурованого інтерв'ю з оцінки поведінкових моделей (компетенцій) та проявів потенціалу розвитку.

Звісно, щоб у сучасній ситуації говорити про такі речі, необхідно мати чітке усвідомлення їх необхідності та актуальності для бізнесу, підтримку з боку перших осіб у корпоративній ієрархії (бажано й представників основних акціонерів). Потрібно створити конкретне стратегічне бачення цільової управлінської культури та шляху до неї із проміжними, знову ж таки, конкретними та вимірюваними етапами.

Висновки. Для акмеології сьогодні є шанс зробити крок до комерційної практики та запропонувати багатий і максимально відповідний інструментарій, більше того — філософсько-ціннісні концепти (але знову-таки на практичному, а не суто академічному рівні): насамперед розуміння різноманітних моделей розвитку (багатовершинної, макровершинної, реальної акмесинергетичної тощо); структуровані підходи до пробудження «усвідомленості»; робочі рамкові процеси «акмеологічного коучингу».

Разом з тим, принаймні у великих компаніях зі штатом близько 100 тисяч та більше працівників, поступово актуалізується запит як на консалтингові, так і на дослідницькі послуги. З досвідом сумнівної ефективності впровадження «універсальних шаблонних підходів» приходить розуміння важливості «тонкого налаштування», усвідомлення того, що, скажімо, мотивація до професійного зростання та особистісного розвитку суттєво залежить не лише від ієрархічного рівня керівника, але й від базової культури компанії та індустріальної специфіки, загального зовнішнього економічного фону та традиційної культури праці й відносин у даній країні. Це, з одного боку, створює великий простір можливостей, але з іншого — накладає додаткову відповідальність за професійний рівень та якість послуг і порад.

ДЖЕРЕЛА

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения / А.А. Бодалев. — М. : Флинта ; Наука, 1998. — 168 с.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособ. для вузов / В.А. Бодров. — М. : ПЕР СЭ, 2001. — 511 с.
4. Гладкова В.М. Основи акмеології: Підручник / В.М. Гладкова, С.Д. Пожарський. — Л. : Новий Світ – 2000, 2015. — 320 с.
5. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. — М. : Луч, 1993. — 23 с.
6. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование : науч.-публиц. альманах. — Новокузнецк : СО РАО ИПК, 2005. — Вып. 5. — С. 26–44.
7. Зубова О.Н. Сущность и структура акмеологических способностей / О.Н. Зубова // Акмеология. — 2003. — № 4 — С. 80–85.
8. Климов Е.А. Психология профессионала : избранные психологические труды / Е.А. Климов. — М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 400 с.
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 119 с.
10. Курлянд З.Н. Педагогіка : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, О.М. Яцій. — О. : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2003. — 352 с.
11. Курлянд З.Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя / З.Н. Курлянд. — Одеса : ПНЦ АПН України ; М.П. Черкасов, 2005. — 163 с.
12. Курлянд З.Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ — передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / З.Н. Курлянд // Е-журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития». — 2009. — Вып. 1. — Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_16/.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М., 1996. — 309 с.
14. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека / Л.М. Митина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28–38.
15. Митина Л.М. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Л.М. Митина, Ю.В. Фролов, Д.А. Матохин // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 34–41.
16. Модель компетенций на службе эффективной работы организации [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.prostobankir.com.ua/hr/stati/model_kompetentsiy_na_sluzhbe_effektivnoy_raboty_organizatsii.
17. Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера / Е.Г. Молл. — СПб. : Питер, 2012. — 352 с.

18. Олійник В.В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічний аспект : навч. посіб. / В.В. Олійник. — К. : ЦІППО, 2001. — 148 с.
19. Пуцов В.И. Совершенствование курсовой подготовки директоров школ к управлению процессом воспитания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.И. Пуцов. — К., 1990. — 192 с.
20. Рибалка В.В. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [моногр.] / В.В. Рибалка ; [за ред. І.А. Зязюна]. — К. : Віпол, 2000. — 626 с.
21. Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. / В.В. Рибалка. — Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. — 575 с.
22. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Б.О. Федоришин ; Ін-т ПіППО АПН України. — К., 1996. — 383 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аннєнкова Ірина Петрівна, доцент кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, доктор педагогічних наук, доцент, член-кореспондент УАА.

Антонов Валерій Миколайович, доцент кафедри інформаційних технологій Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», кандидат технічних наук, академік УАА.

Антонова-Рафі Юлія Валеріївна, доцент кафедри інформаційних технологій Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», кандидат технічних наук, доцент, член-кореспондент УАА.

Архипова Світлана Петрівна, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького, кандидат педагогічних наук, професор, академік УАА.

Беспарточна Олена Іванівна, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, кандидат педагогічних наук, доцент.

Бондарева Олена Євгеніївна, проректор з науково-методичної роботи та розвитку лідерства Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор філологічних наук, професор, академік УАА.

Бровко Катерина Андріївна, аспірантка Київського університету імені Бориса Грінченка, член молодіжного відділення УАА.

Вознюк Олександр Васильович, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, доцент, академік УАА.

Галус Олександр Мар'янович, проректор з науки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, академік УАА.

Гладков Едуард Валерійович, експерт-консультант з питань оцінки, навчання та розвитку персоналу громадської організації «Гармонія».

Гладкова Валентина Миколаївна, професор кафедри управління Київського університету імені Бориса Грінченка, професор, доктор педагогічних наук, академік УАА.

Голобородько Євдокія Петрівна, професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, академік УАА.

Дерека Тетяна Григорівна, завідувач кафедри фізичного виховання і педагогіки спорту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, член-кореспондент УАА.

Дроздова Ірина Петрівна, професор кафедри психології і педагогіки професійної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, доктор педагогічних наук, професор, академік УАА.

Дубасенюк Олександра Антонівна, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, професор, академік УАА.

Дуткевич Тетяна Вікторівна, завідувач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук, професор.

Єременко Олена Володимирівна, директор Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор філологічних наук, професор.

Желанова Вікторія В'ячеславівна, професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, доцент, академік УАА.

Каменова Дімітріна, доктор педагогічних наук, професор з соціального управління, директор Вищого училища менеджменту Варнанського університету, Болгарія

Караман Ольга Володимирівна, професор кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент УАА.

Караман Станіслав Олександрович, завідувач кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, академік УАА.

Кузьміна Ніна Василівна, доктор педагогічних наук, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент РАО.

Кук Томаш, проректор з міжнародних відносин Вищої школи лінгвістики в Честохові, Республіка Польща, іноземний член УАА.

Куценко Тетяна Володимирівна, начальник управління освіти адміністрації Київського району Харківської міської ради, пошукач кафедри професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Кучерук Оксана Анатоліївна, професор кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства Навчально-наукового інституту філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, професор, академік УАА.

Лисенко Олександра Юріївна, заступник директора Інституту післядипломної освіти Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, кандидат педагогічних наук, член-кореспондент УАА.

Луньов Віталій Євгенійович, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент, член-кореспондент УАА, член-кореспондент Британської академії освіти.

Мартиненко Світлана Миколаївна, завідувач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, академік УАА.

Мельниченко Ольга Володимирівна, доцент кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат історичних наук, доцент, член-кореспондент УАА.

Москаленко Алла Миколаївна, заступник декана факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент УАА.

Норчук Юрій Володимирович, викладач кафедри соціо-гуманітарних та економічних дисциплін Військової академії, м. Одеса.

Огнев'юк Віктор Олександрович, ректор Київського університету імені Бориса Грінченка, президент Української академії акмеології, доктор філософських наук, професор, академік НАПНУ та УАА.

Паламарчук Лариса Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, академік УАА.

Пожарський Святослав Дмитрович, професор Санкт-Петербурзького інституту психології та акмеології, професор, кандидат психологічних наук.

Полєвіков Ігор Олексійович, директор Херсонської дитячої музичної школи № 3, кандидат педагогічних наук, академік УАА.

Полєвікова Ольга Борисівна, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, академік УАА.

Поясок Тамара Борисівна, декан факультету гуманітарних і соціальних наук Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, доктор педагогічних наук, професор, академік УАА.

Рибалко Людмила Сергіївна, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, доктор педагогічних наук, професор, академік УАА.

Саух Петро Юрійович, ректор Житомирського державного університету імені Івана Франка, віце-президент УАА, доктор філософських наук, професор, академік АН ВШ України, академік УАА.

Сидорчук Нінель Герандівна, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка доктор педагогічних наук, доцент, академік УАА.

Сисоєва Світлана Олександрівна, завідувач НДЛ освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, академік УАА, член-кореспондент НАПН України.

Сіткар Віктор Ілліч, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат психологічних наук, академік УАА.

Соколова Ірина Володимирівна, декан факультету іноземних мов Маріупольського державного університету, доктор педагогічних наук, професор, академік УАА.

Терентьєва Наталія Олександрівна, доцент кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, доктор педагогічних наук, доцент, член-кореспондент УАА.

Фруктова Яна Станіславівна, доцент кафедри журналістики та нових медіа Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент УАА.

Хоружа Людмила Леонідівна, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, академік УАА.

Цехмістер Ярослав Володимирович, перший проректор з науково-педагогічної роботи Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, доктор педагогічних наук, професор.

Чернуха Надія Миколаївна, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор педагогічних наук, професор, академік УАА.

Чорна Ірина Михайлівна, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету, кандидат психологічних наук, доцент, член-кореспондент УАА.

Чумак Лариса Володимирівна, доцент кафедри теорії і методики виховання Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, кандидат педагогічних наук, член-кореспондент УАА.

ЗМІСТ

Передмова 3

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНА АКМЕОЛОГІЯ 5

Огнев'юк В.О.
ІНВЕСТИЦІЇ У ЛЮДСЬКИЙ АКМЕ-КАПІТАЛ —
ШЛЯХ УКРАЇНИ ДО ПРОЦВІТАННЯ 5

Сисоєва С.О.
АКМЕ-ПЕДАГОГІКА: ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ 19

Бондарева О.Є., Єременко О.В.
АКМЕОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ТРЕНІНГІВ З ЛІДЕРСТВА-СЛУЖІННЯ
В АСПЕКТІ РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ 32

Вознюк О.В.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ БАЗИС АКМЕОЛОГІЇ:
ПОСТНЕКЛАСИЧНИЙ КОНТЕКСТ 43

D. Katenova
МОДЕЛИ И СТАНДАРТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА КРЕАТИВНОСТ 84

Фруктова Я.С.
ЖУРНАЛІСТИКА ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ: ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ АКМЕ-ОСОБИСТОСТІ 111

РОЗДІЛ ІІ. ПСИХОЛОГІЧНА АКМЕОЛОГІЯ 136

Голобородько Е.П.
РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ:
ЧИННИКИ І ТЕХНОЛОГІЇ 136

Луньов В.Є., Норчук Ю.В.
ПСИХОЛОГІЯ ЗАВЧАСНОЇ СТІЙКОСТІ
В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ
ЯК АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ 143

Сіткар В.І.
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА СУСПІЛЬСТВА
КРІЗЬ ПРИЗМУ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ:
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ 163

Чорна І.М.
АКМЕОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ
ДО РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ
СТРУКТУРИ ДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ
ПРОФОРІЄНТАЦІЇ В УКРАЇНІ 181

Чернуха Н.М., Бровко К.А.
АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ
В МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИНАХ СУБ'ЄКТІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ 201

Антонов В.М.
ПРИКЛАДНА ТА ПРОФЕСІЙНА АКМЕОЛОГІЯ:
ШЛЯХИ РОЗВИТКУ І УДОСКОНАЛЕННЯ 220

Антонов В.М.
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В АКМЕОЛОГІЇ 247

Антонов В.М., Антонова-Рафі Ю.В.
АКМЕ-ГЕНДЕРОЛОГІЯ:
ІННОВАЦІЙНО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ 259

РОЗДІЛ ІІІ. ПЕДАГОГІЧНА АКМЕОЛОГІЯ 277

Саух П.Ю.
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС: ВІД РОЗБАЛАНСОВАНОСТІ ДО ЦІЛІСНОСТІ НА ОСНОВІ АКМЕОЛОГІЧНОГО АЛГОРИТМУ 277

Дубасенюк О.А., Кузьміна Н.В.
ФАКТОРНІ АКМЕ-МОДЕЛІ ПРОДУКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКІЛ 289

Хоружа Л.Л.
ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ І ВДОСКОНАЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ 341

Сидорчук Н.Г.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОДУКТИВНОСТІ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК АКМЕОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА 359

Мельниченко О.В.
ГЕНДЕРНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АКМЕ-ОСОБИСТОСТІ 377

Мартиненко С.М.
ДІАГНОСТУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ 396

Чумак Л.В.
ПЕДАГОГІКА, АНДРАГОГІКА, Х'ЮТАГОГІКА ЯК АКМЕОЛОГІЧНІ ЩАБЛІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСВІТЯН 417

Полєвікова О.Б.
МЕТОДОЛОГІЯ СЛОВОЦЕНТРИЗМУ ЯК ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПІДХОДУ ДО МОВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ 437

Полєвіков І.О.
ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ В МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ 456

Архипова С.П.
ОСВІТА ЯК ЧИННИК АДАПТАЦІЇ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО НЕЗАХИЩЕНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРОСЛИХ У ЗМІНЮВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 475

РОЗДІЛ IV. ПРОФЕСІЙНА АКМЕОЛОГІЯ 497

Терентьєва Н.О.
РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ТА АКМЕОЛОГІЧНИЙ НАПРЯМИ 497

Поясок Т.Б., Беспарточна О.І.
ЗАГАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ НА ЗАСАДАХ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ 521

Соколова І.В.
АКМЕОЛОГІЧНІ ДОМІНАНТИ НОВИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ОСВІТИ 545

Желанова В.В.
СМИСЛОВА СФЕРА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ..... 564

Паламарчук Л.Б.
ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В АКМЕОЛОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ..... 583

О.А. Кучерук
ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЇ 606

Караман С.О., Караман О.В.
АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ 628

Дерека Т.Г.
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ АКМЕОЛОГІЧНО СПРЯМОВАНОЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ..... 639

Цехмістер Я.В., Лисенко О.Ю.
АКМЕОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЛІКАРІВ В УКРАЇНІ 664

Рибалко Л.С., Куценко Т.В.
ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ (АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ) 684

Tomasz Kuk
DIAGNOZA ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ PROCESU DYDAKTYCZNEGO I PROPOZYCJE ZMIAN W CELU LEPSZEGO PRZYGOTOWANIA STUDENTÓW DO WEJŚCIA A NA RYNEK PRACY Z WYKORZYSTANIEM PODEJŚCIA COACHINGOWEGO 716

Дроздова І.П.
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО МЕНТАЛІТЕТУ 726

РОЗДІЛ V. АКМЕОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ 749

Гладкова В.М., Пожарський С.Д.
АКМЕСИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ
ДО ВИВЧЕННЯ ТА ПРОЕКТУВАННЯ
ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ 749

Галус О.М.
ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ МОТИВАЦІЄЮ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ:
АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД 772

Гладкова В.М.
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕНЕДЖЕРІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 790

Дуткевич Т.В.
КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ 816

Аннєнкова І.П.
МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ
(АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД) 837

Москаленко А.М.
АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ 856

Гладкова В.М., Гладков Е.В.
АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОРПОРАТИВНИХ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ
КАР'ЄРОЮ У КОМЕРЦІЙНОМУ СЕКТОРІ 877

Відомості про авторів 898

Наукове видання

СУЧАСНІ АКМЕОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

За зміст поданих матеріалів відповідають автори.

Видання підготовлене до друку в НМЦ видавничої діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*
Відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*
Над виданням працювали *Н.І. Гетьман, О.А. Марюхненко, Л.В. Потравка, Л.Ю. Столітня, Т.В. Нестерова, О.Д. Ткаченко*

Поліграфічна група: *А.А. Богадельна, Д.Я. Ярошенко, О.О. Ярошенко, Г.О. Бочарник, В.В. Василенко*

Підписано до друку 21.10.2016 р. Формат 60х90/16.
Ум. друк. арк. ??,??. Обл.-вид. арк. ??,??. Наклад 100 пр. Зам. № ??.
Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи Серія ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.

С89 **Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти** : моногр. / редкол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. — 912 с.
ISBN 978-617-658-019-5

Видання є спільним освітньо-науковим проектом Київського університету імені Бориса Грінченка та Української академії акмеології.

У монографії представлено авторські погляди сучасних науковців щодо акмеології як сфери наукової діяльності, розв'язання задач, пов'язаних з науковим розкриттям феноменології акме, подальшою розробкою теоретико-методологічних засад акмеології, визначенням її статусу в системі людинознавчих наук, вивченням загальних і окремих закономірностей досягнення акме, а також задач, що орієнтовані на розробку акмеологічних моделей професіоналізму для різних видів суспільно-корисної діяльності (педагогічної, медичної, військової тощо), акмеологічних технологій прогресивного розвитку як особистості, так і спільнот людей.

УДК 37.013.42:37.091.12
ББК 74.00