

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ

**Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова**

Інститут неперервної освіти

Кафедра педагогічної творчості

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ:
АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

Монографія

Київ

Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова

2018

УДК 378.011.3 – 051:37
Т 33

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 5 від 26 жовтня 2017 р.)*

Рецензенти:

Аніщенко О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Желанова В. В., доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка;

Койчева Т. І., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи ДЗ “Південноукраїнський педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

Автори: М. В. Артюшина, Т. І. Бурлаєнко, О. В. Вознюк, О. А. Галіцан, Н. В. Гузій, О. А. Дубасенюк, А. В. Козир, З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Н. А. Сегеда, В. В. Сидоренко, Л. Л. Хоружа, Д. В. Щербина.

Керівник авторського колективу – Н. В. Гузій.

Т 33 Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 516 с.

Колективна монографія висвітлює результати проведеного наукового дослідження на тему “Акмеологічні засади професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів”, відповідно до чого було розроблено цілісну багатогранну концепцію її акмеологізації на різних етапах педагогічної освіти в єдності фундаментальних та прикладних аспектів.

Монографію адресовано науковцям і викладачам, аспірантам і студентам магістратури, управлінським структурам і громадським інституціям.

УДК 378.011.3 – 051:37

ISBN 978-966-931-149-8

© Гузій Н. В., 2018
© Колектив авторів, 2018
© Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2018

Передмова

Конкурентоспроможність та сталий розвиток українського суспільства вимагають суттєвого збагачення культурно-творчого потенціалу нації, що визначає стратегічні орієнтири освітньої політики держави у розбудові вищої і середньої школи та передбачає підготовку успішного, творчого, вмотивованого вчителя як агента змін із сформованою аксіологічною культурою, здатного до безперервного особистісного й професійного зростання як актуальних соціально-культурних пріоритетів та смислів. Це зумовлює необхідність підвищення якості професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів, модернізації її змісту й технологій на оновлених теоретико-методологічних засадах, до яких слід віднести сучасне акмеологічне знання.

Ідея використання потужного розвивально-евристичного потенціалу акмеології для пошуку обґрунтованих шляхів удосконалення професійно-педагогічної освіти, посилення її інноваційності, людиновимірності, самодермінованості й особистісної спрямованості спонукала авторський колектив до проведення фундаментального наукового дослідження з метою створення оригінальної наукової концепції акмеологізації професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів. У її основу було покладено положення про приналежність теорії та методики професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів до галузі акмеологічного знання, а також витлумачення підготовки педагога-майстра, творця, інноватора, професіонала як пролонгованої мети, сутнісної характеристики та інтегративного результату акме-спрямованої неперервної педагогічної освіти.

Окреслена ідея була утворена наступними концептами: історіографічним, що дозволив розкрити генезис наукового осмислення акмеологічної спрямованості високопродуктивної

професійної підготовки педагога на різних етапах педагогічної освіти; методологічним, який уможливив схарактеризувати цілісні й разом із тим різноманітні уявлення про зазначені явища і процеси; теоретичним, що сприяв визначенню понятійно-термінологічної системи дослідження та виробленню модельних уявлень про їх сутнісні властивості; організаційно-методичним, який забезпечив визначення продуктивних способів формування та вдосконалення різноманітних модельних параметрів підготовки сучасного педагога-професіонала як акмеолога; рефлексивним, що дозволив обґрунтовано здійснити моніторингові процедури щодо ефективності запропонованих науково-теоретичних і методичних підходів. Їх утілення відбувалося шляхом екстраполяції означених моделей на різноманітні прикладні сегменти неперервної професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів мистецького, професійно-технічного, економічного, дорадчого профілів – формування й підвищення їх педагогічної майстерності, компетентності, творчості, професіоналізму, інноваційного потенціалу, комунікативної культури на різних етапах педагогічної освіти.

Запропонована колективна монографія презентує основні результати проведеного фундаментального наукового дослідження за рахунок видатків Державного бюджету та згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт МОН України “Акмеологічні засади професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів”, виконаного на базі кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова під керівництвом Н. В. Гузій – доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена Міжнародної академії акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург, Росія), академіка Української академії акмеології. Крім основних виконавців наукового проекту – докторів педагогічних наук, професорів М. В. Артюшиної, А. В. Козир, В. В. Сидоренко, Н. А. Сегеди, а також кандидатів педагогічних наук, доцентів Т. І. Бурлаєнко, Д. В. Щербини у монографії взяли участь представники знаних наукових акмеологічних шкіл

Житомирського державного університету імені Івана Франка – доктори педагогічних наук, професори А. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк; ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” – доктори педагогічних наук, професори З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, кандидат педагогічних наук, доцент О. А. Галіцан; Київського педагогічного університету імені Бориса Грінченка – доктор педагогічних наук, професор Л. Л. Хоружа.

У першому розділі монографії *“Фундаментальні засади акмеологізації професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів”* представлено різноманітні оригінальні наукові підходи до забезпечення акмеологічної спрямованості неперервної педагогічної освіти. А. В. Вознюк, визначаючи теоретичний базис акмеології – вершинно-цільові досягнення людини як телеологічний (цільовий), процесуальний та результативний феномени – розкриває головні психолого-педагогічні, організаційно-соціальні умови створення еталонного соціально-педагогічного середовища, яке в змозі забезпечити гармонійний розвиток людини. Л. Л. Хоружа акцентує увагу на складному співвідношенні у професійній діяльності викладача вищої школи її усталених педагогічних інваріантів як незмінних традиційних фундаментальних істин та імперативів, які слід зберігати, та варіативних чинників, що забезпечують постійні нововведення, інновації, академічні свободи та характеризуються відповідною динамікою, різноаспектними виявами творчості, нестандартності, індивідуалізації. Досягнення викладачем ВНЗ власної акме-позиції у професійній діяльності, на думку автора, можливе лише за умови гармонізації її варіативних чинників із фундаментальними інваріантними засадами. У матеріалах О. А. Дубасенюк висвітлюються загальні концептуальні положення методології та теорії педагогічної освіти у контексті ідей акмеологічної науки, на основі яких представниками її наукової школи побудовано моделі продуктивної професійної діяльності педагога, розвитку педагогічної обдарованості, етнокультурологічної підготовки майбутніх учителів у

регіональному контексті, інноваційної діяльності педагога та його “навчання впродовж життя” у різних освітньо-виховних системах. Розробляючи концепцію мультиплікативності професійного становлення майбутнього учителя в освітньому середовищі ВНЗ у вимірах акмеологічного підходу, З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, О. А. Галіцан досліджують цей феномен примноження глобальної компетентності педагога на структурно-змістовому, організаційному та технологічному рівнях і проєктують наукові засади педагогічної підтримки професійного становлення майбутніх учителів у контексті ідей мультиплікативності. В. В. Сидоренко переконливо обґрунтовує теоретико-методологічні засади розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу в системі формальної та неформальної післядипломної освіти як сукупність індивідуально-особистісних, діяльнісних й соціокультурних перетворень і пропонує оригінальне концептуальне бачення моделі цього процесу, детермінованого внутрішніми (суб’єктивними або психофізіологічними) та зовнішніми (об’єктивними або соціально-професійними) акмеологічними чинниками. Наукові розвідки Н. А. Сегеди, присвячені проблемі професійного розвитку викладача вищої школи, сприяють утвердженню перспективного постнекласичного бачення сутності цього процесу та виокремленню постдипломної освіти як бінарного системного сегмента безперервної педагогічної освіти, так і трудової діяльності вже дипломованого, визнаного у науковій педагогічній галузі фахівця. Виявлені ж автором закономірності та принципи, культурні максими цілей і змісту, методичний арсенал постдипломної освіти складають концептуально-методичні основи креативно-акмеологічного забезпечення професійного розвитку викладача вищої школи в системі безперервної педагогічної освіти.

У другому розділі монографії *“Прикладні напрями акме-орієнтованої професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів”* презентуються авторські напрацювання щодо екстраполяції створених акме-орієнтованих концептуальних моделей високопродуктивної педагогічної праці на конкретні

сегменти професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів. Н. В. Гузій досліджує феноменологію дидакалогічної освіти майбутніх педагогів, переконливо аргументує правомірність уведення цієї дефініції у науковий обіг, вивчає стан її інституалізації у вищій педагогічній школі, обґрунтовує проектування її змістового наповнення, а також розробляє конкретні методичні проєкції його реалізації на різних етапах підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ. Вивчаючи специфіку формування професійної майстерності педагогічних кадрів мистецької сфери, А. В. Козир виявляє поліпарадигматичність її акмеологічних засад крізь призму інших методологічних стратегій та виокремлює педагогічну спрямованість, компетентність і гнучкість серед інтегральних характеристик акмеологічного розвитку учителя, який розуміється автором як динамічний і безперервний процес самопроєктування особистості. Перспективність методологічного синтезу різноманітних наукових підходів у підготовці педагогів професійного навчання відзначає у своїх дослідженнях і М. В. Артюшина. Виходячи із встановлених особливостей цього напрямку педагогічної освіти, науковець презентує акме-орієнтовану концептуальну модель підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності, що охоплює теоретико-методологічний, концептуальний, цілемотиваційний, змістовий, організаційно-технологічний та контрольний-оцінювальний блоки. Акме-орієнтована модель формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів, – нової в Україні освітньої програми підготовки такої категорії педагогічних працівників – розроблена Д. В. Щербиною, представлена взаємопов'язаними мотиваційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним, операційно-діяльнісним, власне комунікативним та особистісно-психологічним структурними компонентами. Її реалізація у навчальному процесі зі студентами – майбутніми освітніми консультантами – відбувалася поетапно, що поряд із спроектованим змістом, використаним методичним арсеналом дозволило надати процесу формування комунікативної

культури майбутніх освітніх консультантів цілеспрямованого, логічного, послідовного, результативного характеру. Роль педагогічної кваліметрії у розв'язанні сучасних проблем управління якістю освіти на акмеологічних засадах розкривається у дослідженнях Т. І. Бурлаєнко. Демонструючи можливості методу факторно-критеріального моделювання, автор доходить висновків щодо перспективності використання здобутків педагогічної кваліметрії, яка сприяє поглибленню наукового підґрунтя ухвалення управлінських рішень, оскільки, на думку автора, педагог, як і менеджер, володіючи методами кваліметрії, може досягнути високих результатів у своїй професійній діяльності.

Наведені у колективній монографії результати наукової рефлексії різноаспектних фундаментальних і прикладних питань теорії та методики професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів сприяють концептуалізації її акмеологічних засад, а презентовані у виданні оригінальні наукові ідеї, підходи, моделі, технології роблять вагомий внесок у розбудову надійної фундаментальної наукової бази становлення сучасної акме-орієнтованої педагогічної освіти.

Авторський колектив виконавців презентованого монографічного дослідження сподівається, що його результати будуть цікавими та корисними широкому загалу освітян, хто дотичний до організації різних сегментів неперервної педагогічної освіти, і сподівається на плідне продовження розпочатої наукової дискусії.

Розділ 1

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ЗАСАДИ АКМЕОЛОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ

Вознюк О. В.

ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС АКМЕОЛОГІЇ

Акмеологія – комплексна міждисциплінарна наука про часткові та кінцеві смисли і цілі людини, що постають “вершинними” досягненнями – “акме. Вершинні характеристики акме дослідники-акмеологи (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 і могутності¹.

Відтак, акмеологія – наукова дисципліна, що займається вивченням: закономірностей самореалізації творчого потенціалу людей у процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень (вершин); об’єктивних та суб’єктивних чинників, що сприяють чи перешкоджають досягненню вершин; закономірностей навчання вершинам життя і професіоналізму в

¹ 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.

діяльності; самоосвіти, самоорганізації і самоконтролю; закономірностям самовдосконалення, самокорекції і самореорганізації діяльності під впливом нових вимог, що йдуть як ззовні, від професії і суспільства, розвитку науки, культури, техніки, так і, особливо, зсередини, від власних інтересів, потреб і установок, усвідомлення своїх здібностей і можливостей, достоїнств і недоліків власної діяльності.

Вершинно-цільові досягнення можна розглядати як *телеологічний (цільовий), процесуальний та результативний* феномени, сутність яких вивчали і вивчають не тільки професійні акмеологи, але 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, "*сенси є мета*", "*сенси – це думка про цілі*"².

Цільовий аспект акмеології

Мета як фундаментальний феномен науки та філософії

Серед педагогічних пріоритетів, які виділяють науковці, проблема цілеутворення постає найважливішим мотиваційним механізмом реалізації процесу розвитку педагогічних явищ. Дійсно, мета є необхідною умовою цього процесу, без якого останній неможливо здійснити. Н. В. Кузьміна зазначає: слід завжди пам'ятати, що у реальному педагогічному процесі мета – визначальний чинник. Вона допомагає добирати зміст навчання, його методи і форми. Мета стає тим стрижнем, навколо якого педагог поєднує всі педагогічні засоби в систему, визначаючи місце кожного з них. Глибоке розуміння викладачем мети навчання і виховання, як правило, веде його до пошуків ефективних засобів їх досягнення, зумовлює його творче ставлення до педагогічної праці. Байдужість до цілей педагогічного процесу робить викладацьку працю неусвідомленою, стихійною, веде до невиправданих витрат часу і сил, що, у свою чергу, негайно позначається на ставленні школярів до навчального предмету [Методика воспитательной работы, с. 44; Кузьміна, 1980].

² *Вознюк О. В.* Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.; *Вознюк А. В.* Как возможен синтез знаний : монография. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 774 с.; *Демина Л. А.* Парадигмы смысла: логико-гносеологический анализ : автореферат дис. докт. филос. наук : 09.00.01. / Л. А. Демина. – М., 2006. – 63 с.; *Налимов В. В.* Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В. В. Налимов. – М. : Изд. Прометей, 1989. – 287 с.; *Павиленис Р. И.* Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павиленис. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.; *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

Тим більше, як довели науковці (І. Д. Бех, В. Франкл, Е. Фромм та ін.), сенс життя впливає з його мети, з його цільового аспекту. П. К. Анохін розглядав людину як функціональну систему, системоутворювальним чинником якої є шуканий кінцевий результат, що забезпечує продуктивний саморозвиток людини у новому середовищі.

Відтак, можна говорити про два каузальних чинника людського життя – *причинна детермінація*, яка фіксує залежність людської діяльності і поведінки від минулого, та *цільова (телеологічна) детермінація*, що виявляє їх зв'язок із майбутнім. При цьому ці чинники постають у діалектичній єдності, оскільки минуле визначає теперішнє і майбутнє, а з іншого боку, майбутнє може впливати на теперішнє. Як засвідчує сучасна наука, *причинний і телеологічний шлях пояснення реальності є еквівалентними* [Голицын, 1990, с. 13; Полак, 1960].

Отже, важливим є з'ясування мети освітнього процесу, чому й присвячували свої дослідження філософи і педагоги всіх часів і народів від Платона до А. С. Макаренка. Тому існує багато концептуальних підходів до проблеми розвитку особистості, який реалізується у контексті певної цілі цього розвитку. Ціль [Советский энциклопедический словарь, 1980, с. 1480] визначається як ідеальне, розумове передбачення результату діяльності. До структури будь-якої діяльності входять три складові: цілепокладання, цілездійснення й ціледосягнення.

Мета (від грец. – за, після) – це те, що перебуває за чимось, наприклад, за фізикою (метафізика), за мовою (метамова), за логікою (металогіка), за дидактикою (метадидактика). Це результат, який ідеально мисленнево передбачається до початку діяльності й знаходить свій прояв у меті з тим, щоб надати діяльності цілеспрямованого перебігу. Відтак, під метою можна розуміти ідеальний, наперед визначений еталон результату людської діяльності, спрямованої на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потреби.

Ціль “як ідеальний внутрішньо спонукальний мотив виробництва (діяльності) є законом практики, яким визначається напрям і регулюється людська діяльність, спрямована на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потреби... Ціль як закон мобілізує волю й енергію людини, спрямовує людську діяльність на свідомо визначений напрям руху до результату... Усвідомлена, прийнята як мотив діяльності ціль регулює вибір засобів діяльності... У педагогіці поняття мета і ціль ототожнюються і сукупно трактуються як ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть учитель, учні... Категорія мети у вигляді логічної моделі фіксує бажане, до чого людина прагне, що є для неї взірцем у певному виді діяльності, а отже, є активним фактором людської свідомості... Ціль, як закон, спрямовує діяльність, мобілізує досвід, волю й енергію людини. Вона реалізується за допомогою засобів як сукупності матеріальних і духовних факторів та способів дій людини, що ведуть до досягнення мети.

Остання співвідносна з результатом діяльності, який повністю чи частково відповідає їй, збігається з нею більшою чи меншою мірою... У кожному окремому випадку мета формулюється і сприймається як наперед визначений кінцевий результат людської діяльності: дослідницької, навчальної, виховної, управлінської” [Бондар, 2005, с. 37-39]. При цьому, зміст цілі залежить від об’єктивних законів дійсності, реальних можливостей суб’єкта і засобів, що застосовуються.

Відтак, аналіз категорії “*мета*” дозволяє дійти висновку, що у психології під метою розуміється усвідомлений образ майбутнього результату [Психологические механизмы целеобразования]; у педагогіці – ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання, те, до чого прагнуть учитель, учні; у теорії прийняття рішень [Основы системного подхода] – стан, на який спрямована тенденція руху об’єкта, бажаний стан об’єкта, бажаний результат діяльності, який можна досягти в межах деякого проміжку часу [Поспелов, 1976]. У структурі діяльності мета виконує мотивувальну, регулювальну та системоутворювальну функції [Психологические механизмы целеобразования]. Задати, наприклад, ціль функціонування певної організаційної системи означає описати той кінцевий продукт, який має бути отриманий у результаті функціонування цієї системи. При цьому слід ураховувати, що можливі різні ступені деталізації при поданні результату діяльності. Іншими словами, ціль може бути задана на різних рівнях, які відрізняються глибиною деталізації її опису [Биков, 2009, с. 220]. Мета постає необхідним аспектом будь-якого розвитку особистості.

Мета як принцип досягнення людиною успіху

Одним із найважливіших пріоритетів нашої цивілізації є успіх, з досягненням якого пов’язуються практично всі життєві цінності сучасної людини, серед яких найголовніша – щастя. Бути щасливим – означає бути успішним, і навпаки, успішна людина – щаслива. Інакше – навіщо бути успішним? Успіх як такий, як принципово целепокладальна категорія пов’язується з процесом ефективного досягнення людиною *життєвих цілей*.

Учені ще в 70-ті р. ХХ ст. довели, що деструктивна поведінка школярів безпосередньо пов’язана зі шкільною неуспішністю, а А. Маслоу показав, що поведінка й спілкування залежать від рівня успішності учня в навчанні. Водночас успіх у навчанні веде до зміцнення самостійності, самоповаги, поліпшення взаємин з навколишніми, зміни самопочуття учня³. Нині ця теза може здатися парадоксальною, оскільки успіх у сучасному суспільстві, яке все більше занурюється в безодню аморальності, починає визначатися іншими критеріями.

Було також доведено, що захистом від безпорадності в навчанні є досвід перемог, тобто досвід психологічних станів і поведінки, який дозволяє

³ Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; [пер. с англ. Т. Гутмана, Н. Мухиной ; послесл. Е. П. Ильина]. – СПб. [и др.] : Питер, 2007. – 351 с.

людині контролювати ситуацію⁴. Окрім того, неуспішність (як комплекс неповноцінності) через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, що активізує агресію не тільки на рівні окремих індивідів, але й цілих народів (після поразки в Першій світовій війні Німеччина була поставлена на коліна й через деякий час розвила войовничий дух арійської переваги над іншими народами, що призвело до однієї з найжорстокіших воєн в історії людства).

Проблема успіху дедалі частіше починає підійматися не тільки у філософських, психологічних, але й у педагогічних виданнях⁵. У книзі “Людина у пошуках смислу” В. Франкл пише про значеннєвий вакуум сучасної цивілізації, що є однієї з найсерйозніших проблем людини й суспільства. Смысл як система цілей людського існування тут розуміється як мета, як “думка про мету”, що належить майбутньому, тобто постає як потенційна категорія.

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

Успіх безпосередньо пов’язаний із творчою активністю: Р. Роу, досліджуючи біографії видатних творців, знайшов єдине загальне в їхніх біографіях – прилучення до радості творчого відкриття в підлітковому віці. При цьому успіх заперечує егоцентризм, оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку⁶, що виступає, у відомому сенсі, функцією егоїстичної позиції людини, що викликає агресивне ставлення людини до зовнішнього середовища⁷. Так, егоцентризм виконує захисну функцію в конфлікті між “Я” і “не-Я”, ведучи до “закриття”, ізоляції “Я”, до перекручування механізмів оцінки дійсності, сприяючи розвиткові агресивного ставлення до дійсності. А от незмога учня виявити свої таланти перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою й моральним осудом, що демобілізує учня, підриваючи віру у свої можливості. Як наслідок, знижується його пошукова активність. Це, своєю чергою, визначає появу нових невдач і формування замкнутого кола неуспішності й безпорадності. М. Селігман у концепції “навченої безпорадності” довів, що люди, перед якими ставилися завдання, що не

⁴ Педагогическая психология : учебное пособие / под ред. Л. А. Регуш, А. В. Орловой. – СПб. : Питер, 2010. – 416 с. – С. 40.

⁵ Романовський О. Г. Педагогіка успіху : підручник / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко, Л. М. Грень. – Х. : НТУ “ХГП”, 2014. – 268 с. – Англ. мовою.

⁶ Развитие личности ребенка : пер. с англ. / обл. ред. А. М. Фонарева. – М. : Прогресс, 1987. – 272 с. – С. 177.

⁷ Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. – М. : Изд. МГУ, 1988. – 200 с. – С. 96-97.

мають розв'язку, виявлялися нездатними надалі виконати навіть легкі завдання.

Отже, можна дійти висновків про те, що:

1. Успіх, що постає одним із головних акме-пріоритетів людини, як целепокладальна категорія пов'язується з процесом ефективного досягнення людиною життєвих цілей. Люди, які ясно й чітко усвідомлюють свої життєві цілі та засоби їх досягнення досягають у житті значно більшого, ніж решта інших, хто не ставить перед собою цілей і не бачить життєвих перспектив. Люди, які не усвідомлюють свої цілі, відчують вакуум життєвого сенсу, оскільки смисл як система цілей людського існування розуміється як мета, як “думка про мету”, що є потенційною категорією, спрямованою у майбутнє.

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

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

Універсальні цінності людини як мета її розвитку

Правильно визначити фундаментальні, а значить універсальні цінності людини – значить сформулювати магістральні цілі її буття, які окреслюють як наріжні цілі її розвитку, так і відповідну педагогічну парадигму з усіма освітніми наслідками, що з цього випливають.

Як засвідчує аналіз системи матеріальних і духовних ціннісних орієнтацій людини, головним пріоритетом її життя постає щастя – всезагальна життєва мета більшості представників *Homo sapiens*.

При цьому ми говоримо про щастя людини як особистості – вільної, унікальної, тотожною тільки самій собі, самодостатньою, свідомою, мислячою сутністю, оскільки щастя стосується істоти, яка володіє свободою, а не біологічного робота – тварини, поведінка якої не є вільною, а постає мимовольною, такою, що визначається інстинктами і автоматизмами.

Для людини не як особистості, а як тварини щастя втрачає будь-який сенс, про що пише П. О. Сорокін в главі “Соціологічний прогрес і принцип щастя” [Сорокін, 1991], відзначаючи, що дилема людини, яка страждає, і тварини, яка є щасливою, постала перед Дж. Миллем, утилітарна позиція

якого приводить до висновку (“краще бути задоволеною свинею, ніж незадоволеним людиною; щасливим дурнем, ніж нещасним і страждаючим Сократом”), що суперечить здоровому глузду. Це змусило Дж. Мілля стверджувати зворотнє: “Мало знайдеться таких людей, які заради повної чаші тваринних насолод погодилися б проміняти своє людське життя на життя якої-небудь тварини ... Краще бути незадоволеною людиною, ніж задоволеною свинею; незадоволеним Сократом, ніж задоволеним дурнем”.

Виходячи з поданого висновку про фундаментальні умови людського щастя, можна виявити два питання: *Що є особистість? Що є щастя?*

Особистісний аспект щастя

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, сформованої в цьому світі і яка 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, що передбачає здатність особистості подивитися з боку на людину як істоту, детерміновану буттям, в яке людина інтегрована, – така позиція 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. 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*.

Даний 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* – властивого тільки людській свідомості психологічного феномена ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного.

У психології диспластія реалізується у вигляді категорій *бісоціації* (або бісоціативності, яка, на відміну від асоціативності, є здатністю людини до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків – це поєднання того, що ніколи ще не було поєднане через інтеграцію декількох елементів і формування з них нової цілності), парадоксальному (багатозначному, сутінковому) мисленні, енантіосемії (подвійність, парадоксальність смислів), “операціональній інтеграції” [Горелов, 1987, с. 79; Петров, 1992], парадоксальному світорозумінні. Цікаво, що парадоксальність як нейтральний феномен виступає сутністю творчих і геніальних людей, що відрізняються амбівалентністю їх психічної організації.

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

Отже, бути щасливою людиною – це, перш за все, бути особистістю з усіма викладеними нижче умовами, що передбачає божественний статус людини плюс здатність мислити парадоксально-нейтральним, діалектичним способом.

Психофізіологічний аспект щастя

На рівні психофізіологічному бути щасливим – значить відчувати задоволення (насолоду), що виступає фундаментальною цінністю людини, про що ми можемо дізнатися у Г. Спенсера, який у своїй праці “Основи моральності” ототожнив добро із задоволенням, або із щастям: “Задоволення, де б воно ні було, коли б воно не було, для якої б не було істоти, становить основний, неподільний елемент цього поняття (моральної мети)”.

Задоволення ж, яке відчуває щаслива людина як особистість не повинно при цьому порушувати принцип єдності світу (сприйняття світу як єдності постає, як ми зазначали, однією з умов кристалізації особистості), тобто не повинно призводити до руйнування світу і його елементів, оскільки порушення єдності світу призводить до його руйнування.

Унаслідок цілності, єдності світу до його руйнування також призводить і руйнування будь-якого його елемента, оскільки в світі все пов'язано з усім, і цей загальний зв'язок феноменів порушується при руйнуванні будь-якого з цих феноменів, що становлять єдиний континуум буття.

Справжнє задоволення, яке приносить щастя особистості, є радість як піднесене задоволення, що отримується поза агресією і руйнуванням. Відтак, істинне задоволення – це *духовне* творче задоволення, це *радість* творчості.

Радість можна безпосередньо пов'язати з *енергією*, коли стан радості передбачає генерацію, творіння енергії, оскільки під час руйнування об'єктів, вони, підвищуючи ентропію внутрішнього середовища, втрачають енергію, котра постає принципом і механізмом цілісності і життєвості цих об'єктів (О. Й. Вейник, О. М. Козирев).

Отже, радість як енергогенеруючий стан означає генерації енергії особистістю за допомогою процесу творіння, що є протилежним руйнуванню. Негативні ж почуття й думки є джерелом стресу людини й відтоку її енергії. Любов, віра, відвага, подяка, довіра тощо активізують діяльність щитовидної залози і підвищують нашу життєву енергію. Ненависть, заздрість, підозра, страх, а також неприємні асоціації й спогади гальмують діяльність щитовидки і знижують життєвий тонус організму.

Таким чином, позитивний настрій та позитивне ставлення до світу є чинниками підвищення життєвого тону людини з усіма соціальними, педагогічними й медико-біологічними наслідками, що з цього випливають. При цьому, наріжним чинником здоров'я людини є її *світогляд*, що постає інтегральним принципом психічної і соматичної цілісності людини.

Розвивальний аспект щастя

Відзначимо, що ми пов'язуємо радість з *енергією* – фундаментальною категорією, яка використовується як повсякденною свідомістю людини, так і філософією і наукою як формами суспільної свідомості, оскільки енергія є символом активності, життєвості, цілісності, здатності рухатися, змінюватися. Людина втомлена, а тому такою, що відчуває дефіцит енергії, виявляє роздратування, злість, агресію, тобто потяг до руйнування. Сповнена ж енергією людина, як правило, відчуває умиротворення, любов і радість.

У розвивальному аспекті парадоксальне мислення є умовою створення стану буттєвої трансценденції людини у сферу Абсолютного, що кристалізує особистість як принципово трансцендентну, вільну, божественну сутність. Парадоксальне мислення тут постає *педагогічною метою розвитку людини* як умова кристалізації її особистісного начала.

Загалом, для людини, що прагне стати “Я”, актуальним є процес самовідчуження (*самозречення, порятунку, звільнення, пробудження, просвітління, нірвани...*) від уявного, ілюзорного Я на користь якоїсь “поза межної Сутності”. На практиці даний процес має такий вигляд: ми формулюємо тотальну відмову від свого Я, “відчуваючи” (“фіксуємо”) наявність “Вищого Я”, що “є присутнім” у нас.

Мотиваційний же чинник, що змушує медитувати, впливає зі сформованого парадоксального мислення, яке є результатом розвитку

концептуального (абстрактно-логічного) мислення, котре незмінно приходить до парадокса як до логічного завершення своєї еволюції.

Процесуальний аспект акмеології

Універсальна парадигма розвитку

Розгляд розвитку здійснюється не кільки як структурного, але й процесуального феномену, який на методологічному рівні загальною виявляє універсальну парадигму 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 руху як тріадної сутності дозволяє побудувати “універсальну мову”, котра, на думку академіка Л. І. Мандельштама, дозволяє синтезувати універсальні знання⁸ (рис. 1).

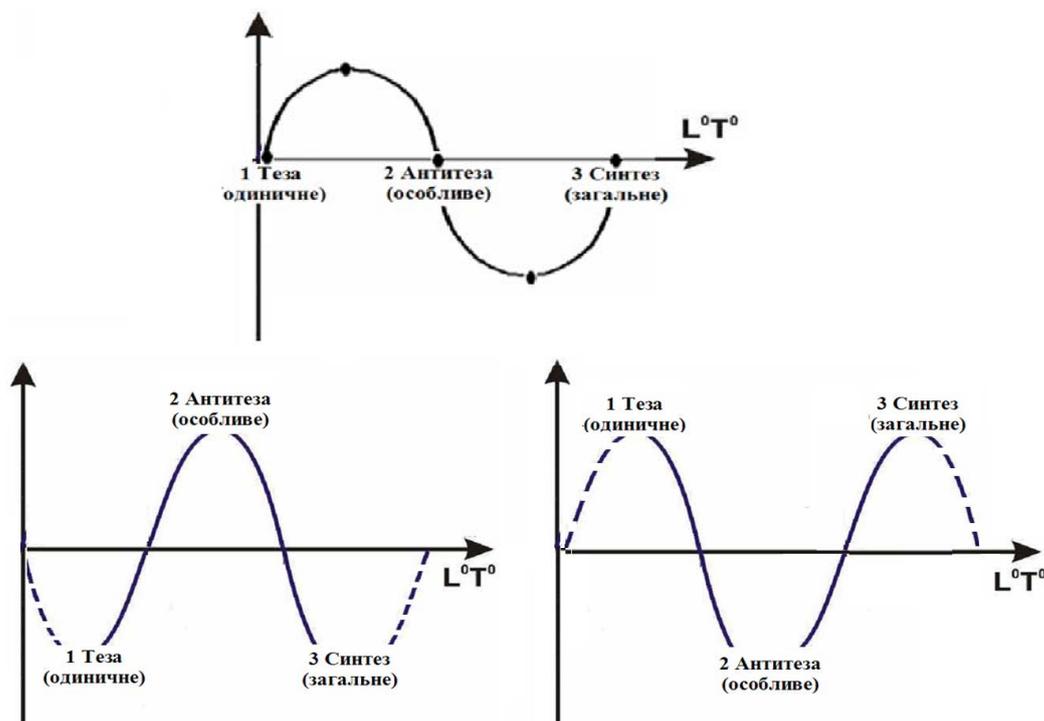


Рис. 1. Синусоїдальні моделі руху, які демонструють різні конфігурації фундаментальних тріад: “теза – антитеза – синтез”, “одиничне – особливе – загальне”

⁸ *Валянський С. Н.* Путь на Восток, или без вести пропавшие во времени / С. Н. Валянський, Д. В. Калюжный. – М. : ЛЕАН, 1998. – 304 с. – С. 283.; *Мандельштам Л. И.* Лекции по теории колебаний / Л. И. Мандельштам. – М. : Наука, 1972. – 470 с.

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 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 напрямку від порожнечі і простоти до змістовності, наповненості сенсом. Схематично рух в тріаді можна подати на рис. 2.

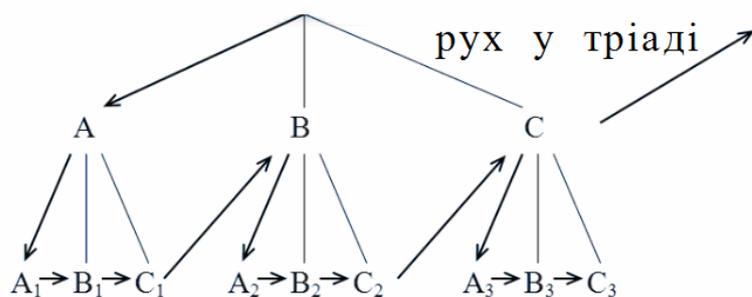


Рис. 2. Тріадна діалектична модель розвитку

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 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 сусідні⁹.

⁹ Розенберг Г. Тройка, семерка, туз / Г. Розенберг // Знание-сила. –1987. – № 1. – С. 18–23.

Моделі універсальної парадигми розвитку

Проілюструємо методологічний ресурс універсальної парадигми розвитку (табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнена схема розвитку реальності

<i>Етапність розвитку</i>	<i>ТЕЗА</i>	<i>АНТИТЕЗА</i>	<i>СИНТЕЗ</i>
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	Доросла 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 (трандукція)	індукція/ дедукція	Інсайт
Шляхи пізнання	іраціональний	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.

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 має місце в 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.

На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація: 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.

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. Тут 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 “крупномасштабного” 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 сциєнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сциєнтично-технократичних цінностей із вищими духовними. Таке поєднання, як вважає І. Р. Пригожин, засвідчує про зближення внутрішніх і зовнішніх світів, що є однією з найважливіших культурних подій нашого часу.

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 невірноважені 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 розвиваються¹⁰:

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

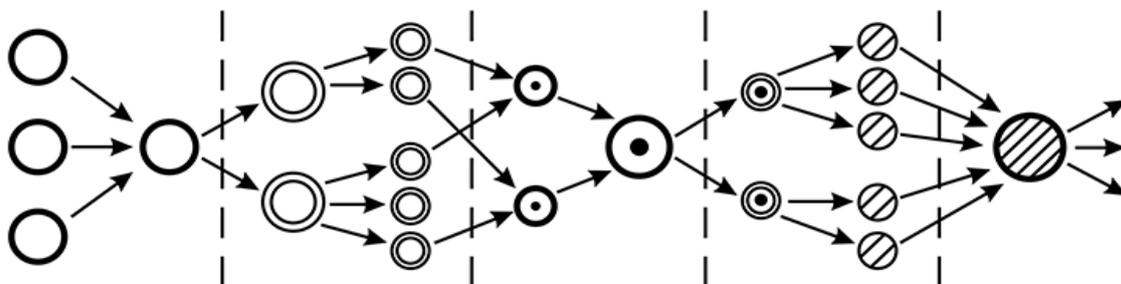


Рис. 3. Чергування процесів ієрархізації та деієрархізації

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 та явищ та їх відповідності методологічним рівням аналізу дійсності (загальному, особливому та одиничному):

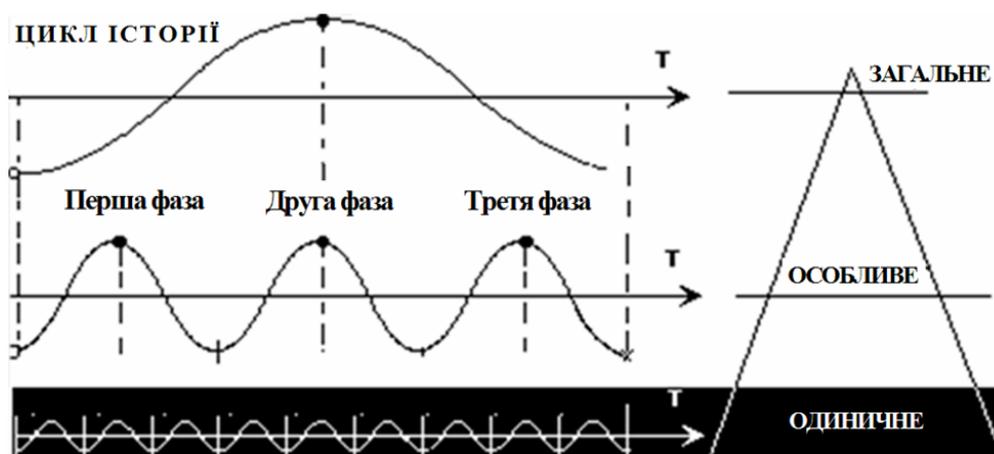


Рис. 4. Ілюстрація феномену фрактально-голограмної вкладеності різних циклів розвитку, за М. М. Александровим

¹⁰ Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2001. – 159 с.; Бранский В. П. Теоретические основания социальной синергетики / В. П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 112-130.

Важливо, що *фундаментальний механізм розвитку* розуміється як діалектичний процес підйому на більш високий рівень певних якостей предмета, 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 ¹¹.

Результативний аспект акмеології

Результативний аспект акмеології має справу з трьома цілями людини у контексті загального (розвиток людини взагалі), особливого (розвиток окремих аспектів людини) і одиничного (розвиток окремих якостей людини).

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 повторення першої, але на більш високому рівні розвитку. Звідси виникає парадигма циклічності, а також стає зрозумілим звернення Христа до дорослим людям “будьте як діти”.

У даному контексті стає зрозумілим і сентенція С. Б. Церетелі про те, що “істина є єдність протилежностей”, а також прояснюється зміст фундаментального властивості мислення людини – дипластія ¹² (притаманний лише людській свідомості психологічний феномен “ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного) – продуктивний психологічний механізм орієнтації людини в оточуючому світі.

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

¹¹ Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с. – С. 471, 619.

¹² Див.: Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – С. 10.

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.

Загалом, можна говорити про цілісний розвиток людини в онто- і філогенезі як процесі подолання людською істотою рамок соціального буття, розуміння чого реалізується на рівні *синтезу науки і релігії* як форм суспільної свідомості.

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, сформованої в цьому світі і яка постає його елементом. Психологічний механізм такої свободи передбачає наявність самосвідомості людини, що дозволяє її *рефлексувати* – тобто усвідомлювати себе, дивитися на себе з боку.

Принципово важливо відзначити, що така позиція стороннього спостерігача, що передбачає здатність особистості подивитися з боку на людину як істоту, детерміновану буттям, в яке людина інтегрована, – така позиція 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. 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 воедино які можна тільки за допомогою *нейтрально-парадоксальної гносеологічної позиції*, яка реалізує *дипластію* – властивого тільки людській свідомості психологічного феномена ототожнення двох протилежностей.

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

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 ХХІ столітті”¹³ 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 і 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 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)*, тоді одержимо чотири додаткові з’єднання:

¹³ Закон України “Про освіту”. – К. : Генеза, 1996. – 36 с. – С. 3-4.; Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с. – С. 4-5.

AB, AC, BC, ABC. Отже, всього є сім способів формування систем (яким підкорюються всі системні утворення світу): A, B, C, AB, AC, BC, ABC¹⁴.

У графічному вигляді ця процедура приймає такий вигляд, що реалізує універсальну системну базу предметів і явищ Усесвіту (рис. 5).

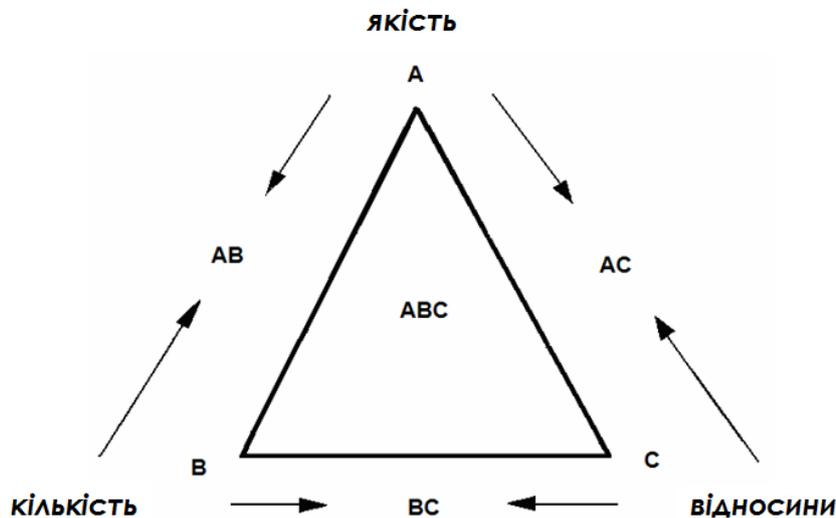


Рис. 5. Графічне вираження загальної теорії систем

Покажемо системну кореляцію деяких освітньо-педагогічних категорій відповідно до загальної теорії систем (рис. 6).



Рис. 6. Модель школи як суспільного інституту

¹⁴ Урманцев Ю. А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М. : Наука, 1978. – С. 5–33.

Відповідно, *ключовими словами державної освітньої політики щодо мети освіти* є: всебічний, багатогранний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства та створення умов для її самореалізація 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), кваліфікований, компетентний фахівець, 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; *аксіологічну* – формування духовно-моральної патріотичної особистості через виховання.

Суттєво, що зазначений *фундаментальний тріадний методологічний принцип* диференціації реальності, який ми розробляємо¹⁵, відповідає компетентнісному підходу до формування загальноєвропейського освітянського простору, відповідно до якого формування професійної компетентності майбутнього педагога здійснюється за трьома напрямками

¹⁵ Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/9067/>; Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний : монографія / А. В. Вознюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 774 с. – [Електронний ресурс] ; Вознюк А. В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности : монографія / А. В. Вознюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/10049/4> ; Вознюк А. В. Педагогическая синергетика : монографія / А. В. Вознюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/9545/> ; Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : монографія / А. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк. – Житомир : Изд. ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/5167/> ; Вознюк О. В. Концепция 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/> ; 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/> ; 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/> ; Вознюк О. В. Развитие личности педагога в условиях цивилизационных изменений: теория и практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – 608 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/12948/>

(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 розвитку¹⁶.

Зазначена модель може бути збагачена трьома стратегіями освоєння людиною світу, а також такими аспектами педагога, як особистість, фахівець, громадянин (рис. 7).

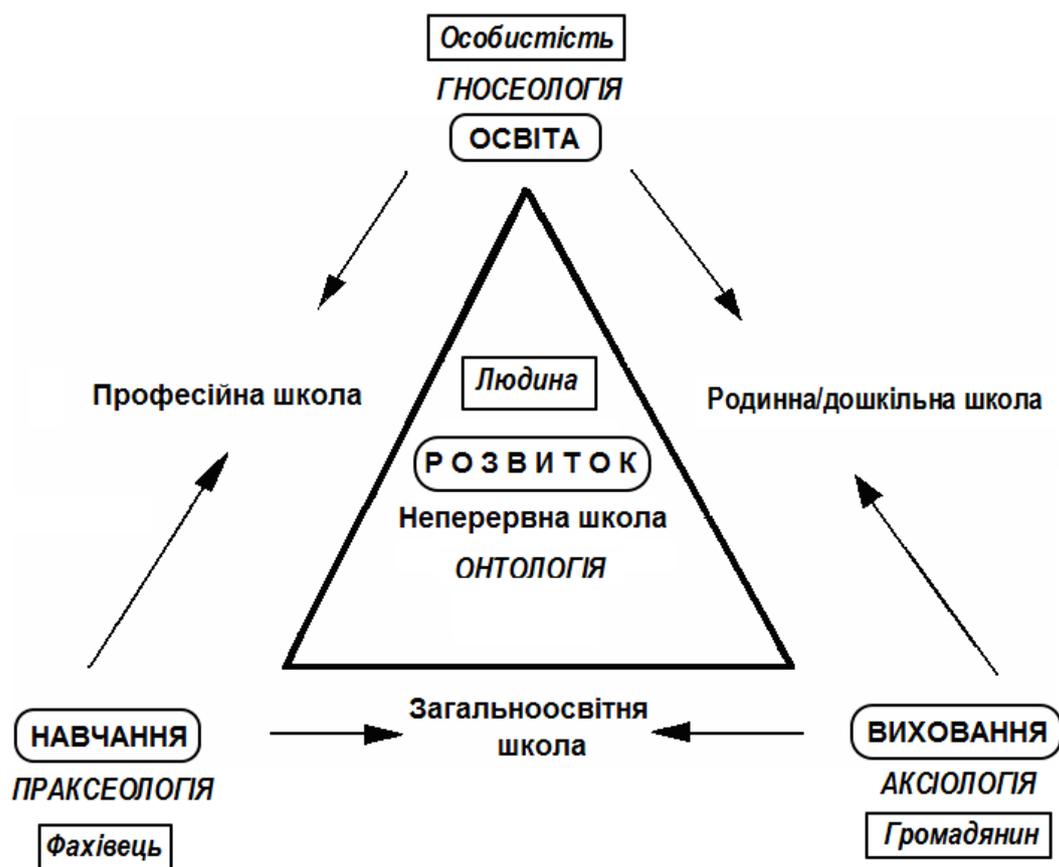


Рис. 7. Системна кореляція головних категорій педагогіки

Розглянемо головні шляхи формування *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

¹⁶ Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка / А. А. Сбруєва. – Суми: Університетська книга, 2005. – 320 с. – С. 159.

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 діяльності¹⁷, 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 причинності¹⁸. 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 ситуації¹⁹. 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 креативності²⁰.

Тому формування внутрішньої мотивації до певного виду діяльності впливає з розвитку творчої складової виховання, коли формування (і розвиток) творчої особистості є головним механізмом кристалізації внутрішньої (самодетермінантної) мотивації поведінки людини, а творчість при цьому є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її освоєння. Тобто творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб’єкта долати принцип доцільності, виходити за рамки “тут і тепер”²¹, як уміння бачити ціле раніше частин, трансцендувати, переборювати межу безпосередній даності і використовувати у процесі реалізації механізму цілепокладання категорії потенційно-можливого, віртуального. Отже, саме *творчість є наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до самодетермінації*.

¹⁷ 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.

¹⁸ Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во Феникс, 1996. – 512 с. – С. 91.

¹⁹ Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.

²⁰ Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.

²¹ 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.

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 посилюватися²².

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, розповідями 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 остання почала пов'язуватися 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 виявляє 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).

²² Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с. – С. 727.

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

Отже, 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 наріжної інтегральної метою освіти як системи та суспільного інституту.

Аналіз розвитку людини у контексті одиничного

У цьому контексті слід розглядати *розвиток окремих якостей та вмій людини*. Так можна розглянути процес розвитку моторних навичок в рамках східних бойових мистецтв, коли спочатку (*теза, етап ініціації*) новачок немов би 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 немов би 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 з старого (як актуально нове) і одночасно не з старого, оскільки в цьому випадку зникає різниця між новим і старим²³. Виходячи з розглянутих міркувань ми можемо стверджувати, що світ в потенційному (віртуальному, латентному, згорнутому, непроявленому) вигляді містить в собі всі можливі власні

²³ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М. : Мысль, 1976. – С. 22-23.

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) адаптації до професії; б) самоактуалізації 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 самопроекування себе як особистості; 4) непрофесіоналізм – виконання праці за професійно деформованими нормами на тлі деформації особистості; 5) післяпрофесіоналізм завершення професійної діяльності.

На етапі професіоналізму ми 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 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, яке будувалися на яскравих образах і міфологемах, котрі надовго запам'ятовувалися, утворюючи емоційно-символічний характер освіти.

(2) *Соціуми нового часу*. Суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя і учня, передача знання вчителем-раціонократом опосередкована суб'єкт-об'єктними відносинами; когнітивно-домінуючий тип суспільної свідомості,

характерний для епохи Просвітництва, культуроорганізуючою міфологемою є максима “знання – сила” (Ф. Бекон), коли на передній план висуваються природно-наукові, гуманітарні та технічні дисципліни, а значущість людини тут 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 природничонаукових 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. Семимільними 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 сугестивний та інших подібних освітніх відсувається на задній план.

Розвиток вітчизняної освіти та педагогічної думки

(радянський та пострадянський періоди)

(1) 20-40 роки ХХ 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 роки ХХ 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 ХХ століття. Повернення до “трудової школи”, “нове педагогічне мислення”, гуманізація освіти, її суб’єкт-суб’єктний особистісно орієнтований, ноосферний, людиномірний, глобалізаційний характер, розвиток педагогіки спів-робітництва, рух авторських шкіл, дистанційно-інно-ваційні 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) індивіду, представнику 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* і 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 сублимуватися 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 і цінності в площині деяких новітніх поглядів і концепцій (антропний космологічний принцип, універсальний семантичний простір Всесвіту та ін.).

Еталонне соціально-педагогічне середовище

Людство завжди прагнуло створити довершене соціально-педагогічне середовище навчально-вихованого закладу, в якому були б гарантовані умови гармонійного розвитку людини. Такі розвивальні середовища виникали у різні епохи і в різних соціально-економічних умовах. Достатньо згадати відповідні класифікації педагогічної реальності²⁴, зокрема шість світових моделей систем освіти, які змінюють одна одну у процесі історичного розвитку людства²⁵: прусська (1742-1820, ідеал – лояльний громадянин), французька (1791-1870, ідеал – технічна еліта), англійська (1820-1904, ідеал – освічений джентльмен), американська (1840-1910, ідеал – безперервний розвиток індивіда), японська (1868-1890, ідеал – компетентний внесок у групу), радянська (1917-1935, ідеал – будівник комунізму).

У зв'язку з цим розглянемо також і *моделі освіти*, виявлені Н. В. Бордовською та О. А. Реан²⁶:

Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дбайливе і шанобливе ставлення до їх інтересів і потреб. За такого підходу відкидається погляд на школу як на “освітній конвеєр”.

Модель розвивальної освіти (В. В. Давидов, В. В. Рубцов та ін.) передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня.

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

Неінституціональна модель освіти (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Л. Бернар та ін) орієнтована на організацію освіти позасоціальних інститутів, зокрема шкіл і вузів. Ця модель включає освіту “на природі”, за допомогою

Традиційна модель освіти (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін) – це модель систематичного академічного освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого, роль якого зводиться в основному до відтворення культури.

Раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.) передбачає таку його організацію, яка перш за все забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого

²⁴ 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.

²⁵ Корсак К. В. Про міфологічність поняття “освіта” / К. Корсак // Науковий світ. – 2009. – № 4. – С. 2-5.

²⁶ Бордовская Н. В. Педагогика : [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Издательство:Питер (С), 2000 – 307 с. – С. 56-79.

суспільства. мережі Інтернет, в умовах “відкритих шкіл”, дистанційне навчання та ін.

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

Педагогіка особистості (Е. Вебер, Г. Гаудінг, Г. Шаррельман, Е. Зальвюрк, А. Лихтварк – Німеччина) – виховання як синхронна взаємодія вихователя та вихованця носить творчий характер, виключає придушення особистості та передбачає виховання через мистецтво.

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

Експериментальна педагогіка (В.А. Лай, Е. Мейман – Німеччина, А. Біне – Франція, О. Дек ролі – Бельгія, П. Бове, Е. Клапаред – Швейцарія, Е. Радндайк, У. Кілпатрик – США) – культ факту та математичної точності, навчання та виховання виходить з психології дитини, теорія вродженої обдарованості, інтелектуальні тести, біхевіоризм.

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

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

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

Важливими також постають *типи інноваційних шкіл ХХ століття*:

“Відкриті школи” (з’явилися в Великій Британії) стверджували індивідуальний характер навчання, яке зводилося до фактичної відмови від обов’язковості навчальних планів і програм, класно-урочної форми навчання, твердого розкладу та єдиного шкільного режиму, скасування оціночної системи контролю.

Школа, організована відповідно до “методом проектів” (У. Кілпатрик – США, Б. Рассел – Великобританія), надавала учням право вільного вибору занять.

“Школа для життя, через життя” (О. Дек ролі – Бельгія) – навчання і виховання в тісному зв’язку з природою, опора на діяльність і свободу дитини, тісний контакт з сім’ями учнів.

“Школа діяння” (Д. Дьюї – США) прагнула наблизити навчання до життя і досвіду дітей, стимулюючи їх природний розвиток. З даного напрямку виникли: “Лабораторна школа” (Д. Дьюї); “Ігрова школа” (К. Пратт), “Дитяча школа” (М. Наумберг), “Органічна школа” (М. Джонсон) та ін.

“Трудова школа” (вперше з’явилися в Німеччині, Швейцарії, Австрії, Франції; в Росії це трудові школи А. С. Макаренка, С. Т. Шацького, П. П. Блонського) забезпечувала професійну підготовку школярів, орієнтувала на працю як самоцінність і як елемент культури, спиралася на самостійність

школяра і організацію самоврядування.

Школи, які працюють за “дальтон-планом” (вперше з’явилися в Англії, потім у США), керувалися такими принципами: свобода дитини, взаємодія його з групою дітей, розподіл навчального часу.

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

Вальдорфська школа (Р. Штайнер – Німеччина) вирішувала завдання всебічного розвитку особистості дитини за допомогою інтенсивної духовної діяльності. Тому школа орієнтувалася на автономне від соціального світу духовне життя дітей.

“Вільні шкільні громади” (засновані в Німеччині Г. Літц, П. Гехебом) – школи-інтернати, організація життя якої будувалася на принципах вільного розвитку дитини і співробітництва громадян невеликого суспільства.

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

Гімназія-лицей відтворює академічний рівень освіти, яка існував в Росії у дореволюційний період. Установи цього типу значно змінюють навчальні плани за рахунок додавання нових предметів, як правило, гуманітарного профілю і намагаються залучати до процесу викладання фахівців високого класу. Гімназія відтворює гуманітарно-художній тип пізнання та освоєння дійсності.

Традиційна школа загальноосвітнього (орієнтована на передачу готових знань, коли кожному предмету відводиться сувора кількість годин) та спеціалізованого (з поглибленим вивченням одного або комплексу предметів) характеру, що дозволяє відтворювати переважно емпіричний тип мислення та реалізується у контексті ціннісно-цільової нормативної бази.

Школа розвивального типу (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов та ін.) являє собою систему, що забезпечує реконструкцію дитиною ідеальних зразків дії, оволодіння поняттями з точки зору умов їх походження. Найбільш повно ця система виражена в навчанні молодших школярів математиці, мові, образотворчому мистецтву. На цих предметах діти в особливих формах взаємодії з дорослими і однолітками здійснюють дії, з яких історично склалися такі продукти духовної культури, як математичні та лінгвістичні поняття, художні образи. в результаті у них розвиваються основи теоретичного мислення і творчої уяви. Отже, розвивальне навчання орієнтоване на засвоєння важливого, але не єдино значущого для цієї системи освіти типу свідомості – науково-теоретичного і художнього як форм теоретичного свідомості. Система розвивального навчання певною мірою реалізує зразок школи культурно-історичного типу, хоча й обмеженого цілями і завданнями і використовуваний переважно для навчання дітей молодшого шкільного віку.

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

Інноваційна (авторська) школа. Цей тип школи заснований на авторських розробках, використанні окремих педагогічних технологій, нових методів і засобів навчання та ін. Відтворює творчий тип мислення.

Історико-культурна школа (від школи з посиленням гуманітарних компонентом знань до школи діалогу культур В. С. Біблера) являє собою досить широкий спектр шкіл – від навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів гуманітарного профілю до школи, побудованої в рамках концепції діалогу культур. У системі цих шкіл історична вертикаль в гуманітарних предметах редукована до процесу послідовного засвоєння знань про історію та культуру того чи іншого періоду або цивілізації. Завдання освоєння історичних типів свідомості і діяльності, як правило, в школах цього типу не ставиться.

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

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

Таким чином, ми розглянули головні психолого-педагогічні, організаційно-соціальні умови створення еталонного соціально-педагогічного середовища, яке забезпечує гармонійний розвиток людини. Наріжною і системотвірною умовою цього процесу є формування в дітей потреби до фізичної праці та фізичної активності взагалі, яка, на жаль, відсутня в сучасних системах освіти України, в яких, навпаки, спостерігається скорочення фізичного навантаження на учнів (через зменшення уроків трудового навчання та фізичної культури) та реалізується можливість поширення вкрай негативних соціальних процесів, пов'язаних з такими феноменами, як ювенальна юстиція, гендерне виховання, одностатеві шлюби, які руйнують традиційну родину та освіту як суспільні інститути. Відповідно, всі спроби побудувати ефективну систему освіти за сучасних соціально-економічних та культурно-історичних умов можуть виявитися марними.

Література:

1. Психологические механизмы целеобразования / под ред. О. К. Тихомирова ; АН СССР, И-т психологии. – М. : Наука, 1977. – 259 с.
2. Основы системного подхода и их приложение к разработке территориальных систем управления / под ред. Ф. И. Перегудова. – Томск : Изд-во ТГУ, 1976. – 244 с.
3. *Поспелов Г. С.* программно-целевое планирование и управление / Г. С. Поспелов, В. А. Ириков. – М. : Сов. Радио, 1976. – 431 с.

-
-
4. *Биков В. Ю.* Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атака, 2009. – 684 с.
 5. *Бондар В. І.* Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
 6. Методика воспитательной работы : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 114 с.
 7. *Кузьмина Н. В.* Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
 8. *Голицын Г. А.* Гармония и алгебра живого / Г. А. Голицын, В. М. Петров. – М. : Знание, 1990. – 128 с.
 9. *Полак Л. С.* Вариационные принципы механики, и их развитие и применение в физике / Л. С. Полак. – М. : Физматгиз, 1960. – 600 с.
 10. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.
 11. *Вайнцвайг П.* Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М. : Прогресс, 1990. – 192 с.
 12. *Горелов И. Н.* Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И. Н. Горелов. – М. : Наука, 1987. – 256 с.
 13. *Кассиль Г. Н.* Наука о боли – 2-е дополненное издание / Г. Н. Кассиль. – М. : Наука, 1975. – 400 с.
 14. *Клеман О.* Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М. : Путь, 1994. – 384 с.
 15. Литература древнего Востока. Тексты. – М. : Изд. МГУ, 1984. – 352 с.
 16. *Петров М. К.* Самосознание и научное творчество / М. К. Петров – Ростов-на-Дону : Изд.-во РГУ, 1992. – 220 с.
 17. *Сорокин П. А.* Человек, цивилизация, общество / П. А. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
 18. *Тихоплав Т. С.* Гармония Хаоса или Фрактальная реальность / Т. С. Тихоплав, В. Ю. Тихоплав. – СПб. : ИД “Весь”, 2003. – 340 с.
 19. *Торчинов Е. А.* О психологических аспектах учения Праджняпарамиты / Е. А. Торчинов // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск : Наука, 1986. – С. 47-69.
 20. *Флекенштейн А.* Вода вместо лекарств / А. Флекенштейн. – М. : Попури, 2008. – 288 с.
 21. *Хемфрейс К.* Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с.
 22. *Diamond J. M.* Behavioral Kinesiology. How to Activate Your Thymus and Increase Your Life Energy (Hardcover) / J. M. Diamond. – N. Y. : Harper and Row, 1979. – 234 p.
 23. *Lao Tzu* Tao Te Ching / Tzu Lao. – N. Y. : Samuel Weiser, 1973. – Ch. 22-36.

ІНВАРІАНТНІСТЬ ТА ВАРІАТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В ЕПОХУ ЗМІН

Українське суспільство тривалий час перебуває у так званому трансформаційному періоді. Хоча процес історичних змін є безперервним та закономірним, нині він детермінований чинниками глобалізації, яка охопила усю цивілізацію та зачепила абсолютно всі сфери життєдіяльності людини. В Україні поряд із загально цивілізаційними змінами, відбулась зміна суспільного ладу та перехід до моделі розвитку, в основі якої лежить національна ідея. Зміни ціннісної матриці, на якій будується суспільство спричинило тектонічні зсуви у світосприйнятті світу людиною. А це у свою чергу спричинило надзвичайно глибокі зміни, породило проблеми, кризові явища, ускладнило синергетику суспільних процесів.

У площині цих системотвірних змін дуже важливо не пропустити час, коли необхідно звертатися до того, що є фундаментом суспільства, основою його подальшого розвитку. Безперечно, що таким фундаментом є освіта як сфера людинотворення, а професійна підготовка майбутнього фахівця стає ресурсом економічного та соціального зростання держави.

Швидкоплинність глобальних процесів суспільного розвитку зумовлюють виникнення нових тенденцій в освіті: євроінтеграція і модернізація, міжкультурний та міждисциплінарний характер, розширення інформаційного простору вищої освіти за рахунок впровадження нових технологій, ресурсного забезпечення та інше. Саме в контексті цих явищ підвищує свою соціальну значущість діяльність викладача вищої школи. У таких непростих умовах відбувається його становлення і розвиток професійної кар'єри. Перед викладачем вищої школи стоїть чимало нових завдань. Це стосується оновлення не тільки змісту, форм і методів освітньої діяльності, а й переорієнтації свідомості викладача на нові цінності в освіті, прийняття ідеї саморозвитку та навчання упродовж життя як системоутворювальної для професійного самовизначення. На підтвердження зазначеного можна навести думку українських вчених С. Сисоєвої та Н. Батечко: “Інтелект нації формують висококваліфіковані фахівці нової генерації, які володіють потужним інтелектуальним потенціалом, знаннями, навиками, компетенціями. Таких фахівців може виховувати лише система вищої освіти, орієнтована на новітні технології, інформаційні та телекомунікаційні ресурси” [2, с. 91].

Отже, коли у сфері освіти не припиняються постійні реформи, зміни, трансформації, викладачу вищої школи 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, важливо чітко визначити власні інваріантні та варіативні орієнтири професійної діяльності і розвитку.

Варіативність завжди потрібна професіоналу, адже вона дозволяє долати стереотипи, уможлиблює творчий підхід до справи, спонукає до самоаналізу, самовдосконалення, пошуку нових технологій і методів у професійній діяльності. Модернізація сучасної вищої освіти без варіативності не можлива. У виданні “21 ознака вчителя 21 століття”, яке підготовлено американськими педагогами йдеться про те, що педагогу завжди необхідно йти в ногу з прогресом. Учні застосовують блоги, підкасти, інтерв’ю, скайп для виконання дослідницьких проєктів, використовують онлайн- сховище фотокарток та інше і, якщо педагог не змінює себе у цьому напрямі, бути сучасним і актуальним неможливо [14, с. 1402-1405; 20].

Розглядаючи варіативність як можливість людини віднайти безліч варіантів реалізації себе та задоволення потреб, для діяльності викладача вищої школи варіативність слід шукати, в першу чергу, у самій науці педагогіці.

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 ХХ століття на межі екзистенціальної психології і феноменології (Р. Мей, Л. Бінсвагер, А. Сторч, М. Бос, Дж. Бетлі, Р. Кунта 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 [9, с. 141].

В умовах трансгресивної педагогіки варіативність професійного розвитку викладача детермінується трьома компонентами, які є взаємопов’язаними та спрямованими один на одний: *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 [22]. Усвідомлення потенційних можливостей педагогіки перехідного періоду є певною профілактикою явищ, які виникають в педагогічному середовищі. Все більш загрозливими є: втрата педагогічних орієнтирів у діяльності педагога, нечіткість та мозаїчність освітніх цілей та критеріїв, розширення інформаційного простору як домінантного у професійній підготовці особистості, нівелювання у суспільстві культурних та моральних цінностей та ін.

У цьому контексті доцільно розглядати педагогіку як інструмент виявлення інтеркультурних механізмів розвитку професіоналізму та соціокультурного досвіду педагога за рахунок розширення саме предметної сфери самої науки. Слід звернути увагу, що сучасна ситуація вплинула на зміну ієрархії функцій викладача вищої школи, його переходу від освітньо-інформаційної до культуротворчої.

Можливості педагогіки як науки і одночасно мистецтва є доволі широкими щодо професійних змін, вдосконалення викладача. Визначимо деякі, найбільш суттєві, від розвитку яких, залежить результативність процесу вдосконалення. Отже сутність педагогіки як науки складають : культурологічна спрямованість теорії та практики педагогічного процесу, його креативно-інноваційний характер.

Культурологічна спрямованість теорії та практики педагогічного процесу закладена у суті самої науки, яка здатна поєднувати рівень розвитку суспільства, його культури і систему способів і результатів розвитку сутнісних сил людини у процесі освіти, виховання. У випадку трансгресивної концепції, особистість, як відзначають вчені, постає відкритою системою, що взаємодіє із зовнішнім світом та діяльністю індивіду і трактується в якості когнітивної системи, пов'язаною із переробкою інформації, спостереженням, мисленням, фантазією тощо [9].

Визначення саме культурологічної складової у змісті педагогіки як основи у характері професійних змін викладача вищої школи, цілком виправдано відповідно до закону пріоритетності культури у суспільному розвитку. На думку вчених, атмосфера творчості, свободи, відповідальності, духовності, повага цінностей справжньої культури має інноваційний характер, тому створення відповідних умов в освітніх закладах, слугує необхідним духовним середовищем, в якому відбувається саморозвиток і самовдосконалення педагога [25, с. 415-425]. Пріоритетність культури в особистісному і професійному розвитку людини підтверджує і культурно-історична теорія, яка розроблена відомим ученим-психологом Л. С. Виготським. Принцип “вростання у культуру”, а саме інтеріоризація певних культурних цінностей суспільства, є психологічною основою становлення більш високого ступеня людської свідомості. “Вростання 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 [12, с. 116].

Зауважимо, що основою педагогічного процесу, здебільшого, є трансляція викладачем готових форм культури, при цьому об'єктивною є нестача екзистенціального досвіду на межі культурних форм. Тому варіативність у діяльності педагога має бути спрямована на пошук форм творення нових культурних норм та форм. Адже динамічний характер

соціальної дійсності потребує від кожної людини бути практично готовою до творення нових культурних форм.

Учені зазначають, що сучасна освіта потребує “постформального мислення”. Його основними рисами є:

- не відтворення знань, а “ продукування власних знань”;
- відкриття у собі нових можливостей, самореалізація свого потенціалу;
- метаморфічне пізнання – можливість бачити зв’язок між протилежними речами;
- бачити загальне і часткове у їхній взаємодії;
- розуміння контексту;
- нелінійне сприйняття причинності та інше [1, с. 13].

Важливою варіативною складовою професійного розвитку викладача вищої школи є здатність до системного аналізу соціально-психологічних особливостей основного суб’єкта освітнього процесу – людини на її різних рінях її освіти. У цьому контексті учені звертають увагу на архіактивний динамізм зміни поколінь. Це вже не 100 і навіть не 20-30 років психологічно відділяють одне покоління від другого, а за 5-7 років можна бачити якісно нових дітей [27]. Отже, нове сприйняття світу, засвоєння інформації, зміна характеру мислення, системи цінностей, особистісно-соціальної спрямованості, зростання прагнення до самоствердження, самопрезентації – це лише деякі зміни притаманні сучасній людині, не розуміння яких у змісті та технологіях педагогічної діяльності, може призвести до конфлікту поколінь, зниження мотивації у студентів до навчання. У зв’язку з цим нагальними питаннями для педагогічної діяльності є: оновлення та переструктурування змісту вищої освіти, методик викладання різних дисциплін. Підтвердимо зазначене словами відомого українського вченого О. Я. Савченко: “Від того, якими є мета і теорія відбору змісту, його структурування за освітніми галузями, предметами, наскільки точно він співвідноситься з потребами і можливостями дитини” [21, с. 12].

Також слід зазначити, що в сучасних умовах освітній процес важко уявити без використання інформаційних технологій. Розробляються все нові і нові інформаційні продукти, які активно впроваджуються в освітній процес, і детермінують вибір змісту, технологій, характеру навчання. Визначаючи пріоритетність варіативного, творчого підходу педагога щодо відбору інформаційних технологій у навчанні, австралійський учений А. Каррінгтон розробив “педагогічне колесо”, яке допомагає педагогам визначити дидактичне місце і мету різноманітних освітніх видів діяльності. При цьому використання інформаційних додатків у контексті загальних цілей навчання узгоджується з потребами тих, хто навчається, що уможлиблює розвиток їхнього мислення, навичок XXI століття. Розглядаючи цифрові технології як невід’ємну складову сучасної освіти, вчений при цьому стверджує, що гнучкість і варіативність у діяльності педагога важливі, саме за їх допомогою можна правильно визначити необхідні електронні ресурси і доцільно їх

використати у освітньому процесі [11].

Сучасна освіта з використанням інформаційних технологій сьогодні стає відкритою за своєю сутністю, що визначає нові особливості е-навчання у порівнянні з традиційним. На ці аспекти звертає увагу відомий український учений В. Ю. Биков, а саме:

- специфіка будови і використання технологічної платформи організації транспортування навчальних матеріалів (постачання навчальних матеріалів та інших інформаційних об'єктів);

- специфіка організації інтерактивної взаємодії учасників навчального процесу ;

- специфіка будови і використання індивідуальних засобів і технологій навчання учасників освітнього процесу;

- специфіка будови і використання засобів і технологій системного захисту інформаційних повідомлень (аудіо-, відео-, на паперових носіях);

- специфіка використання інформаційних джерел навчального призначення (за формою і характером доступу до навчального інформаційного простору);

- специфіка використання ІКТ(за характером,обсягом та спрямуванням) [3, с. 99-100].

Варіативність у професійній діяльності викладача проявляється не тільки у врахуванні специфіки використання інформаційних технологій, їхньої доцільності використання в освітньому процесі, а також у питаннях співвідношення колективних і індивідуальних форм в освіті, інтенсифікації впровадження активного типу навчання на основі пошукової творчої діяльності студентів, конструювання, проектування, прогнозування, дослідження тощо. Нових підходів потребує осмислення феномену самостійності в освіті, активізації мислення, розвитку самосвідомості не лише у теоретичного, а у практичного плані.

У пошуках відповіді українських учених на питання, що необхідно у професійному полі розвинути та сформувати у педагога в цілому, і у викладача вищої школи – зокрема, підготовлено чимало дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Визначено чимало видів компетентностей, якими має володіти сучасний фахівець вищої школи: культурологічна, технологічна, методична, герменевтична та ін. Однак, слід зазначити, що наукова розробка цих проблем не зовсім корелюється із їхнім практичним втіленням, підвищення якості вищої освіти. Причину слід шукати не тільки у інертності, певного консерватизму системи освіти, а й у зв'язку варіативного та інваріантного у професійній свідомості педагога, розумінні нових методологічних стратегій та готовності до їхнього втілення. А саме:

- побудова індивідуальних освітніх траєкторій студентів;
- розвиток творчого потенціалу особистості в усіх її сферах;

-
-
- комплексне використання джерел інформації, які поєднують у собі слово, динамічний образ та емоцію;
 - контекстний характер навчання, звернення до реалій сьогодення;
 - переорієнтація з лекційних форм навчання на самостійну роботу студентів, вміння її організувати та інше.

Отже, інваріантність слугує об'єктивним базисом динамічних змін у професійному образі та позиції викладача в умовах модернізації вищої школи.

Інваріантність, за визначенням у академічному тлумачному словнику, характеризує незмінність, постійність при яких-небудь перетвореннях, при переході до нових умов [24].

Наявність категорії “інваріантність” дозволяє певним чином виявляти певні закономірності у тій чи іншій сфері людської діяльності. Що ж таким незмінним має бути для викладача вищої школи? Спробуємо визначити декілька аспектів.

По перше, це цінності професійної діяльності викладача змістове ядро педагогічної професії. Їхня наявність та сформованість у педагога обумовлюють наповнення його професійного, духовного потенціалу. До таких цінностей можна віднести: позитивне ставлення до обраної професії, прагнення робити добрі справи, повага гідності кожного з учасників освітнього процесу, розуміння проблеми професійно-особистісного розвитку людини як пріоритетної педагогічної проблеми, чесність, справедливість, відповідальність. Відомий український вчений І. Д. Бех у цьому контексті звертає увагу на те, що тільки педагог може бути “духовним перетворювачем учнів, постійно демонструвати природню коректність та сам є носієм усього людського, здатен піднятися над низькими душевними проявами” [2, с. 3-9].

Також, звертаючись до робіт В. Мясіщева, інваріантні цінності професії, які є системоутворювальними у поведінці фахівця, можна визначити так:

- людина та її життя;
- свобода і права особистості;
- пізнання (культура мислення та творчість, відтворення культури тощо) [19, с. 45].

Більш чітко інваріантне ціннісне ядро визначив відомий психолог Д. О. Леонт'єв. Ці цінності є своєрідними ієрархічними сходинками у професійно-особистісному становленні педагога. Серед них можна виділити такі:

- безпосередні цінності етичного порядку (чесність, порядність, доброта, протидія аморальності);
- цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність);
- цінності професійної самореалізації (відповідальність, ефективність у справах, тверда воля, ретельність);

- індивідуалістичні цінності (незалежність, відповідальність, конформізм) та інше.

Аналізуючи ієрархію цінностей особистості педагога, відомий польський учений Т. Левовицький відзначає, що на перший план виходять цінності, які притаманні освіті в цілому: свобода, демократія, суб'єктивність, плюралізм і толерантність і також класичні цінності, які асоціюються з добром, правдою і красою [13, с. 74].

Визнання цих цінностей педагогом вищої школи здійснює вирішальну дію як на професійне, так і на особистісне його самовизначення.

Слід зазначити, що цінності і ціннісні орієнтації в системі освіти виступають у якості рушійних сил усіх педагогічних процесів, визначають сутність професійної позиції педагога, його роль у професійно-особистісному становленні майбутніх фахівців. Відомий учений-психолог А. Маслоу зазначає: "Пряма дорога до моральних і ціннісних рішень, ... йде через саму людину, через пізнання нею своєї природи, своїх особливостей, через відкриття нею правди про самого себе. Чим глибше вона пізнає свою правду, бажання свого внутрішнього Я, свій темперамент, свою конституцію, свої потреби і прагнення, чим чіткіше вона усвідомлює, що насправді, доставляє їй радість, тим легше, природніше, епіфеноменальніше буде вирішена нею проблема ціннісного вибору [16, с. 122-123].

Український дослідник Н. Гузій, відзначає, що аксіологічна основа педагогічної праці уможливорює розуміння і сприйняття вчителем смислу педагогічних цінностей, обумовлюють ціннісний тип педагогічної професійності, ціннісне ставлення до свого професійного розвитку [7, с. 367].

Поняття "цінність" і "ціннісні орієнтації" мають спільні і особливі ознаки. Цінності – підсумок загальносоціального розвитку, продукт культури, вони передаються особистості у готовому вигляді, вони засвоюються поступово і перетворюються у ціннісні орієнтації. Останні впливають на характер потреб та мотивів особистості, визначають її життєдіяльність. Сукупність усталених ціннісних орієнтацій, саме вони є інваріантними, утворює своєрідну вісь свідомості, яка забезпечує реалізацію особистістю життєвих принципів, стабільність поведінки, тощо [28, с. 764]. Однак, в контексті варіативності, ціннісні орієнтації пов'язані із прогресивним розвитком людини як суб'єкта професійної діяльності. Це – результат інтеріоризації особистістю цінностей культури.

Учені-філософи визначають два ціннісних рівні людини. *Низький* – соціально-психологічний, на якому особистість не усвідомлює своїх цінностей. Рівень побутової свідомості обумовлює прояв нестриманості емоцій, хаотичність поведінки, нестабільність оцінок дійсності тощо. *Високий* рівень розвивається у процесі інтеріоризації, осмисленні реальності, внутрішніх потреб та переживань. Саме ці процеси ведуть до розвитку суб'єктності викладача, його здатності створювати гармонійне освітнє середовище. Саме це уможливорює на практиці забезпечити:

-
-
- гуманізацію та демократизацію суб'єкт – суб'єктних взаємин між усіма учасниками освітнього процесу;
 - зміну професійної позиції викладача вищої школи на: фасилітатора, ментора, тьютора, коуча, едвайзера;
 - перевагу партнерства у взаємодії;
 - індивідуалізацію у професійному становленні майбутнього фахівця;
 - вміння розбиратися та визначати своє сприйняття законів буття, дійсності, людей крізь призму особистісної культури почуттів та емоцій;
 - визначення ціннісних основ у розв'язанні різних педагогічних проблем і колізій;
 - культурне збагачення усіх учасників освітнього процесу.

Важливою інваріантою у діяльності педагога є педагогічна творчість. Звучить дещо дивно, однак саме творчий потенціал викладача вищої школи зумовлює варіативність його професійних дій у ситуації постійних змін неповторних педагогічних явищ. Творчість є обов'язковим структурним компонентом педагогічної діяльності, саме він забезпечує креативно-інноваційний характер самого педагогічного процесу.

Різні вчені-педагоги, аналізуючи феномен творчості (Н. Гузій, В. Моляко С. Сисоева, І. Харламов та ін.), пов'язують його з особистісними характеристиками педагога, його допитливістю, прагненням новизни, пошуком нестандартних (інноваційних) рішень у реалізації завдань освітнього процесу.

Слід відзначити, що креативно-інноваційний характер педагогічного процесу є основою розвитку та саморозвитку творчих можливостей усіх суб'єктів освітнього процесу; 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: *закон педагогічної розвивальної взаємодії*, який розглядає творчість як взаємодію, що веде до розвитку, уможлиблює реалізацію концепції особистісно орієнтованого навчання, реальну демократизацію та гуманізацію будь якого освітнього процесу. Другим законом педагогіки, який засвідчує креативно-інноваційний характер педагогічного процесу, слід вважати *фасилітаційний режим педагогічного впливу*. Цей закон відбиває 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. Третій закон – *це взаємозумовленість розвитку суб'єктів педагогічного процесу*. А четвертий закон безпосередньо пов'язаний з процесами акмеологічного розвитку педагога – *це неперервність творчої реалізації та самореалізації особистості*, який відбиває концепцію життєтворчості людини і 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 педагога.

Творчий, інноваційний потенціал педагога — це ще і створення *інтелектуального ресурсу*, який дозволяє йому активно впливати на динаміку і спрямованість суспільного розвитку країни в цілому. При цьому, як відзначають дослідники, значно підвищується вплив результатів освіти на професійну самореалізацію фахівця, яка визначається продуктивністю, творчістю, унеможлиблює процес відчуження праці [18, с. 178-179].

Сучасні наукові дослідження філософів і психологів засвідчують, що інновації у професійній діяльності педагога мають два джерела: об'єктивне і суб'єктивне.

Об'єктивна складова відображає соціальний запит як на рівні держави, так і на рівні інституції щодо ефективності діяльності викладача, його відповідальної місії, яку він виконує у суспільстві. А з цим пов'язаний статус педагога, значущість його соціально-культурної, освітньої ролі.

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 викладач, 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.

Творчість, відкритість до нового як обов'язкова компонента у діяльності сучасного викладача вищої школи, розглядається нами як інваріанта, адже саме це запорукою освітніх інновацій, нестандартних підходів у викладанні, пошуку нових моделей навчання. Наявність творчого, інноваційного потенціалу педагога можливо визначити за такими проявами:

- введення у зміст освіти нових за своїм характером завдань, які мають творчий характер і є соціально значущими;
- практичне й рефлексивне засвоєння 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 предмету, змісту, меті і способам 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 інноваційної діяльності педагога, яка сприяє оновленню і підвищенню ефективності освітнього процесу в порівнянні з традиційною системою освіти, постійному професійному вдосконаленню викладача вищої школи, уможлиблює формування різних рівнів викладацької діяльності. Зазвичай виділяють п'ять рівнів продуктивності викладацької діяльності: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий знання, системно-моделюючий знання, системно-моделюючий діяльність [10, с. 11]. Із вищезазначеного слідує, що одним із фундаментальних професійних умінь, яким має володіти викладач вищого навчального закладу, є вміння моделювати пізнавальну діяльність студентів і, відповідно, власну педагогічну діяльність. У широкому аспекті педагогічне моделювання необхідно розглядати як засіб реалізації акмеологічної стратегії викладача у сучасному вищому навчальному закладі.

Акмеологічна позиція педагога, безумовно, підвищує якість соціально-педагогічної діяльності та її результату. Про те, що людина є суб'єктом професійного розвитку, можна судити за такими параметрами її активності у праці: активна орієнтація (у новій ситуації, у новому матеріалі); усвідомлення (структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху та інше); ініціатива, планування, передбачення; прагнення до саморегуляції діяльності; усвідомлене позбавлення від протиріч у власному розвитку; постійна готовність до саморозвитку, самооновлення; прагнення до самореалізації, творчості в самотворенні; інтеграція свого професійного шляху, структурування свого професійного досвіду, вміння бачити його у перспективі, усвідомлювати "уроки" свого досвіду, вчитися на досвіді інших [8].

У контексті зазначеного можна стверджувати, що суспільство завжди зацікавлене в досягненні об'єктивно значущих професійних акме, адже вони передбачають високий рівень професійних досягнень фахівця, які є загальноновизнаними. Чим більше індивідуальних акмедосягнень у діяльності викладача, тим вагомішим є професійні результати. Цінність таких акмедосягнень полягає в тому, що вони значно перевищують нормативний рівень. Акмедосягнення мають визначальний вплив на інноваційний поступ у педагогічній сфері. Фахівець, який виходить за межі професійної рутини, включає у професійну діяльність творчі підходи, нові ефективні методики і технології, сприяє трансформації професійного ремісництва у професійну

майстерність. Суспільно значущі акмедосягнення можуть представляти собою визначні результати, наукові відкриття, творчі знахідки, інноваційний досвід, технологію, метод. Вони завжди мають позитивний резонанс у колі професіоналів й доволі часто супроводжуються суспільним визнанням.

Особистісно-професійні акмедосягнення, мають високу суб'єктивну значимість у становленні та професійному самоствердженні фахівця. Без цих результатів неможливе професійне сходження конкретної людини, а щоденна праця поступово перетворюється на рутину. В особистісних акмедосягненнях людина черпає енергію для свого професійного поступу, вона самоусвідомлює і само оцінює рівень свого професіоналізму, виявляє потенційну готовність до його удосконалення. Особистісні акмедосягнення вкрай важливі на початковому етапі професійної діяльності, оскільки вони сприяють професійному закріпленню та професійному зростанню, яке не має формалізованої шкали вимірювання, а швидше за все, є важливим суб'єктивним відчуттям значимості своєї професійної діяльності. Відтак формування психологічної установки на особистісні акмедосягнення – важлива передумова професійної сталості, певна інваріанта професійного зростання.

Індивідуальні суб'єктивно значимі професійні акме вимагають мобілізації зусиль людини, подолання внутрішнього супротиву до поліпшення, зовні не стимульованого удосконалення результатів професійної діяльності, виходу на новий рівень професіоналізму та переходу до висхідного професійного зростання. Суб'єктивно значиме акме важливе своєю внутрішньою професіотворчою силою, адже власний висновок на кшталт: “ Я це зробив”, або – “ Я зумів” – доволі часто має для конкретної людини таке саме, якщо не більше, значення як і суспільна оцінка професійних досягнень.

Відтак, суспільно значущими професійними акме є досягнення, які є вищими у порівнянні з результатами інших фахівців у цій сфері діяльності, а показниками особистісно значимого акме є професійні досягнення, які перевищують попередні результати конкретної людини. При цьому, варто зазначити, що суб'єктивно значимі акме, як правило, не визнаються, і не потребують визнання соціумом. Вони можуть бути відзначені, але це відзначення має другорядне значення у порівнянні з власною самооцінкою. Разом з тим, суспільне визнання професійних успіхів людини об'єктивно значущими не означає, що вони адекватні її суб'єктивному акмемаксимуму.

У сучасній філософії освіти осмислення людиною своїх власних дій та законів (самопізнання) розглядається в контексті культурної рефлексії. Саме завдяки рефлексії можлива переорієнтація індивідуального мислення особистості на саморозвиток і самовизначення [4, с. 35-64].

Слід визначити фундаментальні аспекти реалізації процесу самопізнання:

- стійка мотивація до самопізнання;

-
-
- відкриття особистісної внутрішньої реальності;
 - бажання знати про себе правду;
 - інтерес до засвоєння культурних цінностей;
 - життєвий оптимізм та готовність до змін [26, с. 301].

Ще однією інваріантою професійної діяльності викладача вищої школи є академічна етика як квінтесенція культури. Вона покликана сьогодні втілити ідеї гуманістичної педагогіки, яка шукає шляхи олюднення освітнього процесу, звільнення від формалізму, стереотипів, авторитарного підходу до нього. Етика 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, в першу чергу, належать деонтологічні основи професії (науки про належне і обов'язкове у професійній поведінці педагога), як суб'єктивні еталони поведінки викладача. 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, самі по собі не є керівним інструментом діяльності викладача, їхня реалізація вимагає від нього душевної енергії, творчих сил, педагогічного такту, які дозволяють застосовувати ту, чи іншу норму у конкретній ситуації.

Виступаючи регулятором моральної поведінки викладача вищої школи, педагогічні етичні вимоги мають імперативний характер і чітко визначають *належне, допустиме та обов'язкове* у педагогічній професії.

Методологічний базис педагогічної етики складає інваріантний підхід, який дозволяє зберегти ідею суцільного знання, відображує зв'язок духовних традицій в умовах сучасних суспільних перетворень. Сутність його полягає в тому, що споконвічно абсолютними і ціннісними орієнтирами розвитку людської свідомості були – Істина, Добро, Красота. Ця аксіологічна тріада, як вважає український вчений В. Гриньова, “є основою духовності, що зумовлює загальнолюдський сенс буття” [6, с. 2]. Іманентний синтез духовної культури людства заснований на незмінних моральних цінностях і складає основу етики викладача вищої школи.

Етичні виміри педагога віддзеркалюють його систему суб'єкт – суб'єктного ставлення до сутності його професії, учасників педагогічної взаємодії, впливають на формування відповідних установок, а саме:

– на студента як на самоцінність, розуміння його особистості, готовність до співпереживання, визнання значимості його внутрішнього світу;

– на педагогічну діяльність як засіб розвитку студента, 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.

Зазначене дає підстави вказати на поліфункціональний характер етики у професійній діяльності педагога. А саме виокремити такі її важливі функції: регулятивну, пізнавально-інформаційну, культуротворчу, оцінювально-орієнтовну, організаційно-виховну, мотиваційну та інші, що сприяє моральному самовдосконаленню педагога. Саме педагогічна етика уможлиблює побудову педагогом особистісно-професійної вертикалі, поглиблення внутрішнього морального стану, виведення педагога на більш високий рівень професійності.

Професійна етика педагога має дві форми прояву: статичну і динамічну. Статична форма характеризує рівень сформованості моральних цінностей та принципів особистості і відбиває її наявний етичний рівень. Динамічна форма виявляється в умінні реагувати в різних психолого-педагогічних ситуаціях, не порушуючи норм педагогічної етики. Завдяки динамічній формі створюються умови для педагогічної рефлексії, самовдосконалення, вибору оптимальних професійно-особистісних орієнтирів та шляхів взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Діалектика розвитку професійної етики викладача полягає у взаємодії статичної і динамічної її форм, що може відбуватися в процесі професійної діяльності та вдосконалення.

Слід зазначити, що педагогічна етика є основою важливих варіативних процесів професійної діяльності викладача: самопізнання, самоідентифікації, самовдосконалення. На думку А. К. Маркової, зазначені процеси сприяють реалізації кожним педагогом своєї професійної ролі та її усвідомлення, його ставленню до своєї професії, сформованості відповідних професійно значущих якостей, розумінню міри професійної відповідальності тощо. Учений 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;

- отримує задоволення від самореалізації у професії;

- збагачує досвід професії своїм оригінальним творчим внеском;

-
-
- поєднує в собі декілька видів професійної компетентності (спеціальну, соціальну, суспільну, особистісну, індивідуальну);
 - сприяє підвищенню соціального престижу професії у суспільстві, інтересу суспільства до результатів своєї праці;
 - визначає конкурентноздатність на ринку праці;
 - є активним суб'єктом високо професійної діяльності [15, с. 276].

Звичайно не кожна людина у своїй професії відповідає цим високим критеріям і шляхів професійного вдосконалення існує чимало. Однак основою професійного зростання педагога є його, в першу чергу, мораль, визнання етичних засадах професії. Саме цей шлях є першоосновою становлення і розвитку педагога. Зроблений висновок підтверджують і праці зарубіжних дослідників: А. Маслоу, Л. Колберга, Е. Фрома та інших дослідників.

Професійна етика викладача є необхідною умовою для виявлення ним власних стереотипів і роботи над їхнім подоланням. Важливим у цьому контексті є *рефлексія*, що передбачає аналіз педагогом своїх переконань, педагогічних дій, станів. Саморефлексія дозволяє викладачу усвідомити свої проблеми, стимулює бажання не тільки змінити ситуацію, а й вдосконалити себе.

Особливе значення має переосмислення педагогом 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 педагога, актуалізує роль моральних основ педагогічної діяльності.

Діяльність викладача вищої школи має поліфункціональний характер, визначається різними моделями поведінки, способами подолання конфліктних ситуацій, знаходження шляхів побудови індивідуальної освітньої траєкторії для кожного студента та інше. Успіх ефективності вибору педагогічної позиції викладачем у різних ситуаціях залежить від сформованості в нього цінностей, норм і принципів педагогічної етики та обумовлено врахуванням таких процесів:

- етичний і загальнопсихологічний розвиток фахівця здійснюється в контексті формування його цілісної особистості;
- специфічні морально особистісні утворення (цінності, почуття, мотиви, досвід та інше) є передумовою формування етичної інваріанти педагога;
- етична поведінка – поведінка вольова, вона вимагає свідомого рішення і вольових зусиль для її здійснення;
- порушення етичних норм педагогом є іноді наслідком неспівпадіння предметних, соціальних еталонів, норм праці з індивідуальними нормами і критеріями; наявності педагогічних стереотипів та інше.

Слід також додати, що етичний компонент педагогічної діяльності, що регламентує взаємодію вчителя з усіма учасниками навчально-виховного

процесу, є слабоформалізованим утворенням і характеризується наявністю великої кількості факторів, які необхідно враховувати, коли приймається рішення.

Французький педагог С. Френе написав книгу “Педагогічні інваріанти”, в якій зазначив деякі інваріанти, педагогічні істини які не потребують перегляду і не втратили своєї актуальності і до цього часу. Ці педагогічні постулати базуються на засадах гуманістичної педагогіки і відображають основні принципи і норми педагогічної етики. Виокремимо певну частину тих інваріантів, які, на наш погляд, заслуговують на особливу увагу і стосуються діяльності викладача вищої школи, а саме:

- ніхто не любить шикуватися за командою, тому що це означає пасивне підкорення чужим наказам;

- людина не любить виконувати будь-яку роботу силоміць, навіть якщо ця робота сама по собі їй не відразлива; спротив породжується саме примусом;

- будь-яка людина схильна сама собі обирати роботу, навіть якщо цей вибір їй не вигідний;

- ніхто не любить працювати, функціонувати подібно до роботи, тобто виконувати дії і підкорятися задумам, які є чужими і незрозумілими;

- необхідно домагатися, щоб праця була вмотивованою;

- найефективніший шлях засвоєння знань – не спостереження, не пояснення і не демонстрація, які становлять основні прийоми традиційної школи, а експериментальне вивчення – природний і універсальний метод пізнання;

- людина не любить праці у “стаді”, де кожний індивід підпорядкований “пастухові”. Вона любить індивідуальну роботу або роботу в колективі, де панує дух співробітництва;

- в основі виховання лежить гідність особистості;

- знання здобуваються дослідним шляхом, а не вивченням правил і законів, як іноді думають; братися передусім за правила й закони — все одно що ставити воза попереду коня та інші;

- важливим є інваріант, який підтверджує необхідність наших пошуків і виправдовує нашу діяльність, – це оптимістична віра в життя [29].

Отже, Селестену Френе більше ніж сто років назад вдалось передбачити і визначити інваріанти педагогічної діяльності, які складають її сутнісне ядро. Ідеї С. Френе продовжили вивчати багато учених, зазначаючи ті, чи інші особливості.

Діяльність викладача має дуальний характер. Це не тільки освітня, але й наукова діяльність. Адже, на думку І. Фролова, етика має іманентну присутність у кожному виді діяльності викладача [30]. Серед таких видів діяльності – наукова, вона є однією з важливих у функціональному полі діяльності викладача. Якщо етичні основи професійної діяльності педагога вивчено сьогодні у науково-педагогічній літературі достатньо широко, то

поза межами наукової уваги залишилися питання, які стосуються виконання викладачем завдань наукового характеру. Вивчаючи моральні принципи діяльності викладача вищої школи, український вчений С. У. Гончаренко зазначав, що вони стосуються двох сторін його діяльності – моральності особистості і моральності дослідника – вченого [5, с. 2-8].

Етичні питання науково-пізнавальної діяльності викладача вищої школи як вченого знаходились на периферії вивчення педагогічною наукою. Це питання частіше досліджувалось філософами, соціологами.

Дійсно, невід’ємною складовою багатогранної діяльності викладача є його наукова робота. Саме вона має інтегративний характер і, на думку С. І. Гессена, в цілому визначає “внутрішнє буття Університету”. Наука є пізнавальною основою змісту освіти, завдяки науковим дослідженням, які здійснює викладач, відбувається продукування нових знань, інтеграція у світовий науковий простір. Наука у сучасному університеті визначає рівень вищого навчального закладу, якість підготовки майбутніх фахівців, кадрів вищої кваліфікації, засвідчує їхній дослідницький потенціал. Отже, наукова діяльність викладачів є особливим видом активності, спрямованої на отримання та прогрес знань, дослідження нових фактів та явищ, самовдосконалення і самореалізацію. Одночасно можна говорити не тільки про етику наукової діяльності, а й моральну оцінку науки в цілому.

Слід зазначити, що вищезазначені функції науки у великій мірі залежать від дотримання викладачем етичних норм, які регулюють цю важливу соціальну сферу. У працях С. У. Гончаренко йдеться про те, що “наука виробляє не тільки знання, а й певні етичні норми” [5, с. 2]. Етичні наукові норми охоплюють різні сторони діяльності викладача вищої школи: підготовка наукових статей; участь в наукових форумах: дискусіях, конференціях, семінарах; проведення наукових досліджень; обґрунтування наукових проектів та їхня реалізація, перевірка результатів; постійні інноваційні пошуки; робота з аспірантами та докторантами тощо.

Норми професійної поведінки і діяльності викладача – це зразки, стандарти, які мають конкретно-історичний характер, і відображають динаміку суспільного життя та розвитку освіти. На думку вчених, ідеали і норми у науковій діяльності допомагають досліднику визначити певні теорії, методи, створити доказову базу, довести факти, підібрати необхідні аргументи тощо [17].

Аспект етики у сфері сучасної кваліфікованої праці викладача також не можна трактувати як вічний і незмінний, оскільки його духовна сила збагачується життям кожного покоління і піддається впливу соціуму на кожному історичному етапі. Однак при цьому слід визначити інваріантні норми наукової діяльності викладача:

- прагнення до знань, пізнавальна активність;
- чесність;
- наукове сумління;

-
-
- об'єктивність;
 - свобода творчості;
 - відповідальність та ін.

Моральність дослідника також значною мірою обумовлена “людяністю і цільністю особистості, коли спеціалізований суб'єкт пізнання не знищує в ньому людини” [5, с. 3]. Вищезазначені етичні норми мають загальний характер і регулюють різні сфери наукової діяльності викладачів: роботу у науковому колективі; організацію і проведення експериментально-дослідної діяльності; публікаційну активність і участь у рецензуванні наукових праць; підготовка дисертаційних досліджень; участь у наукових дискусіях; ставлення до досліджень інших учених тощо.

Таким чином, розвиток сучасної науки, академічних свобод у вищих навчальних закладах, використання інформаційних технологій у науковій діяльності значно посилили роль моральних і етичних імперативів як самої науки, так і процесу наукового пізнання в різних його сферах [31].

Отже, постійні зміни суспільних цілей, підвищення соціальних запитів до системи освіти та її якості, стратегії реформування, розвиток інформаційних технологій вимагають від педагога змін і трансформацій. Зважаючи на природу традицій та інновацій, будь яке нововведення виникає і розвивається як на основі ефективного і перевіреного часом, так і формує нові риси і особливості. У контексті професіоналізму викладача вищої школи прогрес розвитку залежить від поєднання варіативного та інваріантного у його діяльності. Варіативність потребує від викладача самовдосконалення, постійного пошуку нових освітніх технологій, використання ресурсного забезпечення: науково-методичного, інформаційного, удосконалення змісту предмету, який викладає педагог. Освітня система сьогодні розвивається у напрямі максимальної індивідуалізації навчання, розробки індивідуальних освітніх траєкторій.

Інваріантність у діяльності викладача є фундаментом варіативності. Загальнолюдські цінності, визнання принципів і норм академічної етики, творчість і відповідальність, потреба у саморозвитку уможливають розвиток поведінкових, особистісних і когнітивних якостей педагога, ефективну його самореалізацію у професійній діяльності, досягнення в ній власної акме-позиції.

Література:

1. *Берулава Г. А.* Методологические основы развития высшего образования в информационном обществе / Г. А. Берулава, М. Н. Берулава // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 11-17.
2. *Бех І. Д.* Виховання як духовно-моральне удосконалення особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2014. – № 4-5. – С. 3-9.
3. *Биков В. Ю.* Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.

-
-
4. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-пресс, 1995. – 448 с.
 5. *Гончаренко С. У.* Етика науки та етичний кодекс ученого / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2011. – № 3. – С. 2-8.
 6. *Гриньова В. М.* Аксиологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя / В. М. Гриньова // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 2-6.
 7. *Гузій Н. В.* Аксиологические основания педагогического профессионализма: опыт теоретического исследования // 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.
 8. *Деркач А. А.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАГС, 1993. – 23 с.
 9. *Заболотна О. А.* Поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти / О. А. Заболотна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 2. – С. 138-145.
 10. *Іваницький О. І.* Сучасні технології навчання фізики в середній школі : монографія / О. І. Іваницький. – Запоріжжя : Прем'єр, 2001. – 266 с.
 11. *Каррингтон А.* Суть не в приложениях, суть – в педагогике [Ел. ресурс]. – Режим доступа : <http://roachinthenet.blogspot.ru/2016/03/blog-post.html#.VuE3dH2LTGg>
 12. *Кудрявцев В. Т.* На пути к вершинно-глубинной психологии / В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 113-125.
 13. *Левовицький Т.* Професійна підготовка і праця вчителів: наукове видання / Тадеуш Левовицький ; переклад з польського. А. Івашко. – Київ-Маріуполь : Видавництво “Рената”, 2011. – 119 с.
 14. *Логінова А. В.* Навыки преподавателя 21 века как условие и показатель качества образовательного процесса / А. В. Логінова // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1402-1405.
 15. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный центр “Знание”, 1996. – 308 с.
 16. *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – Спб. : Евразия, 2002. – 432 с.
 17. *Микешина Л. А.* Эпистемология ценностей / Л. А. Микешина. – М. : РПЭ, 2007. – 440 с.
 18. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України : монографія / Серія “Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми”. – К., 2007. – 257 с.
 19. *Мясищев В. Н.* Ценностные ориентации личности в современном обществе / В. Н. Мясищев. – М. : Галерея, 1998.
 20. *Погребная О.* 21 признак учителя 21 века / О. Погребная. [Ел. ресурс]. – Режим доступа : URL: <http://pogrebnaoao.blogspot.ru/2012/07/21-21.html>
 21. *Савченко О. Я.* Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Я. Савченко // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. – Вип. 1.33. – Миколаїв : МДУ, 2011. – С. 9-15.
 22. *Свириденко Д. Б.* Потенціал педагогіки трансгресії в епоху глобалізації / Д. Б. Свириденко // Гілея : науковий вісник. – 2014. – Вип. 88. – С. 132-137. – Режим доступа : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2014_88_32.

-
-
23. *Сисоєва С. О.* Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К. : ВДЕКМО, 2011. – 344 с.
 24. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР Ін-т мовознавства ; за ред. І. К. Білобіда. – Том 11. – К. : Наукова думка, 1980. – 685 с.
 25. 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.
 26. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
 27. *Фельдштейн Д. И.* Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 3-17.
 28. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов.энциклопедия, 1983. – 840 с.
 29. *Френе С.* Педагогічні інваріанти / Селестен Френе [Ел. ресурс]. – Режим доступу : https://uchebnikionline.com/pedagogika/tehnologiya_i_tehnika_shkilnogo_uroku_-_kuzminskiy_ai/pedagogichni_invarianti.htm.
 30. *Фролов И. Т.* Этика науки: Проблемы и дискуссии / И. Т. Фролов, Б. Г. Юдин. – М. : Политиздат, 1986. – 398 с.
 31. *Хоружа Л.* Морально-етичні принципи та норми наукової діяльності викладача / Л. Хоружа // Вища школа. – 2015. – № 6. – С. 9-19.

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В останні роки актуалізувався розвиток акмеологічної науки предметом якої є закони, закономірні зв'язки, залежності між рівнями самореалізації природних потенціалів суб'єктів освіти у створюваних засобах навчальних дисциплін духовних продуктах, що забезпечує їх саморозвиток, і факторами: суб'єктивними, об'єктивними, суб'єктивно-об'єктивними, що сприяють або не сприяють досягненню вершин продуктивності [28].

В освітніх документах – “Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.”, “Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів”, Державній програмі “Вчитель”, Законі України про вищу освіту, Концепції “Нова українська школа” наголошується на важливості проблеми формування особистості і професіоналізму педагога відповідно до сучасних глобалізаційних процесів, міжнародної інтеграції у галузі освіти. Тому метою сучасної професійно-педагогічної освіти, як провідного фактора суспільного розвитку, є оволодіння майбутнім учителем не тільки професійною кваліфікацією, але й професійною компетентністю, яка дає можливість мобільно реагувати на постійні зміни, що відбуваються у суспільстві.

Проблема професійного становлення та розвитку і самовдосконалення особистості педагога постає провідною для такої галузі науки, як акмеологія. Саме тому, в умовах зростання конкурентності на сучасному ринку праці, професійна підготовка майбутніх педагогів має спрямовуватися на формування, розвиток та реалізацію індивідуальних акме-якостей.

Сучасний рівень характеризується швидким і мобільним нагромадженням знань, що підвищує вимоги до компетентності педагога, зумовлює необхідність розглядати професійну підготовку майбутніх учителів як цілісний неперервний процес, що передбачає не тільки навчання у вищих навчальних закладах, але й самоосвіту та подальше самовдосконалення, цілеспрямований рух до особистісного та професійного акме.

Актуальність дослідження обраної проблеми загострюється наявною низкою суперечностей між:

– необхідністю модернізації системи педагогічної освіти, спрямованої на забезпечення високого рівня професійної підготовки і здатності майбутніх педагогів до професійного розвитку впродовж життя та її реальним станом;

– потребою у підготовці вчителя-професіонала та недостатньою мотивацією педагогів до неперервного професійного й особистісного розвитку;

– сучасними вимогами щодо акмеологічного розвитку педагогів, формування у них здатності до навчання, саморозвитку, самовдосконалення в умовах ціложиттєвого навчання та відсутністю необхідного організаційно-методичного забезпечення неперервної професійної педагогічної підготовки.

Відтак, представлене дослідження потребує звернення до ідей акмеології фундаментальної освіти, що вивчає закони самореалізації природного і духовного потенціалу, їх перетворення у творчі і забезпечує саморозвиток суб'єктів освіти і прагнення до довершеної діяльності.

Акмеологія, як відомо, виникла в процесі диференціації наук у системі людинознавства як наука про дорослу людину, що явля є собою вершину вікового розвитку всіх психічних процесів і соціальних функцій людини (М. О. Рибніков, Б. Г. Ананьєв). Акмеологія у своєму розвитку перетворилася на фундаментальну науку, що вимагає глибокої інтеграції людинознавчих знань. Фундаментальність акмеології визначається предметом і методами дослідження. У сучасних дослідженнях акмеологія тлумачиться як наука про вищі форми і вищі рівні розвитку людини та цивілізації, наука про вершини, які характерні для людини (О. О. Бодальов, В. Т. Ганжин, А. О. Деркач, В. П. Бранський та ін.). А такою вершиною ще у Давній Греції вважалось гармонія у фізичному та розумовому розвитку людини, гармонія, яка виникає на перетині гетерогенних за своєю природою, різномірних процесів [31, с. 8].

Питання про професіоналізм учителя, його складових і фактори, що сприяють вищих досягнень, достатньою мірою вивчений у психолого-педагогічній науці (С. Г. Вершловский, Ю. О. Гагін, Є. О. Климов, Ю. Н. Кулюткин, Н. В. Кузьміна, О. М. Леонтєв, В. М. Максимова, А. К. Маркова, О. І. Субетто, Г. С. Сухобская, В. В. Тумалєв, В. Д. Шадриков та ін.). З вдосконаленням професіоналізму педагога тісно пов'язані і досліджені комплексні проблеми післядипломної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів у цій системі. (І. Ю. Алексашина, С. В. Алексєєв, Т. Г. Браже, В. Г. Воронцова).

Мета дослідження: розробити концептуальні засади акмеологічно спрямованої неперервної професійної підготовки майбутніх педагогів та простежити зростання професійної і наукової компетентності викладачів Житомирської науково-педагогічної школи, яке відбувалося впродовж 30-річної науково-педагогічної діяльності.

Талановиті науковці-викладачі, на думку Н. В. Кузьміної, що володіють різноманітними комплексами здібностей, спираючись на загальну теорію творення духовних продуктів засобами навчальних дисциплін, нею не задовольняються, а відчують потребу вийти за її межі і прагнуть самостійно вирішити принципово новий клас освітніх завдань, що виникають на нових рівнях розвитку їх компетентності і майстерності. Важливо

відзначити, що у виші зрілі викладачі здійснюють свій саморух у двох площинах: науковому просторі, в якому відбувається подальший процес творення нових концептуальних ідей, систематизація і структурування набутих знань; професійно-педагогічному, де реалізуються напрацьовані ідеї, концепції, системні знання; духовному, в якому студентам передаються особистісні знання, ідеї, надається допомога студентам, молодим дослідникам своїми знаннями, нагромадженим досвідом, набутими вміннями. Духовні продукти – фізичні психічні, акмеологічні новоутворення у властивостях суб'єктів освіти як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності, що сприяють саморуху до вершин продуктивності і професіоналізму діяльності [27, с. 6]. Духовні продукти відображаються у властивостях суб'єктів освіти і мають відповідати сучасним вимогам, зокрема за ознаками сучасної структури компетентності, що задається системою освіти, ураховуючи постійні зміни, процеси її реформування.

Предметом наукового розгляду є застосування акмеологічної теорії фундаментальної освіти, концептуальних положень теорії педагогічної освіти, створення нових оригінальних технологій розробленими талановитими викладачами, що вирішують свої дослідницькі завдання, які самостійно ними сформульовані для самостійного вирішення і для подальшої професійної і наукової діяльності [31, с. 9].

Розвиток професійної та наукової компетентності педагога – це процес поступового наукового зростання у творчому пошуку від початкових неусвідомлених розрізнених знань і практичних дій до диференціації, систематизації і концептуалізації наукових знань, дослідницьких умінь та навичок, до акмедосягнень в особистісній, професійній і науковій сферах. Такий підхід дає можливість науковцю стратегічно мислити, оперативно та професійно діяти в нестандартних ситуаціях, створювати власне концептуальне бачення проблеми (концептуальну модель), якісний духовний продукт, вибудовувати стратегію і тактику дослідження, закономірності подальшого наукового пошуку, здійснити значний вплив на розвиток науки в країні.

Водночас у процесі набуття наукової компетентності дослідника – відбувається вдосконалення його методологічної культури, що передбачає оволодіння ним фундаментальними базовими знаннями, законами та закономірностями, гнучкими дослідницькими вміннями та навичками, що ґрунтується на сучасних викликах, природничонаукових та гуманістичних традиціях, наукових підходах та принципах. Такий підхід дає можливість досліднику сформувати цілісну/холістичну картину світу, знайти сенс життя, усвідомити і виконати свою життєву місію і зробити значний внесок у розбудову суспільства, науки, культури, освіти.

Охарактеризуємо концептуальні положення професійно-педагогічної освіти, які представлено у наукових доробках дослідників Житомирської науково-педагогічної школи, яка розвивається впродовж 30 років. У процесі

тривалого наукового пошуку створено та обґрунтовано концептуальні моделі підготовки сучасного педагога, орієнтованого на саморозвиток у процесі неперервної освіти. Викладачі-науковці, які працюють у межах науково-педагогічної школи – це ансамбль особистостей, наукове співтовариство, які досліджують загальну комплексну тему професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, але разом з тим кожен з них досліджує і розвиває власний науковий напрям. [2, 17, 18, 21, 36, 37, 38, 42].

Загальні концептуальні положення методології і теорії педагогічної освіти у контексті ідей акмеологічної науки

Підґрунтям для побудови в Україні багаторівневої системи педагогічної освіти постає акмеологічний зміст загальних і конкретних методологічних принципів. Стисло охарактеризуємо їх.

Міждисциплінарний, комплексний, інтеграційний характер акмеологічного знання, що вбирає в себе сукупність філософських, гуманітарних, соціально-наукових методологічних основ пізнання, дозволяє акмеології розробляти свої специфічні методи, технології, техніки, орієнтовані не тільки на дослідні та навчальні функції, але і на вирішення конкретних актуальних проблем (А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, В. М. Максимова, А. О. Реан та ін.). Ці знання можуть бути застосовані в акмеологічній моделі професійної діяльності педагогів, в структуру якої входять їх професійна компетентність, що доповнена соціально-комунікативною компетентністю і спрямована на особистісний розвиток.

Акмеологічна концептуалізація професійної діяльності педагога передбачає побудову такої фундаментальної моделі професіоналізму, яка розглядає в діалектичній єдності прояв діяльнісного й особистісного – професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності, а також передбачає взаємозв'язок комунікативної активності членів колективу та їх індивідуально-психологічних та особистісних особливостей. Проте перспективний розвиток акмеології дозволяє бачити її проблемне поле (об'єкт – предмет) набагато ширший і глибокий: як інтегративної науки в системі комплексного вивчення людини.

З погляду науковців-акмеологів, окреслено такі методологічні принципи, що лежать в основі діагностики специфіки та особливостей професійної діяльності працівників: екологічний: людина як суб'єкт, а не об'єкт у цілісній системі життєдіяльності, представлена вищеназваними рівнями: екстеріорним, інтеріорності й інтроіорним; динамічної концептуалізації: закономірності процесу розвитку (формування – становлення – криза – розпад – перетворення); встановлення еквівалентності, а не ієрархії соціального й індивідуального у виборі спрямованості і змісту процесів життєдіяльності; індивідуальної відповідальності і соціальної участі у виробленні соціально значущих рішень; лонгитюдності й експерименту: багаторазових змін особистісно-діяльнісних проблем у часі і просторі

життєдіяльності людей; антропологічний: проблеми індивідуального особистісного розвитку людини; єдності науки і практики: діагностичне дослідження робиться завжди під конкретні практичні цілі і завдання, воно не може бути самодостатнім; психологічний, що дозволяє враховувати особливості етно-національної психології в поведінці, діяльності, ціннісних установках людей. Наявність етнічних відмінностей в сучасному світі не поглинається єдиною соціальною системою; взаємодія в такій соціальній системі не веде до ліквідації етнічних відмінностей шляхом їх зміни або актуалізації; етнокультурні відмінності можуть зберігатися всупереч міжетнічному контакту і взаємної залежності [1].

У науковій літературі представлено й описано акмеологічний зміст загальних і конкретних методологічних принципів, які є основоположними для акмеології. Це в першу чергу такі принципи: комплексності; системності; суб'єктності; детермінізму; соціальної детермінації особистості; принципи розвитку, гуманізму та ін.

Загальні методологічні принципи – основоположні для акмеології

Принцип комплексності, або комплексний підхід, націлений на інтеграцію знання про різні якості, властивості і стани людини і різні системи, в яких вона здійснює свою життєдіяльність. Розробка комплексного підходу пов'язана з ім'ям Б. Г. Ананьєва, який сформулював завдання цілісного підходу до вивчення людини та інтеграції знань про неї [3]. Спільними характеристиками комплексного підходу є: спрямованість на виявлення багатоаспектності, багатофакторності, різноманітності онтологічних детермінант і складових. У гуманітарних дисциплінах орієнтація на комплексність досліджень привела до появи нової наукової галузі – людинознавства, мета якої полягає у створенні цілісного інтегративного підходу до вивчення людини. Комплексний підхід в акмеології націлений на інтеграцію різноманітного знання про закономірності і механізми прогресивного розвитку людини як індивіда, суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності. Специфіка комплексного підходу в акмеології полягає також у тому, що він задає орієнтацію на єдність вивчення й реального вдосконалення людини.

Системний підхід відрізняється від комплексного, хоча тісно пов'язаний з ним. Основна його ідея полягає у вивченні об'єкта як упорядкованого і складноорганізованого цілого, що складається з різних взаємопов'язаних елементів. Відомо, що системний підхід виник і активно розроблявся в кібернетиці (Л. Берталанфі, Н. Вінер, А.І. Берг), загальної теорії систем (Дж. Гіг, Н. Н. Моїсєєв, В. М. Садовський, В. Кінг та ін.), філософії (В. П. Кузьмін, Е. Г. Юдін та ін), фізіології (П. К. Анохін, К. В. Судаков та ін). У цей період виникла необхідність вивчення і створення досить складних об'єктів, що мають різну природу. У психологічних дослідженнях системний підхід продуктивно розвивався, завдяки працям О. О. Бодальова,

В. О. Ганзена, Є. О. Клімова, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, К. К. Платонова та ін. Були розроблені системні описи психологічного знання, структури особистості, психічних станів, діяльності, деяких психічних функцій. У свій час В.О. Ганзен зазначав, що “мудрість не в багатознанні, а в тому, щоб бачити загальне в різному!”.

В акмеології принцип системності дозволяє розкрити *зміст прогресивного розвитку особистості* та її особистісно-професійного розвитку як акмеологічної системи. Існує думка, що специфіка системного підходу в акмеології полягає в тому, що її об’єкти не мають чітко вираженої рівневої системної будови, оскільки динамічні зміни, пов’язані з розвитком, гетерохронність цих процесів робить структуру досить рухомою і мінливою, хоча при цьому образи-цілі системи виділені вельми виразно. Існуюча точка зору відображає нинішній рівень стану акмеологічної науки. Припускається, що в міру вдосконалення теорії акмеології, її методологічних засад системні ідеї отримають більш інтенсивний розвиток, і системні описи акмеологічних об’єктів будуть відповідати вимогам системного підходу. Науковці переконані, що розробка теоретико-методологічних засад акмеології на основі системного підходу є її актуальним перспективним теоретичним науковим напрямом. Нині на основі наявних акмеологічних знань окреслені загальні контури цього напрямку. Так, при розгляді *прогресивного особистісно-професійного розвитку* можна цілком обґрунтовано говорити про існування акмеологічної системи професіоналізму. Її системоутворювальним фактором може бути ідеальний образ особистості, що досягла вершини в своєму розвитку, певний особистісний еталон професійних, соціальних та індивідуальних досягнень. Водночас системоутворювальним фактором може бути і прийнятий стандарт професіоналізму особистості та діяльності. Сам суб’єкт розвитку може розглядатися і як об’єкт впливів і самовпливу у процесі прогресивних особистісно-професійних змін. Таке розуміння акмеологічного системоутворювального фактора в наукових дослідженнях нерідко ототожнюється з розглядом особистості, що розвивається, переважно як суб’єкта (К. О. Абульханова, А. В. Брушлинський, О. С. Огнєв та ін.). Суб’єкт діяльності в процесі особистісно-професійного розвитку так само може бути представлений як складна система, описувана за допомогою відомих у психології схем, наприклад, за допомогою концепції К. К. Платонова про функціонально-динамічну структуру особистості, концепції особистості В. С. Мерліна або системних психологічних описів, запропонованих В. О. Ганzenом. Структурними компонентами або підсистемами в акмеологічній системі є, крім суб’єкта діяльності, система навичок і вмінь, система мотивів, еталонів та ідеалів АКМЕ. Така система є багаторівневою, з відповідними рівнями розвитку особистісних властивостей і професіоналізму. Засоби впливу в акмеологічній системі можуть бути також різноманітними – від самовпливу до навчання, різноманітними є існуючі в

системі прями і зворотні зв'язки. Проте, з погляду вчених, такі припущення мають бути перевірені у процесі дослідження.

Суб'єктний підхід – нерідко проголошується як парадигмальний для акмеології (К. О. Абульханова, В. Г. Асєєв, А. В. Брушлинський, О. С. Огнєв та ін.). Він розглядається як провідний, визначальний, що ґрунтується на ідеї С. Л. Рубінштейна про суб'єкт як центрі організації буття і суб'єктності, що проявляється через потребу і здатність вдосконалення людини. В акмеології людина розглядається як суб'єкт вдосконалення (як самовдосконалення, так і опосередкованого акмеологічними технологіями), що передбачає її високий рівень самостійності і активності у виборі цілей, еталонів. Висування на провідні “парадигмальні” позиції принципу суб'єктності, на думку вчених, вимагає більш глибокого обґрунтування. Слід урахувати також думку А. В. Брушлинського, що “... справжня особистість завжди є суб'єктом” на відміну від існуючого розуміння сутності особистості “як сукупності суспільних відносин”, що дозволяє вийти за межі такого розуміння.

Принципи психологічного детермінізму і розвитку (К. О. Абульханова, Л. І. Анциферова, В. Г. Асєєв, А. В. Брушлинський, В. С. Мерлін, С. Л. Рубінштейн) були розроблені в психології. Цей принцип також має виражений акмеологічний зміст, оскільки виникає потреба у визначенні внутрішніх умов, що спонукають особистість до саморозвитку, детермінанти цього розвитку повинні стати важливою складовою будь-якого акмеологічного дослідження. Специфіка принципу детермінізму в акмеології проявляється по декількох напрямках: 1) акмеологія внутрішні умови особистості розглядає як спонукальні причини і детермінанти розвитку; 2) рушійною силою розвитку постає сама особистість; 3) процес вдосконалення особистості має подвійну детермінацію: внутрішню (розкриття потенціалу) і зовнішню (усвідомлювані і прийняті зовнішні впливи). При цьому соціальна детермінація все більше переходить на індивідуальний рівень. Принцип розвитку в акмеології розглядається скоріше однонаправлено, що передбачає орієнтацію тільки на прогресивний розвиток, на самовдосконалення особистості. При цьому саме розвиток людини має здійснюватися в планах розвитку як індивіда, суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності. Висловлюється думка про необхідність прагнення до гармонійного розвитку особистості.

Застосування принципу розвитку в акмеології передбачає: розуміння розвитку як удосконалення, руху до зрілості, вищому рівню; визнання суб'єктного характеру розвитку; здійснення розвитку через суперечності, які вирішуються суб'єктом; індивідуальний характер розвитку; багатоплановість розвитку в різних сферах; реалізацію потенціалу в процесі розвитку. Характерною рисою розуміння особистісного розвитку в акмеології є його зв'язок з розвитком культури. Тому актуальною в акмеології постає проблема культури особистості як результату розвитку і способу життєдіяльності.

Наступний важливий методологічний принцип полягає в необхідності вивчення людини в її прогресивному розвитку як індивіда, особистості, суб'єкта праці та індивідуальності. Цей принцип щодо головного завдання нинішнього етапу становлення акмеології передбачає вивчення розвитку професіоналізму в різноманітті особистісних проявів. В акмеологічних дослідженнях проголошується методологічний принцип, що отримав широке поширення в психології, згідно з яким необхідно вивчати два рівноцінних об'єкта – людину і діяльність. Іншими словами, не можна вивчати людину відособлено від його діяльності і діяльність без суб'єкта праці. Реалізація цього принципу в акмеології здійснилася в розкритті змісту найважливішою акмеологічної категорії на сучасному етапі – “професіоналізм”. Запропоновано розгляд професіоналізму в діалектичній єдності його властивостей як професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності (Н. В. Кузьміна). Ізольоване вивчення професіоналізму діяльності або професіоналізму особистості методологічно невірно. Але даний принцип не обмежується питаннями професіоналізму, особливо якщо розглядати самовдосконалення як особливу діяльність [30].

Аналіз результатів акмеологічних досліджень, як показує практика, доцільно здійснювати з опорою на методологічний принцип, що складається у вивченні “загального в окремому”. Він реалізується в пошуку загального, особливого й одиничного в тому, що пов'язано з прогресивним розвитком зрілої особистості. В акмеологічних дослідженнях даний принцип, зокрема, проявлявся у вивченні загальних закономірностей формування професіоналізму. Причому як у закономірностях, характерних для конкретної професійної діяльності, так і у вивченні індивідуальних траєкторій руху до професійної майстерності. Окреслений принцип був реалізований у визначенні загальних і специфічних акмеологічних інваріантів професіоналізму.

Методологічний принцип активності. При всій його змістової очевидності і значущості він вимагає особливого пояснення. Цей принцип нерідко розглядається як окремий варіант принципу суб'єктності і передбачає домінуючу роль суб'єкта праці у визначенні траєкторій руху до професіоналізму, виборі засобів і методів особистісно-професійного розвитку. В акмеологічних дослідженнях слід особливу увагу звертати на усталеність, відносну незмінність у прогресивному розвитку особистості та її професіоналізму. Пошук таких стійких закономірностей, властивостей, якостей і характеристик повинен здійснюватися з опорою на принцип інваріантності. В акмеології він використовувався для розробки концепції акмеологічних інваріантів професіоналізму діяльності фахівців в особливих умовах. Його ідея полягає у визначенні схожих параметрів професіоналізму на рівні загального й особливого, причому ці параметри носять інваріантний (тобто певною мірою незалежний) характер. Іншими словами, в структурі професіоналізму є складові, властиві всім професіоналам незалежно від

специфіки їх діяльності, тому розвиток професіоналізму має починатися в першу чергу з них.

Методологічний принцип гуманізму також є одним з найважливіших для акмеології. Його застосування в найзагальнішому вигляді дозволяє констатувати, що акмеологічне знання повинно бути спрямоване в першу чергу на інтереси людини, його прогресивний особистісний та професійний розвиток. Завдання акмеології відповідно до цього принципу полягає в тому, щоб розвивати людину до рівня гуманістичних вимог суспільства або до рівня, який вона визначила для себе сама [1, с. 30].

Професіоналізм як і будь-яка акме-форма має інтегративну природу і утворюється на перетині процесів особистісного і професійного розвитку спеціаліста [1, с. 13]. Феномен зрілості достатньою мірою розкрито у дослідженнях Б. Г. Ананьєва [3]. Зрілість являє собою феномен, що також має інтегральну природу і утворюється на перетині вищих психофізіологічних, природних і соціокультурних процесів розвитку зростаючої людини. Будь-який вид зрілості відображає певний етап дозрівання зростаючої людини, досягнення високого рівня готовності до нового виду діяльності, акмеформу у цілісному розвитку людини [33, с. 13-14]. Структура особистості педагога-акмеолога включає духовну зрілість, особистісну зрілість, професійну зрілість, які в сукупності утворюють глобальний вид зрілості – акмеологічну зрілість як готовність до творчої, інноваційної і созидательної діяльності на основі постійного духовного саморозвитку особистісного самовдосконалення і мотивації професійних досягнень.

Акмеологічний підхід – це методологічний напрям у науці і практиці, який передбачає систему принципів і закономірностей встановлення вищих, доступних для конкретної людини, досягнень. Його суть полягає у вивченні людини як цілісного феномена (індивіда, суб'єкта діяльності, особистості, індивідуальності) в практичній діяльності. Відтак, акмеологічний підхід орієнтує на високу якість освіти на основі мотивації досягнень, саморозвитку, творчості, інновацій, цілісного розвитку педагога і учня [33, с. 16].

Принципи педагогічної освіти

Принцип гуманізації означає, що багаторівнева система підготовки вчителя має спрямовуватися на задоволення різноманітних потреб особистості в своєму освітньо-професійному розвитку, у підвищенні своєї кваліфікації. У систему освіти закладається ідея визнання цінності людини як особистості, її право на свободу і рівність, ідея поваги до принципів справедливості і милосердя як норм стосунків між людьми, ідея створення умов для вільного розвитку творчих сил і здібностей людини. Реалізація принципу гуманізму передбачає засвоєння майбутнім педагогом фундаментальних цінностей людства і культур народів світу, а також розкриття гуманістичної сутності кожної науки, ролі й місця кожної

навчальної дисципліни в розвитку акме-особистості майбутнього педагога та його можливостей у розвитку особистості кожного учня.

Принцип гуманітаризації природничо-наукового, фізико-математичного і технічного знання покликаний забезпечити загальнокультурний, духовний розвиток особистості студента, зорієнтувати його входження у світ загальнолюдських цінностей і водночас розбудити та розвинути його пізнавальне та художньо-образне мислення, здібності до якісного аналізу навколишніх явищ та процесів. Гуманітаризація вищої освіти означає відмову від вузькопрофесійної підготовки вчителя певного предмета, подолання технократизму. Слід зважати на те, що загальнокультурний рівень значної кількості працюючих учителів потребує підвищення, тому має відбуватися насичення гуманітарними складовими змісту дисциплін предметного блоку як у процесі навчання, так і в процесі самонавчання.

Принцип фундаменталізації освітніх програм передбачає включення в навчальний план наукових дисциплін, що дають змогу забезпечити підготовку педагогів світового рівня, що допоможе педагогові швидко орієнтуватися в швидкозмінних запитах суспільства. Цьому завданню повинні підпорядковуватися не лише дисципліни предметного блоку, а й курси дисциплін за вибором. Статусом фундаментальних дисциплін у педагогічних університетах мають володіти не лише дисципліни предметного блоку, а й педагогічна майстерність, як наука про педагогічну дію, з її найвагомішими результатами в опануванні предметної науки на стику найсучасніших досягнень психології, педагогіки, часткових методик.

Принцип інтеграції передбачає об'єднання в ціле частин та елементів раніше розрізнених частин, забезпечення системного підходу в пізнанні процесів, цілісного уявлення про явища соціуму; розробку та впровадження в навчальний процес інтегрованих курсів. Реалізація цього принципу забезпечується єдністю освітнього і професійного компонентів навчальних планів.

Принцип свободи вибору дає можливість реалізувати індивідуальні потреби і можливості студента, визначає його особистісний “маршрут” навчання та самонавчання. Студент повинен перебувати в умовах максимальної свободи в оволодінні педагогічною професією згідно з чинними державними стандартами освіти.

Принцип демократизації передбачає розширення прав ВНЗ у зміні стандартів освіти та загальної концепції вищої освіти, дає змогу викладачам та підрозділам ВНЗ виявляти ініціативу в пошуках нових форм організації навчально-виховного процесу та освітніх технологій у виші, водночас спонукає до підвищення відповідальності за результати роботи як педагога, так і студентів.

У межах наукової школи обґрунтовано і досліджено методологічні, теоретичні засади розвитку педагогічної освіти, виявлено та проаналізовано сучасні тенденції процесу модернізації у системі вищої освіти, цілісно

представлено комплекс методологічних наукових підходів на основі акмеологічної теорії фундаментальної освіти, на яких має базуватися педагогічна діяльність учителя та професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя, узагальнено досвід ВНЗ різних регіонів України, представлено інноваційний досвід Житомирського державного університету імені Івана Франка. Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя вимагав її вивчення у системі координат, що задається різними рівнями методології науки: рівень філософської методології, рівень загальнонаукових та конкретнонаукових принципів дослідження, рівень методики та техніки дослідження. У діяльності наукової школи реалізуються базові концепти.

Методологічний концепт вміщує загально-філософський, конкретно-науковий, парадигмальний, гносеологічний рівні дослідження, наукові підходи (системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, синергетичний, професіографічний, компетентнісний та ін.).

Теоретичний концепт охоплює теорії, закони, закономірності, моделі, аксіоми, постулати, концепції, класифікації, категорії, поняття, факти тощо; ґрунтується на *принципах*: універсальності, моделювання педагогічних процесів, ступеневості педагогічної освіти, апроксимації педагогічних функцій учителя, множинності моделей педагогічної освіти, діалектичної етапності та циклічності. Теоретичний концепт доповнюється наступними *критеріями*: формалізації, діагностичності, інтеграції, прогностичності.

Ціннісно-світоглядний концепт включає: ідеали, мотиви, потреби, установки, світоглядні програми, ціннісні орієнтації, ідеологеми, кодекси, погляди, прагнення тощо.

Технологічний концепт передбачає розробку загальнопедагогічних та соціально-педагогічних технологій професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які вміщують цільовий, змістово-інформаційний, процесуальний, діяльнісно-операційний, оцінно-результативний компоненти.

Зроблено суттєвий внесок у розробку теорії вдосконалення професійної виховної діяльності, виявлено закономірності, сутність та особливості професіоналізму особистості та діяльності педагога-вихователя, створено ефективну дидактичну систему та технологію її впровадження у навчальний процес ВНЗ, розроблено й проаналізовано зміст та основні напрями професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

У межах діяльності наукової школи педагог розглядається як: 1) гармонійна, всебічно розвинена особистість; 2) громадянин-патріот з високими духовно-моральними якостями; 3) компетентний фахівець, професіонал, який розвивається впродовж життя; 4) інноватор суспільного прогресу, відкритий до постійних змін, що відбуваються в суспільстві.

Наукові підходи до професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя на акмеологічних засадах

Складність, багатоаспектність педагогічної практики і рівень розвитку теорії і методики професійної освіти дозволяє науковцям звертатися до різноманітних підходів, як до таких, що вже утвердилися, пройшли широку апробацію, так і до сучасних наукових підходів на засадах акмеології. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів потребує обґрунтування теоретико-методологічних засад, які закладають сучасні наукові підходи. У роботі виявлено особливості і можливості деяких наукових підходів у досліджуваній сфері. Вони мають відображати діалектику загального, особливого й одиничного та логіку професійної підготовки вчителя, тому в процесі дослідження виділено відповідні комплекси наукових підходів: загально-методологічні наукові підходи; підходи, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію; підходи, які окреслюють загальне й особливе в педагогічній професії; підходи, які розглядають процесуальні характеристики такої підготовки; ціннісно-сміслові наукові підходи; підходи, які виокремлюють результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки; підходи, які характеризують творчу, інноваційну спрямованість педагогічної освіти. Виявлено особливості та сутність кожного із запропонованих підходів. Простежено як реалізуються провідні наукові підходи у професійній діяльності педагога та у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. З цією метою нами було укрупнено представлені блоки підходів і виділено наступні: загальнометодологічні, професійно орієнтовані, ціннісно-сміслові та інноваційні [20, с. 1].

Загальнометодологічні підходи насамперед передбачають розвиток системних досліджень у науковому знанні: історичний контекст, досвід та перспективи. Розглянуто терміносистему цієї сфери, зокрема, значення категорії “система”, а також споріднені поняття: “властивість”, “відносини”, “зв’язок”, “підсистема”, “елемент”, “оточуюче середовище”, “частина-ціле”, “цілісність”, “структура”, “організація” тощо. Наведено приклад застосування *системного підходу* у педагогіці як відкритої системи, а саме до індивідуальної виховної діяльності педагога, яка постає як складна, відкрита система, що вміщує структурні та функціональні компоненти. Сучасний системний рух прагне виробити нове “бачення” світу, створити принципи нового напрямку наукових та теоретичних досліджень, що являє сукупність принципово різних за своїм типом розробок – філософських, логіко-методологічних, математичних, модельних, емпіричних.

Проаналізовано *інтегративний підхід* до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. Його ключова ідея полягає в тому, що кризові цивілізаційні зміни докорінно змінюють роль педагога у сучасному суспільстві, трансформуючи особистісні детермінанти. За таких умов особливого значення набувають особистісні якості педагога-фахівця. Парадигмальні трансформації, які відбуваються на сучасному науковому ландшафті, спричиняють певну зміну теоретико-методологічних

засад системи психолого-педагогічних наук, що передбачають комплексний аналіз закономірностей та механізмів цілісного розвитку людини. Розкрито провідні концептуальні засади актуальності та доцільності дослідження. До них віднесено: загальноцивілізаційні засади що зумовлюються соціальним замовленням на компетентного фахівця; діяльнісно-особистісні – характеризуються входженням людства в еру інформаційного стану, що докорінно змінює сучасні умови навчання і виховання в системі освіти, підвищуючи роль педагога; системно-наукові – передбачають розвиток педагога як особистості та суб'єкта педагогічної діяльності, професіонала. розвивально-професіографічні – зумовлені загальнонауковими закономірностями розвитку людини, який відбувається впродовж життя; парадигмальні – загальноцивілізаційною трансформацією сучасного життя. Відтак, інтегративний підхід до аналізу професійно-педагогічного розвитку особистості педагога виявляє потребу в поєднанні щонайменше двох напрямів – особистісного і професійного, який простежується у дослідженні.

Охарактеризовано *синергетичний підхід* до виховної діяльності педагога. Синергетика, як наука про самоорганізацію систем, передбачає дослідження множини підсистем різної природи. Тим самим підкреслено універсальність цього методологічного підходу, що дає можливість застосовувати його в різних галузях науки. З позиції синергетичного підходу функціональні системи розглянуто як складні динамічні системи самоорганізації. Проаналізовано синергетичні засади професійної діяльності педагога загальноосвітніх закладів як педагогічної самоорганізованої системи та виявлено умови, за яких вона набуде стану рівноваги і високої результативності.

Професіоналізм педагога, зокрема у сфері виховання полягає у спрямованості його зусиль на залученні молоді до загальнолюдської спадщини, культурно-історичних традицій народу, формування цілісного світорозуміння і світосприймання, національної самосвідомості, розвиток творчого мислення. У контексті визначених підходів, професійна діяльність педагога-майстра як педагогічна система являє собою, взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, що підпорядковані цілям загальноосвітньої школи. Така система характеризується відносною рівновагою (і в певний період набуває стабільності), оскільки вчитель-професіонал отримує з року в рік стабільно високі результати у навчально-виховному процесі. Водночас учитель-майстер завжди знаходиться у постійному пошуку, що потребує самоосвіти впродовж життя, урахування змінюваності соціальних умов та освітньої ситуації. Така педагогічна система неперервно оновлюється, набуває саморуху, креативності, що вимагає відповідного безперервного самовдосконалення, професійного й особистісного зростання як учителя, так і учнів.

У межах *акмеологічного підходу* розкривається акмеологічна концепція професійного розвитку сучасного педагога, яка вміщує змістову і

структурно-процесуальну площину. Акмеологічне уявлення про суть продуктивної Я-концепції зростаючої особистості педагога, базується головним чином на аналізі особистісно-професійного розвитку педагогів нової генерації. Концептуально з акмеологічних позицій розвиток педагога-професіонала можна уявити як процес і результат системних перетворень особистості. Останнє включає взаємопов'язані прогресивні зміни наступних основних властивостей, які формально розглядаються як підсистеми: професіоналізм діяльності, професіоналізм особистості, нормативність діяльності і поведінки, продуктивна Я-концепція. Доведено, що реалізація зазначеної концепції розвитку професіонала дозволяє педагогу досягти акмеологічного високопрофесійного рівня [17, 18].

У контексті *професійно-орієнтованих наукових підходів* розглядається *професіографічний підхід*, зокрема, історико-педагогічний контекст проблеми. На основі аналізу наукових праць доведено, що педагогічна підготовка постає як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, який має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків. При цьому професійно-педагогічна підготовка інтегрує діалектику загального, особливого й індивідуального. Суть загального полягає у відображенні здобутків вищої освіти, накопичених зарубіжною та вітчизняною наукою; суть особливого – у специфіці майбутньої професійно-педагогічної діяльності певного напрямку, яка має набути інноваційну спрямованість та поєднати фахову, суто педагогічну та науково-дослідну діяльності; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від індивідуальних особливостей, рівня знань, умінь, інтересів, нахилів майбутніх педагогів [18].

Розвиток особистості спрямовується на досягнення певної мети. Тому серед педагогічних пріоритетів, які виділяють науковці, проблема цілеутворення є найважливішим мотиваційним механізмом реалізації процесу розвитку педагогічних явищ. Доведено, що у реальному педагогічному процесі мета – визначальний чинник, що допомагає добирати і модернізувати зміст навчання, його методи і форми. Мета стає тим стрижнем, навколо якого педагог поєднує всі педагогічні засоби в систему, визначаючи місце кожного з них. Наголошено на важливості ролі процесу цілепокладання в особистісному та професійному розвитку майбутнього вчителя. На відміну від мотивів, які несуть енергетичний заряд та спричиняють загальну активність діяльності в професійній підготовці, саме цілі забезпечують усвідомлену спрямованість особистості на певний предметний зміст і необхідні трансформації педагогічної діяльності. Мотиви активізують діяльність людини, спонукають її до активної дії, а сценарій діяльності, який представлений у самій людини, відображається у вигляді низки цілей.

У наукових працях проаналізовано терміносистему *компетентнісного*

підходу у професійній діяльності вчителя. Його виникнення зумовлене тенденцією до інтеграції та глобалізації світової економіки; необхідністю гармонізації європейської освітньої системи відповідно до завдань Болонського процесу; зміною освітньої парадигми. Загалом, компетентність розуміють як ступінь соціально-психологічної, особистісної зрілості людини, що передбачає відповідний рівень її психічного розвитку, психологічну готовність до виконання певного виду діяльності. Визначений підхід дозволяє людині завдяки адекватній соціальній адаптації успішно функціонувати в суспільстві. Аналіз базових понять терміносистеми компетентісної проблематики свідчить про її затребуваність і перспективність. Відповідно виникає потреба у перебудові парадигми формування сучасного компетентного педагога у напрямку постійного саморозвитку його особистісної і професійної сфери.

Розглянуто технологічні засади впровадження *особистісно орієнтованого підходу* у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя, який повинен орієнтуватися у широкому спектрі сучасних педагогічних теорій, концепцій, підходів, усвідомлювати сутність та особливості особистісно орієнтованого підходу у навчальному процесі. Крім того потребує модернізації і сама технологія реалізації особистісно орієнтованого підходу у поєднанні з системним, діяльнісним та іншими підходами у професійній педагогічній підготовці майбутніх учителів. При цьому проектується ї загальна логіка впровадження технології, яка вміщує такі компоненти-етапи: цільовий, змістово-інформаційний, діялісно-операційний та оцінно-результативний. Велика увага приділяється технології постановки навчальних цілей, які з одного боку реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі особистісно-професійного зростання майбутніх учителів.

Здійснено реалізацію *задачного підходу* у визначеному напрямі. Значну роль у професійній підготовці вчителя відіграє розвинуте професійне педагогічне мислення практичного типу, яке сприяє оволодінню майбутніми педагогами основами педагогічної майстерності. Таке мислення включає в себе високий рівень розвитку процесів аналізу, рефлексії, прогнозування і перетворення. Вихідним теоретичним положенням постає аксіома: педагогічну діяльність слід розглядати як постановку і розв'язання різноманітних задач у навчально-виховних системах. Це положення спирається на фундаментальний висновок психологічної науки: кожна осмислена людська дія являє собою більшою чи меншою мірою свідоме вирішення задачі. Наголошено, що професійно-педагогічне мислення – це діяльність, що передбачає розв'язання педагогічних задач.

Створено загальну технологію розв'язання стратегічної педагогічної задачі, що включає такі етапи: підготовчий, діагностичний, проектувальний, реалізація евристичної програми, визначення засобів, форм та методів розв'язання педагогічної задачі, узагальнення й оцінки наслідків розв'язання

педагогічної задачі. Розроблено методика формування вмінь професійно розв'язувати педагогічні задачі, що вміщує інформаційно-ознайомлювальний, формувальний, реалізаційний, оцінно-узагальнюючий етапи. Таким чином, у процесі професійної підготовки, спираючись на положення задачного та інших наукових підходів, майбутні вчителі оволодівають практичними вміннями та навичками, технологією розв'язання професійно орієнтованих задач і тим самим закладається підґрунтя для набуття студентами основ педагогічної майстерності [16].

У контексті *ціннісно смислових наукових підходів* у професійному становленні майбутнього вчителя відбувається розвиток особистості як суб'єкта праці впродовж життя. Зокрема, розглянуто розвиток особистості у період професійної підготовки і подальшого становлення професіонала, який передбачає певні стадії: стадія професійної підготовки у різних типах навчальних закладах (від 15 до 23 року), у процесі якої відбувається засвоєння системи основних ціннісних уявлень, оволодіння спеціальними знаннями, вміннями, навичками, необхідними для майбутньої професійної діяльності, “для життя”, для успішного “професійного старту”; формується професійна придатність; стадія, “адаптана”, адаптації, до роботи, певного виду діяльності; стадія інтерналу (період набуття досвіду, професіоналізму, майстерності). Проаналізовані етапи виявляють закономірність циклічності (етапності), що простежується між певними циклами у віці, в набутті професійного досвіду та підйомами, спадами в процесі оволодіння знаннями, вміннями, способами діяльності .

Культурологічний підхід застосований у педагогічній освіті передбачає оволодіння вчителем загальної та професійно-педагогічною культурою, активне освоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій з метою реалізації в своїй практиці культуротворчих функцій освіти. Культурологічний підхід являє сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо освоєння і трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності. Основні функції культуровідповідного навчання і виховання полягають у створенні різних культурних середовищ, де здійснюється розвиток особистості студента і набуття ним досвіду культуровідповідності діяльності, надання йому допомоги в культурній самоідентифікації і самореалізації творчих задатків та здібностей. По суті, сама природа освіти являє акт культурного сходження студента від етапу образно-емоційного освоєння навчального матеріалу через його раціонально-логічне осмислення як прийнятих у соціумі норм і цінностей до їх рефлексивного освоєння.

Простежено розвиток *емоційно-ціннісної сфери* майбутніх учителів як чинника професіоналізації педагогічних дій. Розроблено таксономію цілей і відповідний комплекс дій щодо професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в емоційно-ціннісній сфері. Цілі навчання, що

спрямовані на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості майбутнього педагога реалізуються поетапно як сприйняття, акцентація, оцінювання, організація, закріплення системи цінностей. Відтак, у процесі поетапної професійної підготовки в емоційно-ціннісній сфері у майбутніх педагогів формується система педагогічних цінностей, ціннісного ставлення до педагогічної професії, сучасних концепцій, методологічних підходів, педагогічних інновацій [15].

Виокремлено педагогічні умови ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів, які передбачають спеціальну підготовку вчителя до впровадження ціннісно орієнтованих технологій навчання та виховання, що включає не тільки знання основ наук відповідної галузі науки, свого предмета, досконале володіння сучасною методикою викладання, але й способи реалізації ціннісно орієнтованого навчання в практичній діяльності. Така організація навчального заняття вимагає переорієнтації педагога від інформаційної моделі викладання (складовою якої є репродуктивний підхід до викладання, оцінки знань студента) до набуття ціннісно орієнтованої освіти. Цей процес передбачає створення умов для розвитку і становлення особистості, розкриття її потенційних можливостей, природних нахилів і обдарувань, що висуває нові психолого-педагогічні та професійні вимоги до педагога, від якого найбільшою мірою залежить ефективність упровадження ціннісно орієнтованого навчання.

В останні роки поширився *регіональний підхід* до процесу навчання у ВНЗ. Регіон – це простір, у якому відбувається соціалізація людини, формування, збереження і трансляція норм способу життя, збереження й розвиток природних і культурних багатств. Кожна країна об'єктивно, географічно, і суб'єктивно, у свідомості її жителів, являє собою сукупність територій-регіонів, що відрізняються між собою. Спираючись на класифікації науковців, можна виокремити певні критерії оцінки розвитку регіональної системи освіти: доступність освіти, демократичність регіональної системи освіти, науковість системи освіти регіону, зв'язок освіти з національною культурою, особливості провідних засобів педагогічної комунікації, дидактичне та методичне забезпечення системи освіти з урахуванням регіональних умов, характеристика функціональних особливостей педагогів та учнів за цих умов, кадрове забезпечення системи освіти регіону, характер управління системою освіти регіону з урахуванням його регіональної специфіки. У наукових працях розглянуто особливості впровадження регіонального підходу у ЖДУ імені Івана Франка.

Обґрунтовано *інноваційні наукові підходи* у творчій педагогічній діяльності та професійній підготовці майбутнього вчителя [23, 24, 25, 27, 28]. Зокрема, розкрито сутність та ознаки педагогічної творчості: наявність суперечності, проблемної ситуації або творчого завдання; соціальна й особиста значущість і прогресивність, яка сприяє розвитку суспільства та особистості; наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов,

умов для творчості; наявність суб'єктивних (особистісних) передумов творчості; новизна й оригінальність процесу або результату. Педагогічна діяльність – це процес постійної творчості. Продуктом педагогічної творчості завжди залишається розвиток особистості. Сфера прояву педагогічної творчості визначається структурою педагогічної діяльності й охоплює всі її сторони: конструктивну, організаторську, комунікативну і гностичну. Таким чином, велике значення набуває дослідження передумов, що сприяють підвищенню творчої активності педагога, пошуку нових шляхів розвитку творчого ставлення до реальної педагогічної дійсності, неперервній самоосвіті і самовихованню вчителя. Запровадження активних форм та методів у процес навчання також стимулює розвиток творчості, ініціативи і самостійності учнів.

Досліджено *особливості підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності*, що передбачає аналіз чинників виникнення та поширення новацій у сучасній системі освіти; визначено необхідність індивідуально-творчого розвитку особистості майбутнього вчителя, його педагогічних здібностей і професійно значущих якостей у період навчання у ВНЗ. Доведено, що процес засвоєння нових ідей, інновацій у сфері педагогіки є складним багатоетапним мисленнєвим процесом прийняття рішення, який включає певні етапи: *ознайомлення* майбутнього педагога з інновацією, *оцінювання* – майбутній педагог вирішує, чи доцільно апробувати цю інновацію під час вивчення тієї чи іншої теми, розділу, дисципліни, звертаючись до спеціалізованої інформації; *апробації* – студенти апробують інновацію у відносно невеликих масштабах з метою вирішення питання про її застосування та розв'язання проблем у конкретній ситуації; *підсумове сприйняття* – приймається остаточне рішення щодо сприйняття інновації і продовження її використання у повному обсязі. Основним завданням цього етапу є оцінка результатів попереднього етапу і прийняття рішення про застосування інновації у майбутній діяльності.

Проаналізовано важливу роль у професійному становленні педагога педагогічних здібностей як передумови ефективного дослідницького навчання. Водночас здібності педагога розглядаються як найважливіший чинник розвитку і формування здібностей учнів. Науковці у педагогічних здібностях виділяють два взаємозв'язані рівні: рефлексія (здібності перцептивних рефлексій звернені до об'єкту-суб'єкта педагогічної дії, що обумовлюють інтенсивність формування чуттєвого досвіду особистості педагога); проектувальний (проектувальні педагогічні здібності звернені до способів дії на об'єкт-суб'єкт – учня, на його потребу в розвитку, самоствердженні, громадянському та професійному становленні). Педагогічні здібності – це підґрунтя подальшого розвитку професійної майстерності педагога.

На основі проведеного дослідження виділено психолого-педагогічні умови, що сприяють запровадженню *креативного підходу* у процес

професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, орієнтації їх на творчий пошук. До таких умов віднесено як-от: творча взаємодія викладачів та студентів у навчальному процесі при вирішенні професійно орієнтованих навчальних проблем; актуалізація розвивального потенціалу психолого-педагогічних дисциплін; активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів; створення творчого, психологічно комфортного середовища у навчальному закладі; залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної діяльності. Креативний підхід передбачає організацію професійної підготовки як процесу розв'язання розвивальних задач. Під час дослідження було розроблено типологію і технологію розв'язання професійно орієнтованих задач та створено відповідний навчальний посібник. Це сприяло перетворенню навчального процесу у механізм трансляції професійних цінностей, моральних принципів. Отже, у “проблемному” навчальному просторі створюється креативне середовище, що формує у майбутніх учителів уміння проектувати траєкторію та перспективу професійного зростання, саморозвитку духовного, морального, інтелектуального й емоційного потенціалу особистості [16].

Таким чином, упровадження наукових підходів у педагогічну освіту створює фундаментальну методологічну основу для дослідження теоретичних та прикладних засад професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Водночас актуальною постає проблема формування особистості педагога в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, які висувають нові вимоги, зумовлені суттєвим підвищенням якості освітніх послуг, інтенсифікацією інформаційних процесів, входженням людства в еру інформаційної цивілізації, що виявляє нові форми функціонування та засвоєння знань і шляхів їх моніторингу. За нових умов докорінно трансформуються особистісні параметри сучасного вчителя. Нині він перестає бути головним джерелом знань, значно підвищуються вимоги до його особистісних рис.

Методологія акмеологічного підходу до педагогічної освіти окрім зазначених методологічних підходів, оперує загальними категоріями, які характеризують: 1) високу якість функціонування освітніх систем: цілісність інтегральність, системність, саморозвиток, оптимальність, самоорганізація, усталеність; 2) високу якість розвитку людини: цілісність, індивідуальність, саморозвиток, самореалізація, креативність, зрілість, усталеність, успішність. [33, с. 48]. Існують різні позиції дослідників щодо поняття “педагогічна якість”. (Н. В. Кузьміна. В. М. Максимова, Ю. О. Гагін). Н. В. Кузьміна у своїх працях розглядає професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності. Ю. О. Гагін пропонує поняття “педагогічну якість” характеризувати за допомогою акмеологічного поняття “педагогічна досконалість”, яке являє собою синтез якості педагога і якості його діяльності. Педагогічна досконалість синтезує в собі такі якості як

кваліфікація, компетентність, професіоналізм, педагогічна культура. майстерність. Серед показників педагогічної досконалості виділяються: педагогічні достоїнства (освіта, знання, нагороди); педагогічні досягнення (концептуальність педагога, сформованість професійної поведінки, результативність педагогічної діяльності, креативність як життєва позиція; здійснюваність людсько якості педагога (динамізм життєвих перспектив, усвідомлення ідеального Я, активність життєвої позиції); нормативність педагогічної діяльності (володіння стандартами і технологіями навчання, гарантованість результатів, відтворюваність досвіду педагога); педагогічне мистецтво (конструювання освітніх ситуацій, їх використання в педагогічних цілях) [14].

Ученими розроблена акмеологічна модель педагога, на яку слід орієнтуватися у процесі підготовки майбутнього вчителя. Вона включає такі складові: професійну зрілість, особистісну зрілість, духовну зрілість, акмеологічну позицію педагога. *Професійна зрілість* – це готовність педагога до професійно-педагогічної діяльності. У структуру професійної зрілості віднесено: 1) професійна компетентність як система знань і вмінь педагога; 2) педагогічна майстерність як здатність до творчого, нестандартного вирішення професійних задач; 3) педагогічна спрямованість професійної діяльності як система домінуючих мотивів роботи у школі, стійка мотивація педагогічної діяльності).

Особистісна зрілість – це самостійне і відповідальне прийняття життєвих і професійних рішень. Педагог у своїй діяльності постійно приймає ті чи інші рішення (вибір цілей, завдань навчання і виховання, вибір навчального матеріалу, технологій і методів, критеріїв оцінки результатів, стиля спілкування з дітьми, колегами, способів співробітництва з батьками тощо). Процес особистісного зростання педагога, його самовдосконалення супроводжується самоаналізом і корекцією професійно значимих якостей особистості, підвищується відповідальність за рішення, що приймаються, з'являється здатність до прогнозу результатів, уміння вибору оптимальних програм, дій. Важливим є положення, що особистісна зрілість педагога також проявляється у його здатності визначити свою зону найближчого професійного розвитку, перспективні напрями і варіанти засобів і шляхів розширення зон саморозвитку [30, с. 50-51].

Духовна зрілість педагога – це мудрість життя, усвідомлення необхідності жити і працювати по совісті і творити добро, нести любов дітям; це високий рівень духовного розвитку людини, її сили духа і моральності; це цілеспрямований розвиток духовно-морального потенціалу кожного учня у своїй професійній діяльності. З цією метою необхідно формувати професійну компетентність педагога з опорою на знання про людину та її розвиток, на знання психології особистості, психології пізнання і спілкування.

Таким чином, акмеологічний розвиток педагога – це його цілісний професійний розвиток як спеціаліста, і духовно зрілої людини, це

самовдосконалення, саморозвиток, як у професійному, так і в особистісному і духовному планах. Останнє супроводжується включенням педагога в інноваційну діяльність, що формує нову позицію вчителя

Акмеологічна позиція педагога – це гуманістична орієнтація на забезпечення успіху і здоров'я кожного учня, орієнтація на високі результати і досягнення педагогічної праці, на розвиток творчості суб'єктів освіти при наявності стійких гуманістичних мотивів професійної діяльності [33, с. 52].

І. А. Зязюн вважає, що мета педагогічної освіти полягає у формуванні образу й осягнення смислу професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного. Відповідно виокремлюється комплекс взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту, зокрема: створити необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості студента ВНЗ – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії; сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів; стимулювати інноваційну діяльність, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності [42, с. 255].

Відповідно до теоретико-методологічних засад у роботі представлено результати дослідження викладачів – представників Житомирської науково-педагогічної школи.

Отже, актуалізується завдання побудови узагальненої і збагаченої концептуальної моделі особистості педагога, в умовах цивілізаційних та парадигмальних освітніх змін. Тому набуває особливої значущості проблема “Теоретико-методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін”, яка розробляється О. В. Вознюком.

*Побудова концепції особистості педагога
як моделі продуктивної професійної діяльності*

Логіка дослідження вимагала побудови концепції особистості педагога як моделі продуктивної професійної діяльності (О. В. Вознюк). Сутність дослідження полягає в тому, що вперше обґрунтовано і реалізовано: принцип методологічних площин (суб'єктно-інструментальної та об'єктно-системної) щодо їх використання в процесі наукового пошуку, а саме, аналізу базових категорій проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін; логіко-евристичну методологію здобуття нового знання у визначеному напрямі. Застосовано принцип системної редукції з використанням універсальної філософської моделі буття як засобу визначення особистісних якостей педагога. Упроваджено інтегральний підхід до розвитку особистості педагога у трьох аспектах – особистості, фахівця та громадянина. Розроблено інтегральну модель педагога, що ґрунтується на авторській концепції особистості як трансцендентальної сутності. Проаналізовано педагогічний зміст особистості вчителя в контексті розвитку педагогічних формацій. Простежено закономірності розвитку особистості педагога в умовах

цивілізаційних змін, які базуються на відповідній універсальній парадигмі. Розроблено концептуальну модель розвитку особистості педагога та механізм його саморозвитку; створено відповідну науково-методичну систему і методику. О. В. Вознюком удосконалено систему діагностичного інструментарію дослідження проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. Уточнено базові поняття завдяки їх поняттєвому синтезу та психолого-педагогічні механізми розвитку особистості, зокрема й педагога [11, 12].

На основі аналізу буттєвих модусів людини дослідником виокремлено шість основних модусів: *біологічний* (спадкові біологічні якості), *психологічний* (якості, пов'язані із перебігом психічних процесів), *соціальний* (якості, що реалізуються через існування людини у соціумі), *професійний* (якості, що визначаються фахово-діяльнісною активністю людини), *ціннісний* (якості, пов'язані із її морально-світоглядними орієнтирами), *антропологічний* (якості, які виявляються у зв'язку із належністю людини до *Homo sapiens*, що, відповідно до регілійного погляду, наділена вільною волею).

Окреслені модуси корелюють як із компонентами особистості педагога, так і з провідними мислительними стратегіями педагога, які створюють певні типи педагогів: *синтезатор* (відкрита конфронтація, позиція стороннього спостерігача, фантазування у стилі “що буде, якщо...”, негативний, критичний аналіз, інкубація суперечностей); *ідеаліст* (інтерес до цілого, визначення цілей та критеріїв, рецептивне слухання, пошук засобів для досягнення злагоди, апологія гуманності); *прагматик* (фрагментарність, експериментування, пошук швидкої віддачі, тактичне мислення, маркетинговий підхід, планування можливостей); *аналітик* (систематичний аналіз варіантів, потреба у додаткових даних, консервативне фокусування, конструктивна увага до деталей, аналіз через синтез); *реаліст* (“Що? Де? Коли? Як?”) інвентаризація ресурсів, прагнення до практичних результатів, спрощення, опора на думку фахівців, корегування); *діалектик* (поєднання протилежностей, пошук тотального синтезу, тяжіння до творчості, вихід за межі актуальної даності, надситуативність). Автором представлено взаємозв'язки зазначених категорій, узагальнено представлених у табл. 1.

Таблиця 1

*Взаємозв'язки між типами педагога
(відповідно до мислительних стратегій), його базовими буттєвими
модусами та компонентами особистості*

КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА	ТИПИ ПЕДАГОГІВ	БУТТЄВІ МОДУСИ ЛЮДИНИ
<i>Самосвідомо-рефлексивне начало</i>	<i>Синтезатор</i> (сторонній спостерігач)	Психологічний модус

КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА	ТИПИ ПЕДАГОГІВ	БУТТЄВІ МОДУСИ ЛЮДИНИ
<i>Цільове, ціннісно-сміслове начало</i>	<i>Реаліст</i> (практичні результати)	Ціннісний модус
<i>Вольове начало</i>	<i>Прагматик</i> (планування можливостей)	Біологічний модус
<i>Вільне, самодетерміноване начало</i>	<i>Аналітик</i> (аналіз варіантів та їх вибір)	Антропологічний модус
<i>Божественне творче начало</i>	<i>Діалектик</i> (синтез протилежностей, творчість)	Професійний модус
<i>Саможертвове начало</i>	<i>Ідеаліст</i> (апологія гуманності)	Соціальний модус

О. В. Вознюк розглядає *провідні шляхи формування особистості педагога у контексті психолого-педагогічної науки* [12].

1. Основний механізм розвитку *самосвідомо-рефлексивного начала особистості* полягає як у розвитку механізмів абстрактно-логічного мислення, так і в розвитку рольового начала людини, що досягається за допомогою соціально-рольових тренінгів. За такого підходу учасники суб'єкти освітнього процесу значно збільшують репертуар своїх соціальних ролей, навчитися швидко переходити від однієї ролі до іншої залежно від обставин. При цьому тренінги реалізують педагогічні ситуації, які вчителі мають опрацювати у контексті формування особистісних якостей, моральних принципів та переконань, ціннісних орієнтацій учнів [16, с. 168-170].

2. Розвиток *цільового, ціннісно-сміслового начала* особистості пов'язаний як з формуванням абстрактно-логічних, рефлексивних механізмів людського мислення (“мета є сенс”), так і розвитком мотиваційних механізмів людської поведінки, спрямованих на майбутнє і пов'язаних з рефлексією майбутнього, що на психолого-педагогічному рівні реалізується в технології “завтрашньої радості” як побудови перспективних ліній діяльності, розробленої А. С. Макаренком. Цей напрям також реалізується як на рівні лекцій, так і тренінгових вправ, які спрямовується на розвиток рефлексії майбутнього та процесу цілепокладання, проектування власної педагогічної діяльності. Тут важливе значення мають і педагогічні задачі, які допомагають учителю осмислити та реалізувати на практиці передовий педагогічний досвід завдяки якому педагог виявляє зразки для наслідування у моральній та професійній сферах.

3. Розвиток *вольового начала* людини спирається на вольову концепцію (інформаційну теорію емоцій) П. В. Симонова, згідно якої воля як виразник автономно-вільного начала є парадоксальна сутність вже за своїм визначенням – позамежова, надсвітова. Воля як неінерційна сутність відповідає феноменам іншого, “неінерційного” світу, де тіла, на відміну від нашого інерційного світу, прискорюють рух перед перепонами й уповільнюють цей рух поза дією зовнішніх впливів.

Відповідно, для формування волі необхідна наявність “неінерційних” зон автономного поведінки суб’єктів освітнього процесу, у яких вони могли б виявляти власну ініціативу. Відтак, розвиток саморегулятивних вольових якостей досягається завдяки виконанню несанкціонованих зовнішнім середовищем дій. Зони автономної поведінки, у свою чергу, повинні формувати в педагогів потребу розширення векторів дії власної волі, які необхідно спрямовувати в русло педагогічної діяльності інноваційного характеру і водночас у сферу саморозвитку та самовдосконалення, у тому числі у сфері здорового способу життя. При цьому вольова психологічна установка на подолання перешкод зовнішнього середовища перепрофілюється і спрямовується всередину: педагоги мають навчитися переборювати труднощі і перешкоди, пов’язані з внутрішніми ресурсами власної психіки і власною поведінкою, тобто формувати навички самоконтролю. Зовнішні перешкоди (у вигляді сучасних соціально-економічних проблем, зумовлених цивілізаційними змінами) при цьому не розглядаються як негативні об’єкти, а починають усвідомлюватися як необхідна умова формування волі. Тобто відбувається усвідомлення цих проблем як необхідного елемента формування вольового початку, що, у свою чергу, є необхідною умовою становлення людської особистості.

О. В. Вознюком наведено приклад дії механізму волі на основі висновків Б. Беттельгейма, який провів декілька років у фашистських концтаборах і написав книгу *“Просвітлене серце”*. Він вивчив умови табірної середовища, де відбувається швидка деградація особистості: колективна відповідальність за проступки; знищення тих, хто якось виділявся з юрби, що змушувало ув’язнених зливатися із загальною масою; і, що найголовніше, – позбавлення в’язнів самостійності, коли кожний самостійний крок карався; регламентація до дрібних деталей табірної життя. Автором книги був знайдений метод запобігання корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, де можна самостійно діяти і нести за свої вчинки особисту відповідальність.

Психологічні дослідження свідчать, що спрямування вольового вектора всередину людини реалізується через рольовий потенціал особистості. Отже, формування внутрішніх вольових векторів може успішно здійснюватися на основі рольових тренінгів. Розвиток особистості щодо її вольового самовираження відбувається шляхом розширення рольового репертуару в процесі звільнення від рольової фіксованості. Проте цей процес має бути внутрішньо вмотивованим, а також спиратися на її творчий потенціал.

4. Розвиток *вільного начала особистості педагога* зумовлений розробкою технології розвитку знань та вмінь педагога до вільних, не спричинених зовнішнім світом вчинків, реалізованих завдяки внутрішній мотивації поведінки, яка, у свою чергу, пов’язана з творчою активністю та її найважливішим атрибутом – творчим, тобто діалектичним, нелінійним мисленням. У цьому сенсі людська особистість являє принципово творчу сутність, що характеризується біфуркаційно-парадоксальною, нейтральною

природою, покладеної в основі психічної організації творчих, геніальних людей, що відрізняються амбівалентністю їх психічної організації. Лекції та тренінги, спрямовані на розвиток парадоксально-діалектичного (нелінійного, діалогічного, творчого) мислення педагога реалізуються завдання з розвитку вільного самодетермінованого начала педагога, його внутрішньої мотивації, яка реалізується у процесі творчої діяльності.

5. Розвиток *божественного творчого начала особистості* передбачає формування парадоксального творчого мислення і форм діяльності людини як спроможності вийти за межі актуальної даності, що дозволяє відображати трансцендентальну світові, а тому парадоксальну природу Абсолюту, що досягається на основі педагогічного парадоксознавства [11]. Тут важливим постає розвиток у педагогів “*Ми-світогляду*”. Звернемо увагу на реалізацію таких принципів, як: Бог є любов; спасіння людини реалізується через відкриття душі, через добрі справи; повнота буття, щастя і саморозвиток у напрямі самовдосконалення, що дозволяє розвинути в педагога адекватне ставлення до світу; вирішення проблем людини на духовному рівні полегшує здобуття людиною внутрішньої свободи і незалежності від тиску обставин; толерантність на основі прийняття як своєї, так і чужої картин світу; людина несе відповідальність за свої вчинки, і відповідно – за свої думки та досягнуті результати; у кожній людині є все необхідне для здійснення змін і досягнення власних цілей; ситуацією керує той, хто володіє більшою гнучкістю (творчістю) [31].

6. Розвиток *саможертвовного початку педагога* реалізується на шляхах його творчої діяльності, що формує в людині готовність самозречення та саможертвності, які постають головним аспектом любові. Загалом, цей аспект особистості пов'язаний із духовним началом людини. При цьому з'ясовується *сутність любові педагога до дітей*, про що зазначають науковці. Любов педагога до дітей впливає з декількох обставин, а саме: місії життя як процесу самовдосконалення, що передбачає вдосконалення інших; Ми-світогляду; розуміння щастя – вищої мети людини – як реалізації соборного, колективістського буття; жаги гармонійного життя, яке втілюють діти і з якими педагог прагне спілкуватися задля досягнення власної гармонії.

Таким чином, О. В. Вознюк дослідив складний, поліфункціональний характер особистості і діяльності педагога, її рефлексивне, цілеспрямоване, ціннісно-смісловне, вольове, вільне, творче, саможертвове начало.

Концепція розвитку педагогічної обдарованості

Відповідно до логіки дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки передбачено вивчення природних потенціалів, педагогічних здібностей особистості педагога. Саме тому проблема вивчення природи обдарованості набуває особливої актуальності. У зв'язку з цим виокремлено новий напрям дослідження у педагогічній освіті (О.Є. Антонова) –

“Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах” [5].

Науковцем доведено, що одним з найважливіших ресурсів суспільства є його інтелектуальний потенціал, представлений спільнотою людей, які знайшли своє місце у житті, повною мірою реалізували власні творчі й професійні можливості, інтелектуальні та організаторські здібності. Саме вони є головним рушієм прогресу у всіх сферах діяльності суспільства і держави. Здатність до збереження і примноження інтелектуального потенціалу є життєво необхідною для суспільства, яке формується в умовах глобалізації та інформатизації XXI століття. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні має бути постійна підтримка обдарованих молодих учених, митців, спортсменів – потужного потенціалу творення майбутнього України, що, у свою чергу, актуалізує проблему обдарованості. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей визнається одним із головних напрямів удосконалення системи освіти [4].

Досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання в напрямі створення умов для обдарованої молоді вільно проявляти свої особливості, розвиватися відповідно своїм нахилам. Економічні та соціальні перетворення в Українській державі зумовили необхідність реформування всіх ланок системи освіти. Нова українська школа має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів. У межах окресленої проблеми: визначено основні філософські та загальнонаукові принципи та підходи до вивчення педагогічної обдарованості; здійснено обґрунтування логіки розвитку творчих здібностей (“задатки – здібності – обдарованість – талановитість – геніальність”); сформульовано поняття “*обдарованість*”; розроблено модель обдарованості на основі ортогонального підходу та обґрунтовано модель педагогічної обдарованості як виду професійної обдарованості; розроблено концепцію та методики розвитку педагогічної обдарованості студентів у ВНЗ; здійснено теоретичне обґрунтування науково-педагогічного супроводу обдарованої студентської молоді; створено науково-методичний Центр роботи з обдарованими студентами [4].

Аналіз результатів досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників дозволив теоретично обґрунтувати авторський підхід до побудови моделі обдарованості, яка охоплює такі компоненти:

– *ядро обдарованості: здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній* – як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності й зумовлюють різницю у динаміці оволодіння необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками; *креативність* – як здатність до

творчого пошуку, нестандартного розв'язування задач, що характеризується цілим рядом параметрів (дивергентне мислення, вміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості ідей, здатність до синтезу та аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях); *спрямованість особистості до певного виду діяльності* – як бажання працювати саме у цій сфері, отримування задоволення від діяльності, потреба постійно звертатися до неї;

– *чинники*, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості: *спадкові дані* – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку відповідних здібностей; *середовище (освітній простір)* – стимулююче оточення, що сприяє розвитку відповідних здібностей (родина, школа, держава та ін.); *виховні впливи* – цілеспрямований розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності сім'ї, загальноосвітнього закладу, позашкільних закладів освіти; *досвід виконуваної діяльності* – включення людини у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вмиле стимулювання її активності у цій діяльності, що здатне здійснити дієвий розвиток її потенційних можливостей; *особливості емоційно-вольової сфери*, які проявляються у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору тощо; *наявність системи цінностей* – що відображається у реалістичній “Я”-концепції, внутрішній мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє; *випадковість* – опинитися у потрібному місці у потрібний час, зустріч зі Своїм Учителем, спроможним розкрити унікальність індивідуальності дитини і створити умови для самостійного пошуку себе і свого шляху, самовираження у продуктах творчості тощо [5].

За основу побудови моделі обдарованості О. Є. Антоною було обрано підхід В. В. Рибалка до побудови тривимірної моделі особистості. Дослідник виділяє три взаємопов'язані базові виміри, які, на його думку, доцільно використовувати при побудові психологічної структури особистості. Перший вимір (I) – *соціально-психолого-індивідуальний*, “вертикальний”, з притаманними йому підструктурами особистості. Другий вимір (II) – *діяльнісний*, “горизонтальний”, що диференціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки. Третій вимір (III) – *віковий, генетичний*, що характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей, психічних властивостей. У процесі дослідження виявлено доцільно використаний В.В. Рибалкою ортогональний підхід, що влучно характеризує обдарованість як системну якість психіки. Така якість *розвивається*

впродовж життя і визначає можливість досягнення людиною високих результатів в одному або декількох видах діяльності. Отже, запропонована просторова модель обдарованості відображає такі її важливі характеристики як здатність до нескінченного розвитку та досягнення вершин в обраному виді діяльності. Тому можна вести мову про *акмеологічну модель обдарованості* (рис. 1).

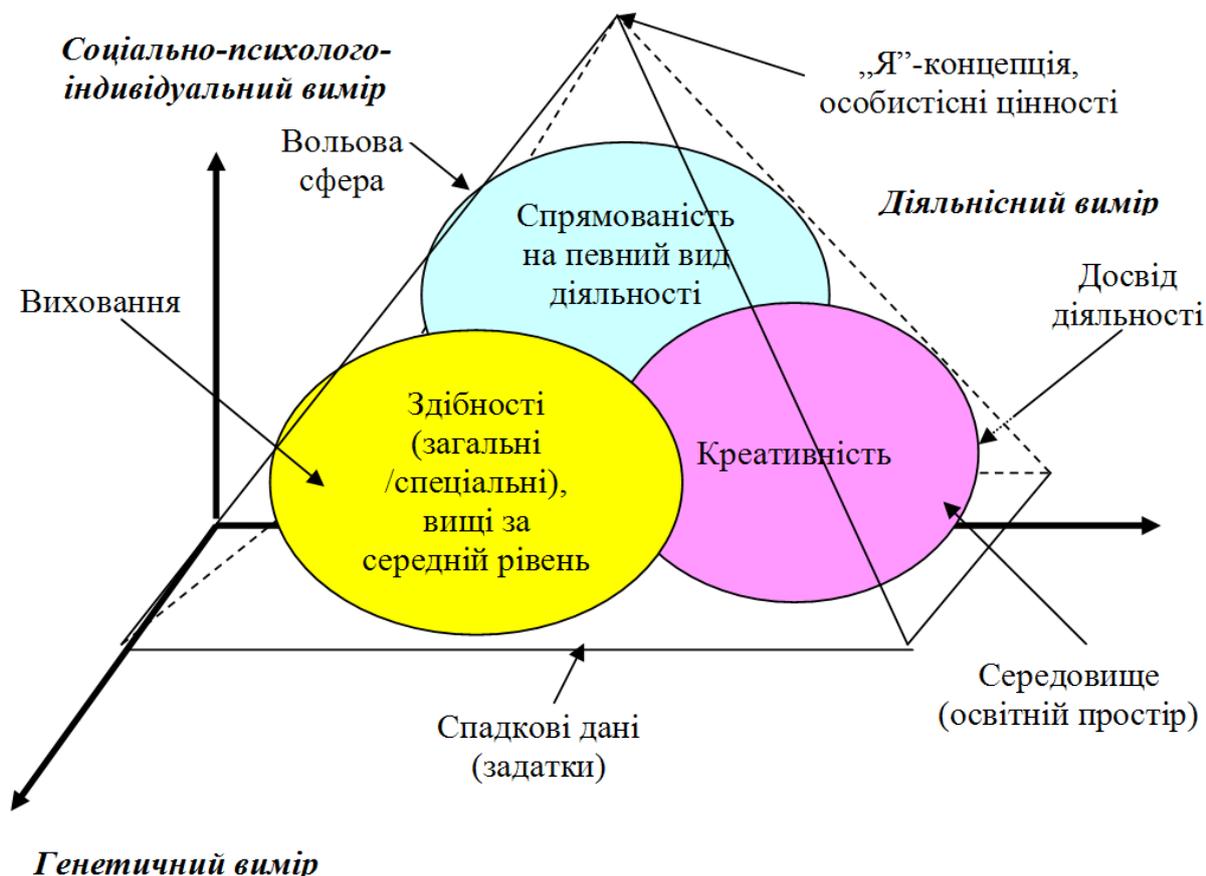


Рис. 1. Акмеологічна модель обдарованості (з урахуванням ортогонального підходу до побудови структури особистості В. В. Рибалки)

У межах професійної обдарованості О. Є. Антоною виділено як окремий вид *педагогічну обдарованість* – якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей особистості, інтелекту, креативності її мислення й діяльності та свідомої наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника, які дозволяють їй досягати значних успіхів у творчій професійній діяльності. Основу запропонованої дослідником моделі педагогічно обдарованої особистості складають такі компоненти: *педагогічні здібності*, рівень розвитку яких вище за середній; *педагогічна креативність*, тобто здатність до педагогічної творчості; *педагогічне покликання*, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; *інтелектуальні здібності*, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері. У процесі дослідження

розроблено основні параметри, які характеризують компоненти педагогічної обдарованості, визначено критерії їх оцінювання, описано рівні розвитку їх у студентів.

Крім того О. Є. Антоною розроблено *концепцію розвитку обдарованості*. На основі розуміння особистості як відкритої системи, здатної до саморозвитку і самовдосконалення, людина постає як цілісна єдність природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного начал, в якій усі окреслені сторони взаємодії виступають необхідними моментами. Зважаючи на це, і процес формування особистості має відбуватися цілісно [5].

Природні задатки особистості до виконання певного виду діяльності постають як потенційні можливості особистості, що набувають свого розвитку і реалізуються у практичній діяльності за певних умов. Обдарованість розглядається як вищий рівень розвитку здібностей, що супроводжується високими досягненнями у певній галузі діяльності. Таким чином, здібності й обдарованість є феноменами одного порядку в тому розумінні, що вони переходять від нижчого рівня до вищого на основі розвитку здібностей і підпорядковуються законам розвитку здібностей, тобто мають здатність до постійного розвитку і вдосконалення. Обдарованість розглядається як системна якість психіки особистості, здатна розвиватися впродовж життя, і яка визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному чи кількох видах діяльності порівняно з іншими людьми.

Розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачає виявлення та підтримку обдарованої молоді; розвиток та реалізацію її здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу у виші, магістратуру та аспірантуру, підготовку наукових та педагогічних кадрів. Ця система повинна охоплювати заклади освіти різних рівнів акредитації: середня загальноосвітня школа, педагогічний ліцей, педагогічний коледж, вищий педагогічний заклад освіти, заклади післядипломної педагогічної освіти.

Безперервному процесу сприяють побудова цілісної багатофакторної моделі обдарованого майбутнього спеціаліста, а також розробка та впровадження педагогічних технологій навчання, заснованих на стратегіях поглиблення, прискорення, збагачення, проблемності змісту освіти, а також активізації, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Теоретичним підґрунтям для організації процесу навчання обдарованої молоді є модель обдарованості, що характеризується якісно своєрідним поєднанням здібностей, інтелекту, креативності та свідомої наполегливої спрямованості особистості до певного виду діяльності, які дозволяють їй досягати значних успіхів у творчій професійній діяльності. Організація

процесу навчання обдарованих учнів (студентів) передбачає перебудову навчально-пізнавального процесу (цілей, завдань, змісту, форм та методів) і спрямування його на самоактуалізацію особистості учня (студента), вмотивоване оволодіння знаннями, вміннями, навичками, розвиток та саморозвиток особистісних та професійно значущих якостей студентів.

Особлива увага приділяється підготовці вчителя. Процес навчання майбутніх учителів спрямовується на створення у виші сприятливих умов для повноцінного прояву і розвитку здібностей та обдарувань студентів відповідно до їх схильностей, мети професійного становлення, визначення власної траєкторії професійного зростання та набуття високого рівня професіоналізму. Спеціально організоване навчання на основі розробленої О. Є. Антоною моделі обдарованості сприяють формуванню знань, умінь і навичок майбутніх учителів, розвитку їх педагогічних обдарувань, творчого мислення, інтелектуалізації особистості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності [19]. Така побудова навчального процесу передбачає досягнення найвищого розвивального ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього вчителя та реалізацію його творчого потенціалу.

*Концептуальні засади етнокультурологічної підготовки
майбутніх учителів у регіональному контексті*

Важливою складовою акмеологічної моделі педагога є духовна зрілість педагога – формування *вчителя-громадянина-патріота*. Підготовка такого вчителя потребує постійного звернення до історії, культури, традицій українського народу, до витоків народної педагогіки з метою усвідомлення педагогічної основи народної мудрості. О. Є. Березюк обґрунтовано *теоретичні та методичні засади етнокультурологічної підготовки майбутніх учителів у регіональному контексті*. Проаналізовано базові поняття у цій сфері, а саме компетенція, компетентність, культура, етнокультурна, етнопедагогіка, етнокультурна компетентність, етнокультурологічна підготовка. Виокремлено основні аспекти етнопедагогічної професійної компетентності майбутнього вчителя, а саме: змістовий, проблемно-практичний і комунікативний. Кожен з них ураховує принцип полікультурності як загальнодержавну особливість інтелектуального простору України. Розглянуто основні напрями етнокультурної підготовки майбутнього вчителя: етнодидактичний, громадянський, духовно-моральний, етносоціальний, етнокультурологічний, етновалеологічний, фамілістичний та ін. Виділено умови етнокультурної підготовки в педагогічних вишах: створення демократичних умов реалізації свободи і прав людини; сприйняття всіма суб'єктами науково-педагогічного процесу ієрархічної системи загальнолюдських гуманних цінностей; соціокультурний саморозвиток особистості; формування національної духовності; світогляду, національного характеру; умінь актуалізувати етнопедагогічні знання та професійно їх використовувати. Дослідником

доведено. що етнокультурологічна підготовка є функціональним чинником довготривалого процесу оволодіння, застосування та поширення етнопедагогічних знань, оскільки звернення до витоків свого роду є визначальною тенденцією для сьогодення [6].

Автором досліджено особливості етнокультурної компетентності, яка вміщує низку складників:

1) матеріальну сферу культури (народна архітектура, вбрання, види творчої діяльності);

2) сферу духовної діяльності народу (мова, усна народна творчість, народне мистецтво, тощо);

3) менталітет народу або етнопсихологічні риси етносу). Виокремлено функції етнокультурної компетентності: комунікативну, пізнавальну, знаково-символічну, відтворювальну (забезпечення фізичного існування етносу через відносини між природою і людиною) та ін. Науковцем розроблено технологію формування етнокультурної компетентності особистості у вигляді певної педагогічної системи множини взаємопов'язаних і взаємообумовлених цілісних компонентів, що поєднані спільною метою, мотивами і завданнями, спрямованими на поетапне становлення в молоді особистісного, гносеологічного, операційного, проєктивного компонентів етнокультурної компетентності. Виділено етапи формування у майбутніх учителів етнокультурної компетентності: елементарної та функціональної грамотності, досягнення освіченості в галузі етнокультури, що потребує їх постійного саморозвитку і самовдосконалення.

Національна освітньо-виховна система – це історично зумовлена і створена самим народом система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх у душі природно-історичного розвитку матеріальної та духовної культури нації. Національна освітньо-виховна система ґрунтується на засадах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, родинного виховання, що увібрали в себе надбання народної мудрості [44].

Організація життєдіяльності дітей та молоді в національній освітньо-виховній системі будується на основі таких принципів:

– народність – добір пріоритетних видів діяльності учнів та їх організація відповідно до регіональних, місцевих умов, інтересів вихованців, їхнього досвіду. Зміст діяльності – рідна мова, народні традиції та мистецтво, національно-етнічна обрядовість, звичаї та інші;

– природовідповідність – побудова навчально-виховного процесу життєдіяльності дітей згідно із природою дитини, реалізація ідеї добровільності (навчання та виховання без примушування, виховання потреб у дітей, виходячи з їхніх особистих уподобань, переконань, саморозвитку талантів, здібностей, свободи у своїх правах);

– культуровідповідність – збагачення особистості досягненнями національної та світової культур, забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем культури народу, збереження своєрідності нації, загальнолюдських цінностей, використання народних традиційних засобів творчого розвитку особистості, сприяння самовизначенню учня відносно соціокультурних цінностей народу тощо;

– етнічна соціалізація – врахування типових рис етнічної спільності, ментальності народу, прилучення молоді до життєвих норм та цінностей старшого покоління, розвиток кращих рис народу в молодіжних об'єднаннях, визначення власного місця у суспільстві, здатність та готовність до конструктивно-критичної взаємодії з існуючою соціальною реальністю;

– гуманізація – сприйняття особистості вихованця як найвищої соціальної цінності, забезпечення прав на свободу, соціальний захист, розвиток здібностей і виявлення індивідуальності, самореалізація фізичних, психічних, соціальних і духовних основ розвитку особистості, повага і віра в кожную особистість, увага, допомога, співпереживання у труднощах людського становлення;

– демократизм – демократизація співробітництва вихователів і вихованців у розв'язанні завдань життєдіяльності дітей, усунення авторитарного стилю виховання, утвердження таких норм у житті дітей, як загальні збори колективу, змінність лідерів, самоврядування;

– єдність, наступність, спадковість поколінь – організація передачі від старшого покоління молодшому господарсько-економічного досвіду, духовно-моральних і соціальних цінностей тощо.

Національний компонент освітньо-виховної системи передбачає цілеспрямоване формування етнопедагогічними чинниками в молоді основних і специфічних для українців якостей, що відображають особливості їхньої психології, характеру, самосвідомості, способу мислення та інші.

На основі аналізу праць учених, можемо стверджувати що етнокультурологічна підготовка молодшої людини здійснюється за певними напрямами.

Громадянський напрям етнокультурологічної підготовки характеризує рівень національної свідомості, патріотизм особистості, повагу до рідного та інших народів світу, любов до рідної землі.

Духовно-моральний напрям – це складний процес розвитку особистості впродовж її життєвого шляху, що спирається на загальнолюдські цінності й водночас має свої особливості у конкретних історичних соціокультурних умовах, у контексті певного етнічного середовища, що, зокрема, відображається у співвідношенні світсько-морального та релігійно-морального виховання.

Етносоціальний напрям – це знання про народні традиції міжособистісних взаємин, етнічні уявлення про ідеальну модель особистості, якій притаманні типові риси етнічної спільності, ментальності народу,

прилучення молоді до життєвих норм та цінностей старшого покоління, розвиток кращих рис народу в діяльності молодіжних об'єднань, визначення власного місця у суспільстві, здатність та готовність до конструктивно-критичної взаємодії з існуючою соціальною реальністю [7].

Етноестетична підготовка характеризує культурологічне світобачення особистості, вміння сприймати відображення реальності в народному мистецтві, готовність до самовдосконалення відповідно до опанування народними традиціями, до рис національного характеру. Сюди ж відносимо й збагачення особистості досягненнями національної і світової культур, забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем художньо-естетичної культури народу, збереження своєрідності нації, загальнолюдських цінностей, використання народних традиційних засобів творчого розвитку особистості; сприяння самовизначенню особистості по відношенню до соціокультурних цінностей народу тощо.

Етновалеологічний напрям – це оволодіння етнічним досвідом збереження та зміцнення свого здоров'я (фізичного, соматичного, психічного, духовного). При цьому застосовуємо народнопедагогічні засоби оздоровлення: рухливі ігри, забави, танці, а також ознайомлення з народним календарем, народною медициною, шанобливе ставлення до природи, знання народних символів, звичаїв, традицій, пов'язаних з тілесним вихованням та посиленою природоохоронною діяльністю.

Фамілістичний напрям ґрунтується на знаннях багатовікової історії розвитку родинного життя, це знання про практичний досвід українського народу в галузі організації шлюбу та створення міцної здорової сім'ї. Національні традиції, менталітет етносу через міжособові взаємини сім'ї та стереотипи поведінки дорослих передаються дітям. Саме в родині дитина успадковує генетично й соціально дійсні та вдавані цінності, що стають її життєвим надбанням. Сім'я уподібнюється соціальному мікрокосмосу: її структура представляє мікромодель суспільства, в ній сконцентрована палітра суспільних відносин (соціальних, економічних, культурних). Саме з утворенням сім'ї як осередка виховання особистості можна говорити про зародження народної педагогіки та психології, народної етики, взаємовідносин людей. Народ створив таку виховну систему, в якій відображаються такі провідні засоби виховання як поведінка й вчинки батьків, рідна мова, праця, фольклор, родинно-побутова культура, народні звичаї й традиції, мистецтво, ремесла й промисли, вірування, свята, обряди, символи, дитячі ігри та іграшки [6, 7].

Таким чином, на основі аналізу праць учених доведено, О. Є. Березюк доведено, що етнокультурологічна підготовка молодої людини здійснюється за певними напрямками: громадянський, духовно-моральний, етносоціальний, етноестетичний, етновалеологічний, фамілістичний. Підтверджено, що етнокультурологічна підготовка – результативно-діяльнісна характеристика

народознавчої освіти. Вона забезпечує українознавче спрямування процесу формування особистості на основі принципів демократизації та європеїзму.

Концептуальні положення інноваційної діяльності педагога

Наступна складова акмеологічної моделі педагога передбачає розгляд інноваційної площини дослідження. Учитель в сучасних умовах постає як *інноватор*, здатний втілювати у життя накопичені та сучасні педагогічні знання і технології. Проблема педагогічної обдарованості взаємопов'язана з таким аспектом як інноваційна діяльність. Пріоритетом соціально-економічного прогресу в XXI столітті стає якісна освіта, що потребує здійснення системних інноваційних змін у діяльності ЗНЗ, обґрунтування та апробацію нових підходів, моделей, технологій реалізації інновацій, спрямованих на підвищення їх системності та результативності.

Саме тому учасний педагог має бути інноватором. У цьому контексті привертає увагу дослідження І. І. Коновальчука щодо інноваційних процесів у вищій та середній освіті. У сучасному світі інновації стали необхідністю й умовою розвитку всіх сфер суспільства. Однак нинішня вітчизняна система освіти не може повною мірою забезпечити якісну підготовку людини до успішної життєдіяльності в умовах стрімких інноваційних змін. Для її модернізації необхідні обґрунтування теоретико-методологічних засад інноваційних освітніх процесів, розробка та впровадження ефективних моделей і технологій експертизи, проектування, реалізації, моніторингу нововведень у масовій педагогічній практиці.

Концепція дослідження І. І. Коновальчука ґрунтується на основних наукових положеннях інноватики, закономірностях і принципах інноваційних освітніх процесів, які на методологічному, теоретичному та практичному рівнях визначають концептуальні засади технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах [29].

Методологічний концепт відображає міждисциплінарний рівень дослідження проблеми освітніх інновацій з позицій системного, синергетичного, інтеграційного, культурологічного, акмеологічного, середовищного, компетентнісного й технологічного підходів; передбачає розгляд інноваційного процесу як багатоаспектного феномену, універсального, закономірного за своєю природою, що обумовлює необхідність синтезу знань для обґрунтування теоретико-методологічних засад, побудови моделі й розробки технології реалізації нововведень у загальноосвітніх навчальних закладах.

Теоретичний концепт визначає цілісність аналізу терміносистеми основних понять педагогічної інноватики, які внутрішньо взаємопов'язані між собою і слугують основою для формулювання вихідних теоретичних засад інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу як відкритої соціально-педагогічної системи, готовності якого до реалізації інновацій визначається сформованістю стратегії інноваційного розвитку,

місії, широтою та інтенсивністю інноваційного середовища й рівнем інноваційного потенціалу.

Технологічний концепт передбачає науково-прогностичне обґрунтування концептуально-змістової моделі нововведень, розроблення технологій експертизи, проектування, реалізації, моніторингу інновацій, здійснення яких потребує належного рівня інноваційної компетентності педагогів і керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Технологія реалізації інновацій має ґрунтуватися на розуміння сутності інновації як системи, процесу, діяльності та результату – змін у педагогічній системі та її виходу на якісно новий рівень функціонування й досягнень.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що ефективність освітніх реформ у системі середньої освіти безпосередньо проявляється в широкомасштабній реалізації інноваційних ідей у практичній діяльності. Стратегічно-системний рівень інноваційних змін можливий при системних нововведеннях, в яких цілісно представлені як концепція, цілі, зміст, так і технологія їх практичної реалізації. Мета інноваційного процесу полягає у внесенні змін у педагогічну систему навчального закладу для переведення його з традиційного стану функціонування в площину інноваційного розвитку й саморозвитку [27, 29].

Технологія реалізації інновацій є системним способом організації інноваційної діяльності, що уможливорює широкомасштабність, ефективність, результативність і доступність нововведень у масовій педагогічній практиці. У процесуально-змістовому контексті технологія реалізації інновацій відображає послідовність етапів концептуалізації, адаптації, безпосередньої реалізації, активного продуктивного використання й розвитку нововведення та конкретизує зміст інноваційних змін у педагогічній системі.

Основним суб'єктом та ініціатором інноваційних змін є, насамперед, педагог-новатор, тому проблема ефективності й результативності реалізації освітніх інновацій має розглядатися у площині розвитку інноваційної компетентності вчителів, яка є результатом синтезу базової готовності до інноваційної діяльності та суб'єктного досвіду й рефлексії її здійснення. Система розвитку інноваційної компетентності передбачає взаємодію педагогів як суб'єктів нововведень в інноваційному середовищі, обмін знаннями й досвідом реалізації інновацій з іншими новаторами, формування позитивного ставлення до інновацій, актуалізацію мотивів інноваційної діяльності, розвиток інноваційного мислення.

Науковець зазначає, що у сучасному світі освіта стає однією з ключових сфер суспільства, в якій формуються майбутні ресурси його оновлення і розвитку. Тому характерною тенденцією сучасної освіти є інноваційність, тобто її відкритість до нового, випереджувальний характер відносно інших галузей людської діяльності. Розв'язання досліджуваної проблеми вимагає створення цілісної обґрунтованої *концепції інноваційних процесів у ЗНЗ* у таких визначених напрямках: *методологічне обґрунтування* смислу освітніх

інновацій, розуміння яких пояснюється провідними концепціями сучасної філософії освіти; визначення можливостей загально- і конкретно наукових підходів щодо аналізу, прогнозування і регулювання інноваційних освітніх процесів; *теоретичне обґрунтування* дослідження, яке вимагає конкретизації його поняттєвого апарату, побудови концептуальної ідеї, виділення основних параметрів, видів, структури, функцій інноваційних процесів, виявлення взаємозв'язків між компонентами інноваційних процесів, їх системного впорядкування; *науково-методичне обґрунтування* організаційно-педагогічних умов реалізації інновацій у ЗНЗ, які обумовлюються взаємодією зовнішніх об'єктивних і внутрішніх суб'єктивних чинників. Останнє проявляється у соціально-психологічних детермінантах, мотиваційно-ціннісних установках суб'єктів інноваційної діяльності, створенні інноваційного середовища і розвитку інноваційного потенціалу навчального закладу. *Практична реалізація* на технологічному рівні моделі інноваційної системи передбачає визначення критеріїв ефективності інноваційних процесів, прогнозування шляхів і результатів інноваційного розвитку ЗНЗ [28, 29].

І. І. Коновальчуком обґрунтовано основні положення щодо застосування проектного підходу в організації інноваційних освітніх процесів. Окреслена науковцем логіка проектування відображає тріадність стадій розгортання інноваційного процесу: створення інновації як педагогічної системи; забезпечення її функціонування на рівні процесу; розроблення технології реалізації нововведення на рівні умов, організаційно-управлінських дій та операцій, виконання яких гарантує досягнення запланованих результатів. Результатом проектування є інноваційний проект – система науково обґрунтованих концепції, цілей і заходів, необхідних для реалізації нововведень у реальних умовах конкретного навчального закладу. Зміст етапів проектування визначається організаційними, аналітико-пошуковими, методичними, управлінськими та іншими завданнями, які необхідно вирішити для реалізації інноваційного проекту. Установлено таку послідовність етапів технології проектування процесу реалізації інновацій: інформаційно-аналітичний, прогностично-цілеутворювальний, процесуальний, ресурсний, конструктивно-організаційний, експерно-оцінювальний, результативний, рефлексивно-оцінний [28].

Для інформаційно-управлінського й методичного супроводу інноваційного процесу визначено теоретичні засади, функції, критерії й технологію проведення експертизи та моніторингу освітніх інновацій [13]. Запропонована технологія проведення експертизи освітніх інновацій передбачає проходження ряду послідовних етапів оцінки й відбору для реалізації тих інноваційних проектів, які найбільш повно відповідають стратегії розвитку навчального закладу. Виокремлено групи критеріїв експертизи освітніх інновацій: *методологічні* – характеризують актуальність, наукову обґрунтованість концепції та теоретико-методологічних засад

інноваційного проекту; *процесуальні* – встановлюють ступінь розробленості процесу реалізації нововведення, його відповідності стратегії інноваційного розвитку навчального закладу; *ресурсні* – визначають показники цілісності, оптимальності й необхідного рівня кадрових, інформаційно-комунікативних, організаційно-управлінських, технологічних, матеріальних та фінансових ресурсів навчального закладу як суб'єкта реалізації інновації; *технологічні* – спрямовані на оцінку запропонованих форм, методів, засобів організації діяльності учасників реалізації проекту; *результативні* – встановлюють дієвість засобів діагностики досягнення цілей інноваційного проекту. Практична спрямованість експертизи освітніх інновацій проявляється в її інформаційно-аналітичній; оцінювальній, прогностичній, нормативній, консультативній функціях.

Моніторинг продуктивності реалізації інновацій передбачає комплексну оцінку й порівняння прогнозованих й отриманих результатів для забезпечення достовірності, обґрунтованості й своєчасності інформації при прийнятті управлінських рішень на всіх етапах інноваційного процесу. Мета моніторингу полягає в інформаційно-методичній підтримці процесу реалізації інновацій та оперативного, постійного відстеження змін у педагогічній системі. Сутність моніторингу інноваційної діяльності полягає у вимірюванні реального стану об'єкту чи процесу, співвіднесенні його з прогнозованою нормативною моделлю, виробленні системи впливу для підтримки розвитку об'єкта в оптимальному режимі, постійній корекції процесу нововведень відповідно до заданих параметрів функціонування. Процесуально технологія моніторингу інновацій представляє систему методів і засобів збору й переробки інформації від виду вхідних даних й представлення їх у формі інформаційних ресурсів, що використовуються для управління процесом реалізації інновацій [29].

Таким чином, урахувавши зазначене, І. І. Коновальчуком проведено міждисциплінарне дослідження: здійснено теоретико-методологічне обґрунтування процесу реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах; систематизовано терміносистему понять педагогічної інноватики; окреслено сутнісні характеристики готовності загальноосвітнього навчального закладу як соціально-педагогічної системи до сприйняття та реалізації інновацій. Обґрунтовано теоретичні й процесуально-змістові аспекти технологізації процесу нововведень; розроблено концептуально-змістову модель реалізації інновацій, яка відображає послідовність етапів концептуалізації, адаптації, безпосередньої реалізації, активного продуктивного використання й розвитку нововведення та конкретизує зміст інноваційних змін у педагогічній системі. Визначено критерії, показники та способи моніторингу процесу й результатів реалізації інновацій у ЗНЗ. Обґрунтовано систему розвитку інноваційної компетентності педагогів. Удосконалено технології експертизи, моніторингу інновацій та проектування процесу їх упровадження; змістові характеристики інноваційних місії,

стратегії, середовища та структури інноваційного потенціалу ЗНЗ; зміст та форми науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогів; уточнено тенденції та зміст основних етапів інноваційних процесів у системі середньої освіти України (80-ті роки ХХ ст. – емпірично-теоретичний, 90-ті роки ХХ ст. – теоретико-методологічний, з початку 2000-х рр. – теоретико-технологічний).

Таким чином, проаналізовано сутність основних понять педагогічної інноватики, зокрема, категорію “інновація” розглянуто з позицій розуміння її цілісності як системи, процесу, діяльності й результату; зміст та структуру інноваційної компетентності педагогів як основного ресурсу інноваційного потенціалу 17 навчальних закладів; конкретизовано вихідні позиції і принципи формулювання терміносистеми понять педагогічної інноватики. Обґрунтовано моделі інноваційного процесу (інтеграції, інноваційних мереж, стратегії швидкого навчання та обміну знаннями й досвідом); положення щодо вирішальної ролі інноваційної компетентності педагогів у забезпеченні результативності нововведень; сутнісні ознаки інноваційної педагогічної системи в контексті її відкритості до інновацій та здатності до самоорганізації й саморозвитку.

Практичне значення дослідження полягає у впровадженні в практику загальноосвітніх навчальних закладів авторських моделі й технології реалізації інновацій, у можливості застосування результатів дослідження для науково-методичного та інформаційно-консультативного супроводу інноваційної діяльності педагогів, розвитку їх інноваційної компетентності.

Обґрунтування та реалізація акме-концепції “навчання впродовж життя”

Неперервна освіта – веління часу. Неperервна професійна підготовка педагога на засадах акмеології у дослідженні розглядається як послідовний процес формування акмеологічної компетентності майбутніх учителів, що забезпечує його професійне становлення та розвиток, формування здатності до навчання, саморозвитку, самовдосконалення в умовах ціложиттєвого навчання з метою досягнення особистісного й професійного акме.

Теоретичний аналіз обраної проблеми у педагогічній теорії засвідчив, що сучасні дослідження у сфері педагогічної освіти спрямовані на: визначення шляхів оптимізації професійної підготовки майбутніх педагогів (Н. В. Кузьміна, Н. Є. Кузнєцова, Н. М. Полетаєва, А. О. Реан, Л. О. Хомич), специфіки формування педагогічної майстерності вчителів (І. А. Зязюн, Є. С. Барбіна, А. М. Лавриненко, Л. В. Корінна, Г. М. Сагач.); розвиток психопедагогіки (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, Н. Ф. Вішнякова, В. В. Рибалко, Е. Стоунс), реалізацію особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх педагогів (І. Д. Бех, С. Л. Яценко), формуванні професійної акмекомпетентності (А. О. Деркач, В. М. Гладкова, В. М. Максимова, Н. Г. Сидорчук); дослідження у сфері освіти дорослих (О. В. Аніщенко, А. І. Кузьмінський, Л. Б. Лукьянова, Л. Є. Сінгаївська,

Т. І. Шанскова); застосування інноваційних технологій у педагогічній освіті (В. В. Докучаєва, Р. С. Гуревич, О. М. Спирін, І. І. Коновальчук); реалізацію професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на засадах синергетики (В. Г. Кремень, О. В. Вознюк, С. Д. Пожарський, Л. Є. Паутова). Доведено, що важливого значення набувають сучасні вимоги до професійного самовдосконалення майбутніх учителів, що сприяють становленню та розвитку їх професіоналізму, стимулюють особистісне зростання педагогічних працівників.

Цікаве дослідження проведено Т. Г. Деремою, якою здійснено аналіз сучасного стану неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології в Україні, що підтвердило актуальність і доцільність дослідження обраної проблеми [15]. Так, 23,5% з-поміж 1 253 опитаних респондентів виявили інтерес до саморозвитку, самовдосконалення у процесі навчання та оволодіння методами досягнення власного акме. Спонукає їх до цього, в першу чергу, бажання кар'єрного зростання (32,1% респондентів), пізнання нового (37,4% опитаних) та прагнення досягти власного акме (29,3%). Значна частина опитаних студентів (60,5%) пов'язує акмеологію із самовдосконаленням, саморозвитком та досягненням успіху в житті). Проте серед опитаних студентів переважна більшість (56,6%) не приділяє належної уваги фаховій науковій та навчально-методичній літературі, частина студентів не усвідомлюють важливості самостійної роботи, витрачаючи на неї лише одну годину на добу (46,9%), та не бере участі у науково-дослідних проектах (64,9%), що передбачає сформовану здатність до самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Майбутні фахівці не достатньо усвідомлюють важливість оволодіння акмеологічною компетентністю та недостатньо вмотивовані щодо власного професійного розвитку. Саме тому у науковців викликає інтерес окреслена проблема дослідження.

Концепція дослідження акмеологічних засад неперервної професійної педагогічної підготовки ґрунтується на, системному, акмеологічному, андрагогічному, компетентнісному, професіографічному, аксіологічному, особистісно-орієнтованому, діяльнісному, технологічному та інших підходах. Системоутворювальним у дослідженні акмеологічних засад неперервної професійної підготовки майбутніх педагогічних спеціалістів є власне акмеологічний підхід. Згідно концепції “освіта впродовж життя” проаналізуємо особливості професійно-педагогічної підготовки різних категорій педагогічних працівників: дошкільних навчальних закладів, загальноосвітніх навчальних закладів, в умовах варіативних освітньо-виховних систем, студентів університету; педагогічної підготовки магістрів, підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти [20].

Концептуальні засади підготовки вихователів

дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми

Л. В. Зданевич дослідила актуальну проблему “Теоретичні і методичні основи підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми”. У процесі дослідження обґрунтовано теоретичні засади визначеної проблеми; розроблено модель окресленої професійної підготовки, яка охоплює: *методологічний* (категорії, підходи, закономірності явища); *теоретичний* (умови, сутність підготовки, зміст); *методичний* (методики діагностики та формувального експерименту з підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми) аспекти; розроблено концепцію підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми на основі гуманістичного, особистісно орієнтованого, технологічного, контекстного, аксіологічного, рефлексивного підходів, сучасних теорій педагогічної та соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ. Теоретично обґрунтовано й експериментально апробовано педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи у досліджуваній сфері; визначено сутність і структуру поняття “готовність вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми”; розроблено критерії, показники й охарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи у визначеному напрямі [22].

Л. В. Зданевич удосконалено змістові характеристики поняттєво-категоріального апарату дослідження, базові поняття якого розглядаються як дієвий світоглядно-методологічний засіб його пізнання; уточнено сутність понять “професійна підготовка майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми”, “готовність майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми”, “дезадаптована дитина дошкільного віку”.

Науковцем окреслено роль і значення особистості вихователя ДНЗ, яка проявляється і професійно формується в процесі безпосередньої педагогічної діяльності або професійного навчання, так званій, “*квазіпедагогічної діяльності*”, що розглядається як процес моделювання різнопланових ситуацій професійної діяльності на навчальних заняттях.

У процесі наукового пошуку виокремлено такі компоненти професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, інформаційно-комунікативний та рефлексивно-самоосвітній. *Мотиваційно-ціннісний компонент* охоплює мотиви, цілі, потреби щодо оволодіння та здійснення педагогічної діяльності; ціннісні орієнтації стосовно самоактуалізації майбутнього вихователя ДНЗ в обраній професії, творчого виявлення його особистісних та професійно значущих якостей у різних видах педагогічної діяльності у сфері дошкільної освіти. *Когнітивно-технологічний компонент* визначається наявністю науково-теоретичних знань про професійну діяльність майбутнього вихователя про роль професійно-педагогічної

взаємодії, що виявляється в здатності інтегрувати ці знання у зміст роботи з дезадаптованими дітьми. *Інформаційно-комунікативний* – представлено сукупністю знань, умінь та здібностей, необхідних для ефективного педагогічного спілкування, що виявляється в умінні майбутнього вихователя ДНЗ встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з дітьми, колегами, батьками, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, оволодівати засобами вербальної і невербальної комунікації та можливістю їх ефективно використовувати. *Рефлексивно-самоосвітній* компонент передбачає здатність майбутнього вихователя ДНЗ критично оцінювати процес і результат власної педагогічної діяльності, усвідомлювати її значущість, ступінь відповідальності за її результати, пізнавати можливості для самореалізації в професії, обирати оптимальну стратегію професійної поведінки та подальшої самоосвітньої діяльності.

Л. В. Зданевич розробила *концептуальну модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ* як відкриту динамічну інтеграційну систему, що передбачає врахування змісту, завдань, принципів, методів, функцій, технологій професійної підготовки на основі сучасних вимог до фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів “молодший спеціаліст”, “бакалавр”, “спеціаліст” і “магістр”. На основі теоретичних положень, які представлені у концептуальній ідеї про формування професійних умінь як методологічної основи практичної підготовки студентів, що детермінуються системою професійних умінь та враховують особливості професійної діяльності фахівця, розроблено та змістово охарактеризовано педагогічну технологію професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Метою створення концептуальної моделі визначено розробку та реалізацію стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ, що передбачає конкретизацію завдань: виявити (діагностувати) вихідний рівень підготовки, розробити ефективні шляхи професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ, коригувати цей процес, оцінити ефективність реалізації запропонованої стратегії. Визначені мета і завдання моделі пов'язані з соціальним замовленням суспільства – підготовкою фахівців із сформованим творчим рівнем професійної готовності до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Авторська концептуальна модель наочно відображає різницю між станами об'єкта – оригінал, функціональність і динамічність трьох етапів, що дозволило простежити позитивну динаміку між вихідним та прикінцевим рівнем сформованої готовності майбутніх вихователів ДНЗ. Вона характеризується: цілісністю (оскільки всі етапи взаємопов'язані між собою, мають певне смислове навантаження і спрямовані на прикінцевий результат – досягнення готовності й переходу на якісно більш високий ступінь – самореалізацію), наявністю інваріантної (мета, методологічні підходи, принципи) та варіантної (диференціація завдань, змісту, методів і прийомів,

засобів, форм досягнення мети з урахуванням особливостей різних суб'єктів освітнього процесу) складових. Отже, запропонована концептуальна модель має всі ознаки системи, що підтверджено за допомогою прогнозованого результату професійної підготовки [22].

Її *компонентами* визначено три підсистеми, а саме: організаційно-діагностичну, змістово-діяльнісну та рефлексивно-прогностичну. Метою *організаційно-діагностичної підсистеми* є формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (реалізується мотиваційно-ціннісний компонент професійної підготовки).

Змістово-діяльнісна підсистема визначається рівнем сформованості цілісної системи професійних знань, умінь та практичних навичок, необхідних для ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності (мета – впровадження моделі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками у вищих навчальних закладах, набуття студентами індивідуального досвіду формування системи спеціальних умінь, спрямованих на професійну актуалізацію власних індивідуальних особливостей; завдання – забезпечення системи знань, умінь та навичок із визначених навчальних дисциплін).

Рефлексивно-прогностична підсистема визначається сформованістю професійно значущих якостей особистості, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Концептуальна модель реалізується шляхом створення та впровадження *системи підготовки майбутніх фахівців*, що розглядається як замкнута об'єктивна єдність пов'язаних між собою елементів, упорядкованих за певними принципами та визначених метою і завданнями її функціонування, що передбачає використання відповідних форм, методів і засобів, реалізація яких забезпечує досягнення очікуваного результату – сформованої готовності до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Створення та реалізація в практиці моделі формування професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми на основі системного та особистісно-діяльнісного підходів розглядається в дослідженні як перша організаційно-педагогічна умова. Друга – психолого-педагогічна – визначається забезпеченням взаємозв'язку всіх напрямів підготовки майбутніх вихователів (теоретичної, методичної, практичної). Третя – дидактична умова – характеризується цілеспрямованим відбором, конструюванням і використанням елементів змісту, методів (прийомів), а також різноманітних організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей шляхом розробки і впровадження навчально-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ (реалізація рефлексивно-самоосвітнього компонента готовності).

Отже, у ході обґрунтування педагогічних умов конкретизовано завдання щодо: визначення обставин їх педагогічної керованості, відбору відповідних форм, методів прийомів, вибудовування логіки їх поетапної реалізації, що

передбачає також використання засобів діагностики та корекції процесу підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності

Практичне значення дослідження полягає в розробці методики діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців у визначеному напрямі; розробленні навчальних курсів “Сімейна педагогіка”, “Соціальна педагогіка”, “Теорія і методика співпраці з родинами”, “Психологія особистості”, спецкурс “Організація роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку”, модульних програм навчання до них та методичних рекомендацій.

Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Модернізація системи освіти в Україні потребує розробки варіативних освітньо-виховних систем різних типів державних і приватних загальноосвітніх закладів: гімназій, ліцеїв, коледжів, профільних шкіл, навчально-освітніх центрів. Інноваційні процеси зумовлюють зміни у підготовці сучасного вчителя, професійно компетентного, здатного ефективно працювати в умовах нової соціокультурної ситуації, враховуючи зміни в соціальному, освітньо-виховному середовищі. Саме тому особливої актуальності набуває проблема “*Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем*”, яку розробляє В. А. Ковальчук [25]. Дослідник визначає базове поняття “*освітньо-виховна система школи*”. Це цілісне утворення, яке виникає в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб’єкти, спільна діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, розвивального та освітньо-виховуючого середовища загальноосвітнього закладу. Теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень, вивчення практичного досвіду функціонування освітньо-виховних систем досліджуваних загальноосвітніх шкіл Житомирської, Київської, Вінницької області дало змогу виявити відповідні параметри у визначеній типології освітньо-виховних систем. До них віднесено: ціннісно-мотиваційний, цілісності, фрактальності та варіативності, саморозвитку.

Ураховуючи специфіку професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, дослідником у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя виокремлено *педагогічно-спеціалізовану компетентність*. Така компетентність являє інтегральне особистісне утворення, яке передбачає володіння майбутніми вчителями теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними знаннями про сутність, ознаки, особливості та типологію освітньо-виховних систем, а також узагальненими знаннями та способами

виконання професійних дій педагога; сукупністю професійно-ціннісних відносин та досвідом дослідницької діяльності в конкретному освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього закладу. Структурно-змістова характеристика поняття “педагогічно-спеціалізована компетентність учителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем” розглядається нами через набір компетенцій, які відображають специфічність і предметну спрямованість такої підготовки. До таких компетенцій віднесено: мотиваційно-ціннісну, предметну, технологічну, інформаційно-дослідницьку та компетенцію самопізнання і самооцінки. *Мотиваційно-ціннісна компетенція* передбачає сформованість у майбутніх учителів професійних і особистих інтересів та потреб, позитивної мотивації у виборі професійної діяльності, ціннісних орієнтацій навчання, пов’язаних із розумінням особливостей майбутньої професійної діяльності в різних освітньо-виховних системах, осмислення ролі й призначення вчителя в суспільстві, уміння вибрати цільові і змістові установки своїх дій і вчинків для формування власної професійної стратегії й вдосконалення своїх професійних якостей.

Предметна компетенція у межах вивчення педагогічних дисциплін спрямована на засвоєння теоретичних знань про концепцію освітньо-виховних систем (сутність освітньо-виховної системи, розуміння її особливостей, етапів розвитку, умов функціонування, типології), методичних знань про особливості професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, специфіку освітньо-виховного середовища конкретного навчального закладу, його особливостей, знань про цінності, які визначають розуміння значущості професійної діяльності вчителя, його ролі у навчанні й вихованні особистості, у створенні умов для її розвитку, саморозвитку і вдосконалення.

Технологічна компетенція передбачає оволодіння студентами – майбутніми вчителями – необхідним комплексом професійних умінь (аналітичними, прогностичними, організаційними, комунікативними, конструктивними), необхідними для реалізації професійної стратегії в умовах конкретного навчального закладу з урахуванням специфіки його освітньо-виховної системи; уміннями самостійно приймати виважені рішення. *Інформаційно-дослідницька* компетенція включає оволодіння майбутніми вчителями вміннями здійснювати науково-дослідницьку діяльність з учнями та розвивати їх нахили і здібності; здійснювати пошук, обробку, узагальнення та систематизацію необхідної інформації; поглиблення психолого-педагогічних і фахових знань, які є основою для вироблення і реалізації оптимальних рішень в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів.

Компетенція самопізнання і самооцінки є складовою педагогічно-спеціалізованої компетентності. Оволодіння цією компетенцією майбутніми вчителями дає можливість на основі вивчення особистісних якостей формувати у студентів уміння самоактуалізації, самоконтролю і самооцінки у процесі організації й здійснення професійної діяльності та її результатів в умовах педагогічного середовища конкретного навчального закладу, яке сформувалося

відповідно до особливостей освітньо-виховної системи; здатності до самонавчання в професійному й особистому вдосконаленні [25, 39].

Відповідно професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах розглядається як комплексний педагогічний процес формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно-спеціалізована компетентність майбутнього вчителя в умовах різних типів освітньо-виховних систем, що здійснюється у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

В. А. Ковальчук розроблено авторську *структурно-функціональну модель* професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що включає такі компоненти: цільовий концептуальний, змістовий, технологічний, результативно-коригуючий. Організація впровадження розробленої моделі передбачала розробку та дотримання інваріантних та варіативних умов організації навчання у контрольних та експериментальних групах, перевірки її ефективності. До варіативних умов віднесено процес реалізації *цільового* (передбачає реалізацію мети професійної підготовки: формування професійної компетентності майбутніх учителів до роботи в окреслених умовах), *концептуального* (основу якого складає концепція освітньо-виховних систем; ідея створення умов для формування компетентної, самоактуалізованої, самоорганізованої особистості майбутнього вчителя, здатного працювати на засадах варіативності освітньо-виховних систем), *змістового* (включає змістовий ресурс професійної підготовки протягом всього процесу навчання майбутніх учителів у ВНЗ), *технологічного* (відображає механізм реалізації моделі – впровадження в умовах кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу у виші, структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів на основі принципів поетапності, неперервності та інтегративності, використання сучасних педагогічних технологій та засобів навчання, інтегрованих стандартизованих і самостійних форм навчання), та *результативно-коригуючого* (включає рівні сформованості педагогічно спеціалізованої компетентності в межах професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що визначені на основі розроблених критеріїв і показників; методичний комплекс педагогічного впливу, який спрямований на корекцію отриманих результатів у процесі підготовки вчителя) компонентів моделі апробованої в експериментальних групах. Логіка процесу формування педагогічно-спеціалізованої компетентності передбачає рух від засвоєння теоретичних знань про освітньо-виховні системи та особливості роботи вчителя в умовах їх варіативності до особистісного опанування необхідними вміннями і навичками цієї діяльності. Доведено, що процес професійної підготовки майбутніх учителів у визначеному напрямі має *поетапний характер* (адаптаційно-професійний, локально-професійний, системно-професійний) [25].

Перша стадія – теоретичне засвоєння інформації про сутність освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу, типологію, умови та особливості становлення та функціонування; про проблеми організації педагогічної діяльності в умовах різних типів освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл; розширення знань про особистісний потенціал, можливості і потреби майбутніх учителів і співвіднесення їх з можливостями навчального середовища ВНЗ з метою формування педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів.

Друга стадія – формування основи педагогічно-спеціалізованої компетентності та перенесення їх у контекст професійної діяльності вчителя в реальних умовах, де відбувається інтеріоризація теоретичного знання, набутих умінь та навичок, формування професійної спрямованості та необхідних особистісних якостей майбутніх учителів. Організація такого навчального процесу (лекційно-практичні заняття + педагогічна практика) передбачає репродуктивний та адаптивний рівень у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя: сприяє формуванню навичок професійної адаптації, створенню і втіленню власних творчих розробок професійної взаємодії в умовах конкретного навчального закладу.

Третя стадія – розвиток сформованої педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем у напрямку розробки її творчої індивідуальної стратегії, спрямування діяльності на досягнення конструктивного та творчого рівня компетентності.

Четверта стадія – формування досвіду творчої майбутньої професійної діяльності у межах навчального процесу та активної педагогічної практики, який характеризується продуктивною діяльністю в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу; обґрунтування та часткової реалізації *індивідуальної стратегії майбутньої професійної діяльності* у визначених умовах.

Отже, процес професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем відбувається на кожному етапі: адаптаційно-професійний (1 стадія), локально-професійний (2 стадія), системно-професійний (3-4 стадія) [26].

Отримані за допомогою статистичних методів відмінності між результатами експериментальної та контрольної груп за рівнем оволодіння складових компетенцій (ціннісно-мотиваційна, предметна, технологічна, інформаційно-дослідницька, самопізнання і самооцінки) педагогічно-спеціалізованої компетентності після проведеного формувального експерименту не випадкові, а є результатом упровадження розроблених педагогічних технологій, створення освітньо-розвивального середовища,

дотримання організаційно-педагогічних вимог у навчально-виховному процесі з опорою на наукові принципи та підходи.

*Системний підхід до професійно-педагогічної підготовки студентів
університетів як засіб формування їх акмекомпетентності
в умовах євроінтеграційних процесів*

В умовах поширення в світі глобалізаційних та євроінтеграційних процесів виникла потреба у розробці *системи професійно-педагогічної підготовки як засобу формування акмекомпетентностей студентів університету у контексті єдиного європейського освітнього простору*. Н. Г. Сидорчук доведено, що відповідно й процес входження молодого спеціаліста в професію супроводжується не тільки оцінкою рівня його професійної кваліфікації, але й певних професійно значущих якостей особистості, що підвищують рівень його соціальної успішності, конкурентоспроможності на європейському ринку праці, відповідальності за результати професійної діяльності, прагнення до саморозвитку, самореалізації [40, 41]. Для оцінки результативності професійно-педагогічної підготовки студентів університетів (визначення рівня досягнень та поведінкового компонента) дослідником було введено поняття акмекомпетентності – компетентності, орієнтованої на успіх, на досягнення вершин у професійній діяльності. А власне акмекомпетентність автор розглядає як складний системний феномен, що включає: ціннісно-змістові орієнтації особистості; систему професійно-значущих знань, умінь та алгоритмів дій. Останні формуються у ході професійно-педагогічної підготовки та впливають на успішність майбутньої професійної діяльності.

Важливим засобом формування акмекомпетентності майбутніх фахівців є розвиток освітніх систем, зокрема, системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, а одним із механізмів її модернізації є впровадження в практику діяльності вищої школи ефективних моделей, що забезпечують високий рівень продуктивності професійної діяльності, інтеграції знань, умінь, ділових та особистісних якостей майбутнього фахівця, стратегій випереджувального підходу, спрямованих на його адаптацію в сучасному динамічному суспільстві, збереження й примноження духовних й життєвих сил, реалізацію власного творчого потенціалу [40].

Науковцем сформульовано базове поняття дослідження – система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у площині єдиного європейського освітнього простору, що розглядається як певна цілісна множина взаємопов'язаних елементів, завдяки якій на високому науковому рівні реалізуються завдання гуманізації фахової (фундаментальної) складової університетської освіти. Системний підхід як провідний спричинив створення певної *системної концепції або концептуальної основи дослідження*.

В основу моделювання окресленої системи покладено поняття “багаторівневої моделі” як такої, що охоплює низку багатофункціональних підсистем: зовнішньої або загальноєвропейської та враховує характер соціального середовища, багатовимірність і варіативність історичного розвитку університетської освіти; внутрішньої або національної, що відображає напрями інтеграційних реформ вищої освіти в Україні; структурно-змістової або інституціональної, що характеризує цілісність професійної підготовки у ВНЗ на основі певної системи взаємопов’язаних елементів; локальної або прикладної, яка передбачає кадрове забезпечення такої підготовки; оновлення її змісту, реалізація кредитно-модульної системи, об’єктивного контролю знань.

Модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету представлено Н. Г. Сидорчук на основі виокремлення певних функціональних підсистем:

- *зовнішньої або загальноєвропейської*, що являє собою систему вищої освіти Європи та враховує характер соціального середовища, соціальних умов, які ґрунтуються на багатовимірності та варіативності історичного розвитку університетської освіти, його альтернативності і, водночас, безповоротності еволюційного руху;

- *внутрішньої або національної*, що відображає напрями інтеграційних реформ вищої освіти в Україні, зберігає стратегічний характер та фактично визначає коло питань щодо гармонізації та нормативно-правового забезпечення цієї галузі з урахуванням необхідності створення умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації, самореалізації;

структурно-змістової або інституціональної, що характеризує цілісність професійно-педагогічної підготовки в навчальному закладі на основі спеціально підібраної, чітко окресленої, певним чином згрупованої системи елементів, які пов’язані між собою механізмом обміну сигналами (вхідними і вихідними) та спрямовані на отримання певного очікуваного результату – сформованості професійно-педагогічної компетентності студентів університетів [40, 41].

- *локальної або прикладної*, яка передбачає врахування орієнтирів щодо входження в європейській освітній і науковий простір: кадрове забезпечення навчального процесу; оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки; упровадження кредитно-модульної системи до побудови змісту освіти, запровадження об’єктивного контролю знань – як важливого засобу підвищення якості підготовки майбутніх фахівців [40].

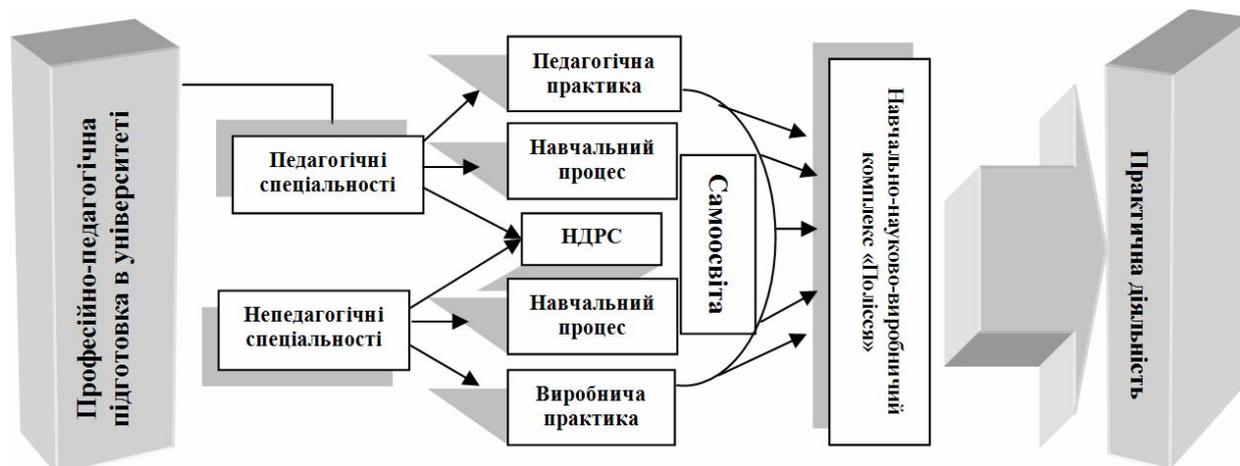


Рис. 2. Структурно-змістова підсистема моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів

Виходячи з концепції дослідження автором запропоновано технологію впровадження авторської моделі. Організаційною основою постає ієрархія цілей, що визначає процес цілеутворення на чотирьох рівнях: невербальної і вербальної діяльності викладача (накопичення досвіду та розробка навчально-методичного забезпечення); вербальної і невербальної діяльності студентів (відтворення знань, формування вмінь та особистісних якостей). Відповідно до компетентнісного підходу образом досліджуваного явища обрано акмекомпетентність майбутніх фахівців *мотиваційний* (бажання здійснювати певну діяльність); *змістовий* (знання як підґрунтя для формування відповідних умінь); *операційно-діяльнісний* (система вмінь та навичок); *особистісний* (сукупність особистісних якостей і станів), які склали базовий комплекс критеріїв для визначення рівня сформованості цієї компетентності. Кожен із критеріїв представлено через конкретні показники, що комплексно уможливило визначення рівнів професійно-педагогічної діяльності студентів університетів (репродуктивний, алгоритмічний, пошуково-перетворювальний) та фахівців (репродуктивний, алгоритмічний, пошуково-перетворювальний, перетворювальний).

Стратегічною *метою експерименту* стала перевірка дієвості розробленої моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів. В основу нової парадигми професійної підготовки фахівців покладено її спрямованість не лише на забезпечення високого рівня їх кваліфікації, але й забезпечення формування професійно значущих якостей особистості, що зумовлюють їх соціальну успішність, конкурентоспроможність, відповідальність за результати професійної діяльності тощо. Відповідно до компетентнісного підходу образом досліджуваного явища обрано акмекомпетентність майбутніх фахівців.

У результаті компонентно-структурного аналізу обґрунтовано компоненти акмекомпетентності студента університету / фахівця: *мотиваційний* (бажання здійснювати певну діяльність); *змістовий* (знання як підґрунтя для формування

відповідних умінь); *операційно-діяльнісний* (система вмінь та навичок); *особистісний* (сукупність особистісних якостей і станів), які склали базовий комплекс критеріїв для визначення рівня сформованості цієї компетентності. Кожен із критеріїв представлено через конкретні показники, що комплексно уможливило визначення рівнів професійно-педагогічної діяльності студентів університетів (репродуктивний, алгоритмічний, пошуково-перетворювальний) та фахівців (репродуктивний, алгоритмічний, пошуково-перетворювальний, перетворювальний) [40].

З метою поглиблення теоретичних висновків щодо стану професійно-педагогічної підготовки студентів університетів проведено констатувальний етап педагогічного експерименту. Його результати засвідчили, що рівень сформованості компонентів акмекомпетентності фахівців з університетською освітою (педагогічних і непедагогічних спеціальностей) не повною мірою відповідає сучасним вимогам суспільства до підготовки фахівця.

Проведена експериментальна робота засвідчила про суттєві переваги показників у респондентів експериментальних груп порівняно з контрольними. У представників обох груп підвищився рівень сформованості показників професійної мотивації як особистісно значущих. Істотно змінилися показники у структурі системи вмінь в експериментальних групах порівняно з контрольними.

Таким чином, експериментально доведено ефективність упровадження моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, оскільки рівень сформованості кожного з компонентів професійно-педагогічної компетентності набув позитивної динаміки. Результати проведеного дослідження дали можливість обґрунтувати науково-методичні рекомендації та пропозиції щодо перспектив розвитку системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, спрямованих на підвищення її якості, відповідного виду компетентності професійно мобільного випускника.

Концептуальні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти

Концептуальні положення неперервної освіти націлюють дослідників на вивчення перспективного напрямку науково-педагогічного знання – *педагогічної освіти магістрів*, С. С. Вітвицька розглядає педагогічну підготовку магістрів як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, яка має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків. Науковцем доведено, що педагогічна підготовка магістрів виступає в органічній єдності загального, особливого й одиничного. Як загальне, вона відображає закономірності здобуття вищої освіти та є складовою означеної системи; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної

діяльності; як одиничне – відображає залежність педагогічної підготовки від індивідуальних особливостей магістрів, рівня їх знань, інтересів, схильностей. Провідна ідея дослідження ґрунтується на положеннях про особистісний характер розвитку індивідуальності педагога, здатного до інноваційної діяльності [9, 10].

С. С. Вітвицькою вперше з'ясовано головні передумови, які привели наприкінці ХХ – початку ХХІ століття до неперервної освіти, освіти впродовж життя, ступеневої педагогічної освіти; запропоновано й науково обґрунтовано концепцію педагогічної підготовки фахівців найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” з урахуванням сучасних суспільно-історичних, соціально-педагогічних змін в Україні і світовому освітньому просторі.

Науковець розглядає педагогічну підготовку магістрів у діалектичній єдності загального, особливого й одиничного. Як загальне, вона відображає закономірності здобуття вищої освіти та є складовою означеної системи; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності; як одиничне – відображає залежність педагогічної підготовки від індивідуальних особливостей магістрів, рівня їх знань, інтересів, схильностей.

Провідна ідея дослідження ґрунтується на положеннях про особистісний характер розвитку індивідуальності педагога, здатного до інноваційної діяльності. Визначальна роль у професійному становленні належить самому педагогу. Доведено, що професійно-педагогічний компонент педагогічної освіти має бути спрямованим на розкриття індивідуальних особливостей магістра з метою забезпечення його професійного саморозвитку. Багатоваріантність педагогічної освіти магістрів, свобода вибору змісту, форм є важливою умовою її гуманізації.

Концепція дослідження ґрунтується на системному підході до цілісної структури педагогічної освіти, кожна з підсистем якої, своєю чергою, є системою й об'єктом теоретичного дослідження. Демократичні та гуманістичні процеси в Україні сприяють детермінації педагогічних методів і стилю, що пов'язані з особистісно орієнтованою, творчо-інноваційною діяльністю майбутніх фахівців певного кваліфікаційного рівня (бакалавра, спеціаліста, магістра) [10].

Сутнісними ознаками особистісно орієнтованого навчання є: гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулюючий спосіб організації пізнавальної діяльності; проектування індивідуальних досягнень; урахування особливостей студентства як соціальної групи та діапазону особистісних потреб майбутнього фахівця у методиці викладання всіх дисциплін, зокрема “Педагогіки вищої школи”; різнобічність і різноманітність видів діяльності магістранта та системи оцінювання її результатів; особистісно орієнтований

стиль спілкування, що передбачає діалог, взаємодію і доброзичливу вимогливість. Дослідницько-орієнтована парадигма характеризується: створенням середовища пошуку і творчості; реалізацією сучасних інноваційних інтерактивних, інформаційних технологій навчання у підготовці майбутніх фахівців найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”; формуванням пізнавальної самостійності (потреби і вміння самостійно мислити, здатність орієнтуватися в новій пізнавальній ситуації, бачити проблему і шляхи її розв’язання). Пізнавальна самостійність включає мотиваційний, змістовий і процесуальний компоненти.

Реалізація концептуальних ідей забезпечується: методологічними та теоретичними засадами; розробленою моделлю та технологією, які втілюються через систему організаційно цілісного процесу педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти в університеті.

Методологічну основу дослідження на рівні філософського забезпечення становлять положення теорії пізнання (гносеології) про діалектичний взаємозв’язок та взаємозумовленість закономірностей і явищ соціальної й педагогічної дійсності, необхідність об’єктивного вивчення їх розвитку у взаємозв’язку з конкретно-історичними умовами на основі єдності логічного та історичного, загального та особливого; загальнофілософські ідеї гуманістичного розуміння людини як абсолютної цінності і самоцілі суспільного прогресу. Загальнонаукові методологічні засади забезпечують генетичний, системний, синергетичний, діяльнісний підходи, які визначили логіку і структуру дослідження, авторську позицію щодо форм і способів кожного з його елементів, а також надали можливість визначити перспективи розвитку об’єкта і предмета дослідження.

Вихідними положеннями розробки *конкретно-наукової* методології дослідження становлять суб’єктний, особистісно зорієнтований, професіографічний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний підходи та принципи сутнісного аналізу й концептуальної єдності, що забезпечили проникнення в зовнішню та внутрішню структуру і специфіку організації навчального процесу в умовах ступеневої освіти, проектування професіограми і моделі педагогічної підготовки магістрів; розгляд педагогічних явищ і фактів ступеневої педагогічної освіти на основі аналізу умов їх генези; становлення магістратури і педагогічної освіти на основі спадкоємності і наступності, урахування набутого досвіду, традицій, наукових досягнень минулого і сучасних перспектив. Принцип полікультурності як закономірної спрямованості розвитку суспільства і кожної індивідуальності визначив розуміння особистості магістра освіти як суб’єкта історичного прогресу і процесу саморозвитку, неперервності педагогічної освіти, її становлення на основі синергетичного, плюралістичного уявлення про ідеальний образ навколишнього світу в контексті відкритості й самоорганізації.

З позицій цілісного та системного підходів до вивчення предмету

дослідження розглянуто ступеневу педагогічну освіту як систему, що містить низку підсистем; виокремлено елементи цієї системи і підсистем, визначено їх функції, зміст, форми і співвіднесено результати дослідження на кожному етапі з ходом усього процесу в цілому [10].

Рівень *технологічної (методично-процедурної)* методології дослідження становили: *методи* теоретичного аналізу й синтезу, систематизації, періодизації, класифікації, аналогії, моделювання; *принципи* модularity, проблемності, інтегративності.

На основі суб'єктного, діяльнісного, системного, професіографічного, компетентнісного, культурологічного, акмеологічного підходів розроблено професіограму магістра освіти. Аналіз наукової літератури, тривалий досвід роботи у вищих навчальних закладах дозволив виділити такі її компоненти: цільовий – спрямованість (потяг, бажання, інтерес, потреби, схильності, ідеали, світогляд, переконання); базовий – педагогічні здібності (гностичні, конструктивні, проєктивні, організаторські, комунікативні, інтелектуальні, експресивні, сугестивні, творчі); діялісно-практичний – знання, уміння, навички, компетенції та компетентності. Компетентності включають в себе низку компетенцій. До основних компетентностей та компетенцій, якими мають оволодіти магістранти віднесено: психологічну (інформаційно-психологічна, комунікативна, перцептивна); педагогічну (інформаційно-педагогічна, операційно-пошукова, креативна, контрольньо-оцінна, організаторська, технологічна); фахову (інформаційно-предметна, операційно-діялісна, регулятивно-коригуюча, контрольньо-спонукальна); методичну (дидактична, мовленнєва, процесуальна, дослідницько-пошукова); соціальну (моральна, правова, загальнокультурна, світоглядна, комунікативна); життєву (адаптивна, деонтологічна, життєтворча).

Доведено, що взаємозв'язок усіх цих компонентів визначає готовність магістра освіти до педагогічної діяльності на рівні державного замовлення. Готовність магістра освіти до педагогічної діяльності тлумачиться як складне багатокомпонентне утворення, що має динамічну структуру й включає професійну-педагогічну спрямованість, розвинені педагогічні здібності, систему наукових знань, умінь і навичок, компетенцій та компетентностей, оволодіння якими дозволяють випускнику магістратури здійснювати продуктивну педагогічну діялість. Зазначене знаходить відображення у “Модель-професіограмі магістра освіти”:

На основі аналізу нормативних документів, професіограми і наукових досліджень розроблено структурно-функціональну модель підготовки магістра до педагогічної діялість, структурними складовими якої є: ціле-мотиваційна, інформаційно-розвивальна, діялісно-творча, рефлексивна, емоційно-ціннісна, оцінно-результативна; функціональними – стимулююча, діагностично-коригуюча, розвивально-проєктивна, організаторська, комунікативна (соціалізуюча), аналітично-творча.

Відповідно до запропонованої моделі визначено принципи формування педагогічної готовності магістра освіти (спадкоємність, інтергативність, технологічність, проблемність, модульність, індивідуалізація, диференціація). Виявлено, що структура підготовки магістра забезпечується реалізацією авторської моделі, а результатом є готовність магістра освіти до педагогічної діяльності.

Проаналізовано нормативні документи, професіограми і наукові дослідження і на цій основі розроблено структурно-функціональну модель підготовки магістра до педагогічної діяльності, структурними складовими якої є: ціле-мотиваційна, інформаційно-розвивальна, діяльнісно-творча, рефлексивна, емоційно-ціннісна, оцінно-результативна; функціональними – стимулююча, діагностично-коригуюча, розвивально-проективна, організаторська, комунікативна (соціалізуюча), аналітично-творча. На основі запропонованої моделі визначено принципи формування педагогічної готовності магістра освіти (спадкоємність, інтергативність, технологічність, проблемність, модульність, індивідуалізація, диференціація). Встановлено, що структура підготовки магістра забезпечується реалізацією авторської моделі, а результатом є готовність магістра освіти до педагогічної діяльності.

На основі результатів констатувального етапу педагогічного експерименту виявлено критерії готовності майбутнього магістра до педагогічної діяльності: ціннісно-спонукальний (спрямованість на творче оволодіння педагогічними знаннями; потреба у застосуванні інноваційних технологій, форм і методів навчання, створенні розвивального середовища для учнів, студентів, професійному саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації); когнітивний (знання педагогічної теорії, що засвоюються у процесі вивчення таких дисциплін, як “Педагогіка вищої школи”, “Загальна педагогіка”, “Дидактика”, “Теорія виховання”, “Менеджмент освіти”), психологічних, вікових й індивідуальних особливостей студентів, учнів, методики викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ та шкільних методик із спеціальності; методології та методів наукового дослідження, сучасних особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання); діяльнісно-практичний (ступінь оволодіння магістрантами способами діяльності, вміннями застосовувати теоретичні знання; впровадження технологій у реальній педагогічній дійсності). До показників цього критерію належать уміння: гностичні, проєктивні, конструктивні, організаторські, комунікативні, інтелектуальні, експресивні, дидактичні, творчі; креативно-особистісний (цілеспрямованість, працездатність, креативність, дивергентність мислення, інтелектуальна активність, компетентність у науково-дослідній діяльності, об’єктивність, здатність до самоорганізації, саморозвитку, моделювання, проєктування інноваційних форм і методів навчання; толерантність, оптимізм, емпатійність, спостережливність); оцінно-рефлексивний (здатність до аналізу та об’єктивної оцінки знань, умінь, навичок студентів і учнів, володіння сучасними методами контролю й формами перевірки, об’єктивна самооцінка своїх можливостей та результатів діяльності);

результативно-продуктивний (здатність до самонавчання; створення оригінальних продуктів освітньої діяльності) [8].

У результаті проведеного дослідження виділено чотири рівні готовності до педагогічної діяльності: високий (творчий), достатній (творчо-пошуковий), середній (репродуктивно-конструктивний), низький (репродуктивний). Модель будувалася на основі розробленої нами концепції підготовки магістрів. Реалізація концепції забезпечується використанням особистісно-діяльнісного і системного підходів, тобто магістр розглядається як особистість, індивідуальність, суб'єкт власної діяльності, яка є певною системою і сприяє засвоєнню систематичних і системних знань, формуванню умінь творчо застосовувати їх в нестандартних ситуаціях. Позиція магістра є цілісним проявом як внутрішніх сил (мотиви, інтереси, потреби, здібності), так і сучасних моделей побудови педагогічного процесу за європейськими стандартами та інноваційними підходами у вищих навчальних закладах України.

Розроблена С. С. Вітвицькою концепція, модель педагогічної підготовки магістрів ґрунтується на принципах евристичної педагогіки, що реалізується в модульно-контекстній технології.

Концептуальні положення технології [10].

Процес підготовки магістрів ґрунтується на теорії неперервної освіти, одним із етапів якої є ступенева педагогічна освіта. Реалізація концепції забезпечується приєднанням України до Болонського процесу. Сутність його полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, що побудована на спільності фундаментальних принципів функціонування, а саме: введення двоциклового навчання, запровадження кредитної системи, встановлення стандартів транснаціональної освіти; орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат. Знання й уміння випускників мають бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи.

Основним напрямом підготовки суб'єктів навчального процесу в умовах модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи організації навчання є зростання ролі педагогічної та психологічної підготовки викладача, який повинен проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій. Педагогічна підготовка магістрів має включати як традиційні методи і форми навчання у вищій школі, так і методи і форми навчання, які є характерними для європейської зони освіти. У зв'язку з цим актуальною потребою стає введення інтегративного курсу з педагогіки вищої школи, синергетичного підходу до організації його змісту, створення модульних програм, у яких міні-модулі легко можна замінити, поповнити, трансформувати, адаптувати.

Модульно-контекстна технологія ставить за мету формування педагогічної спрямованості, розвиток емоційних і морально-естетичних якостей, засвоєння знань, умінь та навичок, способів розумових дій, дійово-практичної сфери та самокерованих механізмів особистості майбутнього фахівця.

Це технологія за орієнтацією на особистісні структури – всебічно гармонійна, за характером змісту – гуманістична, навчально-виховна, за типом управління – система малих груп, за провідним методом навчання – проблемно-пошукова, творча, діалогічна, ігрова; за організаційними формами – академічна, індивідуально-групова, диференційована.

Таким чином, С.С. Вітвицькою виокремлено головні ознаки педагогічної підготовки магістрів як системи (набуття нею завершеного вигляду, виявлення специфічних закономірностей, сформованість у її складі мікросистем, що склали її структуру: навчально-освітня підготовка, підготовка до інноваційної діяльності, науково-дослідницька робота, система практик; наявність їх постійної взаємодії як системного динамічного утворення з умовами існування; інтегрованість з іншими галузями знань). Узагальнено зарубіжний і вітчизняний досвід у досліджуваній сфері; виокремлено етапи становлення магістратури в Україні; визначено й обґрунтовано теоретичні та методичні засади модернізації змісту педагогічної освіти; створено, розроблено й експериментально перевірено професіограму магістра освіти; теоретично обґрунтовано особистісно орієнтовану модель підготовки магістрів до педагогічної діяльності; створено експериментальну модульно-контекстну технологію на принципах евристичної педагогіки. Підготовлено навчально-методичне забезпечення педагогічної підготовки магістрів.

Теоретичні і методичні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти

Наступним етапом розвитку педагогічної освіти впродовж життя стало дослідження Т. І. Шанскової, якою відповідно до концепції неперервної освіти, андрагогічного підходу актуалізується проблема підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів. Т. І. Шанскова дослідила *теоретичні і методичні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти*. Нині особливі вимоги висуваються до фахівця, ґрунтовності його підготовки, уміння адаптуватися та ефективно працювати в умовах конкуренції – необхідної ознаки ринкової економіки [45].

Зазначене вимагає забезпечення ціложиттєвого навчання, що характеризує післядипломну освіту як складову системи неперервної освіти. Саме післядипломна освіта створює умови для задоволення різноманітних освітніх і професійних потреб особи, а також соціальних запитів щодо подолання розриву між набутим у навчальному закладі рівнем професійної підготовки та сучасними вимогами. Все це потребує поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок на основі впровадження інноваційних технологій навчання дорослих. Сьогодні в Україні друга вища освіта розглядається як система ВНЗ чи їх підрозділів, в якій здійснюється професійна перепідготовка фахівців з вищою освітою.

Друга вища освіта є також формою післядипломної освіти, змістом якої є перепідготовка фахівців на рівні спеціаліста. Майже 25 тисяч спеціалістів здобувають другу вищу освіту з різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

У процесі наукового пошуку дослідником систематизовано вітчизняний та зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти; обґрунтовано її теоретико-методологічні засади, зокрема, концептуальні положення організації досліджуваного процесу. На основі категоріального аналізу психолого-педагогічної літератури у науковий обіг введено поняття “професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти”; уточнено поняття “професійна підготовка фахівців”, “фахівець гуманітарного профілю”, “перепідготовка”, “освіта дорослих” та конкретизовано місце другої вищої освіти в сучасному освітньому просторі України, зокрема, в системі неперервної, післядипломної освіти та освіти дорослих.

Т. І. Шансковою розроблено концепція дослідження, згідно якої професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти розглядається як цілісна система, що будується на основі діалектичної єдності загального, особливого та одиничного. Загальним є трактування професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю у вищих навчальних закладах як соціального феномену, детермінованого суспільно-політичними, економічними та культурними чинниками розвитку суспільства. Особливим є розгляд професійної підготовки в умовах другої вищої освіти у межах загальної системи вищої освіти України, що функціонує з метою задоволення потреб професійного зростання в умовах зміни спрямованості професійної діяльності особистості.

У контексті одиничного професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти визначається як підсистема неперервної професійної освіти дорослих, яка характеризується своїми завданнями, змістом, формами та методами, її розвиток зумовлюється сучасними суспільними потребами у висококваліфікованих фахівцях гуманітарного профілю, а її взаємозв'язок із соціальним середовищем має відкритий характер, здійснюється з урахуванням гуманістичної парадигми.

Система другої вищої освіти гуманітарного профілю має реалізовувати стратегію випереджувального навчання.

Концепція дослідження вміщує три взаємопов'язаних концепти, які сприяють реалізації головної ідеї дослідження [45].

Методологічний концепт включає: фундаментальні філософські ідеї, передусім, філософії людини, філософії освіти, принципи гуманізму, а також відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової й конкретнаукової методології до вивчення проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти; гуманістичний підхід розглядає становлення та вдосконалення цілісної особистості фахівця гуманітарного профілю, яка у своїй професійній діяльності керується

положенням про людину як найвищу суспільну цінність; історико-педагогічний підхід дозволяє простежити становлення системи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в контексті основних суспільних подій та спрогнозувати подальші шляхи її розвитку; системний підхід дає змогу розглянути досліджуваний феномен як підсистему неперервної освіти дорослих; синергетичний підхід сприяє виявленню структурно-функціональних зв'язків між складовими професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти; андрагогічний підхід орієнтує на визнання дорослого студента суб'єктом навчання, а діяльність викладача-андрагога – засобом професійної та особистісної самореалізації; аксіологічний підхід передбачає орієнтацію майбутнього фахівця гуманітарного профілю на загальнолюдські та професійні цінності, переведення їх у площину особистісної значущості; акмеологічний підхід виявляє залежність професійної самореалізації фахівця гуманітарного профілю від ефективності професійної підготовки в умовах другої вищої освіти.

Теоретичний концепт визначає систему ідей, концепцій, вихідних категорій, основних понять: “професійна підготовка”, “перепідготовка”, “фахівець гуманітарного профілю”, “друга вища освіта”, без яких неможливе розуміння сутності досліджуваної проблеми, і містить такі провідні положення: в основу концепції професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю покладено наукові підходи, що забезпечують конкретно-наукове підґрунтя розробки авторської андрагогічної моделі; розгляд термінологічного апарату дослідження сприяє визначенню місця професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі неперервної вищої освіти дорослих, інтегруванню змісту вищої педагогічної освіти з акме-андрагогічними ідеями, що сприяє підвищенню рівня готовності майбутнього фахівця гуманітарного профілю до професійної діяльності та подальшої самореалізації.

Методичний концепт передбачає: розробку навчально-методичного комплексу професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, який ураховує соціальні запити до професійної діяльності, специфіку заочної форми навчання та здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю, особливості викладання навчальних дисциплін; забезпечує науковий, інформаційний та методичний супровід навчального процесу та розробку й упровадження андрагогічної технології професійної підготовки майбутнього фахівця гуманітарного профілю, забезпечення його готовності до професійної діяльності.

На цій основі Т. І. Шансковою розроблено та експериментально підтверджено відповідну *авторську андрагогічну модель*, охарактеризовано її складові (теоретико-методологічну, методичну, технологічну, результативну); визначено критерії та показники готовності вчителя, психолога, соціального педагога до професійної діяльності [45].

Теоретико-методологічний блок андрагогічної моделі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю є відображенням

концептуальних засад професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, що забезпечує методологічне й теоретичне обґрунтування та практичну реалізацію освітньої діяльності факультетів післядипломної освіти, центрів перепідготовки фахівців у ВНЗ, базується на діалектиці загального, особливого, одиничного з урахуванням основних змістово-поняттєвих категорій – “освіта дорослих”, “неперервна освіта”, “друга вища освіта”, “вища освіта гуманітарного профілю”. Доведено, що їх взаємозв’язок детерміновано особливостями професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, що актуалізує знання про специфіку навчання дорослої людини відповідно до її віку, освітніх та життєвих потреб, реальних можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки і фізіології, вміння пристосуватися до суспільних перетворень, готовність до змін, здатність навчатися протягом всього життя. Модель побудовано на основі інтеграції принципів навчання дорослих, неперервної освіти та професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю.

Методичний блок андрагогічної моделі вміщує навчально-методичний комплекс професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю, що являє собою сукупність нормативної, організаційної та навчально-методичної документації, об’єднаних єдиною методологією та організацією процесу викладання. Зміст професійної підготовки включає у себе дисципліни соціально-гуманітарної, природничо-наукової та професійної практичної підготовки, що оптимально поєднані в навчальних планах. Методика професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю включає застосування як традиційних форм та методів навчання (лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, практика, консультації, курсові та дипломні, розв’язання педагогічних, соціально-педагогічних задач та вирішення професійно-орієнтованих завдань), так і інноваційних (тренінги, ділові та рольові ігри, кейс-метод, портфоліо, “мозковий штурм”, модерація), що мали андрагогічне спрямування, а також засобів навчання (підручники, навчально-методичні посібники, комп’ютерні – електронний бібліотечний каталог, підручники, посібники тощо).

У *технологічному* блоці моделі представлена авторська андрагогічна технологія професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти алгоритм її впровадження відповідно до цільового, адаптаційно-діагностичного, реалізаційного, корекційного та рефлексивно-результативного етапів. Технологія побудована на таких принципах, як контекстність, урахування життєвого та професійного досвіду, системність, диференціація й індивідуалізація навчання, актуалізація результатів навчання, елективність та спрямованість на особистісний розвиток.

Результативний блок моделі вміщує результат професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, яким визначено сформовану готовність учителя української та іноземної мови,

літератури, історії, початкових класів, психолога та соціального педагога до професійної діяльності. Обґрунтовано структуру досліджуваної готовності, яка передбачає наявність таких компонентів, як ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісний, відповідні критерії (аксіологічний, знаннєвий, практичний, рефлексивний), а також рівні готовності студентів гуманітарного профілю до професійної діяльності (низький, середній, достатній, високий).

Відповідно до авторської андрагогічної моделі обґрунтовано та експериментально впроваджено її провідні положення та структуру професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, що складалася з ціле-мотиваційного, змістово-актуалізаційного, діяльнісно-процесуального та рефлексивно-оцінного компонентів.

У результаті проведеної експериментальної роботи удосконалено процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти шляхом розробки навчально-методичного комплексу та впровадження андрагогічної технології [46]. Подальшого розвитку набули: положення гуманістичної парадигми освіти, андрагогічного та акмеологічного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в сучасних умовах; зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів у системі другої вищої освіти

* * *

На основі проведеного дослідження науковцями Житомирської науково-педагогічної школи розроблено концептуальні засади акмеологічно спрямованої неперервної професійної підготовки майбутніх педагогів та простежено зростання професійної і наукової компетентності викладачів, яке відбувалося впродовж 30 річної науково-педагогічної діяльності. За ці роки значно зріс рівень духовної, професійної, наукової зрілості та компетентності дослідників науково-педагогічної школи, які захистили кандидатські і докторські дисертації з актуальних проблем педагогічної освіти. Наукова компетентність викладачів-дослідників характеризується високим рівнем концептуалізації педагогічних знань, які відображено у численних монографіях, авторських навчальних посібниках, підручниках, збірниках науково-методичних праць. Провідні науковці створюють дочерні наукові школи (О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька), науково-дослідні осередки (центри, лабораторії), керують науково-дослідною роботою бакалаврів, магістрантів, аспірантів, докторантів. Відбувається широка апробація результатів досліджень на форумах, конференціях, семінарах міжнародного, всеукраїнського та регіонального рівня. Зрілих науковців відрізняє цілеспрямованість, системність, концептуальність, дивергентність мислення,

здатність до глибокого аналізу терміносистеми у досліджуваній площині. Вони мислять структурованими категоріями, узагальненими системними знаннями. Такі дослідники відкриті до нових ідей, сучасних знань, характеризуються здатністю до постійного саморозвитку та самовдосконалення, наполегливістю, до досягнення все нових акмевершин. Вони постійно відчують жагу до пізнання, чутливі до суспільних змін і спроможні конструктивно реагувати на ці зміни.

Перспективи подальших досліджень. Аналіз тенденцій розвитку освіти дає змогу прогнозувати розвиток теорії і методики педагогічної освіти на акмеологічних засадах. Це пояснюється вступом в еру інтеграції і поліпрофесіоналізму в умовах загострюючих протиріч у сучасній освіті. Навчання досягненню акме-вершин продуктивної діяльності – неминуче майбутнє.

Науковцями визначено перспективні напрями дослідження: підвищення статусу педагогічної професії у суспільстві; відбір на педагогічні професії педагогічно обдарованої молоді, подальша фундаментальна розробка теоретико-методологічних засад професійної педагогічної освіти, вдосконалення її терміносистеми; створення ціложиттєвої концепції педагогічної освіти в Україні, посилення міждисциплінарних досліджень у теорії та практики педагогічної освіти у контексті акмеологічного підходу, розробка ціннісно-сміслових детермінант професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, зокрема оволодіння ними основами професійної акмекомпетентності на засадах духовно-моральних цінностей; подальша розробка сучасного навчально-методичного забезпечення. Передбачено вдосконалення підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем шляхом модернізації навчальних планів і програм, підготовки за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями та осучаснення навчально-методичного забезпечення освітніх дисциплін педагогічного циклу.

У контексті європейської інтеграції в освіті професійна підготовка має спрямовувати майбутніх педагогів/фахівців на усвідомлення: цінності освіти в цілому та педагогічної, зокрема, в особистісному та професійному становленні; важливості практичного оволодіння особистісно орієнтованими, інноваційними педагогічними акме-технологіями; значимості неперервної освіти впродовж життя та орієнтації на самоосвіту, саморозвиток, самореалізацію.

Подальші соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі без структурної модернізації освіти і науки, важливість яких у суспільному розвитку країни визначається як об'єктивними тенденціями загальносвітового розвитку, так і внутрішньодержавними процесами. Окреслені тенденції помітно впливають на розширення комплексу завдань, пов'язаних із розвитком освітніх систем, у

тому числі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, формуванню їх акмекомпетентності.

Водночас професійно-педагогічна освіта повинна враховувати сучасні потреби середніх та вищих навчальних закладів, роботодавців у професійно мобільних кваліфікованих кадрах, підготовка яких відповідає б вимогам ринку праці й особистісним потребам фахівця.

Література:

1. Акмеология : учебник / под общ. ред. докт. психолог. наук, проф., академика РАО А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
2. Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2016. – 404 с.
3. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.; Т. 2. – 288 с.
4. *Антонова О. Є.* Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.
5. *Антонова О. Є.* Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2007. – 472 с.
6. Березюк О. С. Чинники української народної педагогіки : монографія / О. С. Березюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. – 214 с.
7. *Березюк О. С.* Формування етнодидактичних знань у сучасному педагогічному процесі / О. С. Березюк // Вісник Житомирського державного університету. – 2015. – № 2 (80). – С. 31-37.
8. *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи : підручник / С. С. Вітвицька. – Вид. 3-тє випр. і доп. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 400 с.
9. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2009. – 440 с.
10. *Вітвицька С. С.* Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : монографія / С. С. Вітвицька. – Житомир : “Полісся”, 2015. – 416 с.
11. *Вознюк О. В.* Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2009. – 684 с.
12. *Вознюк О. В.* Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – 608 с.
13. *Вознюк О. В.* Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
14. *Гагин Ю. А.* Акмеологические очерки педагогического совершенства / Ю. А. Гагин. – СПб. : Изд-во Балт. пед. акад., 1999. – 76 с.
15. *Дерека Т. Г.* Неперервна професійна підготовка фахівців фізичного виховання: акмеологічні засади : [монографія] / Т. Г. Дерека ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Київ : Видавництво ВП “Едельвейс”, 2016. – 528 с.

-
-
16. *Дубасенюк О. А.* Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2010. – 260 с.
 17. *Дубасенюк О. А.* Акмеологічний контекст професійно-педагогічної підготовки студентів університетів / О. А. Дубасенюк // Акмеологія в Україні : теорія і практика : збірник наукових праць / редкол. : В. О. Огнев'юк. – 2013. – № 24. – С. 36-38.
 18. *Дубасенюк О. А.* Передумови розвитку акмеологічного середовища для підготовки педагога-професіонала: досвід і перспективи розвитку // Акмеологія – наука ХХІ століття : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В. О. Огнев'юка – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С.23-27.
 19. *Дубасенюк О. А.* Методика викладання педагогіки : навчальний посібник / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – Вид. 2. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. – 492 с.
 20. *Дубасенюк О. А.* Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія / О. А. Дубасенюк : в 2-х т. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – Т. 1. 400 с. – Т. 2. – 376 с.
 21. Житомирська наукова школа “Професійно-педагогічна майбутніх учителів”: здобутки та перспективи : зб. наук. пр. / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін. ; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2009. – 432 с.
 22. *Зданевич Л. В.* Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми: теорія і методика : [моногр.] / Л. В. Зданевич. – Житомир : вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – 564 с.
 23. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : ФОРМ Левковець, 2014. – 492 с.
 24. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти : монографія / за ред. С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора. – Житомир : “Полісся”, 2015. – 368 с
 25. *Ковальчук В. А.* Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: теорія, методика, практика : монографія / В. А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2016. – 442 с.
 26. *Ковальчук В. А.* Освітньо-виховні системи загальноосвітніх закладів : навч.-метод. посібник / В. А. Ковальчук – Житомир : Вид-во імені Івана Франка, 2016. – 118 с.
 27. *Коновальчук І. І.* Міждисциплінарний підхід у дослідженні проблем педагогічної інноватики / І. І. Коновальчук // *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny* [pod red. Z. Szaroty, F. Szioska]. – Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, 2013. – S. 261-269.
 28. *Коновальчук І. І.* Акмеологічні детермінанти розвитку професіоналізму інноваційної діяльності педагога / І. І. Коновальчук // Професійна акмеологічна освіта: акмесенергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – С. 91-111.
 29. *Коновальчук І. І.* Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / І. І. Коновальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. – 464 с.
 30. *Кузьмина Н. В.* Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский, Л. Е. Паутова. – СПб., Коломна, Рязань, 2008. – 376 с.

-
-
31. *Кузьмина Н. В.* Акмеологическая теория фундаментального образования в опыте талантливых преподавателей : монографія / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Изд-во “Центр стратегических исследований”, 2013. – 272 с.
 32. *Максимова В. Н.* Введение в акмеологию школьного образования / В. Н. Максимова. – СПб. : ЛОИРО, 2002. – 156 с.
 33. *Максимова В. Н.* Акмеология: развитие теории и практики. 10 лет кафедры акмеологии и психологи / В. Н. Максимова // Педагогическая акмеология: успехи и достижения : сб. научн. статей. – Вып. 9. – СПб., Ленинградский областной институт развития образования, 2007. – С. 8-27.
 34. Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект : колективна монографія / за ред. О. А. Донченко. – К. : Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 130-132.
 35. Підготовка майбутніх фахівців до освітньої діяльності в дошкільному навчальному закладі : [кол. моногр.] ; за заг. ред. Л. В. Зданевич. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2015. – 520 с.
 36. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Вид.2-е, доп. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2008 – 396 с.
 37. Професійно-педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – 389 с.
 38. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2015. – 308 с.
 39. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / за ред. В. А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 168 с.
 40. *Сидорчук Н. Г.* Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору : історико-педагогічний аспект : [монографія] / Н. Г. Сидорчук ; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. – 608 с.
 41. *Сидорчук Н. Г.* Система професійно-педагогічної підготовки студентів класичних університетів у контексті вимог єдиного освітнього простору / Н. Г. Сидорчук // *Paradygmaty oswiatowe i edukacja nauczycieli* / [pod redakcja : Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojewej]. – Warszawa–Krakow : Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 2010. – С. 135-142.
 42. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с.
 43. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – 400 с.
 44. Хрестоматія з історії педагогіки : навч.-метод. посібник / укл. О. С. Березюк, О. М. Власенко. – Житомир, 2017.
 45. *Шанскова Т. І.* Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти: теорія і методика : [монографія] / Т. І. Шанскова / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – 384 с.
 46. *Шанскова Т. І.* Методика професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти : навч.-метод. посіб. / Т. І. Шанскова. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – 152 с.

Курлянд З. Н., Осипова Т. Ю., Галицан О. А.

**КОНЦЕПЦІЯ МУЛЬТИПЛІКАТИВНОСТІ
ЯК АКМЕОЛОГІЧНА КООРДИНАТА ПРОФЕСІЙНОГО
СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ**

Сучасні вимоги до професії вчителя зумовлені викликами часу, оскільки вчитель – це не лише “транслятор певних знань”, а насамперед – особистість, яка покликана сприяти формуванню особистості майбутнього фахівця, громадянина, впливати на формування його світогляду, моральних якостей тощо. Майбутній учитель у процесі підготовки до професійної діяльності набуває певних якостей, які сприяють його саморозвитку, самореалізації, що невід’ємно пов’язані з акмеологією. Акмеологія – інтегративна наука, що вивчає закономірності, механізми розвитку особистості в процесі набуття вершин своєї професії.

Акмеологічний підхід до професійного становлення особистості зароджувався в межах психологічної науки і передбачає розгляд професійного зростання людини впродовж усього життя. Діяльність викладача з урахуванням акмеологічного підходу в підготовці майбутніх учителів передбачає не лише отримання студентами професійних знань, а й удосконалення їх самих, їхніх здібностей, навичок та вмінь в контексті життєвого і професійного шляху, формуванні потенційних можливостей для переходу до якісно іншого етапу оволодіння діяльністю, професійного удосконалення, що досягається у процесі взаємодії наставника і майбутнього вчителя.

Акме (від грецьк. акме – розквіт, вершина) – соматичний, фізіологічний, психологічний і соціальний стан особистості, що характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найбільш високих показників у діяльності, творчості. Вершина зрілості людини (акме) – багатомірний стан, що обіймає значний за часовою тривалістю етап її життя і завжди показує, наскільки відбулося її становлення як громадянина, спеціаліста в певній галузі діяльності. Водночас “акме” ніколи не буває статичним утворенням, а відрізняється більшою чи меншою варіативністю та змінністю [27, с. 10].

Акмеологічний підхід до професійного становлення майбутнього вчителя ґрунтується на принципах гуманізації змісту педагогічної підготовки, діалогізації навчання, стимулювання рефлексії у студентів засобами навчання, а також контекстне навчання, що передбачає можливості самореалізації [26, с. 56].

Водночас акмеологічний підхід у професійній освіті орієнтує на

впровадження в теорію та практику ідей розвивального навчання на всіх ступенях освітнього маршруту. Згідно з цим підходом, результатом процесу освіти мають бути не тільки знання, але й сформована соціально зріла особистість, суб'єкт діяльності, який володіє професійно-педагогічними вміннями та навичками, має сформовану готовність до саморозвитку та самовдосконалення у галузі обраної професії [3, с. 120], що є одним із основним завдань педагога.

Отже, з позицій акмеологічного підходу самовизначення особистості в професійній діяльності розглядається як необхідне для усвідомлення своєї ролі, активної регуляції своїх педагогічних дій, розуміння власних прагнень, можливостей, наявності адекватної самооцінки, що є передумовою професійного становлення особистості. О. Туриніна, досліджуючи психологічні особливості професійного самовизначення, зазначає, що у витоків теорії зазначеного процесу стоять А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Сьюпер та інші вчені, переконанням яких було те, що для успішної діяльності необхідно вивчати особистість у всіх її багатогранних аспектах і на підставі цього розвивати й формувати соціально-активну поведінку [88].

Професійне самовизначення педагога передбачає формування позитивного ставлення до професії, допомагає оцінити свою діяльність і визначити свою роль у цій сфері діяльності. Ознаками самовизначення, на нашу думку, виступають: вибір особистістю своєї позиції, цілей і засобів самоактуалізації в конкретних життєвих обставинах; вибір системи цінностей, з якими вона себе ідентифікує і які намагається втілити в повсякденне життя; пізнання себе, своїх психічних та фізичних особливостей [73, с. 52].

Наступним кроком у розвитку особистості є її самоактуалізація (самореалізація). Ідея розвитку потреби людини в самоактуалізації, етичним ідеалом якої є “людина, яка повноцінно функціонує”, що рухається до повного пізнання себе і свого внутрішнього досвіду (за К. Роджерсом), є однією з передумов розв'язання проблемної ситуації в освіті. Ця проблема пов'язана, зокрема, з труднощами переходу від традиційного навчання, що являє собою порядок, який проглядається і контролюється, з чітко заявленим результатом, до гуманістичного навчання, що створює умови для творчості.

З погляду особистісного підходу, самоактуалізація – це процес актуалізації людиною власних потенціалів та використання їх як засобів реалізації сенсу життя. Актуалізація потенціалів визначається як усвідомлення та прийняття (інтеграція до “Я-концепції”) раніше неусвідомлюваних власних можливостей та психічних змістів (думок, почуттів, моделей поведінки, властивостей, здібностей як суб'єктивно приємних, так і суб'єктивно неприємних, як соціально схвалюваних, так і соціально несхвалюваних) [8].

Зауважимо, що повне занурення у професійне життя, задоволеність обраною професією, усвідомлена професійна позиція, постійне

підтвердження своєї професійної вагомості, потрібності і корисності призводять до виникнення особливого емоційного стану – професійного оптимізму. Всі ці професійно зумовлені зміни допомагають професійному самоствердженню, констатують самовизначення особистості у професійній діяльності, сприяють самореалізації у професії й означають повну інтеграцію у професійне середовище [75, с. 16].

Відтак, в аспекті особистісного підходу самоактуалізація передбачає пізнання, прояв і розвиток особистістю своїх можливостей, досягнення поставлених цілей у вирішенні значущих для неї проблем, що дозволяє їй максимально повно реалізувати свій творчий потенціал. З огляду на це, завдання педагога полягає у створенні можливостей розвитку особистості за допомогою власних зусиль, спільної творчості, спільної діяльності з іншими людьми, соціумом і світом у цілому.

За акмеологічним підходом поняття “самоактуалізація” і “самореалізація” здебільшого розглядаються як синоніми. В центрі педагогічної концепції самореалізації, зазначає І. Лебедик, знаходиться віра в індивідуальний досвід людини та її здатність до саморозкриття, у можливість вияву в собі унікальної й неповторної сутності, у визначенні напряму і засобів особистісного зростання. При цьому науковець визначає суттєвий вплив соціально-професійних вимог на самооцінку, самоствердження, самовизначення, професійну самосвідомість, на мотивацію досягнень у професії, на цілі професійного зростання [49, с. 7].

У професійній самореалізації (самоактуалізації) для педагога важливим є постійне самовдосконалення, що сприяє розвитку тих якостей, що забезпечують успіх у роботі. Цей процес передбачає обов’язкове підвищення рівня професійних знань і вмінь, зважаючи на постійний розвиток виробництва, досягнення науки та техніки, вимагає від учителя опанування нових педагогічних технологій, обізнаності про нові винаходи як педагогічної, так і інших наук. Зазначене дозволяє стверджувати, що успішне вирішення нових, більш складних завдань, які постають перед сучасним учителем, стає неможливим без застосування новітніх досягнень науки. Отже, постійне оновлення і поглиблення професійних знань, удосконалення особистісних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності, повинне стати нагальною потребою вчителя [73].

У зв’язку з цим, процес професійного самовдосконалення, на нашу думку, повинен узгоджувати розвиток особистісних професійно-значущих якостей з вимогами, які ставить суспільство до фахівця. В основі цього процесу лежить психічний механізм постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму і тим, якого людина прагне досягти. З огляду на зазначене, основою самовдосконалення є різниця між “Я – реальним професійним” і “Я – ідеальним професійним”, і наскільки особистість усвідомлює цю різницю, залежить її професійне зростання і формується потреба в самовдосконаленні.

Отже, забезпечення професійного становлення особистості майбутнього вчителя й формування в нього потреби в досягненні вершини в професій є одними з найважливіших завдань сучасного педагогічного вишу.

Мультиплікативна концепція місії вчителя у вимірах акмеологічного підходу

Стрімкий, лавиноподібний розвиток науки і техніки, соціально-економічна інтеграція різних країн, повсюдне поширення інформаційних технологій, міжнародна мобільність людських ресурсів є наслідком глобалізаційних процесів, завдяки яким відбувається поступова інкорпорація різних держав в єдине людське співтовариство, в якому долаються бар'єри соціального, культурного, наукового простору. Водночас глобалізаційні явища знаменуються загостренням національних і міжетнічних конфліктів, релігійною нетерпимістю, економічною кризою, деформуванням моральних цінностей.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій, в яких так чи інакше висвітлюються проблеми глобалізації, свідчить про те, що її вплив простежується й у сфері освіти як у позитивному, так і негативному аспектах. На думку деяких учених (Д. Кемпбелл, Ст. Кукушин, В. Синагатуллин та ін.), глобальна освіта може розглядатись як кардинальна парадигма нового століття, що передбачає випереджувальний характер освіти, її спрямованість на майбутнє, неупереджене світосприйняття, в основі якого закладена гуманізація, гуманітаризація і демократизація освітніх процесів. Глобальна освіта спрямована на формування людини майбутнього з допомогою різноманітних інформаційних процесів у системі “людина – суспільство – природа” [13, с. 16]. Водночас, всі освітні зміни тісно пов'язані з особистістю вчителя, а значить необхідно відповісти на вічні питання, які не втрачають актуальності: яким бути вчителю нового покоління? Які чинники і умови впливають на цей феномен? І в чому полягає місія вчителя в сучасному світі?

Відповідаючи на ці питання, насамперед зазначимо, що місія сучасного вчителя складається з урахуванням основних положень концепції мультиплікативності, яка невід'ємно пов'язана з акмеологічним підходом. У методологічних основах цієї концепції закладено мультиплікативний підхід, який є характерним для більшості складних систем, до яких можна віднести і систему вимог до особистості вчителя. Похідною цієї системи виступає безпосередня діяльність сучасного вчителя, яка дозволяє, виокремлюючи найважливіші види цієї діяльності, з'ясувати, визначити сутність місії вчителя нинішнього часу. Характерна особливість ефекту мультиплікативності загальновідома і полягає в здатності нарощувати прогнозований результат, істотно більший, ніж сумарний. Цей ефект виявляється в певних обставинах, передбачає врахування найбільш суттєвих чинників, що впливають на досліджуваний процес і не вступають у суперечність один з одним.

Найбільш характерними ознаками мультиплікативної дії в площині функціонування складних систем є, по-перше, можливість їх багаторазового впливу, впливу одного або декількох елементів на систему в цілому. Ще однією з особливостей цієї дії є можливість трансферу новацій у складні наукові галузі (або з них), що є передумовою визначення нових фактів, явищ, напрямів, нарощування інтелектуального і духовного потенціалу особистості, яке найчастіше відбувається в освітньому просторі. При цьому найбільш яскраві перетворення простежуються в системі вищої освіти, спрямованої на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно здійснювати свою професійну діяльність. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба в поглибленні наукових уявлень про концептуальні засади стратегії і тактики трансформації вищої освіти і, зокрема, підготовки майбутніх фахівців у виші. Відповіддю на глобалізаційні явища в системі освіти, на нашу думку, повинен стати багатоцільовий характер вищої освіти, що враховує не тільки комплексну реалізацію системного, компетентнісного, особистісного, акмеологічного, аксіологічного, інтегративного та інших підходів, але і їх взаємовплив, певне перетинання, а також їх результативну дію, множинну за своєю суттю. Внаслідок цього досягається мультиплікативний ефект, який виявляється як у сфері виробництва, так і в соціальній та освітній сферах і трансформується в особистісне утворення фахівців на світоглядному, культурному та професійному рівнях.

Докладання концепції мультиплікативності до системи освіти показує, що в системі вищої освіти (як складової всієї освітньої системи) простежується функціональна спрямованість її дії на реалізацію головної мети – підготовку вчителя-професіонала вищої кваліфікації і водночас – активної, освіченої особистості в усіх її проявах на структурно-змістовому, організаційному і технологічному рівнях, що відповідає ідеям акмеологічного підходу. Це забезпечує його конкурентоспроможність як на національному, так і на міжнародному ринку праці.

Синергетичне бачення системи вищої освіти дає підставу розглядати її як керівний, регулювальний параметр, точку прикладання сил усієї системи освіти, внаслідок чого вища школа може здійснювати множинний вплив на систему освіти в цілому. У свою чергу, у вищій школі в якості керівного параметра виступають: система навчання та система учіння, що визначають особливості діяльності викладачів і студентів. Зазначимо також, що ця дія може призводити до змін як у професійному, так і в соціальному зростанні суб'єктів освітнього процесу (вчителя і учнів, викладачів і студентів тощо), при цьому зміни набувають прискореного темпу і характеру.

На теоретичному рівні мультиплікативний аспект місії вчителя в сучасному світі полягає в мультиплікативній безлічі різноманітних чинників, які впливають на особистість сучасного педагога й примножують один одного, створюючи єдиний множинний за своєю суттю конструкт. На технологічному рівні ця множинна дія забезпечує саморозвиток, особистісне

зростання вчителя – професіонала вищої кваліфікації і водночас активної освітньої особистості в усіх її проявах на структурно-змістовому, організаційному і технологічному рівнях, що є проявом глобальної компетентності.

Насамперед визначимо чинники, які, на думку провідних учених (І. Бех, М. Євтух, В. Кремень, В. Сластенин, Р. Хмелюк, О. Чебикін та ін.), впливають на формування особистості сучасного вчителя.

Першим чинником, як уже було сказано, є багатобічна глобалізація економіки, науки і техніки, технологій, політики, освіти тощо. В цьому сенсі світ розглядається як глобальний єдиний простір, в якому існує взаємозалежність між людиною, суспільством, природою і космосом. Унаслідок цього вчитель нинішнього часу повинен володіти ноосферним світоглядом, який, на думку В. Вернадського, є новим еволюційним станом біосфери, в якому розумна творча діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Як відомо, свідомість – сукупність поглядів, оцінок, принципів, що визначають загальне бачення, розуміння світу, місця в ньому людини і водночас життєвої позиції, програми поведінки, дій людини [39, с. 88].

Визначальними ознаками ноосферної свідомості є науковість, феноменологічність, екологічність, гуманістичність, творче самовизначення особистості. Таким чином, ноосферна свідомість в основі своїй передбачає пріоритет загальнолюдських цінностей, сприйняття різноманітних культур, гармонізацію взаємовідносин людського суспільства, природи, техніки і Космосу в єдності з відповідальністю за наслідки своєї діяльності і наукових відкриттів. Ноосферна свідомість передбачає цілісне ставлення до біосфері своєї планети з урахуванням її цілісного і живого характеру, що унеможливорює будь-які насильницькі перетворення і втручання, усвідомлення відповідальності людини за все, що відбувається у світі (як у природі, так і в суспільстві), оскільки зв'язок людини з довколишнім світом, Космосом настільки тісний, що турбота про збереження культурної своєрідності, припинення насильницького втручання в природу і соціальні відносини виступає гарантом власне існування людини на планеті Земля, її виживання і узгодженого майбутнього [40].

Ноосферна свідомість – це кардинально трансформована свідомість, якою повинен володіти вчитель і його місія в цьому сенсі полягає в орієнтації освітнього процесу на виживання і розвиток людської спільноти, що забезпечує неогуманістичну функцію освіти і, водночас, збереження біосфери планети. Саме в цьому виявляється екологічна функція сучасної освіти, а це, у свою чергу, забезпечує цілісне сприйняття світу. Очевидно, що тільки вчитель, який володіє ноосферною свідомістю, може формувати її у своїх підопічних. Таким чином, перший аспект місії вчителя – спрямованість на формування в учнів (вихованців) ноосферної свідомості.

В якості другого чинника, що впливає на формування особистості

вчителя в сучасному світі, виступає мультикультурність, в межах якої виявляється культурне розмаїття глобалізації. Подекуди цей чинник називають культурною глобалізацією. Мультикультурність передбачає можливість особистості, зокрема особистості вчителя, взаємодіяти з представниками етнічної, соціокультурної приналежності, вміння поєднувати традиційну культуру зі звичаями сучасного світу, толерантне, шанобливе ставлення до інших культур, мов, мислення тощо. До цього слід додати обов'язкове володіння кількома іноземними мовами, які визнані значущими міжнародно як на науковому, так і на життєвому рівнях; уміння співвідносити національні звичаї та традиції з культурною спадщиною інших країн, народів, національностей. Отже, мультикультурність виступає способом аналізу культурного розмаїття на основі динаміки, взаємодії культур, діалогу культур, які базуються на рівності внеску кожної культури в загальне докільля і відносності культур.

Основним поняттям міжкультурності є поняття децентрації, діаметрально протилежне всім проявам етнофобії, етноцентризму, соціоцентризму. Взаємодія, взаємопроникнення і взаємність культур передбачають визнання різнобарв'я, різноманіття і неповторність культур, тобто їх децентрацію, яка є основою міжкультурної взаємодії, заснованої на прийнятті існування "Іншого", не схожого, визнання його етнічної, соціальної й особистісної своєрідності, несхожості. Саме такий підхід робить можливим формування здатності опосередкувати міжнаціональні, міжетнічні відносини, розуміти всю соціокультурну особистісну систему "Інших", проникати в неї, вибудовуючи правильну поведінку, яка не принижує їхньої гордості.

З погляду акмеологічного підходу, децентрація детермінує вміння дистанціюватися від себе самого, завдяки чому з'являється унікальна можливість визначати свої власні еталони культури, поведінки, взаємодії цінностей, як носія культури і субкультури – національної, етнічної, релігійної, естетичної та ін., що створює єдину особистісну траєкторію для кожної людини, завдяки чому активізується процес національної самоідентичності. Цей чинник продукує формування в майбутнього вчителя як планетарного мислення, так і національної самосвідомості, яке він, у свою чергу, повинен формувати у своїх учнів.

Насамперед зазначимо, що планетарне мислення вчителя повинно мати педагогічну спрямованість. З позиції акмеології, мислення можна розглядати як певну пізнавальну діяльність особистості, спрямовану на досягнення вершин своєї професії, що характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності [43, с. 29]. Відтак, планетарне мислення передбачає певне розуміння і бачення світу як єдиного цілого, відчуття себе як активної складової частини ноосфери, відповідальності за свої вчинки не тільки перед близькими і рідними, але й перед усім людством, співвідношення у своєму світовідчутті національного і загальнолюдського, усвідомлення себе не

тільки громадянином своєї країни, але і як людини-професіонала. Планетарне мислення орієнтоване на соціальну справедливість, що передбачає рівність можливостей усіх людей і їх реалізацію.

Людина (і вчитель зокрема), яка володіє планетарним мисленням, самостійно ставить мету своєї діяльності, усвідомлює множинність способів пізнання світу, поліфонічність довілля, соціуму, сприймає науку, культуру і суспільство як нерозривну єдність, у їх взаємозв'язках і суперечностях.

Тільки вчитель із планетарним мисленням здатний навчити дітей усвідомлювати свою особистість як активну складову ноосфери. Усвідомлення цього факту може розпочинатися зі знайомства учнів з поглядами В. Вернадського, Н. Реріха та інших видатних мислителів про єдність усього живого на Землі, про нерозривний зв'язок живої і неживої природи із Всесвітом. Похідною цього виступає екологізація міжособистісних і міжнаціональних відносин, відмова від національного егоїзму на всіх рівнях суспільного розвитку на основі толерантного ставлення до різних народів, націй, країн.

У той же час будь-яка культура ґрунтується на загальнолюдських і на національних витоках. Таким чином, у процесі “входження” в ту чи ту культуру та її “привласнення” відбувається переродження природної людської істоти в істоту культурну, акмеологічну, яка через культуру усвідомлює свою національну приналежність, нерозривно пов'язану як з культурою свого народу, так і з культурою людства. Таким чином, планетарне мислення відображає загальнолюдську підструктуру особистості, а національна самосвідомість – національну.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що планетарне мислення і національна самосвідомість занурює людину в світ культури. У цьому сенсі місія вчителя, яка полягає у формуванні планетарного мислення й національної свідомості, трансформується в залучення її до системи соціокультурних відносин, освіти, творчості, внаслідок чого привласнюються і відтворюються культурні цінності, формуються нові культурні та соціальні значущі якості підростаючого покоління.

Планетарне мислення гармонізує взаємозв'язок людини і природи, вибудовує нову систему цінностей, спрямованої на збереження біосфери та її головної складової – людини, розкриває механізм входження людини в соціокультурне середовище через науку і мистецтво. Одночасно формуються ціннісні орієнтації, серед яких особливої значущості набуває повага до особистості, уявлення про людину як про суб'єкт ноосфери, який є самоцінним і самокерованим, спрямованим на саморозвиток, результатом якого є досягнення вершин у професійній діяльності. Місія вчителя в цьому сенсі виявляється також у тому, що він залучає своїх вихованців до культури в усіх її проявах: етнічної, національної, державної, світової тощо, забезпечує її цілісне сприйняття як окремою особистістю, так і дитячим, юнацьким соціумом, завдяки чому гармонізуються стосунки підростаючого покоління з

природою, затверджується ціннісне ставлення до довколишнього світу, на основі чого (завдяки планетарному мислення) виникає потреба в збереженні біосфери і людства як найбільш важливої її складової, відбувається органічне оволодіння всіма видами культури, зокрема моральної, фізичної, комунікативної, тобто такої, що охоплює різноманітні сфери діяльності: навчання, науку, мистецтво, виробництво, політику, працю, культуру побуту, повсякденного поведінки і т. ін. Саме вчитель продукує у вихованців потребу не тільки “привласнювати” культуру, але і зберігати її і самому створювати, реалізовувати в різних сферах життя. При цьому слід підкреслити, що єдині духовні цінності загальнолюдської культури найбільш яскраво виявляються в конкретних національно-культурних традиціях, що дозволяє особистості найбільш повно розкрити себе, свої здібності, інтереси відповідно до своєї самоідентифікації, основу якої становить національна самосвідомість. У такий спосіб мультикультурність допомагає особистості, усвідомлюючи різноманіття та різнобарв’я культур, формувати в собі планетарне мислення, з одного боку, та національну самосвідомість – з іншого. Згідно з цим, місія вчителя полягає у формуванні в учнів планетарного мислення та національного самоусвідомлення.

В якості третього чинника, що продукує вплив на особистість сучасного вчителя, можна назвати безперервну освіту. Ідея створення такої ланки освіти (інакше її називають “освіту впродовж життя”) була висунута ще в 60-ті роки ХХ століття, але її реалізація була активно розпочата тільки у 80-і роки шляхом впровадження в національні освітні програми розвинених країн світу (США, Японія, Німеччина, Франція та ін.). Ці ідеї не були залишені без уваги і країнами пострадянського простору України, Білорусії, Казахстану тощо. Незважаючи на історичну самотність та освітні традиції різних країн світу, які визначають особливості формування в них системи безперервної освіти, незмінними залишаються загальні положення, які примушують до її створення. Найбільш важливі серед них такі:

- стрімке оновлення наукових знань, техніки і технологій, що спонукає спеціаліста постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні; рівень кваліфікації, у разі змін на ринку праці міняти спеціальність або професію, якщо вона втратила попит на ринку праці;

- потреба виробництва і суспільства в компетентних фахівцях призвела до поширення концепцій компетентності професіонала, яка стала наріжним каменем сучасної системи освіти;

- демократизація суспільного життя і, зокрема освіти, наслідком чого є можливість одержання освіти представниками різних верств населення, різних національностей, релігійних конфесій, статі, віку тощо;

- демографічний стан суспільства, в якому переважає кількість жінок, а також людей похилого віку. Внаслідок цього стрімко підвищується відсоток жінок у різних сферах виробництва, які раніше вважалися суто “чоловічими”, зокрема у вищій освіті. Що стосується людей похилого віку, то слід

зазначити, що їхнє залучення до системи безперервної освіти відбувається в так званих університетах “третього покоління”, які надають слухачам можливість відчувати нову якість життя, оскільки вони підвищують свій культурно-освітній рівень, отримують знання в різних галузях науки та виробництва, які раніше були для них недосяжними, задовольнити свої пізнавальні потреби щодо новітніх досягнень у різних галузях науки і техніки, тобто змінити пасивну життєву позицію на активну;

– широке розповсюдження нових інформаційних технологій, мережі Інтернет, що надають можливість отримання різноманітної інформації і освіти (індивідуального, дистанційного тощо).

З позиції акмеології, саме безперервна освіта вимагає від сучасного вчителя педагогічної підтримки всебічного розвитку вихованця, формування його як творчої особистості, яка може знаходити відповіді на нагальні проблеми сьогодення, пов’язані з наукою, виробництвом, суспільством. Вибудовується ця підтримка на основі педагогіки ненасильства, в основі якої знаходиться визнання цінності вихованця як особистості, відмова від будь-яких примусових дій як способів вирішення різноманітних конфліктів у сфері освіти, навчання і виховання. Вчитель, який займає позицію ненасильства, завжди спрямований на допомогу вихованцям у вирішенні їхніх проблем і труднощів, пов’язаних як із навчанням, так і з різними життєвими ситуаціями. Витоки педагогічної підтримки впливають з педагогічної фасилітації, що передбачає стимулювання, залучення учнів до саморозвитку, самовиховання, особистісного зростання, спрямованість їх на творчість і самореалізацію.

Акмеологічні засади педагогічної підтримки формування творчої особистості має здійснюватися за кількома напрямками: творчої самоідентифікації учня, що є об’єктивною складовою його особистісних характеристик, які відповідають за потенційні можливості його задатків, нахилів та уподобань. Саме вони стають основою для розвитку творчих здібностей. При цьому слід підкреслити, що бажання творити, спрямованість на творчу діяльність дуже часто стає “пусковим механізмом” розвитку здібностей. Таким чином, у цьому сенсі педагогічна підтримка може і повинна “запускати” цей процес.

Наступним напрямом педагогічної підтримки, а точніше її вектором, є творча самосвідомість – суб’єктивна складова у структурі творчої культури особистості. Творча самосвідомість відіграє провідну роль у процесі творчої самоідентифікації і в загальному процесі становлення творчої особистості, оскільки відображає наявний рівень творчих можливостей учня, його здатність до постійної самоосвіти й адаптації до мінливих умов дійсності. Педагогічна підтримка в цьому аспекті спрямована на створення ситуацій “успіху” в досягненні мети, задоволення від одержаних результатів, спрямованості на подальшу роботу, відчуття впевненості у власних силах, подолання страху перед новими видами і способами діяльності. Результатом

такої підтримки є створення позитивного “Я-образу” в аспекті “Я – творча особистість”. Внаслідок цього відбувається творчий розвиток учня, а також його активності, допитливості, рефлексивних здібностей та ін.

Четвертим чинником, що впливає на особистість сучасного вчителя і визначає його професійно-особистісну місію, виступає процес інформатизації. Світовий простір сьогодення характеризується бурхливим зростанням кількості і якості різноманітної інформації, яку багато вчених вважають інформаційним потопом. За О. Корчажкіним, етап комп’ютеризації є тільки першим – технократичним етапом інформатизації освіти, який передуює вирішенню соціально-гуманітарних проблем інформаційного суспільства, пов’язаних із проблемами соціальних наслідків використання мережі Інтернет, інформаційних суспільних зв’язків (наприклад, флеш-мобів тощо), особливостями комунікативних контактів в інформаційному просторі, наукових відкриттів на основі інформаційних контактів і обмінів тощо [79, с. 19].

Водночас доступність персональних комп’ютерів викликала до життя унікальне інформаційне поле, яке не існувало раніше, в якому віртуальний світ підміняє реальність, викликає так звану “комп’ютерну залежність”, у деяких випадках паралізує здатність користувачів орієнтуватись у цій інформації й адекватно її оцінювати. Таким чином, інформація перетворилася в товар, який користується величезним попитом. Проте ця інформація не завжди достовірна, логічно і ідеалогічно ієрархізована, що заважає створенню цілісної картини світу. Бездумне поглинання такої інформації призводить до того, що людина (тим більше молода людина – учень) не підготовлена до її критичного осмислення, приймає знання в “готовому вигляді”, без роздумів і висновків.

Сучасне інформаційне суспільство характеризується, на думку В. Кузя, тим, що знанням у ньому притаманні людський вимір і оцінка, створюють і розвивають люди і вони (знання) пов’язані з думками цих людей, змінюючи сфери впливу у світовому співтоваристві [43, с. 30]. Згідно з цим, освіта трансформується в двобічний суб’єкт-суб’єктний процес взаємного інформаційного обміну, який ґрунтується на принципі взаємонавчання в спільній діяльності, дослідницькій і практичній діяльності [43, с. 31]. У цьому сенсі можна стверджувати, що інформатизація людської спільноти продукує принципово нові підходи, методи, засоби роботи з інформацією. Зокрема провідним засобом навчання стає комп’ютерна мережа, формою – проектна діяльність, а методом – навчання в кооперації і співпраці.

Натомість великий обсяг інформації і достатня легкість її отримання породжує певну небезпеку, особливо для підростаючого покоління, яке не може сприймати її об’єктивно й неупереджено. Місія вчителя в цьому аспекті передбачає забезпечення інформаційної безпеки вихованців.

Насамперед слід зазначити, що суспільство в епоху інформатизації зіткнулося з цілою низкою проблем соціального звучання – соціальні

наслідки інформатизації, інформаційні суспільні відносини, комунікативні процеси в інформаційному просторі, інформація і маніпуляції суспільною свідомістю. Небезпека полягає в тому, що інформаційне середовище набуває агресивних рис, зокрема внаслідок дуже неефективного контролю з боку батьків, громадськості, правоохоронних органів за змістом інформації. Отже, завдання вчителя полягає у формуванні в учнів умінь працювати з цією інформацією, її змістом, виділяти в ній раціональне зерно, відкидати зайву, неперевірену, шкідливу. У цьому сенсі забезпечення інформаційної безпеки полягає у блокуванні такої інформації, яка містить в собі пропаганду насильства, ксенофобії, порнографії, закликів до міжнаціональної, міжетнічної, релігійної ворожнечі тощо. Цілком природно, що сам учитель не може впоратися з цією проблемою самотужки, але він може взяти на себе місію формування громадської думки, залучення батьків, представників різних громадських організацій, правоохоронних органів до цієї діяльності.

Оскільки обсяг наявної інформації значно перевищує можливості її повного освоєння окремою людиною, на вчителя покладається місія посередника між інформацією та учнями в сфері шанобливого рівноправного інформаційного обміну.

Інша небезпека інформатизації полягає в тому, що інформація, подана в “готовому вигляді”, відображає чиюсь думку, яка нав’язується користувачеві. Прийняття інформації в такому ракурсі виключає внутрішню напружену розумову діяльність, пов’язану з емоційним переживанням інформації, її осмисленням, розумінням, наданням і використанням. Таким чином небезпека в основному полягає в підпорядкуванні свідомості молодих людей електронних засобів інформації, ЗМІ, телебачення, реклами тощо. Місія вчителя в цьому напрямі передбачає організацію спільної творчої діяльності в триаді “учень – учитель – учень”, в площині якої створюється принципово новий освітній продукт, що відображає як індивідуальну освітню траєкторію кожного учасника, так і загальний результат їхніх зусиль. В цьому напрямі місії вчителя особливу роль має його гуманістична орієнтація, завдяки якій забезпечується психологічний комфорт вихованця і його фізичне здоров’я.

Отже, місія вчителя в сучасному світі є багатофакторним явищем, проте насамперед вона полягає в допомозі майбутнім вихованцям у професійному самовизначенні та їхньому професійному становленні. З огляду на зазначене, вважається доцільним розглянути сутність зазначеного поняття.

Акмеологічні засади професійного становлення особистості в наукових джерелах

Для визначення сутності поняття “професійне становлення особистості” спочатку розглянемо, як трактується поняття “становлення” у філософській, психологічній та педагогічній літературі.

Проблема становлення – одна з найдавніших філософських проблем, що визначала специфіку шкіл ще Платона й Аристотеля. У платонівському

розумінні, становлення це суть єдності буття і небуття: “Становлення – рух до буття, приналежність до буття, поступовий крок до того, щоб бути” [89, с. 157].

Г. Гегелем було описано результат становлення, що є наявним буттям. Аналізуючи теорію Гегеля, В. Кемеров, відзначав, що становлення в цьому розумінні фіксує деяку парадоксальність буття: річ (організм, подія, ідея), що вже визначилася, але її ще немає; однак вона вже впливає на довколишнє середовище, змінює сукупність умов і перебіг подій. Ця парадоксальність переводить становлення в ранг характеристики людського буття... Отже, становлення немов би вказує на “незавершеність” людини та її соціального світу, необхідність “добудування” форм мислення, пізнання, діяльності, спілкування з природою [90, с. 67].

У дослідженнях з філософії освіти склалося своє розуміння феномена “становлення”. Так, Е. Гусинський і Ю. Турчанинова, намагаючись якомога точніше визначити момент появи особистості в процесі індивідуального розвитку, наголошують на тому, що ми обов’язково натикаємося на складний період своєрідної “підготовки” до появи об’єкта, який, зазвичай, позначають словом “становлення” [24]. Зазначимо, що виокремлюються й різні типи “становлення”. Зокрема В. Гордон розрізняє два типи “становлення”. Перший – “становлення” абсолютно нового явища і другий – явище, що є “черговим екземпляром”, немов би “запрограмоване становлення” [22, с. 23-24].

Психологами також процес становлення також не залишився без уваги, С. Рубінштейн розглядав процес становлення людської свідомості і всіх специфічних особливостей людської психіки як становлення людини в цілому, вважаючи, що становлення особистості є тривалим процесом, який органічно пов’язаний із розвитком трудової діяльності. Становлення індивіда як суб’єкта, який самовизначається, сам вільно – мимовільно визначає свою поведінку і відповідає за неї — це і є становлення особистості за С. Рубінштейном. Інші психологи (М. Малер, М. Кляйн, А. Адлер, Е. Еріксон, А. Фрейд та ін.), зауважують, що сам акт народження вже запускає механізм становлення особистості.

Становлення особистості в концепції Е. Еріксона розумілось як зміна етапів, на кожному з яких відбувається якісне перетворення внутрішнього світу людини і радикальна зміна її стосунків з довколишніми людьми. А. Петровский стверджував, що процес становлення особистості проходить три головних етапи: адаптацію, індивідуалізацію й інтеграцію, і має за мету включення особистості в різні типи соціальних відносин, засвоєння нею елементів культури, на підставі й у процесі якого формуються якості особистості, здійснюється її розвиток і саморозвиток. При цьому, автором відзначається складність, багатогранність і суперечливість процесу становлення, зумовленого внутрішніми та зовнішніми детермінантами [72, с. 15-30].

У педагогіці становлення зазвичай розглядається в нерозривному зв’язку

з розвитком чи формуванням. Їх часто об'єднують і навіть підмінюють один одним, особливо, якщо йдеться про становлення і розвиток особистості. У довідкових джерелах становлення розуміється як набуття нових ознак і форм у процесі розвитку, наближення до певного стану і підкреслюється, що розвиток особистості – це стадіальний процес становлення типологічних соціально значущих якостей людини та її індивідуальності, а формування особистості – це процес становлення її соціально значущих якостей, переконань, поглядів, здібностей, рис характеру людини. Отже, категорія “становлення” відображає об'єктивний процес, у ході якого новий предмет чи явище починає з реальної можливості перетворюватись у дійсність. Явище, виникаючи на базі заперечення старого, зберігаючи його позитивні елементи, виступає початковою, але незавершеною стадією розвитку. У словнику-довіднику з теорії виховних систем дається таке визначення поняття “формування”: “Формування є розвиток людини, спрямований в конкретні межі, орієнтований на конкретні результати, фіксоване в конкретних формах” [81, с. 6]. Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров трактують становлення як процес набуття людиною нових ознак і форм у процесі розвитку, наближення до певного стану [39].

Становлення в педагогічному контексті, відзначає М. Мірошкіна, – це процес становлення індивідуальності, результатом якого є сформована сутність індивіда, що зазнає “добудування” і розвитку впродовж усього життя [59]. За Ю. Мануйловим, становлення особистості – це процес розвитку і формування [54, с. 2]. При цьому, якщо судити по побудові визначення поняття “становлення”, то автор процес розвитку вважає первісним відносно процесу “формування”. Особистість людини формується і розвивається внаслідок впливу численних факторів, стверджує В. Сластьонін, об'єктивних і суб'єктивних, природних і суспільних, внутрішніх і зовнішніх, незалежних і залежних від волі і свідомості людей, що діють стихійно або відповідно до певних цілей. При цьому сама людина не мислиться як пасивна істота. Вона виступає як суб'єкт свого власного розвитку і формування [80].

У цілому, термін “становлення” вживається в кількох значеннях: як характеристика початкового етапу предмета, який уже виник, де здійснюється перехід від старого до нового, зростання цього нового, його зміцнення і перетворення в цілісну розвинену систему; як синонім категорії “розвиток”; як вираження процесу створення передумов, елементів предмета, що виникає на їх підставі; і як результат розвитку та формування [17].

Зазначимо, що процес становлення особистості розглядається у двох контекстах: особистісному і професійному. Особистісне становлення – це неперервний цілеспрямований процес прогресивної зміни особистості (Е. Зеєр); формування основних відносин зі світом та суспільством (Д. Завалишина). Професійне – це становлення суб'єкта праці (Б. Ананьєв).

На розвиток теорії професійного становлення вплинули дослідження

Б. Ананьєва, А. Бодальова, Л. Божович, А. Деркача, Е. Зеєра, Є. Клімова, І. Кона, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, Ю. Поваренкова, Н. Пряжнікова, А. Реана, Н. Тализіної та ін., в яких зазначається, що професійне становлення майбутніх спеціалістів є багатоплановим, багатоаспектним і доволі складним явищем. Аналізуючи проблему професійного становлення молодих спеціалістів, дослідники розглядають її з погляду професійної підготовки (О. Абдуліна, В. Сластьонін та ін.), професійно-особистісного зростання (С. Вершловський, Л. Лесохіна, В. Моргун, Н. Ткачов та ін.), безперервної професійної освіти (Р. Гініятуллін, Н. Данілов, В. Ігнат'єв, Т. Кисельова, Л. Коновалова, Є. Михайлова, Н. Неустроєв, Т. Саввінов, Р. Тимофєєва, О. Торосова та ін.).

Під професійним становленням фахівця розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення та самоздійснення. Професійне становлення – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально психологічних особливостей людини. Як відзначає Е. Зеєр, професійне становлення особистості – це найважливіший процес, що займає більшу частину життя людини. Починаючи з моменту зародження професійних інтересів і до моменту припинення виконання професійної діяльності, відбувається процес становлення, зміни й осмислення професійного розвитку [32; 33].

Проблема професійного становлення особистості безпосередньо пов'язана з питаннями опанування професійною діяльністю, розвитку й реалізації особистості на різних етапах її професійного шляху. В сучасній психологічній літературі процес професійного становлення розуміється як цілісний феномен, що містить у собі компоненти як об'єктивного (престижність професії, її соціальна конкурентоздатність, рівень безробіття тощо), так і суб'єктивного характеру (ставлення особистості до професії, до себе як професіонала, вираження професійних здібностей, професійні ідеали, переживання успіхів і невдач у професійній діяльності) [30].

Процес становлення професіонала, наголошує О. Саннікова, є складним багатоплановим завжди індивідуальним процесом розвитку і саморозвитку особистості у професійній діяльності [86, с. 49]. Цей процес вона розглядає за допомогою двох підходів: діяльнісного й особистісного. З позиції діяльнісного підходу, особистість професіонала вивчається у плані відповідності чи невідповідності вимогам діяльності. Ці вимоги, залежно від особливостей праці, в різному ступені детермінують професійну поведінку особистості. Професійна діяльність розвиває не лише відповідні їй навички, вміння, формує окремі функціональні системи, впливає на своєрідність

психічних процесів, але й формує особистість у цілому, її професійні риси, її професійний тип [86, с. 7].

Особистісний підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей професіонала, що виявляються в конкретній професійній діяльності. У цьому разі, в діаді “діяльність” – “особистість” акцент зміщується з поняття “професійна діяльність” на поняття “особистість професіонала”, цей підхід орієнтований на саморозвиток особистості, на збільшення ступеня свободи особистості у професійному самовизначенні, формуванні індивідуального стилю діяльності, розширенні своїх можливостей, що, у свою чергу, збільшує варіативність і самої діяльності. Отже, професійна діяльність розглядається не як жорстка імперативна детермінанта у формуванні особистості, а як поле докладання творчих можливостей кожної індивідуальності [86, с. 7].

Аналогічної думки дотримується С. Виговська, зауважуючи, що особистість професіонала – це “інтегральна системна властивість, яка закономірно проявляється на певному етапі професійного розвитку індивіда” [15, с. 7]. Професійне становлення особистості, продовжує автор, це процес, що за формою і змістом є полісистемним утворенням, сутність якого розкривається в ході його аналізу, як форми професійної соціалізації та індивідуалізації, частини життєвого шляху індивіда і як специфічної форми професійного розвитку й навчання, специфічної форми прояву активності індивіда [15, с. 8].

Зауважимо, що розкриваючи сутність професійного становлення особистості, дослідники виокремлюють рівні, стадії, етапи, фази, які проходить спеціаліст у своєму професійному просуванні.

Так, ряд фаз професійного становлення особистості в руслі проектування професійного життєвого шляху виокремлює Є. Клімов, Науковець стверджує, що особистість проходить на шляху становлення такі фази, як: оптант – фаза вибору професії; адепт – фаза, коли людина, яка вже стала на шлях залучення до професії й опановує її; адаптант, коли відбувається звикання молодого спеціаліста до роботи, входження в різні її тонкощі; інтернал – фаза, коли досвідчений працівник уже може самостійно і успішно справлятися з основними професійними функціями [38].

За А. Деркачем, професійний шлях людини – це послідовне розгортання допередстартового, передстартового періодів, старту, оптимуму і фінішу. Формування намірів відносно вибору професії старшокласником, що базується на його попередній обізнаності про зміст професій та знанні власних особистісних якостей, можливостей і запитів, характерне для допередстартового етапу професіоналізації. Зміст передстартового етапу складає фахове навчання людини, під час якого закладаються і формуються всі чотири підсистеми професіоналізму особистості. Початок трудової діяльності, професійна адаптація знаменує собою старт професійної діяльності, подальше накопичення досвіду і вдосконалення всіх підсистем

професіоналізму сприяє досягненню вершини, “акме” професіоналізму на етапі оптимуму, і вихід на пенсію є фінішем, завершенням професійного шляху людини.

Зазначимо, що часто професійне становлення особистості пов’язують із професійною підготовкою і з цим важко не погодитися, оскільки без підготовки не можна на високому рівні здійснювати професійну діяльність. На нашу думку, професійна підготовка майбутнього спеціаліста і його професійне становлення - різні за своєю природою освітні процеси, які є взаємодоповнювальними і взаємозумовленими. З огляду на те, що перед особистістю постійно виникають проблеми, які вимагають від неї визначення свого ставлення до професії, аналізу й рефлексії власних професійних досягнень, прийняття рішення про вибір професії чи її зміну, корекцію кар’єри, вирішення інших професійно зумовлених питань, то найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення особистості є її здатність знаходити особистісний сенс у професійній праці, самостійно проектувати, творити своє професійне життя.

Як зауважує Н. Ящук, постійне уточнення свого місця у світі професій (або конкретної професії), осмислення своєї соціально-професійної ролі, ставлення до професійної праці, колективу та самої себе є важливими компонентами життя людини. Подекуди виникає відчуження від професії, людина починає нею тяготитися, відчуває незадоволеність своїм професійним станом, а також трапляються випадки змушеної зміни професії, спеціальності, місця роботи [96].

Професійне становлення особистості, за В. Орловим, – це: а) якості, що характеризуються становленням суб’єктності, свободи особистісного “Я”, індивідуальною своєрідністю; б) форма відображення у свідомості індивіда розвитку своїх особистісних і професійних якостей. Як зазначає науковець, професійне становлення майбутнього фахівця розпочинається з моменту його студентства і до професійної діяльності. Упродовж цього часу в особистості виникають такі професійні якості, яких у неї не було раніше, їх поява зумовлена вимогами майбутньої професії, водночас відбувається розвиток професійної культури, яка вибудовується на сформованих уже професійних якостях, натомість “професійна діяльність ще не набула завершеної форми” [68, с. 42].

Рушійними силами процесу професійного становлення стають певні суперечності:

- між наявними рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками майбутньої професійної діяльності та недостатнім рівнем досвіду їх реалізації на практиці;

- між минулим досвідом, набутим під час навчання у вищій школі і в ході виробничої практики та майбутнім досягненням професійної техніки і майстерності, професійної культури;

- між станом усвідомлення свого “Я”: “Я – студент, майбутній

професіонал” і “Я – фахівець, що працює на виробництві, виконує свої професійні обов’язки”.

З інших позицій, професійне становлення майбутнього фахівця визначається як динамічний вибір і корекція особистістю смислосназначущих професійних цінностей та формування професійних ідеалів завдяки чіткому уявленню про характер і особливості майбутньої професійної діяльності під час навчання та виробничих практик [7, с. 33].

На нашу думку, професійне становлення фахівця – це складний, багат шаровий, багат факторний процес, що характеризується розвитком, зростанням і саморозвитком майбутнього професіонала. Кінцевим результатом цього процесу є набуття професіоналізму, професійної компетентності.

Водночас, не можна не розглянути й інший вектор перебігу подій, пов’язаних із професійним становленням особистості. Якщо вибір професії був невірним, не відповідав схильностям і потребам особистості, то кінцевим результатом можуть бути професійна деформація, професійне вигорання тощо.

Професійне становлення майбутнього фахівця виявляється як у зовнішній, так і внутрішній формах.

Зовнішні процеси детермінуються об’єктивними вимогами до професії, її важливістю і попитом на ринку праці, а також вимогами до особистості професіонала відповідно до потреб суспільства, що віддзеркалюється в його знаннєвій, технологічній, соціокультурній підготовці. На зовнішній процес професійного становлення суттєво впливає соціальна ситуація, яка визначає умови і терміни підготовки фахівця, співвідношення між професійною підготовкою у виші та реаліями виробництва, практичної професійної діяльності; розмір заробітної платні, соціальні гарантії (відпустка, пенсія, охорона здоров’я тощо), можливість працевлаштування, кар’єрного зростання, творчий чи репродуктивний характер праці і т. ін.

Внутрішній процес професійного становлення пов’язаний із системою професійних та особистісних цінностей, ідеалів майбутнього фахівця, з інтересом до професії, бажанням опанувати її, з рефлексивними здібностями, налаштованістю на творчість та самозростання, здатністю до контролю і самоконтролю, розвитком професійних здібностей, набуттям професійної культури, вміннями інтегруватись у колективі, налагоджувати міжособистісні стосунки, працювати в команді тощо.

Професійне становлення фахівця невід’ємно пов’язане із професійним самовизначенням.

Досліджуючи професійне самовизначення особистості, Н. Пряжников обґрунтував таку його змістово-процесуальну модель:

- 1) усвідомлення цінності суспільно корисної праці й необхідності професійної підготовки (ціннісно-моральна основа самовизначення);
- 2) орієнтація в соціально-економічній ситуації і прогнозування

престижності праці, що обирається;

3) загальна орієнтація у світі професійної праці і виокремлення професійної мети-мрії;

4) визначення ближніх професійних цілей як етапів і шляхів до далекої мети;

5) поінформованість про професії та спеціальності, відповідні професійні навчальні заклади і місця працевлаштування;

6) уявлення про перешкоди, що ускладнюють досягнення професійних цілей, а також знання своїх достоїнств, які сприяють реалізації намічених планів і перспектив;

7) наявність системи резервних варіантів вибору в разі невдачі за основним варіантом самовизначення;

8) початок практичної реалізації власної професійної перспективи і постійне коригування намічених планів за принципом зворотного зв'язку.

Е. Зеєр пропонує такі стадії професійного самовизначення:

– виникнення і формування професійних намірів, першопочаткова орієнтація в різних сферах праці;

– професійне навчання як освоєння обраної професії;

– професійна адаптація – формування індивідуального стиля діяльності та включення в систему виробничих і соціальних відносин;

– самореалізація у праці – здійснення чи нездійснення тих очікувань, які пов'язані з професійною працею.

Індивідуальна ситуація вибору професії при всій багатобразності в кожній людині, продовжує Е. Зеєр, має деяку спільну структуру, що містить: позиції старших членів сім'ї, ровесників, учителів; власні професійні плани; здібності, уміння, досягнутий рівень розвитку як суб'єкта праці; рівень домагань на суспільне визнання; поінформованість; схильність, інтерес до тих чи тих видів діяльності; загальну активність, самооцінку, упевненість у досягненні успіху, рівень саморегуляції [32].

Досліджуючи особистісне і професійне самовизначення, А. Маркова розглядає різні співвідношення цих процесів впродовж самовизначення людини. Зокрема, оскільки особистісне самовизначення повинно формуватися раніше професійного, то на підставі першого складаються вимоги до професії, тобто відбувається вплив соціалізації на професіоналізацію. Подальше професійне самовизначення людини визначається індивідуально-психологічними особливостями, котрі зумовлені соціальними вимогами, отже, можна спостерігати вплив соціалізації на професіоналізацію. Професійне самовизначення починає впливати на особистісне, коли людина оволодіває професією в тому чи тому ступені. Людина починає сприймати світ з погляду своєї професії, і відповідно змінюються критерії оцінки себе як особистості, виходячи зі ставлення до себе як до професіонала (вплив професіоналізації на соціалізацію). У зв'язку з визначенням через професію ставлення до всіх аспектів життя формується

професійний тип особистості. Відтак, зауважує науковець, у людей спільної професії формуються схожі інтереси, настанови, близькі ціннісні орієнтації, манера поведінки, що зумовлює їхню індивідуально-психологічну схожість – це є свідченням впливу професіоналізації на соціалізацію. І нарешті, засобами професії здійснюється самореалізація особистості, однак, коли людина знаходить себе поза професійною діяльністю, то її ставлення до професії коригується з погляду свого ставлення до життя (вплив соціалізації на професіоналізацію) [55, с. 65].

А. Маркова розглядає професіоналізацію як один із аспектів загальної соціалізації особистості. Вчена вважає, що професіоналізація – це процес наближення стану професійної діяльності особистості до професіограми (об'єктивних характеристик професійної діяльності, напрацьованих суспільством), до еталону моделі спеціаліста [55, с. 63].

Нам імпонує думка М. Нечаєва, який виокремлює різні рівні становлення професійної діяльності, зокрема три основних рівні професіоналізації: “предметний”, “теоретичний” і “практичний”, де кожному з них відповідає набір професійних характеристик, необхідних для вирішення специфічного рівня професійних завдань. Так, на початкових етапах навчання зовнішня предметна діяльність є не стільки засобом об'єктивізації змісту розумової діяльності індивіда, скільки вихідним пунктом формування системи професійних характеристик. У цьому полягає базова роль “предметного” рівня професіоналізації [64].

Наступний рівень формування професіоналізації – це “теоретичний”. На цьому рівні формується внутрішній план дії у формах і методах професійного мислення і діяльності. Формування як процес і результат засвоєння змісту професійної діяльності здійснюється здебільшого у “штучних” умовах цілеспрямованого навчання, що висвітлює найбільш характерні проектні ситуації, завдяки чому складається основний каркас професійних характеристик, виробляється професійно визначений тип мислення і нормативно задані методи діяльності; межа цього рівня потенційна здібність до виконання професійної діяльності [64].

Кінцевий етап професіоналізації – “практичний”. За М. Нечаєвим, саме тут формуються потенційні можливості для переходу до якісно іншого етапу оволодіння діяльністю, професійного вдосконалення. У цей період проходить формування ядра другої особистості спеціаліста, що утворюється ієрархією професійно значущих цінностей, які складаються. Ці характеристики в подальшому стають первинними, активізуючи, у свою чергу, розвиток професійних якостей і здібностей. На цьому рівні починають встановлюватися певні типи діяльності, що характеризуються вираженою спеціалізацією [64].

У процесі професійного становлення по мірі росту професіоналізму змінюється і професійна самосвідомість. Від того, наскільки адекватно сформована в людини професійна Я-концепція, залежить успішність її

професійної адаптації, зауважує О. Єлдишова [29].

На відміну від самосвідомості в цілому, на думку науковця, професійна самосвідомість більш специфічна за своїм змістом. Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності і спілкуванні з довколишніми людьми і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей тощо, то професійна самосвідомість – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність. Традиційно важливим у структурі самосвідомості вважається усвідомлення психічних якостей, особливостей особистості. У професійній самосвідомості міститься розуміння саме тих властивостей та якостей, що необхідні для успішного виконання професійної діяльності, тобто професійно важливих якостей. Для різних професій ці якості будуть різними, але ступінь їх усвідомлення помітно впливає на вибір завдань, на хід виконання діяльності, на впевненість у собі [29].

С. Васьковська трактує професійну самосвідомість як особливий феномен людської психіки, що зумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у професійній сфері на підставі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей та емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. А. Маркова визначає професійну самосвідомість як комплекс уявлень людини про себе як професіонала, це цілісний образ себе як професіонала, система ставлення й настанови до себе як професіонала [55].

Професійна самосвідомість (або професійна Я-концепція) включає уявлення людини про себе як про члена професійного товариства, носія професійної культури, в тому числі певних професійних норм, правил, традицій, притаманних цьому професійному товариству. В ці уявлення включаються характеристики людини, що визначають успішність її діяльності. До них відносять професійно важливі якості, якими можуть виступати індивідуально-психологічні властивості і ставлення особистості. До індивідуально-психологічних властивостей належать такі властивості особистості: сенсорні, перцептивні, аттенційні, мнемічні, мисленнєві, мовленнєві, емоційні, вольові, імажитивні, моторні, комунікативні. Ставлення особистості включає: ставлення людини до професії; до себе як до суб'єкта діяльності; до інших людей (колеги, начальника, клієнтів); до об'єкта праці; до предмета праці; до засобів праці; до умов праці [29].

Оскільки професійна Я-концепція є частиною загальної Я-концепції особистості, виникає питання про їх співвідношення. При вирішенні цього питання вченими враховуються такі позиції, як місце конкретної діяльності в житті особистості, місце особистості в цій діяльності, місце особистості у власній життєдіяльності, місце професійного самовизначення в життєвому самовизначенні особистості. Підкреслюється, що напрям, в якому змінюється особистість у процесі професіоналізації, і рух особистості до більш загальних цілей та сенсів повинні співпадати. При неузгодженості цих орієнтацій

можлива зупинка особистісного розвитку і розщеплення свідомості “для праці” і “для себе” [29].

Е. Прокоп'євою була запропонована класифікація професійних Я-концепцій, що побудована на підставі різних варіантів співвідношення професійної і загальної Я-концепцій особистості, а саме: 1) людина “ширше” за свою професію, її професійна Я-концепція наближується до загальної Я-концепції; 2) людина “рівна” своїй професії, її загальна Я-концепція звужена до професійної Я-концепції; 3) людина “вужче” за свою професію, в її загальній і професійній Я-концепціях представлені лише окремі сторони професії.

Одним із важливих механізмів формування професійної Я-концепції є професійна ідентифікація. Під психологічною ідентифікацією в теорії соціального навічання розуміється процес установлення суб'єктом схожості між своєю поведінкою і поведінкою об'єкта (особистості чи групи), прийнятого суб'єктом в якості “зразка”. При такому розгляді ідентифікації мається на увазі, що поведінка “зразка” слугує стимулом для вибору поведінської реакції суб'єктом: суб'єкт копіює зовнішні форми поведінки “зразка”, опановує норми, ідеали, ролі і моральні якості “зразка”. У проблемі ідентифікації, як підкреслює Г. Андрєєва, важливий навіть не той факт, до якої соціальної (чи професійної) групи належить людина об'єктивно, а і з якою групою вона ототожнює себе, або прагне ототожнювати.

У ході професіоналізації особистості формується підсистема продуктивної Я-концепції, зміст якої сприяє досягненню професіоналізму. Я-концепція трактується як неповторна система уявлень суб'єкта про самого себе, на основі чого він будує свої відносини і взаємодії, і виражається у уявленнях про теперішні свої якості (Я-теперішнє), орієнтирах щодо себе в майбутньому (Я-ідеальне), конкретних намірах щодо зміни себе в майбутньому (Я-динамічне) і образі себе в майбутньому при максимально сприятливих обставинах (Я-фантастичне). Акмеологічні дослідження виразно продемонстрували, що розвиток професіоналізму особистості потребує гармонійності Я-теперішнього, Я-ідеального і Я-динамічного, розвиненої самооцінки та самоконтролю [25, с. 275].

У ході розгортання професійної діяльності досягнення особистістю професіоналізму зумовлюється поєднанням дії трьох груп факторів – об'єктивних, що виявляються як зовнішня даність реальної системи професійної діяльності; суб'єктивних, пов'язаних з індивідуальними передумовами міри успішності професійної діяльності; об'єктивно-суб'єктивних, зумовлених організацією професійного середовища, професіоналізмом керівників, якістю управління тощо. Як виявлено в дослідженнях, надзвичайно важливими загальними акмеологічними факторами досягнення особистістю професіоналізму є прагнення до самореалізації, самовдосконалення через професійну діяльність; високі особистісні і професійні стандарти; високий рівень професійного сприймання

і мислення, професійної компетентності та сформована особистісна професійна спрямованість.

Акмеологічний аспект особливостей професійного становлення майбутніх учителів

На сучасному етапі значна кількість науковців розглядають окремі аспекти професійно-педагогічної діяльності вчителя, зокрема досліджено: шляхи і методи професійного становлення вчителів (О. Абдуліна, Ю. Бабанський, Є. Голобородько, І. Зязюн, В. Загвязинський, В. Кан-Калік, Н. Кічук, Н. Кузьміна, І. Підкасистий, Р. Скульський, В. Сластьонін та ін.); формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І. Богданова, О. Волошенко, Л. Кадченко, З. Курлянд, А. Линенко, Л. Михайлова, О. Цокур, Р. Хмелюк тощо); адаптацію учителя до професійної діяльності (О. Мороз, А. Семез, А. Сманцер, Р. Хмелюк та ін.); проблеми особистісного саморозвитку (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, Л. Виготський, М. Кларін, А. Маслоу, С. Рубінштейн); організацію методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі (Ю. Бабанський, М. Красовицький, В. Лозова, Л. Таланова та ін.).

Аналіз низки наукових робіт (В. Заслуженюк, С. Максименко, В. Семиченко, Т. Щербан) свідчить, що професійні вимоги, які ставляться до особистості вчителя, в узагальненому вигляді передбачають наявність:

- високого рівня професійної підготовки (педагогічних знань та вмінь);
- високого рівня моральних якостей, соціального інтелекту і соціальної компетенції, схильності до громадської діяльності;
- високого рівня мотивації до педагогічної діяльності;
- педагогічної спрямованості особистості: любові до дітей, психологічної готовності до педагогічної праці, психолого-педагогічної культури;
- розвинених провідних пізнавальних якостей учителя: психологічної і педагогічної спостережливості, здатності довільно концентрувати й розподіляти увагу, творчої спрямованості уяви, логічності мислення, гнучкості розуму, здатності доводити, почуття нового, професійної рефлексії, культури мовлення, багатства її словникового складу;
- педагогічної вираженості емоційно-вольової сфери: виразності та яскравості почуттів, “сердечності” розуму, здатності свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії і поведінку, самовладання, терплячості, самостійності, рішучості, організованості й дисциплінованості, розумної наполегливості, вимогливості;
- певних нейродинамічних і характерологічних властивостей: сили, врівноваженості, рухомості нервово-психічних процесів, контактності, розсудливості, педагогічного оптимізму, гуманності, об’єктивності в оцінці учнів і самооцінці.

Професійне становлення молодих спеціалістів – це процес, який сприяє досягненню оптимального співвідношення між комплексом вимог, які ставляться до професії вчителя в цілому, їх реалізацією в педагогічній діяльності професіоналів-початківців в умовах освітнього простору, і який передбачає професійну соціалізацію особистості через потребу в самореалізації та самоосвіті. Зазначимо, що професійне становлення педагога розглядається науковцями по-різному. Так, І. Алексєєва трактує професійне становлення молодих спеціалістів як безперервний процес набуття особистістю професійної компетентності, що виражається в саморозвитку та самореалізації в педагогічній діяльності [5, с. 9]. За Є. Пассовим, професійне становлення особистості – це свідома діяльність людини, котра вибрала професію вчителя. У професійному становленні особистості все залежить від ставлення до професії, від рівня особистої відповідальності за неї, за себе як працівника [69, с. 94]. С. Вершловський розглядає становлення молодого педагога як ланку в системі його неперервної освіти, органічно пов'язану з вузівським періодом і подальшим організованим підвищенням його кваліфікації [14, с. 5]. В. Кравцов під професійним становленням розуміє становлення професійної компетентності як процес оволодіння засобами вирішення професійно-педагогічних задач, а також моделями їх розв'язань [41, с. 48].

Процес професійного становлення вчителів, на думку Е. Карпової, насамперед орієнтує їх на створення прототипів, моделей професійної діяльності. У цьому процесі формуються аналітичні й дослідницькі вміння та навички; створюється цілісна картина педагогічного процесу і розуміння реальних можливостей учителя в його зміні; формується професійна свідомість та педагогічне мислення, засвоюються методологічні підходи і способи постановки й вирішення професійно-педагогічних завдань [36, с. 88].

Дещо по-іншому трактує поняття професійного становлення особистості К. Левітан, зауважуючи, що це передусім процес вирішення професійно значущих, соціально детермінованих, дедалі більш ускладнювальних завдань – пізнавальних, морально-етичних та комунікативних, у процесі чого вчитель оволодіває необхідним комплексом пов'язаних з його професією ділових та моральних якостей. Отже, професійне становлення особистості вчителя, на думку вченого, – це вдосконалення способів її включення в педагогічну роботу, здатність реалізувати себе в ній [50, с. 50].

У професійному становленні вчитель себе реалізує, створюючи певний образ людини, педагога, що стверджує ті чи інші цінності, тобто, зауважує М. Євтух, бере за основу не лише своє буття, а й досвід, набутий людством [30].

Професійне становлення відіграє особливу роль у процесі розвитку особистості молодого вчителя, його професійної свідомості, забезпеченні успіху у професійній діяльності. Саме на початкових етапах професійного становлення випускник вищого педагогічного навчального закладу стає

суб'єктом нової для нього професійно-педагогічної діяльності, розпочинаючи практичне освоєння її функціонального змісту [53].

У цьому контексті слушною є думка М. Рубінштейна про те, що у вищому навчальному закладі створюється лише основа, фундамент для дозрівання вчителя. Молоді педагоги повинні набувати зрілості значною мірою у школі, де відбувається життєва самоосвіта в широкому розумінні цього слова. Науковець акцентує на тому, що молодий педагог, який закінчив навіть найдосконаліший педагогічний навчальний заклад, ніколи не може бути повністю готовим. Під час набуття власного досвіду педагогічної діяльності, живої участі у справі відбувається справжнє дозрівання і перевірка, доповнення, розгортання того, що було засвоєне у процесі навчання, тобто становлення молодого вчителя [77, с. 84].

Аналізуючи філософські проблеми становлення молодого вчителя, Е. Гусинський та Ю. Турчанінова, наголошують на тому, що відокремити розвиток від становлення нелегко, і для філософії освіти це надзвичайно суттєво. Роздумуючи про становлення і розвиток особистості, вони розглядають здебільшого той період, коли особистість тільки формується, проте вона ще не виявилася повністю [23, с. 31]. Становлення вчителя, на думку науковців, відбувається важче, гостріше, більш болісно, ніж у представників інших інтелігентних професій. Це зумовлене тим, що педагогічна освіта не забезпечує їм гідного стартового “майданчика” для зльоту у професію. Рівень психолого-педагогічної, загальнокультурної та соціальної готовності вчителя-початківця залежить тільки від нього самого, його індивідуального освітнього досвіду [23, с. 215].

Інші дослідники проблеми професійного становлення молодого вчителя (зокрема, Т. Чувакова) визначають його як багатовимірний феномен, який у педагогічному плані охоплює дві суттєві складові: становлення особистісне і становлення статусне (зовнішнє). Ці складники тісно взаємопов'язані: досягнення педагогом певного рівня в особистісному плані виявляється в зовнішніх діях і сприяє зростанню його кар'єри [94, с. 3].

Проблему професійного становлення молодих учителів, наголошує С. Максименко, доцільно розглядати не лише з боку наявних недоліків і прорахунків у їхній вузівській підготовці, а передусім через призму внутрішніх суперечностей етапу професійного становлення. Сутність професійного становлення, на його думку, полягає в тому, що індивід, прийнявши на себе професійну роль учителя, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійної педагогічної діяльності [52, с. 14].

Нам імпонує підхід М. Сметанського до визначення соціально-педагогічних умов професійного становлення молодого вчителя. Зокрема науковець акцентує на тому, що професійне становлення вчителя невіддільне від характеру всіх соціально-педагогічних перетворень. Нинішня практика

суспільного і шкільного життя поки що недостатньою мірою спрямовує вчителя до постійних пошуків поліпшення результатів своєї праці. Аналіз причин, які негативно впливають на професійне становлення вчителя, дозволив М. Сметанському дійти висновку, що для зміни такої ситуації необхідно:

- підняти престиж педагогічної професії (оскільки від соціального становища вчителя в суспільстві, від почуття власної гідності залежить і ставлення до праці та її наслідків);

- здійснити гуманізацію і демократизацію освіти (це життєва необхідність, і дуже добре, що в освіті простежується тенденція до розширення прав та свобод як педагогічного колективу, так і кожного вчителя);

- провести експертизу якості роботи педагогічного колективу, вчителя і на цій підставі забезпечити моральне та матеріальне стимулювання педагогічної майстерності (диференціація оплати педагогічної праці, не беручи до уваги оцінку майстерності педагогічних колективів, є недостатньо ефективним стимулом становлення молодого вчителя);

- залучення вчителя до дослідницької діяльності (таку діяльність у професійному становленні вчителя В. Сухомлинський називав першою сходинкою до педагогічної мудрості) [83, с. 176].

У ході дослідження проблеми професійного становлення молодих спеціалістів в умовах школи І. Алексеевою визначено системний, компетентнісний та особистісно-орієнтований підходи до організації цього процесу, що сприяє розвитку професійно-особистісних рис, професійної активності, творчої самореалізації [5, с. 10-11].

Так, професійне становлення молодих спеціалістів з позиції системного підходу автор розглядає як системну організацію їхньої діяльності; компетентнісний підхід передбачає створення умов для сприятливого входження педагогів у професію завдяки діяльності методичних служб та суспільних об'єднань ветеранів педагогічної праці; особистісно-орієнтована стратегія професійного розвитку молодих спеціалістів дозволяє індивідуалізувати педагогічний супровід спрямований на розкриття, реалізацію внутрішнього потенціалу, саморозвиток та самореалізацію педагогів-початківців шляхом використання особистісно- і практико-орієнтованих технологій підвищення їх кваліфікації [5].

Не заперечуючи вищезазначених тверджень, вважаємо, що зазначений процес триває під час усієї педагогічної діяльності вчителя впродовж життя і проходить кілька етапів від професійної орієнтації, в ході якої формуються професійні наміри майбутнього фахівця, до професійного навчання, під час якого набуваються професійні знання, уміння, навички, способи практичних творчих дій, розвиваються особистісно-професійні якості, а від цього – до професійної самореалізації, що супроводжує весь процес подальшого

професійного зростання, фахового самовдосконалення [47].

Ми розглядаємо професійне становлення як послідовність ступенів, етапів, стадій, що детермінуються за часом, і як сукупність способів та засобів діяльності, коли послідовність перебігу подій детермінована метою, а не часом. Відтак, професійне становлення – це розвиток особистості вчителя, під час якого відбувається реалізація професійно-значущих якостей і здібностей, професійних знань, умінь, навичок, унаслідок чого якісно перетворюється його внутрішній світ [47, с. 41].

Ми цілком згодні з твердженням Н. Кузьміної, що педагогічна праця ефективна тільки за наявності сенсу професійної діяльності. Сукупність сенсів утворює систему особистісних духовних цінностей людини, її особистий професійний менталітет, її індивідуальне професійне кредо. Важливо, щоб людина володіла смислотворчістю, тобто вміла черпати все нові й нові сенси зі своєї професії. Якщо рівень смислотворчості низький, зазначає науковець, то вчитель пасує перед найменшими труднощами [44].

Отже, за Н. Кузьміною, особистісна спрямованість є одним із найважливіших суб'єктивних факторів досягнення вершини, “акме” в професійно-педагогічній діяльності. До характеристик особистісної спрямованості вчителя нею віднесено переконання, ідеали, що є основою світогляду, інтереси до учнів та педагогічної професії в цілому, схильність займатись педагогічною діяльністю, усвідомлення своїх здібностей.

Залежно від головних стратегій педагогічної діяльності можливе формування трьох типів педагогічної спрямованості – істинно педагогічної, формально педагогічної та псевдопедагогічної. Очевидно, що тільки перший тип спрямованості, наголошує І. Зимняя, сприяє досягненню професійного “акме” вчителя і виявляється в стійкій мотивації на формування особистості учня засобами навчального предмета, на переструктурування предмета в розрахунок на формування первинної потреби школяра у знанні, носієм якого є педагог. Рівень продуктивності діяльності вчителя, продовжує автор, залежить від того, на отримання якого результату зорієнтований педагог: проміжного чи кінцевого. Психолог констатує, що мотивом істинно педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності, який виявляється і зміцнюється саме під час навчання студентів. Цей інтерес трансформується у вищий прояв – покликання, що зіставляється у процесі свого розвитку з потребою в обраній професії [34, с. 155].

Важливим у професійному становленні майбутніх учителів також виступає етап професіоналізації. Початковим етапом професіоналізації вчителя (за Марковою) є особистісне і професійне самовизначення, що закладає мотиваційно-цільову сферу майбутньої педагогічної діяльності. Важливим кроком до здобуття професіоналізму є професійне навчання, надбаннями якого є професійна спрямованість, професійна компетентність та професійна самосвідомість.

Мотиви професійного становлення вчителя – це його спрямованість на

різні аспекти педагогічної діяльності. Вітчизняні та зарубіжні вчені (Л. Божович, Т. Воробйова, Н. Кузьміна, О. Леонт'єв, Е. Павлютенков, Р. Хмелюк та ін.) довели, що мотивація, як рушійна сила людської поведінки, посідає провідне місце у структурі особистості та діяльності.

На думку А. Маркової, професійну спрямованість майбутнього вчителя створює співвідношення схильностей, мотивів і цілей, що виявляться у прагненні оволодіти професією, отримати спеціальну підготовку, досягти професійного успіху, певного соціального статусу. У свою чергу, спрямованість на професію забезпечує майбутньому спеціалісту досягнення професійної компетентності, що виражається у професійній підготовленості і здатності виконувати свої професійні обов'язки. При цьому, у ході фахового навчання особистість не тільки формує професійну спрямованість, досягає професійної компетентності, але й розвиває свою професійну самосвідомість, яку А. Маркова вважає важливим суб'єктивним критерієм педагогічного професіоналізму і трактує професійну педагогічну самосвідомість учителя як комплекс уявлень про себе як про професіонала, до складу якої відносить: усвідомлення вчителем норм, моделі своєї професії (вимог до педагогічної діяльності і спілкування, до самої особистості), усвідомлення наявності цих якостей у інших людей, порівняння себе з деяким професіоналом середньої кваліфікації, як абстрактним, так і в образі свого колеги по професії, урахування оцінки вчителем свого професіоналізму з боку інших людей – учнів, колег, керівництва, очікувань інших, самооцінка вчителем окремих аспектів своєї праці, позитивне оцінювання вчителем себе самого в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив, створення позитивної Я-концепції [56, с. 45].

Системотвірним чинником професійного становлення майбутнього вчителя виступає його професійно орієнтована свідомість, у центрі якої знаходиться позитивна Я-концепція, що об'єднує в єдину систему уявлення особистості про себе саму: “Я-реальне”, “Я-антиреальне” та “Я-професійне”. Зміни, які відбуваються при цьому, передусім пов'язані з аксіологічною сферою майбутнього вчителя. Саме у процесі навчання в педагогічних вишах у майбутніх учителів формується чітко окреслена професійно-педагогічна спрямованість, яка виступає так званим “локомотивом”, що сприяє цілеспрямованому розвитку педагогічних здібностей, формує чітко окреслену мотиваційну настанову на майбутню професію, впливає на успішність навчання, на формування особистісно значущих та професійно зумовлених якостей тощо.

Безумовно, усвідомлення себе визначає становлення індивідуального “Я”, яке ототожнюється із самосвідомістю особистості внаслідок виокремлення Себе з довколишнього світу. Водночас, формування індивідуального “Я” пов'язане не лише з процесом виокремлення себе з-посеред інших. Головним механізмом цього процесу виступає порівняння себе з іншими, ставлення до інших як до себе подібних (що дуже яскраво

спостерігається в дітей молодшого віку) згодом призводить до того що індивід починає ставитись до себе як людини, яка належить до своєї цивілізації.

Термін Я-концепція з'явився в науковому обігу на перетині 19-20 століть у працях американського психолога У. Джемма (1890 р.), який визначив, що Я-концепція містить у собі усвідомлення себе з чотирьох поглядів: духовне “Я”, матеріальне “Я”, соціальне “Я” та фізичне “Я”. Науковець також визначив формулу самооцінки особистості, що встановлювала залежність між досягнутими успіхами й рівнем домагань: Самооцінка = Успіх / домагання.

Я-концепція, на нашу думку, – це складне утворення, що визначає його утвердження як професіонала, при цьому становлення позитивної Я-концепції вчителя багато в чому визначає успішність його діяльності й того впливу його особистості на підростаюче покоління. Зауважимо, що Я-концепція формується протягом життя людини, постійно змінюючись і ускладнюючись. Вибір професії та подальша професійна діяльність визначають становлення “Я-професійного”.

Позитивна Я-концепція вчителя визначає його поведінку, потребу в самоактуалізації, в удосконаленні, стимулює творчість, гуманістичне ставлення до дітей. При цьому позитивна концепція містить у собі: позитивний Я-образ, – те що вчитель сам думає про себе, стрижнем чого виступає самоповага.

Я-концепція об'єднує систему поглядів, уявлень, суджень та оцінок особистості у її свідомості і формується приблизно до 20 років життя. Умовно можна виокремити три основних компонента Я-концепції: когнітивний (що я знаю про себе) оцінний (як я оцінюю те, що знаю про себе) та поведінковий (як я поведжу себе в залежності від оцінки того, що я знаю про себе) [47].

Стрижневим в Я-концепції особистості виступає оцінний компонент, який проявляється в самооцінці. Самооцінка визначає судження людини про власні цінності, які виявляються в настановах, притаманних конкретній особистості. Відтак, позитивна Я-концепція тісно пов'язана з усвідомленням власної цінності, з позитивним ставленням до себе. Згідно з постулатами К. Роджерса [11], висока самооцінка, яка дещо перевищує реальні можливості особистості, необхідна для особистісного розвитку. Позитивна Я-концепція виявляється у твердій упевненості відносно своєї значущості для інших, почуттям власної гідності та значущості для інших, почуттям власної гідності та значущості, у переконанні відносно здатності до тієї чи тієї діяльності.

Зазначимо, що в період ранньої юності, коли людина більш-менш свідомо вибирає майбутню професію, останнє переконання відіграє вирішальну роль у цьому виборі.

Професія вчителя передбачає наявність у нього певних професійно-психологічних якостей, які виявляються в його Я-концепції. Це такі:

-
-
- “реальне Я” – самооцінка власних особистісних якостей;
 - “ідеальне Я” – уявлення про якості, необхідні ідеалу педагога;
 - “антиідеальне Я” – уявлення про якості, небажані для вчителя;
 - “професійне Я” – оцінка своїх професійних якостей, мотивів, ціннісних орієнтацій тощо [47].

Я-реальне – це те, ким є вчитель насправді, воно багато в чому залежить від оцінки довколишніх. Оцінка відповідності між Я-образом та Я-реальним дозволяє вчителю аналізувати й удосконалювати власну поведінку, стосунки з дітьми, їхніми батьками, колегами, визначати близькі й далекі перспективи розвитку дітей, колективу, а також власного спрямування. Я-ідеальне – це те, що береться вчителем за взірець, до чого він прагне у професійному напрямі.

Різниця в оцінках Я-реального та Я-ідеального визначає напрям професійного зростання, за умов, що Я-ідеальне це не хибне уявлення.

Учителя з позитивною Я-концепцією характеризує відчуття власної гідності та значущості, упевненості в собі як учителеві, спроможність викликати до себе повагу та користуватися авторитетом, наявність гнучкого, творчого мислення, потреби до постійного самовдосконалення. Всі ці якості свідчать про тісний зв'язок позитивної Я-концепції з професійною усталеністю до педагогічної діяльності.

Період навчання у вищому педагогічному закладі освіти відіграє вирішальну роль у становленні позитивної Я-концепції майбутнього вчителя: вивчення спеціальних дисциплін (педагогіки, психології, методики викладання) дають можливість для створення уявлень про якості ідеального вчителя; заняття принципово новою діяльністю, спрямованою на оволодіння майбутньою професією, сприяє розвитку педагогічної спрямованості та педагогічних здібностей (за умов цілеспрямованості цих процесів); педагогічна практика в різних своїх видах дозволяє оцінювати свої професійні якості, формувати ціннісні орієнтації, мотиви тощо. Навчально-виховний процес у виші за умов його педагогічної спрямованості сприяє, на нашу думку, розвиткові соціально цінних мотивів поведінки студентів, становленню певної мотиваційної сфери, що характеризується ієрархією мотивів.

Ми припустили, що для становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя необхідною умовою виступає сформованість у його мотиваційній сфері мотиву на досягнення успіху. До того ж, зважаючи на те, що мотиваційний компонент відіграє важливу роль у структурі професійної усталеності вчителя, виникає припущення про зв'язок позитивної Я-концепції вчителя з певним рівнем його професійної усталеності. Отже, виникає необхідність вивчення мотиваційної сфери майбутніх педагогів.

Діагностика мотиваційної сфери, характеру потреб і мотивів людини найбільш успішно здійснюється за допомогою проєктивних засобів у поєднанні з опитувальниками, методиками суб'єктивного шкалювання. Внутрішній дискомфорт від відчуття незадоволеності в поєднанні з певним

ситуаційним стимулом призводить до актуалізації певної потреби, що шукає свого задоволення в певному предметі. Зв'язок “потреба – предмет” стає рушійним мотивом поведінки.

Згідно з теорією мотивації успіхів у різноманітних видах діяльності (Д. Мак-Клелланд, Д. Аткинсон, Х. Хекхаузен), у людини існує два різних мотиви, функціонально пов'язаних з діяльністю, спрямованою на досягнення успіху. Це – мотив досягнення успіху і мотив уникнення невдачі. Поведінка людей, умотивованих на досягнення успіху й на уникнення невдачі, розрізняється так: люди, вмотивовані на успіх, зазвичай, ставлять перед собою в діяльності деяку позитивну мету, досягнення якої може бути однозначно розцінене як успіх. Вони чітко виявляють прагнення будь-що домагатися тільки успіхів у своїй діяльності, шукають таку діяльність, активно в неї включаються, вибирають засоби і віддають перевагу діям, спрямованим на досягнення поставленої мети. У таких людей зазвичай є очікування успіху, тобто, беручись за яку-небудь роботу, вони обов'язково розраховують на те, що досягнуть успіху, упевнені в цьому. Вони бажають отримати схвалення за дії, спрямовані на досягнення поставленої мети, а пов'язана з цим робота викликає в них позитивні емоції. Для них, крім того, характерна повна мобілізація всіх своїх ресурсів і зосередженість уваги на досягненні поставленої мети.

Зовсім інакше ведуть себе індивіди, мотивовані на невдачі. Мета їхньої діяльності полягає не в тому, що домогтися успіху, а в тому, щоб уникнути невдачі, всі їхні думки і дії в першу чергу підпорядковані саме цій меті. Людина, з самого початку мотивована на невдачу, виявляє невпевненість у собі, не вірить у можливість досягти успіху, боїться критики. З роботою, особливо такою, що передбачає можливість невдачі, у неї зазвичай пов'язані негативні емоційні переживання, вона не отримує задоволення від діяльності, намагається уникнути її, як наслідок, вона часто виявляється не переможцем, а переможеною, в цілому – життєвою невдахою.

Індивіди, що орієнтувалися на досягнення успіху, здатні більш правильно оцінювати свої можливості, успіхи та невдачі і зазвичай вибирають для себе професії, відповідні до наявних у них знань, умінь і навичок. Люди, орієнтовані на невдачу, навпаки, частіше характеризуються неадекватністю професійного самовизначення, віддають перевагу або занадто легким, або занадто складним видам професій. При цьому вони нерідко ігнорують об'єктивну інформацію про свій хист, мають підвищену або занижену самооцінку, нереалістичний рівень домагань.

Для людини, що прагне до успіху в діяльності, привабливість деякої задачі, інтерес до неї після невдачі в її рішенні зростає, а для людини, що орієнтувалася на невдачу, – падає. Іншими словами, індивіди, мотивовані на успіх, виявляють тенденцію повернення до вирішення задачі, в якій вони потерпіли невдачу, а від початку мотивовані на невдачу – до уникнення її, бажають більше до неї ніколи не вертатися. Люди, спочатку налаштовані на

успіх, після невдачі зазвичай домагаються кращих результатів, а ті, хто був від самого початку спрямований на невдачу, навпаки кращих результатів досягають після успіху.

Відтак, професійне самовизначення, професійне навчання і вироблення позитивної Я-концепції стають першоосною для формування професіоналізму вчителя.

Наступним кроком є професійна адаптація, у процесі якої функціонує змістова сфера професіоналізму – професійна компетентність та операційна сфера – професійні здібності, професійно важливі якості, професійне мислення і творчість. У ході цього етапу відбувається первинне практичне засвоєння вчителем норм, менталітетів, необхідних технік і технологій.

Подальший розвиток педагогічного професіоналізму А. Маркова трактує як етап самоактуалізації вчителя у професії, що виявляється в усвідомленні педагогом можливостей виконання професійних обов'язків, пошуки індивідуальності, професійний саморозвиток, цілеспрямоване підсилення своїх позитивів, усунення негативних рис, утвердження індивідуального стилю професійної діяльності [55, с. 58].

У ході розгортання наступного етапу на шляху до професіоналізму вчитель вільно володіє професією на рівні майстерності, засвоївши високі стандарти і відтворюючи передові методичні розробки, тому вчений позначає цей етап як гармонізацію педагога з професією. Подальше професійне вдосконалення призводить до досягнення вчителем етапу вільного володіння фахом на рівні творчості, збагачення суб'єктом праці досвіду професії за рахунок особистого творчого внеску.

При успішному розгортанні вище означених етапів відбувається формування, за словами А. Маркової, вчителя-професіонала високого класу – спеціаліста, що оволодів високим рівнем професійної діяльності, свідомо змінює і розвиває себе в педагогічній праці, вносить свої індивідуальні здобутки у професію, стимулює в суспільстві інтерес до своєї праці [55].

Науковець розглядає професійне становлення ще й з позиції досягнення рівнів професіоналізму, виокремлюючи:

– допрофесіоналізм, при якому людина виконує певні види робіт, не володіючи якостями професіонала і не досягаючи високих і творчих результатів, з цього етапу починається професійне становлення будь-якої людини;

– власне професіоналізм, що виявляється через послідовне засвоєння правил і норм професійної діяльності, репродуктивне виконання вимог спочатку за зразком, інструкцією, згодом – набуття фахової спеціальності й здійснення кваліфікованої праці; в подальшому, засвоївши норми професії, суб'єкт досягає в ній високих результатів, самостверджується і розвиває в собі професіоналізм;

– суперпрофесіоналізм, характеристикою якого є професійна діяльність в розквіті, в найвищих досягненнях і успіхах, а суб'єкт праці

перетворюється у творця, новатора, що особистим внеском збагачує зміст професії, сприяє розвитку суспільства в цілому;

– непрофесіоналізм (псевдопрофесіоналізм), при якому людина достатньо активно, однак непродуктивно працює, що, у свою чергу, викликає деформацію в її становленні як професіонала; ознакою цього рівня є також зациклення особистості на роботі зі спотворенням свого професійного і особистісного розвитку чи переважання вузькопрагматичних мотивів професійної діяльності,

– післяпрофесіоналізм, який розгортається по завершенню людиною професійної праці, на цьому рівні людина може ставати наставником, експертом чи консультантом для молодшого покоління та ненав'язливо ділитись конструктивним професійним досвідом [55].

Оскільки, як зазначалося раніше, професійне становлення – це якість, доречно виокремити її найбільш характерні риси, з яких складається структура цього конструкту. Характеристика структурних компонентів уможливорює визначення критеріїв, за якими стає можливим визначити рівні сформованості цієї якості.

На підставі аналізу доробок дослідників (О. Абдуліна, Т. Антоненко, Ю. Бабанський, Т. Буякас, В. Кан-Калік, В. Орлов, В. Сластьонін та ін.), що розглядали проблеми професійного становлення майбутніх учителів, до структурних компонентів цього феномена нами віднесено: мотиваційно-ціннісний, поведінковий та компетентнісний.

Мотиваційно-ціннісний компонент розкриває особливості ціннісно-сислової сфери професійного становлення майбутнього фахівця. Ціннісно-сислової сфери на професійне становлення вчителя насамперед виявляється у свідомому виборі педагогічної професії, глибокому усталеному інтересі до неї, що продукує творчий підхід до вчительської професії, а бажання реалізувати свої здібності, у свою чергу, створює мотивацію на обрану професію. Все вищезазначене спрямовується на активізацію внутрішніх енергоресурсів особистості, невід'ємно пов'язаних з потребою у професійній самореалізації. Ціннісно-сислова сфера безпосередньо впливає на формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя, його ціннісну свідомість, в якій знаходять відображення система цінностей, особистісне, професійне, соціальне і духовне самовизначення. Критерієм вимірювання цього компонента доцільно запропонувати аксіологічний із показниками: спрямованість на педагогічну професію, наявність інтересу до педагогічної діяльності, характер ціннісних орієнтацій, підпорядкування особистісних мотивів професійно значущим, характер творчої активності.

Поведінковий компонент професійного становлення майбутнього вчителя відображає особливості розвитку професійної культури, самовдосконалення і самопізнання, наявність професійної рефлексії. Для визначення рівнів сформованості цього компонента ми вважаємо за

необхідне використовувати діяльнісний критерій із показниками: рівень розвитку рефлексивних умінь, прагнення до самовдосконалення і самореалізації, ступінь вираження професійних інтересів і здібностей, наявність позитивної професійної “Я-концепції”

Компетентнісний компонент характеризує здатність майбутнього вчителя виконувати педагогічну діяльність, спираючись на обсяг професійних компетенцій і досвід, що постійно поповнюються і збагачуються. Для вимірювання компетентнісного компонента ми вважали за необхідне визначити когнітивно-праксеологічний критерій із показниками: здатність до цільового усвідомленого застосування комплексу професійних знань, умінь, способів діяльності; наявність професійної творчості і професійної саморегуляції, наявність позитивного “Я-образу”, щільно пов’язаного з “Я-ідеальне професійне”.

Оскільки становлення – це процес розвитку, в якому індивід бере на себе відповідальність за максимально повну реалізацію свого потенціалу, рівні сформованості цього феномена ми схарактеризували як високий (свідоме, відповідальне становлення), середній (неусталене, вибіркоче становлення) і низький (пасивне, невідповідальне становлення).

Підсумовуючи ми доходимо висновку, що результатом професійного становлення майбутніх учителів виступає професіоналізм, який ми, слідом за Є. Рапацевичем [70, с. 480-481], розуміємо як якісну характеристику суб’єкта діяльності, яка відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїття ефективних навичок і вмінь, володіння сучасними алгоритмами і способами розв’язання професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою продуктивністю.

Наукові засади педагогічної підтримки професійного становлення майбутніх учителів в контексті концепції мультиплікативності

Ідеї педагогіки підтримки почали інтенсивно вивчатись у другій половині 80-х років ХХ століття і поступово вибудовувалися в єдину струнку концепцію зусиллями творчої групи на чолі з О. Газманом усередині 90-х рр. Вихідні положення цієї концепції, що були схарактеризовані науковцем, розкривали визнання прав людини на інтелектуальну, моральну, економічну свободу, моральну і соціальну суверенність, яка поєднується з індивідуальною, етичною та соціальною відповідальністю за свої рішення, дії і вчинки [19]. Сутність гуманістичних уявлень про людину, на думку науковця, полягає в тому, що особистість розглядається у трьохмірному просторі: біологічному (природному), соціальному (культурному) і екзистенціальному (незалежному, вільному, самосутнісному). Ключовою характеристикою цього третього виміру є “свободоздатність” здатність до автономного, нонконформістського існування, здатність незалежно (з урахуванням біологічних і соціальних вихідних позицій та намаганням

подолати їх) вибудувати свою долю, здійснювати власний, індивідуальний вибір на основі самостійного усвідомлення свого життєвого призначення [28].

О. Газман розуміє під цим феноменом задоволення базових потреб дітей, їхній захист від несприятливих природних чинників і негативного впливу соціального середовища, задоволення первинних інтересів і відзначає, що сутність її полягає в тому, щоб допомогти учням подолати ту чи ту перешкоду, трудність, орієнтуючись на реальні і потенційні можливості і здібності, розвиваючи потребу в успішності самостійних дій [19].

Науковцем розроблено ряд генеральних схем, в яких він визначив місце педагогічної підтримки серед освітніх процесів (навчання і виховання) та смислових полюсів, які вони “обслуговують”. Так, виховання і навчання, за О. Газманом, – це полюс соціалізації, а педагогічна підтримка – це полюс індивідуалізації. Педагогічна підтримка в освіті, на думку автора, – це особлива сфера діяльності, спрямована на самостановлення дитини як індивідуальності. Вона є процесом спільного визначення з дитиною її інтересів і шляхів подолання проблем, що заважають самостійно досягати бажаних результатів [19]. У такому розумінні підтримки зафіксовано і цінність дитини як суб’єкта, який розвивається, і професійну гуманістичну позицію дорослого, і характеристику педагогічного процесу як взаємодії педагога й дитини.

Відтак, О. Газман розглядає педагогічну підтримку як професійну діяльність педагогів у навчальних закладах, спрямовану на надання допомоги дітям, з урахуванням їхніх особистісних інтересів, цілей і можливостей щодо подолання ускладнень, які заважають їм зберігати людську гідність, самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, професійному самовизначенні [19].

Наприкінці ХХ століття ідея педагогічної допомоги активно розроблялась А. Мудриком і знайшла втілення в його концепції соціального виховання. Аналізуючи потребу тих, хто навчається в індивідуальній допомозі, він розглядає педагогічну роботу як професійну діяльність, спрямовану на поліпшення або відновлення здатності школярів до соціального функціонування [62]. На думку науковця, індивідуальна допомога як свідома спроба допомогти людині повинна надаватися тому, хто вчиться у процесі індивідуальних консультацій і опікування, стимулювання саморозвитку. Педагог повинен допомагати учневі оволодіти знаннями, уміннями та навичками, які необхідні йому для задоволення власних потреб та аналогічних потреб інших людей, для усвідомлення індивідуальних цінностей, розвитку процесів “само”, розуміння себе, інших. Тобто А. Мудрик розглядає педагогічну підтримку в руслі надання індивідуальної допомоги людині, особливо наголошуючи на процесі соціалізації, тобто “входженні індивіда в соціум, засвоєння певної системи цінностей, процес

отримання власного соціального досвіду і активної самопобудови особистості” [63, с. 136].

Зазначимо, що поняття “педагогічна підтримка” науковцями розглядається по-різному, зокрема як: превентивна і оперативна допомога (Т. Анохіна, Г. Коджаспірова і ін.); індивідуальна і особистісна підтримка (Є. Бондаревська, С. Кульневич); елемент будь-якої співпраці і взаємодії (Н. Крилова); принцип життя освітньої установи (С. Юсфін), надання допомоги у вирішенні проблем розвитку індивіда (А. Андрєєва, Т. Анохіна, О. Газман); взаємодія, дружні стосунки, внутрішнє налаштування на спільний позитивний результат педагога і суб’єкта навчання (Н. Крилова, Н. Михайлова); активна співучасть у життєвому самовизначенні особистості, підготовка до здійснення вибору в проблемних ситуаціях, самореалізація й усунення суб’єктивних перешкод розвитку (Г. Костюк, А. Маслоу, В. Рибалка, К. Роджерс та ін.).

Інші науковці (Т. Анохіна, В. Бердеханова, Є. Бондаревська, О. Газман, Н. Крилова, М. Кузьмін, С. Кульневич, З. Малькова, Н. Михайлова, А. Мудрик, Л. Новікова, Г. Сорока, Л. Супрункова, Т. Фролова, І. Фрумін, С. Юсфін, І. Якиманська та ін.) розглядають педагогічну підтримку, як особливу сферу педагогічної діяльності, що спрямована на самовизначення дитини як індивідуальності, забезпечення певних сприятливих умов, які б виявили й розкрили потенційні можливості особистості.

Сутність феномена “педагогічна підтримка” Г. Коджаспіровою і А. Коджаспіровим розглядається у двох визначеннях:

1) діяльність професійних педагогів і психологів з виявлення превентивної та оперативної допомоги дітям (підліткам) у ході вирішення їхніх індивідуальних проблем, пов’язаних із фізичним та психічним здоров’ям, діловою й особистою комунікацією, успішним просуванням у навчанні, життєвим та професійним самовизначенням;

2) система педагогічної діяльності, що розкриває індивідуальний потенціал людини, яка включає допомогу учням, учителям, батькам у подоланні соціальних, психологічних, особистісних труднощів; передбачає спільне з дитиною визначення її власних інтересів, мету, можливості та шляхи подолання перешкод (проблем), які заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, житті [39, с. 255-256].

Аналогічні трактування знаходимо і в працях А. Анохіної, Н. Крилової, І. Ісаєва, А. Андрєєвої, які характеризують педагогічну підтримку як особливий вид професійної діяльності, спрямованої на досягнення специфічної мети і завдань, надання допомоги в розв’язанні індивідуальних проблем, як процес зосередження на позитивних моментах і тривогах того, хто навчається, тощо [35].

Деякі автори розглядають педагогічну підтримку як відповідну умову. Так, А. Курбанова трактує педагогічну підтримку як умову, яка впливає на

навчальні досягнення учнів [45]; І. Шустова розглядає педагогічну підтримку як необхідну умову і ефективний засіб для становлення готовності до самоаналізу старшокласників [95]. Надання педагогічної підтримки, на думку Л. Кларіно, створює умови для забезпечення власної навчальної діяльності старшокласників, обліку і розвитку індивідуальних особливостей школярів, а в центрі уваги – спосіб навчання, що сприяє включенню внутрішніх механізмів особистісного саморозвитку старшокласників, їхніх інтелектуальних здібностей [37, с. 63].

Педагогічна підтримка, зауважує Г. Сорока, – це система дій, які забезпечують допомогу особистості в самостійному індивідуальному виборі, в етичному, цивільному, професійному, екзистенційному самовизначенні, допомога в подоланні перешкод, труднощів, проблем, самореалізація в навчальній, комунікативній, трудовій діяльності [85, с. 73].

За В. Бедерхановою педагогічна підтримка є системою педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини та містить у собі допомогу учням, батькам у подоланні соціальних, психологічних та особистісних труднощів [10, с. 86]. К. Александрова визначає поняття педагогічної підтримки як процес створення педагогом групи умов, серед яких виокремлює: а) первинні, що включають емоційне тло для того, щоб дитина в тій чи іншій навчальній або життєвій ситуації змогла свідомо й самостійно здійснити адекватний вибір поведінки; б) вторинні – щоб дитина могла самостійно діяти згідно з ситуацією цього вибору навіть у разі зустрічі з будь-якими проблемами [4].

І. Кордубан виражає сутність педагогічної підтримки словами: “проблема”, “захист” і “самостійність”. При цьому “проблема” – це індивідуальна характеристика, що виражає домінуючий негативний стан особистості в конкретний момент та пов’язана з неможливістю усунути причину, що викликає такий стан. “Захист” припускає забезпечення фізичної, психологічної, моральної безпеки дитини, відстоювання її інтересів і прав. “Самостійність” – результат спільної діяльності педагога й дитини, що виражається у здатності дитини без сторонньої допомоги та контролю вирішувати власні проблеми.

Підсумовуючи вищезазначене, педагогічну підтримку професійного становлення майбутнього вчителя розуміємо як складну систему педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини і містить у собі допомогу студентам у подоланні соціальних, психологічних й особистісних труднощів шляхом створення відповідних психолого-педагогічних умов. Це спільний процес визначення власних професійних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання проблем, що заважають суб’єктам педагогічної взаємодії досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні в майбутній професійній діяльності.

Педагогічна підтримка – це спільне з вихованцем визначення його інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перепон (проблем), які

заважають йому зберігати людську гідність, досягати позитивних результатів у навчанні, праці, спілкуванні, способі життя [61].

І. Карапузовою педагогічна підтримка визначається як систематична, цілеспрямована діяльність викладача (або колективу викладачів), яка забезпечує розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя шляхом надання конкретної допомоги йому в самостійному подоланні труднощів у навчанні та сприяння в самовизначенні й самореалізації особистості фахівця [35].

Зарубіжними науковцями означене питання (П. Зваал, Д. Романо та ін.) досліджується переважно в межах характеристики процесів індивідуального розвитку людини. Педагогічна підтримка трактується ними як процес надання допомоги особистості в самопізнанні та пізнанні навколишнього світу з метою подальшого застосування набутих знань у навчанні, під час вибору професії, для розвитку власних здібностей [6, с. 56-57].

Розглядаючи кваліфікаційні вимоги до вихователя, що працює у сфері педагогічної підтримки дітей, Н. Михайлова висуває на перший план такі:

- здатність до особистісно-професійного самовизначення в цінностях педагогічної діяльності;

- здатність будувати практику рефлексії;

- децентрація з власних особистісних проблем на проблеми особистості;

- розуміння власної недостатності в розв'язанні багатьох проблем особистості і здатність забезпечити кооперацію з іншими людьми в цілях залучення їх до діяльності щодо підтримки особистості;

- здатність проектувати діяльність з педагогічної підтримки, враховуючи всі реалії, які містить конкретна ситуація конкретної особистості, ті можливості, якими володіє вихователь, вихованець, система й інші люди;

- здатність бути адекватним у будь-якій ситуації, використовуючи для цього всі наявні ресурси [60].

Організація педагогічної підтримки розглядається як спільна діяльність викладача і студента, якій притаманні внутрішня підпорядкованість, узгодженість видів, форм, методів, прийомів, конкретних дій, що забезпечує чіткий технологічний механізм, спрямований на професійне самовизначення і саморозвиток майбутнього вчителя [35].

Методи педагогічної підтримки Н. Мойсеюк розподіляє на дві великі групи. Перша група методів забезпечує підтримку всіх вихованців, створює фон доброзичливості, взаєморозуміння, співробітництва. До неї відносять методи взаємної довіри, взаємного інформування, спільного планування уроків, виховних справ, рольові ігри, ігри-драматизації, схвалення досягнень групи, колективу та ін. [61].

Друга група методів спрямована на індивідуально-особистісну підтримку. Вона передбачає діагностику індивідуального розвитку,

вихованості, визначення особистісних проблем дітей, відстеження процесу індивідуального розвитку учня. При цьому науковець зазначає, що особливу роль в індивідуальній підтримці вихователя відіграють ситуації успіху, ситуації підвищення статусу вихованця, ситуації значущості його особистих “внесків” у вирішення загальних завдань, створення умов для самореалізації особистості тощо. У спільній діяльності педагог підтримує: кожний самостійний вислів, творчу ініціативу, шляхетний вчинок, пізнавальний інтерес; намагання подолати самого себе: свою боязкість, соромливість, заздрість до успіхів інших людей, недисциплінованість та інші недостойні прояви. Особливо важливо підтримувати волю учня, його здатність до саморегуляції [61].

З погляду організації (технології) педагогічна підтримка може бути представлена етапами діяльності педагога з метою допомоги учням у вирішенні таких проблем: діагностичної, пошукової, проектно-діяльнісної, рефлексивної. Наведена структура наближає педагога до розуміння своєї ролі у наданні педагогічної підтримки вихованцям, які обирають життєвий шлях [61].

Щодо організації педагогічної підтримки студентів, то вона, зауважує І. Карапузова, можлива за умови дотримання таких вимог:

- готовність педагогічного колективу до роботи в умовах педагогічної підтримки студентів;
- конфіденційність у роботі з кожним студентом, результатом дотримання цієї умови є довірливі стосунки між педагогом і студентом;
- вірити в кожного студента та його можливості;
- оцінювати не особистість, а її дії та вчинки;
- уміти помічати і цінувати неповторну індивідуальність студента;
- допомагати кожному студенту в пошуку свого власного “Я”, в становленні особистості, в збереженні її унікальності;
- забезпечувати реалізацію студентами своїх можливостей, як у навчальному процесі, так і повсякденному житті через їх власний вибір;
- ознайомитися з видами діяльності, особливо значимими для студента, та надавати можливість самореалізовуватися через них;
- створювати сприятливий морально-психологічний клімат у колективі;
- навчальні програми з дисциплін, особливо психолого-педагогічних, повинні включати в себе розгляд таких тем, які б спонукали студента до саморозвитку та самореалізації;
- викладання навчального матеріалу має не тільки забезпечувати студентам можливість отримання нової інформації, а й прищеплювати їм бажання до самостійного набуття знань;
- впровадження технології педагогічної підтримки повинно здійснюватися всім педагогічним колективом факультету тощо [35].

На підставі вивчення наукової літератури (Н. Андрющенко, О. Газман,

Г. Сорока, О. Шлюбуль та ін.) науковцем схарактеризовано такі види педагогічної підтримки: безпосередня й опосередкована, що можуть мати превентивний чи оперативний характер. Безпосередня педагогічна підтримка передбачає пряме залучення того, кого підтримують, у діяльність з подолання різних видів труднощів, що впливають на розвиток його особистості і самореалізацію та передбачає спільне планування, аналіз, співпрацю, рефлексію, тобто такі дії, які необхідні для подальшого самостійного подолання труднощів і проблем. Опосередкована педагогічна підтримка здійснюється без активної участі того, кого підтримують, у вигляді спрямування, схвалення, створення ситуації успіху, варіативності навчальних завдань, способів їх ускладнення, можливості вибору завдань із певного переліку тощо. Превентивний характер педагогічної підтримки спрямований на виявлення причин, що викликають труднощі і проблеми для запобігання їхній появі в навчальній діяльності суб'єкта. Оперативний характер педагогічної підтримки є реакцією педагога на прохання суб'єкта про допомогу. Наслідком педагогічної підтримки завжди є особистісне зростання і розвиток майбутнього фахівця, що виявляється в самореалізації, самоорганізації та саморозвитку здібностей до особистісного і професійного самовизначення [35].

Також І. Карапузовою в роботі схарактеризовано особливості педагогічної підтримки студентів у педагогічному ВНЗ, а саме: урахування індивідуальності майбутнього вчителя має узгоджуватися з нормами соціальних стандартів фахівця; викладач є координатором діяльності майбутнього вчителя, спрямованої на виявлення і подолання труднощів у навчанні (навчально-пізнавальні, навчально-дослідницькі, пов'язані із саморозвитком); орієнтація майбутніх учителів на забезпечення власної готовності до організації педагогічної підтримки школярів, що передбачає володіння студентами знаннями про сутність і зміст педагогічної підтримки, про способи діяльності вчителя в умовах педагогічної підтримки школярів та вміннями її здійснювати [35].

Отже, як ми бачимо, педагогічна підтримка здебільшого розглядається у площині роботи з дитиною, з учнем. Водночас сучасні вимоги суспільства до вчителя як до творчої, освіченої, компетентної особистості свідчать про нагальну потребу в якнайшвидшому формуванні такої особистості, починаючи з фахової підготовки у вишах. У цьому аспекті необхідно розглядати питання про педагогічну підтримку професійного становлення майбутніх учителів.

Базуючись на ідеях О. Газмана [19] щодо педагогічної підтримки професійного становлення майбутніх педагогів, можна стверджувати, що основними завданнями цієї підтримки є:

- допомога студенту в особистісному виборі, співвідношення особистісних і суспільних потреб;
- підтримка у процесі самодослідження, самоаналізу, роботі над собою;

– допомога майбутньому фахівцеві в самовираженні та самоствердженні.

Педагогічна підтримка професійного становлення майбутнього працівника освіти передбачає:

- згоду студента на допомогу і підтримку;
- урахування потенційних можливостей особистості і віру в можливість її розвитку;
- орієнтацію на здатність молодого людини самостійно долати перешкоди;
- сумісність, співпрацю і сприяння суб'єктів педагогічного процесу вишу;
- реалізацію принципу “не зашкоджуй”;
- рефлексивно-аналітичний підхід до процесу і результату педагогічної взаємодії.

В основу педагогічної підтримки покладено реалізацію таких принципів:

- студент не може бути засобом досягнення педагогічних цілей;
- самореалізація викладача виявляється у творчій самореалізації студентів;
- збереження власної гідності і гідності студента.

Є. Бондаревська виокремлює два види педагогічної підтримки, які в аспекті професійної діяльності можуть бути трансформовані як:

а) загальна педагогічна підтримка всіх студентів – емоційний фон доброзичливості, взаєморозуміння і співробітництва, створення ситуацій взаємонавчання, діалогічного спілкування, залучення до творчих робіт, творчості;

б) індивідуально-особистісна підтримка – діагностика індивідуального розвитку, навченості, вихованості, виявлення особистісних проблем, створення ситуацій успіху, підвищення статусу студента у групі, налаштування на майбутню професію і т. ін.

Підсумовуючи, можна зауважити, що педагогічна підтримка не передбачає прямого управління процесом професійного становлення згідно з чітко окресленою траєкторією впливу на особистість майбутнього спеціаліста, а уважне ставлення до особливого, своєрідного, що має кожна молода людина від природи і що відображається в її індивідуальному досвіді, бажаннях, здібностях, потребах, намаганнях тощо.

Другий напрям педагогічної підтримки – це соціальна складова особистості майбутнього фахівця, яка відповідає як за процес виховання і навчання у вишу, так і за подальше “професійне життя” майбутнього вчителя, за успішність його адаптації в реаліях викладацької діяльності, у спілкуванні, встановленні педагогічно доцільної взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами і т. ін.

Зміст педагогічної підтримки спрямовується на:

- підтримку здоров'я майбутнього фахівця і налаштування на

здоров'язбереження та здоровий спосіб життя, допомога в подоланні шкідливих звичок, вироблення вмінь і навичок щодо піклування про власне здоров'я;

– підтримку інтелектуального розвитку студента з урахуванням особливостей колювання когнітивних процесів згідно з віковими феноменами студентської молоді; виявлення і розвиток пізнавальних інтересів щодо майбутньої фахової діяльності, допомога у створенні індивідуальних освітніх траєкторій;

– підтримка комунікативної діяльності майбутнього вчителя, налаштування на діалогічну взаємодію з колегами (іншими студентами), з викладачами, а в подальшому з учнями, батьками, колегами по роботі і т. ін., допомога в оволодінні вміннями та навичками педагогічного спілкування;

– підтримка взаємодії майбутнього вчителя з сім'єю (як із своєю, так і з сім'ями учнів), в усвідомленні цінностей сімейного життя, взаємовідповідальності батьків і дітей, взаємоповаги дітей і дорослих.

Педагогічна підтримка створює особливу соціально захищену, доброзичливу, творчу атмосферу, сприятливий психологічний клімат довкілля, що спонукає студентів до творчості, до максимального розкриття своїх здібностей, до саморозвитку і самовдосконалення. Водночас ця підтримка продукує ситуації вибору, які потребують від майбутніх учителів самостійності у прийнятті обґрунтованих рішень, що у своїй основі передбачають використання набутих знань, умінь і навичок, а також відповідальності за прийняті рішення.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що перший вектор педагогічної підтримки спрямований на формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у виші [20]. Другий вектор цієї підтримки визначається особливостями професійного становлення майбутнього фахівця як цілісної особистості, якій притаманна взаємодія, узгодженість внутрішнього і зовнішнього світу, опанування духовним, культурним і виробничим досвідом людства, урахування особливостей історичного розвитку з реаліями сучасного світу тощо. Ще Дж.Дьюї зазначав, що людині від народження притаманний художній інстинкт і успішність навчання та виховання залежить від задоволення, зокрема цього інстинкту. В цьому сенсі педагогічна підтримка має спрямовуватися на формування естетичного світогляду майбутнього вчителя незалежно від обраного ним напряму фахової підготовки, що стимулює самореалізацію майбутнього педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, забезпечує розгортання широкого спектру його само детермінації у сфері краси, дозволяє ефективно здійснювати естетично творчу педагогічну діяльність [20, с. 6].

Третій вимір педагогічної підтримки спрямовується на формування педагогічної обдарованості. В цьому аспекті слід урахувати, що педагогічна обдарованість порівняно з іншими видами обдарованості на практиці зустрічається дуже рідко. Вихідними положеннями педагогічної

підтримки цього конструкту є усвідомлення того, що педагогічно обдарований студент (або студент, у якого простежуються витoki педагогічної обдарованості) є суб'єктом педагогічного процесу, його учасником, при цьому майбутнього вчителя необхідно налаштовувати на накопичення індивідуального пізнавального, життєвого і частково-професійного досвіду (набувається насамперед під час педагогічної практики), опанування професійно значущими знаннями, вміннями і навичками, надавати можливість бути суб'єктом власної діяльності, вибудовувати своє ставлення до майбутньої професії. Найбільш узагальненою формою цього ставлення є професійно-педагогічна спрямованість, завдяки якій у студентів починають розвиватися педагогічні здібності та формуватися педагогічна обдарованість.

В умовах модернізації вищої школи формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного й морального здоров'я, важливу роль відіграють старші товариші, порадики студентської молоді – наставники. Роль наставника в підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності досліджувалася такими вченими, як: В. Кричевський, О. Лебедев, Н. Немова, В. Сухобська, В. Сухомлинський та ін. Вченими поняття “наставник” визначається як досвідчений педагог, консультант, що надає допомогу не лише у професійному становленні студентів, а й сприяє їхньому духовному, інтелектуальному, моральному розвитку, орієнтує на здоровий спосіб життя, допомагає у вирішенні складних життєвих ситуацій.

Донедавна під наставником розумілася мудра людина, з великим життєвим та професійним досвідом, яка не тільки розкривала своєму підопічному таємниці професійної майстерності, але й наставляла його “по житті”, впливала на становлення молоді людини як особистості.

Наставник – той, хто дає поради, навчає, радник, учитель; досвідчений працівник, який шефствує над молодими робітниками. Наставництво – це діяльність, що полягає в наданні допомоги порадами, навчанням [87, с. 524].

Наставництво – тривалий, поетапний, цілеспрямований процес розвитку і становлення особистості молодого вчителя, його професійного і загальнолюдського кругозору, духовності, що сприяє його професійній адаптації, посиленню мотивації до обраної спеціальності та професійного становлення. Наставництво – особлива форма роботи з молодими вчителями, що спирається на особистісно-орієнтований підхід, формування індивідуального стилю діяльності, реалізацію творчого потенціалу; самореалізацію наставника і формування умов взаємонавчання представників різних поколінь [42].

Стосовно вищого педагогічного навчального закладу, визначаємо поняття “наставник” так: – це викладач вищого навчального закладу, який є організатором, вихователем і консультантом для студентів, що будує свої стосунки на підставі діалогічного рівня управління педагогічним процесом за умов природності, відкритості, емпатійного розуміння й сприйняття

студентів як партнерів, метою діяльності якого є особистісний і професійний розвиток майбутніх учителів.

Педагогічне наставництво визначаємо як діяльність викладача вищого навчального закладу, який виходячи з позицій особистісно-орієнтованого виховання, персоналістичного підходу розвитку особистості, ґрунтуючись на принципах толерантності, активності і творчості майбутніх фахівців, спрямовує їх на особистісний і професійний розвиток.

Неабияку роль у професійному становленні майбутніх учителів відіграє особистість наставника, на якого покладається завдання надати педагогічну підтримку студентам у вирішенні важливих для них професійних й особистісних проблем. Така людина, на нашу думку, повинна бути гуманістом, у якого на вищому рівні розвинена любов до людей, толерантність, повага до іншої особистості, м'якість і чутливість у людських відносинах. Зважаючи на сьогоденні підходи у вихованні особистості майбутнього вчителя, педагог-наставник повинен бути обізнаним у новітніх виховних технологіях, впливаючи не лише на розвиток професійних, а й особистісних якостей кожного студента.

На нашу думку, взаємодія наставника зі студентами студентської групи сприяє встановленню довірливих відносин, розвитку творчих здібностей студентів, формуванню соціальної відповідальності майбутніх учителів, розширенню повноважень органів самоврядування у групі, активізації творчого потенціалу групи і кожного студента, здійсненню індивідуального підходу до кожного студента, що сприяє професійному становленню майбутніх учителів. Зокрема, педагоги-наставники можуть допомогти студентам виробити важливі професійні вміння й навички, наприклад, такі, як: комунікативні, що сприяють розвитку здатності входити в контакт з учнями, спілкуватися як з колективом учнів, так і з колективом учителів, батьками; діагностичні, що розвиває в майбутніх учителях уміння збирати усну й письмову інформацію про учнів, їхні умови життя, фіксувати й опрацьовувати одержані результати; організаційні, що виражаються в умінні студентів налагоджувати спільну й індивідуальну роботу з учнями, організовувати виховні заходи, дозвілля дітей; рефлексивну, що передбачає вміння майбутнього вчителя аналізувати здійснену роботу, вчинки й поведінку дітей і свою власну, робити висновки, тощо.

Діяльність наставника є багатоаспектною, оскільки він повинен мати великий життєвий і професійний досвід, і основними його завданнями є не лише розкриття майбутньому вчителю таємниці професійної майстерності, але й вплив на становлення молодшої людини як особистості, наставлення його "по житті". З огляду на зазначене, сучасні науковці (В. Кричевський, О. Лебедев, Н. Немова, В. Сухобська, В. Сухомлинський та ін.) розглядають наставника як досвідченого педагога, консультанта, що надає допомогу як у професійному становленні молодих фахівців, так і сприяє їхньому духовному, інтелектуальному, моральному розвитку, орієнтує на здоровий

спосіб життя, допомагає у вирішенні складних життєвих ситуацій.

Зважаючи на те, що у своїй професійній діяльності майбутні вчителі повинні здійснювати наставницьку діяльність, будучи класними керівниками, працюючи у службах соціальної допомоги та інших навчальних закладах, педагогічне наставництво набуває важливого значення під час їхнього навчання у вищому педагогічному закладі освіти. В ідеальній перспективі вищі навчальні заклади повинні стати школою саморозвитку, самоуправління, самодисципліни, свідомої відповідальності, співробітництва й творчості викладача і студента.

Значну роль наставник відіграє й у професійному становленні студентів – майбутніх учителів. Зауважимо, що студенти – є особливою категорією молоді, яка має свої особливості.

На думку А. Власенко, студентство – це соціальна спільнота, яка характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, поведінкою та психологією. Оволодіння знаннями, вміннями та навичками, підготовка до майбутньої професійної діяльності є для студентів головним завданням [16, с. 12]. Студентство, як справедливо стверджує В. Лісовський, це молоді люди приблизно одного віку, яким властиві нестійкий матеріальний стан, незначний життєвий досвід, відсутність у більшості власної сім'ї, добре розвинене почуття колективізму, комунікабельність, гумор, оптимізм, потреба у спілкуванні та належності до групи [51, с. 29].

В наш час наставництво вступає в новий етап свого розвитку, тому необхідно зміст наставницької діяльності привести у відповідність з вимогами сьогодення. З огляду на це, деякі автори, що досліджують зазначену проблему, з метою допомогти наставникам у їхній роботі розробили напрями виховної діяльності наставника студентської групи [18]. Зокрема, Т. Куриленко виокремлює такі основні напрями виховної роботи наставника залежно від курсу, на якому навчаються студенти. Так, на 1 курсі наставник бере участь у створенні колективу групи, у становленні системи студентського самоврядування, допомагає першокурсникам адаптуватись до нових умов навчання у вузі. На 2 курсі він продовжує гуртувати групу, допомагає кожному студенту включитись у процес самоосвіти і самовиховання. Завданням наставника 3 курсу є виховання у студентів професійно значимих якостей особистості, включення всіх студентів у різноманітні види професійної діяльності. На випускному курсі наставник визначає рівень розвитку професійно значущих якостей особистості та допомагає студентам під час практики адаптуватися до умов майбутньої діяльності [46].

Специфіка діяльності наставника залежить, на нашу думку, і від структурних особливостей групи. Ми поділяємо твердження Н. Пейсахова, який наголошує на тому, що оптимальні взаємини складаються у групах, де є 3-4 мікрогрупи за інтересами (оптимальна структура). Їхня громадська та пізнавальна активність максимальна. Зустрічаються групи з жорсткою

структурою, в яких відсутні мікрогрупи, їх активність незначна. Наставнику такої групи слід розвивати активність, здатність до самоврядування. У групах, де кількість мікрогруп більша 4-х, (автономна структура), слід об'єднувати їх шляхом створення єдності цілей, виховання дисципліни та організованості [76]. Деякі вчені вважають, що рівень згуртованості студентської групи, її організованості та соціальної зрілості є важливим критерієм оцінки ефективності роботи наставника [67].

На сучасному етапі, зазначає Л. Маценко, діяльність наставника не повинна зводитися тільки до функцій управління. Його авторитет визначається особистими рисами: знаннями, життєвим досвідом, громадською позицією, людською привабливістю. Спосіб спілкування наставника із студентами передбачає почуття такту, здібність проникати в духовний світ іншої людини, співчувати їй тощо. Все це говорить про необхідність підготовки наставника з питань людинознавства, вимагає від нього глибоких знань в галузі педагогіки, психології, соціології, розуміння студентства як особливої соціально-демографічної групи. Сьогоднішній наставник має насамперед бути психологом, а також керівником та організатором діяльності групи [57].

Здійснюючи педагогічну підтримку професійного становлення майбутніх учителів, наставник повинен забезпечити поступову адаптацію кожного студента шляхом підбору відповідної системи виховних заходів, зокрема, ознайомлення з історією університету, його структурою та особливостями діяльності, традиціями, специфікою кафедр, змістом позааудиторної роботи, характером навчального процесу за кредитно-модульною системою, прийомами наукової організації праці студента, методами самостійної роботи; ведення щомісячної атестації, що дозволяє контролювати самостійну роботу й допомагати першокурсникам; створення студентського самоврядування у студентській групі та надання йому допомоги в організації культурно-масової роботи; своєчасне інформування батьків про життя й діяльність студентів, їх навчальні успіхи чи негаразди.

Оскільки студенти є не тільки об'єктами навчально-виховного процесу, а й його учасниками, то і роль наставника, який не лише формує студентський колектив, а й забезпечує координацію індивідуальних програм виховання і навчання студентів. Ефективності виховного впливу на особистість студента сприяє високий рівень педагогічної майстерності наставника. Отже, акцентує увагу Л. Маценко, наставник групи – це особлива фігура в системі навчально-виховної роботи, зважаючи на те, що від його вмінь, життєвої позиції, добросовісності залежить успіх роботи [57].

Метою виховної роботи наставника є створення колективу в групі, а результатом його діяльності – набуття молодою людиною соціального досвіду поведінки, формування національної самосвідомості, ціннісних орієнтацій і розвиток індивідуальних якостей особистості. Діяльність наставника студентської групи має високу соціальну значущість і займає

одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства. Робота наставника вищого навчального закладу становить собою свідому, доцільну діяльність щодо навчання, виховання і розвитку студентів. Вона є двобічною – спеціальною та соціально-виховною. Наставник, зазвичай, працює з конкретною студентською групою протягом чотирьох (п'яти) років [57].

Наставник повинен характеризуватись такими рисами, як людяність вихователя, його доброзичливе ставлення до студентів, чутливість, здатність розуміти дії, вчинки студентів, допомагати в тяжкі хвилини життя, не допускати гримання, зневажання, образи, грубості. Він повинен давати студентам простір для виявлення ініціативи, активності; не зловживати довірою студентів, не поділяти їх на “любимих” і “нелюбимих” та ін. Наставник повинен слідкувати за своєю зовнішністю, одягом, бути захопленим своєю роботою, добре знати свій предмет, уміти викладати його. Крім цього, студенти дуже цінують дотепність, гумор викладача, уміння дотримувати свого слова, добре ставлення до колег [57].

Наставник студентської групи вищого навчального закладу, наголошує Л. Маценко – це педагогічний працівник, який здійснює педагогічну діяльність з колективом студентів групи, окремими студентами, їхніми батьками, організацію і проведення позааудиторної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу у створенні належних умов для виконання завдань навчання й виховання, самореалізації та розвитку студентів, їхнього соціального захисту [57].

Зазначимо, що педагогічна підтримка наставника у професійному становленні майбутніх учителів полягає також у тому, щоб розкрити особливості їхньої подальшої педагогічної діяльності.

Сучасний педагог – це педагог, що перетворює педагогічну дійсність, це активна і діяльнісно здібна особистість, яка постійно вдосконалює свій професійний рівень, має потребу в самореалізації. На початку педагогічної діяльності молодий учитель зазнає труднощів у професійному становленні. У вирішенні цього стратегічного завдання суттєва роль належить системі наставництва, що здатна інтенсифікувати процес професійного становлення молодого вчителя і формування в нього мотивації до самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації. Феномен наставництва є необхідним соціально-педагогічним компонентом суспільного розвитку і збереження самоцінності традиційних соціокультурних підстав [42].

Проведений теоретичний аналіз, практична діяльність дозволили І. Кругловій розглядати наставництво як динамічний процес, який забезпечує особистісно-значуще сходження молодого вчителя до вершини професіоналізму, на підставі ціннісного ставлення до професії педагога, творчої активності, внутрішньої мотиваційної позиції і гуманістичної моделі професійного мислення і поведінки вчителя. Крім того, наставництво є складним системним явищем, що характеризується сукупністю відношень

між його елементами, що зберігає усталеність у процесі зміни і розвитку [42].

Важлива роль педагога-наставника і в організації позааудиторної роботи майбутніх учителів, оскільки позааудиторна виховна робота забезпечує найбільш високі результати в підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності, якщо вона має особливий педагогічно спрямований характер, різнобічно зіставляється з формами і методами її організації, спирається на конкретний рівень розвитку професійних інтересів студентів, забезпечує їхню активну суспільно-педагогічну позицію, що тісно пов'язана з навчальною та науковою роботою.

Правильна організація педагогом-наставником позааудиторної роботи надає можливість для розвитку у студентів здібності проникати у внутрішній світ дитини. З огляду на це, доходимо висновку, що діяльність педагогічного наставника – це складна багатоаспектна система, що розглядає організацію діяльності з точки зору синергетики, і яка спрямована на самоорганізацію суб'єктів педагогічного простору за умов зовнішнього цілеспрямованого впливу, і яка спрямована на педагогічну підтримку професійного становлення майбутніх учителів у процесі їхнього навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

* * *

1. Глобалізація економіки, виробництва та техніки, технології, політики та освіти, багатокультурність, безперервна освіта (освіта впродовж усього життя), інформатизація суспільства та світового простору – розглядаються як чинники, що впливають на професійне становлення особистості сучасного вчителя, оскільки впливають на цей процес у цілому. Взаємодія та взаємовплив вищеназваних чинників виявляють мультиплікативний ефект, який поширюється на всіх суб'єктів освітнього процесу, на їхній саморозвиток і самозростання, внаслідок чого формується цілісна особистість учителя третього тисячоліття.

2. Спільна багаторазова дія зазначених чинників продукує появу умов, що детермінують процес формування особистості сучасного вчителя, визначають сутність його місії в цьому світі. До таких умов можна віднести: продукування спрямованості на формування ноосферної свідомості суб'єктів навчально-виховного процесу; формування планетарного мислення; педагогічну підтримку всебічного розвитку вихованців; забезпечення інформаційної безпеки учнів.

3. Професія вчителя передбачає наявність у нього певних професійно-психологічних якостей, які виявляються в його Я-концепції. Це такі: “реальне Я” (самооцінка власних особистісних якостей), “ідеальне Я” (уявлення про якості, необхідні ідеалу педагога), “антиідеальне Я” (уявлення про якості, небажані для вчителя), “професійне Я” (оцінка своїх професійних якостей, мотивів, ціннісних орієнтацій тощо). Різниця в оцінках Я-реального та Я-

ідеального визначає напрям професійного зростання, досягнення професійних вершин.

4. Першоосновою для формування професіоналізму майбутнього вчителя виступають професійне самовизначення, професійне навчання і вироблення позитивної Я-концепції.

5. Важливу роль у професійному становленні майбутніх учителів відіграє педагогічна підтримка, яку ми розуміємо як складну систему педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини і містить у собі допомогу студентам у подоланні соціальних, психологічних й особистісних труднощів шляхом створення відповідних психолого-педагогічних умов.

6. Сучасний педагог – це педагог, що перетворює педагогічну дійсність, це активна і діяльнісно здібна особистість, яка постійно вдосконалює свій професійний рівень, має потребу в самореалізації. На початку педагогічної діяльності молодий учитель зазнає труднощів у професійному становленні. У вирішенні цього стратегічного завдання суттєва роль належить системі наставництва, що здатна інтенсифікувати процес професійного становлення молодого вчителя і формування в нього мотивації до самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Айнштейн В. Преподаватель и студент: практика общения / В. Айнштейн // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 51-58.
3. Акмеология образования / под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева. – СПб. : Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 1998. – 218 с.
4. Александрова Е. А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики свободы / Е. А. Александрова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2003. – 200 с.
5. Алексеева И. С. Профессиональное становление молодых специалистов в условиях сельской школы : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика история педагогики и образования” / И. С. Алексеева. – Якутск, 2006. – 21с.
6. Андрющенко Н. Г. Педагогическая поддержка студентов на этапе смены направления профессиональной подготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Андрющенко Наталья Григорьевна. – Ставрополь, 2005. – 156 с.
7. Антоненко Т. Л. Психологічні основи впливу ціннісно-сислової сфери на професійне становлення майбутнього фахівця / Т. Л. Антоненко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 4. – С. 26-36.
8. Бандура О. Самоактуалізація як механізм формування інтегрованого стилю життя особистості. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/soc/bandura>
9. Батышев С. Я. Производственная педагогика : [учебник для работников, занимающихся

-
-
- профессиональным обучением рабочих на производстве] / С. Я. Батышев. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Машиностроение, 1984. – 672 с.
10. *Бедерханова В. П.* Становление личностно-ориентированной позиции педагога / В. П. Бедерханова // Новые ценности образования : защита-помощь-поддержка / под ред. Н. Б. Крыловой : сб. научн. трудов. – М. : Инноватор, 1996. – С. 81-94.
 11. *Варнавський К. М.* Проблема професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень / К. М. Варнавський // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 109-115.
 12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
 13. *Вернадський В. И.* Публицистические статьи / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1995. – 312 с.
 14. *Вершловский С. Г.* Непрерывное образование / С. Г. Вершловский. – СПб. : СПбАППО, 2007. – 147 с.
 15. *Виговська С. В.* Професійне становлення студенток у вищих аграрних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. В. Виговська. – Тернопіль, 2006. – 20 с.
 16. *Власенко А. С.* Общественно-политическая активность советского студенчества : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филос. н. : спец. 09.00.11 “Социальная философия” / А. С. Власенко. – М., 1972. – 21 с.
 17. *Войко Р. А.* Профессиональное становление личности студента в высшей школе / Р. А. Войко // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 4 (12). – Режим доступа : www.sisp.nkras.ru
 18. *Волкова И. В.* Студенческая группа – центр идейно-воспитательной работы в вузе / И. В. Волкова, В. И. Добрынина. – М. : Изд-во НИИВШ. – 1983. – 24 с.
 19. *Газман О. С.* Неклассическое воспитание : от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман / ред.-сост. А. Н. Тубельский, А. О. Зверев. – М. : Мирос, 2002. – 294 с.
 20. *Галицан О. А.* Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.А. Галицан. – Одеса, 2010. – 21 с.
 21. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник [автор-укл. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
 22. *Гордон В. М.* Категория становления в марксистской диалектике / В. М. Гордон // Философская наука. – 1968. – № 4. – С. 23-34.
 23. *Гусинський Э. Н.* Введение в философию образования : [учеб. пособие] / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2000. – 223 с. (Учебник для XXI в.).
 24. *Гусинський Э. Н.* Образование личности / Э. Н. Гусинский. – М. : Интерпракс, 1994. – 136 с.
 25. *Деркач А. А.* Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО “МОДЭКС”, 2004. – 752 с.
 26. *Дубасенюк О. А.* Розвиток особистості майбутніх учителів засобами спеціальних педагогічних знань / О. А. Дубасенюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : зб. наук. пр. – 2003. – № 12. – С. 56-59.
 27. *Дьяченко М. И.* Краткий психологический словарь : Личность, образование,

-
- самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : “Хэлтон”, 1998. – 399 с.
28. *Дьяченко М. И.* Психология проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 210 с.
29. *Елдышова О. А.* Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О. А. Елдышова // *Фундаментальные исследования.* – 2006. – № 7. – С. 101-102.
30. *Євтух М. Б.* Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі.* – Рівне : “Волинські обереги”, 2002. – Вип. 3. – С. 170-175.
31. Журнал та методичні матеріали наставника студентської групи / [укладачі : В. П. Лисенко, Р. В. Сопівник, І. В. Сопівник]. – К. : Видавничий центр НУБіП України, 2010. – 124 с.
32. *Зеер Э. Ф.* Профориентология : Теория и практика : [учеб. пособие для высшей школы] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М. : Академический Проект, 2006. – 192 с.
33. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий : [учебн. пособие] / Э. Ф. Зеер. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2007. – 240 с.
34. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Изд. корпорация “Логос”, 1999. – 384 с.
35. *Карапузові І. В.* Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / І. В. Карапузова. – Полтава, 2010. – 20 с.
36. *Карпова Э. Э.* Профессиональная деятельность учителя как источник развития системы образования / Э. Э. Карпова // *Научный вестник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр.* – Одеса, 1999. – Вип. 4-5. – С. 85-88.
37. *Кларіно Л.* Процес, спрямований на розвиток здатності бути господарем і творцем власного життя / Л. Кларіно // *Директор школи.* – 2001. – № 1. – С. 59-70.
38. *Климов Е. А.* Психология профессионала / Е. А. Климов. – Москва : Воронеж, 1996. – 145 с.
39. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Изд.центр “Академия”, 2001. – 176 с.
40. *Корчажкин О. М.* Современный учитель против “учителя Иллича” / О. М. Корчажкин // *Педагогика.* – 2011. – № 3. – С. 58-68.
41. *Кравцов В. О.* Особливості соціально-професійного розвитку особистості майбутнього вчителя / В. О. Кравцов // *Науково-методичний бюлетень кафедри педагогіки [“Проблеми особистості” / за ред. докт. пед. наук, проф. В. В. Радула].* – Кіровоград : ТОВ “ІМЕКС-ЛТД”, 2006. – С. 42-53.
42. *Круглова И. В.* Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Ирина Викторовна Круглова. – М., 2007. – 178 с.
43. *Кузь В. Г.* Новая образовательная парадигма – новые образовательные технологии / В. Г. Кузь // *Педагогика и психология.* – 2011. – № 2. – С. 28-35.
44. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
45. *Чурбанова А. Б.* Педагогическая поддержка как условие свободного развития младших

-
- школьників : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Алина Балаэфендиевна Курбанова. – Махачкала, 2008. – 151 с
46. *Кириленко Т. М.* Научные основы работы куратора академической группы / Т. М. Кириленко. – Мн. : Высшая школа, 1982. – 111 с.
47. *Курлянд З. Н.* Професійна мобільність – передумова професійного становлення майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. – 2008. – № 7–8. – С. 40-42.
48. *Курлянд З. Н.* Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.
49. *Лебедик І. В.* Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / І. В. Лебедик. – Кіровоград, 2007. – 18 с.
50. *Левітан К. М.* Особистість педагога: становлення і розвиток / К. М. Левітан // Хрестоматія “Педагогічна творчість і майстерність” / укл. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – С. 50-57.
51. *Лисовский В. Т.* Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 184 с.
52. *Максименко С. Д.* Професійне становлення молодого вчителя : [навч. посіб. для студ. пед. вузів] / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
53. *Максимець М.* Головні концептуальні підходи до проблеми професійного становлення молодого вчителя / М. Максимець // Вісник Львів. ун-ту. – [Серія педагогічна]. – 2007. – Вип. 22. – С. 75-83.
54. *Мануйлов Ю. С.* Рабочие материалы по освоению теории и технологии средового подхода в воспитании. Центр развития образования города Перми / Ю. С. Мануйлов. – Пермь, 2001. – 24 с.
55. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд “Знание”, 1996. – 308 с.
56. *Маркова А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
57. *Масенко Л. М.* Діяльність наставника в системі виховної роботи вищого навчального закладу : [монографія] / Л. М. Масенко. – К. : НАКККіМ, 2010. – 420 с.
58. *Миллер И.* Наблюдение и контроль в социальной работе / И. Миллер // Энциклопедия социальной работы : в 3 т. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – Т. 2. – С. 15.
59. *Мирошкина М. Р.* Теория и практика социализации подростков и молодежи в подростково-молодежных клубах по месту жительства / М. Р. Мирошкина. – М., 2005. – 340 с.
60. *Михайлова Н. Н.* Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки / Н. Н. Михайлова // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 115-119.
61. *Мойсеюк Н. Є.* Педагогіка : [навчальний посібник] / Н. Є. Мойсеюк. – [5-е видання, доповнене і перероблене]. – К. : [б.в], 2007. – 656 с.
62. *Мудрик А. В.* Индивидуальная помощь в социальном воспитании / А. Мудрик // Новые ценности образования : Забота – поддержка – консультирование. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. 6. – С. 56-70.
63. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2002. – 200 с.
64. *Нечаев Н. Н.* Психолого-педагогические основы формирования профессиональной

- деятельности / Н. Н. Нечаев. – М. : Педагогика, 1988. – 166 с.
65. Новий тлумачний словник української мови : в 4-х т. – [Т. 2]. – К. : “Аконіт”, 2001. – 414 с.
66. Організація виховної роботи серед студентів : [методичні рекомендації] / укл. В. С. Демчук, М. І. Соловей – К. : КДЛУ, 1998. – 64 с.
67. Організація, зміст, форми та методи виховної роботи серед студентів колективами кафедр вищого навчального закладу освіти : [методичні рекомендації] / укл. : В. Д. Базилевич, М. І. Поночовний, Н. І. Косарева. – К. : ІЗМН. – 1997. – 28 с.
68. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В. Ф. Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 42-51.
69. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя : на примере деятельности учителя иностранного языка / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Е. Н. Кузовлева, В. Б. Царькова. – М. : Флинта: Наука, 2001. – 290 с.
70. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : “Современное слово”, 2005. – С. 480-481.
71. Перминова Л. М. Содержание образования с позиции самоидентификации личности / Л. М. Перминова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 36-39.
72. Петровський А. В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15-30.
73. Петрусенко С. Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сергій Юрійович Петрусенко. – Одеса, 2009. – 173 с.
74. Приходченко Ю. О. Психологічний словник-довідник : [навч. посіб.] / О. Ю. Приходченко, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2012. – 328 с.
75. Проблеми психолого-педагогічного супроводу підготовки фахівців у вищій школі // Матер. всеукр. науково-практ. семінару (22 грудня 2006 р.) – Одеса : СМІЛ, 2006. – 167 с.
76. Психологическая служба в вузе / под ред. Н. М. Пейсахова. – Казань : Изд-во Казанского ун-та. – 1981. – 240 с.
77. Рубинштейн М. М. Проблемы учителя : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 176 с.
78. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. – К. : Ешке, 2001. – 206 с.
79. Синагатуллин И. М. Глобальное образование как кардинальная парадигма нового века / И. М. Синагатуллин // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 14-23.
80. Слостенин В. А. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : “Академия”, 2002. – 576 с.
81. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / сост П. В. Степанов. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 32 с.
82. Словник іншомовних слів : 23 тис. слів та нормативних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1118 с. – (Б-ка держ. службовця. Держ. мова і діловодство).
83. Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя / М. І. Сметанський // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 171-178.
84. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : “Современное слово”, 2001. – 928 с.

-
-
85. *Сорока Г. І.* Система педагогічної підтримки в освіті / Г. І. Сорока . – Х. : Видав. гр. “Основа”, 2003. – С. 73 – (Серія “Бібліотека журналу “Управління школою””. – Вип. 11).
 86. Стратегия отбора. УЧР 6а/41-42 : [учебно-методическое пособие]. – Харьков : “Апекс+”, 2006. – 120 с.
 87. Сучасний тлумачний словник української мови : 65 000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД “Школа”, 2006. – 1008 с.
 88. *Туриніна О. Л.* Психологічні особливості професійного самовизначення учнів профільних підкласів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О. Л. Туриніна. – К., 1998. – 19 с.
 89. Философия науки: словарь основных терминов. – 2-е изд. / под ред. С. А. Лебедева. – М. : Академический проспект, 2006. – 320 с.
 90. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – [6-е изд. перераб. и доп.]. – М. : Политиздат, 1991. – 559 с.
 91. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов.энциклопедия, 1989. – 815 с.
 92. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – [2-е вид. и доп.]. – М. : Глав. ред. Уре, 1986. – 800 с.
 93. *Чернова К. М.* Ідеї людиноцентризму у фаховій підготовці конкурентоспроможних менеджерів. – [Електронний текст] – Режим доступу : http://www.confcontact.com/20110531/pe2_chernova.htm
 94. *Чумакова Т. Г.* Професійне становлення молодого вчителя у США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.0004 “Теорія і методика професійної освіти” / Т. Г. Чувакова. – К., 2004. – 20 с.
 95. *Шустова И. Ю.* Педагогическая поддержка как условие становления готовности к самоанализу старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Инна Юрьевна Шустова. – М., 1999. – 187 с.
 96. *Яцук Н. Ю.* Динамика изменения значимости установок молодежи в процессе профессионального становления : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Наталья Юрьевна Яцук. – М., 2009. – 166 с.

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО АКМЕПРОФЕСІОГЕНЕЗУ
В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

У Концепції нової української школи (2016) визначено нове соціальне замовлення: компетенізація освіти шляхом реалізації компетентнісного підходу, орієнтація її на “вихід” (“output”) – результат – у формі розвинутих 10-ти ключових компетентностей учнів, структури знань, поглядів, ціннісних орієнтирів, їхньої успішної самореалізації в професії і житті, формування особистості, патріота, інноватора, здатного конкурувати на ринку праці, розвивати економіку, навчатися неперервно впродовж життя. У компонентній формулі нової школи провідне місце відводиться педагогу нової формації, що перебуває в авангарді суспільних та освітніх перетворень, умотивованому, компетентному, який виконує в освітньому процесі ролі наставника, коуча, фасилітатора і тьютора, має академічну свободу, володіє навичками випереджувального проектного менеджменту (планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення, оцінювання та ін.), самостійно й творчо здобуває інформацію, організовує дитиноцентрований процес, трансформуючи методи, прийоми і технології навчання залежно від запитів і потреб замовників освітніх послуг, формуючи бачення на сучасний світ та місце в ньому. Отже, закладає надійне підґрунтя для навчання впродовж життя з метою особистісної самотрансценденції. Нова соціальна і професійна місія педагогічного працівника розглядається в контексті європейського професіоналізму із збереженням кращих ментальних українських характеристик, європейського виміру педагогічних якостей. Таке соціальне замовлення актуалізує необхідність підготовки фахівців, які відповідають викликам відкритого суспільства й відкритої освіти, здатних до неперервного інтелектуального, культурного і духовного розвитку впродовж життя шляхом формальної і неформальної освіти, орієнтовані на збереження, примноження та передачу гуманістичних суспільних цінностей, засвоєння нових професійних ролей і функцій, адаптовані до умов стрімкозмінного суспільства.

Теоретико-методологічні засади розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу в системі післядипломної освіти

Професійний розвиток, професійне зростання, акмепрофесіогенез: експлікація базових понять

Професійний розвиток фахівця в умовах післядипломної освіти відбувається впродовж усієї активної творчої життєдіяльності педагога, його загального всебічно-гармонійного розвитку та позначає процес формування нової якості професійно-педагогічної дії, поступового ускладнення виробничих завдань, вироблення власного оригінального педагогічного стилю, набуття компетентнісного досвіду за виконання інноваційних ролей і функцій в органічній єдності психолого-педагогічної, методичної, технологічної, науково-дослідницької, інформаційно-комунікаційної тощо підготовки шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти.

Упродовж останніх десятиліть ідея професійного розвитку педагога набула безліч редуцій, зумовлених її адаптацією до потреб традиційної освітньої практики, як-от: підміна ідеєю “формування”, при чому особистісно-професійне зростання інтерпретувалося як керований ззовні процес, що суперечить сутності розвитку людини як її саморуху; процес особистісно-професійного формування зводився до інтеріоризації соціальних і предметних норм; трактувався як засвоєння суми знань, умінь, навичок, соціальних норм; акмеологічна лінія професійного розвитку, за якої відбувається становлення людини, яка глибоко знає себе, володіє собою, саморозвивається й самореалізується в гармонії із собою і суспільством [16, с. 11]. Формування професіонала переважно розглядається дослідниками з позицій *системно-структурного* (дослідження компонентного складу, зв'язку між компонентами професійно-педагогічної діяльності), *системно-генетичного* (аналіз цілісної, динамічної системи, яка розвивається, її тенденції) та *акмеологічного* підходів (спрямовує на неперервний розвиток професіонала й особистості, який знає свої можливості, саморозвивається відповідно до викликів суспільства й освіти).

У Великому тлумачному словнику української мови термін “розвиток” кваліфікується як процес, “унаслідок якого відбувається зміна якості чогонебудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого” [6, с. 1043]. Складником цього процесу є “становлення”, що “відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як взаємоперетворення протилежних, а водночас взаємозв'язаних моментів розвитку – виникнення і зникнення; формування когось у процесі розвитку” [6, с. 1188]. Під поняттям “зростання” інтерпретують дію за значенням зростати і зростатися, тому його коректніше вживати на позначення фізичного зростання людини, а не професійно-фахового вдосконалення.

У психолого-педагогічній літературі спостерігається багатоваріантність поглядів на природу і сутність професійного розвитку педагога, який найчастіше простежується в кореляційному взаємозв'язку із

трансформаційними змінами в суспільстві й освіті, а також мотиваційними, кваліфікаційними, методичними, комунікативними та технологічними можливостями. Деякими дослідниками в основу професійного розвитку педагогічних працівників покладено перетворення психологічної структури особистості. Наприклад, В.Д. Шадриков у генезисі структури психологічної системи діяльності, організованої для виконання конкретних функцій та досягнення професійної мети, виділяє певні функційні блоки, зокрема мотиви професійної діяльності, програму діяльності, інформаційну основу, прийняття рішення, підсистеми якостей тощо [61, с. 33].

Для позначення та опису процесу формування педагога від етапу адаптації до творчо-інноваційної діяльності науковці послуговуються різними термінами, зокрема “професійне становлення” (М. Й. Варій, В. Л. Ортинський, Т. В. Кисельова, Є. О. Климов, Ю. Л. Львова, А. А. Петренко, Б. Л. Тевлін, Р. М. Шерайзіна та ін.), “професійний розвиток” (О. М. Вержицька, Л. Катц, Н. І. Клокар, А. А. Реан, Н. З. Софій, К. Чарнецькі й под.), “професіоналізація” (А. В. Карпов, Л. М. Мітіна тощо), “професіогенез” (Т. Є. Гура, З. Ковальчук, А. К. Маркова, Т. М. Траверсе та ін.), “системогенез професійної діяльності” (В. Д. Шадриков). Зокрема Є. О. Климов, обґрунтовуючи коректність використання терміну “становлення професіонала” [24, с. 17, 154-162], визначає нелінійний, покроковий, “старт-стопний” характер процесу, що супроводжується закономірними протиріччями, кризами розвитку, формування і самотворення особистості та передбачає високий рівень активності й самоорганізації самого суб’єкта, індивідуально-своєрідної системи способів успішного виконання професійних завдань.

В умовах післядипломної освіти *професійний розвиток* педагогічних працівників становить *складний багаторівневий, пролонгований, поетапний і амбівалентний* (оскільки можна спостерігати його нерівномірність і гетерохронність на всіх стадіях, порушення лінійності, послідовності й впорядкованості, етапи біфуркації) *процес*, що включає становлення кваліфікованого фахівця, професіонала, особистості з акмеологічною позицією, який проходить певні періоди, зокрема професійної адаптації, набуття емпіричного професійно-педагогічного досвіду, формування і вдосконалення педагогічного професіоналізму, творчого самовираження і самореалізації, педагогічної майстерності. Цей процес можна умовно поділити на кілька взаємопов’язаних періодів (фаз), що утворюють цілісний *андрагогічний цикл* професійно-фахового та індивідуально-особистісного розвитку, курсової і міжкурсорової підготовки в органічній єдності. Кожен період тією чи іншою мірою характеризує ступінь самореалізації педагога в професійному соціумі, рівень оволодіння професійними знаннями, вироблення продуктивних поведінкових моделей для ефективної організації освітнього процесу тощо. Такі окремі фази формування, розвитку, удосконалення фахівця відкритого суспільства віддзеркалюють процес його неперервного становлення від

репродуктора, транслятора знань, умінь, навичок до *акмепрофесіонала*²⁷ та конкретизуються певною метою, змістом, мотиваційними настановами, діяльнісним аспектом особистості, виявом творчої позиції тощо.

У відкритому просторі післядипломної освіти на позначення процесу неперервного професійного розвитку педагогічного працівника як акмепрофесіонала й особистості у часовому і просторовому планах оперуємо поняттям “*педагогічний акмепрофесіогенез*” (ПАП). Цей процес безпосередньо зумовлений історичним розвитком системи професій як соціального інституту та формування історичних типів професіоналів, чинних освітніх систем, соціально-економічних умов здійснення професійно-педагогічної діяльності, упровадження інноваційних, у тому числі інформаційно-комунікаційних технологій (З. Ковальчук, Т. Траверсе).

В основу акмепрофесіогенезу педагогічних працівників покладено перетворення чотирьох аспектів в їх цілісності і взаємозумовленості: біологічного, психічного, духовного й професійного. Зокрема *біологічний аспект* пов’язаний із розвитком індивідуальних якостей педагогічного працівника; *психічний* – з його особистістю, емоційним станом, сприйняттям, мисленням, психічною регуляцією, емоційною, вольовою культурою, психічною активністю; *духовний* – із творчою індивідуальністю, ціннісно-смысловим простором, який формується впродовж усіх періодів акмепрофесіогенезу й через певні відповідні соціокультурні інституції на основі інтеріоризації загальнолюдських і національних морально-етичних орієнтирів транслюється учасникам взаємодії (професіоналізм особистості); *професійний* – із неперервним самовдосконаленням і самореалізацією фахівця як суб’єкта професійно-педагогічної діяльності шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти (професіоналізм діяльності).

Педагогічний акмепрофесіогенез визначаємо як неперервний пролонгований процес професійного розвитку фахівця в умовах післядипломної освіти, усебічно-гармонійного становлення особистості і професіонала, що включає послідовні періоди (етапи, фази) його самотворення, самореалізації і самовдосканалення, зміни та перетворення психологічної структури професійно-педагогічної діяльності, мотиваційної сфери, ціннісно-світоглядних орієнтирів, набуття професійно значущих компетенцій, засвоєння та реалізації інноваційних професійних ролей і функцій. ПАП у системі післядипломної освіти вважаємо більш доцільним простежувати у безпосередньому кореляційному зв’язку етапів

²⁷ **Акмепрофесіонал** – фахівець, який досяг найвищого рівня професіоналізму діяльності (висока результативність і якість професійно-педагогічної діяльності, що виходять за межі професійних нормативів і забезпечуються власним творчо-продуктивним внеском; нова якість професійно-педагогічної дії; індивідуальний педагогічний стиль; авторська система діяльності тощо) і професіоналізму особистості (максимальний розвиток акмеологічних інваріантів, педагогічних здібностей) шляхом формальної, неформальної та інформальної післядипломної педагогічної освіти.

акмепрофесіогенезу з рівнями професійного розвитку, сформованістю інтегрованих компонентів, соціально-професійною активністю особистості (Н. І. Клокар, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова тощо). Причому треба брати до уваги, що кожен новий рівень діяльності включає в себе попередній і разом із тим характеризується якісними змінами в структурі знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтирів педагога.

В основу акмепрофесіогенезу педагогічних працівників покладено перетворення таких аспектів в їх цілісності і взаємозумовленості, що відбуваються під впливом неперервного навчання впродовж життя шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти, соціалізації, самовдосконалення й саморозвитку, зокрема 1) індивідуально-особистісні, 2) діяльнісні й 3) соціокультурні перетворення. Розглянемо їх більш детально.

1. Індивідуально-особистісні перетворення, що передбачають:

- розширення суб'єктного ціннісно-сислового простору особистості, розвиток її професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, як-от: *загальнопедагогічних орієнтацій*, спрямованих на суспільно-соціальні цінності педагогічної професії; *особистісно-розвивальних*, що сприяють розвитку особистості, її самореалізації впродовж життя; *предметно-діяльнісних*, зорієнтованих на предметно-викладацьку діяльність, саморозвиток, самоосвіту, самореалізацію; *професійно-прагматичних*, пов'язаних із особливостями педагогічної професії;

- примноження і розкриття особистісного потенціалу, професійно важливих та особистісних якостей фахівця, зокрема *мотиваційних* (потреба в самореалізації, сенситивність до новизни, творча позиція, самостійність та ін.), *емоційно-естетичних* (емпатійна культура (співпереживання, співчуття, співдя та ін.), емоційний досвід, мобільність емоційної сфери, емоційна пам'ять, естетичне почуття і прагнення до краси, толерантність, педагогічний такт, гнучкість, терпимість та ін.), *інтелектуальних* (педагогічна інтуїція, творча уява і фантазія, творче бачення нового, дивергентне мислення, здатність до інноваційних перетворень, антиципація та ін.), *екзистенціональних* (наявність акмеологічної позитивно-гармонійної "Я-концепції);

- розвиток педагогічних здібностей як "індивідуальних психічних властивостей особистості" (А. О. Деркач, А. А. Ісаєв, І. О. Зимня, Н. В. Кузьміна, К. К. Платонов), що стають "системними якостями діяльності" (К. К. Платонов);

- актуалізацію мотивів професійних досягнень, зміну системи потреб, професійне й моральне збагачення (підвищення відповідальності, почуття обов'язку, відхід від неадекватних особистісних настанов і стандартів, максимальна мобілізація потенційних ресурсів, адаптивність, соціальна рухливість, здатність до творчості, професійного ризику, підприємливість, лідерство, партнерство, організація мережевої взаємодії та ін.);

• розвиток професійної суб'єктності фахівця, що пов'язуємо із ступенем його активності в професійно-педагогічній діяльності, прагненням до самореалізації потенційних ресурсів, продуктивним перетворенням світу і себе, творчістю, ініціативою, готовністю до саморозвитку, узгодженістю зовнішнього (умов, вимог) і внутрішнього (можливостей, потреб, ресурсів) чинників. У структурно-динамічному плані у професійній суб'єктності представлено: а) суб'єктний потенціал у вигляді професійного досвіду і сукупності суб'єктних якостей, зокрема рефлексійності, активності, креативності тощо; б) професійні суб'єктні позиції, які виражають ціннісне ставлення і принциповий характер діяльності; в) власне суб'єктну активність, яка забезпечує відповідність процесуального і результативного аспектів діяльності високим стандартам [57, с. 102-103]. Ця внутрішньо детермінована властивість особистості дає можливість здійснювати цілепокладання в професійно-педагогічній діяльності, успішно вирішувати освітні завдання, добирати й мобільно оперувати новими, більш ефективними способами їх розв'язання тощо;

• формування й удосконалення *акмеологічної позитивно-гармонійної “Я-концепції”*²⁸, яка передбачає актуалізацію власних педагогічних здібностей, якостей і можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, адекватне виділення себе із соціального і професійного середовища, усвідомлення власної специфіки та моделювання на цій основі індивідуально-особистісної траєкторії професійного розвитку, оволодіння системою засобів, механізмів саморегуляції (включає *“Я-образ”* (адекватне виділення себе із професійного середовища, усвідомлення власної специфіки), *“Я-вчинок”* (неперервний професійний розвиток), *“Я-ставлення”* (домінування внутрішнього контролю, самооцінка

²⁸ **“Я-концепція” позитивно-гармонійна** – це відносно стійка, певною мірою усвідомлена динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних природних властивостей, самооцінку, на основі якої вибудовується взаємодія з іншими людьми і суб'єктивне сприйняття. Ця система становить основу вищої саморегуляції людини, на базі якої вона вибудовує стосунки з навколишнім світом. “Я-концепція” – цілісний, хоча і не позбавлений внутрішніх протиріч образ власного Я, що виступає як настанови щодо самого себе і який включає такі компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості тощо (самосвідомості); емоційний – самоповага, самоприпинення тощо; оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо. Позитивно-гармонійна Я-концепція являє собою гармонійне взаємодоповнення чотирьох складових, зокрема когнітивної (Я-образ), емоційно-оцінної (Я-ставлення), поведінкової (Я-вчинок), спонтанно-креативної (Я-духовне). Я-концепція визначає, як буде діяти людина в конкретній ситуації, як інтерпретуватиме дії і вчинки інших, чого очікуватиме від близького і віддаленого майбутнього. Професійне “Я” вибудовується особистістю з урахуванням власних професійних якостей, мотивів, ціннісних орієнтацій, стилю та ефективності професійно-педагогічної діяльності, способів взаємодії із суб'єктами професійно-педагогічної взаємодії, а також наявного професійного досвіду, аналізу та узагальнення помилок і труднощів, бачення професійної перспективи розвитку.

педагогічних здібностей, якостей, саморефлексія), “Я-настанови” (цілепокладання, самонастанови на інноваційність, творчий пошук); підвищення психологічної готовності до діяльності в умовах змін;

- формування акме-мотивації, що включає планування випереджувальних стратегічних цілей, найближчих і подальших професійних перспектив, динамічний розвиток діяльнісної нормативної регуляції, спрямованість на найвищі професійні досягнення, які мають соціально-позитивне значення, стала потреба у творчій самоактуалізації, мотивація на саморозвиток упродовж життя шляхом формальної та неформальної освіти та ін.;

- розвиток професійно-педагогічної мобільності (ППМ)²⁹ як здатності фахівця адаптуватися в динамічних соціально-економічних і професійних умовах, успішно віднаходити або переключатися за необхідності на потрібні її форми; розвивати компетентності й набувати компетенції, необхідні для ефективною, майстерною і випереджувальною діяльністю; швидко й ефективно самоорганізовуватися, адаптуватися й змінюватися відповідно до соціокультурних потреб, компетентно, творчо працювати, приймаючи нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблону.

2. Діяльнісні перетворення включають розширення системи професійних умінь і навичок, розвиток професійних компетентностей, набуття професійно значущих компетенцій, удосконалення індивідуального

²⁹ В умовах швидкозмінних інформаційних потоків професійна мобільність виступає важливим складником професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості сучасного фахівця. Рівень професійно-педагогічної мобільності визначає його адаптованість, затребуваність, конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг. У психології мобільність витлумачується як рухливість, здатність індивіда до руху через пізнання та професійні сфери; у соціології – як найважливіший аспект соціалізації людини, постійну потребу в новій інформації, реакцію на різноманітність стимулів, готовність до зміни місця роботи або проживання, належність до соціальної групи; в акмеології – як внутрішнє самовдосконалення особи, засноване на стабільних цінностях і потребі в саморозвитку. Розрізняють такі види мобільності: соціальна (процес переміщення індивідів між функціонально та ієрархічно організованими елементами соціальної структури); академічна (інтеграційний процес у сфері освіти, що надає можливість студентам, аспірантам, викладачам брати участь в різноманітних навчальних або навчально-дослідницьких програмах, “переміщення” з одного закладу до іншого з метою обміну досвідом, отримання додаткових можливостей поглиблення своїх знань, умінь, накопичення кредитів тощо); професійна (датність і готовність особистості досить швидко і успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати відсутні знання і вміння, що забезпечують ефективність нової діяльності); кар’єрна (швидкість проходження педагогом кар’єрних щаблів); віртуальна (можливість фахівця навчатися, викладати та займатися науковими дослідженнями в іншому закладі освіти засобами інформаційно-комунікаційних (дистанційних і телекомунікаційних) технологій (дистанційна освіта, електронне навчання, професійна інтернет-комунікація).

стилю професійно-педагогічної діяльності; компетентну активність фахівця як постійну включеність у процес прийняття рішень, педагогічне передбачення, здатність цілеспрямовано нестандартно перетворювати педагогічні ситуації, проявляти професійну ініціативу щодо способів виконання професійно-педагогічних завдань на новому рівні тощо.

Професійна діяльність – це активність людини, спрямована на перетворення предмета праці з метою отримання результату, що відповідає суспільним і особистісним, матеріальним і духовним потребам [35, с. 298]. Прикметно, що як “видова категорія, яка вміщує в собі спеціалізовану трудову діяльність” (М. І. Міцкевич [36, с. 11]) професійно-педагогічна діяльність спрямована на встановлення цілковитої відповідності тій інноваційній соціальній ролі, яка детермінована суспільними викликами, ринком освітніх послуг і вимогами оновленої мовно-літературної освітньої галузі. Нова освітня парадигма зміщує акценти від засвоєння обсягу інформації на вміння фахівця систематично поглиблювати й вдосконалювати свої знання, опановувати досягнення сучасної науки, передового педагогічного досвіду, оволодівати новими, більш удосконаленими практичними вміннями і на цій основі виробляти авторський педагогічний стиль, оригінальну й самобутню систему педагогічних дій³⁰, розвивати самостійне й рефлексійне мислення. *Педагогічні дії* визначаємо як відносно самостійні процеси, елементарні структурні одиниці системи професійно-педагогічної діяльності, матеріалізація яких у єдності цілей і змісту привносить індивідуальне, неповторне, самобутнє в простір професійної спільноти.

Перетворення суб’єкта професійно-педагогічної діяльності орієнтоване на створення споживчих вартостей, якість, надійність і продуктивність яких не нижче нормативного рівня; вироблення, зберігання нормативно схваленого способу конкретної професійної діяльності, її розвиток за рахунок індивідуального збагачення; відтворення, збереження та розвиток конкретної професійної спільноти, учасником якої є даний фахівець та яка, у свою чергу, є частиною всього професійного співтовариства та суспільства в цілому [18, с. 52]. Долаючи протиріччя при вирішенні професійних завдань, ліквідуючи помилки й недоліки, усуваючи стихійність, хаотичність і непослідовність дій, педагогічний працівник поступово вибудовує власну структуру проблематизації професійно-педагогічної діяльності на більш високому рівні.

Уміння педагогічних працівників створювати під час професійно-педагогічної діяльності нові, більш досконалі способи її здійснення трактуємо як *праксеологічну продуктивність*, що включає:

³⁰ **Педагогічна дія** – а) елемент професійно-педагогічної діяльності науково-методичного працівника; б) педагогічно доцільний, спланований чи імпровізований учинок науково-методичного працівника, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особистісні зміни [50, с. 50].

– *технологічну культуру фахівця* – здатність до продуктивно-перетворювальної творчої діяльності, пов'язаної з ефективним упровадженням інноваційних освітніх підходів, технологій, форм і методів у систему професійно-педагогічної діяльності для забезпечення якості і високої результативності освітнього процесу³¹;

– *здатність кваліфіковано й компетентно працювати*, виконувати нові функціональні обов'язки і ролі відповідно до освітніх викликів;

– *уміння “перетворювати” компетентнісний досвід* (соціальний, професійний, особистісний) у джерело вдосконалення власних професійно-педагогічних дій.

За праксеологічними дослідженнями І. А. Колесникової і О. В. Титової [27, с. 134-135], результатами професійно-педагогічної діяльності виступають: 1) якість організації педагогічного процесу або відповідних видів діяльності вихованців (навчальної, соціально-творчої, художньо-творчої, дозвільної); 2) динаміка особистісних проявів, збагачення особистого досвіду учнів; 3) професійні досягнення педагога, що характеризують творчу продуктивність і можуть пред'являтися для оцінки якості його кваліфікації; 4) динаміка професійного розвитку педагога, зокрема набуття нових професійних знань, умінь, збагачення досвіду новим професійно значущим змістом. Творча самоактуалізація фахівця в контексті якості педагогічної дії спрямована на *новий професійно значущий результат*, індивідуальний внесок у розвиток професійної спільноти, модернізацію компонентів педагогічної системи (навчально-виховних цілей, змісту, освітніх підходів і технологій, системи відношень між суб'єктами) за конкретних обставин. Результат переходу на якісно новий рівень професійно-педагогічної діяльності позначається появою оригінальних педагогічних ідей, персонал-технологій, авторської концепції, наповненням змісту навчальних програм ціннісним змістом тощо.

Джерелом розвитку продуктивності педагогічних дій вважаємо взаємодію з професійно-педагогічним досвідом (правильність його сприйняття, опис і трансляція всіх його видів, рефлексія – позитивна й негативна евристика, переведення суб'єктного досвіду в контекст педагогічної культури), формування адекватного ставлення до власного й

³¹ **Технологічна культура** безпосередньо корелює з технологічною грамотністю і професійно-педагогічною компетентністю педагогічного працівника. **Змістовий компонент технологічної культури** передбачає системне опанування ним концептуальними принципами і механізмами ефективної реалізації андрагогічних підходів, технологій в освітньому просторі, їх основними варіантами і модифікаціями, методологією вибору змісту, форм, методів, прийомів, засобів навчання, поведінкових моделей з урахуванням індивідуальних можливостей, суб'єктного досвіду учасників. **Процесуальний компонент технологічної культури** включає ефективне впровадження на практиці спроектованого освітнього процесу від планування, проведення до рефлексії.

чужого досвіду відповідно до прийнятих професійних норм для підвищення якості й результативності професійно-педагогічної діяльності.

3. Соціокультурні перетворення охоплюють оволодіння фахівцем суспільним досвідом, набуття ним самостійності й автономності, формування професійних завдань і цілей відповідно до суспільно затребуваних вимог, суспільних і освітніх викликів, замовників освітніх послуг.

Отже, педагогічний акмепрофесіогенез – це багатогранний процес, пов'язаний із розвитком важливих особистісно-професійних якостей сучасного фахівця, рис характеру, вибором форми поведінки, розкриттям творчого потенціалу особистості, його моральним самовдосконаленням.

Підгрунтя педагогічного акмепрофесіогенезу сучасного фахівця становить андрагогічна модель (цикл) навчання дорослих Курта Левіна і Девіда Колба. Розроблений авторами чотирьохетапний процес навчання набув назву “модель емпіричного навчання”, “цикл навчання на практиці”, “навчання через досвід”, що поєднує надзвичайно важливі якості робітника на сучасному ринку праці – освіту, працю і особистий розвиток. Процес навчання, на думку дослідників, ґрунтується на практиці й досвіді, включає чотири послідовні стадії чи фази, режими отримання знань, як-от: 1) *конкретний досвід* (англ. *concrete experience*) шляхом діяльності, практики, дії, 2) *рефлексивне спостереження* (англ. *reflective observation*) передбачає роздуми про досвід із різних точок зору (аналіз, рефлексія), 3) *абстрактна концептуалізація* (англ. *abstract conceptualization*) шляхом формування абстрактних концепцій і теоретичних узагальнень і, насамкінець, 4) *активне експериментування* (англ. *active experimentation*), тобто перевірка, випробовування результатів функціонування цих концепцій в нових умовах і ситуаціях, обмірковування альтернатив, прийняття рішень, вибір певної дії. На *першому етапі* учасники навчання використовують власний досвід або набувають його за допомогою спеціально організованої взаємодії під час навчальної діяльності, при цьому актуалізується професійний простір, формується мотивація, виділяється проблема, яка буде вивчатися протягом курсу, з'ясовуються попередні знання з того чи іншого питання; на другому етапі *рефлексивного спостереження* створюються умови для критичного спостереження, порівняння, аналізу набутого досвіду, за навчальних ситуацій відбувається розширення ціннісних і поведінкових компонентів; третій етап – *абстрактна концептуалізація* – полягає у співвідношенні власних висновків, що були зроблені на попередніх фазах, із науковими теоріями, відбувається виникнення унікальних творчих знань, поглиблюється усвідомлення власних професійних можливостей; четвертий етап – *активне експериментування* – уможливорює перевірку сформульованих концепцій в нових умовах і ситуаціях. Наступний навчальний цикл знову розпочинається з практико-діяльнісної фази тощо. Отже, відповідно до розглядуваного циклу навчання дорослих має поєднувати андрагогічні принципи навчання дорослих, зокрема провідну роль самоосвіти, актуалізацію результатів

навчання, тобто застосування набутих знань, умінь, якостей, сформованих професійних компетентностей у практичній площині, досвід соціально-професійної діяльності, індивідуалізацію навчання, системність і неперервність тощо.

Базовими категоріями педагогічного акмепрофесіогенезу є “професіонал”, “професіоналізм”, “професійно-особистісний розвиток”.

Ґрунтуючись на методологічному принципі гармонійної єдності особистості і професійної діяльності, акмеологи розглядають методологічну категорію “професіоналізм” як цілісне системне утворення, що включає дві взаємопов’язані підсистеми – професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності. Акмеологічну концепцію розвитку професіоналізму в післядипломній освіті рельєфно аргументує Н. І. Клокар [25, с. 63]: “Збагачення вершин професіоналізму (акме) – свідоцтво того, що особистість відбулась”.

Професіоналізм педагогічний (від лат. *profession* – професія < *profiteer* – оголошую своєю справою) – інтегральна характеристика професійно-педагогічної діяльності вчителя, сформована шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, що полягає у здатності педагога компетентно, кваліфіковано, продуктивно-творчо здійснювати метадіяльність відповідно до стратегічних завдань освітньої галузі, на рівні світових і вітчизняних професійних стандартів. Педагогічний професіоналізм має складну ієрархічну структуру, що включає діяльнісний, індивідуально-особистісний і акме-орієнтований рівні. Його підґрунтя закладають професійна кваліфікація, професійно-педагогічна компетентність, професійна вмільість або вправність в освітній, виховній, методичній, комунікативній, діагностичній та інших сферах, що окреслюється набором компетенцій, і кваліфікаційна категорія.

Професіоналізм як “складне функційне утворення” (Л. В. Абдаліна [1, с. 3]) стає не тільки ключовим поняттям теорії педагогічної праці, але передусім стратегічним орієнтиром, центральним об’єктом розвитку сучасної системи післядипломної педагогічної освіти, що виражається в державному замовленні готувати педагога високого рівня кваліфікації, компетентного, конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг, фундатора освітніх інновацій та ініціатив, здатного активно зреалізовувати освітні проекти національного масштабу. В Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників України професіоналізм розглядається як показник ефективності і результативності його професійно-педагогічної діяльності (участь у конкурсах фахової майстерності, продукування оригінальних та інноваційних ідей, володіння освітніми підходами і технологіями, упровадження передового педагогічного досвіду, здійснення науково-методичної і науково-дослідної діяльності тощо) та освітнього процесу зокрема (забезпечення засвоєння навчальних програм, підготовка учасників/переможців олімпіад, конкурсів та ін.). На основі результатів професійно-педагогічної діяльності впродовж міжкурсового періоду, досягнутого рівня професіоналізму йому

присвоюється кваліфікаційна категорія (“спеціаліст”, “спеціаліст другої категорії”, “спеціаліст першої категорії”, “спеціаліст вищої категорії”) і/або педагогічне звання (“старший учитель”, “учитель-методист”).

Незважаючи на широковживаність поняття професіоналізму в системі післядипломної педагогічної освіти, досі немає єдиного наукового осмислення його сутності й сталої інтерпретаційної парадигми, до того ж термін часто підмінюється близькими, проте не ідентичними за значеннями категорійними дефініціями (професійна компетентність, педагогічна майстерність, педагогічна творчість та ін.). Причину цього вбачаємо передусім у багатогранному і міждисциплінарному характері поняття, розпливчастості і невизначеності категорійно-понятійної ієрархії його підсистем, кореляційних зв'язків у межах термінологічного поля.

Професіоналізм діяльності тлумачимо як якісну характеристику суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність (інтегративного особистісного ресурсу), різноманітність ефективних професійних навичок і вмінь, у тому числі тих, які ґрунтуються на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність із високою і стабільною продуктивністю (Л. В. Абдаліна, Н. В. Гузій, А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, Н. І. Клокар, Н. В. Кузьміна, Н. В. Кухарев, С. С. Пальчевський, В. В. Сидоренко та ін.). Про професіоналізм діяльності свідчить постійно поповнювальна і збагачувальна система знань, умінь, навичок, розширення діапазону професійних завдань, зростання ефективності діяльності, що набуває продуктивно-перетворювального, творчого характеру. Це лише один із аспектів досягнення професійних вершин у цілісному розвитку педагога.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, яка засвідчує високий рівень професійно важливих та особистісно-ділових якостей, акмеологічних варіантів, зокрема креативності, суб'єктності як вияву активності у професійно-педагогічній діяльності, автентичного характеру спрямованості особистості, мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, зорієнтованих на прогресивний розвиток фахівця (Л. В. Абдаліна, Н. В. Гузій, А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, Н. І. Клокар, С. С. Пальчевський та ін.). Про професіоналізм особистості йдеться тоді, коли розглядається здатність суб'єкта діяльності гнучко, творчо, мобільно застосовувати особистісні ресурси, зокрема професійно важливі (увага, пам'ять, терплячість та ін.) і особистісно-ділові якості (організованість, відповідальність, ініціативність, креативність та ін.) для успішного вирішення професійно-педагогічних завдань.

Запропоновані дослідниками акмеологічні критерії професіоналізму, зокрема гуманістична позиція, досвід подолання труднощів професійної діяльності, упровадження інновацій, акмеологічна професійна Я-концепція, результативність професійно-педагогічної діяльності тощо, дозволяють

дослідити закономірне становлення особистості в професії, простежити неперервний процес професійного розвитку фахівця в акмединаміці. За акмеологічним підходом враховуються зовнішні показники професійно-педагогічної діяльності, внутрішній стан суб'єкта, наявність постійної мотивації до високопродуктивної діяльності та неперервного саморозвитку. Проте в системі післядипломної педагогічної освіти, особливо під час атестаційних процедур, визначальною для з'ясування рівня розвитку професіоналізму на всіх етапах акмепрофесіогенезу залишається нормативна основа професійно-педагогічної діяльності, її операціональна сфера (розвинуті компетентності шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, технологічність та інноваційність процесу, освітні підходи в системі професійно-педагогічної діяльності). В основному беруться до уваги “об'єктивні акме” (за А. О. Деркачем [15, с. 248]) – високі результати діяльності, визначені освітньою галуззю і професійною спільнотою. Проте “суб'єктивні акме” (за А. О. Деркачем [15, с. 248]) як рівні діяльності і особистості, усвідомлювані людиною в якості найвищих досягнень на даному етапі розвитку, мотиваційна сфера (ціннісно-свідоглядні орієнтири, настанови), готовність педагога до роботи в сучасних соціокультурних умовах залишається на рівні декларативного атрибуту.

Види педагогічного акмепрофесіогенезу

На різних етапах акмепрофесіогенезу можуть виникати труднощі, невдачі, стадії спаду. За досягнення педагогом певного рівня професіоналізму, високих результатів у професійній діяльності, формування важливих якостей (діагностичне мислення, розвинута педагогічна інтуїція та ін.) і педагогічних здібностей (інтелектуальних, перцептивних, сугестивних, комунікативних та ін.) маємо справу з *позитивним акмепрофесіогенезом*. Поведінкові ускладнення, відсутність індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності, низька мотивація, професійна обмеженість тощо вказують на *негативний, або деструктивний вид педагогічного акмепрофесіогенезу*. Останній прояв Т. М. Траверсе слушно номінує як “особистість без професійної майстерності” [60, с. 31], акцентуючи увагу на сформованості індивіда, суб'єкта професійної діяльності при недостатньому професійному розвитку.

П. І. Сидоров та І. А. Новікова професійний розвиток розглядають як динамічний феномен, що включає не тільки зростання й удосконалення, але виснаження й руйнування, деформації і деструкції, які негативно впливають на динаміку і траєкторії професійної долі. Розглядаючи професіогенез як основу неперервного професійного розвитку, науковці оперують поняттями “адаптивний професіогенез” (нормативний біопсихосоціальний професійний розвиток особистості) і “деструктивний професіогенез” (психосоматосоціальні порушення, викликані негативним впливом професійних чинників) [45, с. 33]. Деструктивний професіогенез, що пов'язаний із психосоматосоціальними

порушеннями та негативним впливом професійних чинників, представлений такими складниками: психічний – синдром професійного вигорання, соціально-стресові та посттравматичні порушення, депресивні й тривожнофобічні, неврастичні та залежні розлади (трудоголізм та ін.), деформація особистості; соматичний – соматоморфні розлади та психоматичні захворювання, професійні захворювання; соціальною – порушення соціалізації, соціальні дисфункції, дезадаптація і деградація [45, с. 33-37].

О. П. Морозова також наголошує на нелінійності процесу професійного розвитку, що пов'язаний із тенденцією циклічних повернень через різні причини й обставини [37, с. 15-16]. Серед деструктивних тенденцій науковець виокремлює такі:

- несформованість професійної діяльності, що проявляється у відсутності необхідних моральних професійних уявлень, засобів засвоєння діяльності, недостатній професіоналізм і кваліфікація;
- збіднення професійної діяльності, пов'язане із вузькістю її мотивів, бідністю інтересів у професійній діяльності;
- дезінтеграція розвитку професійно-педагогічної діяльності, наприклад, негативна переоцінка цінностей, втрата смислу професійної діяльності, нереалістичні цілі, що не відповідають можливостям; дезактуалізація головної мети;
- метастабільність попереднього досвіду, прихильність до попередніх застарілих ціннісних орієнтирів; невміння прилаштуватися до нових умов;
- зниження об'єктивності в професійній діяльності, блокування розвитку механізмів свідомої саморегуляції (зниження потреби в управлінні собою в діяльності, нездатність до вибору, прийняття рішень тощо);
- диспропорційність, дисгармонійність у розвитку окремих компонентів професійної діяльності, коли розвиток одного компонента випереджає інші або навпаки. Наприклад, операційна сфера професійної діяльності “забігає” уперед мотивів: здатність до спеціальності є, а інтересу до діяльності немає;
- втрата раніше сформованих професійних умінь і навичок, спотворений розвиток професійної діяльності (поява негативних якостей, відхилення від соціальних та індивідуальних норм професійного розвитку, неповноцінної професійної позиції, владолюбства, авторитарного стилю спілкування та ін.).

Таким чином, професія педагога належить до професій соціономічного типу “людина-людина”, де індивід включений у певні соціокультурні межі та постійно перебуває в просторі міжлюдських взаємин і спілкування. Його професійно-педагогічна діяльність безпосередньо впливає на розвиток гармонійної особистості, причому особистісна зрілість і професійна (інструментальна) майстерність самого педагога є домінуютьною та обов'язковою умовою власного професійного становлення, а професійна

мета, успішна взаємодія, організація спільних дій із суб'єктами освітнього простору досягається за рахунок вираженості певних якостей, відношень із соціально-професійним оточенням, "інтерсоціальних" здібностей. Метою післядипломної освіти як складника системи неперервної освіти є соціально-економічна адаптація дорослої людини до постійно змінюваних умов життєдіяльності, організація пролонгованого процесу розвитку і виховання особистості засобами реалізації освітніх програм і послуг впродовж життя тощо. Для цього має бути створена цілісна система неперервного акмепрофесіогенезу в умовах формальної і неформальної освіти, що сприятиме підготовці педагогічних кадрів до активної професійно-компетентної інноваційної діяльності в умовах глобалізації, уможливлуватиме моделювання індивідуальної програми самотворення, самореалізації і самовдосконалення.

*Періодизація педагогічного акмепрофесіогенезу
в умовах післядипломної освіти*

ПАП у системі післядипломної освіти вважаємо більш доцільним простежувати у безпосередньому кореляційному зв'язку етапів акмепрофесіогенезу з рівнями професійного розвитку, сформованістю інтегрованих компонентів, соціально-професійною активністю особистості (Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова тощо). Причому треба брати до уваги, що кожен новий рівень діяльності включає в себе попередній і разом з тим характеризується якісними змінами в структурі знань і вмінь педагога. Деякими дослідниками в основу професіогенезу педагога покладено перетворення психологічної структури особистості. Наприклад, В. Д. Шадриков у генезисі структури психологічної системи діяльності, організованої для виконання конкретних функцій та досягнення професійної мети, виділяє певні функційні блоки, зокрема мотиви професійної діяльності, програму діяльності, інформаційну основу, прийняття рішення, підсистеми якостей тощо [61, с. 33].

С. О. Дружилов, розглядаючи професійний розвиток як процес, що має початок, екстенсивний та інтенсивний розвиток, стагнацію, деградацію та закінчення, виділяє такі фази, або стадії його [18, с. 51-52]:

- допрофесіоналізм, коли людина вже працює, проте не володіє повним набором якостей професіонала, результативність об'єкта його діяльності є недостатньо високою;
- власне професіоналізм, коли людина стає професіоналом, демонструючи стабільно високі результати, причому кожна фаза характеризується показниками, що відповідають вимогам певних внутрішніх і зовнішніх критеріїв;
- суперпрофесіоналізм, або майстерність, що відповідає наближенню до "акме" – вершини професійних досягнень;

– післяпрофесіоналізм, за якого людина опиняється або “професіоналом у минулому”, “екс-професіоналом”, або наставником для інших фахівців.

Результатом онтогенезу фахівця в процесі його професіоналізації С. О. Дружилов вважає професіоналізм.

Г. І. Марасанов і Д. А. Сальник у розвідці “Актуальні питання періодизації професійного розвитку суб’єктів психологічної роботи” при побудові періодизації взяли за основу теорію відношень В. М. М’ясищева. Типологічними основами розвитку суб’єкта діяльності стали такі орієнтири: хочу, можу, повинен, усвідомлюю. Використовуючи їх, автори обґрунтовують послідовність професійних “епох”, через проходження яких відбувається розвиток професіонала.

Період перший, або початкова, рання епоха професійного розвитку, може бути охарактеризований як “більше хочу, ніж можу, і мало усвідомлюю” та “більше хочу, ніж можу, але усвідомлюю значно більше”. Цей період перспектив або бурхливого професійного розвитку, що характеризується фоном радісного дискомфорту від усвідомлення перспектив та недостатніми професійними можливостями.

Другий період – особистісно-професійної самореалізації, характеризується виходом фахівця на своє професійне акме-, вершину професіоналізму, своїх можливостей. Його можна назвати періодом “комфортної зневіри”, оскільки відбувається зниження інтересу, мотиву до роботи, втрата темпів професійного вдосконалення, орієнтирів у саморозвитку через обсяги роботи.

Третій період – “епоха ветерана”. У період свого професійного розквіту фахівець не зумів поставити перед собою якісно нові задачі, важко опановує новий досвід та вдосконалює свій професіоналізм; або формує для себе нові професійні задачі, або втрачає темп і якість роботи, намагаючись віднаходити переконливі для себе й оточуючих причини відмови від нових задач. Це може призвести до епохи професійної нікчемності, що позначається спогадами й образами на молодих і успішних колег, які недооцінюють його [33, с. 17-20].

Розвиток професійної діяльності педагога в системі неперервної педагогічної освіти О. П. Морозова в розвідці “Особливості системогенезу професійної діяльності вчителя” [37, с. 13] пов’язує із проходженням педагогічної діяльності через певні “точки екстремуму”, які розташовуються на часовій осі та означають закінчення одного макроетапу та початок іншого, перехід кількісних змін у якісні, зокрема: 1) нульова (початкова) точка; 2) точка першого “запуску” діяльності; 3) точка початку трансформації наявної діяльності в іншу; 4) точка початку діяльності; 5) точка повної руйнації діяльності. Крім того, ці точки обмежують чотири макроетапи генезису професійно-педагогічної діяльності, так звані стадії розвитку

діяльності: 1) предгенезис діяльності; 2) власне генезис – становлення діяльності; 3) удосконалення діяльності, що склалася; 4) деструкція діяльності, причому цей етап може йти відразу після другого. Розвиток професійної діяльності породжує ієрархічну організацію, у складі якої пізні структури якісно перебудовують, інтегрують більш ранні утворення шляхом включення їх у новий контекст професійних завдань, перегляду організації минулого досвіду, зміни модальності певних подій. Перехід педагогічної діяльності в новий якісний стан пов'язаний із кількісними змінами в діяльності, накопиченими на окремих мікроінтервалах часу, що відповідає появі спочатку незначних психічних утворень, за рахунок накопичення яких з'являються більші одиниці психічного життя суб'єкта в момент переходу діяльності через “точки екстремуму”.

В умовах післядипломної освіти педагогічний акмепрофесіогенез пов'язаний із задоволенням освітніх і професійних потреб фахівців та здійснюється шляхом науково-методичного супроводу їхнього професійного розвитку, що полягає у створенні мережевого диференційованого акмеологічного освітнього простору, де відбувається професійна взаємодія рівноправних партнерів на принципах людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, надання адресної, диференційованої допомоги відповідно до індивідуальних запитів, змодельованих індивідуальних освітніх траєкторій, спланованої організації заходів курсового і міжкурсорового періодів, мережевої взаємодії суб'єктів.

Охарактеризуємо основні послідовні періоди педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти, які проходить фахівець упродовж усього андрагогічного циклу, зокрема період професійної адаптації, набуття емпіричного професійно-педагогічного досвіду, розвитку і вдосконалення педагогічної майстерності, творчо-активного самовираження і самореалізації, акмепрофесіоналізму.

Після закінчення вищого навчального закладу випускник проходить *період професійної адаптації*, на якому включається у сферу професійних відношень, опановує нові соціально значущі ролі і функції, утверджується в педагогічному, учнівському та батьківському колективах, долає протиріччя між індивідуальним рівнем професійної компетентності, здобутими знаннями, уміннями, навичками та багатовекторними завданнями професійно-педагогічної діяльності.

Адаптація – це процес цілісного, системного, багаторівневого прилаштування, що задіює фізіологічний, психологічний та соціальний рівні та спрямований на встановлення рівноваги між індивідом і соціальним середовищем до умов праці (предметно-діяльнісна адаптація), а також до соціально-психологічного клімату колективу, ціннісних орієнтирів, стилю управління і системи ролей, особливостей міжособистісних відношень

(особистісна адаптація) [41, с. 318, 321, 322; 44, с. 41-43; 58, с. 141]. Під психологічною професійною адаптацією розуміють не лише як процес і результат установалення динамічної рівноваги в системі “людина – професійне середовище”, а як основу для формування новоутворень психічних якостей (А. О. Реан, М. А. Дмитрієва та ін.)

У період *професійної адаптації* відбувається репродукування засвоєних педагогом у вищому навчальному закладі знань, моделей перспективного педагогічного досвіду, освітніх технологій, форм і методів роботи, постійне поглиблення загальноосвітньої і фахової підготовки, засвоєння ціннісних орієнтацій професії тощо. Спочатку професійна діяльність сприймається як нормативний спосіб виконання професійних завдань, що відповідає сучасним викликам суспільства й освіти. Поступово *актуалізується професійний простір фахівця*, формується його професійно-особистісна мотивація, накопичується особистий досвід, виробляється індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності та певні поведінкові моделі тощо. Проте молодий фахівець відчуває труднощі соціально-професійної адаптації, спричинені його професійно-особистісною некомпетентністю, недостатнім рівнем підготовки у вищій школі, розходженням між раніше сформованою ідеальною моделлю діяльності та її реальним характером, неготовністю до вирішення складних професійних завдань, виконання соціально значущих професійних функцій, нездатністю реконструювати модель професійної поведінки, несформованістю професійної позиції, недостатнім набуттям досвіду тощо.

У період адаптації молодого педагога до професійної діяльності В. А. Семиченко виділяє напрями перебудови системи відношень і способів взаємодії з іншими суб'єктами, спричинені поліфункціональним характером діяльності педагога, що трансформують психіку, змінюють особистість, стабілізують структуру професійно важливих якостей [44, с. 44-46]: 1) включення в нову систему діяльності, зокрема оволодіння певним алгоритмом дій, передача накопиченого пасивного потенціалу учням, зміна системи контролю над діяльністю та ін.; 2) включення в нову систему соціальних відношень, що пов'язано із зміною референтної групи, рольових позицій (організатор, консультант, координатор спільної діяльності, наставник та ін.), засвоєнням нормативів поведінки та ін.; 3) звикання до нової середовища, що вимагає від учителя іншого життєвого ритму, зміни життєвої перспективи та ін. Л. М. Мітіна також акцентує увагу на таких стратегіях професійної адаптації: адаптивної поведінки, тобто професійного функціонування, та професійного розвитку, особистісного й професійного, що є умовами успішної професіоналізації.

Тому під час професійної адаптації молодий педагог потребує неперервного диференційованого психолого-педагогічного, соціального, науково-методичного та інформаційного супроводу.

Успішно вирішивши завдання адаптаційного періоду, педагог переходить в наступний період акмепрофесіогенезу – *набуття емпіричного професійно-педагогічного досвіду*.

*Професійно-педагогічний досвід*³² – це сукупність засвоєних, практично виважених знань, прийомів і навичок професійно-педагогічної діяльності, що динамізують освітній процес і дають педагогічному працівнику можливість обирати найбільш оптимально-результативні форми й методи залежно від мети, завдань, настанов, формують індивідуальний педагогічний почерк, визначають творчий педагогічний портрет. Це складна система педагогічних стратегій і тактик, способів і прийомів успішного вирішення освітніх завдань, що є результатом систематичної роботи фахівця над удосконаленням рівня розвитку педагогічної майстерності в системі післядипломної педагогічної освіти, творчим засвоєнням перспективних педагогічних ідей попередників і сучасників, переосмисленням власних професійних здобутків. Досвід характеризується професійною спрямованістю особистості на певну галузь діяльності, обсягом та якістю, його набуття становить продовжений у часі процес, що може починатися в певному навчальному закладі й тривати в тих чи інших формах усе людське життя [3, с. 52]. Отже, професійно-педагогічний досвід формується, структурується, узагальнюється й трансформується впродовж усієї творчої професійно-педагогічної діяльності. Його організація і впорядкування у власне діяльнісній площині відбувається через процеси розуміння та інтерпретації, інтеграції і включення у смислові структури свідомості та значною мірою залежить від соціокультурних змін, суспільних та освітніх викликів. Досліджуючи структуру властивостей і якостей гармонійної особистості, деякі науковці досвід трактують як обов'язкову умову професійного розвитку.

Професійно-педагогічний досвід у єдності теоретичного, практичного, методичного тощо аспектів являє собою складну систему педагогічних стратегій і тактик, способів і прийомів успішного вирішення професійно-педагогічних завдань, є результатом систематичної роботи над удосконаленням професійного

³² **Професійно-педагогічний досвід** витлумачується дослідниками як різноманітно закодована в ментальному просторі індивіда найважливіший складник професійного “Я” (Л. А. Чистякова), джерело нових знань і регулятор педагогічної діяльності (Н. В. Кузьміна).

³² **Рівень педагогічної майстерності** – це екзистенційна історія його буття в професійному контексті (Н. В. Чепелева), “внутрішній” чинник і найважливіший складник професійного “Я” (Л. А. Чистякова), джерело нових знань і регулятор педагогічної діяльності (Н. В. Кузьміна).

рівня³³ в системі післядипломної освіти, творчим засвоєнням перспективних педагогічних ідей попередників і сучасників. Професійно-педагогічний досвід (зокрема засвоєння окремих дій та операцій, стилю професійно-педагогічної діяльності, послідовності використання методів і прийомів та ін.) є важливим для вироблення власної системи професійно-педагогічних дій, забезпечують професійно гарантований ступінь результативності професійно-педагогічної діяльності для виходу на рівень концептуально професійної поведінки.

У період набуття емпіричного професійно-педагогічного досвіду шляхом рефлексійного спостереження та активного експериментування відбувається актуалізація фахівцем власних педагогічних здібностей, якостей і можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, розвиток професійно значущих компетентностей. Педагог, акумулюючи перспективний педагогічний досвід колег, адекватно виділяє себе із соціального і професійного середовища, рефлексивно осмислює свою професійно-педагогічну діяльність та вибудовує *проект нової якості професійно-педагогічної дії*, зокрема конструює освітній процес, продумує принципи професійно-педагогічної діяльності, моделі співпраці із суб'єктами освітнього процесу, добирає новітні методи, прийоми, технології для вирішення поставлених завдань. Поступово оволодіває системою засобів, методів, механізмів саморегуляції, що сприятимуть неперервному самовдосконаленню, підвищенню фахового рівня.

Наступний період акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти – *період розвитку і вдосконалення педагогічної майстерності*. Засвоєні педагогом, практично виважені на попередніх фазах професійного розвитку знання, прийоми та навички професійно-педагогічної діяльності, розвинуті компетентності динамізують дидактичний процес і уможливають добір найбільш результативних форм, методів і технологій залежно від мети, завдань, настанов. Під час зазначеного періоду професійно-педагогічна діяльність фахівця спрямована на оптимізацію освітнього процесу, зокрема

³³ **Рівень педагогічної майстерності** – це характеристика досягнення суб'єктом професійно-педагогічної діяльності певного ступеня професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, розвитку професійної компетентності, набутих протягом міжкурсового періоду компетенцій для забезпечення продуктивності і якості освітнього процесу.

Рівень професійної компетентності – це ступінь професійного, методичного, комунікативного, соціального, інформаційно-комунікаційного, рефлексійно-прогностичного тощо розвитку педагога в системі післядипломної педагогічної освіти, оволодіння ним знаннями, уміннями, навичками, професійними здібностями для успішно вирішення на практиці психолого-педагогічних завдань, організації освітнього процесу, спрямованого на формування життєспроможної й життєздатної особистості.

Рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності – ступінь уміння науково-методичного працівника організувати власну продуктивну професійно-педагогічну діяльність на всіх етапах міжкурсового періоду [50, с. 62-63].

постановку освітніх завдань, які вдосконалюють зміст, структуру освітнього процесу, вироблення нестандартних, оригінальних шляхів та засобів їх розв'язання, упровадження новітніх освітніх підходів тощо. Апробуючи в інноваційному режимі ідеї педагогів-новаторів, здійснюючи педагогічний моніторинг освітніх інновацій, педагог *опановує методологію творчої діяльності, виробляє оригінальну, самобутню педагогічну систему дій* через організацію науково-дослідної роботи, розроблення програми експерименту та її реалізацію, формує індивідуальний педагогічний стиль, обирає продуктивні комунікативно-ситуативні моделі професійної взаємодії, одержує результат у вигляді перспективного педагогічного досвіду.

Компетентний у предметній, психолого-педагогічній і технологічній галузі педагог здатний продукувати на високому рівні професійні знання, уміння, навички, поширювати власний досвід, тобто готовий до прояву педагогічної зрілості на наступному періоді педагогічного акмепрофесіогенезу – *періоді творчо-активного самовираження й самореалізації*. Педагог зреалізовує попередньо накреслені плани, задуми, концепції, змодельовані віртуальні проекти, створюючи авторські програми, методики, тиражований досвід, поелементні технології, методичні рекомендації; систематизує методичні прийоми і форми роботи; розробляє і вводить у практику розроблені комплекси навчально-дидактичних матеріалів тощо. Упроваджуючи нововведення, педагог здійснює корекцію, самомоніторинг професійно-педагогічної діяльності. Під час організованого навчання певна педагогічна технологія запам'ятовується, фахівець на її основі розуміє свою індивідуальну сутність та, вибудовуючи власну педагогічну концепцію і персонал-технологію, починає тиражувати їх.

Персонал-технологію доцільно розцінювати як один із варіантів модифікаційної моделі реалізації нової чи інноваційної технології, персоналізованої в процесі її застосування на практиці, що відбиває індивідуально-виконавську майстерність педагога [34, с. 81-82, 167]. Отже, рівень засвоєння чи вироблення педагогом персонал-технології, адаптованої, індивідуальної чи авторської, повною мірою характеризує ступінь його творчо-активного самовираження чи самореалізації в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Формування позиції акмепрофесіонала відбувається під впливом самомотиваційної діяльності фахівця та проходить такі стадії (за І. М. Дичківською, О. М. Куцевол): зацікавленість певною інноваційною методичною проблемою, темою, педагогічною ситуацією – бажання творчо розв'язати її, допитливість – сенситивність до новизни, пошук нових вражень – самостійність (“Я не хочу діяти за зразком, шаблоном”, “Мене не задовольняють традиційні настанови, шаблони, технології, оскільки не дають бажаного результату”) – професійний інтерес – успішний досвід реалізації

продукту педагогічного пошуку, творчості – самореалізація в педагогічній діяльності – позиція дослідника, інноватора, акмепрофесіонала (див. рис. 1). Творчий пізнавальний пошук, удосконалення методів і прийомів професійно-педагогічної діяльності є рушійним чинником неперервної акмединаміки впродовж усього міжкурсового періоду.



Рис. 1. Стадії розвитку самомотиваційної діяльності фахівця в умовах післядипломної освіти

Педагогічна креативність, інноваційне мислення, потреба в постійній професійній самоактуалізації, творчо-активна позиція, максимальне вдосконалення шляхом самоорганізації, самопідготовки, самоосвіти, самореалізації, самовираження і самоствердження допомагають досягти педагогу *вершини професіоналізму (професійного акме)*. Акме в професійному розвитку окреслює той психічний стан, за якого відбувається професійний та соціальний розквіт педагога, досягаються високі успіхи в професійно-педагогічній діяльності, що виходять поза межі професійних нормативів і забезпечуються власним творчо-продуктивним внеском тощо. Розглядуваний стан уможливорює перехід на найвищий щабель професійного розвитку – *період акмепрофесіоналізму*.

Педагог-акмепрофесіонал виступає виразником постійних соціокультурних змін, що відбуваються в суспільстві й освітній галузі зокрема, має оригінальний погляд на освітній процес, мобільно модифікуючи

поведінкові та змістові шаблони, самомотивований на експеримент, новаторство, неперервний педагогічно-методичний пошук оригінальних форм, прийомів і засобів навчання, інноваційних освітніх технологій, що забезпечують високу результативність та якість. На думку С. С. Пальчевського [39, с. 38], акмеологічна позиція вчителя проявляється у налаштуванні на конгруентність у стосунках із вихованцем, сприйняття його у світлі потенційних можливостей та готовності до здійснення педагогічного патронату на їх основі, пошук шляхів професійного вдосконалення для виконання цих завдань. Педагог виходить за межі професійного досвіду, включаючи в професійну діяльність нові задачі, прийоми і технології, досягає унікальних, неординарних, принципово нових результатів, робить індивідуальний творчий внесок у досвід професії, зокрема отримує новий продукт, теоретичні концепції, майстерний педагогічний досвід.

Майстерний професійно-педагогічний досвід – освітня діяльність фахівця, у процесі якої стабільні позитивні результати у розв’язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, прийомів і засобів. Майстерний професійний досвід вирізняється *концептуальністю, ексклюзивністю, оригінальністю, самобутністю, інноваційністю, вивіреністю до рівня технологічно послідовного алгоритму педагогічних дій, високою ефективністю*. Компетентнісний досвід і творчий підхід завжди збільшують свободу маневру, педагогічної імпровізації. Проте Н. Кузьміна і Н. Кухарев застерігають від надмірного перебільшення ролі професійно-педагогічного досвіду в професійному розвитку педагогічного працівника: “Досвідченість (стаж роботи) сама по собі не призводить до структурних змін у діяльності...” [30, с. 36]. Варіанти сприйняття професійно-педагогічного досвіду зумовлені різними настановами суб’єкта й можуть набувати такого характеру [27, с. 234-235]:

- *оцінного* (сприйняття досвіду з настановою на оцінку успішності/неуспішності досвіду);
- *дослідницького* (сприйняття з настановою на вивчення механізмів результативності й продуктивності);
- *імітаційного* (сприйняття з настановою на подальше відтворення механізмів продуктивності);
- *креативного* (сприйняття з настановою на вдосконалення досвіду).

*Індивідуально-творчий стиль діяльності*³⁴ характеризує сформовану в нього протягом професійно-педагогічної діяльності стійку індивідуально-специфічну систему активних і адаптивних засобів, прийомів, методів, способів вирішення професійних завдань, форм професійно-педагогічної взаємодії, вибір яких зумовлений актуальним професійним змістом і метою, вироблення *авторської системи діяльності*³⁵ як оригінальної, самобутньої цілісної загальнопедагогічної, науково-методичної, ціннісно-світоглядної тощо системи, у межах якої створюється потужне мотиваційне поле для засвоєння нових способів навчальної і розумової діяльності, розвитку досконалої особистості, обміну соціокультурним досвідом, і що найголовніше, закономірно досягаються високі стабільні навчальні результати.

Періоди ПАП безпосередньо корелюють із рівнями професійного розвитку. Зокрема професійна атаптація починається з репродуктивного рівня професійно-педагогічної діяльності, поступово фахівець піднімається на більш високі щаблі, удосконалюючи рівень професійної компетентності, засвоюючи нові професійні ролі і функції, опановуючи систему професійних відношень. Треба враховувати той факт, що іноді спостерігається затримка професійного становлення, перебування педагога довгий час на певному рівні, зниження ефективності і результативності професійно-педагогічної діяльності.

³⁴ **Індивідуально-творчий стиль професійно-педагогічної діяльності** характеризує сформовану в педагогічного працівника протягом андрагогічного циклу стійку індивідуально-специфічну систему активних і адаптивних засобів, прийомів, методів, способів вирішення професійних завдань, форм професійно-педагогічної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу, вибір яких зумовлений актуальним професійним змістом і метою. Як інтегративна характеристика майстерної професійно-педагогічної діяльності індивідуально-творчий стиль відображає стиль керівництва навчально-пізнавальною діяльністю суб'єктів, стиль професійно-педагогічної взаємодії, стиль поведінки і саморегуляції, а також вироблене методичне кредо, авторську концепцію праці.

³⁵ Під **авторською системою професійно-педагогічної діяльності** (послугуємося терміносполукою, уведеною в науковий обіг Л. І. Дубровіною і Н. В. Кузьміною) розуміємо оригінальну, самобутню цілісну загальнопедагогічну, дидактичну, методичну й ціннісно-світоглядну систему, у межах якої створюється потужне мотиваційне поле для опанування навчального предмета (дисципліни), засвоєння нових способів навчальної і розумової діяльності, обміну соціокультурним досвідом, і що найголовніше, закономірно досягається новий професійно значущий результат, робиться індивідуальний внесок у розвиток професійної спільноти, модернізуються компоненти системи (цілі, зміст, освітні підходи і технології, система відношень між суб'єктами та ін.). Досягнення високих стабільних результатів освітнього процесу уможливорюється за врахування суб'єктного досвіду його учасників, їхніх домінуючих стилів навчання (кінестетично-дотиковий, аудіальний, візуальний) і стилів мислення (конкретно-послідовний, конкретно-вибірковий, абстрактно-послідовний, абстрактно-вибірковий), а також добору матеріалу, що сприяє розширенню індивідуального досвіду, розвиває увагу, стимулює незалежність думки, суджень і дій у взаємозв'язку із соціальними вміннями тощо.

Рівні педагогічного акмепрофесіогенезу (РПАП) – це характеристика досягнення суб'єктом професійно-педагогічної діяльності певного ступеня професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, розвитку професійної компетентності і педагогічної творчості, набутих впродовж міжкурсового періоду компетенцій шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти. Рівень педагогічного акмепрофесіогенезу фахівця визначається не тільки за ступенем сформованості компонентів і критеріїв їх прояву в професійно-педагогічній діяльності, але з урахуванням поступового ускладнення, розширення і варіювання сфер діяльності, зростання складності вирішуваних професійних завдань, підвищення ролі особистості педагога.

I рівень розвитку ПАП – репродуктивний. Професійно-педагогічна діяльність включає відтворювальні, наслідувальні (за теоретичним зразком, еталоном, схемою), копіювальні дії колег, репродукування засвоєних у вищі знань, моделей перспективного педагогічного досвіду, освітніх технологій, традиційно-стереотипних форм і методів роботи без урахування інноваційних завдань освітньої галузі, конкретних умов навчання, суб'єктного досвіду. Проявляється недостатній компетентнісний досвід у професійній, особистісній, мотиваційній сферах; інтуїтивний спосіб вирішення професійно-педагогічних завдань; відсутність власного методичного почерку, послідовної системи професійно-педагогічних дій. Низький рівень навчальних досягнень суб'єктів освітнього процесу. Подальшого вдосконалення потребує культура мовлення, стиль спілкування із суб'єктами освітнього процесу. Розроблений проект професійного розвитку набуває декларативного характеру.

II рівень розвитку ПАП – оптимальний. Педагог із набуттям компетентнісного досвіду виробив певну систему професійно-педагогічних дій, що забезпечують вирішення освітніх завдань. Відтворює опановані способи професійно-педагогічної діяльності, продуктивні моделі професійно-педагогічного спілкування, освітні підходи і технології, комбінуючи, трансформуючи й обираючи їх відповідно до мети і завдань, конкретної ситуації. Частково зреалізовує цільовий, змістовий, процесуальний, ціннісно-світоглядний, результативний аспекти професійно-педагогічної діяльності, яка характеризується середньою результативністю на рівні навчального закладу, результативність міського рівня має безсистемний, нестабільний прояв. Професійний розвиток впродовж міжкурсового періоду здійснюється за індивідуальною освітньою траєкторією.

III рівень розвитку ПАП – досконалий. Освітній процес переведено на технологічний (новаторський) етап проектування і моделювання освітньої системи з урахуванням дидактичних цілей, заданого рівня засвоєння матеріалу, розвитку компетентностей, суб'єктного досвіду учасників освітнього процесу тощо. Проте моделювання системи професійно-педагогічної діяльності, її цільового, змістового, процесуального, ціннісно-

світоглядного, результативного аспектів відбувається не в цілому, а тільки за певними питаннями. Організовує людиноцентрований освітній процес, забезпечує ефективний науково-методичний супровід (авторське навчально-методичне забезпечення) формування всебічно гармонійної особистості. Професійно-педагогічна діяльність характеризується високою, стабільною результативністю на рівні навчального закладу, високими показниками на обласному, всеукраїнському рівнях. Соціально активна й соціально відповідальна особистість, має сформований ціннісно-смысловий простір, вироблені в професійно-педагогічній діяльності професійні пріоритети, морально-етичні орієнтири, професійно важливі якості. Активно-творчо моделює і зреалізовує завдання власного проекту професійного розвитку впродовж міжкурсового періоду, веде неперервний пошук ефективних форм, методів, прийомів самоактуалізації.

IV рівень розвитку ПАП – продуктивно-технологічний або інноваційно-перетворювальний. Найвищий рівень професійного розвитку, що гармонійно інтегрує професіоналізм, новаторство, педагогічну творчість у професійно-діяльнісному, індивідуально-особистісному та мотиваційно-рефлексійному аспектах. Професійно-педагогічна діяльність визначається новим рівнем якості, що характеризується оригінальністю, творчістю і дає професійно значущий результат, індивідуальний внесок у розвиток професійної спільноти у формі розроблених персонал-технологій, методики викладання предмета, авторської системи діяльності тощо. Інноватор, самомотивований на експеримент, дослідження, неперервний педагогічно-методичний пошук. На високому рівні володіє спеціальними педагогічними здібностями, має концептуальне професійне мислення. Висока результативність (предметні олімпіади, конкурси тощо) на обласному, всеукраїнському, міжнародному рівнях. Перспективний педагогічний досвід поширює на міському, обласному (всеукраїнському, міжнародному) рівнях. Організовує авторські курси підвищення кваліфікації у формі педагогічної майстерні, творчої лабораторії, авторської школи тощо. Наставницька діяльність ґрунтується на позиціях співтворчості, співдії, новаторства та цілковитої самоактуалізації в професійному просторі. Простежується стабільна висхідна акмединаміка професійного-особистісного розвитку педагога впродовж усього міжкурсового періоду.

Періодизацію педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти унаочнює табл. 1.

Отже, ПАП у системі післядипломної освіти являє собою неперервний, динамічний, поетапний, інтегративний процес професійного формування і вдосконалення фахівця за індивідуальною освітньою траєкторією, що забезпечує загальне та професійне становлення професіонала, його готовність до інноваційно-перетворювальної творчої діяльності, саморозвиток і самовдосконалення впродовж життя шляхом формальної та неформальної освіти.

Таблиця 1

Періодизація педагогічного акмепрофесіогенезу фахівця в умовах післядипломної освіти

Періоди ПАП	Рівні ПАП	Основні індикатори-характеристики ПАП	Форми неперервної освіти	Форми реалізації завдань ПАП
Період професійної адаптації	Репродуктивний	Актуалізація професійного простору педагога, включення у сферу професійних відношень, опанування нових соціально значущих ролей і функцій в умовах реформування освіти, утвердження в педагогічному та учнівському колективах, формування професійно-особистісної мотивації. Професійно-педагогічна діяльність характеризується репродукуванням засвоєних знань, моделей перспективного педагогічного досвіду, освітніх технологій, традиційно-стереотипних форм і методів роботи, низького результативності на рівні закладу.	Формальна (курси підвищення кваліфікації, друга вища освіта, магистратура, аспірантура)	Мотиваційно-планувальна та самоосвітня, дослідницько-пошукова, практично-експериментальна, участь у методичній роботі, контроль-оцінювальна, кооперативна, психолого-мотиваційна
Період набуття емпіричного досвіду	Оптимальний	Акумуляючи досвід колег, фахівець виділяє себе із соціального та професійного середовища, рефлексивно осмислює власну професійну діяльність та вибудовує проект власної педагогічної дії. Шляхом рефлексійного спостереження та активного експериментування відбувається актуалізація власних педагогічних здібностей, якостей і можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, розвиток професійно значущих компетентностей, набуття компетенцій.	Неформальна (практично-семінарські заняття, круглі столи, майстер-класи)	Мотиваційно-планувальна та самоосвітня, дослідницько-пошукова, практично-експериментальна, участь у методичній роботі, контроль-оцінювальна, кооперативна, психолого-мотиваційна
Період формування та вдосконалення педагогічної майстерності	Досконалий	Опановує методологію творчої діяльності, віднаходить ефективну педагогічну систему через дослідну роботу, розробку програми експерименту та її реалізацію, формує індивідуальний педагогічний стиль і почерк. Освітній процес переведено на технологічний рівень. Перспективний педагогічний досвід набуває певної системи. Апробує сучасні науково-методичні концепції, виявляє та впроваджує продуктивні технології навчання і виховання.	Інформальна (життєвий і соціальний досвід, набуття знань за допомогою ІКТ, самоосвіта)	Мотиваційно-планувальна та самоосвітня, дослідницько-пошукова, практично-експериментальна, участь у методичній роботі, контроль-оцінювальна, кооперативна, психолого-мотиваційна
Період творчого самовираження і самореалізації	Продуктивно-технологічний або інноваційно-перетворювальний	Активно-творча реалізація завдань проекту власного професійного розвитку. Продукує на високому рівні професійні знання, уміння, навички, поширює власний перспективний досвід, розробляє ефективний науково-методичний супровід освітнього, зrealizовує попередньо накреслені власні плани, задуми, концепції, змодельовані віртуальні проекти, прогнози на основі апробації авторської програми, методики, тиражованого досвіду, поелементної технології, методичних рекомендацій; систематизує методичні прийоми, форми і методи роботи; розробляє і вводить у практику розроблені комплекси дидактичних матеріалів, тексти письмових робіт, тестові завдання різних форматів тощо.	Формальна (курси підвищення кваліфікації, друга вища освіта, магистратура, аспірантура)	Мотиваційно-планувальна та самоосвітня, дослідницько-пошукова, практично-експериментальна, участь у методичній роботі, контроль-оцінювальна, кооперативна, психолого-мотиваційна
Період акмепрофесіоналізму	Продуктивно-технологічний або інноваційно-перетворювальний	Інноваційно-експериментальний, проєктний підхід до виконання завдань професійного розвитку, становлення і самовдосконалення. Педагог виступає агентом постійних соціокультурних змін, інноватором, який самомотивований на експеримент, дослідження, постійний педагогічно-методичний пошук. Перспективний педагогічний досвід, авторські педагогічні технології виносять на обласний, міський рівень, ЗМІ; є переможцем фахових конкурсів тощо.	Формальна (курси підвищення кваліфікації, друга вища освіта, магистратура, аспірантура)	Мотиваційно-планувальна та самоосвітня, дослідницько-пошукова, практично-експериментальна, участь у методичній роботі, контроль-оцінювальна, кооперативна, психолого-мотиваційна

Науково-методичний супровід педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти

Формальна і неформальна освіта

як форми неперервного педагогічного акмепрофесіогенезу

Професійний розвиток фахівців упродовж життя відбувається за допомогою формальної, неформальної та інформальної освіти.

Формальна освіта (від англ. formal education) – це освіта інституціолізована, цілеспрямована, спланована за участю державних та визнаних приватних організацій і в цілому становить формальну освітню систему країни з надання освітніх програм і відповідних кваліфікацій, визнаних державою.

Формальна освіта – державна система підвищення кваліфікації фахівців, що має затверджені освітні (освітньо-професійні та освітньо-наукові) програми і терміни навчання. Вона відбувається, зазвичай, у спеціально створених умовах (закладах) та контролюється державою. Навчальні заклади цієї системи надають “освітні кваліфікації” – посвідчення, атестати, сертифікати, дипломи, що засвідчують здобуття певного рівня знань, умінь, навичок, розвиток компетентностей, підтверджене оцінкою, що присуджується за загальноприйнятими критеріями.

Неформальна освіта (від англ. non-formal education) – це освіта інституціолізована, цілеспрямована та спланована закладом післядипломної освіти без надання освітніх програм і кваліфікацій, і є додатковою, альтернативною та/або доповнювальною до формальної освіти в процесі освіти впродовж життя. Слугує забезпеченню права осіб будь-якого віку на доступ до освіти, але не передбачає обов’язкової безперервної структурованої послідовності у здобутті освіти й може бути короткотерміновою, невеликої або великої інтенсивності, зокрема у формі короткотермінових курсів, семінарів, практичних занять. Неформальна освіта не має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників, нерідко не обмежується часовими межами.

Неформальна освіта фахівців є варіативною формою освіти впродовж життя, здійснюється в контексті навчально-просвітницьких ініціатив, що набули поширення в усіх регіонах України та поза її межами, і спрямовується на розвиток додаткових умінь і навичок, набуття компетенцій. Неформальна освіта здійснюється в просвітницьких центрах, університетах, клубах, будинках культури, музеях, бібліотеках, студіях, школах, майстернях ремесел, комп’ютерних та мовних курсах, гуртках за інтересами та ін. До сфери неформальної освіти належать індивідуальні заняття під керівництвом андрагогів, коучів, репетиторів, тренінги та короткотермінові курси, що переслідують практичні короткострокові цілі. Заклади чи організації, що займаються неформальною освітою, зазвичай не присуджують кваліфікацій і не проводять формального оцінювання навчальних досягнень учасників.

Формальні кваліфікації можуть бути отримані фахівцем шляхом освоєння певної сукупності окремих програм неформальної освіти й відповідного визнання уповноваженим органом набутих знань, умінь, компетентностей.

Інформальна освіта (самоорганізована освіта, самоосвіта) – неорганізований, не завжди усвідомлений та цілеспрямований процес, що триває впродовж усього життя. Це здобуття фахівцем необхідних знань, умінь, навичок у формі життєвого досвіду. Інформальна освіта реалізується за рахунок власної активності педагога в оточуючому культурно-освітньому середовищі, при цьому фахівець перетворює освітні потенціали суспільства в дієві чинники власного розвитку. Інформальна освіта може здійснюватися шляхом цілеспрямованого спілкування, читання, перегляду телепередач, відвідування установ культури, здійснення подорожей тощо. Як і неформальна освіта, інформальна освіта не обмежується часовими межами, необов'язково має систематичний характер, не має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників, її результати можуть зараховуватись у формальній освіті в порядку, який передбачений чинним законодавством.

Післядипломна педагогічна освіта є складником системи неперервної освіти в Україні, формою освіти дорослих, виходячи з їхніх індивідуальних потреб і запитів у здобутті певних знань, виробленні навичок і вмінь, особистісному і професійному розвитку впродовж життя. Формальна післядипломна педагогічна освіта включає:

- *спеціалізацію* – профільну спеціалізовану підготовку фахівця з метою набуття ним здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності;
- *підвищення кваліфікації* – складник формальної професійної освіти, організована форма навчання дорослих, головною метою якої є приведення фахової та посадово-функціональної компетентності фахівців у відповідність до потреб та вимог суспільства, держави, ринку праці, а також задоволення особистісних освітніх запитів працівника, зумовлює його конкурентоздатність у професійній сфері;
- *стажування* – набуття фахівцем досвіду виконання професійних завдань, обов'язків і функцій певної професійної діяльності або галузі знань;
- *здобуття іншої спеціальності* на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду.

Підвищення кваліфікації фахівців здійснюється на базі закладів післядипломної освіти шляхом виконання фахівцем освітньо-професійних програм, різноманітних ліцензованих, сертифікаційних навчальних або навчально-дослідницьких програм, участі в спільних проектах, тренінгах, стажування, перепідготовки тощо впродовж усього міжкурсового періоду.

Система підвищення кваліфікації є найважливішим складником неперервної освіти, адже її ефективна організація, наповнення новим змістом, результативність використовуваних андрагогічних методів,

технологій, неперервність курсового і міжкурсного періодів як цілісного андрагогічного циклу тощо є не тільки вимогою часу, а передусім визначальним показником діяльності інституцій післядипломної педагогічної освіти. Сучасна система підвищення кваліфікації покликана максимально задовольнити професійно-фахові, індивідуально-особистісні, соціокультурні запити замовників освітніх послуг, створити такий диференційований акмеологічний простір, що мотивує до постійної творчої самоактуалізації в професійному та особистісному вимірах шляхом формальної та неформальної освіти, передбачає впровадження багатоваріантних освітньо-професійних програм, моделей, форм освіти дорослих, реалізацію інноваційних методологічних підходів, андрагогічних технологій тощо. Це могутній чинник поглиблення професійного досвіду, взаємозбагачення фахівця новими перспективними знаннями, розвитку професійних компетентностей, нескінченного творчого пошуку.

Формування нового змісту підвищення кваліфікації фахівців має здійснюватися з урахуванням галузевої специфіки та професійного спрямування, що визначається:

- викликами відкритого суспільства щодо забезпечення навчальних закладів висококваліфікованими та конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг фахівцями;
- сучасними вимогами щодо форм, методів і засобів професійно-педагогічної діяльності;
- досягненнями в напрямках соціальної, педагогічної, психологічної, управлінської, економічної, правової, технологічної та ін. підготовки.

В умовах післядипломної педагогічної освіти розбудова гнучкої, випереджувальної системи науково-методичного супроводу педагогічного акме-професіогенезу фахівців передбачає:

- надання випереджувальних сервісних послуг для неперервного саморозвитку й самореалізації педагогічних працівників на принципах бенчмаркінгової діяльності, що включає створення гнучкого, конкурентного освітнього середовища з домінуванням мобільних програм підвищення кваліфікації, модернізацію змісту, форм, методів, технологій навчання залежно від суспільних та індивідуальних освітніх потреб замовників, відповідно до темпів застарівання й оновлення інформації, можливостей та особливостей, компетентнісного досвіду фахівців;
- забезпечення андрагогічних, аксіологічних, акме-синергетичних, культурологічних, інтегративних, навчально-розвивальних, праксеологічних, інформаційних функцій системи підвищення кваліфікації та ін.;
- розроблення й упровадження в систему підвищення кваліфікації багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітньо-професійних програм, форм освіти дорослих, андрагогічних метатехнологій відповідно до соціально-педагогічних запитів і особистісно-професійних

потреб фахівців, що забезпечують їм свободу вибору місця, термінів, змісту навчання за індивідуальною освітньою траєкторією;

- підготовку андрагогів для ефективного науково-методичного супроводу професійного розвитку фахівців в його дорадницькому, коучинговому, предметно-методичному, професійно-кваліфікаційному, соціальному, експертному, маркетинговому, інформаційно-комунікаційному, моніторинговому, психолого-мотиваційному тощо напрямках;

- забезпечення інформаційно-комунікаційної підтримки професійного розвитку фахівців шляхом створення єдиної інформаційно-технологічної інфраструктури системи післядипломної педагогічної освіти, включаючи освітянську телекомунікаційну мережу, платформи з обміну знань, освітні сайти, навчальні освітні портали, інформаційні бази даних, електронні каталоги, персональні веб-ресурси тощо.

Система підвищення кваліфікації має ґрунтуватися на основних *методологічних підходах* до освіти дорослих:

- *андрагогічному*, який визначає шляхи вдосконалення процесу здобуття професійно значущих знань, формування вмій, навичок, настанов з урахуванням специфічних рис навчання дорослих;

- *діяльнісно-творчому*, що спрямовує самостійне творче моделювання освітнього процесу на основі цілепокладання, проектування, організації, контролю й рефлексійного аналізу на всіх етапах міжкурсового періоду, передбачає формування творчого потенціалу, інноваційної творчої позиції, внутрішньої пізнавальної мотивації фахівця, його самореалізацію в практичній діяльності;

- *акме-синергетичному*, який націлює професійно-педагогічну діяльність керівника на досягнення професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, що реалізується у творчій діяльності та синергійній цілісності людини в плані її професійного становлення;

- *аксіологічному*, що передбачає вибір особистісно-значущої системи самоорганізації та саморозвитку, індивідуальної освітньої траєкторії, урахування власної “Я-концепції”, тобто педагогічних здібностей, якостей і потенційних можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, освітньо-особистісних потреб і запитів тощо;

- *системному*, за якого підвищення кваліфікації фахівців виступає цілеспрямованою, скоординованою творчою діяльністю всіх суб’єктів, при цьому мета і завдання, зміст і метатехнології, форми і засоби навчання, усі етапи професійно-особистісного розвитку взаємозв’язані;

- *компетентнісному*, що зумовлює оптимізацію індивідуальної освітньої траєкторії кожного суб’єкта, забезпечення свободи свідомого вибору змісту, форм, параметрів і шляхів навчання в системі післядипломної освіти, розвиток компетентностей, формування акмеологічної професійної

позиції для самостійного творчого вирішення життєвих і професійних завдань, ініціювання нових цілей;

- *інтегративний підхід*, що є шляхом до інтеграції формальної та неформальної освіти педагогічного працівника;

- *коучинг-підхід* допомагає виокремити та сформулювати проблему, цілі, шляхи максимально можливого професійного розвитку та засоби їх досягнення за обраним напрямом, розкриваючи природний потенціал особистості, цінності, прагнення;

- *герменевтичний підхід* уможлиблює формування настанов на розуміння (осмислення) педагогічної дійсності з позицій виявлення сенсу освіти як форми соціально-особистісного буття, оволодіння сутнісними законами становлення і розвитку людини, принципами і методами взаєморозуміння суб'єктів освітнього процесу, його інтерпретації тощо;

- *праксеологічний підхід* (від др.-грецьк. πράξις – діяльність, λογία – наука, вчення; мистецтво техніки “дії”) – допомагає розробляти, апробувати, установлювати норми професійно-педагогічної діяльності, здійснювати пошук способів підвищення її успішності, створювати під час професійно-педагогічної діяльності нові, більш досконалі способи її здійснення; розкрити ефективні механізми застосування педагогічних нововведень; організувати оптимальну інноваційну діяльність.

Підвищення кваліфікації має відбуватися з урахуванням *основних системоутворювальних принципів побудови відкритої освіти*, зокрема:

- *неперервності* – це принцип, що передбачає організацію систематизованого й цілеспрямованого процесу професійного розвитку, необхідних для успішної творчої професійної діяльності компетентностей, професійно значущих якостей упродовж життя;

- *системності* – сукупність взаємозв'язаних елементів, зокрема цілей, умов, чинників, організаційного, змістового, акметехнологічного, діагностичного й нормативно-правового забезпечення, що уможлиблює послідовний, цілісний, логічно впорядкований і структурований поетапний процес професійного розвитку в системі післядипломної освіти;

- *гуманізації* – реалізація принципу уможлиблює побудову людиноцентрованої освіти, за якої створюється диференційований освітній простір, тобто сприятливі, комфортні умови для професійного розвитку, вияву творчої індивідуальності та реалізації потенційних ресурсів, що забезпечують високий рівень професійної самоактуалізації, кваліфіковане, якісне, продуктивне виконання професійних завдань, інноваційних ролей і функцій, причому освітній процес ґрунтується на повазі, взаємній довірі, толерантності;

- *варіативності*, що передбачає комбінаційну гнучкість, можливість вибору параметрів, змісту, методів, джерел, термінів, темпу навчання за індивідуальною освітньою траєкторією, що робить систему навчання ефективною, економічною і цікавою;

• *модульності* – принцип до організації процесу навчання шляхом опанування модульних освітніх програм професійного розвитку на основі поєднання модульних технологій навчання і залікових кредитів, причому слухач послідовно й виважено засвоює навчальний матеріал цілісними, ієрархічно впорядкованими й структурованими частинами (*кредитними модулями, змістовими модулями і підмодулями*), результати яких є підставою для визначення результативності і якості підвищення кваліфікації;

• *гнучкості і мобільності* – принцип полягає в розробленні змісту, варіативних планів і програм, параметрів навчання з урахуванням соціокультурних змін і вимог до підготовки конкурентоспроможного фахівця, гнучкості методів, метатехнологій, форм;

• *випереджувального професійного розвитку*, що уможлиблює підвищення освітньої і професійної кваліфікації та подальший професійний розвиток відповідно до інноваційних викликів суспільства й освіти, європейських і державних стандартів;

• *мережевої діяльності*, тобто взаємодії і співробітництва на засадах методичного менеджменту і самоменеджменту в умовах відкритої системи;

• *раціонального поєднання самостійності і творчої активності*, за якого моделює й організовує процес професійного розвитку, обирає форми самостійної (підготовка до семінарських, практичних занять, лекцій і под.) та індивідуальної роботи протягом міжкурсового періоду;

• *індивідуалізації та диференціації* – принцип уможлиблює планування і реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійного досвіду, кваліфікаційної категорії, можливостей, здібностей, індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності;

• *технологічності* – передбачає використання при навчанні в системі ПК ефективних андрагогічних метатехнологій (інтерактивних, тренінгових, акмеологічних, ігротехнологій, психофізіологічних та ін.), методів і прийомів, форм активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

• *науково-методичного супроводу* – принцип полягає в неперервній підтримці творчих ініціатив, інновацій на всіх етапах міжкурсового періоду, ефективному науковому, інформаційному, предметно-методичному, професійно-кваліфікаційному забезпеченні процесу самовдосконалення й самореалізації, професійній мотивації до виконання професійних ролей;

• *моніторингу якості*, що забезпечує можливість перманентного вимірювання й оцінювання професійного розвитку, професійної акмединаміки на всіх етапах міжкурсового періоду.

Отже, упровадження нових підходів до розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу з урахуванням загальноєвропейських, вітчизняних і регіональних стандартів, запровадженням індивідуально-диференційованих форм підвищення кваліфікації, перехід від масово-репродуктивних форм і методів навчання до індивідуально-творчих тощо зумовлює якісне оновлення

післядипломної педагогічної освіти та її найвагомішої складової – системи підвищення кваліфікації. Багатоваріантність форм, моделей, технологій, напрямів педагогічного акмепрофесіогенезу дозволяє підготувати конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг фахівця, здатного до неперервного саморозвитку, самонавчання і самореалізації шляхом формальної і неформальної освіти впродовж усього життя.

*Інноваційні напрями науково-методичного супроводу
педагогічного акмепрофесіогенезу*

Філософське осмислення освітніх процесів сучасності та їх відповідних перспективних трансформацій епохального характеру в майбутньому дає підстави обґрунтувати це явище як “парадигмальна революція в освіті”. Недаремно у світі став потужно проявляти себе загальноцивілізаційний закон пріоритетності освіти, здатної швидко й адекватно реагувати на соціально-економічні й технологічні зміни. Своєрідним відгуком на цивілізаційно-історичні імперативи ХХІ століття є вироблення нової моделі – освіта для стійкого розвитку, – підґрунтям для якої слугує філософія людиноцентризму й екзистенціалізму, переосмислення засадничих принципів, ціннісних настанов і способів професійно-педагогічної діяльності педагогічних працівників. На думку президента НАПН України, акад. В. Г. Кременя, модернізація всієї освітньої системи передусім передбачає створення мережевого суспільства (курсив наш – С. В.), тобто творчих об’єднань, колективів людей, які досягають високих результатів. Такий мережевий освітній простір надає можливості для продуктивного професійного діалогу між усіма його суб’єктами, забезпечує прогностичний, тобто випереджувальний характер освіти, стимулює учасників мережевого співтовариства на досягнення нової якості педагогічної дії, неперервний акмепрофесіогенез упродовж життя.

Інноваційною технологією створення мережевого освітнього простору для акмепрофесіогенезу педагогічних працівників у системі післядипломної освіти є *науково-методичний супровід*, що дозволяє подолати відірваність курсового і післякурсного періодів як єдиного андрагогічного циклу, створити диференційовані умови для опанування педагогом позиції суб’єкта професійного самовдосконалення і самореалізації, засвоєння інноваційних професійних ролей і функцій на рівні вітчизняних і світових стандартів тощо.

У термінологічному ланцюгу “забезпечення”, “супроводження”, “підтримка”, “супровід”, “постачання” надаємо перевагу поняттю “*науково-методичний супровід акмепрофесіогенезу педагогічних працівників*”. Свою позицію обґрунтуємо тим, що цей різновид професійної фасилітативної підтримки, взаємодопомоги, суб’єкт-суб’єктної взаємодії, інтерактивного взаємонавчання передбачає гуманістичну, людиноцентровану спрямованість професійного розвитку педагогічних працівників упродовж усього міжкурсного періоду. Осердям освітнього процесу виступає педагог, активний суб’єкт творчої самотрансценденції з певними професійними

потребами, запитами, потенційними можливостями, що закономірно передбачає розроблення і використання диференційованих форм, методів, прийомів, метатехнологій, організаційно-педагогічних, науково-методичних, дослідно-експериментальних і соціальних заходів, які сприятимуть успішному вирішенню професійних завдань, доланню протиріч у професійно-педагогічній діяльності. Дефініція “*науково-методичне забезпечення*” більше спонукає до пасивного очікування готових методичних рекомендацій, зразків, матеріалів, ніж до активної, цілеспрямованої взаємодії педагогічних працівників щодо їх розроблення. Тому поняттям “*науково-методичне забезпечення педагогічного акмепрофесіогенезу*” оперуємо на позначення інформаційно-технологічного й змістово-процесуального компонентів процесу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти.

Під науково-методичним супроводом розуміємо педагогічну технологію, що полягає у створенні мережевого диференційованого акмеологічного освітнього простору, де відбувається професійна взаємодія рівноправних партнерів на принципах людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, здійснюється неперервний професійний розвиток педагогічних працівників за індивідуальними освітніми траєкторіями шляхом формальної та неформальної післядипломної освіти. Поділяємо точку зору тих науковців (О. Я. Савченко, Т. М. Сорочан, О. В. Часнікової та ін.), які педагогічну технологію науково-методичного супроводу інтерпретують як педагогічну систему, що гарантує досягнення певної мети через чітко визначену послідовність дій, змісту, методів, спроектованих на розв’язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат, забезпечує максимальну активність учасників освітнього процесу, відповідає інтересам і запитам на знання.

Визначальними основами технології науково-методичного супроводу в системі післядипломної педагогічної освіти є демократичність (можливість урахування різних підходів, колегіальність у прийнятті рішення), ситуацію вибору (створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, методик, які забезпечують передумови для свідомого вибору), самореалізацію (розкриття особистісного потенціалу кожного учасника процесу), співтворчість (спільна діяльність суб’єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів), синергійність (нелінійність, нестабільність науково-методичного супроводу).

Технологія науково-методичного супроводу забезпечує фасилітативну підтримку духовного, професійно-фахового, інтелектуально-особистісного розвитку педагогічних працівників, їхньої творчої ініціативи на всіх етапах міжкурсого періоду, максимально індивідуалізує навчання, допомагає кожному суб’єкту досягти професійної акме-вершини. Розбудова цілісної системи науково-методичного супроводу має ґрунтуватися на засадах науковості, прогностичності, гнучкості, мобільності, випереджувального характеру науково-методичного обслуговування, неперервності, принципах

андрагогіки і гуманізму, акмеології і синергетики, менеджменту й маркетингу. За врахування зазначених принципів процес педагогічного акмепрофесіогенезу стає взаємодією рівноправних партнерів, творчою лабораторією спільних пошуків і впровадження освітніх інновацій в систему професійно-педагогічної діяльності. На думку Н. І. Клокар, надання диференційованих освітніх послуг на засадах маркетингового підходу допомагає їхнім споживачам задовольняти професійні освітні потреби, виходячи з професійних утруднень і внутрішньої мотивації; розроблювачам програм – успішно працювати й бути востребуваними, оскільки вони пропонують ринку освітніх послуг нові освітні програми, що відповідають попиту у сфері професійної освіти; закладам післядипломної освіти – адаптуватися до ринкових умов і забезпечувати організаційний розвиток [26, с. 258]. О. Я. Мариновська, обґрунтовуючи інноваційну спрямованість науково-методичного супроводу в системі післядипломної освіти, зазначає: “В умовах варіативного розвитку освіти важливо не просто змінити педагогічну діяльність, а зробити її такою, якою хоче бачити замовник освітніх послуг (суспільство, батьки, учні)” [34, с. 21].

Серед *функцій* науково-методичного супроводу педагогічного акмепрофесіогенезу визначаємо такі: навчальна, сервісна, адаптаційна, дорадницька, експертна, модераційна, акмеологічна, коучингова, компенсаторна, фасилітаційна, коригувально-рефлексійна тощо. Особливостями її є проєктованість, цілісність, поетапність, системність, адресність, демократичність, людиноцентризм, варіативність, синергійність, інноваційне управління та ін. Векторність і адресна спрямованість науково-методичного супроводу педагогічного акмепрофесіогенезу моделюється залежно від індивідуальних запитів, потреб, мотиваційних детермінантів педагога, його професійних можливостей, сформованого рівня педагогічної майстерності, компетентнісного досвіду (соціального, професійного й особистісного).

У системі післядипломної освіти система різновекторних послуг для неперервного акмепрофесіогенезу педагогічних працівників зреалізовується в дорадницькому, коучинговому, предметно-методичному, професійно-кваліфікаційному, соціальному, експертному, *маркетинговому*, інформаційно-комунікаційному, моніторинговому, психолого-мотиваційному тощо напрямках. Розглянемо й деталізуємо виділені напрями науково-методичного супроводу в їх різноманітності й варіативності, адресній спрямованості.

Дорадницький напрям науково-методичного супроводу передбачає надання спеціально підготовленим фахівцем (дорадником освітньої сфери) кваліфікованої поради, допомоги, роз’яснення, інформаційної підтримки щодо вирішення професійних завдань, подолання професійних утруднень тощо. Отже, дорадницьких вектор науково-методичного супроводу пов’язаний із сферою консультативних послуг, які надаються консультаційною організацією (ППО, Р(М)МК, педагогічними

консалтинговими й навчально-тренувальними центрами та ін.) тим чи іншим замовникам (споживачам, клієнтам) у вигляді інформаційного, науково-методичного продукту. Широкий спектр консультаційних продуктів охоплює як *нематеріальні* задля розширення освітнього й культурного світогляду педагогічних працівників, формування в них сталої акмеологічної позиції, так і *матеріальні* на паперовому, електронному та інших носіях у вигляді науково-методичної продукції, зокрема програм, проектів, методичних рекомендацій, електронних посібників, індивідуального професійно-педагогічного досвіду та ін. Педагогічний працівник самостійно або з допомогою дорадника обирає проблемне поле для дорадницького супроводу, віднаходячи найбільш суперечливі й непродуктивні моменти в професійно-діяльнісній, індивідуально-особистісній та мотиваційній сферах акмепрофесіогенезу. Науковці (Н. В. Гузій, В. І. Саюк, Д. В. Щербина та ін.) виокремлюють такі *види сучасних дорадницьких послуг*, акцентуючи увагу на їх формі, методології розроблення, змісті, технологіях реалізації, зокрема:

- *консультування* (від лат. *consultare* – радитись, піклуватися) *дитини* в ситуаціях дидактичних ускладнень, розвитку творчих обдарувань та успішної інтеграції в соціумі;

- *консультування сім'ї* в проблемах навчання, виховання і розвитку дитини;

- *консультування педагогічних працівників* у питаннях науково-методичного менеджменту, моніторингу якості освіти, розроблення науково-методичного забезпечення, атестації та підвищення кваліфікації, узагальнення, поширення і трансляції майстерного професійно-педагогічного досвіду, виявлення професійних труднощів, конкретизацію перспективних аспектів у професійно-педагогічній діяльності, внесення позитивних змін;

- *консультування управлінського персоналу закладів освіти* щодо формування корпоративної культури педагогічного колективу, маркетингової діяльності й аудиту.

Поширеними формами дорадницьких послуг є консалтинг (від англ. *consulting* – консультування), що передбачає аналіз, обґрунтування перспектив використання освітніх інновацій з урахуванням предметної галузі і запитів суб'єкта, та супервізія, що дозволяє авторитетному досвідченому спеціалісту (дораднику освітньої сфери) стимулювати фахівців до професійного розвитку впродовж життя шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти, опановувати професійно-педагогічну діяльність на рівні суспільних і освітніх викликів із вибором змісту, форм, терміну, параметрів навчання. Результатом дорадницьких послуг має стати набуття педагогічним працівником нових професійно значущих знань, сформованість сталої акме-мотивації до неперервного професійного розвитку.

Коучинговий (від англ. *coaching* – наставляти, тренувати, надихати) напрям науково-методичного супроводу забезпечує висококваліфіковані індивідуальні тренування педагогічних працівників для досягнення значущих

для них професійної мети, завдань, підвищення ефективності планування за індивідуальною освітньою траєкторією на всіх етапах міжкурсового періоду, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних професійних здібностей і навичок, освоєння передових стратегій, метатехнологій для отримання найвищого професійно значущого результату.

Основні загальноприйняті значення терміна “коучинг” такі:

– *індивідуальне консультування* (професійно-фахове, технологічне, психолого-педагогічне, навчально-методичне та ін.) для досягнення вищих професійних та особистісних досягнень (акме-рівня);

– *адаптивний стиль управління персоналом*, спрямований на неперервний професійний розвиток фахівця за індивідуальною освітньою траєкторією, уміння вчитися й самовдосконалюватися впродовж усього життя;

– *форма індивідуального і групового консультування* для проект-менеджерів і керівних кадрів середнього і/або вищого рівнів.

*Коучинг*³⁶ – це індивідуальне тренування педагогічного працівника для досягнення значущих для нього професійної мети, завдань, підвищення ефективності планування за індивідуальною освітньою траєкторією на всіх етапах міжкурсового періоду, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних професійних здібностей і навичок, освоєння передових стратегій, метатехнологій для отримання найвищого професійно значущого результату.

Коучинг (за визначенням Міжнародної Федерації Коучингу ICF) – це система реалізації спільного соціального, особистісного, творчого потенціалу учасників процесу неперервного професійного розвитку із метою отримання максимально можливого результату.

Коучинг (за визначенням Міжнародної Федерації Коучингу ICF) – це безперервне співробітництво, яке допомагає клієнтам досягати реальних результатів у своєму особистому й професійному житті. За допомогою процесу коучингу клієнти поглиблюють свої знання, підвищують свій коефіцієнт корисної дії (ККД) і покращують якість життя.

Коучинг (Етичний Кодекс Міжнародної Федерації Коучингу ICF) – це процес, побудований на принципах партнерства, який стимулює мислення і творчість клієнтів і надихає їх на максимальне розкриття свого особистого та професійного потенціалу.

В основі *педагогічного коучингу* покладено ідею про те, що кожна особистість неповторна, вирізняється власними потребами, цілями, інтересами, мотивами, задоволення яких передбачає індивідуальні способи, форми, підходи до підвищення професійного й особистісного рівня.

³⁶ В англійському варіанті слову “coaching” можна зіставити “co- achieving” – співдосягнення, сприяння, що відображає розуміння процесу коучингу **як спільної дії консультанта** (андрагога, коуча) і **клієнта** (науково-методичного працівника, організації, команди).

Педагогічний коучинг передбачає системність, вертикальну і горизонтальну цілісність неперервного освітнього процесу; інтеграцію формальної і неформальної освіти, навчальної, практичної й самоосвітньої діяльності; урахування змісту професійних потреб фахівців на різних стадіях життєвого циклу тощо.

Педагогічний коучинг в умовах післядипломної освіти включає:

- системний науково-методичний супровід педагогічного акмепрофесіогенезу, спрямований на ефективне досягнення важливих для фахівця професійних цілей в конкретні терміни;
- партнерське комунікативне співробітництво, що допомагає досягати значних акме-результатів у різних сферах життєдіяльності;
- неперервний професійний розвиток, розкриття потенціалу педагога для досягнення ним максимального професійно значущого результату;
- технологію науково-методичного супроводу, що дозволяє переміститися із зони професійної проблеми в зону ефективного її рішення;
- засіб сприяння, допомоги особистості в пошуку її власних рішень у будь-якій складній для неї ситуації;
- модель партнерської фасилітативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, особлива атмосфера підтримки професійного розвитку через делегування відповідальності;
- різновид індивідуальної підтримки особистості, що ставить за мету підвищення персональної ефективності.

Доцільність використання технологій педагогічного коучингу в просторі післядипломної освіти полягає в наступних позиціях:

- *Підвищення продуктивності та якості професійно-педагогічної діяльності педагогічного працівника.* Педагогічний коучинг допомагає виявити краще в людях.
- *Неперервний акмеологічний розвиток персоналу.* Розвиток співробітників не означає всього лише делегування їх на курси підвищення кваліфікації один або два рази на рік. Певний стиль менеджменту може або розвивати персонал, або блокувати їхній професійно-особистісний розвиток.
- *Стала мотивація фахівця до навчання впродовж життя шляхом формальної і неформальної освіти.* Коучинг передбачає швидке навчання “без відриву від виробництва”, причому цей процес приносить радість і задоволення.
- *Покращення взаємин.* Якщо просто щось повідомляється, то обміну ідеями, думками не відбувається.
- *Збільшення часу для менеджера освіти.* Підготовлений за допомогою технології коучингу персонал охоче бере на себе відповідальність, його не треба підганяти. Це звільняє менеджера освіти час для виконання функцій більш високого гатунку.

– *Збільшення конструктивних ідей.* Коучинг і створювана з його допомогою атмосфера заохочує конструктивні пропозиції від членів команди.

– *Мобільність, швидка й ефективна реакція в критичних ситуаціях.* В атмосфері, де люди цінуються, вони готові “витягувати човен” навіть до того, як їх покличуть це робити.

– *Діагностика і моніторинг освітнього процесу,* що дозволяє враховувати і прогнозувати зміни, які відбуваються в результаті впровадження інноваційних програм і технологій.

– *Більша гнучкість і адаптивність до змін.* В умовах кризи компетентностей, зростаючої конкуренції на ринку освітніх послуг зможе вижити тільки гнучкий і адаптивний, готовий до впровадження освітніх інновацій фахівець.

За технології педагогічного коучингу в системі формальної і неформальної післядипломної освіти кожен педагогічний працівник має навчитися: проектувати особистісно-значущу систему самоорганізації та саморозвитку, самостійно планувати професійний розвиток з урахуванням власних здібностей, якостей і потенційних можливостей, потреб і запитів; визначати найближчі й подальші перспективи розвитку професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості; вести самостійно-творчий пошук професійно значущої інформації; використовувати власний досвід (соціальний, професійний, особистісний) в якості джерела навчання; бути зорієнтований на досягнення стану “акме”; витримувати конкуренцію на ринку освітніх послуг відкритого суспільства тощо.

Коучинговий напрям (від англ. *coaching* – наставляти, тренувати, надихати) науково-методичного супроводу забезпечує висококваліфіковані індивідуальні тренування педагогічних працівників для розвитку професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості в системі післядипломної освіти, мобілізації їхніх потенційних внутрішніх ресурсів, вироблення професійно-продуктивного стилю спілкування із суб’єктами взаємодії, що дозволяє досягти акме-періоду на різних етапах акмепрофесіогенезу.

Основними завданнями педагогічного коучингу є:

– створити єдиний диференційований акмеологічний освітній простір для неперервного професійного розвитку педагогічних працівників за індивідуальними освітніми траєкторіями;

– забезпечити інноваційний науково-методичний, психолого-педагогічний, інформаційно-комунікаційний супровід, висококваліфіковані індивідуальні тренування для неперервного професійного розвитку, мобілізації потенційних внутрішніх ресурсів, суб’єктної творчої активності, вироблення педагогічної дії нової якості, професійно-продуктивного стилю спілкування із суб’єктами взаємодії;

– упровадити в систему курсової і післякурсвої підготовки як єдиного андрагогічного циклу диференційовані, багатоваріантні, диверсифіковані за профілем програми, моделі, форми освіти дорослих з урахуванням фахових запитів, індивідуальних потреб, професійного досвіду фахівців;

– здійснювати підготовку конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг акмепрофесіонала, здатного до професійно-педагогічної дії нової якості, успішного вирішення професійних завдань, акме-орієнтованого саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації, підвищення рівня професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості впродовж усього життя тощо.

Використання технології педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти дозволяє *фахівцям*:

– усвідомити необхідність неперервного акмепрофесіогенезу за індивідуальною освітньою траєкторією відповідно до інноваційних викликів суспільства й освіти;

– здійснювати рефреймінг проблем (особистих, навчальних, професійних);

– розвивати компетентності, набути професійно значущі компетенції;

– адекватно оцінювати власний рівень професійного розвитку на всіх етапах акмепрофесіогенезу;

– моделювати й зреалізовувати як власні метапрограми саморозвитку й самовдосконалення (акмеограму, індивідуальну освітню траєкторію, проект персональної ефективності) відповідно до професійних здібностей, індивідуальних потреб, запитів, так і в межах навчальної групи, колективу.

Виділяють різні види коучингу. Розглянемо їх детальніше.

Коучинг адміністративний – вид коучингу, що використовується в організаціях. Передбачає різноманітні способи допомоги педагогічним працівникам у підвищенні ефективності їх професійно-педагогічної діяльності; включає в себе коучинг проектів, а також ситуативний і транзитивний коучинг.

Коучинг життєвий – вид коучингу, що передбачає допомогу фахівцям у досягненні особистих цілей, які можуть бути незалежні від професійних чи колективних; сприяє ефективному вирішенню різних проблем, з якими стикаються при переході від одного життєвого етапу на інший.

Коучинг індивідуальний – це метод планування власного життя, управління його змінами й розвитком. Метою є створення самого себе як особистості з необхідними, бажаними якостями і характеристиками в соціальному, особистісному, міжособистісному, духовному аспектах.

Коучинг проектів – вид коучингу, що передбачає стратегічне управління колективом для найбільш ефективного досягнення акме-результату.

Коучинг ситуативний – вид коучингу, зосереджений на вдосконаленні педагогічного працівника в певному контексті, зокрема його здатності до

педагогічної імпровізації, умінні творчо розв'язувати професійні ситуації тощо.

Коучинг транзитивний – вид коучингу, що передбачає допомогу фахівцям у стресовій ситуації, перехід від одного виду (ролі) професійно-педагогічної діяльності до іншого.

Коучинг проводиться у формі регулярних зустрічей – коучинг-сесій (телеконференцій, вебінарів) коуча й педагогічного працівника. Коучинг-сесії передбачають індивідуальні консультації, тренінгові заняття, реалізацію індивідуальних проектів професійного розвитку (акмеограми, проекту персональної ефективності тощо).

Коучинг-сесія – це періодична й структурована форма взаємодії коуча з педагогічним працівником (педагогічним колективом, організацією) для досягнення його професійних цілей. Частотність і тривалість коучинг-сесій визначається фахівцем спільно із коучем. В основному коучинг-сесія триває від 30 до 90 хвилин. Коуч за допомогою “стріли коучингу” (певних запитань) разом із клієнтом вивчає його “ карту світу”; запитаннями асистує педагогічному працівнику (колективу, команді) для окреслення соціокультурних і освітніх ризиків, знаходить необхідне джерело інформації. На основі компетентнісного досвіду (життєвого, особистісного, професійного) фахівця спільно обирається мета, вибудовується індивідуальна освітня траєкторія професійного саморозвитку й самореалізації, вивчаються можливі акмеологічні чинники (зовнішні і внутрішні), оцінюються наявні потенційні ресурси. Після допомоги коуча в отриманні необхідної інформації його клієнт вирішує поставлене завдання самостійно. При груповій роботі професійна роль коуча полягає в умінні допомогти учасникам своєї команди досягти певного рівня корпоративної культури, працювати більш ефективно, злагоджено.

Основа методології та інструментарію коучингу – інтерактивне спілкування, дискусія: питання-відповідь (Q&A), партнерські (рівноправні, фасилітативні) взаємовідносини коуча і клієнта, перевага надається інтерактивним технологіям навчання, тематичним дискусіям, консультаціям, дистанційному консультуванню тощо.

Тренінг – це евристичний спосіб навчання; метод створення умов для навчання й саморозкриття учасників з метою самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних та бізнес-проблем.

Консультація – форма навчального заняття, на якому педагогічний працівник отримує відповіді на конкретні запитання або пояснення конкретних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

Дистанційне консультування проводиться як у режимі реального часу (синхронно), так і затримкою відповідей у часі (асинхронно) з використанням усіх засобів зв'язку (Інтернет, електронна й звичайна пошта, телефон, факс тощо).

Електронний коучинг використовується за допомогою e-mail, а також консультування в режимі on-line, що дозволяє коучу та його клієнту, що знаходяться далеко один від одного, зняти проблему тимчасових зон, зробивши коучинг більш мобільним.

Тематична дискусія – це інтерактивна форма заняття, що має дискусійний характер навколо конкретної проблемної теми та передбачає формування та вдосконалення умінь у процесі використання попереднього сформованих знань.

“Круглий стіл” – це інтерактивна форма навчального заняття, основним змістом якого є обговорення актуальних і важливих інноваційних аспектів професійної діяльності педагогічних працівників.

Підгрунтя педагогічного коучингу складають:

- Сократівські методи діалогу.
- Психоаналітична теорія З. Фрейда.
- Гуманістичний підхід у психотерапії (К. Роджерс, А. Маслоу).
- Методики спортивних тренерів (Т. Голв).
- Концепція емоційного інтелекту (EQ) Деніела Гоулмена.

Педагогічний коучинг спирається на загальновідомі методи освіти дорослих (спостереження, опитування, бесіда, тестування, моделювання та ін.), метатехнології (інтерактивні, практико-зорієнтовані, тренінгові, адаптивні, акмеологічні, компетентнісно-зорієнтовані, ігротехнології та ін.), також має власні стандартизовані та апробовані процедури, моделі і технології самоактуалізації (*SMATR, GROW*, самокоучинг та ін.).

Технологія коучингу SMART/SMARTER (від англ. *smart* – розумний) – це мнемонічна аббревіатура, яка використовується в проектному менеджменті та управлінні для визначення цілей і постановки завдань. У практиці управління існують так звані SMART-критерії, які повинні відповідати меті. Це аббревіатура, утворена першими літерами англійських слів: *конкретний* (specific); *вимірний* (measurable); *досяжний* (attainable); *значущий* (relevant); *що цілковито співвідноситься з конкретним терміном* (time-bounded). Правильна постановка мети означає, що мета є конкретною, досяжною, значущою й співвідноситься з конкретним терміном.

Технологія коучингу “GROW” (від англ. *grow* – зростання) – полягає в певній послідовності постановки ефективних запитань. За технології GROW використовується мнемонічне правило:

– *Goal* – *постановка мети* (В якому напрямі ми хочемо працювати? Чого ми хочемо? Яка наша довгострокова мета? Чи ми цього хочемо? Після закінчення нашої розмови, щоб ви вирішили змінити? Якого результату ви чекаєте від нашої співпраці? Чи зможемо ми досягти цього результату за відведений нам час? Назвіть очікуваний вами результат).

– *Reality* – *аналіз реальності* (В якій ситуації ми зараз знаходимося? В якому стані ви перебуваєте в даний момент? Якими ресурсами ми володіємо?

Чого ми боїмося? Які причини змушують відчувати себе так? Хто причетний до цих подій? Що зроблено на даний момент з цього? Які наслідки мали ці дії? Що станеться, якщо ми досягнемо бажаного? Хто ще може вплинути на ситуацію?);

– *Options* – розроблення варіантів дій (Що може допомогти нам у вирішенні питання? За допомогою яких методів ми будемо діяти? Що ще ми можемо зробити? Які дії ви зможете здійснити, щоб виправити ситуацію? Які у вас є ще альтернативи цьому вибору? Чи були вирішені ці проблеми в минулому успішно? Яке рішення, на вашу думку, запропонувала б авторитетна для вас людина? Чи хочете ви почути мою думку із цього приводу? Яких варіантів дотримуетесь ви? Назвіть переваги і недоліки, які приховані при неглибокому обговоренні? Які з рішень цікаві вам?);

– *Will* – сфокусування уваги на волі для досягнення мети, реалізації запланованої дії (Що ми вибираємо для досягнення мети? Чи працюють вибрані варіанти? Що допоможе досягти професійної мети? Чи правильно ми керуємо часом для досягнення мети? Якою буде перший крок для здійснення обраного варіанту? Назвіть наступні ваші дії? Які складнощі можуть вам перешкодити? Якими способами ви будете досягати мети? В якій підтримці ви ще маєте потребу? Хто може її здійснити? Як і коли ви зможете отримати цю підтримку).

Технологія самокоучингу – це технологія розкриття власного потенціалу та усунення внутрішніх бар'єрів за допомогою ефективних питань і виробленої стратегії педагогічних дій; засіб для визначення мети і завдань (вектора подальшого професійно-особистісного розвитку) і формування бажання (мотивації) рухатися в обраному напрямі. Самокоучинг гарантує усвідомлення, самостійність, відповідальність, благополуччя.

Метод конкретних ситуацій. Ґрунтується на твердженні, що шлях до професійного вдосконалення можна прокласти лише через розгляд, вивчення й обговорення конкретних проблемних ситуацій.

Метод емоційного стимулювання. В основі цього методу навчання лежить принцип формування пізнавального інтересу фахівця шляхом створення позитивних емоцій до запропонованого виду професійно-педагогічної діяльності, підвищення зацікавленості та мотивації до освітнього процесу.

Метод створення ситуації пізнавальної дискусії. Є дієвим методом активізації навчання, адже в дискусії народжується істина, а пошук істини завжди викликає посилену зацікавленість тією чи іншою темою, проблемою.

“Мозаїка” – метод розподілу обов'язків у групі, коли розподіл здійснюють самі педагогічні працівники. Такий вид освітньої діяльності допомагає їм самостійно, без допомоги викладача-коуча розподіляти обов'язки в навчальній групі та нести за даний розподіл відповідальність.

Метод проектів, що допомагає підняти професійно-педагогічну діяльність на новий, технологічний рівень.

Педагогічний коучинг в умовах післядипломної освіти проходить ряд етапів:

1 етап – установлення партнерських взаємовідносин між коучем і педагогічним працівником (педагогічним колективом, командою);

2 етап – спільне визначення професійних завдань для досягнення конкретної мети;

3 етап – дослідження поточної проблеми (ситуації);

4 етап – визначення внутрішніх і зовнішніх акмеологічних чинників для досягнення запланованого вершинного акме-результату;

5 етап – вироблення й аналіз потенційних можливостей фахівця для подолання професійних труднощів, перешкод при вирішенні проблеми;

6 етап – вибудовування “Моделі педагогічного акмепрофесіогенезу”, що передбачає вибір конкретного варіанту дій і складання плану дій у формі індивідуальної освітньої траєкторії, акмеограми, проекту персональної ефективності тощо;

7 етап – домовленість про те, що конкретно має бути зроблено (які кроки) до певного терміну.

Наступне коучинг-заняття завжди починається з аналізу того, що вже зроблено, чого вдалося досягти і що можна було зробити краще.

Результатом коучингових послуг має стати набуття нових професійно значущих знань, сформованість сталої акмеологічної мотивації до подальшого вдосконалення в умовах післядипломної освіти із вибором змісту, форми, терміну, параметрів навчання.

Професійно-кваліфікаційний напрям науково-методичного супроводу передбачає надання педагогічному працівнику адресної диференційованої допомоги, методичних рекомендацій щодо неперервного професійного розвитку на всіх етапах міжкурсового періоду, підвищення професійної кваліфікації (від лат. *qualis* – який, якої якості, *facio* – роблю), розвитку компетентностей за предметним полем спеціальності для якісного виконання функціональних обов’язків на рівні професійних стандартів, що уможливорює присвоєння фахівцю під час атестаційних процедур певного тарифного розряду, кваліфікаційної категорії (та/або педагогічного звання). Професійна кваліфікація педагога зумовлена рівнем академічної підготовки (освітньо-кваліфікаційний рівень), професійної акмединаміки впродовж міжкурсового періоду (модель курсової підготовки, стажування, друга вища освіта, аспірантура та ін.), сформованих компетентностей за предметним полем спеціальності і набутих компетенцій. У відкритому суспільстві неможливо досягти раз і назавжди потрібного рівня кваліфікації, тому стає зрозумілим значущість підвищення кваліфікації як форми ціннісно-сислового, змістового й технологічного збагачення професійної діяльності.

Предметно-методичний напрям науково-методичного супроводу спрямований на надання педагогу адресної допомоги в організації освітнього процесу відповідно до соціокультурних викликів, вимог тієї чи іншої

освітньої галузі Державного стандарту. Розглядуваний напрям передбачає, по-перше, *оновлення теоретичного, технологічного й методичного складників професійно-педагогічної діяльності* педагогічного працівника, що включає ознайомлення із технологіями викладання, новаторськими методиками роботи, із законами і закономірностями, методами і прийомами оптимізації освітнього процесу з урахуванням можливостей і потреб усіх суб'єктів; по-друге, – *процес концептуалізації новітніх дидактичних ідей*, практичного трансформування в педагогічну практику наукових психолого-педагогічних досліджень, науковий пошук, розробку, експериментальну перевірку ефективності, життєспроможності зразків перспективного педагогічного досвіду, пошук шляхів удосконалення, раціоналізації і модернізації навчальних програм, методик та ін., використання їх у нових цілях і умовах тощо; по-третє, – *створення, апробацію, упровадження й поширення в освітній практиці авторського педагогічного продукту*, зокрема концепцій, теорій, систем, моделей, принципів, методів, прийомів, персонал-технологій, авторської методики, вироблення індивідуально-творчого стилю, авторської системи професійно-педагогічної діяльності. Науково-методичний менеджмент професійного розвитку педагогічних працівників здійснюється шляхом розроблення і трансляції через ресурсні центри нових освітніх ідей, нововведень в освітньому процесі (мета, зміст, принципи, структура, форми, методи, засоби, технології навчання і виховання), носієм яких є педагог-майстер, акмепрофесіонал; проведення постійно діючих семінарів, інструктивно-методичних нарад з актуальних питань освіти, консультацій, творчих дискусій, майстер-класів, парків педагогічних технологій, вебінарів, авторських шкіл, веб-квестів, аукціонів творчих ідей, фестивалів, ділових і рольових ігор, психолого-педагогічних брейнстормінгів, телеконференцій тощо. Кінцевим продуктом професійно-педагогічної діяльності педагогічного працівника впродовж міжкурсового періоду може бути методична розробка, науковий звіт про результати дослідження, комп'ютерна презентація про реалізацію положень власної концепції, методичні рекомендації, авторська програма, підручники, посібники, дидактичні матеріали, статті, збірки творчих робіт, різні види проектів та ін.

Метою надання *соціальних послуг* є розвиток правової компетентності педагогічних працівників, забезпечення їхнього правового й соціального захисту, надання нормативно-правової підтримки, формування правової свідомості, громадянської і суспільно значущої позиції тощо.

Експертний напрям науково-методичного супроводу спрямовано на експертизу й апробацію навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, зокрема підручників, навчальних (навчально-методичних, практико-зорієнтованих та ін.) посібників, методичних матеріалів, авторських навчальних програм тощо, а також якості й продуктивності розробленого впродовж міжкурсового періоду методичного продукту (професійних проектів, кейсів, портфоліо та ін.).

Маркетинговий напрям науково-методичного супроводу передбачає систематичне вивчення і задоволення освітніх запитів, потреб педагогічних працівників щодо якості надання освітніх послуг у системі післядипломної освіти, результативності міжкурсового періоду, дієвості науково-методичного забезпечення акмепрофесіогенезу.

Інформаційно-технологічне суспільство ставить перед системою післядипломної педагогічної освіти завдання підготовки фахівця, який уміє орієнтуватися в швидкозмінних інформаційних потоках, застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, адекватного відбору, систематизації та використання професійно значущої інформації, ефективно взаємодіяти з медіа-простором, створювати нові елементи медіа-культури, отже, бути медіа-грамотним і медіа-компетентним. *Інформаційно-комунікаційний напрям* науково-методичного супроводу пов'язаний із розвитком фахової медіакомпетентності педагогічних працівників. Забезпечує інформаційну підтримку професійного розвитку фахівців шляхом створення єдиної інформаційно-технологічної інфраструктури системи післядипломної педагогічної освіти, включаючи освітянську телекомунікаційну мережу, освітні сайти, навчальні освітні портали, інформаційні бази даних, електронні каталоги, персональні веб-ресурси тощо.

Моніторинговий напрям (від лат. *monitor* – попереджувальний, той, що попереду; англ. *monitoring* – контроль, відстеження) включає комплекс процедур спостереження (збір, обробка, зберігання і поширення інформації), поточного оцінювання важливих перетворень в освітній системі, а також спрямування цих перетворень на досягнення визначених параметрів акмепрофесіогенезу педагогічних працівників, виявлення тенденцій і закономірностей, акмеологічних чинників (зовнішніх і внутрішніх), відслідковування професійної акмединаміки протягом усіх етапів міжкурсового періоду. Моніторингові процедури також спрямовано на визначення якості освіти школярів/студентів, їхніх навчальних досягнень, відстеження результативності в конкурсному русі (інтелектуальні змагання, предметні олімпіади, МАН, турніри та ін.) на різних рівнях (районному (міському), обласному, всеукраїнському).

Психолого-мотиваційний напрям передбачає психолого-андрагогічну діагностику педагогічних працівників на засадах соціоніки і кваліметрії, яка вміщує комплекс моніторингових і корекційно-рефлексивних процедур, засобів і методів, прийомів і правил, що дозволяють вимірювати, відстежувати і діагностувати акмединаміку професійного розвитку фахівців, рівні і критерії сформованості рівня педагогічної майстерності, особистісні якості і мотиваційно-ціннісні настанови. За допомогою певних діагностичних психолого-андрагогічних процедур відбувається актуалізація професійно значущих характеристик педагога, його індивідуальних здібностей, освітніх потреб, особливостей інтелектуальної саморегуляції, балансу конвергентних і дивергентних здібностей, пізнавального стилю, ціннісних орієнтацій,

визначаються акмеологічні чинники, які сприяють або перешкоджають педагогічному професіогенезу. Недаремно С. І. Змейов психолого-андрагогічну діагностику розглядає як важливий, самостійний і відносно тривалий етап процесу навчання, протягом якого проводиться велика, складна попередня спільна робота тих, хто навчає, і тих, хто навчається [22, с. 104]. На думку дослідників (Ю. І. Завалевський, С. І. Змейов, В. І. Пуцов, К. М. Старченко та ін.), комплекс психолого-андрагогічних процедур має охоплювати: 1) визначення освітніх потреб дорослих учнів, тобто потреби в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, якостями й ціннісними орієнтаціями, що передбачені прогностичною функціональною моделлю компетентностей та якими треба оволодіти для вирішення завдань, виконання певних соціальних ролей; 2) виявлення обсягу і характеру життєвого досвіду педагогічних працівників; 3) з'ясування фізіологічних і психологічних особливостей тих, хто навчається; 4) виявлення когнітивного і навчального стилів фахівців. Діагностичний супровід педагогічного акмепрофесіогенезу здійснюється за використання *методів емпіричних* (тестування, анкетування, бесіда та ін.), *обсерваційних* (самоспостереження та ін.), *праксиметричних* (аналіз ефективності результатів, оптимізація управління освітнім процесом та ін.), *методу реконструкції перспективного педагогічного досвіду, методу вивчення методичних продуктів професійно-педагогічної діяльності, експертно-діагностичної оцінки зовнішніх спостерігачів і самооцінки* тощо. Отже, психолого-мотиваційний напрям науково-методичного супроводу реалізується не стільки у вивченні чи дослідженні, скільки у вимірюванні освітніх потреб, *створюючи важливу умову для неперервного педагогічного акмепрофесіогенезу: критичне осмислення результатів оцінювання як особистої потреби, формування сталої акмеологічної професійної позиції й акмеологічної культури, прагнення підняти себе до рівня вершинних професійних еталонів.*

Акметехнології професійного розвитку фахівців

На післядипломній фазі акмепрофесіогенезу дорослі учні вже мають стійку навчальну мотивацію, компетентнісний досвід, який стає основним джерелом навчання, певний стереотип світосприйняття, настанов і професійно-педагогічних дій для вирішення професійний протиріч, індивідуально-творчо транспозиціонують набуті знання в практичній площині. В умовах післядипломної педагогічної освіти має бути *андрагогізовано й акмеологізовано процес навчання фахівців*, переглянуто традиційний арсенал засобів, принципів, технологій, при цьому надаватися перевага суб'єктній активності і творчості педагогічного працівника, який самостійно моделює й зреалізовує індивідуальну освітню траєкторію акмепрофесіогенезу, визначає параметри процесу навчання (зміст, тривалість, форми, методи, програми навчання, засоби та ін.), здійснює цілепокладання і конструктивну корекцію в принципово нових умовах, варіативно прогнозує результати професійно-педагогічної діяльності тощо.

Недаремно дослідники (Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. В. Олійник, Н. Г. Протасова, І. П. Цвелюх та ін.) акцентують увагу на неможливості формування професіонала застарілим змістом, пасивними репродуктивними методами і технологіями. Процес педагогічного акмепрофесіогенезу має ґрунтуватися на метатехнологіях освіти дорослих, зокрема інтерактивних, адаптивних, акмеологічних тощо.

Термін “технологія” грецького походження (від гр. *techne* – майстерність і *logos* – слово, вчення), що в дослівному перекладі витлумачується як знання про майстерність. Попри неоднозначність науково-педагогічних поглядів на поняття “технологія” (пор. погляди В. П. Беспалька, В. І. Загвязинського, І. М. Дичківської, О. М. Пехоти, О. І. Пометун, І. І. Прокоп’єва, О. Я. Савченко, Г. К. Селевка, С. О. Сисоєвої, В. О. Сластьоніна, О. М. Степанова, Д. В. Чернілевського та ін.), усі дослідники одностайні в тому, що вибір технології – означає вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання й стилю роботи суб’єктів.

Технологія навчання дорослих (ТНД) – це система науково обґрунтованих андрагогічними й акмеологічними принципами навчання дій дорослих людей, які навчають і навчаються, здійснення яких із високим ступенем достовірності гарантує досягнення встановлених цілей [8, с. 69]. ТНД передбачає планування, організацію, застосування й оцінювання процесу та результатів навчання; її складниками є концепція, зміст освіти, процесуальна характеристика, науково-методичне забезпечення тощо.

Серед метатехнологій науково-методичного супроводу педагогічного акмепрофесіогенезу у системі післядипломної освіти менш дослідженими є акмеологічні або акметехнології.

Акмеологічні технології (акметехнології) – технології освіти дорослих, спрямовані на реалізацію особистісних і професійних здібностей педагогічного працівника як суб’єкта професійно-педагогічної діяльності, розвиток його внутрішнього потенціалу, адаптаційних можливостей в сучасному соціокультурному середовищі, пошук ефективних шляхів акмепрофесіогенезу за індивідуальною освітньою траєкторією, самореалізацію на рівні професійного й особистісного акме. Причому *психологічний аспект* (емоції, воля, сприйняття, мислення, психічна регуляція та ін.), *фізіологічний* (функційні стани, індивідуальні відмінності та ін.), *медичний аспект* (психотерапія, психогігієна, психопрофілактика, психокорекція та ін.) акмеологічних технологій дозволяють моделювати і розвивати інтелектуальну, емоційну, вольову культуру психічної активності; *соціально-психологічний, педагогічний, управлінський, етичний* – комунікативну і професійну культуру ділового й міжособистісного спілкування, професійно-педагогічної взаємодії; *екологічний, правовий, соціологічний аспекти* – соціальну й морально-етичну нормативність. Завданням акметехнологій є сформувати й закріпити в самосвідомості особистості необхідність у неперервному професійному розвитку шляхом

самопізнання, самовдосконалення, самореалізації, що досягається спеціальними прийомами і техніками. Акмеологічні технології самопізнання, саморозвитку і самореалізації, за допомогою яких педагогічний працівник розвивається як суб'єкт професійно-педагогічної діяльності, складають технологічну основу його позитивно-гармонійної Я-концепції, що включає “Я-образ”, “Я-учинок”, “Я-ставлення”, “Я-настанову”. Головним завданням акмеологічних технологій є внутрішньо здійснюваний акмеологічний вплив, який має сприяти розкриттю творчого потенціалу особистості, її внутрішніх резервів. Недаремно дослідники розглядають акмеологічні технології в освіті дорослих як чинник підвищення якості й ефективності системи післядипломної освіти, підвищення попиту на освітні послуги, зміни мотиваційної готовності й здатності педагогічних працівників до навчання впродовж життя шляхом формальної та неформальної освіти, отже, як *довгострокові інвестиції в майбутнє*.

Серед акмеологічних технологій педагогічного акмепрофесіогенезу виокремлюємо такі: акмеологічне проектування, акмеологічний аналіз, складання акмеограми (індивідуальної освітньої траєкторії), акмеологічне моделювання, акмеографічний опис, психолого-андрагогічна діагностика, акмеологічне консультування, тренінги (професійного розвитку, акмеологічні, сенситивності, акмелінгвістичної майстерності, комунікативності, емпатійності, саморегуляції, лідерства, креативних якостей та ін.). Розглянемо детальніше ті акмеологічні технології, що є більш ефективними в освіті дорослих.

Акмеологічне проектування – акмеологічна технологія, що передбачає процес створення проекту, прототипу, праобразу майбутнього об'єкта, стану й способів його перетворення в реальний продукт більш високого рівня професіогенезу шляхом попереднього осмислення й прогнозування. Це триєдина діяльність, яка включає: положення початку змін в об'єкті проектування, відстеження ходу змін в об'єкті й внесення коректив на підставі порівняння можливого й дійсного станів системи. Отже, педагогічний працівник досліджується у функційному стані, який неперервно змінюється, розвивається, удосконалюється в різні періоди акмепрофесіогенезу.

Акмеологічний аналіз – акметехнологія, що включає створення образу майбутнього явища або особистості, на основі якого виявляють акмеологічні умови, чинники або акмеологічні ресурси (зокрема *внутрішні (суб'єктивні або психофізіологічні)* та *зовнішні (об'єктивні або соціально-професійні)*), які сприяють удосконаленню педагогічної майстерності, або, навпаки, перешкоджають цьому процесу, будуються прогнози та вибираються шляхи і способи формування особистості й акмепрофесіонала. Акмеологічний аналіз проводять на основі порівняльного аналізу таких показників: найбільш важливі професійні якості, ступінь їх вираження; мотиви професійно-педагогічної діяльності, досягнення у професійній сфері; професійні еталони.

Акмеологічна експертиза – це комплексна оцінка педагогічного працівника з метою виявлення рівня його педагогічної майстерності та пошуку резервів для вдосконалення її на всіх етапах міжкурсового періоду. Формами неперервного акмепрофесіогенезу фахівців виступають такі, як-от: мотиваційно-планувальна, дослідницько-пошукова, практично-експериментальна, науково-методична, контрольньо-оцінювальна, кооперативна, психолого-мотиваційна тощо (див. рис. 2).



Рис. 2. Форми акмепрофесіогенезу педагогічних працівників впродовж міжкурсового періоду

Акметектонічний аналіз (від грец. *акме* – вершина, розквіт, зрілість; *tektonike* – будівельне мистецтво, майстерність; акметектоніка) – комплексна акмеологічна науково-методична система оцінювання, корекції, моделювання й розвитку професійного акме суб’єкта професійно-педагогічної діяльності. Це усвідомлений внутрішньо особистісний рух до оптимуму (еталона), що дозволяє на основі самопізнання, саморозвитку, самореалізації визначити джерело, рушійну силу професійного розвитку. Змодельований еталон суб’єкта професійно-педагогічної діяльності визначаємо як образ акме або сукупність найвищих якісних показників, ціннісно-світоглядних, інтелектуальних, емоційно-чуттєвих, мотиваційних, вольових, комунікативних характеристик і складників психічного, фізіологічного й духовного здоров’я суб’єкта діяльності як професіонала, що отримані в процедурах оцінювання, корекції та акмединаміки розвитку.

Акмеологічне моделювання (розроблення акмеологічної моделі, конструювання еталона) передбачає розроблення віртуального зразка (еталона, акме-образу), що визначає інноваційні функційні ролі сучасного педагога як виразника соціокультурних змін, відтворює ті компоненти, властивості, інваріативні параметри, що формують акмепрофесіонала, майстра та які соціально зумовлені професійними нормами, як-от: професійно-кваліфікаційні й особистісні вимоги до педагогічного працівника, таксономія

педагогічних цілей (стратегічні або загальні, конструктивні, операціональні), функції (інформаційна, діяльнісна, креативна, розвивальна), професійно значущі компетентності, здібності і якості, професійно-педагогічні ціннісні орієнтації (загальнопедагогічні, особистісно-розвивальні, предметно-діяльнісні, професійно-прагматичні), рівні професійного розвитку (репродуктивний, оптимальний, досконалий, продуктивно-технологічний), акмеологічна спрямованість розвитку (акмеологічна професійна позиція, акме-мотивація, акмеологічна культура) та ін. Також передбачено акмеологічні чинники, організаційно-педагогічні і науково-методичні умови впровадження акмеологічної моделі в систему післядипломної освіти, етапи реалізації, метатехнології педагогічного акмепрофесіогенезу, напрями науково-методичного супроводу, дескриптори у формі очікуваних результатів тощо. Усі системоутворювальні компоненти акме-образу взаємозалежні, вносять певну частку в очікуваний результат, який співвідноситься із стратегічною метою підготовки конкурентоздатного на ринку освітніх послуг педагога-майстра. Процес педагогічного акмепрофесіогенезу, представлений моделлю, виглядає рельєфніше, дає можливість розробити й впровадити науково-методичну систему неперервного професійного розвитку педагогічних працівників, розглянути освітню ситуацію в різних ракурсах, визначити стратегічні цілі, умови, напрями науково-методичного супроводу тощо.

Тренінг акмеологічний передбачає вдосконалення особистості фахівця, його професійних мотивів і цінностей, професійної самосвідомості. Під час тренінгу акмеологічного відбувається формування окремих видів професійно-педагогічної діяльності або професійно-педагогічного спілкування, прийомів оволодіння емоційними станами в професійно-педагогічній діяльності; стимулювання вміння взаємодіяти з колегами, батьками (тренінг формування команди), а також розвиток професійних здібностей, удосконалення професійних умінь тощо. Включає не тільки відпрацювання зовнішніх прийомів, “технік”, умінь праці, але й вироблення професійно важливих якостей професіонала, майстра, зокрема мотивів, свідомості, мислення тощо. Таким чином, основним завданням і особливістю тренінгу акмеологічного є опанування комунікативних, особистісно-організаційних, психокорекційних, розвивальних і професійних психотехнологій та переведення їх на рівень навичок у змодельованих ігрових ситуаціях.

Отже, інноваційну технологію науково-методичного супроводу обґрунтовуємо як найбільш дієву для акмепрофесіогенезу педагогічних працівників у системі післядипломної освіти, що дозволяє створити мережевий диференційований акмеологічний освітній простір з ознаками неперервності, векторності, цілісності, акме-синергетичності, інтерактивності, множинності освітніх траєкторій, інноваційності й адресної спрямованості сервісних послуг, в якому гармонізується стан суб'єкта,

спрямовуються в конструктивне русло взаємовідносини із соціальним середовищем, збільшуються можливості включення до процесу професійного розвитку з максимальною самореалізацією і саморозвитком, підвищується виявлення цілеспрямованої творчої активності й професійної ініціативи.

*Маркетинг освітніх послуг
для розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу*

За визначенням Американської асоціації маркетингу (АМА; American Marketing Association), маркетинг – це процес планування і втілення задуму, просування та реалізації ідей, товарів і послуг за допомогою обміну, що задовольняє цілям окремих осіб та організацій.

Термін “маркетинг” означає: market – 1) ринок, базар, збут, торгівля, ціна, курс, американізоване – продовольча крамниця; 2) marketing – діяльність у сфері ринку (інг-овая форма змістового дієслова – активна дія), market getting – оволодіння ринком.

Концепція маркетингу – це задум (підхід) щодо організації маркетингової діяльності, який базується на основній ідеї, ефективній маркетинговій стратегії та конкретному інструментарії досягнення визначених цілей [10].

Концепція маркетингу знань і освітніх послуг визначає головне завдання інституцій післядипломної педагогічної освіти: вивчити запити, потреби та інтереси замовників, споживачів, виробити таку професійну стратегію і тактику, щоб максимально задовольняти їх. За маркетинговим підходом, продуктом тієї чи іншої інституції післядипломної освіти на ринку послуг є сукупність освітньо-професійних програм, моделей та ін., які визначають напрями професійного розвитку фахівців упродовж життя, норм і правил професійної комунікації, спектр сервісних науково-методичних послуг, розроблення необхідного науково-методичного забезпечення тощо.

Маркетинг освітніх запитів і потреб визначаємо як циклічний процес, що супроводжує всі етапи міжкурсового періоду та включає планування, створення умов для реалізації процесу навчання, власне навчання впродовж міжкурсового періоду, оцінювання, корекцію, рефлексію. Запит – це формулювання інформаційної потреби користувачем деякої бази даних або інформаційної системи, наприклад, пошукової системи. Виділяємо такі типи запитів: *інформаційні запити* (споживач/замовник освітніх послуг шукає професійно важливу інформацію, не піклуючись про те, за допомогою яких джерел він виявить її); *навігаційні запити* (споживач/замовник шукає джерело (наприклад, сайт), де, за його припущенням, міститься професійно важлива інформація (приклад запиту: “офіційний сайт ЦППО ДВНЗ “УМО”, розділ “Авторські/тематичні курси підвищення кваліфікації на 2018 рік”); *транзакційні запити* (у формулюванні запиту споживач/замовник висловлює

свою готовність зробити якусь дію (приклад запиту: “Підготовка до впровадження освітніх інновацій шляхом проходження курсів підвищення кваліфікації, опрацювання відповідної теми, спецкурсу на платформі дистанційного навчання та ін.).

Педагогічний працівник виступає замовником освітніх послуг, пред’являючи при вивченні його запитів власну освітню програму – індивідуальну траєкторію, освітні потреби, пізнавальні та інші індивідуальні особливості. Поглиблена рефлексія професійних запитів і потреб створює умови для цілісного самовизначення педагогічних працівників в єдності різних аспектів: усвідомлення того, що педагогічний працівник хоче (професійна мета, ідеали, плани), що педагогічний працівник може (здібності, схильності, можливості, обдарованість), що від нього чекають або сам чекає від себе як суб’єкта, який готовий до функціонування в системі.

Вивчення освітніх запитів має відбуватися на основі *прогностичної функціональної моделі акмепрофесіогенезу фахівців*, що включає три блоки:

1) *очікувально-настановчий блок*, що передбачає отримання інформації про індивідуальні потреби, очікування, професійні настанови замовників освітніх послуг шляхом психолого-андрагогічної діагностики (тестування, опитування, рефлексійні анкети, консультаційні пункти та ін.);

2) *інформаційно-аналітичний блок*, що охоплює обробку отриманої від замовників освітніх послуг інформації, за результатами якої приймається відповідне управлінське рішення, пропонується персоналізований варіант вибору параметрів навчання потенційними слухачами та ін.;

3) *детермінаційно-рефлексійний блок* (урахування запитів і потреб науково-педагогічних, педагогічних працівників і керівних кадрів у структуруванні змісту, доборі технологій та формуванні варіативних освітніх моделей підвищення кваліфікації; розроблення нормативно-правової, соціально-ціннісної, професійно значущої інформація у вигляді науково-методичного забезпечення (положення, освітньо-професійні програми, методичні рекомендації, проекти професійного розвитку, акмеограми, акмеокarti тощо); вибір моделі, форми навчання, змістового контенту освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації).

Вивчення професійних запитів і потреб замовників треба починати зі створення Банку психолого-андрагогічних діагностик (рефлексійні /комплексні анкети, бліц-опитування, тести, самотести, комп’ютерне діагностування, інтерв’ювання та ін.), добору актуальних методик для моніторингу професійного розвитку фахівців упродовж міжкурсого періоду. Розроблення такого комплексу моніторингових процедур дозволить вимірювати, відстежувати й діагностувати акмединаміку професійного розвитку фахівців за такими напрямками, зокрема: 1) *визначення освітніх потреб дорослих учнів*, тобто потреби в оволодінні знаннями, уміннями,

навичками, якостями й ціннісними орієнтирами, що передбачені прогностичною функціональною моделлю компетентності та якими треба оволодіти для вирішення завдань, виконання інноваційних ролей і функцій; 2) виявлення обсягу та характеру компетентнісного досвіду; 3) з'ясування фізіологічних і психологічних особливостей тих, хто навчається (енергетичний рівень, фізична активність, працездатність нервової системи, мотиваційно-креативні якості, тип темпераменту тощо); 4) виявлення когнітивного та навчального стилів дорослих учнів тощо.

На основі порівняльних процедур, аналітичного аналізу отриманих відповідним чином діагностичних даних із певними параметрами прогностичної моделі акмепрофесіогенезу фахівців вияскравлюються освітні потреби, позитивні і негативні тенденції, прогалини, які потребують компенсаторних дій у найближчій і подальшій перспективах. Якщо знання про споживачів освітніх послуг підвищують результативність відносин із ними, то знання, отримані спільно зі споживачами, відкривають шлях для більшої кількості освітніх інновацій, професійних продуктів і освітніх послуг вищої якості.

Якість освіти безпосередньо залежить від збалансованої відповідності умов, процесу й результату потребам і запитам замовників освітніх послуг. Для сучасного фахівця важливо оволодіти навичками управління знаннями, тобто навичками отримання знань, їх створення, організації й ціннісного використання. Адже на сьогодні компетентна дія без компетентного знання неможлива.

Маркетинг знань (скорочення дефіциту знань шляхом їх придбання, засвоєння, накопичення, ціннісного використання) передусім передбачає:

- придбання й адаптацію до професійної науково-методичної сфери глобальних знань, а також розвиток сфери знань на локальному рівні;
- обмін інформацією між виробником (зокрема ППО, методичною службою) і споживачем, оцінка макро- і мікросередовища;
- отримання нових знань шляхом кластерної взаємодії з іншими інституціями післядипломної педагогічної освіти (освітніми установами, асоціаціями та ін.);
- інвестиції в людський капітал для розширення можливостей засвоєння та застосування знань шляхом створення можливостей для неперервного професійного розвитку фахівців упродовж усього життя;
- використання технологій, що допомагають здобувати, засвоювати й застосовувати знання в нових соціокультурних умовах;
- регулювання та забезпечення рівного доступу до інформаційних ресурсів (ресурсних центрів);

• устанавлення довірчих партнерських взаємовідносин між освітньою організацією/установою, її співробітниками та клієнтами (споживачами, замовниками) у процесі співпраці, співдії у формі нематеріального активу для отримання професійно значущого результату;

• науково-методичний супровід акмепрофесіогенезу педагогічних працівників шляхом формальної та неформальної освіти;

• вироблення стратегії просування освітніх послуг до споживача;

• неперервне навчання, взаємонавчання, поширення наявних знань і професійного досвіду всередині установи/організації тощо.

На сьогодні існує чимало визначень понять “послуга”, “освітня послуга”, “послуга у сфері освіти”. Аналізуючи їх, можна виділити два підходи до визначення послуги: 1) дія, що приносить користь, допомогу іншому; 2) продукт (результат) діяльності сервісного підприємства.

Освітні послуги є провідною характеристикою ступеня розвиненості інтелектуального потенціалу персоналу того чи того освітнього закладу (установи), рівень інноваційної творчої діяльності співробітників. Основними особливостями, які характеризують існування ринку освітніх послуг, є: асиметричність інформації, що передбачає відмінність у знаннях одних учасників освітнього процесу порівняно з іншими; неоднакова доступність всіх суб’єктів ринку до відповідних ресурсів; висока еластичність попиту на освітні послуги; швидка реакція ринку на зміни попиту; індивідуальність і нестандартність наданих послуг і технологій; висока диференціація продукту за однією і тією самою спеціальністю.

Неможливо здійснити повну заміну термінів “робота”, “діяльність” терміном “послуга”, незважаючи на прийняту й усталену в міжнародних договорах термінологію, згідно з якою використовується єдиний термін “послуга” для позначення і робіт, і послуг.

За критерії відмінності роботи від освітньої послуги дослідники беруть їх сутність, спрямованість, результат, появу нових об’єктів, мінливість, вартість.

Сутність. Робота виражається в матеріальній формі, водночас освітня послуга є не матеріальною, а *соціальною цінністю*. Послуги у сфері освітньої діяльності є наслідком праці, спрямованої на споживання. Ці види праці, з одного боку, збільшують частку духовних споживацьких благ у суспільстві, з іншого – самі є об’єктом споживання, однак вони не можуть бути використані з метою розширення виробництва.

Невідчутність (нематеріальність). Послугу не можна продемонструвати, побачити, спробувати, транспортувати, зберігати або вивчати до моменту її отримання. Неможливо безпосередньо здійснити кількісний підрахунок освітніх послуг.

Спрямованість. Робота може виконуватися як для себе, так і для іншої людини, послуга – тільки на користь її замовника, споживача.

Результат. Робота спрямована на виробництво певних благ, які можуть бути виміряні. У процесі надання послуги вихідні матеріали або перетворюються, або споживаються, і результат можна обчислити лише умовлядно. При споживанні послуги споживача цікавить не сам предмет, якщо він навіть і має місце, а його корисна дія.

Поява нових об'єктів. При наданні послуги оригінальний матеріально-речовинний продукт не створюється: він або відсутній зовсім, або змінюється якість уже наявного, створеного продукту. За виконання роботи завжди виходить новий об'єкт, який раніше не існував.

Мінливість. Змінюваність та вимоги до якості послуг зумовлені існуючими стандартами у сфері освіти, рівнем надання сервісних послуг, часу і місця їх надання тощо. Саме споживач, замовник, його унікальність, потреби й професійні запити безпосередньо впливають на ринок освітніх послуг, ступінь індивідуалізації та змінюваності. Послуги не мають гарантованих стандартів якості, їм властивий високий ступінь невизначеності. Результат послуги, її корисний ефект споживач зможе оцінити лише після її надання.

Вартість. Освітні послуги, як і будь-який суспільний товар, мають свою споживчу вартість, яка може бути виражена якістю, глибиною та характером наданих знань, розвинутих професійних компетентностей і набутих компетенцій. При цьому залишається активною роль педагогічного працівника як споживача, замовника.

Маркетинг освітніх послуг має певні особливості, що відрізняють його від маркетингу у сфері матеріального виробництва.

У науково-методичній діяльності *маркетинг освітніх послуг* передбачає *формування пропозиції, надання самих освітніх послуг замовникам/споживачам*, інформування, консультування, координування, науково-методичний супровід і науково-методичне забезпечення професійного розвитку фахівців на всіх етапах міжкурсового періоду, просування послуг на ринку освітніх послуг, участь в атестації, акредитації навчальних закладів тощо. При цьому ринок освітніх послуг створює багатогалузеве економічне середовище, де формується значущий елемент національного багатства – знання, уміння, навички, цінності, особисті інтелектуальні й професійні характеристики. Ринок освітніх послуг найтісніше пов'язаний із ринком праці, також із ринком науково-методичної продукції і ринком інвестицій. Його структурування проводиться за економічною та територіальною локальністю, кон'юнктурною та сегментною ознаками. Спектр освітніх послуг, запропонований замовникам/споживачам, дає можливість підтримувати конкурентоспроможність на ринку праці.

Серед найпопулярніших моделей маркетингу послуг – модель Л. Ейгліє та Е. Ланггарда, відома під назвою *модель сервакшин, або обслуговування в дії*, що акцентує увагу на видимій для замовника/споживача частині, до якої належать середовище, в якому відбувається процес обслуговування, і персонал, що надає послуги. Проте поза увагою залишається внутрішня система організації, яка є сукупністю методів і технологій обслуговування. Відомий також поділ послуг за критерієм “форма задоволення потреби” та “інструмент або спосіб задоволення потреб”. Послуги розташовуються за шкалою від самої послуги до послуги, пов’язаної із речовинним продуктом.

Різноманітність освітніх послуг шляхом розроблення багатоваріантних форм, моделей, андрагогічних технологій, інноваційних напрямів науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів дозволяє підготувати конкурентоспроможних на ринку освітніх послуг фахівців, здатних до неперервного саморозвитку й самореалізації в суспільстві, яке навчається.

Акмеологічна модель професійного розвитку фахівців в умовах формальної і неформальної післядипломної освіти

В умовах післядипломної освіти підготовка компетентного фахівця, акмепрофесіонала передбачає розроблення соціально й професійно значущих орієнтирів, певних акме-регуляторів неперервного розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу, конкретизацію професійно-кваліфікаційних вимог із переліком інноваційних ролей і функцій, обґрунтування перспективних моделей, форм, метатехнологій освіти дорослих у суспільстві, яке навчається. Проте аналіз існуючих моделей і схем оцінювання професійно-педагогічної діяльності педагогічних і управлінських кадрів засвідчив недовість їх для процедур вимірювання, корекції і професійного розвитку на всіх етапах міжкурсового періоду. Більшість із них не є кваліметричними, тобто в них лише спорадично описано вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників, але чітко не визначено інструментарій для вимірювання, методичні й технічні прийоми, показники і критерії, за якими можна прозоро оцінити наявність тих чи інших ознак. Також відсутній чіткий алгоритм дій для дослідження професійної акмединаміки за допомогою спеціально розроблених і адаптованих до умов післядипломної педагогічної освіти методик вивчення, аналізу й подальшого коригування. На сьогодні недостатньою є діагностична компетентність самих педагогічних працівників.

Моделювання, що є методом пізнання, невід’ємною складовою цілеспрямованої діяльності, складається із процесу створення, дослідження і використання моделей, і розглядається як педагогічне відтворення суб’єктів освіти за допомогою реальних (фізичних) або ідеальних (логічних, математичних) моделей [26, с. 235].

Змодельований еталон суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, сукупність найвищих якісних показників інтелектуальних, емоційних, вольових, комунікативних характеристик інтерпретується як образ акме [15, с. 189]. Процес розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу, представлений моделлю, виглядає рельєфніше, дає можливість цілісно вивчити систему професійно-фахової підготовки і професійної діяльності, розглянути освітню ситуацію в різних ракурсах, визначити стратегічні цілі, умови, різновиди науково-методичного, психолого-педагогічного, інформаційного тощо супроводу, відповідно до яких створюється диференційований акмеологічний простір у системі післядипломної педагогічної освіти.

Розробленню акмеологічної моделі розвитку сучасного педагога присвячено праці Л. В. Абдаліної [1], Г. С. Данилової [14], С. С. Пальчевського [39, с. 58-70] та ін. Урахування концептуальних засад підвищення кваліфікації педагогів різних кваліфікаційних категорій у системі післядипломної освіти регіону послужило підґрунтям для розроблення етапних моделей підвищення кваліфікації. Н. І. Клокар у монографічній розвідці “Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу” [26, с. 241-246] визначає мету, концептуальні засади, умови реалізації етапних моделей молодого вчителя, досвідченого вчителя, учителя-методиста. Кожна з етапних моделей вирізняється певною специфікою, оскільки концептуально новий диференційований підхід до підвищення кваліфікації враховує відповідну кваліфікацію педагога.

Поняття “модель” (від англ. *model*, лат. *modulus* – міра, зразок, норма, еталон, макет) розуміється нами як логічна послідовна складна система відповідних елементів неперервної освіти, що умовно відтворює, імітує педагогічний акмепрофесіогенез на різних етапах міжкурсного періоду, включає інтеграл наявного стану особистості, професійно-педагогічної діяльності, способи його зміни та фінішний стан (результат), а також її концептуальне, організаційне, змістове, технологічне, діагностичне і нормативно-правове забезпечення. В основу розроблення моделі нами покладено описані В. О. Штоффом умови, які є необхідними і достатніми ознаками моделі як будь-якої системи, уявної чи реально існуючої, причому відсутність однієї з них позбавляє систему її модельного характеру: 1) між моделлю і оригіналом є відношення схожості, форма якої виражена чи зафіксована (умова відображення чи уточнення аналогії); 2) модель у процесі наукового пізнання є заміщувачем об'єкта, що досліджується (умова репрезентації); 3) вивчення моделі дозволяє отримувати інформацію про оригінал (умова екстраполяції) [63, с. 113-114].

На наш погляд, до розглянутих тлумачень поняття моделі варто додати також аспект *багатовимірності*, оскільки акмеологічна модель педагогічного

акмепрофесіогенезу призначена для вимірювання якості освіти і освітніх послуг зокрема, акмединаміки професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості педагога, розвинутих компетентностей впродовж міжкурсового періоду тощо, *багаторівневості*, за якої процес акмепрофесіогенезу включає кілька взаємопов'язаних стратегічною метою, завданнями, суб'єктами тощо періодів (етапів) професійного розвитку, та *циклічності (фазовості чи стадіальності)*, в основі якого покладено розуміння цього процесу як сукупності чутливих періодів, процесів, дій, фаз професійно-фахового та індивідуально-особистісного розвитку фахівця в умовах післядипломної освіти. Уявлені або матеріалізовані моделі реальних систем (об'єктів, явищ, процесів) дають можливість замінити систему-оригінал, отримати про неї нові відомості, довідзначити як саму систему-оригінал, так і її модель [4, с. 231-232].

Модель акмеологічна – це система об'єктів і знаків, що відтворює істотні властивості об'єкта-оригінала – ідеального образу професіонала чи еталону особистісно-професійного розвитку (за В. Г. Зазикінім). Акмеологічні моделі можуть бути представлені у вигляді вербальних, аналітичних та геометричних описів, структурно-функціональних схем.

Мета розроблення акмеологічної моделі полягає у побудові такої конструкції, що втілює абстраговану структуру і реально спроектований процес педагогічного акмепрофесіогенезу шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти та дозволяє відстежувати розвиток досліджуваного об'єкта впродовж усіх етапів міжкурсового періоду. Використовувана нами вербальна (описова) та граф-схемна форми її подання допомагають відтворити, охарактеризувати й описати детермінанти диференційованого акмеологічного професійного простору для професійного розвитку в післядипломній освіті, зокрема умови й акмеологічні чинники, методологічні підходи і принципи функціонування, імовірні ризики впровадження моделі, інноваційні напрями науково-методичного супроводу педагогічного акмепрофесіогенезу, що забезпечує підготовку педагога як конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг фахівця, і що найсуттєвіше – дозволяє ефективно керувати цим процесом.

Осмислюючи функції акмеологічної моделі професійного розвитку фахівців, ми виходили із того, що вона є засобом активності, дієвості компонентів системи, фактором самозбереження та її вдосконалення, водночас становить окремий, відносно самостійний вид діяльності, продуктивність якого позначається на результатах проектування, розвитку і вдосконалення моделі [59, с. 210].

Такою акмеологічною моделлю, що відтворює істотні властивості ідеального образу акмепрофесіонала, виступає засобом неперервного професійного саморозвитку й самовдосконалення педагога в умовах

формальної і неформальної післядипломної освіти, моніторингу професійно-особистісної акмединаміки на кожному етапі педагогічного акмепрофесіогенезу, виступає *акмеограма*.

Простежемо відмінність між акмеограмою і професіограмою, щоб ефективно й коректно використовувати їх для неперервного акмепрофесіогенезу фахівців.

У професіограмі фіксуються вимоги до професійно-педагогічної діяльності й особистості фахівця (психофізичні якості), необхідні для виконання типових професійних завдань. *Професіограма*: 1. Системний опис соціальних, психологічних та інших вимог до суб'єкта певної професії та визначення, виходячи із цих вимог, необхідних для даного виду професійної діяльності якостей особистості, що складають основу професійної придатності. Професіограма найчастіше розробляється в єдності якісних і кількісних характеристик, які допускають використання сучасних математичних методів. 2. Документ, в якому описуються особливості спеціальності, професії; включає в себе кваліфікаційний профіль, в якому всі якості, необхідні працівнику, знаходять кількісне вираження.

Акмеограма уможливорює професійний розвиток фахівця відкритого суспільства як *суб'єкта власного самовдосконалення і самореалізації*, який готовий мобільно, продуктивно й творчо вирішувати інноваційні освітні завдання, обирати траєкторію професійно-особистісного розвитку шляхом формальної та неформальної освіти.

Акмеограма складає *технологічну основу позитивно-гармонійної Я-концепції* (“Я-образ” (адекватне виділення себе із професійного середовища, усвідомлення власної специфіки), “Я-учинок” (неперервний розвиток педагогічної майстерності), “Я-ставлення” (домінування внутрішнього контролю, самооцінка педагогічних здібностей, якостей, саморефлексія), “Я-настанова” (цілепокладання, самонастанова на інноваційність, творчий пошук), що забезпечує *цілісність, системність, неперервність, мобільність процесу підготовки конкурентоздатного на ринку освітніх послуг фахівця*.

Акмеограма *завжди індивідуальна*, розробляється для конкретного фахівця й спрямована на його індивідуальний розвиток з урахуванням умов і акмеологічних (об'єктивних і суб'єктивних) чинників.

Акмеограма включає аналіз видів професійно-педагогічної діяльності, її мети, мотивів, засобів, структуру, функції, алгоритми дій і операцій, опис акмеологічних інваріантів у суб'єктивних характеристиках професійної діяльності, в її якостях, що забезпечує поступальний розвиток, професійне самовдосконалення фахівця, його просування до високих рівнів професіоналізму (за А. О. Деркачем, А. К. Марковою, С. С. Пальчевським).

У типовій схемі акмеограми є розділи, що відносяться до рівня *загального* (підструктури професійної кваліфікації, загальних акмеологічних інваріантів педагогічної майстерності), *особливого* (підструктури спрямованості особистості, специфічних акмеологічних інваріантів педагогічної майстерності), *одиночного* (підструктури здібностей, характерологічних особливостей, моральних якостей).

Акмеограма включає:

- *таксономію педагогічних цілей* професійно-педагогічної діяльності,
- *професійно-кваліфікаційні й особистісні вимоги* до педагогічного працівника,
- *професійні функції* (інформаційну, діяльнісну, креативну, розвивальну), які корелюють із знаннєвими, уміннєвими, поведінковими, ціннісно-мотиваційними компетенціями (в основі – модель розвитку компетентності спеціаліста Леклерка),
- *професійно-педагогічні ціннісні орієнтації* (загальнопедагогічні, особистісно-розвивальні, предметно-діяльнісні, професійно-прагматичні та ін.),
- *педагогічні спеціальні здібності* (професійно-комунікативні, творчі, перцептивні, організаторські, сугестивні та ін.),
- *професійні якості* (мотиваційні, інтелектуальні, екзистенціональні та ін.).

В акмеограмі виокремлено критерії і показники, що цілковито відбивають структурно-функціональні, змістові компоненти процесу ПАП фахівця в системі післядипломної освіти та за якими можна об'єктивно спостерігати його акмединаміку в професійно-діяльнісній, індивідуально-особистісній та мотиваційно-рефлексивній сферах.

Професійно-діяльнісний критерій ПАП конкретизовано за такими показниками: *гуманістичність*, що окреслює особистісно зорієнтовану, дитиноцентричну, суб'єкт-суб'єктну спрямованість професійно-педагогічної діяльності, створення диференційованого комунікативно-ситуативного освітнього простору для гармонійного розвитку особистості відповідно до сенситивних періодів навчання; *нова якість професійно-педагогічної дії*, що дозволяє простежити поєднання цільового, змістового, процесуального, ціннісно-світоглядного, результативного аспектів професійно-педагогічної діяльності, модернізацію компонентів педагогічної системи (освітніх цілей, змісту), вироблення самобутньої, ексклюзивної системи педагогічних дій, індивідуально-творчого стилю, створення авторської системи діяльності, персонал-технологій та ін.; *професійно-педагогічна компетентність*, що передбачає комплексне поєднання ґрунтовних, систематичних знань, умінь, навичок, професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій; *акмелінгвітична*

культура, що окреслює культуру мислення й мовлення, вироблення індивідуального мовного стилю та ін.; *продуктивність професійно-педагогічної діяльності й системність*, що слугує для визначення результату нової якості, індивідуального творчого внеску в розвиток професійно-педагогічної спільноти; *педагогічна творчість*, що зумовлена змістом професійно-педагогічної діяльності педагога та охоплює його широкий кругозір, пізнавальні інтереси, ініціативність, творчий досвід, активну професійну позицію, високу самоорганізацію, здатність до педагогічної імпровізації; *інноваційність*, що уможлиблює визначення рівня технологічної культури, якості упровадження в систему роботи інноваційних підходів, технологій, методів, прийомів та ін.

Індивідуально-особистісний критерій ПАП включає ціннісно-смысловий професійний простір, спеціальні педагогічні здібності, професійно важливі й особистісні якості педагогічного працівника, зокрема педагогічну щирість, чесність, духовність, гуманність, доброзичливість, національну гідність, інтелігентність, інтелектуальну культуру, тактовність, самокритичність тощо.

Мотиваційно-рефлексивний або акмеологічний критерій ПАП вичерпно розкривається через показник *акмеологічності*, що зорієнтований на виявлення акмединаміки професійно-особистісного розвитку фахівця, його неперервне самовдосконалення впродовж міжкурсового періоду, збагачення компетентнісного досвіду новим професійно значущим змістом та ін.

В акмеограмі кожен показник виділених критеріїв оцінюється за 12-бальною шкалою залежно від рівня сформованості та реалізації в професійно-діяльній, індивідуально-особистісній та мотиваційно-рефлексивній сферах.

Освітні індикатори (від англ. *indicator* – індикатор, показник) схарактеризовано як теоретично неподільні в конструкті методики елементарні емпіричні показники, на підставі вимірювання яких за допомогою запитань, тестових завдань, фіксованих одиниць спостереження визначаються педагогічні діагнози, тобто висновки про реальний стан професійного розвитку, що ґрунтуються на узагальнювальній інформації, зібраної за допомогою різноманітних діагностичних методик.

Індикаторами критеріїв, що відтворюють певну властивість досліджуваного об'єкта, визначено такі: репродуктивний рівень (1-3 бали), оптимальний (4-6 балів), досконалий (7-9 балів), продуктивно-технологічний або інноваційно-перетворювальний (10-12 балів). При цьому враховується прояв інноваційності, творчості, системності роботи педагогічного працівника впродовж усього міжкурсового періоду шляхом формальної і неформальної освіти.

Рівень розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу вираховується щорічно за формулою:

де $R_{\text{ПАП}}$ – рівень педагогічного акмепрофесіогенезу.

В умовній критеріальній шкалі *продуктивно-технологічний* рівень ПАП ($R_{\text{ПАП}}$) становить від 75 % до 100 %; *досконалий* $R_{\text{ПАП}}$ – від 50 % до 75 % від теоретично можливих 100 %; *оптимальний* $R_{\text{ПАП}}$ – від 25 % до 50 %; *репродуктивний* $R_{\text{ПАП}}$ – до 25 % від можливих 100 %.

Акмединаміка професійного розвитку фахівця визначається сумарно з урахуванням виділених критеріїв, показників, рівнів і кількісних індикаторів їх оцінювання. Суттєвим індикатором педагогічного акмепрофесіогенезу є показник акмединаміки ($AD_{\text{ПАП}}$), тобто позитивного або негативного акмепрофесіогенезу педагогічного працівника, що вираховується за формулою:

$$AD_{\text{ПАП}} = R_{\text{ПАП5}} - R_{\text{ПАП1}}$$

де $AD_{\text{ПАП}}$ – динаміка змін педагогічного акмепрофесіогенезу; $R_{\text{ПАП5}}$, $R_{\text{ПАП1}}$ – індикатори рівня педагогічного акмепрофесіогенезу відповідно на 5-ому та 1-ому роках вимірювання. Якщо $AD_{\text{ПАП}}$ становить більше 20 %, то спостерігаємо *перспективно-продуктивну акмединаміку* професійного розвитку (ПП), $AD_{\text{ПАП}}$ становить від 10% до 20% – *перспективно-перфекційну акмединаміку* професійного розвитку (ПО), $AD_{\text{ПАП}}$ – від 0 до 10% – *сталу акмединаміку* (С), $AD_{\text{ПАП}}$ – менше 0% – *регресивну акмединаміку* (Р). На основі отриманих на кожному етапі міжкурсового періоду результатів педагогічному працівнику надається адресна допомога, моделюється й зреалізовується індивідуальна освітня траєкторія професійно-особистісного вдосконалення відповідно до професійних мотивів, запитів, утруднень, професійних потреб (табл. 2).

Серед *ризиків упровадження акмеограми* в систему післядипломної освіти можна виділити такі: традиційні, застарілі, що не відповідають сучасним вимогам механізми, форми, технології підвищення кваліфікації акмепрофесіонала; відсутність інноваційної науково-методичної системи професійного розвитку; неготовність фахівця до інноваційної творчої діяльності, нерозвиненість у нього мотиваційно-креативних якостей, зокрема мотивів, потреб, інтересів; невміння проектувати особистісно-значущу систему самоорганізації, вести самостійно-творчий пошук професійно важливої інформації, використовувати компетентнісний досвід в якості основного джерела навчання; відсутність варіативності та випереджувального характеру науково-методичних послуг, їх адресної спрямованості; недосконалість навчально-методичного, інформаційно-комунікаційного, діагностичного супроводу ПАП; відсутність комплексного перманентного моніторингу професійного розвитку впродовж міжкурсового періоду тощо. Під час реалізації акмеограми в системі післядипломної освіти дослідники, крім зазначених нами ризиків, акцентують увагу на слабкій

відповідальності слухачів курсів підвищення кваліфікації при впровадженні знань і технологій, отриманих під час навчання, у практику роботи освітніх закладів, отже, необхідна розробка післякурсowego тьюторства і коучингу.

Отже, акмеограма допомагає розробити комплексну акмеологічну систему оцінювання, корекції, моделювання й розвитку професійного акме суб'єкта професійної діяльності як усвідомлений рух фахівця до професійного еталона, що дозволяє на основі самопізнання визначити рушійну силу саморозвитку, самовдосконалення упродовж усього життя шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти.

Акмеологічні чинники розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу

Процес розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу в системі післядипломної педагогічної освіти пов'язаний із певними чинниками, рушійними силами, що виступають головними детермінантами професійно-особистісного зростання, джерелами й своєрідними ресурсами професійної суб'єктної активності, інновативності й творчості. Для їх позначення послуговуємося термінами *акмеологічні чинники* чи *акмеологічні ресурси*, які трактуємо як синонімічні лексичні структури. Причини труднощів, бар'єрів професійно-педагогічної діяльності фахівця, стимулювальні механізми творчості тією чи іншою мірою конкретизуються в наукових розвідках М. Й. Варій, В. Л. Ортинського [5, с. 342], І. М. Дичківської [17, с. 255-265], Ю. І. Завалевського [21, с. 29-56], Н. В. Кузьміної [29, с. 56, 63-79], Н. В. Кухарева [32, с. 120], В. Ф. Паламарчук [38, с. 403, 406], В. О. Сластьоніна [58, с. 125, 143-144, 146], І. М. Шоробури, А. А. Григор'євої [62, с. 91] та ін. В акмеологічних дослідженнях Л. В. Абдаліної [1, с. 45], О. М. Вержбицької [7, с. 5, 7, 11, 20], А. О. Деркача [15, с. 249-250], Н. І. Клокар [26, с. 64-67], А. К. Маркової [35, с. 305], С. С. Пальчевського [39, с. 303-308, 313-334], Т. М. Траверсе [60, с. 63-64] та ін. в основному вивчаються акмеологічні чинники руху особистості, що характеризують допрофесійний і певною мірою післяпрофесійний періоди, зокрема вікові зміни, що зумовлюють періодизацію розвитку, систему неперервної освіти та провідну професійно орієнтовану діяльність, причому акцентується увага на задатках, стані суспільства в період становлення, природному середовищі, умовах шкільного виховання та навчання, доступі до культурних цінностей, готовності до професійної діяльності тощо.

АКМЕОГРАМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ ВПРОДОВЖ МІЖКУРСОВОГО ПЕРІОДУ

(20____ – 20____ роки)

Прізвище, ім'я та по батькові _____

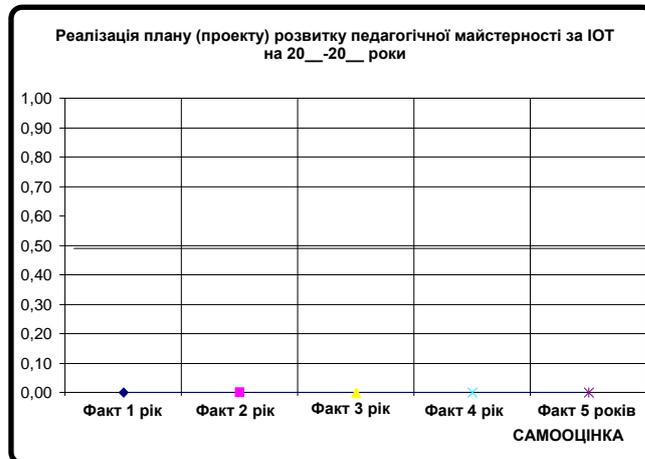
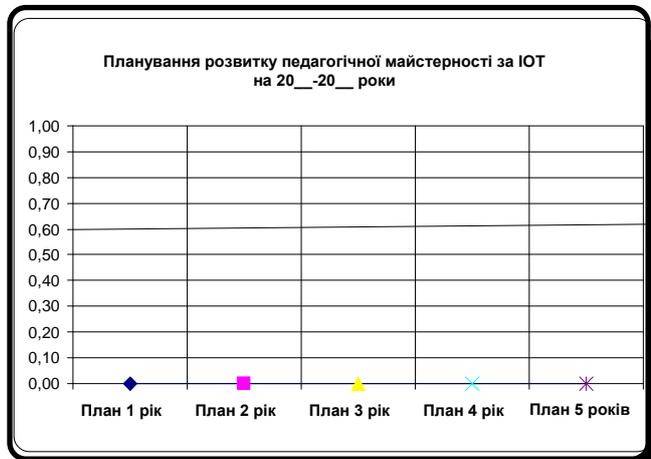
Дата заповнення: I рік _____ II рік _____

_____ III рік _____ IV рік _____ V рік _____

Кваліфікаційна категорія _____

Дата чергової атестації _____

Динаміка педагогічного акмепрофесіогенезу за індивідуальною освітньою траєкторією



Таблиця 2

№ з/п	Критерії ПАП	Показники ПАП	Пропедевтично-прогностувальний			Курсовий			Післякурсровий			Практико-управалювальний			Рефлексивно-корекційний							
			I рік			II рік			III рік			IV рік			V рік							
			Репродуктивний	Досягальний	Продуктивний	Репродуктивний	Досягальний	Продуктивний	Репродуктивний	Досягальний	Продуктивний	Репродуктивний	Досягальний	Продуктивний	Репродуктивний	Досягальний	Продуктивний	Репродуктивний	Досягальний	Продуктивний		
1	2		1-3	4-6	7-9	10-12	1-3	4-6	7-9	10-12	1-3	4-6	7-9	10-12	1-3	4-6	7-9	10-12	1-3	4-6	7-9	10-12
I. ПРОФЕСІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КРИТЕРІЙ																						
1.1. Гуманістичність																						
1.1.1 знання (інформаційна функція):																						
сенситивних періодів розвитку учнів; принципів побудови гуманістично спрямованого людиноцентризованого освітнього процесу; способів організації діяльнісно-активного процесу на засадах індивідуалізації та фасилітації																						
1.1.2 уміння (діяльнісна функція):																						
наповнювати зміст навчальних програм ціннісним змістом; організовувати особистісно зорієнтовану, суб'єкт-суб'єкту діяльність; створювати диференційований комунікативний освітній простір для розвитку особистості; сприяти визначенню своєї перспективи, побудови траєкторії особистеного розвитку																						
1.1.3 володіння (розвивальна функція):																						
способами створення позитивно-гармонійної навчальної атмосфери і належної мотивації; прийомами гуманізації освітнього процесу, організації співдії																						
1.1.4 настанови до (креативна функція):																						
співтворчості, співпраці; аксіологічності, референтності																						
1.2 НОВА ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІ																						
1.2.1 знання (інформаційна функція):																						
інноваційних ролей, функцій, принципів діяльності та настанов в умовах реформування освіти; способів забезпечення продуктивності і якості освітнього процесу																						
1.2.2 уміння (діяльнісна функція):																						
модернізувати компоненти педагогічної системи (навчально-виховні цілі, зміст); трансформувати вміння та елементи (зовнішні і внутрішні) педагогічної техніки; виробляти самобутню, ексклозивну систему професійно-педагогічних дій, індивідуально-творчий стиль; створювати авторську систему діяльності (концепцію, методику викладання предмета, персонал-технологію); продуктивно діяти в освітній, професійній і життєвій сферах; поширювати передові перспективні ідеї; оцінювати власний професійний рівень, можливості, професійні потреби, запити, настанови; створювати власну позитивно-гармонійну "Я-концепцію", що поєднує європейську та національну ідентичність, самоощунку і саморозвиток; вирішувати стратегічні й тактичні завдання; кваліфіковано, професійно проводити проектно-конструкторську (планувальну), аналітико-прогностичну, процесуальну діяльність на технологічному																						

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
	професійно-особистісного розвитку, професійній діяльності, творчості; висувати найближчі і найдалі професійні перспективи; здійснювати рефлексію, переводити власні потенційні можливості в актуальні; діагностувати, комплексно осмислювати власний перспективний педагогічний досвід, визначати рівень його продуктивності																					
3.1.3	володіння (розвивальна функція): способами мотивації успіху та уникнення професійних невдач, способами саморегуляції, адекватної самооцінки																					
3.1.4	настанови до (креативна функція): досягнення найвищих професійних результатів, неперервного саморозвитку і самовдосконалення																					

Рівні педагогічного акмепрофесіогенезу (Р_{ПАП}):

Р – репродуктивний рівень (1-3 бали), О – оптимальний рівень (4-6 балів), Д – досконалий рівень (7-9 балів), ПП – продуктивно-технологічний або інноваційно-перетворювальний рівень (10-12 балів).

Рівень ПАПсті вираховується щорічно за формулою:

де Р_{ПАП} – рівень педагогічного акмепрофесіогенезу

Рангові оцінки досліджуваних компонентів системи або цифрові освітні індикатори:

Якщо Р _{ПАП}	від 75 % до 100 %	продуктивно-технологічний рівень ПАП	“ПП”
Р _{ПАП}	від 50 % до 75 %	досконалий рівень ПАП	“Д”
Р _{ПАП}	від 25 % до 50 %	оптимальний рівень ПАП	“О”
Р _{ПАП}	до 25 %	репродуктивний рівень ПАП	“Р”

Суттєвим індикатором динаміки (змін) є наступний показник (АД_{ПАП}).

Акмединаміка педагогічного акмепрофесіогенезу вираховується за формулою:

$$АД_{ПАП} = Р_{ПАП5} - Р_{ПАП1}$$

де АД_{ПАП} – динаміка змін, Р_{ПАП5}, Р_{ПАП1} – індикатори рівня педагогічного акмепрофесіогенезу відповідно на 5 та 1 роках вимірювання. **Якщо:**

АД _{ПАП}	більше 20 %	ПЕРСПЕКТИВНО-ПРОДУКТИВНА динаміка розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу	“ПП”
АД _{ПАП}	від 10 % до 20 %	ПЕРСПЕКТИВНО-ПЕРФЕКЦІЙНА динаміка розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу	“ПО”
АД _{ПАП}	від 0 до 10 %	СТАЛА динаміка розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу	“С”
АД _{ПАП}	менше 0%	РЕГРЕСИВНА динаміка розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу	“Р”

ПАП фахівців зумовлений впливом *внутрішніх (суб'єктивних або психофізіологічних)* та *зовнішніх (об'єктивних або соціально-професійних)* акмеологічних чинників (див. рис. 3).

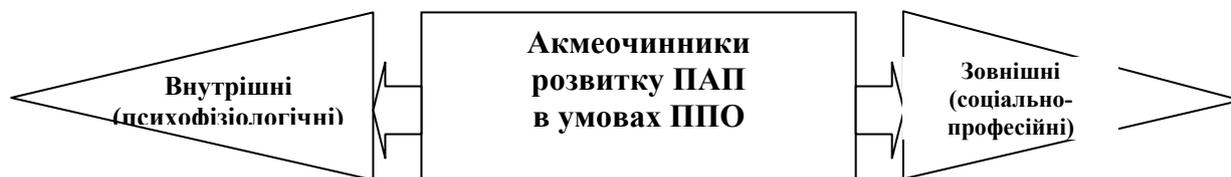


Рис. 3. Акмеологічні чинники розвитку ПАП у системі післядипломної освіти

Внутрішні або *суб'єктивні* акмеочинники професійного розвитку фахівця зумовлені його індивідуальними психофізіологічними особливостями, різними структурно-функціональними компонентами психіки, параметрами внутрішніх ресурсів, особистісно-професійного потенціалу, які визначають індивідуальність, природні і набуті якості, стиль професійно-педагогічної діяльності і професійно-педагогічної взаємодії незалежно від впливів соціального середовища і професійної дійсності. Причому, як слушно зауважує А. О. Деркач, акмеологічними внутрішніми ресурсами можна вважати лише ті, які забезпечують оптимізацію діяльності, підвищення її ефективності за рахунок високої продуктивності при низьких енерговитратах та підвищення задоволеності від неї суб'єкта, тобто внутрішні ресурси перетворюються на засіб забезпечення тих чи інших показників діяльності [15, с. 28-29]. До *внутрішніх* або *суб'єктивних чинників*, що позначаються негативними змінами на психофізіологічному і психічному здоров'ї педагогічного працівника, перешкоджають його професійному розвитку, підвищенню професійного рівня, вияву творчої позиції зараховуємо:

- психофізіологічні особливості, зокрема низький енергетичний рівень, недостатні фізична й психічна активність, працездатність нервової системи, тип темпераменту, емоційний фон, нерозвиненість або ригідність дивергентного (творчого) мислення, недостатній рівень індивідуального творчого потенціалу, мотивів, потреб, інтересів, необхідних для продуктивної інноваційної професійно-педагогічної діяльності;

- несформованість чи недостатній рівень розвитку професійно значущих якостей (мотиваційних, емоційно-естетичних, інтелектуальних, екзистенціональних), здібностей, метакомпетентностей, предметних компетентностей і компетенцій, мотиваційної сфери і професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій;

- недостатній для ефективного виконання професійних завдань рівень розвитку професійної компетентності, професійних знань;

-
- стереотипність мислення і професійних настанов, ретроградство, закритість новим знанням, механічність виконання професійно-педагогічної діяльності, використання вже набутого соціального й професійного досвіду без бажання набуття інноваційного, тобто професійне старіння;
 - емоційна, розумова, фізична втома, виснаження, почуття спустошеності, тривожності, зниження працездатності;
 - небажання чи невміння, неготовність відмовитися від технологій, форм чи методів освітньої діяльності, що стали непродуктивними, надієвими за певних обставин;
 - комунікативно-ситуативні бар'єри професійно-педагогічної взаємодії, зокрема соціальні, ситуаційні, імпровізаційні, контрсугестивні, когнітивні, експресивно-естетичні, інтеракційні, психологічні тощо;
 - індивідуально-типологічний деструктивний стиль професійно-педагогічного спілкування, непродуктивні моделі професійно-педагогічної взаємодії;
 - бар'єри творчості, розчарування через професійні невдачі, що траплялися раніше, наприклад, невдалий досвід на фахових конкурсах, занижена самооцінка;
 - відсутність настанов, сталої мотивації на неперервне підвищення професійного рівня упродовж міжкурсowego періоду шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти;
 - схильність до конформізму, прагнення не відрізнитися від колег своїми судженнями, розробками, ідеями;
 - індивідуально зумовлений професійний егоцентризм або егоцентрична особистісна центрація як сфокусованість на власних когнітивних, емоційних, комунікативних та поведінкових позиціях у процесі навчальної взаємодії, небажання відійти від власних думок, суджень, емоцій і сприймати інші точки зору;
 - професійні кризи і деформації педагогічного акмепрофесіогенезу, інволюційні процеси, періоди стагнації, регресії і деструктивного розвитку, що проявляються у послабленні професійних якостей, деформуванні якісних поведінково-характерологічних властивостей, зокрема почуття невдоволеності існуючим професійним статусом, змістом професійно-педагогічної діяльності, взаємовідносинами в колективі, професійна апатія, розчарування;
 - стихійне, неусвідомлене професійне самовдосконалення, нестабільність і періодичність підвищення кваліфікації, власна інерція, байдужість;
 - відсутність тайм-менеджменту, мистецтва встигати, тобто невміння планувати час та ефективно управляти ним;
 - фрустрація (від лат. *frustratio* – марне сподівання, обман, розлад, руйнування планів) як психічний стан дезорганізації свідомості й поведінки

людини, зростаючого емоційно-вольового напруження, що виникає в ситуаціях, які перешкоджають досягненню важливої мети чи задоволенню потреб, викликаний об'єктивно неподоланими (або суб'єктивно уявленими) труднощами у розв'язанні завдань.

Польські дослідники за допомогою моделі “Куб інновацій” описують чинники, що мобілізують педагогів на впровадження змін [2, с. 44-46]. Крім внутрішніх імпульсів і власної ініціативи, береться до уваги зовнішній тиск, ініціатива знизу (bottom-up) і нав'язування ініціативи зверху (top-down). Отже, *зовнішні чи об'єктивні акмеологічні чинники* пов'язуємо з реальною системою професійно-педагогічної діяльності на національному і регіональному рівнях, організацією професійного простору в системі післядипломної освіти для розвитку креативних якостей, гуманістичної позиції, активної взаємодії із соціальним і професійним оточенням. До зовнішніх чинників, що гальмують педагогічний акмепрофесіогенез шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти, зараховуємо:

- безсистемність, нерезультативність, формалізм і невипереджувальний характер надання адресної, диференційованої допомоги, упровадження інноваційного науково-методичного супроводу професійного розвитку, застарілість чи, навпаки, надмірне захоплення новими формами, методами і акметехнологіями професійного розвитку;

- недостатній рівень соціально-психологічної підтримки, відсутність наставників, однодумців, лідерів, новаторів у навчальному закладі, фундаторів освітніх ініціатив та інновацій серед колег;

- соціально зумовлений професійний егоцентризм, зокрема гендерний, віковий, статусний, ідеологічний тощо, пов'язаний з особливостями професійної адаптації, колективу, професійними відносинами;

- атмосфера пасивності, апатії, байдужості в педагогічному колективі, конфліктні ситуації;

- відсутність системи морального і матеріального стимулювання новаторських пошуків;

- відсутність ефективного науково-методичного супроводу професійного розвитку;

- низький соціальний статус педагогічної професії.

Стимулювальними акмеологічними чинниками розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу виступають: створений диференційований акмеологічний освітній простір для професійного розвитку, що уможливорює цілковиту самореалізацію педагога, розкриття його потенційних можливостей і здібностей, здійснення професійних планів і мрій, тобто умов для професійного довголіття; сильне професійне цілепокладання та вибудовування професійного шляху по висхідній траєкторії; сформована акмеологічна позиція педагога, психологічна готовність до інноваційно-творчої професійно-педагогічної діяльності, мотивація до неперервного

професійно-особистісного саморозвитку, самовдосконалення шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти; рефлексивне осмислення власних професійних здобутків і перспектив, помилок і недоліків у роботі, самостереження і самооцінка; позитивний духовно-моральний імідж навчального закладу, сприятливі, інноваційно-творчі умови для інноваційної професійно-педагогічної діяльності; дієва мережева система науково-методичного супроводу розвитку ПАП; систематична самоосвітня діяльність на всіх етапах міжкурсового періоду; навчання на курсах підвищення кваліфікації за інноваційними формами, моделями, темами; участь у різноманітних формах професійного розвитку; об'єктивна оцінка і контроль праці; система морального і матеріального стимулювання тощо.

* * *

Отже, комплексний розгляд акмеологічних чинників у їх взаємозумовленості відкриває можливість передусім вдосконалювати внутрішні ресурси, розпоряджатися ними в складних умовах, оптимізувати діяльність, тобто акмеологічні ресурси стають психотехнологіями, цілеспрямованими й упорядкованими сукупностями дій, спрямованими на стимуляцію творчості та саморозвитку. Акмеочинники професійного розвитку фахівця нерівнозначні за змістом і способами реалізації, можуть корелюватися, адже одні аспекти-характеристики вже набули достатньої сформованості, не викликають труднощів і перешкод, не є професійно важливими у конкретних педагогічних обставинах, інші, навпаки, потребують від педагога особливого залучення психофізіологічних ресурсів, витрат часу, енергії, спеціального моделювання подальшої стратегії виконання професійних завдань. Вони також зумовлені рівнем професіоналізму, здатністю долати професійні перешкоди завдяки набутому майстерному педагогічному досвіду, умінню обирати індивідуально-творчі шляхи професійного розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти. Факторний аналіз акмеологічних чинників, що гальмують процес сходження фахівця як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності до вершин майстерності і професіоналізму, а також стимулювальних потенційних ресурсів уможлиблює розроблення ефективної, гнучкої системи науково-методичного супроводу, створення відповідного акметехнологічного забезпечення процесу професійного в параметрах цільового, мотиваційно-стимулювального, організаційного, критеріального, навчально-методичного, результативно-рефлексійного компонентів.

Література:

1. *Абдалина Л. В.* Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога : автореф. дисс. ... д-ра псих. наук : 13.00.13 / Лариса Васильевна Абдалина ; [Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина]. – Тамбов, 2008. 40 с.

2. *Баумгартнер-Шаффер М.* Самооцінювання в школі / М. Баумгартнер-Шаффер М., Едіта Бруднік, Агнешка Фіалковська та ін. / за ред. Ельжбети Тольвінської-Круліковської. Переклад з польської Олени Гарцули. – Львів : Літопис, 2011. – 186 с.
3. *Беспалько В. П.* Природосообразная педагогика / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Народное образование, 2008. – С. 52.
4. *Биков В. Ю.* Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / Валерій Юхимович Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
5. *Варій М. Й.* Основи психології і педагогіки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Мирон Йосипович Варій, Володимир Львович Оргинський. – 2-ге вид., випр. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 376 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і голов. ред. В. Т. Бусел. – Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
7. *Вержицкая Е. Н.* Особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования : автореф. дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Елена Николаевна Вержицкая ; [Нац. исследовательский Томский гос. ун-т]. – Томск, 2011. – 21 с.
8. *Вознюк А. В.* Философские основания педагогической аксиоматики : монографія / Александр Васильевич Вознюк, Александра Антоновна Дубасенюк. – Житомир : ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.
9. *Вознюк О. В.* Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія / Олександр Васильович Вознюк / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : ЖГУ им. И. Франко, 2009. – 184 с.
10. *Гаркавенко С. С.* Маркетинг : підруч. для студ. екон. спец. вищ. навч. закл. / С. С. Гаркавенко. – 4-е вид., доповн. – К. : Лібра, 2006. – 717 с.
11. *Гончаренко С. У.* Педагогічні закони, закономірності, принципи : сучасне тлумачення / Семен Устимович Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
12. *Гончарова М. Л.* Ринок консультаційних послуг в Україні // матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції “Наукова індустрія Європейського контенту”. Серія “Економічні науки”. – Прага, 2009. – С. 55-58.
13. *Гузій Н. В.* Педагогічне дорадництво як інноваційний напрям магістерської підготовки фахівців у вищій школі // матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції “Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів”, м. Київ, 25 листопада 2015 р. / уклад. Н. В. Гузій, В. І. Саюк. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 167-170.
14. *Данилова Г.* Акмеологія шкільної освіти у контексті методології сучасної науки / Г. С. Данилова. Рідна школа : щомісячний наук.-пед. журнал. – 2004. – № 11 (898). – листопад. – С. 6-10.
15. *Деркач А. А.* Акмеологические основы развития профессионализма / Анатолий Алексеевич Деркач. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.
16. *Деркач А. А.* Психолого-акмеологическое основание и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста. Акмеология : научно-пр. журнал. – № 4 (44). – 2012. – С. 11-17.
17. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
18. *Дружилов С. А.* Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека / С. А. Дружилов // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып. 1 (45). Серия: Психология, 2005. – С. 51-55.

-
-
19. Дружилов С. А. Становление профессионализма как процесс профессионального развития человека и личностное здоровье как его ресурс. *International journal of experimental education: Psychological sciences.* – № 10. – 2013. – Р. 118-120.
 20. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / Олександра Антонівна Дубасенюк, Олександр Васильович Вознюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.
 21. Завалевський Ю. І. Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика : навч. посіб. / Юрій Іванович Завалевський. – Чернівці : Букрек, 2010. – 216 с.
 22. Змеєв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / Сергей Иванович Змеёв. – М. : ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.
 23. Калашникова С. А. Навчання дорослих на основі компетентнісно-орієнтованого підходу : навч.-метод. матеріали / Світлана Андріївна Калашнікова. – К. : Проект Світового банку “Рівний доступ до якісної освіти”, 2008. – 57 с.
 24. Климов Е. А. О становлении профессионала : приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд) : уч. пособ. / Евгений Александрович Климов. – М. : Моск. псих.-соц. ин-т, 2006. – 176 с.
 25. Клокар Н. І. Інституційний розвиток та професійний розвиток персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти : навч.-метод. комплекс / Наталія Іванівна Клокар. – Кн. 2. – К., 2010. – 192 с.
 26. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія / Наталія Іванівна Клокар. – К. : НВЦ Київського облППО, 2010. – 528 с.
 27. Колесникова И. А. Педагогическая психология : уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ирина Аполлоновна Колесникова, Елена Владимировна Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
 28. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. – К. : Знання, 2010. – 520с.
 29. Кузьмина Н. В. Очерки психологи труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : ЛГУ им. А. А. Жданова, 1967. – 182 с.
 30. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя (Тексты лекций) / Нина Васильевна Кузьмина, Николай Васильевич Кухарев. – Гомель : Гомельский гос. ун-т, 1976. – 57 с.
 31. Курикулум підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань 01 Педагогічна освіта : зб. робочих навчальних програм : авторський колектив / за наук. ред. проф. Т. М. Сорочан ; за ред. В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник. – К. : ЦППО, 2017. – 433 с.
 32. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству: кн. для учителя / Николай Васильевич Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
 33. Марасанов Г. И. Актуальные вопросы периодизации профессионального развития субъектов психологической работы / Герман Игоревич Марасанов, Дарья Александровна Сальник. *Акмеология : научно-пр. журнал.* – № 4(44). – 2012. – С. 17-20.
 34. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика : монографія / Оксана Яківна Мариновська. – Івано-Франківськ : Симфонія форте; Полтава : Довкілля-К, 2009. – 500 с.
 35. Маркова А. К. Акме в профессиональном развитии человека / Аэлита Капитоновна Маркова / *Акмеология : учебник.* – Изд. 2-е, перераб. / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2006. С. 294-305.

-
-
36. *Мицкевич Н. И.* Теоретические основы дидактической системы повышения квалификации : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Николай Иванович Мицкевич ; [РАО ИОВ ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка]. – СПб., 2001. – 234 с.
37. *Морозова О. П.* Особенности системогенеза профессиональной деятельности учителя / Ольга Петровна Морозова // Сибирский педагогический журнал. – № 2. – 2005. [URI://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sistemogeneza-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya](http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sistemogeneza-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya) (дата звернення: 03.05.2017 р.).
38. *Паламарчук В. Ф.* Педагогічна майстерність і творчість учителя / Валентина Федорівна Паламарчук / Першооснови педагогічної інноватики. Т 2. – К. : Освіта України, 2005. – С. 387-433.
39. *Пальчевський С. С.* Акмеологія : навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів / Степан Сергійович Пальчевський. – К. : Кондор, 2008. – 398 с.
40. Педагогическое консультирование : уч. пособ. / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, С. Н. Горычева и др. ; под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
41. *Перегончук Н. В.* Професійна адаптація й особистісний розвиток педагога. Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менедж. Освіти НАПН України, редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. Вип. 1(14), Ч. 2 : Психологія / гол. ред. В. В. Олійник. – К., 2010. – С. 318-322.
42. *Пуцов В. І.* Особливості навчання дорослої людини [Текст] : навч. посібник / В. І. Пуцов, Л. Я. Набока. – К. : ЦППО, 2004. – 60 с.
43. *Саюк В. І.* Сутність і зміст консультаційних послуг у галузі освіти // Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції “Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів”, м. Київ, 25 листопада 2015 р. / уклад. Н. В. Гузій, В. І. Саюк. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 191-192.
44. *Семиченко В. А.* Психология деятельности : модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов / Валентина Анатолієвна Семиченко. – К. : Издатель Эшке А.Н., 2002. – С. 41-43.
45. *Сидоров П. И.* Адаптивный профессионализм как основа непрерывного развития личности врача / П. И. Сидоров, И. А. Новикова // Экология человека. – 2011. – № 7. – С. 33-37.
46. *Сидоренко В. В.* Акмеограма як засіб самооцінювання й професійного саморозвитку педагогічних працівників протягом міжтестастійного циклу / В. Сидоренко. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції “Особливості впровадження Національної рамки кваліфікацій у післядипломну освіту” у м. Харкові, 26 листопада 2015 р. : зб. наук. пр. / за заг. ред. Л. Д. Покроєвої, Т. В. Дрожжиної, М. Є. Смирнкової. – Харків : ХАНО, 2015. – С. 9-13.
47. *Сидоренко В.* Акмеологічні технології в освіті дорослих / В. В. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 26 (36). Сер. 16 “Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики” : зб. наук. пр. / ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 38-42.
48. *Сидоренко В. В.* Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. Сидоренко // Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком. – К. : РА “Освіта України”. – 2016. – № 7-8 (48). – С. 22-29.
49. *Сидоренко В. В.* Науково-методичний менеджмент освітніх інновацій в умовах післядипломної педагогічної освіти / В. В. Сидоренко // Науковий вісник УМО:

-
- електронне видання. – К. : ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”, 2016. Вип. 1. Ч. 1. – Електрон. опт. диск. URI: <http://umo.edu.ua>. С. 240-254.
50. *Сидоренко В. В.* Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: акме-синергетичний аспект : термінологічний словник-довідник / автор-укладач Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк : Каштан, 2013. – 100 с.
51. *Сидоренко В. В.* Педагогічна майстерність учителя як акмеологічний феномен / В. В. Сидоренко. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції “Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів”, м. Київ, 25 листопада 2015 р. / уклад. Н. В. Гузій, В. І. Саюк. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 14-19.
52. *Сидоренко В. В.* Педагогічне дорадництво як інноваційний напрям акмепрофесіогенезу фахівців у системі ППО / В. В. Сидоренко // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти в Україні : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг. ред. В. В. Олійника. – К. : УМО НАПН України, 2016. – 601 с. – С. 144-150.
53. *Сидоренко В. В.* Положення “Про педагогічний коучинг у системі післядипломної освіти” / Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк : Витоки, 2014. – 63 с.
54. *Сидоренко В. В.* Реформування системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів в умовах реалізації концепції “Нова українська школа”. Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири : зб. наук. пр. / В. П. Андрущенко (голова), В. П. Бех (заст. голови), О. В. Алейнікова та ін. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 148-153.
55. *Сидоренко В. В.* Феноменологія педагогічної майстерності вчителя / В. В. Сидоренко / Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / кер. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 156-199.
56. *Сидоренко В. В.* Феноменологія педагогічної майстерності вчителя в умовах післядипломної освіти / В. В. Сидоренко // Післядипломна освіта в Україні. – К., 2016. – № 1. – С. 28-34.
57. *Сыромятников И. В.* Профессиональная субъектность в системе ориентиров профессиональной подготовки управленческих кадров / Игорь Васильевич Сыромятников, Эдуард Васильевич Репин // Инновации в образовании. – 2012. – № 5. май. – С. 95-105.
58. *Сластёнин В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Александрович Сластёнин. – М. : Просвещение, 1976. – С. 141.
59. *Соколова І. В.* Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / Ірина Володимирівна Соколова / за ред. Світлани Олександрівни Сисоєвої. – Маріуполь. Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
60. *Траверсе Т. М.* Психологія праці : навч.-мет. посіб. / Т. М. Траверсе. – К. : Ін-т післядипломної освіти Київського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка, 2004. – 116 с.
61. *Шадриков В. Д.* Проблема системогенеза профессиональной деятельности / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М. : Наука. – 183 с.
62. *Шоробура І. М.* Від творчого пошуку до педагогічних інновацій : навч. посіб. / І. М. Шоробура, А. А. Григор’єва. – Хмельницький : ХГПА, 2011. – 205 с.

-
-
63. *Штофф В. А.* Проблемы методологии научного познания : монография / Виктор Александрович Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 300 с.
64. *Щербина Д. В.* Дорадник освітньої сфери: зміст діяльності // Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції “Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів”, м. Київ, 25 листопада 2015 р. / уклад. Н. В. Гузій, В. І. Саюк. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 193-195.
65. *Garton S.* Investigating global practices in Teaching English to Young Learners [Text] / S. Garton, F. Copland, A. Burns / British Council ELT Research papers. – 2011. – Vol. 11, Issue 1. – P. 24-36.
66. The American Association of Colleges for Teacher Education. – Retrieved from: [www. URI: http://www.aacte.org](http://www.aacte.org). (дата звернення: 20.05.2017 р.).
67. Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers : initial level undergraduate and graduate. For K-12 and Secondary Certification Program / [prepared by the Foreign Language Teacher Standards Writing Team]. – 2002. – 39 p.

**КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ
КРЕАТИВНО-АКМЕОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ
В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

В умовах реформування системи вищої освіти інституціоналізація соціально-компетентнісного розвитку викладача вищої школи актуалізує акмеологічне переосмислення педагогічних ресурсів системи безперервної педагогічної освіти. Її оновлення у контексті системних реформ освітньої галузі має мотивувати представників педагогічної професії до професійного зростання на увесь час професійної активності. Визначальної функції у контексті реформаторської динаміки в освітній галузі України набуває акмеологічний принцип, адже змінна сутність педагогічної реальності актуалізує необхідність безперервного професійної динаміки педагогів, які працюють на усіх рівнях освіти. Педагогічна організація зазначеного процесу вимагає обґрунтування і розробки концептуально-методичного підґрунтя, яке виявляє актуальну реінтеграційну формульовально-процесуальну сутність безперервної педагогічної освіти. Поставлене завдання скеровує на культуровідповідне обґрунтування дефініції безперервної професійної освіти педагога та розробці відповідного процесуального арсеналу креативно-акмеологічного забезпечення професійного розвитку викладача вищої школи.

**Акмеологічний потенціал системи безперервної педагогічної освіти
в професійному розвитку викладача вищої школи**

Ємність питання теоретичного і практичного систематизування безперервної педагогічної освіти не викликає сумніву і має достатній рівень розробки, що, з одного боку полегшує розширення уявлення про цей соціально-культурний і й водночас особистісний феномен. А з іншого – ця ж множина позицій ускладнює наукову рефлексію педагогічного потенціалу цього системного явища, представленого різними рівнями аналізу. На історичному і конвенційному рівні система неперервної педагогічної освіти сьогодні представлена у інституціоналізованих формах, утворених для системного забезпечення професійного становлення особистості у педагогічній галузі. Її уособлює номенклатура мережі освітніх установ та їх взаємозв'язки, що утворюють простір руху в освітньому маршруті і мають забезпечувати наслідування освітніх програм, здатних задовольнити освітні потреби суспільства, особистості, регіону. На методологічному рівні звертається увага на складність системної організації, науково-теоретичного і технологічного

забезпечення. На науково-методичному рівні спостерігається варіативність застосування термінів “неперервна освіта” і “безперервна освіта”.

Існуючі концепції безперервної педагогічної освіти, з одного боку, орієнтовані парадигмою адаптивного знання, в якій педагог поставлений у межі динаміки загального культурного про-образу педагогічної кваліфікації, закладеного у змісті інституціоналізованих форм забезпечення професійного розвитку (а отже, вимушений постійно “наздоганяти” культурні норми). З іншого – демонструють різноваріантність її цілеспрямованого моделювання як процесуального освітнього явища (фазового – у Н. Протасової, періодичного – у В. Ковальчука, етапного – у В. Введенського тощо), спрямованість на засвоєння знань і реалізуються у системі формування умінь і навичок, дидактичного вдосконалення інформації у вигляді навчальних програм інтелектуально-орієнтованої післядипломної освіти. Визначальні культурні смисли цих концепцій зумовлюють педагогічний потенціал безперервної педагогічної освіти, диференційований відповідно до: соціокультурних цінностей навчіння на різних освітніх рівнях, організованих інститутами професійної освіти бакалавра, спеціаліста, магістра з метою формування кваліфікованого, компетентного фахівця, майстра, професіонала, зокрема, у педагогічній галузі.

Вітчизняні концепції неперервної/безперервної педагогічної освіти демонструють об’єднання ідеєю гуманізації, гуманітаризації, демократизації, інформатизації і спрямованість на вирішення об’єктивних цілей професіоналізації шляхом систематизації організаційно-педагогічних засобів забезпечення гнучкості і урізноманітнення форм післядипломної освіти. Запропоновані інституціоналізовані інваріанти системи безперервної педагогічної освіти мають умовну відкритість щодо подальшої модернізації.

Разом із цим, системно-процесуальна природа безперервної професійної освіти в методології неперервної професійної освіти і педагогіки вищої школи залишається без належного наукового і теоретичного обґрунтування, що й спричинює концептуальні неточності і, як наслідок, – проблеми в організації цілісного професійного розвитку викладача вищої школи.

Рефлексивний ракурс вивчення безперервної професійної освіти орієнтує на встановлення причин теоретичного не доопрацювання її системного змісту. Так у вітчизняній фаховій науковій літературі з проблем концептуалізації професійної педагогічної освіти крізь життя ми не зафіксували достатньої уваги науковців до педагогічного потенціалу коментаря, висловленого у Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту (Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28-29 квітня 2009) про те, що усебічне трактування безперервної освіти пов’язане з розширенням освітньої сфери та відповідає смислу освіти крізь життя як парадигмі інформаційного суспільства, коли будь-який активний пошук, отримання, переробка та використання інформації може розглядатись як освітній процес, учіння (курсив наш. – *С.Н.*). До освіти може включатись й пасивне отримання інформації. Навчання і учіння впродовж

життя має бути підкріплене відповідними організаційними структурами і фінансуванням [30].

Наступна причина закладена в недостатньому теоретичному і методичному забезпеченні вирішення завдань не/безперервної педагогічної освіти викладача вищої школи, базованому в основному на системі принципів нормативної адаптації-регуляції і градуалістичності. Неможна не акцентувати й на ототожненні використання термінів “неперервна освіта” і “безперервна освіта” (особливо в україномовних наукових джерелах), яке призводить до втрати методичного ресурсу останньої як складноорганізованої системи.

Окреслені причини відсутності фундаментального вивчення системного потенціалу безперервної професійної освіти обтяжують подальше визначення концептуально-методичних засад професійного розвитку викладача вищої школи, що вимагає її рефлексії в контексті холістсько-емерджентного підходу. Гностичний потенціал для розробки концептуально-методичних основ професійного розвитку викладача вищої школи закладений, по перше – в диференціації сутності понять “неперервна” й “безперервна” педагогічна освіта з урахуванням онтології феномену безперервності, брак врахування якої в сучасних дослідженнях спричинює неточність і не завжди виправдану варіативність трактувань і їх застосування. По-друге – в оновленні змісту безперервної педагогічної освіти з позицій холістсько-емерджентного підходу, яке пов’язано з орієнтацією на постнекласичну наукову платформу, що закладає дослідницькі можливості у з’ясуванні концептуально-методичних засад професійного розвитку викладача вищої школи.

У розумінні терміну “безперервний” відносно до освіти з позицій сучасної системології виникає необхідність акцентування “безперервності” як сутнісної ознаки системи освіти. У традиції діалектичного матеріалізму система, як дещо цілісне, безперервна, але, оскільки вона складається з атомів, вона перервна. Заснована на концепції атомізму ця наукова парадигма вказує на тісний зв’язок понять безперервності і дискретності з поняттями неподільного і поділу. Так, безперервність зумовлюється внутрішньою однорідністю, а це означає її неподільність, неможливість виокремлення частин. Та, навпаки, якщо щось є неоднорідним, самототожним, то воно має частки, а отже, переривання. Ці властивості матеріальних об’єктів – ознаки їх внутрішньої єдності, стійкості і змінності. Таким чином, якщо неперервність означає властивість єдності як зв’язок у бутті, то безперервність вказує на процесуальність цілісності, перехід суцього у становленні від одного рівня буття до іншого [23]. Безперервність як онтологічна категорія характеризує структуру ідеї педагогічної освіти крізь життя і її матеріальну організацію, а також процеси, що зумовлюють розвиток. Безперервність виявляє субстанційні характеристики дійсності, взаємозумовленість станів розвитку, наявність механізмів наслідування та змін еволюційного типу.

Неперервна освіта як педагогічна система, за А. Вербицьким, забезпечується цільовою спрямованістю усіх її складників на досягнення

перманентного розвитку особистості разом із досягненням взаємин, що визначають субординацію усіх її компонентів, координацію спрямованості і призначення освітніх процесів. Науковець запропонував поняття неперервної освіти як специфічної сфери державної політики із забезпечення сприятливих, а в ідеалі – оптимальних умов для загального і професійного розвитку особистості кожної людини [7]. Ці концептуальні ідеї започаткували “відпрацювання” педагогічного потенціалу неперервної освіти у вирішенні проблеми професійного розвитку особистості в дослідженнях теоретичних і методичних засад педагогічної організації відповідної навчальної системи, що знайшло відбиття в оновленні смислових орієнтирів *інституціоналізації неперервної освіти, представленої за принципом організаційного оформлення багаторівневої професійної підготовки*.

Серед великої кількості праць, присвячених проблемам неперервної професійної освіти, уточненню методичних засадових положень безперервної педагогічної освіти викладача вищої школи сприяє концепція післядипломної освіти педагогів Н. Протасової. У ній, спираючись на розуміння професійно-культурно-емерджентної сутності особистості педагога, педагогічний потенціал безперервної педагогічної освіти визначається двофазним процесом складення, розвитку і збагачення його сукупної культури. Дослідниця пропонує систему післядипломної освіти педагогічних кадрів, яка складається з 8 елементів: підвищення кваліфікації педкадрів, отримання нової педагогічної спеціальності, отримання спорідненої педагогічної спеціальності, отримання кваліфікації відповідно до специфічної функціональної діяльності, додаткова освіта, аспірантура, докторантура, самоосвіта [71, с. 34-41]. Розглянута концепція реалізується в спосіб інституціональної організації професійного розвитку педагогічних кадрів. Вона є найбільш розгорнутою, з усіма теоретико-методологічними і методичними ознаками цілісного підходу до досліджуваної категорії. Попри змістовність характеристик елементів запропонованої системи, аспірантура і докторантура описані у фінітній традиції, що вимагає конкретизації інституціонального супроводу для вирішення проблеми професійного розвитку фахівців вищих кваліфікаційних рівнів в умовах зміни їх змістовного й організаційно-процесуального аспектів.

Законодавчі основи організаційної системи неперервної педагогічної освіти сьогодні представлені в інституціоналізованих формах, утворених для системного забезпечення професійного становлення особистості в педагогічній галузі. Її уособлює номенклатура мережі освітніх установ та їх взаємозв'язки, що утворюють простір руху в освітньому маршруті і мають забезпечувати наслідування освітніх програм, здатних задовольнити освітні потреби суспільства, особистості, регіону. “Організаційно-структурні особливості функціонування цієї системи – це органічне поєднання самодіяльності й самовизначення працівників освіти, централізованого керівництва післядипломною освітою Міністерством освіти України, органами управління

освітою на обласному та районному рівнях із широкою участю в цій роботі методичних служб різних рівнів” [64, с. 30].

Поняття “система неперервної освіти” в професійній довідниковій літературі характеризується його усталеністю. Так, за С. Вишняковою, система неперервної освіти – єдина освітня система, що дозволяє увести процес розвитку особистості, її становлення у вигляді “драбини”, кожна сходинка якої означає послідовність руху людини до все більших досягнень у своєму освітньому рівні [8, с. 301-302].

Отже, визначальною ознакою неперервної професійної освіти виступає її градуалістичність та інституціональність, що реалізуються в ступневості певних освітніх шаблів (дошкільна, шкільна, допрофесійна, професійна, післяпрофесійна або дошкільна, загальна, професійна – початкова, середня, вища, післявузівська) і змісті різних інститутів післядипломної освіти.

У розумінні сутності освіти ми погоджуємось з її культурологічним тлумаченням, яке запропонував В. Луговий: “клас соціокультурних явищ цілеспрямованого позабіологічного формування діяльності, культури нових поколінь індивідів узагальнюється в систему, котру доцільно визначити як освіту <...> освіта є процесом і результатом формування культури людини” [46, с. 12]. Еволюційні процеси, що відбуваються в суспільстві, в освіті знаходять відбиття у зміні змісту, технологій, методів навчання і взаємодії суб’єктів, нарешті, у продукті освіти – якості людини. Системний погляд на освіту вказує на її реальну множинність як процесуальну єдність елементів, а отже – й певну безперервність, внутрішню множинність різних освіт, їх сукупність, кількісну визначеність у вигляді здобутих компетентностей, кваліфікацій, тощо. Тобто, йдеться про різновиди і кількість здобутих “освіт”, які виявляються ефективними за умови перетворення їх дискретної кількості, множинності у безперервність як системну якість освіти. У такому культуровідповідному розумінні базовими і актуальними освітніми моделями, які реалізують безперервну педагогічну освіту як системне явище і чинник професійного розвитку є: освіта протягом життя; освіта дорослих; безперервна професійна освіта.

Освіта протягом життя вказує на широке розуміння системи безперервної освіти у певній галузі, до якої може бути включено і навчання дитини елементам різновидів галузевої діяльності починаючи з дошкільного віку (наприклад, виразних рухів під музику, танків, співів, елементарного музикування, або ж збирання гербарію, колекціонування рідкісних видів рослин тощо), і різні форми навчання людей зрілого віку (наприклад, хоровий і сольний спів, гра на музичних інструментах, хореографія, творчі спілки або ж професійне садівництво, квітникарництво тощо – тобто різновиди формального і неформального обміну досвідом певної соціокультурної діяльності, а також вмотивована та ініційована людиною самоосвіта за допомогою різноманітних інформаційних джерел). Інституціоналізована неформальна (не сертифікована) освіта засвідчується отриманням певного документу (наприклад, диплом з

опанування курсу вокальної підготовки у позашкільному навчальному закладі, сертифікат про закінчення школи натураліста, тощо).

Сутність безперервної освіти у філософсько-концептуальному змісті полягає у розвитку здатності людини навчатись, діяти, сприймати дійсність адекватно суспільним, духовно-матеріальним, економічним відносинам, набувати різнобічного досвіду та робити його предметом творчого перетворення в залежності від власного творчого потенціалу та умов середовища, що спричинюють його актуалізацію. Нова функція освіти полягає у її ресурсному призначенні відносно людини, суспільства, держави, культурних практик, що реалізується шляхом гармонізації і взаємопідтримки усіх названих сфер в оновлювальній цілісності утворених шляхом їх реінтеграції.

Якщо, в традиційному розумінні неперервна професійна освіта – це складноорганізоване соціально-культурне явище, об'єктивоване як система інститутів, місія яких полягає в організації професіоналізації людини, то цінність *акме-особистісної конотації безперервної професійної освіти* полягає у її певній незалежності від спеціально організованої структури освітніх установ і систематизованих кваліфікаційних меж (наприклад, викладача) професійних компетенцій. Поєднання в системному розгляді безперервної професійної освіти спрямованості на категорію професіоналів і на категорію особистості демонструє актуальні зрушення в осягненні цілісності цього складноорганізованого процесуально-системного феномену особистісної і соціокультурної природи. Тому сучасне розуміння безперервної професійної освіти викладача фахових дисциплін не обмежується логікою педагогічної освіти, адже можливе отримання різних професій, кількох вищих освіт, проходження різноманітних курсів підвищення кваліфікації і перепідготовки, що вказує на потенціал її системної відкритості, а отже й на необхідність урахування таких її характеристик.

Отже, в результаті системного розгляду педагогічного потенціалу формувально-процесуальної сутності безперервної освіти ми дійшли висновку про те, що цивілізаційна мегасистема освіти дорослої людини “крізь життя” вказує на безперервну педагогічну освіту як культуровідповідний зразок становлення антропопрактик особистісного і професійного зростання. Безперервна педагогічна освіта вбирає в себе організовану державою багаторівневу педагогічну освіту (бакалавр, магістр) і континуум формальної, неформальної та інформальної педагогічної освіти, суб'єктом якої може бути людина, яка в офіційно і неофіційно організований спосіб розвиває особистісну педагогічну якість – “Я-педагогічне”.

Рефлексивний ракурс вивчення системного потенціалу безперервної педагогічної освіти у професійному розвитку визначається культурною і особистісною цінністю “освіти крізь життя” як новітньої парадигми інформаційного суспільства. Процесуальність цілісності системи безперервної професійної освіти *забезпечується* в інституціоналізований формальний та

неінституціалізований неформальний спосіб з акцентом на творчому розгортанні індивідуально-професійного ресурсу викладача вищої школи у педагогічній реальності професійного і поліпрофесійного середовища. У такому цілісному погляді на систему безперервної педагогічної освіти названі вище системні параметри реалізуються інваріантними градуалістичними (інститути післядипломної професійної освіти, аспірантура, докторантура, курси підвищення кваліфікації, стажування, інститут доцентства і професури, що закріплюється сертифікацією) і варіативними динамічними елементами (різноманітні індивідуально ініційовані і організовані професійною спільнотою, колективним суб'єктом професійної діяльності форми професійного зростання викладача, інноваційні форми освіти у процесі еволюції буття педагогічної професії, що не закріплені сертифікацією, але мають культурний продукт).

Здійснений аналіз стану проблеми професійного розвитку викладача вищої школи зафіксував соціально-культурний попит на вивчення системного потенціалу безперервної педагогічної освіти, закладеного в педагогічній організації її неінституціоналізованих форм, актуалізації освітньої функції професійної педагогічної діяльності, що забезпечуватиме особистісно-професійну динаміку, стійкий інтерес до вдосконалення рівня професійної педагогічної якості й стратегій професійного зростання, формування творчо-еволюційних модусів професійного розвитку викладача вищої школи після отримання певної наукової, науково-педагогічної кваліфікації і визнання у колі галузевих фахівців.

Цільова спрямованість на становлення і зростання людинотворчої сутності педагогічної діяльності виступає системоутворювальним чинником, що надає єдності і цілісності усій системі безперервної педагогічної освіти викладача вищої школи. Безперервна педагогічна освіта виконує функцію методологічного принципу і умови поступового збагачення і оновлення професійної педагогічної якості у спосіб формування індивідуально-професійного ресурсу – механізму педагогічного генома професійного розвитку, що дозволяє вважати її передумовою досліджуваного феномену.

Предметний педагогічний ракурс представляє неперервну педагогічну освіту упорядкованою сукупністю інститутів післядипломної освіти педагогічних кадрів України (безперервною професійною освітою, що функціонують у взаємопов'язаних навчальних закладах, органах управління, які забезпечують підвищення кваліфікації компетентності працівників освіти). Безперервну педагогічну освіту спрямовуватиме на забезпечення професійного розвитку викладача вищої школи концептуальне положення про те, що: вона є принципом і механізмом організації про-трансфесіоналізації; самостійною системою і ціліснооновлювальним способом актуалізації особистості в професійній педагогічній сфері діяльності, сформованим сукупністю цілеспрямованих зовнішніх і внутрішніх (об'єктивно і суб'єктивно вироблених) стратегій інформаційно-змістового забезпечення професійного розвитку викладача вищої школи, що реалізуються в освітній реальності професійної

підготовки викладачів фахових дисциплін певних галузей неінституціоналізованими освітніми технологіями.

Постдипломна освіта як чинник професійного розвитку викладача вищої школи в системі безперервної педагогічної освіти

Недостатнє врахування в системі безперервної педагогічної освіти сучасного постнекласичного розуміння надскладних процесів, що супроводжують стосунки людини з соціальним інститутом професії закладає глибокі суперечності між визнаною неможливістю отримання будь-якої освіти раз і назавжди, помилковим розумінням її кінцевості, “позачасовості”, універсальності та не актуалізованим обов’язковим освітнім елементом професійної діяльності, що визначає еволюційне спів-буття професії і її суб’єкта на будь-якому етапі становлення професійної кар’єри і стадії професійного розвитку. Їх вирішення пов’язано з віднайденням такого системного елементу безперервної професійної освіти, який з одного боку, мав би інтегративний (інституціоналізований і неінституціоналізований) зміст додаткової професійної і поліпрофесійної освіти, яка б забезпечувала формування індивідуально-професійного ресурсу в індивідуальній освітній траєкторії, з іншого – був системним освітнім елементом професійної діяльності викладача вищої школи. Таким системним сегментом визначено *постдипломну освіту викладача вищої школи*. Цей термін ще не знайшов широкого наукового висвітлення, тому пропонуємо додаткове наукове обґрунтування теоретичних концептів його використання як чинника професійного розвитку викладача вищої школи.

У першу чергу, його поява в тезаурусі теорії і методики професійної освіти і андрагогіки пов’язана із різноманітністю інваріантів системи безперервної педагогічної освіти, представлених дефініціями “післядипломна освіта”, “післяпрофесійна освіта”, “післядипломна підготовка”, “потсдипломна освіта”, “післявузівська”, “поствузівська”, що вказує на науковий інтерес до проблеми континууму освіти. Н. Переломова вбачає сутність поствузівської освіти в створенні умов для стимулювання процесу само творчості [61, с. 50-51]. Група російських дослідників на чолі із В. Подобєдом вважає постбазову професійну освіту тією системою, що допомагає користувачеві її послугами краще орієнтуватись у виборі спеціалізації, обранні прийнятих форм навчання, розумінні переваг тієї чи іншої перекваліфікації, орієнтації на довгострокові, а не короткострокові цілі, сприяє найменш болісно перейти з однієї сфери праці в іншу [58, с. 106]. Ю. Волков подає ідею поствузівської освіти як стадії неперервної освіти, що має такі властивості: усезагальність (поєднання різних освітніх стадій і структур), інтегративність (охоплення усіх працездатних громадян), гнучкість (використання різноманітних форм, засобів і методів навчання), демократичність (однаковий доступ до освіти) [10]. Його дослідницька стратегія реалізує соціальний контекст популярного напрямку менеджменту освіти, що є цінним для соціологічних досліджень, але не

відповідає запропонованій нами ідеї педагогічного геному професійного розвитку викладача вищої школи.

На конвенційному рівні є “Модельний закон про постдипломну освіту”, який було прийнято постановою Міжпарламентського комітету республік Білорусі, Казахстану, Киргизії, Російської федерації від 07.12.98. № 7-9. Зокрема, диференціюючи поняття “освіта упродовж життя” серед основних його компонентів постдипломна освіта визначена як цілеспрямований процес збагачення знань випускника вищого або середнього професійного навчального закладу у різних видах діяльності, якимось чином пов’язаних зі сферою зайнятості, і зорієнтований на професійне зростання та особистісний розвиток фахівця [52].

На рівні фундаментальних теорій треба відзначити гуманітарно-аксіологічну концепцію В.Воронцової [11], в якій постдипломна освіта позиціонується як додаткова професійна освіта спрямована на розвиток необхідних здібностей для професійної самореалізації. Педагог-дослідник Л.Блінов вказує: “Постдипломна освіта будується на основі базової, але її характерною властивістю є суттєва психолого-педагогічна орієнтація на максимальне розширення меж і можливостей зони перспективного розвитку особистості” [5, с. 90]. У контексті проблеми професійного розвитку викладача вищої школи фундаментальним є висновок представників наукової школи С.Вершловського про те, що “нові тенденції у змісті навчання вчителів, перш за все, з’являються у понятті “постдипломна освіта”, яке поступово позбавляється традиційного підвищення кваліфікації. Постдипломна освіта виступає як гуманітарна сфера, що здійснює синтез трьох культур у розвитку особистості – світоглядної, духовно-моральної і професійної. На перший план у спрямованості цієї діяльності виходить розвиток педагога як особистості, а за ним – його розвиток як професіонала” [70, с. 24]. У деонтологічному трактуванні Н.Зотової постдипломна освіта передбачає засвоєння методології загальнонаукового характеру, розвиток здатності особистості до прийняття соціальної відповідальності за рішення у професійній діяльності [20, с. 257]. К.Маралова вважає, що сучасна постдипломна освіта педагогів потенційно ефективна у процесуальному відношенні, адже реалізується у широкому варіативному контексті [47, с. 6]. Ми поділяємо таку думку, але поняття постдипломна, післядипломна і додаткова професійна освіта науковцем використовуються довільно, як тотожні. За П.Барановим постдипломна освіта – це прирощення освіти особистості, вдосконалення її системи професійних моделей [4, с. 95]. Звертаємо увагу на вдале визначення постдипломної освіти як елемента взаємодії різного ступеня зрілості гуманітарних систем, що є важливим кроком у створенні цілісного теоретичного знання про цей освітній інваріантний й водночас варіативний елемент системи безперервної професійної освіти.

Педагогічна організація постдипломної освіти викладача вищої школи як чинника професійного розвитку науково-педагогічного працівника педагогічної

галузі залишається необґрунтованою допоки не встановлено джерело появи поняття “постдипломна” освіта в науковому обігу професійної педагогіки. Серед фундаментальних досліджень постдипломної освіти не зафіксовано конкретних висновків щодо висвітлення поставленого запитання. *Незнання цього факту знецінює міцність базових підвалин дослідження теорії і методики професійного зростання викладача вищої школи, робить їх науковими інтуїціями.* Ми не випадково говорили, що це поняття має іншомовне походження і в російській літературі з’явилося раніше, ніж в україномовній. Це пов’язано із доповіддю експертів Комітету Всесвітньої Спільки Охорони Здоров’я про постдипломну підготовку і навчання в галузі суспільної охорони здоров’я, що була запропонована у Женеві на засіданні ВОЗ 25 квітня – 1 травня 1973 р., а висвітлення у брошурі ООН російською мовою отримала у 1975 р. [69]. Зокрема, серед особливостей, що її вирізняли, акцентувалось на розвитку у медичних працівників, незалежно від фаху, здатності встановлювати національні і технологічні потреби у галузі, розробляти проекти, плани для організації і ефективного функціонування соціального інституту охорони здоров’я, керувати ними та оцінювати їх діяльність. Ці завдання пропонувалось реалізовувати у формі школи постдипломної підготовки. Предметом вивчення на цих курсах були розділи знань у галузі охорони здоров’я, організації діяльності її як системи. Програми постдипломної підготовки включали ряд курсів, поєднаних навчальною метою. Провідна ідея того часу полягала в розумінні постдипломної освіти як узагальнювального рівня, який дозволяє діагностувати всю галузеву систему (зокрема на регіональному рівні), прогнозувати її розвиток і оптимізувати відповідні супровідні організаційні і технологічні операції, тобто здебільшого йшлося про набуття експертних кваліфікацій у галузі.

Однією з важливих причин обмеженості науково обґрунтованої систематизації категорій, що характеризують процес професійного розвитку в педагогічній реальності системи безперервної педагогічної освіти, є морфологічна невпорядкованість і довільність застосування словосполучень. Відсутність термінологічного впорядкування на (епістемологічному) елементарному, синтаксичному та морфологічному рівні конче вимагає смислового уточнення та вдосконалення категоріального апарату теорії безперервної педагогічної освіти та її системної будови. Слово – мовна одиниця, що являє не просто звукове сполучення, а є виявленням поняття про предмет або явище, що спричинює значне обтяження його змісту. У свою чергу, поняття є результатом узагальнення суттєвих ознак об’єкта, а не об’єктів дійсності, що властиве науковим пропозиціям тлумачення поняття “постдипломна освіта” як аналогії терміну “післяпрофесійна”, “післядипломна” освіта.

У зв’язку з наведеним необхідно відповісти на питання, про які явища йдеться у поняттях післядипломна і постдипломна освіта. Так, “після” (присл. через деякий час; потім пізніше) використовується в сполученні зі словом

“після” як прийменник. Сполучення з “після” виражають об’єктні, часові, кількісні, просторові відношення [6, с. 974]. Якщо вдається до елементарного дослівного тлумачення сполучення “після” і “диплом”, то можна отримати чітке розуміння словосполучення післядипломна освіта – це освіта, що відбувається через деякий час, пізніше за отримання документа, який засвідчує досягнення певних норм в якійсь галузі.

У педагогічній теорії професійного розвитку таке розуміння післядипломної освіти має вказувати на часові відношення; висловлювання “післявузівська освіта” – на об’єктні відношення; “післяпрофесійна” освіта – на просторові відношення. Загалом, поява таких слів є яскравим свідченням проникнення тенденцій пост-постмодерну в освітню галузь, в яких парасемантика і метафоричність є об’єктивною властивістю сучасного мислення [54], а смисли, що складають значення слова часто утворюються шляхом випадкових асоціацій (або випадкових на перший погляд).

У визначенні цього системного сегменту безперервної професійної освіти викладача ми спирались, по перше, на закон України № 4312-IV “Про професійний розвиток працівників”, призначення якого полягає в забезпеченні правових, організаційних та фінансових засад функціонування системи професійного розвитку працівників. У ст. 3 п. 2. цього закону вказується, що безпосереднє управління в сфері професійного розвитку працівників здійснюють роботодавці шляхом організації навчання працівників, їх атестації. Не дивлячись на те, що визначення професійного розвитку працівника в основних термінах цього закону відсутнє, подаються терміни формальне професійне навчання і неформальне. Останнє тлумачиться як набуття працівником професійних знань, умінь і навичок, не регламентоване місцем набуття, строком та формою навчання, що відкриває дослідницькі можливості для його теоретичного переосмислення у термінології теорії та методики професійної освіти.

По друге – на концепції, в яких започатковується думка про необхідність пошуку і актуалізації нового сегменту безперервної педагогічної освіти викладача вищої школи. А. Карпуніна пропонує систему неперервної освіти, яка складається: з інституціоналізованих форм (що здійснюються в суспільстві інститутів: освітніх закладів, різноманітних зареєстрованих курсів і гуртків, асоціацій і спілок, публічно оголошених освітніх програм тощо) та неінституціоналізованих форм, які виокремити і визначити, на їх думку, складно, оскільки вони нечітко виявляються в публічному просторі і пов’язані із великою кількістю різноманітних процесів пошуку і шляхів отримання інформації. Прикладом останньої форми є самоосвіта, що відбувається як у професійній сфері життєдіяльності, так і у різних професійних “хобі”. Науковці підкреслюють, що неінституціоналізована освіта може бути як формальною, так і неформальною. У запропонованій моделі неперервної освіти науковці виокремлюють складову, яка не має парадигмальної однозначності, оскільки реалізує різноманітні і різнірідні особистісні цілі, прагматичні і конкретні

запити як людини, так і спільноти, особливі вимоги до організації освітнього процесу, не має конкретизованих часових меж (жорсткі часові межі на випадок паралельної трудової діяльності або нетривалий відрив від виробництва тощо). “У межах системи неперервної освіти існує “накладання” або перетинання різних за змістом освітніх процесів, що з одного боку, свідчить про можливість виникнення у цій сфері складних конфігурацій освітніх програм як за змістом навчання, так і за віковими параметрами, з іншого – висуває завдання забезпечити наслідування різних рівнів освіти та багатоваріантних освітніх програм” [53, с. 27].

В андрагогічній концепції неперервної освіти дорослих І. Колеснікова в її системі виокремлює: формальну (сертифіковану), неформальну (несертифіковану, спрямовану на загальнокультурний розвиток особистості), інформальну (освіта протягом життя, яка здійснюється в будь-яких формах – спілкування, через засоби інформації, просвітницькі заходи, самоідентифікацію, обмін досвідом, самоосвіта, тощо) [26].

Представники вітчизняної наукової школи досліджень проблем післядипломної педагогічної освіти В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко сучасну післядипломну освіту представляють як надання допомоги для подальшого особистісного розвитку, що є гарантею справжнього професіоналізму. У цій концепції серед основних функцій післядипломної освіти науковці виокремлюють стратегічну і тактичну. Їх ефективність залежить від розвитку та упорядкування педагогічної освіти, яка кадрово, дидактично і змістовно обслуговує всі освітні галузі. “Разом з тим, незважаючи на важливу роль післядипломної педагогічної освіти в суспільстві, сьогодні вона потребує принципового реформування. Але визначення шляхів цього реформування має відбуватись не інтуїтивним або емпіричним методом “спроб і помилок”, а ґрунтуватися на концептуальному усвідомленні тих принципових змін, які відбуваються у світовому освітньому просторі відповідно до реалій сьогодення” [56, с. 20].

Цивілізаційні зміни зумовлюють усі соціокультурні процеси. Постнекласичне уявлення про управління педагогічним процесом на фундаментальному рівні розглядається В. Кушніром [42] і О. Дубасенюк [14]. Зокрема, постнекласичне розуміння педагогічного процесу спирається на системно-синергетичні ідеї, що описуються поняттями самоорганізації, поліможливостей, біфуркації, нестійкості, хаотичності, темпоральності, нелінійності та є вираженням його спонтанності, саморозвитку, відкритості, індетермінованості. Зі зростанням психологічної зрілості викладача вищої школи раціональні постмодерністські ідеї відбиваються у властивостях педагогічної реальності: *децентризмі*, який допускає співіснування різних автономних центрів, парадигм, методів, підходів тощо, які конкурують, доповнюють один одного і серед яких немає панівних; *плюралізмі*, який відкидає існування привілейованого погляду на педагогічний процес, що можна охопити тотально, висловити в єдиній логічно не суперечливій та остаточно

концептуалізованій моделі. В. Кушнір подає педагогічний контекст ідей постмодернізму: “Людська “галограма” містить різномірну, різнопланову інформацію про людину, відображає її своєрідну типологію, яку стерти взагалі неможливо, а перетворити дуже непросто... Минуле може нагадати про себе в педагогічному процесі найнесподіванішим чином, тому чим краще його знати, тим менше несподіванок воно несе” [42, с. 170].

Культуролог В. Бичков підкреслює неможливість ототожнення феномену “пост” і постмодернізму, і тлумачить його як якісний стрибок у свідомості і матерії; стрімкий процес зняття одного і становлення іншого: нового загальнолюдського менталітету, нової мисленнєвої пластики, іншого буття в соціумі, іншого арт-мислення, іншої структурованості, інших форм вираження; іншої просторовості та іншої тілесності, що її утворює і т.д. і т.п. “Пост” змінює культуру і несе із собою і в собі все “ПОСТ” [44].

Поняттям “пост” у лексиконі неklasичної культури характеризується феномен перехідного періоду, що дуже важливо для надання категорії постдипломна освіта не окремих, як із “після” характеристик відносин, а *цілісного уособлення просторо-часових-об’єктних творчих відношень*. Завдяки тлумаченню “пост” як процесу повернення до аналізу минулого, набутого (див. у 1.3) з позицій визначення ресурсного стану досвіду можна говорити про *постдипломну освіту як індивідуальну і особистісно орієнтовану технологію подолання суперечності між закладеними в особистісно-професійному досвіді і професійній культурі межами функціональних дій (нормами), кваліфікації (яка вказує ці межі у професії, визначені і контрольовані соціумом) і природною потребою людини виходу за них у процесі професійної діяльності*.

Таким чином, постдипломна освіта детермінована взаємоузгодженням суб’єктивних освітніх потреб і об’єктивних умов педагогічної організації професійної педагогічної реальності. Постдипломна освіта уособлює всебічні процеси, які відбуваються з викладачем вищої школи на перехідних етапах між соціально-культурними актами наукового, науково-педагогічного, художнього, педагогічного визнання, у вигляді фіксованого досягнення (яке має умовну назву диплом). Таке розуміння постдипломної освіти дозволяє визначити її як чинник професійного розвитку, що функціонує як неінституціоналізований інформальний системний сегмент безперервної педагогічної освіти, який зумовлює континуум оновлення цілісності індивідуально-професійного ресурсу та його педагогічної якості суб’єктом професійного зростання в еволюціонуючому співбутті з організованою професійною педагогічною реальністю.

Педагогічно організована постдипломна освіта забезпечує реінтеграцію науково-педагогічної, навчально-методичної, організаційно-виховної, художньо-виконавської кваліфікацій викладача вищої школи, результатом чого стає формування модельних параметрів (конститутивного модусу, механізму і архікритерію) професійного розвитку викладача вищої школи. Таке постнекласичне розуміння обґрунтовує конотацію акмеологічного статусу

постдипломної освіти як системного чинника професійного розвитку викладача вищої школи, який реалізує обов'язкову освітню функцію професійної діяльності та визначає буття останньої як системного елемента еволюції культури.

Постдипломна освіта викладача вищої школи об'єктивно регулюється педагогічним наповненням педагогічної реальності методичним арсеналом креативно-акмеологічного супроводу повноцінного функціонування відносин її суб'єктів з метою забезпечення цілісності формування модельних параметрів професійного розвитку – стратегій професійного зростання, індивідуально-професійного ресурсу, професійної педагогічної якості.

Методика педагогічної організації постдипломної освіти викладача вищої школи

Доповнення безперервної педагогічної освіти постдипломною як її неінституціоналізованим інформальним системним сегментом зумовлює необхідність встановлення процесуальної і змістовної цілісності професійної педагогічної реальності, в якій втілюються концептуально-методичні засади професійного розвитку викладача вищої школи. У нашому дослідженні вони представлені закономірностями, принципами, культурними максимами цілей і змісту постдипломної освіти, методичним арсеналом креативно-акмеологічного супроводу – складовими елементами методики педагогічної організації постдипломної освіти викладача вищої школи як чинника його професійного розвитку.

Ефективне функціонування неінституціоналізованого системного сегмента безперервної педагогічної освіти вимагає встановлення закономірностей, принципів постдипломної освіти. Закономірності і принципи постдипломної освіти регулюють організаційно-експериментальне забезпечення об'єктивного супроводу функціонування особистісного чинника системи безперервної педагогічної освіти викладача вищої школи у педагогічній реальності вищого професійного навчального закладу з професійної підготовки педагогів-фахівців.

Визначення закономірностей в освіті пов'язано із виявленням *основи ідеального плану педагогічної діяльності, отриманням загальних кориколумів до педагогічної практики*. Педагогічні закономірності і принципи виступають тими реаліями гносеологічного циклу, що поєднують науку і практику [35, с. 30-31]. У такому значенні виокремлення закономірностей і принципів постдипломної освіти спрямоване на їх висвітлення у якості інваріантів методики реалізації концепції педагогічного генома, що утворюють змістовні і процесуальні детермінанти для вибору способів нормування і регламентації педагогічної активності та конкретизуються у професійних реаліях викладача вищої школи.

Поняття “закон і закономірність” відбивають особливості функціонування педагогічних явищ на різних рівнях узагальнення: закон на конкретному рівні, закономірність на більш абстрактному, який виявляє лише узагальнені

тенденції розвитку або функціонування педагогічної системи. “Закономірності в педагогіці розглядаються як зв’язки між спеціально створеними і об’єктивно існуючими умовами і досягнутими результатами. Результатами виступають навченість, вихованість і розвиненість особистості” [12, с. 13]. Визначення закономірностей постдипломної освіти викладача вищої школи: а) поглиблює сутність педагогічних завдань теорії і методики професійної і післядипломної освіти; б) виявляє прогностичний рівень теоретичної функції педагогіки, пов’язаний із розкриттям закономірностей педагогічних явищ та науковим обґрунтуванням запропонованих змін, що уможливило створення організаційно-експериментальної системи постдипломної освіти, яка випереджає практику курсів підвищення кваліфікації та інших інституціональних форм післядипломної освіти викладача вищої школи.

Тематика педагогічних законів і закономірностей у сучасній науковій літературі знайшла відбиття у працях Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Гершунського, В. Загвязинського, В. Краєвського, М. Скаткіна, С. Смирнова, І. Лернера, П. Підласого, М. Фіцули, О. Мороза, В. Ортинського, Т. Смирнової та ін. Виокремлення закономірностей є результатом пошуку певного порядку, визначеності, що виявляється у віднайденні концептуального каркасу детермінізму. І. Лернер наголошував на тому, що закономірність це недостатньо точно пізнаний закон та “там, де немає виявлених закономірностей, важко говорити про науку” [45, с. 3]. Науковець пропонував сприймати цю категорію як упорядкованість явищ, відносну повторюваність, стійкість впливових чинників, систематичність зв’язків між об’єктами.

Можливість спостерігати ймовірну впорядкованість освітніх явищ вказує на доцільність використання терміну “закономірність”, який має достатню наукову базу його категоріального вивчення. Зокрема, закономірності гуманізації освіти в контексті їх спрямованості на створення умов для розвитку і професійного становлення особистості студента визначено С. Смирновим. Серед них пріоритет освітнього процесу у вищій школі закріплено за орієнтацією на розвиток особистості, суб’єкта своєї діяльності [81]. Розуміння природи і рушійних сил розвитку вищої освіти в сучасному світі С. Смирнов пов’язує з розглядом стійких закономірностей (ототожнених автором із тенденціями), диференційованих науковцем-педагогом на суспільно-політичні, науково-технічні та закономірності морального порядку [82]. І. Підласим запропонована модель, в якій визначено зміст дидактичних, гносеологічних, психологічних, організаційних закономірностей [66]. Специфічні закономірності особистісно орієнтованої освіти систематизовано В. Сериковим [80, с. 40-41]. У загальнометодологічному аспекті закон і закономірність розглядаються як відображення різних рівнів сутності стійких зв’язків між явищами. Уточнюючи термінологію, О. Мороз визначав дидактичну закономірність як об’єктивно існуючу, необхідну, істотну залежність між компонентами процесу навчання, що характеризує їх функціонування і розвиток [55, с. 20-24]. Виокремлені науковцями закономірності з певними

проекціями можна застосувати і до процесу постдипломної освіти, але припустимо й лише їх урахування.

Загальнопедагогічні закони, закономірності й принципи навчання є достатньо вивченим питанням, проте відкритою залишається проблема закономірностей, тенденцій і принципів педагогіки професійної освіти, оскільки в освітню практику вищої школи і післядипломну освіту перші переносяться автоматично, не диференційовано, або взагалі оминаються увагою науковців.

Найбільш суттєвим досягненням у психології професійної діяльності можна вважати результати вивчення *психологічних* закономірностей розвитку особистості професіонала, представлені у працях Л. Алциферової, Є. Клімова, В. Шадрикова, А. Маркової, Е. Зеєра, Ю. Поваренкова, Н. Протасової, В. Олійника, Л. Даниленко, Г. Данилової, Г. Дмитренка та ін.

Гностична операція виокремлення закономірностей постдипломної освіти викладача вищої школи являє собою творчий процес, оснований на науковому аналізі фахової літератури, власного і передового досвіду, наукової рефлексії і оперування аналогами професійного розвитку педагога та рівнем його забезпечення у системі безперервної педагогічної освіти. Перш за все необхідно звернути увагу на антропологічний зміст розвитку і його закономірності – основний предмет наукового інтересу Б. Ананьєва, який виявив *базові закономірності розвитку: нерівномірність і гетерохронність* на різних етапах онтогенезу людини. Особливе місце у його антропологічній теорії [1] посідає питання взаємозв'язку розвитку особистості та її життєвого шляху, адже події у житті людини, що утворюються за участю самої особистості, внаслідок її вчинків переструктуровують її реальні відношення, спонукаючи до активних дій та зумовлюючи таким чином істотні зрушення у внутрішньому суб'єктивному житті людини.

Контент-аналіз наукової літератури з проблем професійного розвитку в різноманітних освітніх та інших інститутах дозволив виокремити комплекси закономірностей, які мають бути враховані у процесі реалізації змісту постдипломної освіти викладача вищої школи. Зокрема, це: психологічні закономірності розвитку особистості професіонала (Л.Н. Корнєєва [33]); педагогічні закономірності формування і реалізації професійно-педагогічної культури викладача вузу (В. Ісаєв, [22]); психологічні закономірності перетворення діяльності способом реалізації можливостей, рівневі закономірності формування інформаційної основи діяльності (В. Шадриков [89, с. 114-115]); загальні психологічні закономірності професійного розвитку людини (А. Маркова [48]); закономірності післядипломної освіти педагогів (Н. Протасова [71, с. 22-23]); педагогічні закономірності актуалізації особистісно-професійного зростання учителя у поствузівській освіті при інституті підвищення професійної кваліфікації (Н. Переломова [60, с. 173-175]); психологічні і фізіологічні закономірності функціонування людського організму у процесі праці (Я. Крушельницька [38]); специфічні закономірності безперервної професійної освіти викладача вищої школи (В. Леднев [43, с. 44]);

психологічні закономірності детермінації професійного становлення (Е. Зеєр [19, с. 27-47]); психологічні закономірності професійного самовизначення (Е. Клімов [24, с. 256]); психологічні закономірності процесу професійного становлення людини (Ю. Поваренков [65, с. 360-384]); психологічні закономірності особистісного становлення професіонала (О. Фонарьов [86]); психологічні закономірності професійної самореалізації (Л. Коростильова [34, с. 84]); закономірності розвитку акмеологічної культури (А. Деркач [13, с. 146-186], О. Селезньова [79]); закономірності вдосконалення педагогічного процесу системи безперервної педагогічної освіти (В. Олійник, Л. Даниленко [64, с. 60-61]).

Проаналізовані наукові джерела з проблеми професійного розвитку людини і його педагогічного забезпечення дають підстави для висновку, що питання закономірностей безперервної і післядипломної освіти педагогів є достатньо вивченим, проте закономірності постдипломної освіти викладача вищої школи не були предметом окремого педагогічного дослідження. Здійснений огляд аспектно дотичних досліджень вказує на наявність закономірностей, які мають бути враховані у реалізації поліпарадигмального змісту постдипломної освіти викладача вищої школи. Сучасні педагогічно-дослідники закономірностей педагогічного процесу у вищій школі схильні до застосування диференціації і модельного підходу, що вказує на величезну різноманітність взаємозв'язків, представлених як процесуальними, так і сутнісними детермінантами елементів системи безперервної педагогічної освіти. Виокремлення закономірностей постдипломної освіти виходить за межі “предмету” дидактики, тобто їх розгляд ширший за зміст поняття “зв'язок”. Тому, враховуючи науковий доробок дослідження зв'язків педагогічного професіогенезу з системою багаторівневої професійної освіти, ми обґрунтували і встановили закономірності, які ілюструють *залежність акме-результатів професійного розвитку викладача вищої школи від постдипломної освіти*.

У визначенні закономірностей постдипломної освіти викладача вищої школи основоположною стала теза про те, що взаємозв'язки людини і професійного середовища стабілізують її професійне буття, адже “професійна культура як “великий демпфер” суспільного життя надає історії взаємин людини і професії нових кількісних і якісних характеристик культурно-історичного процесу” [2, с. 70]. “Характеризуючи педагогічні закономірності, треба враховувати їх еластичність, тобто здатність часто діяти як законитенденції, здійснюватися досить заплутано та приблизно, як ніколи твердо не встановлювана середня постійна” [37, с. 285]. Ця властивість педагогічних закономірностей зумовлена тим, що дія одних закономірностей відбувається на тлі інших, що можуть суттєво впливати на результат і змінювати його, тому про їх комплектування у систему замкненої педагогічної сукупності, яка точно відбивала б усі нюанси функціонування постдипломної освіти не йдеться.

Постдипломна освіта викладача вищої школи містить гносеологічні, психологічні, соціологічні, кібернетичні властивості, але специфіка

закономірностей відповідного освітнього процесу полягає в тому, що має виражати їх системні стосунки як вироблення актуального індивідуально-професійного ресурсу (нового знання, поширення, передавання і оновлення накопиченої суми знань, досвіду і практичних навичок, закономірності динаміки освітніх систем та їх зв'язків, тощо). Наукова рефлексія постдипломної освіти викладача вищої школи має ураховувати якомога ширше коло психологічних, антропологічних, ергономічних, акмеологічних взаємозв'язків, але наш науковий інтерес пов'язаний зі специфічними закономірностями, які не можна віднести до класу ані суто соціально-психологічних, ані педагогічних, оскільки останні в педагогіці розглядаються як частковий вияв педагогічного закону.

Закономірності постдипломної освіти як чинника професійного розвитку викладача вищої школи диференційовано за методикою Н. Зотової [20] на: *атрибутивні закономірності*, що розкривають сутнісні особливості постдипломної освіти, характеризують її природу; *закономірності зумовленості*, які демонструють причиново-наслідкові зв'язки з модельними параметрами професійного розвитку, які безпосередньо впливають на нього і об'єктивно існують як необхідні, визначають саму можливість та зміст постдипломної освіти; *закономірності продуктивності*, пов'язані із забезпеченням максимально можливої особистісної і об'єктивної функціональності професійного розвитку викладача вищої школи.

Перехід від хаосу до стабільності виступає історично невирішеним питанням, адже до стану нестабільності поняття законів і принципів не застосовується, проте у контексті нашого дослідження важливо звернути увагу на творчість і прогрес як феномени, в яких нестабільність і стабільність перебувають у відношеннях взаємопереходів. У контексті постдипломної освіти викладача вищої школи ці відношення виявляються у пошуку діалектики старого і нового знання, що дозволяє не зупинятись на досягнутому і зумовлює появу наукової творчості як найвищого рівня духовної діяльності, який гармонізує належне і бажане. Закономірності постдипломної освіти викладача вищої школи не універсалізовані, а пов'язані з об'єктивними причинами і наслідками професійного розвитку в системі безперервної педагогічної освіти. Встановлені закономірності, сформульовані на засадах цілісно-оновлювального змісту постдипломної освіти як акме-чинника (акме-цінності, акме-системи, акме-процесу і акме-результату) професійного розвитку викладача вищої школи, який реалізує надскладні взаємозв'язки в системі “галузь соціокультурного виробництва” – безперервна педагогічна освіта – галузева педагогічна культура – викладач – педагогічна реальність акмесередовища вишу”.

Наукове оформлення закономірностей постдипломної освіти відбувається шляхом виявлення суттєвих, об'єктивних, стійких і повторюваних взаємозв'язків між компонентами освітньої реальності; встановлення межі диференціації закономірностей; понятійного оформлення закономірностей у

взаємодії категорій теорії професійного розвитку викладача вищої школи і системи безперервної педагогічної освіти в аналітичній або мовній формах. Задля уникнення смислового дублювання пропонуємо їх висвітлення у формі логем.

Акме-процес постдипломної освіти викладача вищої школи відрізняється від педагогічного тим, що пошук необхідного знання здійснює той, хто навчається, адже має потребу в ньому, як у засобі вирішення проблем, тому віднаходить освітню інформацію крізь, де її можна знайти, з будь-яких інформаційних джерел, зокрема й за допомогою наставників, колег та інших авторитетних персоналій. Оцінювання здобутої інформації виступає особистим завданням, виконання якого відбувається самостійно, тому знання, отримане таким шляхом, набуває особистісного смислу і виступає життєво важливим. Таким чином, *реалізація особистісного смислу безперервної педагогічної освіти є атрибутивною закономірністю постдипломної освіти*, що зумовлює повноцінне процесуальне і системне функціонування першої як об'єктивної і суб'єктивної цінності педагогічної реальності. Якщо педагогічний процес зумовлений відтворенням культури у спосіб транслявання досвіду, то освітній – культуротворенням, тобто утворенням нового досвіду, об'єктивованого в культурному факті, який оновлює педагогічну якість особистості викладача вищої школи і освітньої реальності.

Формування освітнього середовища постдипломної освіти відповідно до логіки інтересів викладача вищої школи, завдань професійного зростання є наступною атрибутивною закономірністю викладача вищої школи, яка відрізняє її від навчального процесу проекцією особистості на формування середовища за особистісним смислом здійснення людино-і культуротворчої сутності певної галузі та створенням культурних способів її наслідування і вдосконалення, а не формуванням особистості відповідно до норми. Зазначена закономірність зумовлена упорядкованим впливом на переосмислення викладача вищої школи виникнення освітнього процесу поза межами традиційних педагогічних поглядів щодо кінцевості отримання фахових, професійно-педагогічних або високих кваліфікацій кандидата, доктора наук, про особистісний смисл “надбудови” вищої кваліфікації постдипломною (постійно оновлювальною професійну педагогічну якість індивідуально-професійного ресурсу) професійною освітою.

Відповідно до вказаного виконуються завдання, пов'язані з діяльністю педагога-викладача, що відбувається не як педагогічний процес спілкування учня і вчителя, а як неперервна соціальна життєдіяльність з багатьма різними формами освітнього і фахового спілкування, окрім педагогічного, а тому наступна закономірність викликана іншим ракурсом теоретизування, адже процес освіти значно ускладнюється і не обмежується навчанням. Така специфіка постдипломної освіти викладача вищої школи розкриває можливості *взаємопереходів і взаємодії стратегій особистісного, професійного і фахового зростання викладача вищої школи* – процесів, які можуть бути диференційовані

лише теоретично, адже являють собою певні характеристики про-трансфесіоналізації викладача вищої школи.

Постдипломна освіта викладача вищої школи відрізняється від навчання процесуальною автономністю, що передбачає формування освітнього середовища відповідно до завдань, поставлених перед собою викладачем вищої школи, до логіки його пізнавальних інтересів і відповідно до його освітніх потреб, тобто не формування особистості-взірця за вказаною нормою, а вилучення з професійного середовища суб'єктно потрібної інформації та її педагогічна інтерпретація кризь утворені в індивідуально-професійному ресурсі уявлення, враження, образи, поняття, задуми, проекти, смисли. Це основні ознаки наступної атрибутивної закономірності – *персоніфікація кваліфікаційної біографії і процесуальна автономність об'єктивації індивідуальної траєкторії професійного зростання в конкретному освітньому середовищі.*

Постдипломна освіта пов'язана із *подоланням партикулярності фахової освіти* (частковості, зумовленої специфікою вузької фахової підготовки), що виявляється у розгортанні можливостей професійного зростання викладача вищої школи в освітній реальності педагогічного процесу (наприклад, викладання суміжних дисциплін, ведення різноманітних практик. Розробка сертифікатних програм, освітніх програм зі спеціалізацій тощо). Зміст постдипломної освіти викладача вищої школи зумовлений викликами до загальноцивілізаційних процесів як до спільноти, так і до окремої людини, виконання традиційних для системи підвищення кваліфікації компенсаторної і адаптивної функцій їй не властиве. Відтак постдипломна освіта викладача вищої школи виступає по суті надситуативним та коеволюційним освітнім процесом, незалежним від соціальної кон'юнктури, а зумовленим саморегуляцією особистості у процесі наукової рефлексії стану професійної педагогічної якості викладача вищої школи та її динаміки у *галузі*, що виступає предметом викладання. Подолання партикулярності фахової освіти виступає механізмом взаємооновлення професійної педагогічної якості викладача вищої школи і освітньої реальності.

Можливості постдипломної освіти викладача вищої школи як педевтологічного засобу професійного зростання забезпечуються метою професійного розвитку, зумовленою потребою вирішення педагогічних суперечностей. Їх висхідна теза – необхідність стійкої мотивації викладача вищої школи до безперервного оновлення професійної педагогічної якості індивідуально-професійного ресурсу, важливих для реалізації функцій професійного зростання конкретних цілей, завдань постдипломної освіти у процесі трансфесіоналізації. Якщо ж постдипломна освіта не забезпечує вирішення проблем професійного розвитку, вона припиняється тому, що має суб'єктивний характер і ґрунтується на стійкому пізнавальному інтересі до професії. У такому розумінні формування індивідуально-професійного ресурсу виступає одночасно метою постдипломної освіти та її сутнісною

процесуальною властивістю, яка супроводжуються оновленням професійної педагогічної якості, що виявляється у особистісно-професійній зрілості, педагогічному професіоналізмі, культурі педагогічної творчості, набутті професійного покликання викладача вищої школи. Можливість постдипломної освіти викладача вищої школи як обов'язкового атрибуту викладацької праці забезпечується професійною науково-педагогічною, науково-методичною роботою з інформацією, що супроводжується ставленням викладача вищої школи до отриманих відомостей у галузі викладання (і суміжних галузях) як до інформації, що має або може мати випадковий, несистематизований, суперечливий, навіть недостовірний характер.

Закономірності постдипломної освіти відбивають внутрішню сукупність соціально-культурних явищ професійного зростання викладача вищої школи, що зумовлюють стійку тенденцію або спрямованість можливих змін тієї системи безперервної педагогічної освіти, що вже існує. На постдипломну освіту викладача вищої школи як творчо-еволюційний процес і освітній засіб професійного зростання викладача вищої школи безпосередньо впливає і є об'єктивно необхідним застосування системи методологічних підходів загально-і конкретно наукового рівнів. Об'єктивацію холістсько-емерджентної сутності професійного розвитку в еволюціонуючому бутті професійної діяльності викладача вищої школи зумовлює наступний клас *об'єктивних закономірностей постдипломної освіти*: взаємозв'язок із педагогічною реальністю, в якій норми, регулятиви, цілі й умови професійної педагогічної діяльності виступають еволюціонуючим об'єктом пізнання, перетворення, розвитку; узгодженість змісту професійного зростання викладача вищої школи із закономірностями процесу гармонійного цілісного розвитку особистості протягом соціально активного професійного життя; зумовленість потребою безперервного оновлення професійної педагогічної якості, що формує систему цілепокладання професійного розвитку; зумовленість професійною науково-педагогічною, науково-методичною роботою з інформацією, яка має або може мати випадковий, несистематизований, суперечливий, навіть недостовірний характер; зумовленість застосуванням у її змісті цивілізаційного, культуровідповідного, коеволюційного підходу, в її реалізації андрагогічного, праксіологічного креативно-акмеологічного; у її експертизі – гуманітарного підходів; взаємозв'язок із освітньою реальністю галузі, в якій мають актуалізуватись проблеми цілісності науки, освіти і художньої виконавської практики. Кожна з виокремлених закономірностей має широке аналітичне поле, тому розкриємо докладніше деякі з них.

Культуровідповідний перехід до сучасної постдипломної освіти гальмується проблемами його теоретичного обґрунтування і методологічного забезпечення, що заважає здійсненню необхідних змін. Пошук цього інструменту можливий за умови орієнтації освіти на цивілізаційні смисли пост-постмодерну – співіснування субкультур, їх грандіозна зустріч; транслявання переконань, властиве конкретним історичним епохам, виявлених в ідеальних

конструкціях і соціальних інституціях. Перешкоди реформування вітчизняної вищої освіти в постмодерністському ліберальному смислі виступають науково-теоретичною і практичною проблемою, адже досягнення цивілізації у вигляді продуктів модерну (наука, мистецтво, мораль, індустрія, свобода, демократія, життєвий стандарт тощо) вимагають свого переосмислення з позиції головного набуття духовної культури постмодерну – положення про те, що людина іманентна, а не трансцендентна до світу; субкультури соціальних груп і професійних спільнот не є ідеологічним конструктом, а виступають системою смислів, засобом вираження способу життя і механізмом адаптації до домінантної культури суспільства.

Постнекласичну освіту характеризують принципи взаємодії культур (на рівні індивідів, етносів, народів, націй), антропологізму і демократизму, що виступають як екзистенційно-антропологічний поворот у науці і освіті; етичні цінності демократії, толерантності, соціальної рівності, партнерства, співпраці; діалог культур в основі освітніх програм, перехід до анти авторитарної концепції на правовій основі. Здобуття освіти не виступає гарантом сходження соціальною драбиною, переходу у вищі прошарки суспільства, а є результатом індивідуального досягнення і запорукою успіху. Університет як історично центральний осередок освіти у постнекласичному світі уособлює світовий освітній простір у власній структурі й середовищі. Відтак, однією з основних функцій інноваційної, культуротворчої місії постдипломної освіти виступає прирощення знання, впровадження у практику його результатів, формування соціальної компетентності, професійного успіху.

Остання об'єктивна закономірність постдипломної освіти виявляє взаємозв'язок адаптації викладача вищої школи до вимог професії і активного перетворення педагогічної культури, освітнього середовища, що виступає важливим показником його професійного зростання, зумовлюючи процеси системної реінтеграції. Закономірним є взаємозв'язок постдипломної освіти із освітньою реальністю галузі, тобто освітньою і професійною діяльністю галузевого фахівця, що представлена в освітньому середовищі змістом відповідної професійної підготовки і професійної діяльності викладача вищої школи як еволюціонуючою єдністю викладання і педагогічної системи. В останній мають актуалізуватись проблеми цілісності науки (методологічний рівень опанування галузевим знанням), освіти і практичної діяльності в галузі (педагогічний рівень опанування фаху) шляхом реалізації культуровідповідних засобів наукової творчості, підтримки творчої активності і дослідницької позиції, гуманітаризації особистісно-професійної взаємодії її суб'єктів (як індивідуальних, так і колективних), вільної та індивідуально ініційованої участі в різноманітних формах безперервної професійної освіти.

Продуктивність постдипломної освіти як інваріанта системи безперервної педагогічної освіти і акмеологічного чинника розвитку викладача вищої школи *забезпечується закономірностями*: створення креативно-акмеологічного простору, в якому освітні процеси є самоорганізованими і зумовленими

вільним вибором викладача як суб'єкта власного професійного шляху освітніх програм і освітніх маршрутів; забезпечення цілісності реалізації професійних функцій; формування способу, засобу і рівня самоорганізації індивідуальної освітньої діяльності; реалізація інноваційних процесів, ініційованих самим викладачем або запропонованих ззовні, кооперація викладачів та інших різновікових представників галузі; забезпечення викладача вищої школи практичним дієвим міждисциплінарним знанням; педагогічне осягнення людиною і культуротворчих можливостей певної галузі та їх трансляція за межі професії. Розкриємо їх докладніше.

На забезпечення адекватного задоволення потреб самоосвітньої діяльності викладача впливають чинники, що знімають проблему звуження освітньої сфери конкретизованими програмами мономоделі підвищення кваліфікації, яка не відповідає поліфункціональності професійного зростання. Тому закономірним є необхідність створення структурованого гуманітарного креативно-акмеологічного простору, в якому освітні процеси є самоорганізованими і зумовленими вільним вибором освітніх програм і освітніх маршрутів викладачем як автором індивідуальної освітньої траєкторії і суб'єктом власного професійного шляху. Вона забезпечується вільним вибором освітнього руху в програмах університету професійного зростання.

Закономірність продуктивності полягає у взаємозв'язку постдипломної освіти із забезпеченням цілісності реалізації професійних функцій: а) як викладача (функція навчання, виховання, розвитку творчого потенціалу студента, управління і організації навчального процесу); б) функції, пов'язані з обов'язками викладача вищої школи як суб'єкта активного дослідницького пошуку (функція дослідження у сфері науки, до якої належить дисципліна викладання, функція дослідження у сфері освітнього процесу); в) функції, пов'язані з обов'язками викладача як члена професійного колективу кафедри, факультету, вищого навчального закладу, з його соціальною роллю як представника національної інтелектуальної еліти (функція взаємодії з іншими членами педагогічної спільноти в інтересах досягнення корпоративних цілей, функція розвитку і саморозвитку, яка передбачає інноваційну діяльність, перманентне підвищення кваліфікації, духовно-моральнісне і фізичне самовдосконалення); просвітницька функція передбачає активну участь у поширенні прогресивних ідей в певній галузі, наукового педагогічного знання, підвищенні фахової освіченості і культури спільноти.

Гуманітарні ефекти постдипломної освіти викладача вищої школи зумовлені запропонованими ззовні інноваційними процесами та закономірностями реалізації педагогічних інновацій як предмета або продукту постдипломної освіти.

Перетворення інновації на стереотип педагогічного мислення викликає психологічний бар'єр упровадження інших новацій. Педагогічні інновації мають властивість повторного відродження у нових, змінених умовах, адже "для педагогіки і системи освіти – це характерна властивість, тому в теорії і

практиці новації викликають особливу протидію, оскільки педагогічна спільнота часто підходить до них, як до того, що вже було, не помічаючи того, що це повторення нового, а не старого, або, точно кажучи, нове відродження старого” [68, 110]. Фінальна реалізація інноваційного процесу залежить від творчої активності автора інновації як у плані створення кола однодумців, наукової школи, педагогів-практиків, котрі допоможуть її впровадити, так і в соціальній наполегливості у її впровадженні на конвенційному рівні.

Продуктивність постдипломної освіти викладача вищої школи залежить від рівня (або стратегії) самоорганізації індивідуальної освітньої діяльності (адаптивно-репродуктивний рівень – фахівець-функціонер, нормативно-досконалий – кваліфікований виконавець, професіонал, евристично-продуктивний – майстер, творчо-інноваційний – особистісно і професійно зріла, високо моральнісна і духовно розвинута, успішна і продуктивна в нових умовах життя і транс-професійній діяльності людина, тобто трансфесіонал).

Продуктивність постдипломної освіти викладача вищої школи розкривається у забезпеченні викладача вищої школи практичним знанням, в якому поєднується теоретичне знання і його практична об’єктивація, що безпосередньо забезпечує викладацьку практику, і психолого-педагогічне, андрагогічне, методологічне знання і компетентності, як результат гуманітарної рефлексії цієї практики. Тобто йдеться про дієвість педагогічного знання галузевого фахівця, коли воно поступово стає активною частиною освітньої реальності, в результаті вивчення якої воно сформувалось, що виступає фундаментальною характеристикою особливості практичного знання.

Створення в професійному середовищі умов для розкриття власних можливостей вимагає не лише розуміння себе, але й знання творчо-еволюційного ціліснооновлювального потенціалу педагогічної дійсності, взаємодії з її суб’єктами, яка може визначити “інші орбіти” професійного розвитку викладача вищої школи. Взаємодія у психології має форму кооперації і конкуренції. На думку І. Ісаєва кооперація сприяє організації спільної діяльності, досягненню групової цілі [22, с. 146]. На рівні регіону і на рівні держави об’єктивна і суб’єктивна ефективність постдипломної освіти викладача вищої школи взаємопов’язана із рівнем кооперації викладачів та усіх представників систематизованого галузевого знання і практичного досвіду (наприклад, у музикантів це – культурологів, митців, мистецтвознавців, виконавців, композиторів, режисерів та інших різновікових представників галузі), що утворюється як міжпрофесійна мережа та перетворює своїх членів на суб’єктів змін у галузі і не лише на трансфесіоналів. Так відбувається само виробництво і трансформація у нові конфігурації педагогічного оформлення культурних практик (наприклад, від створення шкільних програм з певної навчальної дисципліни або їх експертиз до розробки комп’ютерних програм, які теж мають свою технологію і методику створення і опанування, а отже й педагогічний контекст).

Таким чином, розглянуті атрибутивні, об'єктивні закономірності та закономірності продуктивності постдипломної освіти демонструють наявні і необхідні, суттєві, повторювані зв'язки професійного зростання як процесу і результату взаємодії викладача вищої школи, інституту професії і освіти, утворені відношеннями моделюючої практики взаємооновлення професійної педагогічної якості.

Концептуально-методичні основи професійного розвитку викладача вищої школи, представлені закономірностями постдипломної освіти, реалізують прогностичну функцію педагогіки, ефективність якої тим вища, чим більше вона спирається на закони і закономірності розгортання педагогічних явищ і освітніх процесів, які можна у такий спосіб передбачувати, проектувати і коректувати. Виявлені закономірності утворюють підстави для формулювання на їх основі принципів, що стають висхідними положеннями для практичної діяльності.

Постдипломна освіта викладача вищої школи як самоорганізований системний засіб і процесуальна технологія забезпечення професійного зростання відчуває на собі тиск законів, що діють в суспільстві і навчальному процесі професійної підготовки педагогів в певних галузях. Ми поділяємо точку зору В. Краєвського про те, що в закономірностях закладено орієнтир на загальний напрям і конкретні педагогічні спрямування розробки принципів [35], тобто якщо педагогічні закономірності і тенденції виявляють суттєві, стійкі і необхідні зв'язки між причиною і наслідками, то принципи, які з них виходять, визначають стратегію і тактику практичної діяльності викладача вищої школи з розробки змісту постдипломної освіти та методики його реалізації у формі проектування і системного забезпечення індивідуальної траєкторії професійного зростання.

Принцип – вихідне положення, що має універсальний характер, зумовлений фундаментальними закономірностями, заданими з метарівня та перетворюється на вимоги. Це регулятив, який ґрунтується на безумовній необхідності дотримуватися певних законів для гармонізації своєї діяльності, співвідношення її з реальністю. Педагогічний принцип як регулятор професійної діяльності може мати різні джерела [26]. У такому розумінні вони доповнюють концептуально-методичні основи професійного розвитку викладача вищої школи. Систему принципів, яка відповідала б окремим закономірностям, побудувати у суворій відповідності до них неможливо, адже ці закономірності не мають універсального призначення та зумовлені перехідними станами загострення і гармонізації суперечностей професійного розвитку викладача вищої школи. Сучасна педагогічна література подає різноманітні систематизації педагогічних принципів, що дозволяють зорієнтуватись у виборі механізму їх диференціації. Зокрема, досить розробленим є питання принципів навчання і виховання різновікових груп студентів, але наш науковий інтерес спрямовано на визначення таких принципів, які б відбивали узагальнену стратегію виконання завдань, що

виникають в освітній реальності викладача вищої школи і стосуються безпосередньо забезпечення постдипломною освітою закономірностей його професійного зростання. Серед багатьох наукових розвідок принципів професійного розвитку у педагогіці вищої школи ми виокремили запропоновані Л. Бліновим основні принципи побудови аксіологічно орієнтованої моделі постдипломної освіти педагогів: соціалізації, гуманізації і гуманітаризації, інтеграції [5, с. 160-183]. У вітчизняному науковому просторі плідним доробком до вирішення питання принципів післядипломної освіти педагога є класифікація принципів функціонування цієї системи, запропонована Н. Протасовою [71, с. 13-21]. Г. Данилова та Г. Дмитренко висловили зауваження щодо доцільності класифікації принципів функціонування системи підвищення компетентності педагогічних кадрів за такими групами: методологічні, організаційні, педагогічні [63, с. 41-50]. Доцільно екстраполювати у постдипломну освіту викладача вищої школи принципи наукової організації педагогічної праці, розглянуті І. Раченком: оптимальності, стимулювання наукової організації педагогічної праці; перспективності; комплексності [73, с. 108-158].

Наведені наукові позиції демонструють різні підходи до диференціації і комплектації принципів післядипломної освіти, серед яких привалює операція лінійного виведення педагогічних норм з психологічних закономірностей професійного розвитку. Але для визначення принципів постдипломної освіти вона залишатиме поза увагою конкретні умови і можливості освітньої ситуації та інші чинники педагогічної дійсності, завдання і цілі постдипломної освіти. Виокремлюючи принципи постдипломної освіти, треба дотримуватися вимоги кореляції між ними, адже це соціокультурний й водночас особистісний механізм формування і оновлення індивідуально-професійного ресурсу, актуалізації гуманітарних смислів педагогічних фактів, які виникають у досвіді безперервної педагогічної освіти викладача вищої школи як “освітній реальності – частині дійсності, включеній у педагогічну діяльність” [35, с. 31].

Ураховуючи існуючі погляди на функції педагогічних принципів, у дослідженні концептуально-методичних основ принципи постдипломної освіти визначено відповідно до закономірностей її функціонування як цінності, системи, процесу і результату реалізації особистісного чинника безперервної педагогічної освіти в педагогічній реальності професійного розвитку викладача вищої школи.

Об’єктивні закономірності постдипломної освіти зумовлюють *принципи її функціонування як цінності професійного розвитку викладача вищої школи:*

- об’єктивації і ампліфікації;
- гармонійності взаєморозвитку викладача і педагогічного середовища;
- культуровідповідності;
- самоідентифікації з професією;

Принцип об’єктивації передбачає вимогу самоусвідомлення, усвідомлення власної суб’єктної сутності по відношенню до партнерів з педагогічної

взаємодії, визначення свого місця у професійній дійсності, особистісну ідентичність (образ-Я, ставлення до себе, самооцінку, прийняття себе) і професійну ідентичність як самовизначення себе відносно до професійної спільноти викладачів певної галузі, або персоніфікацію кваліфікаційної біографії; часову ідентичність (як співвіднесення себе із історичним часом своєї батьківщини, стандартами суспільства, які допомагають орієнтуватись і адекватно діяти у різних умовах), – набуття у такий спосіб автономності у здійсненні проекту професійного зростання. Цей принцип взаємопов'язаний із принципом *ампліфікації*, іншими словами, розширенням меж життєдіяльності, оскільки йдеться про встановлення різноманітних взаємозв'язків між цінністю професійної самореалізації викладача вищої школи і орієнтацією на особливу динаміку професійної діяльності, управління власною взаємодією з іншими людьми, власну кваліфікацію, кар'єру, тобто про здатність до збагачення досвіду про-трансфесіоналізації.

У постдипломній освіті викладача вищої школи принцип гармонійності взаєморозвитку викладача і педагогічної дійсності втілюється як співіснування, що потребує постійної розробки планів діяльності колективного суб'єкта професійної діяльності (кафедри, факультету) різної тривалості і спрямованості; координації планів професійного зростання і механізму їх втілення відповідно до змін зовнішнього і внутрішнього середовища; повноти використання власного творчого потенціалу і залучення досвіду як колег, так і організації. Цей принцип відповідає другій об'єктивній закономірності постдипломної освіти.

Принцип культуровідповідності постдипломної освіти викладача вищої школи реалізується в її орієнтації на глобальні проблеми цивілізаційного розвитку, що наповнює її зміст методологічним рівнем наукової рефлексії певної галузі та спрямовує на наукове передбачення її розвитку, прогнозування можливих впливів на людину, культурних ефектів та планування їх використання у гуманістично-гуманітарному напрямку. Виокремлений принцип вимагає стратегічної орієнтації педагогічної реальності на когнітивну цілісність, методологізм, плюралізм постдипломної освіти. Його реалізація забезпечує інтеграцію фундаментальності й динамічності професійного зростання викладача вищої школи, гарантує орієнтацію на новітні науково-теоретичні і художньо-педагогічні досягнення, адаптацію наукових текстів для навчально-методичної діяльності, включення в освітню програму новітніх галузевих і педагогічних концепцій і програм, які представляють альтернативні погляди на освітню реальність у галузі професійної педагогіки і фахової освіти; актуалізацію гуманітарного пізнання, яке сприяє розвитку уяви про цілісність світу, єдину сутність креативних складних процесів у суспільстві, природі й мистецтві; орієнтацію на специфіку галузі.

Принцип самоідентифікації з професією реалізується у постдипломній освіті як складна психологічна робота із синтезування соціально-психологічного, фахового практичного досвіду з власним досвідом

індивідуальної практичної діяльності, що вказує на його аксіологічний зміст. Результатом такої творчої інформаційно-пізнавальної взаємодії стає особистісне і професійне зростання викладача вищої школи як учасника і організатора гуманістично орієнтованої полісуб'єктної взаємодії в педагогічному середовищі.

Серед принципів постдипломної освіти як системи взаємовідносин викладача вищої школи з педагогічною реальністю професійної діяльності ми виділяємо такі:

- реінтеграції освітньої і професійної діяльності викладача вищої школи;
- трансцендентного синтезу міждисциплінарної інформації;
- людино- і культуротворчого цілепокладання;
- індивідуальної активної стратегії взаємодії з професійним середовищем.

Принцип реінтеграції (перманентного взаємопроникнення) освітньої і професійної діяльності викладача вищої школи зумовлює засвоєння знань, умінь та вироблення нових знань, спрямованих на виконання конкретних завдань професійного зростання, уникаючи формального періодичного (раз на п'ять років) підвищення кваліфікації. Цей принцип орієнтує на безперервну актуалізацію пізнавального інтересу викладача не лише до фаху та диференційованих предметів його викладання, але й до його інтегративного сприйняття їх мегасистемних галузевих зв'язків.

Принцип трансцендентного синтезу міждисциплінарної інформації зумовлює формування готовності викладача вищої школи утворювати педагогічні знання в певній галузі, комплекси педагогічних методів, способів творчого мислення, засобів педагогічної діяльності для конкретної проблемної ситуації з нестандартним варіантом вирішення.

Принцип людино- і культуротворчого цілепокладання реалізується у постдипломній освіті шляхом логічного формулювання завдань професійного розвитку з діагностичної або експертної інформації, яка орієнтує на актуальний стан професійно-педагогічної якості, що виявляється в повноті представленості конструктивів у індивідуально-професійному ресурсі, певними стратегіями професійного зростання. Зазначений принцип регулює систему цілепокладання викладача вищої школи, до якої входять експертна оцінка професійного зростання викладача вищої школи і випереджальна рефлексія, спрямовані на передбачення результатів постдипломної освіти.

Наступний принцип – організація освітнього середовища відповідно до особистісно-професійних потреб викладача вищої школи і цілей індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Йдеться про те, що постдипломна освіта особистісно ініціюється не лише як фрагментарний пізнавальний інтерес, але й як реальний цілеспрямований акме-проект формування педагогічного способу професійного розвитку викладача вищої школи. Використання просторових уявлень в організації постдипломної освіти зумовлює виникнення освітнього простору, для чого необхідна спеціально організована специфічна діяльність людини, і якщо середовище виступає як даність, яка не є результатом діяльності

людини, то простір виявляється у результаті опанування цієї даності суб'єктом. Тобто освітнє середовище (інформаційне, комунікативне) пристосовується для використання завдань професійного зростання.

У виокремленні наступного принципу ми керувались зафіксованими Е. Смирновим [83] стратегіями роботи людини із зовнішнім середовищем: пасивно-індивідуальна (очікування працівником пропозицій від партнерів у заповненні вільних ніш у діяльності); пасивно-колективна (зацікавлений у ефективності виробничого процесу керівник, тоді як сама організація не має ініціативи і залежить від зовнішніх директив); активна колективна (створення інфраструктури відповідно до активно-колективної стратегії партнерів, тобто інфраструктура, наприклад, факультет, відіграє пасивну роль по відношенню до організації, наприклад, кафедри); активно-індивідуальна стратегія. Постдипломна освіта здійснюється шляхом реалізації принципу індивідуально активної стратегії взаємодії з професійним середовищем, яка полягає у постійному пошуку своєї ніші в професійній освітній галузі, зокрема – науці, освітньому процесі, галузевій діяльності, здобуттям інформації з метою досягнення стабільного професійного зростання. Ця стратегія зумовлена активністю і самостійністю викладача вищої школи як суб'єкта власного професійного розвитку, вона формується у процесі професійної діяльності і переноситься на процес власної навчальної діяльності.

До принципів постдипломної освіти викладача вищої школи як процесу належать такі:

- перетворення будь-якої соціальної ситуації в освітню;
- гуманістичної взаємодії і гуманітаризації педагогічного середовища кооперативного учіння;
- диференціації і універсалізації професійних функцій;
- полісуб'єктної вираженості.

Принцип перетворення будь-якої соціальної ситуації в освітню вказує на специфічну ознаку постдипломної освіти, яка полягає у цілеспрямованій науковій рефлексії, що має створюватись в усіх соціальних ситуаціях, пов'язаних із застосуванням галузевого знання в освітньо-розвивальних цілях, що сприяє культуровідповідності професійного зростання викладача вищої школи і дозволяє бачити у міжпрофесійних, трансфесійних функціях освітній елемент, що передує їх реалізації.

Взаємодія означає розуміння спілкування як встановлення взаємин з іншими людьми, у яких відбувається не лише обмін інформацією, але й і духовними цінностями, що стимулює особистісне зростання і становлення. Розуміння іншої людини виступає як спосіб буття людини у світі, головною умовою цього процесу є накопичення відповідного життєвого досвіду культурно-історично зумовлених переживань, єдність взірців еталонів професійної поведінки [21]. Принцип *гуманістичної взаємодії* зумовлює спільне досягнення зміни професійної педагогічної якості партнерів і самого процесу професійного діалогу, що викликає глибину взаєморозуміння і

конгруентність (взаємовідповідність) досвіду та реалізується за наявності обопільного інтересу, толерантності і позитивного прийняття іншого як носія духовного начала, обміну інформацією, відкритості, спільного пошуку смислів спілкування, сприйняття різноманітності інших точок зору.

Реалізація особистісного спілкування дозволяє задовольнити потребу співучасті у формі взаєморозуміння і взаємообміну педагогічними смислами. Принцип гуманістичної взаємодії передбачає складну систему взаємообмінів, яка визначається прагненням до підтримки, оптимізації стосунків, позитивної взаємозалежності (кооперації) і не виключає пізнавального конфлікту, когнітивного дисонансу як джерела пізнавальної дискусії, можливості розвитку та зміни точки зору. Тому виникає необхідність звернення до чинників, що визначають кооперацію як найбільш продуктивний спосіб взаємодії, позитивну взаємозалежність суб'єктів міжособистісної взаємодії (розуміння спільної цілі, наявність спільних ресурсів або спільні зусилля для вирішення життєво важливих проблем), усвідомлення індивідуальної і групової відповідальності за життєздатність освітньої галузі і перспективи професії; інформаційний підхід до діалогу як обміну інформацією, інтелектуальної діяльності. Гуманітаризація освітнього середовища кооперативного учіння базується на гуманістично орієнтованій полісуб'єктній взаємодії та реалізується шляхом: позитивної кооперації, індивідуально-групової відповідальності, підтримувальної навчальної взаємодії, рефлексивного групового процесу, в якому його учасники виступають авторами знання.

Принцип *диференціації і універсалізації професійних функцій*, реалізований у постдипломній освіті, зумовлює з одного боку спеціалізацію функцій викладача (навчально-методична, науково-дослідна, фахово-виконавська, організаційно-виховна), з іншого – універсалізацію, яка передбачає у будь-якій із функцій наявність інших, тобто їх інтеграцію, та веде до цілісності соціокультурних функцій викладача вищої школи.

Теоретико-діяльнісне проектування цілі і засобів розвитку особистості зумовлене процесуальністю людської діяльності, адже вони не визначаються остаточно, а можуть підлягати поступовому уточненню, корегуванню. “Діяльнісне проектування засновано на відтворенні людської діяльності, для якої на початковому етапі властивий пошук можливого предмету, який здатний задовольнити ініціюючу її потребу” [89, 89]. Втілення принципу *полісуб'єктної вираженості* вимагає наявності взаємодії, в якій партнери здатні включатись у різноманітні суб'єкт-суб'єктні соціальні зв'язки, розробляти проекти взаємної діяльності, й приймати їх, погоджуючи із планами професійного зростання. Узагальнений зміст розглядуваного принципу відбиває необхідність активності у виявленні позитивних способів взаємодії з соціокультурним середовищем.

Серед принципів *постдипломної освіти викладача вищої школи як засобу досягнення продуктивності професійного зростання визначаємо:*

- принцип креативно-акмеологічної професійної позиції;
- компетентної самоекспертизи;

-
-
- цілісного опанування педагогічної професії як складноорганізованої системи поліфункціональної професійної діяльності;
 - взаємодоповнення і компенсації професійних зусиль суб'єктів професійної взаємодії.

Психологічна діяльність персоніфікації (усвідомлення себе автором власної біографії, прийняття персональної відповідальності за власне майбутнє), індивідуалізації (фіксація діяльнісних відносин), універсалізації (вихід за межі розвиненої індивідуальності у простір загальнолюдських, екзистенційних цінностей) у постдипломній освіті реалізується у принципі *креативно-акмеологічної професійної позиції викладача вищої школи*. Її опанування зумовлює утворення в собі та інших нових формах особистісного та професійного досвіду і стосунків, що визначає набуття викладачем вищої школи позиції наставника – практикуючого галузевого фахівця – дослідника – учителя, яка реалізується в умовах полісуб'єктної взаємодії з оточенням і передбачає високу культуру педагогічної творчості, співпраці, діалогу, взаєморозуміння.

Спрямування пізнавальної мотивації постдипломної освіти на поліфункціональний зміст діяльності трансфесіонала зумовлюється актуалізацією опанування різноманітних функцій викладача вищої школи, що виходять за суто професійні межі, а отже переводять його суб'єктно-діяльнісні характеристики в площину трансфесіоналізації, активізуючи трансфесійні компетентності і поліпрофесійні кваліфікації. Йдеться про розгортання особистісного простору “професійного Я”. Професійна діяльність викладача вищої школи не обмежується лише навчально-виховним процесом підготовки майбутніх фахівців у певній галузі. Зміст цього принципу реалізується у єдності професійної діяльності з життєвим шляхом і життєвим простором людини, оскільки викладач вищої школи має реалізовувати активність як у професійній спільноті, так і соціальному середовищі на рівні різноманітної консультативної, експертної діяльності тощо.

Принцип *цілісного опанування професії як складноорганізованої системи*, в якій співіснують динаміка педагогічної галузі, професійних відносин у ній, професійної діяльності на рівні регіону, області, професійного спілкування у різних проблемних групах (методичні об'єднання при міських відділах освіти, редакційні ради тощо). Йдеться про спрямованість постдипломної освіти на розширення кваліфікації шляхом різноманітних практик у відповідних умовах (наприклад, як учителя музичного мистецтва загальноосвітнього закладу, дитячої музичної школи, педагогічного коледжу, регента тощо).

Принцип *компетентної самоекспертизи* вказує на необхідність аксіологічної рефлексії особистого вітального та професійного досвіду, результатів, отриманих у процесі реалізації різноманітних соціально-просвітницьких, освітніх наукових, науково-педагогічних, науково-методичних, фахових, просвітницьких програм, що завершилися засвідченням визнання професійною спільнотою. Його реалізація допомагає визначити стан

професійної педагогічної якості і передбачити зони актуального професійного розвитку, спрогнозувати успішність або не успішність власних дій, внести у діяльність рефлексивне начало, що підвищує продуктивність професійного зростання та зумовлює усвідомлення індивідуально-професійного ресурсу як відкритої для перетворень системи особистісно-діяльнісних конструктів.

Упровадження наступного принципу зумовлене об'єктивною вимогою врахування вичерпності й кінцевості індивідуального професійно-педагогічного ресурсу викладача вищої школи. Принцип *взаємодоповнення і компенсації професійних зусиль* зумовлює необхідність синхронізації спільних дій, спираючись на попередній досвід і діагностичні дані з метою впорядкування педагогічних впливів, інтеграції і корекції їх залежно від суб'єктивних установок, освітніх потреб і особистісно-діяльнісних можливостей викладача вищої школи.

Визначена система принципів постдипломної освіти формує мережу різноманітних зовнішніх і внутрішніх регулятивів, які складають методичні основи для створення необхідного творчого середовища, у якому реалізуються закономірності педагогічного модусу і освітньої реальності професійного зростання викладача вищої школи.

Отже, виявлені атрибутивні, об'єктивні закономірності та закономірності продуктивності постдипломної освіти викладача вищої школи пов'язані з об'єктивними причинами і наслідками професійного розвитку в системі безперервної педагогічної освіти та доводять існуючі, необхідні, суттєві, повторювані зв'язки професійного зростання і освітнього процесу. Ансамбль принципів постдипломної освіти відбиває її як чинник професійного розвитку та складає сутнісні атрибути освітньої функції професійної діяльності викладача вищої школи, трансформовані в індивідуально-професійні засоби досягнення продуктивності професійного зростання.

Культурні максими цілей і змісту постдипломної освіти викладача вищої школи

“Структура і зміст освіти, яка має в основі “знаннєву” парадигму, сьогодні не відповідає структурам сучасної культури і людської діяльності, через що не у змозі забезпечити своє основне призначення – адекватне відбиття і ефективне привласнення людського досвіду” [3, с. 23]. У такому розумінні цілі і зміст постдипломної освіти викладача вищої школи не замикаються на традиційній ідеї підвищення кваліфікації через кількісне нарощування знань, умінь, навичок, а відтворюють глибинний зв'язок з вищими смислами людино- і культуротворчості в галузі, з формуванням не лише людини, котра думає, але й педагога-фахівця з креативним мисленням, розумінням інших смислів і смислів іншого, що відкриває шляхи до мудрості і високої духовності, особистісно-професійної зрілості, набуття професійного педагогічного покликання, формування педагогічного професіоналізму і культури педагогічної творчості.

Культурні максими цілей і змісту постдипломної освіти – це сукупність професійно-світоглядних настанов, опанування якими викладачем вищої школи уможливорює створення когнітивно-конативного освітнього простору суб'єктного значення для його професійного зростання. На буттєвому рівні найбільш виразно функцію методологічного, світоглядного регулювання педагогічної дійсності і професійної поведінки її суб'єктів виконує парадигма. Наукова парадигма, яка має переваги в будь-який історичний період, утворює певний взірць, модель сприйняття і пояснення світу, а також підґрунтя для вибору методів його вивчення і перетворення. Таке розуміння зумовлює можливість її використання у формулюванні цілей і змісту постдипломної освіти, які базуватимуться на реінтеграції сучасних філософських і педагогічних парадигм.

Зміст постдипломної освіти не визначений стандартизованими або нестандартизованими освітніми програмами інститутів безперервної педагогічної освіти, а детермінований парадигмами, що зумовлюють можливості задоволення потреби самоорганізації творчого потенціалу в напрямку професійного зростання як безперервного оновлення педагогічної якості індивідуально-професійного ресурсу викладача вищої школи. Контент-аналіз більшості з існуючих у сучасному науковому просторі педагогіки вищої школи концепцій постдипломної освіти дає підстави говорити про виокремлення культурних максимумів цілей і змісту постдипломної освіти в ракурсі: культурологічної, андрагогічної, аксіологічної, системної, деонтологічної, практиологічної парадигм.

Культурологічна парадигма розкриває систему відношень викладача з культурою взагалі і педагогічною культурою, які виявляються у засвоєнні культури педагогічної діяльності; життєдіяльності у культурно-педагогічному середовищі як носія і транслятора педагогічних цінностей, як суб'єкта педагогічної творчості, котрий розвиває і оновлює зміст професійно-педагогічної культури. Основні постулати культурологічної парадигми зумовлюють спрямованість цілей і змісту постдипломної освіти на формування особистісно-діяльнісних новоутворень індивідуально-професійного ресурсу, призначених для відтворення цієї системи.

Таке розуміння постдипломної освіти підкріплює трансфесійну сутність професійного зростання, що робить нашу концепцію педагогічного геному професійного розвитку викладача вищої школи незавершеною, а отже відкритою для подальшого вивчення. Тобто *зміст постдипломної освіти у культурологічній парадигмі не може бути повністю формалізованим, адже визначається діяльністю з постійною рефлексією об'єктивного і суб'єктивного знання про педагогіку певної галузі, критичного осмислення інформації про неї як різновид соціокультурної практики, яка ще не оформлена у педагогічне знання і потребує метакогнітивного досвіду викладача вищої школи для переведення її у форми культурних фактів.*

Культурологічна парадигма дозволяє постдипломну освіту трактувати як необхідний освітній елемент у структурі професійної культури і властивість цілісно оновлювальних процесів, що відбуваються з викладачем вищої школи як особистістю і професіоналом з його ініціативи у педагогічній реальності, що орієнтує на смисли *особистісної парадигми*. Перехід до неї як більш високого ступеня цілісності у пізнанні і проектуванні освітніх процесів, на думку В.Серікова, розширює функцію методології педагогіки, що перетворюється на прикладну сферу філософії людини, пізнавальним регулятивом якої виступає цілісний образ людського буття, можливості освіти у розвитку сутнісних сил людини [80, 9]. Оновлене розуміння постдипломної освіти викладача вищої школи зумовлене тим, що вища освіта, яка в особистісному плані була підготовкою фахівця, готового до здійснення професійної діяльності в межах визначених прав і обов'язків, виступає виявом суспільної професійної стратифікації у вигляді документа про її визнання – диплома. Зазначимо, що в буквальному розумінні післядипломна професійна освіта означатиме освіту, здобуту після державної атестації будь-якого рівня професійної підготовки, яка передбачає конвенційний рівень. Наприклад, у галузі музичного мистецтва сама лексема “диплом” може означати як певну кваліфікацію так і представляти неінституціоналізований документ про визнання певної специфіки, в якому фіксується факт визнання професіоналізму музиканта, наприклад, дипломи різноманітних конкурсів і фестивалів. Художньо-виконавське самовдосконалення у такому контексті виступає сутнісною властивістю постдипломної освіти, що вказує на визначальні позиції у її цілях і змісті науково обґрунтованих засобів особистісного зростання.

“Конструюючи простір розвитку особистості, педагог також визначає своє місце і свою поведінку в цьому просторі, оскільки, працюючи з особистістю, він, безумовно, буде працювати з самим собою” [80, с. 15]. Вивчення проблеми розвитку особистості на сучасному рівні наукознавства ускладнюється розумінням багатовекторності смислових напрямів, які можна використати у змісті освіти. Через хаотичну швидкість відчувається недостатність функціонального розуміння постдипломної освіти, як системи для чогось, що знаходиться поза її межами, а отже, виникає потреба її субстанціонального аналізу, як *особливого простору* професійного зростання викладача вищої школи. У розумінні постдипломної освіти треба зважати на важливі якісні характеристики безперервної педагогічної освіти – просторову і часову. Перша уможлиблює перетворення будь-якої соціальної ситуації на освітню, коли вона створює умови для розвитку особистості, і власне навчання перестає бути основним видом діяльності в освітньому процесі, надаючи рівнозначне місце спілкуванню і професійній діяльності. Друга підкреслює не градуалістичну, етапну природу кінцевості, а стадійність, цілісність, творчо-еволюційну континуальність процесів самоорганізації і саморозвитку особистості. Категорія “простір” уможлиблює синтез поліфункціональності речей у структурі тотальної реальності, що містить поряд із послідовностями одиничних зв'язків

спектр можливостей, які по-різному співвідносяться з нею, зауважує дослідник освітнього простору І. Шендрік. Науковець виокремлює важливий атрибут освітнього простору суб'єкта – включеність у тотальний освітній простір, який є системною сукупністю реальних взаємодій людини із дійсністю, і даний людині через сприйняття і дію” [88, с. 6]. “Систему неперервної освіти треба розглядати і будувати як послідовність освітніх просторів, що якісно змінюються і виступають дидактичною моделлю майбутньої професійної або соціальної сфери життя” [67, с. 6]. П. Штомпка пропонує її розглядати як місце соціального становлення, що несе просторове навантаження [89] та виступає процесом цілепокладання освітньої діяльності, зґрунтованим на узгоджених потребах суб'єктів педагогічної взаємодії, цілі і засоби досягнення яких формуються і створюються самими суб'єктами. Хоча думки науковця про рядопокладеність освітніх просторів є спірними, ми, усе ж, погоджуємось у тому, що освіта не є “інструментом” набуття дорослості, а процесом цілепокладання освітньої діяльності, який ґрунтується на узгоджених потребах суб'єктів педагогічної взаємодії, цілі і засоби досягнення яких формуються і створюються самими суб'єктами.

Постдипломна освіта є особистісною конотацією безперервної педагогічної освіти викладача вищої школи, яка забезпечує професійну самоідентифікацію особистості з культурною місією і роллю викладача вищої школи у суспільстві, професії, актуалізації метакогнітивного досвіду і потреби набуття професійного покликання, педагогічного професіоналізму, формування культури педагогічної творчості. Мова йде про освіту людини, котра вже має відповідну професійну підготовку і спрямована на розгортання особистісного простору “професійного Я”, що відбувається у сукупності просторів, пов'язаних із різноманітними практиками, а відтак, визначальним психічним механізмом цих процесів виступає не традиційне в професійній освіті сприйняття інформації, а апперцепція.

Особистісне зростання, як родова функція професійного розвитку, передбачає “експансію” особистості в інший простір, у тому числі особистісний, що зумовлює звернення до комунікативної парадигми, яка реалізується суб'єктами, котрі усвідомлюють свої потреби і є компетентними у своїй предметній галузі і обмінюються власними досягненнями задля оперативного поширення і застосування нових знань і досвіду. Комунікативна парадигма у сучасному парадигмальному просторі набуває оновлених ознак, оскільки зазнає впливу пост-постмодерністської цивілізаційної ситуації. Зокрема, цікавою для нашого дослідження видається спрямованість такої філософії на інтегрування програм з подолання кризи ідентифікації, яке виявлено у таких фундаментальних векторах трансформації парадигмальних установок постмодернізму на сучасному етапі його розвитку: пропонується інспірувати комунікативний вектор, що переносить акцент з текстологічної реальності на реальність комунікативну і у зв'язку з цим зосереджується навколо поняття Іншого. Так, якщо у класичному постмодернізмі “інший”

інтерпретувався як зовнішній зміст безсвідомого, то пост-постмодерн надає концепту “Інший” нової комунікативної інтерпретації. Не заглиблюючись у конкретику однієї з найсучасніших версій розвитку постмодернізму, зазначимо, що важливою є концепція Апеля [57, с. 7], який подає розуміння як взаєморозуміння, трактує мови у контексті суб’єкт-суб’єктних комунікацій, говорить про те, що зміст комунікативної програми не підлягає “довільному означуванню”, водночас припускає певний плюралізм прочитання. Тим не менш, комунікативна програма пропонує аутентичну трансляцію семантики мовної поведінки суб’єкта в свідомості Іншого, котрий поза цією реконструкцією смислу не конституюється як комунікаційний партнер.

Комунікативна парадигма відбиває орієнтацію змісту постдипломної освіти на такий тип учіння, в якому в процесі відбору об’єктів вивчення і по мірі необхідності відбувається перехід суб’єкта навчання в суб’єкта викладання (з тих питань, в яких він є компетентним) і навпаки. На відміну від традиційних педагогічних парадигм, в яких навчання супроводжується попереднім відбором елементів об’єктивованого досвіду компетентним іншим (викладачем або суспільством), комунікативна парадигма розглядає співпрацю у навчанні компетентних партнерів, здатних об’єктивно оцінювати значущість об’єктів засвоєння і обмінюватись ролями суб’єкта навчання і суб’єкта викладання. Взаємодосконалення виступає її основною категорією; спільна діяльність, збагачення сукупного досвіду на основі обміну знаннями і уміннями усіх учасників – змістові риси спілкування в комунікативній парадигмі (communicare – робити загальним), тому для нашого дослідження більш визначальною виступає діалогічна парадигма, за якою важливого значення набуває не звичайний акт обміну інформацією, комунікації, а обмін особистісними смислами, що утворюють зміст постдипломної освіти у діалозі культур.

Таким чином, у системі безперервної педагогічної освіти питання кінцевої мети не ставиться, тому постдипломна освіта викладача вищої школи перетворюється на простір вільних “практик”, зміст якого ми розглядаємо в рамках комунікативної парадигми, адже їх освітня сутність закладена в комунікативній природі освітньої події, яка неможлива без взаємодії і розуміння, що вказує на необхідність реальної практики діалогу і передбачає взаємокорекцію і виникнення нового знання.

Методологічний потенціал праксіологічної парадигми уможлиблює віднайдення шляхів подолання суперечності між очікуваннями викладача вищої школи від результатів постдипломної освіти і реальних позитивних новоутворень індивідуально-професійного ресурсу, які надають професійній діяльності професійно-педагогічної якості. Досвід – одна з основних категорій праксіології, яка співвідноситься з категорією “практика” як своєрідний результат діяльності, властивість людського ставлення. Це внутрішнє надбання людини, яке формується у реальній діяльності і залишається з нею назавжди,

причому незалежно від того, якого масштабу цей суб'єкт, – наголошує І. Колесникова [27, с. 24].

Цілі і зміст постдипломної освіти викладача вищої школи у контексті праксіологічної парадигми спрямовані на створення у процесі професійного зростання взірця або нової норми професійної діяльності, якій властиві: якість, успішність, продуктивність, результативність, ефективність. Така діяльність ґрунтується на опануванні технологій правильної організації успішної професійної діяльності: нормованості, доцільності, цілеспрямованості, конструктивності, проєктивності, практичності, інструментальності. Успішна професійна діяльність – одна з категорій цієї парадигми, яка зумовлює наявність у змісті постдипломної професійної освіти засобів виконання центрального праксіологічного завдання професійного зростання – опанування поліфункціональної діяльності викладача-трансфесіонала, перетворювальним потенціалом її основних складових елементів.

Поняття раціоналізації дозволяє по-новому сприймати професійне зростання, а саме – у контексті регулятивного смислу, спрямування рефлексії і актуалізації адаптації універсальних принципів раціоналізації. “Від того, які види діяльності складають реальний зміст роботи педагога, здебільшого залежить повнота реалізації внутрішніх задатків і здібностей людини, з якими вона взаємодіє, і власний професійно-особистісний розвиток” – вважає І. Колесникова [27, с. 47]. Практиологічна парадигма орієнтує на наповнення змісту постдипломної освіти різновидами знання про раціональну організацію професійного зростання, зумовленого діагностичною, організаційною, методичною, експертною, інформаційною, рефлексивною, творчою, трансфесійною діяльностями, що забезпечують повноту і різноманітність педагогічної праці.

Особливе місце у постдипломній освіті викладача вищої школи має формування його здатності бути ефективним у межах сукупного суб'єкта, що потребує формування здатності підтримати оптимальне виконання поставлених колективу завдань, системно сприймати колективну інформацію, підтримувати стійкість у ситуаціях підвищеної напруги, соціальних криз, інновацій, стресу тощо.

Основні лексеми праксіологічної парадигми перегукуються з термінологією *акмеологічної парадигми*, адже обидві є практично орієнтованими. Але остання дозволяє скористатись специфікою системного підходу в акмеології, який полягає в тому, що її предмет не має чіткої рівневої будови, а отже, постдипломна освіта як акмеологічна за суттю є функціонально єдиною і такою, що рухається до оптимального для еволюції стану системи. Зазначимо, що в акмеологічній парадигмі головною метою виступає досягнення суб'єктом навчання вершини професійної майстерності, у зв'язку з чим постдипломна освіта наповнюється завданнями досягнення особистісної і професійної зрілості, які вимагають формування самоорганізації. Ця здатність викладача вищої школи до взаємодії із конкретним середовищем зумовлює

конструктивні наміри, інтенсивність, принципову незавершеність розвитку, відкритість стратегій професійного зростання до здійснення етапів професійного становлення.

Такі смислові акценти організують варіативний зміст постдипломної освіти викладача вищої школи, що зумовлено безперервними змінами професійної культури у напрямку її більш високої організації. Відтак, професійне зростання забезпечується постдипломною освітою як безперервною стадіальністю творчого взаємооновлення, що на стадії трансфесіоналізації не може конкретизуватись як рівнева ієрархія галузевих знань, а вимагає міжгалузевого змісту.

Системоутворювальним чинником постдипломної освіти є особистість викладача вищої школи, котра розглядається як суб'єкт педагогічної реальності. Духовне акме виступає у постдипломній освіті продуктом самотворення, досягнення духовно-моральної якості, в якій реінтегроване художнє, естетичне, світоглядне, професійне педагогічне акме. Акмеологічна парадигма зумовлює відбір до змісту постдипломної освіти різноманітних особистісних практик культурного зростання, розгортання професійної самоідентичності, рефлексії гармонійності професійного і особистісного зростання, рефлексивної саморегуляції, формування креативно-акмеологічної професійної позиції, педагогічної продуктивності. Таким чином, акмеологічна парадигма дозволяє: розглядати постдипломну освіту як внутрішній стан високого рівня організації творчого потенціалу, з цільовим характером, який можна проектувати і моделювати; вважати засобами віднайдення власного місця у соціумі самостійність діяльності особистості у самоформуванні особистісно-психологічних ресурсів і соціальної зрілості, її відповідальність та гарантії своєї відповідності до обраної професії та соціальної культуротворчої ролі.

За концепцією вітчизняних науковців зміст післядипломної освіти має складати система державних стандартів [56, с. 18-23], але у нашому розумінні постдипломна освіта, як її особистісна тактика, відрізняється від освітньої стратегічної “мономоделі” післядипломної професійної освіти, яка орієнтує на самоідентифікацію особистості з досягненням вузькоутилітарних цілей і виступає засобом адаптації до професійної педагогічної культури, та виявляє її “кінцевість” як тільки реалізована мета і мотив учіння, а тому її неперервність має символічну сутність. Навіть за умови існування загальної структури і єдиної еталонної моделі викладача вищої школи у педагогіці вищої школи, як гуманітарній сфері, передбачається наявність гуманітарного простору інваріантів, особистісних акмеограм індивідуально-професійного ресурсу викладача вищої школи, що вказує на її трансфесійний зміст і когенеративну сутність.

Зазначені парадигми дозволяють обґрунтувати сутність і зміст педагогічного забезпечення руху людини в освітньому просторі культуро-і людиновідповідними смислами згідно її онто-філогенезу та мають свій контекст у змісті постдипломної освіти, спрямований на подолання і зняття

внутрішнього конфлікту, адже розвиток особистості вимагає від її носія стану внутрішньої гармонії, тому “не слід, ймовірно, прямо переносити в цю сферу відоме положення діалектики про суперечність як рушійну силу розвитку” [80, с. 13].

З наведених характеристик парадигм важко визначити межі, які б їх відокремлювали одна від одної, адже у змісті постдипломної освіти відбувається реінтеграція їхніх смислів, що дозволяє говорити про поліпарадигмальну сутність постдипломної освіти викладача вищої школи. Кожна парадигма пропонує свої імперативи, тому у визначенні дидактичних вимірів постдипломної освіти треба покладатися на її поліпарадигмальну сутність, яка генерує ціліснооновлювальний зміст, що формує педагогічний геном професійного розвитку викладача вищої школи. Дидактична система постдипломної освіти і відповідний освітній процес організують діалектичну єдність педагогічної реальності, основу на обраному критерії дидактичної концептуалізації, яким виступає *поліпарадигмальність*, що уособлює реінтеграцію концептів певних парадигм з утворенням системи смислових регулятивів, відповідно до яких проектується варіативний зміст, який трансформується у стратегії професійного зростання викладача вищої школи.

Сукупність визначальних ідей розглянутих парадигм утворює концептуальний зміст постдипломної освіти, який усвідомлено використовується з метою формування модельних параметрів ПР, що забезпечують особистісно-професійну відповідність викладача вищої школи динаміці вимог професійного художньо-педагогічного середовища, здатність створювати нові нормативні моделі професійної діяльності викладача вищої школи, визначати індивідуальний потенціал професійного розвитку, набувати вміння застосовувати його у нових поліпрофесійних умовах, продукувати освітні ситуації поза межами педагогічної реальності.

Отже, постдипломна освіта викладача вищої школи як складне, просторово-часове явище з багатьма чинниками втілює безперервну реінтеграцію суб'єктів педагогічної реальності, яка зумовлює еволюціонуюче буття професійної галузевої культури та його трансформацію у міжгалузевий простір. Зміст постдипломної освіти викладача вищої школи визначається персоніфікацією кваліфікаційної біографії і забезпечується процесуальною автономністю індивідуальної траєкторії професійного зростання в конкретному художньо-педагогічному середовищі, що виявляється в гуманітарних ефектах професійного розвитку. Разом із цим, він детермінований метазавданням професійного зростання та уособлює реінтеграцію смислів окреслених парадигм, умовно узагальнену в таких змістових компонентах: *гуманітарному* (культурологічна, особистісна парадигми), *праксіологічному* (праксіологічна парадигма), *трансфесійному* (акмеологічна і комунікативна парадигми), що реалізують його поліпарадигмальну сутність.

Методичний арсенал креативно-акмеологічного супроводу професійного розвитку викладача вищої школи в постдипломній освіті

Концептуально-методичні засади професійного розвитку викладача вищої школи, представлені культурними максимами цілей і змісту, закономірностями і принципами, уможливають формування його модельних параметрів (педагогічного способу-принципу, механізму і архікритерію) в постдипломній освіті. Поняття “формування” використовується в розумінні моделювальної практики із забезпечення доцільних й водночас актуальних трансформацій, реорганізації творчого потенціалу викладача вищої школи в індивідуально-професійний ресурс. Окреслене дослідницьке завдання вимагає застосування адекватних педагогічних засобів, вибір яких зумовлений специфікою суб’єктів педагогічної реальності, чие проблемне поле професійного розвитку вирішуватиметься у професійно-педагогічній реальності вищої школи. Розробка педагогічного забезпечення впровадження теоретичних і методичних засад професійного розвитку в систему безперервної педагогічної освіти визначена вітальними цінностями, адже особистісні якості і смисл життя набуваються людиною у постійній взаємодії із власним життєвим світом, природним і соціальним середовищем, безпосередньому усвідомленні й переживанні викладачем вищої школи свого професійного буття, яким властива реінтеграція пізнання і живого емоційно-чуттєвого досвіду цілісного оновлення якості людини, професіонала-педагога, галузевого фахівця-майстра. До цих надскладних процесів застосування формалізованих лінійних процедур програмування і сумування, комплексії методик формування теоретично виокремлених конструктів індивідуально-професійного ресурсу стає недоцільним, адже заздалегідь приречене на раціоналізацію особистісних феноменів.

Адекватне організаційно-експериментальне забезпечення специфіки професійного розвитку викладача вищої школи враховує накопичення професійних педагогічних операцій в інститутах системи безперервної педагогічної освіти, яке має безсумнівну користь, проте воно зберігає адаптивно-регулятивну сутність. Мотивація ж особистісно-професійного розвитку визначається за виявом потреби в опануванні вершинами особистісно-професійного зростання. Ці мотиви присутні безпосередньо в конкретній педагогічній ситуації як результат взаємодії її суб’єктів у створеному ними освітньому середовищі. У зв’язку з чим постає питання віднайдення такого педевтологічного, андрагогічного інструментарію, що забезпечуватиме цілісне сприйняття оточуючого світу, педагогічної реальності і власного життєвого простору із взаємозв’язками і перспективами втілення поліпарадигмальних смислів, утворюватиме людино- і культуротворчий освітній простір для професійного зростання викладача вищої школи.

У педагогічній організації експериментального впровадження теоретичних і методичних засад професійного розвитку викладача вищої школи постає

завдання віднайдення методів, прийомів, умов, що ґрунтується на вимозі творчо-продуктивного наповнення педагогічної реальності особистісними смислами постдипломної освіти, забезпечення оточуючих обставин для повноцінної реалізації ціліснооновлювальних функцій про-трансфесіоналізації. У її розробці було порівняно психологічні, акмеологічні, педагогічні технології підтримки професійного розвитку і його супроводу. Г. Михайлов вказує на реальні оптимальні зміни як вияв операційно-практичної ланки акмеологічної підтримки, на діагностику як відправний етап і компонент розвитку особистості [51, с. 61]. Б. Фішман пропонує ідею педагогічної підтримки становлення педагога, під якою розуміє спеціально організовану систему, в якій створюються умови, що сприяють самовизначенню студентів у навчальній і майбутній професійній діяльності, формулюванню цілей найближчого розвитку, оцінці шляхів вирішення проблем діяльності [85, с. 4-9]. Н. Щуркова вважає, що: “Форми підтримки не описати і не можна рекомендувати, тому, що тут поєднується мімічне, пластичне, вербальне і дійове ставлення педагога до вихованця, включеного у діяльність і здійснюючого дії” – наголошує дослідниця педагогічних технологій [90, с. 237]. Ознайомившись з позиціями щодо психолого-педагогічної сутності і змісту гуманітарної технології підтримки людини в професійному розвитку її використання більш відповідає психологічним методикам, адже реалізуються різноманітні культурні взірці діяльності, що максимально сприяють професіоналізації на етапі набуття професійної кваліфікації.

Ураховуючи конструктивні положення наведених концепції для процесуально-методичного і рефлексивного наповнення концепції педагогічного генома професійного розвитку запропоновано *методику креативно-акмеологічного супроводу професійного розвитку викладача вищої школи у постдипломній освіті викладача вищої школи*. Категорію супроводу обрано, зважаючи на андрагогічні характеристики професійної педагогічної спільноти та на вимогу відповідності сутності зовнішніх по відношенню до неї операцій, на те, що засоби професійного зростання у постдипломній освіті викладач вищої школи формує і утворює самостійно, тоді як суть підтримки складає дія із забезпечення, надання необхідних засобів у процесі створення, проектування об’єкта, системи [6, с. 968]. Супровід більше орієнтований на корегування процесуальних характеристик, що відбувається повсякчас та відповідає вимозі безперервного оновлення професійної педагогічної якості як несталої нефінітної ознаки викладача і педагогічної реальності. Порівнявши зміст понять підтримки і супроводу зроблено висновок про те, що перше (підтримка) є більш придатним для процесу професійної освіти майбутнього вчителя, адже, передбачає обопільну, та навіть більшу активність об’єктивної сторони, яка здійснює цю діяльність.

Поняття “супровід” у сучасному психолого-педагогічному знанні має надзвичайну популярність, проте, ознайомлення з основними працями психологів-педагогів, у яких лексема “супровід” використовується у назві

фундаментальних праць ми дійшли висновку про відсутність його педагогічного визначення. Так, автори колективної монографії, присвяченій питанням психологічного супроводу вибору професії, ототожнюють його з розвиваючою психологічною роботою або “профконсультуванням”, вказуючи на те, що це форми роботи з оптантом, які спрямовані на віднайдення взаємозв’язку властивостей людини і професійних вимог [72]. Сучасні психологи виокремлюють емоційний супровід соціального пізнання та вважають, що його основну складає когнітивний процес роботи із соціальною інформацією у результаті якого утворюється когнітивна і процесуальна складові процесу соціального пізнання [2, с. 138].

У теорії професійної освіти взагалі і викладачів вищої школи зокрема, не дивлячись на явну недостатність характеристик лише когнітивної праці із фаховою педагогічною інформацією, питання різноманітних супроводів як гуманітарних технологій окремо не ставилось. За межами “когніцій” залишається коло соціально-психологічних детермінант вибудови такої педагогічної реальності.

У визначенні креативно-акмеологічного супроводу постдипломної освіти викладача вищої школи враховувались пропозиції В. Олійника, В. Семиченко, Л. Пуховської, Л. Даниленко про те, що “важливим постає завдання створення абсолютно нових програм для навчання дорослих, які б склались із: програми особистісного розвитку, яка включає розвиток самоповаги та впевненості в собі; програми необхідних життєвих навичок, що потребує творчий підхід для розв’язання проблем самоуправління; програм “навчання тому, як треба вчитися” і “навчання тому, як треба думати”, щоб навчання могло тривати усе життя і приносити радість; “змістовної” програми навчання, що складається з інтегрованих тем (дисциплін, курсів)” [56, с. 21].

У креативно-акмеологічному супроводі постдипломної освіти викладача вищої школи галузеві знання, пов’язані з набуттям педагогічних кваліфікацій під час професійної освіти, перестають бути самоціллю навчання як у педагогічних і дидактичних технологіях, а систематизуються і структуруються міжгалузеві знання відповідно до холістсько-емерджентної природи професійного розвитку, яка пізнається і формується змістом постдипломної освіти викладача вищої школи. У першу чергу мається на увазі насичення професійного середовища інформацією (у широкому розумінні) креативно-акмеологічного змісту, яка проблематизує наявний у творчому потенціалі вітальний й особистісний, професійно-педагогічний і художньо-виконавський досвід та дає установку на творчо-еволюційну зміну професійної педагогічної якості існуючої системи педагогічної діяльності. Означені функції креативно-акмеологічного супроводу розкривають його як когенеративну технологію, педагогічна сутність якої полягає у колективній діяльності з утворення у педагогічній реальності культурно-освітнього простору професійного розвитку зрілої дорослої людини, котра діалогічно вирішує питання формування педагогічного способу і механізму, критерію професійного розвитку викладача

вищої школи. Така технологія має систему цілепокладання; трансформує зміст креативно-акмеологічного супроводу у цілісний проект постдипломної освіти; забезпечує мотивацію постдипломної освіти можливостями і ситуаціями самореалізації суб'єктів педагогічної реальності; розмежовує творчо-імпровізаційну і правилорівідповідну взаємодію; надає матеріально-технічні й інформаційні засоби і програмні продукти. Відтак, зміст і спрямованість креативно-акмеологічного супроводу постдипломної освіти викладача вищої школи визначаються її закономірностями та в педагогічну реальність втілюється відповідно її принципів як спроектована на формування модельних параметрів (педагогічного способу, механізму і критерію) професійного розвитку комплексна “освітня технологія” [15], яку утворюють:

- синергетичні (самодетермінації, відкритості, рефлексії);
- андрагогічні (максимального врахування специфіки освітніх процесів дорослої людини);
- комунікативні (педагогічного, діалогічного спілкування);
- практиологічні (раціонального використання впливу різноманітних реалій освітньої практики як ситуацій набуття ціннісного успішного досвіду);
- когенеративні (гармонізації взаємин і взаємодій людини і професійного середовища, корпоративна співтворчість);
- трансфесійні (“вирощування” і оновлення конструктів індивідуально-професійного ресурсу, що уможливорює перехід викладача вищої школи у стан творчої взаємодії за межами освітньої галузі) технології.

Вищим рівнем В. Кушнір вважає діалогічне спілкування, яке приводить до реальності в педагогічному процесі у вигляді нової спільності. “Я” педагога чи іншого учасника діалогічної спільності властивий момент трансценденції – спів-участі в бутті за межами самого себе [41].

До когерентних технологій належать способи системної взаємодії, що ґрунтуються на узгодженні позицій. Умовою появи злагодженості, когерентності, “колективної поведінки” є синхронізація процесів, які розділені у просторі” [39, с. 71].

Не заперечуючи важливість для людини набуття своєї індивідуальності, зазначимо, що створення в професійному середовищі умов для розкриття власних можливостей вимагає не лише розуміння себе, але й знання потенціалу взаємодії зі суб'єктами освітньої реальності, що актуалізує корпоративні технології креативно-акмеологічного супроводу постдипломної професійної освіти викладача вищої школи, адже вона за своєю сутністю, “має нужду” у творчій співпраці з професійною спільнотою як у широкому смислі, так і у смислі відносин в середині колективу факультету, кафедри.

Технології креативно-акмеологічного супроводу постдипломної освіти, спрямовані на формування індивідуально-професійного ресурсу викладача вищої школи у поліпрофесійній сфері діяльності складають клас технологій “вирощування” нових якостей, властивостей творчого потенціалу, тобто трансфесійних. Вони дозволяють:

-
-
- організовувати творчий рух моделювання і апробації неформалізованих освітніх заходів (фестивалі, конкурси, творчі зустрічі, тощо);
 - утворювати нові культурно-освітні норми, творче середовище;
 - оптимізувати умови і специфіку педагогічної сфери для ефективних форм взаємодії педагогічної, психологічної, філософської методологій і освітньої практики, тобто стабілізують культурний механізм самовиробництва у педагогічній галузі.

У розробці креативно-акмеологічного супроводу професійного розвитку викладача вищої школи однією з важливих стала пропозиція С. Тарасової про пошук таких модифікацій, процесів і результатів, які закладають потенціал інерції збільшення продуктивності професійно-педагогічної діяльності і зміщення “акме” у бік якісного зростання [85]. Відтак, у ході цього процесу викладача вищої школи отримує й переробляє інформацію, яка концентрує творчі і продуктивні можливості професійного зростання, створюючи і постійно оновлюючи освітні інтенції у професійній сфері життєдіяльності, що не замикаються на самоті. У цьому розумінні зміст креативно-акмеологічного супроводу професійного розвитку викладача вищої школи забезпечує зміст постдипломної освіти, який оновлює професійну педагогічну якість усієї функціонуючої у педагогічній реальності інформації у режимі зворотного зв'язку з індивідуальною стратегією професійного зростання викладача вищої школи.

У змісті креативно-акмеологічного супроводу холістсько-емерджентний потенціал освітнього середовища педагогічної реальності трансформується в особистісний засіб безперервного оновлення професійної педагогічної якості професійного розвитку викладача вищої школи. Для особистого прийняття змісту креативно-акмеологічного супроводу постдипломної освіти викладачу вищої школи важливо розуміти її особистісно-професійні можливості як засобу оптимізації професійної діяльності, так і цілісного особистісного зростання, ефективної саморегуляції психічної стійкості суб'єктів педагогічної реальності. У зв'язку з чим, кожен із змістовних і процесуальних компонентів креативно-акмеологічного супроводу, не дивлячись на його універсальний цілісний вплив на інтенції професійного розвитку, для викладача вищої школи повинен мати зрозуміле і прийнятне функціональне призначення.

Отже, формуально-процесуальна спрямованість креативно-акмеологічного супроводу постдипломної освіти відбиває функціонування її закономірностей і принципів не лише завдяки застосуванню універсального комплексу розглянутих технологій, реалізованих традиційними дидактичними засобами, але й вимагає спеціальної об'єктивної організації їх реалізації, що передбачає розробку необхідних умов, методів, прийомів. Універсальний комплекс освітніх технологій креативно-акмеологічного супроводу професійного розвитку викладача вищої школи здебільшого окреслює варіативні обставини для професійного розвитку викладача вищої школи.

Психолого-педагогічний супровід зрілої людини передбачає створення

умов для успішного особистісного самовизначення. Відтак, друга умова – *інформаційно-енергетична відкритість учасників і середовища до нововведень, що забезпечує ситуативну гнучкість і адаптованість програми креативно-акмеологічного супроводу до динаміки освітніх потреб викладачів вищої школи і педагогічної реальності, гарантує наявність “дидактичних слотів”* [17, с. 107]

* * *

Висвітлені вище наукові ідеї дають підстави для висновків:

1. У сучасній соціокультурній динаміці безперервна педагогічна освіта стає імперативом будь-якої післяпрофесійної освіти, що проблематизує питання її організації й процесуальної цілісності.

2. Актуальне судження про систему безперервної педагогічної освіти викладача вищої школи полягає в тому, що вона перестає бути багаторівневою системою безперервної підготовки до професійної діяльності, адже в постнекласичній культурі класичні смисли освіти втрачаються, проте вона набуває й нового – це холістсько-емерджентний смисл процесу творчості і самотворення в освітньому процесі.

3. Головним пріоритетом у розробці безперервної педагогічної освіти як системного феномену є спрямованість на об’єктивне забезпечення особистісної процесуальності континууму професійного розвитку викладача вищої школи.

4. Зазначені атрибути постнекласичного бачення педагогічного процесу утверджують правомірність виокремлення постдипломної освіти як бінарного системного сегмента безперервної педагогічної освіти, так і трудової діяльності вже дипломованого, визнаного у науковій педагогічній галузі фахівця. Закономірності і принципи, культурні максими цілей і змісту, методичний арсенал креативно-акмеологічного супроводу (комплекс освітніх технологій, педевтологічні умови і активні методи) постдипломної освіти складають концептуально-методичні основи креативно-акмеологічного забезпечення професійного розвитку викладача вищої школи в системі безперервної педагогічної освіти. Їх реалізація в освітній практиці не обмежується традиційними експериментальними засобами, способами, формами, а вимагає організаційно-експериментальної роботи, що гарантуватиме змістовне наповнення і процесуальну адекватність впровадження акмеологічної концепції професійного розвитку в безперервну педагогічну освіту викладача вищої школи.

Література:

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания : монография / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. *Андреева О. А.* Стабильность и нестабильность в контексте социокультурного развития / О. А. Андреева. – Таганрог : ТИУиЭ, 2000. – 232 с.

3. *Аношкина В. Л.* Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В. Л. Аношкина, В. Резванов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
4. *Баранов П. А.* Теоретико-методологические основания дифференцированного подхода в постдипломном педагогическом образовании : дис. докт. пед. наук : 13.00.08 / Петр Анатольевич Баранов. – Санкт-Петербург, 2004. – 430 с.
5. *Блинов Л. В.* Профессионально-личностное самоопределение педагогов в постдипломном образовании: аксиологический подход : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Леонид Викторович Блинов. – Биробиджан, 2001. – 371 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. Б. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
7. *Вербицкий А. А.* Концептуальные основы непрерывного образования / А. А. Вербицкий, В. А. Юрисов, Н. Н. Нечаев // Непрерывное образование как педагогическая система : сб. науч. тр. / ред. кол. Н. Н. Нечаев (отв. ред.) и др. – М. : НИИ проблем высшей школы, 1989. – 148 с.
8. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
9. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / за редакцією В. Г. Кремня. [Авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
10. *Волков Ю. Г.* Послевузовское и дополнительное профессиональное образование в России / Ю. Г. Волков // Социологические исследования. – 1997. – № 9. – С. 56-66.
11. *Воронцова В. Г.* Постдипломное образование педагога: гуманитарно-аксиологический подход : автореф. дис. на соискание науч. ст. доктора пед. наук : спец. 13.00.01. “Общая педагогика” / В. Г. Воронцова. – Санкт-Петербург, 1997. – 65 с.
12. *Григорович Л. А.* Педагогика и психология : учебное пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М. : Гардарики, 2003. – 480 с.
13. *Деркач А. А.* Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2006. – 496 с.
14. *Дубасенюк О. А.* Вплив здібностей на формування професійної майстерності викладача вищої школи у контексті аналізу педагогічних фактів / О. А. Дубасенюк // Укр. Полоністика. – 2010. – Вип. 7. – С. 121-128.
15. *Дубасенюк О. А.* Інноваційні освітні технології та методики в системі професійної педагогічної підготовки / О. А. Дубасенюк // Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 14-47.
16. *Ермолаева М. В.* Субъектный подход в психологии развития взрослого человека / М. В. Ермолаева. – М. : МПСИ, Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2006. – 198 с.
17. *Жук А. И.* Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учебно-методическое пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – Мн. : Аверсэв, 2003. – 336 с.
18. Закон України “Про вищу освіту” : від 1 липня 2014 р. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page4>
19. *Зеер Э. Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. С. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
20. *Зотова Н. К.* Педагогическое проектирование образовательных систем : дис. ... доктора педагог. наук : спец. 13.00.01 / Зотова Наталья Константиновна. – Оренбург, 2005. – 345 с.
21. *Иванова С. П.* Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности : монография

-
- / С. П. Иванова. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
22. *Исаев И. Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с. – ISBN 5-7695-0901-5.
 23. *Капица С. П.* Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий ; Изд. 3-е. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 288 с.
 24. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 304 с.
 25. *Ковальчук В.* Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізаційний аналіз / Володимир Юльянович Ковальчук. – Київ – Дрогобич : Коло, 2004. – 264 с.
 26. *Колесникова И. А.* Основы андрагогики : учеб. пособ. / Ирина Аполлоновна Колесникова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2007. – 240 с.
 27. *Колесникова И. А.* Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2005. – 256 с.
 28. *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
 29. *Коменский Я. А.* Избр. пед. соч. : в 2-х т. – Т. 2. – М., 1982. – 656 с.
 30. Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28-29 квітня 2009 р “Болонський процес 2020. Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі”. – Режим доступу : www.osvita.org.ua/.../2005doc_kom.html.
 31. Концепция непрерывного образования // Бюллетень Госкомобразования СССР. – 1989. – № 7. – С. 10-14.
 32. Концепция педагогического образования: Типовой учебный план. – М. : Гособразование СССР, Управл. подг. повыш. квал. и переподг. педкадров, УМО пед уч. зав. на базе МГПИ, 1989. – 17 с.
 33. *Корнеева Л. Н.* Основные закономерности личности профессионала / под ред. Г. С. Никифорова // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб. : СПбУ, 1991. – С. 74-84.
 34. *Коростылева Л. А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 220 с.
 35. *Краевский В. В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
 36. *Крисюк С. В.* Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні 1917-1995 р. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.01 / С. В. Крисюк. – К., 1996. – 48 с.
 37. *Кручинина Г. А.* Дидактические основы формирования готовности будущего учителя к использованию новых информационных технологий обучения : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Галина Александровна Кручинина. – Н. Новгород, 1995. – 501 с.
 38. *Крушельницька Я. В.* Фізіологія і психологія праці : навч. посібник / Я. В. Крушельницька. – К. : КНЕУ, 2000. – 232 с.
 39. *Кузнецова М. А.* Социальные системы и процессы: методология исследования : учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов / Майя Анатольевна Кузнецова. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2004. – 96 с.
 40. *Кузьмінський А. І.* Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика : монографія / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : Видавничий відділ ЧДУ, 2002. – 290 с.
 41. *Кушнір В. А.* Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу :

- дис. ... доктора педагог. наук : 13.00.04 / Василь Андрійович Кушнір. – Київ, 2003. – 453 с.
42. *Кушнір В. А.* Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія / Василь Андрійович Кушнір. – Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
43. *Леднев В. С.* Научное образование: развитие способностей к научному творчеству : монографія / Владимир Семенович Леднев ; [Издание второе, исправленное]. – М. : МГАУ, 2002. – 120 с.
44. Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века / под ред. В. В. Бычкова. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Buchkov_Lexikon/25.
45. *Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : “Знание”, 1980. – 96 с.
46. *Луговий В. І.* Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування. Тенденції розвитку : монографія / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
47. *Маралова Е. А.* Методологическое развитие высшего и дополнительного профессионального образования педагогов / Е. А. Маралова // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 5 – С. 73-79.
48. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд “Знание”, 1996. – 308 с.
49. *Маслов В. И.* Непрерывное образование: подходы к сущности / В. И. Маслов, Н. Н. Зволинская, В. М. Корнилов // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет: Ежегодник. – М., 1993. – С. 102-117.
50. *Михайлов Г. С.* Методология и стратегия акмеологического исследования / Г. С. Михайлов, А. А. Деркач. – М. : МПА, 1998. – 152 с.
51. *Михайлов Г. С.* Акмеологическая концепция продуктивности принятия и реализации управленческих решений : дис. ... доктора психолог. наук : 19.00.13 / Геннадий Степанович Михайлов. – Москва, 2004. – 404 с.
52. Модельный закон “О постдипломном образовании” [Текст] / [Разраб. Ин-том образования взрослых Рос. акад. образования]. – СПб. : ИОВ РАО, 2001. – 24 с.
53. Мониторинг непрерывного образования : инструмент управления и социологические аспекты / науч. рук. А. Е. Карпухина ; Сер. “Мониторинг Образование. Кадры”. – М. : МАКС Пресс, 2006. – 340 с.
54. *Морен Э.* Метод. Природа Природы / Эдгар Морен. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
55. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навчальний посібник / за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 337 с.
56. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні – 2007, червень. – С. 18-23.
57. Новейший философский словарь / Главный научный редактор и составитель – Грицанов А. А. [Научные редакторы: В. Л. Абушенко, М. А. Можейко, Т. Г. Румянцева] / Ответственный секретарь и редактор Мерцалова А. И. – [Серия : Мир энциклопедий.]. – Издательство: Книжный Дом, 2003 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.koob.ru/members/vasgen>
58. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. (Монографическая серия : научный редактор – директор ИОВ РАО, докт. пед. наук В. И. Подобед). В 4-х томах / Российская академия образования; институт образования взрослых. – СПб. : Издательство ИОВ РАО, 2000. – Библиогр: С. 219-221. Т. 2. Кн. 1 : социологические и культурологические аспекты развития образования взрослых : Социологические проблемы образования взрослых – 221 с.
59. Педагогическое образование на современном этапе: содержание, структура,

-
- организационные формы. Сбор. науч. тр. / под ред. В. Б. Новичкова. – М. : АПН СССР, 1989. – 106 с.
60. *Переломова Н. А.* Актуализация личностно-профессионального роста учителя в поствузовском образовании при ИППК : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Наталья Анатольевна Переломова, Иркутск, 1999. – 361 с.
61. *Переломова Н. А.* Методологические аспекты личностно-профессионального роста педагога : монография / Наталья Анатольевна Переломова. – Иркутск : ГлавУОПО, 1997. – 212 с.
62. Перспективы развития системы непрерывного образования / [Г. Н. Александров, Ю. Алферов, Г. Б. Бобосадыкова и др.] ; под ред. Б. С. Гершунского. – М. : Педагогика, 1990 – 221 с.
63. Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення: начально-методичний посібник / за ред. Г. С. Данилової, Г. А. Дмитренка. – К. : ІЗМН, 2000. – 188 с.
64. Післядипломна педагогічна освіта Україна: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посібник / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с.
65. *Поваренков Ю. П.* Системогенетическая концепция профессионального становления человека / под ред. В. А. Барабанщикова Идея системности в современной психологии. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. – С. 360-384.
66. *Подласый И. П.* Педагогика : Новый курс. : учеб. для высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАВОС, 2002. – 574 с.
67. *Подобед В. И.* Методологические основания построения инновационной системы непрерывной профессиональной подготовки кадров / В. И. Подобед, М. П. Барболин // Человек и образование – 2009. – № 1. – С. 4-8.
68. *Попков В. А.* Критический стиль мышления в профессиональном самостановлении преподавателя высшей школы : дис. ... доктора педагог. наук : 13.00.08 / Попков Владимир Андреевич. – Москва, 2002. – 319 с.
69. Постдипломная подготовка и обучение в области общественного здравоохранения / Доклад Комитета экспертов ВОЗ по постдипломной подготовке и обучению в области общественного здравоохранения / Женева, 25 апреля – 1 мая, 1973. – Женева. : ВРЗ, 1975. – 84 с.
70. Постдипломное образование: проблемы качества : научно-методическое пособие / под общ. ред. С. Г. Вершловского. – СПб. : Специальная литература, 2003. – 239 с.
71. *Протасова Н. Г.* Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. – К., 1998. – 176 с.
72. Психологическое сопровождение выбора профессии : научно-методическое пособие / Л. М. Митина, Л. В. Брендакова, И. В. Вачков, И. Н. Грызлова, И. Н. Исакова, В. Г. Колесников, И. М. Кандаков, Ю. А. Кореляков, А. К. Осницкий, И. А. Переверзева, Н. Н. Трушина, Г. В. Шавырина ; [под редакцией докт. психол. наук Л. М. Митиной]. – М. : Московский психолого-социальный институт, “Флинта”, 1998. – 184 с.
73. *Раченко И. П.* Принципы научной организации педагогического труда (В вопросах и ответах). / И. П. Раченко. – К. : Радянська школа, 1989. – 190 с.
74. *Сегеда Н. А.* Акмеологический дискурс формирования культуры профессиональной самореализации магистра в области обучения музыкальному искусству / Н. А. Сегеда // “Pedagogika. Wspolczesne problemy I perspektywy rozwoju” (30.01.2017-31.01.2017). – Warszawa : Wydawca: Sp. z o. o. “Diamond trading tour”, 2017. – С. 95-98.
75. *Сегеда Н. А.* Дидактичні орієнтири креативно-акмеологічного супроводу професійного розвитку викладача музичного мистецтва / Н. А. Сегеда // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. праць – Луганськ : Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2011. – № 8 (219). – Ч. I. – С. 162-

76. *Сегеда Н. А.* Закономірності постдипломної професійної освіти викладача музичного мистецтва / Н. А. Сегеда // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 1. – С. 257-263.
77. *Сегеда Н. А.* Постдипломна освіта як чинник професійного розвитку викладача музичного мистецтва / Н. А. Сегеда // Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2011. – Вип. 6. – С. 29-33.
78. *Сегеда Н. А.* Трансфесіоналізація викладача вищої школи. / Н. А. Сегеда // Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 13-14 квітня, 2010.– Мелітополь : МДПУ імені Б. Хмельницького. – С. 27-29.
79. *Селезнева Е. В.* Общая акмеология : учебное пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2009. – 206 с.
80. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация “Логос”, 1999. – 272 с.
81. *Смирнов С. А.* Образовательные результаты в категориях антропологического дискурса / С. А. Смирнов // Материалы ХУ конференции “Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка”, Институт психологии и педагогики развития, апрель, 2008. – Красноярск. : Красноярский государственный университет, 2008. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ippd.ru>.
82. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 304 с.
83. *Смирнов Э. А.* Основы теории организации : учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ, 2000. – С. 166-170.
84. *Тарасова С. И.* Проблема разработки и систематизации категорий в педагогике / С. И. Тарасова // НаукаПарк. – 2015. – № 3 (33). – С. 15-18.
85. *Фишман Б. Э.* Педагогическая поддержка профессионального развития /саморазвития педагога / Б. Э. Фишман // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 10-16.
86. *Фонарев А. Р.* Психологические особенности личностного становления профессионала / А. Р. Фонарев. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО “МОДЭК”, 2005. – 560 с.
87. *Шадриков В. Д.* О реальной добродетельной педагогике / В. Д. Шадриков // Педагогика. – 1991. – № 7. – С. 43-48
88. *Шендрик И. Г.* Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПК иПРО, 2003. – 156 с.
89. *Штомпка П.* Социология социальных изменений / под ред. В. А. Ядова. – М. : Аспект Пресс, 1996 – 223 с.
90. *Щуркова Н. Е.* Педагогическая технология. [Второе издание, дополненное.] / Надежда Егоровна Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.
91. *Dave R.* Lifelong Education and School Curriculum / R. Dave – Hamburg : VIE, 1973. – P. 14-25.
92. The Lifelong Learning Strategy for Scotland / February 2003. <http://www.scotland.gov.uk/library5/lifelong/lism.pdf>
93. *Young J. Z.* Programy mozgu / J. Z. Young. – Warszawa : PWN, 1984. – S. 2.

Розділ 2

ПРИКЛАДНІ НАПРЯМИ АКМЕ-ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ

Гузій Н. В.

ДИДАСКАЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК АКМЕОЛОГІЧНИЙ ВЕКТОР ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ

Актуальні пріоритети соціально-економічного розвитку країни, визначені державною політикою відповідно до розгортання сучасних цивілізаційних процесів, зумовлюють провідні вектори реформування освітньої галузі. Розбудова нової української школи на концептуальних ідеях педагогіки партнерства, забезпечення особистісного й професійного зростання успішного, творчого, вмотивованого вчителя як агента змін висуває завдання суттєвої модернізації педагогічної освіти, успішне розв'язання якого невід'ємне від створення надійної фундаментальної науково-теоретичної й методологічної бази подальшої еволюції цілей, змісту і технологій професійно-педагогічної підготовки освітрянських кадрів. До таких перспективних методологічних стратегій дослідження проблем вищої педагогічної школи належить *акмеологічний підхід*, евристично-пояснювальний потенціал якого закладає потужне підґрунтя науково-практичного вивчення питань якості професійної праці педагогічних кадрів, що може розглядатися як у широкому, так і більш вузькому контекстах.

У широкому сенсі *акмеологізація педагогічної освіти* пов'язана із трансформаційними змінами щодо витлумачення її сутності, специфіки, стратегічних та функціональних завдань. Педагогічна освіта як самодостатня складноорганізована система, ізоморфна загальній системі вищої освіти за принципом “подвійного ізоморфізму” (В. І. Луговий, 1994), функціонує і розвивається під впливом досягнень педагогічної науки і запитів освітньо-виховної практики. Вона покликана сприяти соціально-ціннісному розвитку особистості майбутнього педагога і його професійному становленню в

обраному виді педагогічної діяльності [17, с. 491-492]. Традиційно сутність педагогічної освіти здебільшого визначалася як процес засвоєння майбутніми вчителями сукупності загальнотеоретичних, психолого-педагогічних, спеціально-предметних знань і практичних умінь, що дозволяє здійснювати навчально-виховну роботу у відповідних освітніх закладах [16, с. 348]. Сьогодні ж педагогічна освіта дедалі більше розглядається не лише як виробництво і набуття людиною педагогічних знань і навичок, навіть присвоєння цінностей і смислів, а й як розкриття сутнісних сил особистості майбутнього фахівця, що дасть йому змогу компетентно і відповідально виконувати необхідні соціально-професійні ролі, продукувати нові ідеї, рішення, створюючи реальні передумови для саморозвитку особистості майбутнього педагога [23, с. 47; 29]. Це зумовлює подальше ствердження особистісно-орієнтованої парадигми педагогічної освіти і вимагає кардинального переосмислення її теорії і методики. У дослідженнях науковців розробляються нові перспективні підходи, що закладають фундаментальні засади якісно нового етапу розвитку педагогічної освіти у широкому контексті її акмеологізації (В. П. Андрущенко, М. В. Артюшина, І. М. Богданова, В. М. Гриньова, П. М. Гусак, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, І. А. Колесникова, Л. В. Кондрашова, З. Н. Курлянд, О. Г. Кучерявий, О. І. Міщенко, Л. І. Міщенко, О. Г. Мороз, Т. Ю. Осипова, О. М. Пехота, Л. П. Пуховська, О. Я. Савченко, В. А. Семиченко, В. В. Сидоренко, В. О. Сластьонін, Г. С. Троцько, Л. О. Хомич та ін.). Акмеологічну спрямованість педагогічної освіти можна розглядати і як певну альтернативу наявного стану теорії і практики професійно-педагогічної підготовки студентів у педагогічних навчальних закладах, що, незважаючи на певні досягнення та позитивні зрушення, допоки не відповідає сучасним реаліям та соціальним очікуванням. Криза педагогічної освіти на думку вчених Є. П. Белозерцева, І. М. Богданової, В. О. Болотова, В. С. Лазарева, Н. В. Конопліна, О. А. Орлова, О. М. Пехоти, А. П. Тряпціної, В. О. Сластьоніна та ін. виявилася настільки глибокою, що повний вихід з неї автори вважають досить віддаленою перспективою. Тому не випадково, що концептуальне “опрацювання” та утвердження нових особистісно- й акме-орієнтованих моделей підготовки сучасного педагога-професіонала відбувається на тлі критичного переосмислення існуючих традиційних уявлень про організацію педагогічної освіти, які протягом останніх десятиліть лишалися без істотних змін не лише через свої переваги, а й у наслідок притаманного педагогічній освіті консерватизму та інерції. Насамперед це стосується академічної знаннецентристської когнітивістської моделі професійно-педагогічної підготовки, в яких дослідники відзначають як конструктивні можливості, так і певні “слабкі місця” й недоліки. У цілому вони відображають реальний стан теорії і практики професійно-педагогічної підготовки, що водночас визначається динамічним розвитком парадигматичних та технологічних змін і поряд з цим системною кризою її

ціле-змістових, методичних, результативних аспектів. Це проявляється як на рівні цілісної мета-системи професійної підготовки педагога, так і на рівні конкретних циклів навчальних дисциплін та напрямів підготовки – психологічного, дидактичного, методичного, школознавчого, етичного, культурологічного та ін., кожен з яких має власні специфічні можливості у становленні майбутнього педагога-професіонала.

У більш вузькому розумінні акмеологічний вектор професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів може розглядатися і як певний *сегмент* цілісної системи професійно-педагогічної підготовки, який безпосередньо презентує студентам еталонні моделі та технології високоякісної педагогічної праці, що традиційно описуються за допомогою акмеологічно значущого тезаурусу – понять майстерності, творчості, професіоналізму у праці педагога, культури її здійснення тощо, які стали предметом спеціальних досліджень у руслі професійної та педагогічної акмеології (О. А. Дубасенюк, Н. В. Гузій, Н. В. Кузьміна, М. В. Кухарев, М. О. Лазарев, А. К. Маркова, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін, Л. Л. Хоружа та ін.). Для позначення цього акмеологічно значущого складника педагогічної реальності та відповідної галузі наукових знань доречно використовувати, за нашим переконанням, термін “дидакалогія”, уведеного у науковий обіг Т. Г. Маркар’яном (1924) для позначення назви комплексної науки про вчителя, яка на той час перебувала на етапі становлення й утвердження (М. Гармсен, Я. Мамонтов, Т. Лубенець, М. Рубінштейн та ін.). Сьогодні – це сучасна галузь теоретичних і прикладних психолого-педагогічних знань про сутність, особливості, закономірності, принципи, механізми успішного функціонування фахівця у педагогічній професії, предметом якої виступає педагогічна праця в її соціально-нормативному та особистісно-діяльнісному проявах (В. В. Буткевич, Г. М. Коджаспірова, А. Ю. Коджаспіров, Ю. В. Сенько та ін.). Об’єктивація ж усталеного дидакалогічного знання про педагога та його професійну працю у вигляді навчальних дисциплін, опанування якими забезпечує засвоєння студентами теоретичних та технологічних основ педагогічної праці й уможливорює ефективне становлення майбутнього педагога як суб’єкта професійного зростання, на нашу думку, може бути потрактовано як “дидакалогічна освіта/підготовка” (термін наш, Н.Г., 2005). Відповідно сутність дидакалогічної освіти/підготовки визначається як *процес і результат засвоєння студентами теоретичних і прикладних знань про специфіку, закономірності, механізми досягнення фахівцем-освітянином успіху та високої якості праці у педагогічній професії на рівні особистісних цінностей і смислів*, що дозволяє розглядати цей напрям професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів як її специфічний акмеологічний вектор.

Феноменологія дидакалогічної освіти у контексті акмеологізації професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів

Важливість кардинального переосмислення сутності та пріоритетів, теоретичних й організаційних засад педагогічної освіти в напрямі її багатовимірності, розширення особистісного простору, зростання суб'єктності зумовили динамічну інституалізацію дидакалогічної освіти у вищій педагогічній школі останніх десятиліть у формі різноманітних навчальних дисциплін нормативного та варіативного характеру – основ педагогічної майстерності, педагогічної творчості, педагогічної культури, педагогічної техніки, педагогічної деонтології, педевтології тощо. Цей факт загалом засвідчує широке визнання їх значущості завдяки сприянню вирішення завдань подолання реально існуючого сцієнтизму, емпіризму та стихійності ознайомлення студентів з особливостями майбутньої професії педагога. У дослідженнях українських педагогів-вчених І. А. Зязюна, Н. М. Тарасевич, В. А. Семиченко, Є. С. Барбіної, О. А. Дубасенюк, О. М. Пехоти, О. Г. Мороза, Л. Л. Хоружі та ін. успішно розробляються фундаментально-методичні, предметно-змістові, організаційно-методичні основи викладання навчальних дисциплін дидакалогічного спрямування, що дозволяє виявити їх акмеологічний потенціал у розв'язанні проблем педагогізації, цілісності та інтегративності професійної підготовки освітянських кадрів як акме зорієнтованих перспективних тенденцій її модернізації.

Феноменологія дидакалогічної освіти визначається насамперед тим, що для назв дидакалогічних дисциплін використовуються різноманітні дефініції акмеологічного змісту, які символізують та з різних поглядів розкривають високу якість і продуктивність педагогічної праці, розвиненість особистості педагога як на рівні теорії, так і прикладних знань. До них передусім належать такі поняття і категорії як: педагогічна майстерність (І. А. Зязюн, Н. М. Тарасевич, Н. В. Кузьміна та ін.), педагогічна творчість (С. О. Сисоєва, М. О. Лазарєв, Н. В. Гузій, Р. П. Скульський та ін.), педагогічна культура (Є. В. Бондарєвська, М. В. Гриньова, І. Ф. Ісаєв та ін.), педагогічна (творча) індивідуальність вчителя (О. М. Пехота, Л. О. Мільто та ін.), педагогічна техніка (В. М. Мидинкану, Ю. І. Турчанинова, В. П. Чихаєв та ін.), культура педагогічного спілкування (Т. В. Іванова), педагогічна деонтологія (Л. Л. Хоружа, К. М. Левітан), педагогічна риторика (Г. С. Сагач) тощо. Це унікальне явище способу позначення дидакалогічних дисциплін акмеологічної спрямованості та їх багатотермінологічність достатньо аргументовано пояснює Є. С. Барбіна. Автор правомірно відзначає, що запити педагогічної практики значно випереджають можливості сучасної наукової теорії осмислити та асимілювати відповідні явища, і тому такі неоднозначні поняття та адекватні їм педагогічні стратегії “підводяться” під якісно тотожну об'єктивну реальність – професійно-педагогічну працю вчителя-вихователя. Відмінності ж цих окремих теоретичних і практичних систем дослідниця вбачає у суто номінальному виділенні різних системоутворювальних факторів, що супроводжується певними несуттєвими

зміщеннями смислових та ціннісних аспектів, звуженням або розширенням окремих змістових компонентів [2, с. 251]. Дійсно, кожна з таких дефініцій є самодостатнім акмеолого-дидакалогічним феноменом зі специфічним теоретичним підґрунтям та технологічними можливостями. До того ж використання оригінальної термінології запобігає їх дублюванню, об'єктивно відображає плюралізм розвитку дидакалогічної думки на етапі її утвердження в системі психолого-педагогічних наук, розширює грані пізнання багатоаспектності педагогічної праці. Водночас така багатозначність дещо ускладнює процес упорядкування дисциплін дидакалогічної підготовки, заважає вивченню їх родових сутнісних якостей, гальмує розвиток власної теорії і методики цього напряму професійно-педагогічної підготовки. Тому, спробуємо узагальнити результати існуючих досліджень, переважно сконцентрованих на аналізі досвіду викладання основ педагогічної майстерності як найбільш поширеному та вивченому явищі дидакалогічної підготовки в українській педагогічній школі, та екстраполювати вироблені положення і сформульовані висновки на визначення теоретичної сутності, предметного поля, методичних особливостей вивчення навчальних дисциплін дидакалогічного спрямування у співвідношенні окремого до загального.

Уведення в систему професійно-педагогічної підготовки курсу “Основи педагогічної майстерності” на думку Є. С. Барбіної, Н. М. Тарасевич, О. А. Дубасенюк, О. В. Глузмана, О. М. Пехоти, В. А. Семиченко, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружі та ін., не просто розширило та поглибило педагогічний цикл дисциплін, а й становило своєрідну альтернативу предметно-центрованій педагогічній освіті, її когнітивістській моделі [1, с. 103], оскільки дало змогу поставити в центр уваги особистість студента та цілеспрямовано впливати на її розвиток, орієнтувати майбутнього педагога на постійний саморозвиток і самовдосконалення [там само, с. 45]. Завдяки цьому курсу, на думку Є. С. Барбіної, забезпечується можливість такої організації професійно-педагогічної підготовки, яка не просто декларує, а й реально розв’язує завдання особистісного розвитку майбутнього вчителя, індивідуалізації навчального процесу, спрямовує студентів на оволодіння системою засобів самоорганізації власної педагогічної діяльності [там само, с. 42], послідовно готує їх до педагогічної практики та надає дієву допомогу в розвитку педагогічної позиції [там само, с. 111].

Базова відмінність таких навчальних курсів серед інших психолого-педагогічних дисциплін визначається насамперед їх *особливою предметністю та цільовими орієнтаціями* – їх мета і результат становлять не лише прирощення конкретних знань і умінь, а й виникнення при цьому акмеологічно цінних особистісних і діяльнісних новоутворень. Як зазначає Н. М. Тарасевич, унікальність курсу основ педагогічної майстерності, якому не було аналогів у вітчизняній освітній практиці, полягає у створенні цілісного підходу до особистості вчителя, оскільки навчання майбутнього

педагога основам професійної діяльності поряд із засвоєнням знань про неї, вмінь її аналізувати, передбачає і розвиток особистісних засобів, сприяє формуванню професійної позиції, нарощуванню творчого потенціалу студентів [24, с. 73].

Така специфічна предметність забезпечує широкий вихід дидакалогічних дисциплін в особистісний простір студентів і перетворює їх на *дієвий засіб професійного виховання майбутнього педагога*, оскільки, за висновками дослідників, містить унікальні можливості для формування педагогічної свідомості (О. С. Цокур) і самосвідомості (Л. В. Римар), педагогічного покликання (Л. М. Ахмедзянова), авторитету (І. П. Андриаді) і педагогічної культури (В. М. Гриньова), творчої активності (О. М. Полякова) і творчої індивідуальності (О. М. Пехота, Л. О. Мільто), професійної спрямованості педагогічного мислення і ціле-мотиваційної сфери (Є. С. Барбіна), етичної підготовки (Л. Л. Хоружа), готовності до реалізації цілісного педагогічного процесу (В. А. Семиченко), до виховної діяльності (О. А. Дубасенюк), до розвитку творчих можливостей учнів (С. О. Сисоєва) і таким способом впливає на цілісний розвиток особистісних якостей учителя, а не лише на заповнення прогалін у його підготовці (Н. М. Тарасевич). Саме курс “Основи педагогічної майстерності” вважається дослідниками чи не єдиним серед циклу психолого-педагогічних дисциплін, що *безпосередньо зорієнтований на професійний розвиток і саморозвиток* майбутнього вчителя, індивідуалізацію та персоналізацію його підготовки, прямо розкриває перед студентами зміст педагогічної праці, дозволяє їм вибудовувати професійний “Я-образ” та оволодівати засобами професійного зростання, активно сприяє підвищенню рівня творчого професійного мислення, розвитку гуманістичної спрямованості, гнучкості та пластичності цих процесів [1; 7; 24].

Особливої значущості дидакалогічні навчальні дисципліни акмеологічної спрямованості набувають як потенційний і реальний засіб забезпечення *цілісності* професійно-педагогічної підготовки, посилення *інтегративних* тенденцій в її змісті та формоутворенні, оскільки такі предмети не лише поглиблюють та розширюють традиційний пласт педагогічних знань, а й є “узагальнюючими” дисциплінами, тобто такими, які, за словами М. М. Нечаєва, “здатні збагачувати синтез, інтеграцію окремих елементів у цілісну систему”, а також розкривати системні якості цих дисциплін [15, с. 380], відроджувати цілісність професійної підготовки на процесуальному та результативному рівнях.

Методологічні функції педагогічної майстерності в системі підготовки вчителя як *фактора її інтеграції* глибоко розкриті в концепції Є. С. Барбіної. За твердженнями автора, завдяки педагогічній майстерності у процес професійної підготовки в наочній формі імпліцитно вноситься парадигматичний підхід сучасної наукової методології: робота зі складними структурними об’єктами, ознайомлення з системними властивостями цих

об'єктів, формування елементів системного мислення. Тому цей курс підвищує можливості всіх інших психолого-педагогічних, методичних і спеціальних предметів відображати зміст професійної праці педагога, допомагає засвоювати знання та уміння, що не актуалізуються іншими дисциплінами [1, с. 54], сприяє виділенню зв'язків між цими знаннями та уміннями, які (а не самі знання та уміння) стають спеціальними об'єктами засвоєння. Студент на заняттях з педагогічної майстерності стикається з більш реальними, а не абстрактними проблемами професійної діяльності, і в нього формується потреба в узагальненому розумінні її сутності, розвивається здатність до синтезу знань, відбувається їх інтеграція з метою підвищення ефективності і якості педагогічної діяльності [2, с. 245-246].

У руслі концепції цілісності професійної підготовки вчителів, на думку В. А. Семиченко, курс "Основи педагогічної майстерності" виконує функцію відновлення вихідної (предметної) форми професійної діяльності в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, оскільки на професійних моделях студенти вчать розв'язувати професійні задачі, оволодівають прийомами педагогічного аналізу [21, с. 38].

Виходячи з наведених особливостей, дидакалогічні навчальні курси, як і самі ідеї педагогічної майстерності, творчості, культури та ін., вдало синтезують окремі напрями професійної підготовки майбутнього вчителя, доповнюють й модернізують її традиційний зміст, виступаючи водночас і засобом вдосконалення, і умовою системного засвоєння комплексу професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, і стимулом професійного і особистісного розвитку. У результаті спеціально проведених досліджень феноменології викладання основ педагогічної майстерності в системі неперервної педагогічної освіти Є. С. Барбіною встановлено, що впровадження такого курсу виявилось вдалою спробою здійснити множинну інтеграцію змісту, процедур та смислів професійно-педагогічної підготовки у вищих педагогічних закладах. Не дублюючи традиційних навчальних дисциплін (теорію педагогіки, психологію, методику виховної роботи та ін.), за висновками дослідниці, він суттєво їх доповнює шляхом інтеграції теоретичних знань з окремих предметів і трансформує у практичні еквіваленти педагогічної діяльності. Якщо педагогіка і психологія виступають теоретичною базою основ педагогічної майстерності, то щодо методик викладання спеціальних дисциплін цей курс виконує пропедевтичну функцію [1, с. 111-112]. Особливої ефективності це досягається у разі визнання педагогічної майстерності наскрізним системоутворюючим фактором неперервної педагогічної освіти. Тому успішність оволодіння кожним студентом основами педагогічної майстерності забезпечує цілісність, послідовність та наступність цієї системи, її внутрішню інтеграцію [там само, с. 246]. Інтегративні властивості курсу "Основи педагогічної майстерності" визначають й інші дослідники, зокрема Л. О. Хомич вважає його технологічним фундаментом професійно-педагогічної підготовки [28, с. 133],

а О. А. Дубасенюк підкреслює, що педагогічна майстерність найбільше сприяє поєднанню теоретичних знань з практичними вміннями, психологічних знань – з педагогічними [7, с. 38].

Отже, феноменологія дидакалогічної освіти в цілісній підготовці педагога-професіонала визначається її *унікальними і різноманітними* можливостями в розбудові особистісно-орієнтованої педагогічної освіти та поглибленні тенденцій її акмеологізації. Сутність цього полягає в екстраполяції дидактичних проєкцій акме-зорієнтованих ідеалізованих модельних конструкцій високоякісної педагогічної праці на процес професійно-педагогічної підготовки у вигляді навчальних дисциплін та способів їх вивчення, об'єктивованих певними дефініціями як детермінантами та наскрізними системоутворюючими факторами, за допомогою яких у свідомості студентів моделюються методологічні та теоретичні, методичні та практичні аспекти таких еталонних акме-зразків і стандартів. При цьому слід погодитися з Є. С. Барбіною, що фактично будь-яка *продуктивна* (доповнено нами. – Н.Г.) ідея може виступати як системоутворювальна, якщо вона послідовно, педагогічно грамотно й технологічно опрацьовано включається до навчального процесу [1, с. 69], а також виказати солідарність із зауваженням автора про те, що системоутворювальний фактор не має бути занадто вузьким, оскільки орієнтує студентів лише на окремі аспекти, а багато інших не виступають предметом спеціальної рефлексії [1, с. 69].

Відповідно до результатів наших теоретичних пошуків зафіксовано, що поряд із широковідомими і більш визнаними дидакалогічними назвами й поняттями педагогічної майстерності, творчості, техніки останнім часом зростає інтерес і до більш нових дефініцій педагогічної культури, професіоналізму, компетенції як самодостатніх системних об'єктів зі складнорозвиненою структурою. Такі фундаментальні акмеологічні категорії посилюють формування у студентів системного бачення еталонних моделей педагогічної праці та можуть слугувати системоутворювальними факторами дидакалогічної і, ширше, професійно-педагогічної підготовки. Їх уведення до категоріально-термінологічного апарату теорії і методики педагогічної освіти не лише сприяє його упорядкуванню та оновленню, а й виступає стимулюючим механізмом модернізації підходів до організації навчально-виховного процесу в педагогічних навчальних закладах, трансформації традиційних цільових орієнтацій педагогічної освіти з підготовки вчителя-предметника на становлення педагога-майстра, творця, професіонала. Це обумовлюється наступними *функціями* дефініцій педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму тощо у системі професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів:

- *описовою* – слугують еталонними характеристиками високої якості педагогічної праці, що не лише опосередковано, а й безпосередньо проєктується на формулювання мети, конструювання змісту, вибір

технологій, досягнення результатів професійно-педагогічної підготовки студентів;

- *методологічною* – закладають певні фундаментальні стратегії, ракурси, підходи наукової рефлексії професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів у контексті сучасних завдань їх навчання і виховання;

- *пояснювальною* – сприяють розумінню закономірностей, механізмів становлення майбутнього вчителя-вихователя як майстра, творця, професіонала, обґрунтованому виборі шляхів і засобів організації цього процесу;

- *прогностичною* – розкривають нові грані та перспективи щодо проектування цілісної системи професійно-педагогічної підготовки студентів, оновлення її мети, змісту, технологій;

- *перетворювальною* – активізують процеси реконструкції, модернізації фундаментальних стратегій і тактичних орієнтирів професійно-педагогічної підготовки, від вузько-дидактичних до індивідуально-розвивальних.

Наукова рефлексія феноменології дидакалогічної освіти педагогічних кадрів закладає теоретичне підґрунтя для дослідження динамічних і часто випереджальних щодо теорії процесів її інституалізації у вищій педагогічній школі та зумовлює актуальність виявлення реального стану її функціонування у ВНЗ педагогічного профілю.

Аналіз сучасного стану функціонування дидакалогічної освіти у вищій педагогічній школі

Для вивчення реального стану інституалізації й функціонування дидакалогічної освіти у вищій педагогічній школі України було підготовлено і проведено констатувальний педагогічний експеримент конкретно-соціологічного типу. Його завданнями виступили:

- виявлення існуючих у практиці педагогічної освіти видів і форм дидакалогічної підготовки, визначення їх функціональної ролі, місця та можливостей у цілісній системі підготовки сучасного педагога-професіонала;

- аналіз змісту і методичного забезпечення викладання навчальних дисциплін дидакалогічного спрямування;

- дослідження ставлення суб'єктів педагогічного процесу у вищій школі до предметів дидакалогічної підготовки та бачення ними шляхів удосконалення їх викладання.

Для виявлення номенклатури і вивчення умов функціонування дидакалогічних навчальних дисциплін в українській педагогічній школі, визначення їх місця і ролі в професійній підготовці педагогів, а також відстеження динаміки їх змін було проаналізовано навчальні плани як форму відображення цілісної мета-системи змісту педагогічної освіти. До уваги було взято основні покоління навчальних планів педагогічних вузів останніх десятиліть: типовий перелік психолого-педагогічних дисциплін 1985 р., базовий освітній план для педагогічних спеціальностей 1993 р., навчальні

плани вузів (вибірково), що здійснюють підготовку бакалаврів, спеціалістів, магістрів за напрямом “педагогічна освіта” до і після затвердження галузевих освітніх стандартів (кін. 90-х – поч. 2000-х рр.). На жаль нам не вдалося систематизувати інформацію про діючі навчальні плани педагогічних ВНЗ та представленість у них дисциплін дидакалогічного спрямування, оскільки на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти в країні в умовах посилення автономії ВНЗ не існує обов’язкових для виконання типових навчальних планів, і тому кожний вуз практично самостійно визначає зміст і структуру загальнопрофесійної, зокрема педагогічної підготовки.

Проведений аналіз показав, що пропедевтичний курс “Вступ до спеціальності”, обов’язковий до 90-х рр., сьогодні має дещо різні, однак близькі та більш конкретні назви “Вступ до педагогічної спеціальності”, “Вступ до педагогічної професії”, “Вступ до педагогічної діяльності”, інколи “Вступ до фаху”. Його вивчення в педагогічних вузах передбачається діючою концепцією педагогічної освіти і здійснюється у багатьох, але не в усіх вищих педагогічних навчальних закладах. Як правило, ці курси викладаються у 1 семестрі, що цілком відповідає їх пропедевтичній функції включення студентів у процес оволодіння педагогічною професією, хоча суттєво різняться обсягами годин їх вивчення.

Найбільш характерною і усталеною навчальною дисципліною дидакалогічної підготовки вчителя-вихователя, як зазначалося раніше, є курс “Основи педагогічної майстерності” (ОПМ), який з кінця 80-х рр. викладався за експериментальним проектом полтавських учених у двадцяти педагогічних вузах, а з 90-х рр. і по теперішній час включений до навчальних планів майже всіх напрямів і спеціальностей педагогічних університетів та інститутів як нормативний предмет циклу педагогічної підготовки. Поряд із педагогічною майстерністю у змісті педагогічної підготовки у багатьох ВНЗ продовжує функціонувати й інший найбільш популярний вектор дидакалогічної освіти – курс з основ педагогічної творчості (ОПТ). Особливу увагу привертає факт різноманітності обсягів годин вивчення ОПМ/Т, а також неоднорідність їх структури – співвідношення лекційних, семінарсько-практичних, лабораторних занять (лекцій зустрічається в планах від 10 до 50 год, семінарсько-практичних занять – від 18 до 76, а, лабораторні, як і семінарсько-практичні, взагалі не завжди фігурують у навчальних і тематичних планах). Така незбалансованість обсягів і структури навчального часу та форм проведення занять з ОПМ/Т у педагогічних навчальних закладах одного рівня акредитації свідчить про недостатньо чітку визначеність та обґрунтованість змісту, строкатість методичного і кадрового забезпечення викладання курсу.

Крім ОПМ/Т, на загальнопедагогічних та спеціалізованих кафедрах педагогічної майстерності (творчості) останнім часом у багатьох вищих педагогічних закладах започатковано викладання навчального курсу “Сучасні педагогічні технології”, що становить новий, маловивчений

феномен інтеграції дидакалогічної, історико-педагогічної, дидактичної, виховної та методичної підготовки педагогів, а також мають місце різноманітні спецкурси, практикуми, тренінги дидакалогічної проблематики.

У навчальних планах магістерської підготовки студентів з правом отримання педагогічної кваліфікації здебільшого відсутні навчальні дисципліни дидакалогічного спрямування, хоча окремі магістерські програми включають курси з основ педагогічної майстерності викладача вищої школи, який дещо дублює зміст аналогічної дисципліни бакалаврської підготовки, проте надає йому наскрізного характеру.

Загалом аналіз навчальних планів педагогічних ВНЗ дозволяє вважати провідним видом і формою об'єктивації (інституалізації) дидакалогічної підготовки навчальний курс з основ педагогічної майстерності (творчості), який у сучасних умовах опановується студентами здебільшого протягом 1 семестру після вивчення традиційних психолого-педагогічних дисциплін, при тому перші та останні роки навчання у педагогічному вузі практично “випадають”, тобто бракує цілісної й наскрізної підготовки майбутнього вчителя-вихователя в галузі дидакалогічної теорії та технологій.

Змістове наповнення виділених в апріорі нормативних дисциплін дидакалогічної підготовки вивчалось за допомогою контент-аналізу існуючих навчальних програм, методичних рекомендацій та посібників, одиницею якого став емпіричний показник, умовно названий “інформаційно-педагогічною цінністю курсу”, що характеризує ступінь повноти й адекватності відображення у змісті навчального предмета основних положень дидакалогічної теорії та практики.

Проведена процедура аналізу таких видань стосовно пропедевтичного курсу “Вступ до спеціальності /педагогічної спеціальності /педагогічної професії” показала суттєве збільшення в останні роки їх кількості. Це засвідчує відродження й посилення інтересу фахівців до цієї ще нещодавно “зниклої” дисципліни. У їх змісті, незважаючи на варіативність назв, відбулася суттєва трансформація – від ознайомлення з “азами” культури навчальної праці студентів (у 80-ті рр.) до яскраво вираженої дидакалогічної спрямованості (у 20-ті рр.). Виділені різними авторами теми і питання в змісті курсу загалом не є суперечливими, вони можуть бути умовно згруповані у два основних блоки: I – вводить студентів у дидакалогічну проблематику, розкриваючи сутність та соціальне призначення педагогічної професії, її історичні витoki та сучасний стан і перспективи розвитку, характеризуючи особливості педагогічної діяльності та вимоги до особи вчителя-вихователя-викладача, основні поняття на означення високоякісної та продуктивної педагогічної праці – педагогічної культури, майстерності, творчості, професіоналізму, компетентності, комплексної готовності до цієї діяльності; II – ознайомлює майбутніх педагогів з організаційно-методичними засадами та особливостями професійно-педагогічної

підготовки, основними видами навчально-пізнавальної діяльності у вищій педагогічній школі, в тому числі професійно-педагогічною самоосвітою і самовихованням. Разом з тим, спостерігається певна “незбалансованість” як питомої ваги, обсягів цих блоків, так і “строкатість” їх інформаційно-змістового насичення, що, поряд із непоширеністю таких дисциплін у педагогічних навчальних закладах, можна вважати слідом за В. І. Слободчиковим відображенням недостатньої розробленості модельних уявлень про зміст та логіку підготовки сучасного педагога внаслідок відсутності цілісної концепції науково-методичного обґрунтування ролі, завдань, доцільності та можливостей такого пропедевтичного дидактичного курсу.

В існуючому програмно-методичному забезпеченні викладання ОПМ як нормативної дисципліни дидактичної підготовки лідирує програма, концепція та широкі визнані посібники і підручники полтавських розробників курсу. На них спираються викладацькі колективи більшості педагогічних вузів, що підтверджує численні достоїнства цього усталеного у педагогічній теорії та практиці науково-методичного фонду. Проте відсутність фундаментальних альтернативних концепцій та інноваційних підходів до цієї відносно нової галузі навчання студентів не лише суперечить плюралістичному характеру дидактичної думки, а й може свідчити про певну стагнацію розвитку теорії і методики цього напрямку професійно-педагогічної підготовки. Тому слід позитивно оцінювати прагнення окремих спеціалізованих та загальнопедагогічних кафедр творчо переосмислити існуючі канони і знайти власне бачення змістово-методичних основ викладання ОПМ, як це робиться викладачами і науковцями Ніжинського, Мелітопольського, Глухівського, Кіровоградського, Луцького, Харківського та інших педагогічних університетів.

Порівняння ж програмних орієнтирів та концептуальних засад викладання курсу ОПМ полтавських учених з пізніше створеними навчально-методичними виданнями показало, що останні все ж не вносять кардинальних корективів у зміст викладання курсу, не пропонують принципово нових концептуальних рішень, а швидше є варіантами його адаптації до існуючих організаційних умов та можливостей конкретних навчальних планів, що в основному торкається авторського бачення структуризації навчального матеріалу, запровадження різних “форматів” його висвітлення та логіки побудови. Так, вивчення питань педагогічної техніки передбачається практично всіма створеними програмами курсу, але в одних випадках це обмежується рамками теми заняття, часто у відриві від тісно з нею супідрядних, а в інших – викладається у масштабі розділу курсу. Значно більше “новацій” спостерігається у розробленні матеріалів для практикумів, організації самостійної роботи студентів з вивчення курсу.

Аналіз функціонуючих програм і посібників з іншого популярного вектора дидактичної підготовки – педагогічної творчості – показав значні

трансформації його змісту – від здебільшого висвітлення емпіричного досвіду педагогів-новаторів до створення цілісних концептуальних моделей педагогічної творчості та підготовки до неї студентів. Крім того, було встановлено суттєву спорідненість змісту курсу ОПТ з ОПМ, їх єдину родову сутність та тематичну близькість, що доводить безперечну належність ОПТ також до галузі дидакалогічного знання. Головна ж відмінність у змісті цих дисциплін полягає в тому, що в програмних матеріалах з педагогічної майстерності здебільшого декларативно вказується на значущість та необхідність досягнення творчого рівня самоорганізації педагогічної діяльності, розвитку творчого потенціалу педагога, його творчої активності як виявів майстерності, хоча це опосередковано реалізується в змісті та технологіях проведення практичних занять. Переваги ж курсу з основ педагогічної творчості полягають у тому, що його вивчення студентами передбачає безпосереднє цілеспрямоване їх ознайомлення із теоретико-методологічними підвалинами творчості в педагогічній професії як її сутнісної властивості, з психолого-педагогічними, психофізіологічними передумовами творчих процесів у педагогічній діяльності, спілкуванні, особистісному розвитку вчителя-вихователя і відповідним понятійно-термінологічним апаратом, а також практичне оволодіння конкретними технологіями педагогічної дії, особистого зростання та самореалізації з погляду творчої природи цих явищ і процесів, а, отже суттєво збагачує зміст навчального матеріалу дидакалогічного знання.

До того ж зміст програм з ОПТ у 90-ті рр. збагачується розглядом питань творчих методів педагогічної діяльності, інноваційних освітніх технологій, методів активізації творчих можливостей учнів (С. О. Сисоєва, М. О. Лазарєв), що, по суті, виходить за межі безпосередньої дидакалогічної проблематики, і тому цей розділ поступово і цілком правомірно “переріс” у самодостатній напрям педагогіки творчості, а також самостійну навчальну дисципліну “Сучасні педагогічні технології” як новий напрям діяльності кафедр педагогічної майстерності й педагогічної творчості.

У процесі вивчення літературних джерел було також зафіксовано посилення інтересу дослідників до проблеми педагогічної діяльності вузівського викладача, його професійності, педагогічної культури, майстерності, що засвідчує поява цієї проблематики в змісті деяких навчально-методичних видань з педагогіки вищої школи (С. С. Вітвицька, О. І. Гура, І. Ф. Ісаєв та ін.).

Здійснений аналіз навчальних планів та програмних матеріалів загалом довів, що базовими формами об’єктивації дидакалогічної і ширше – акмеологічної підготовки у вищій педагогічній школі виступають навчальні курси з педагогічної майстерності та творчості, паралельне існування яких не є суперечливим, а швидше відображає об’єктивні процеси багатовекторного розвитку дидакалогічної думки та теорії і методики професійно-педагогічної підготовки, хоча цей факт потребує спеціального осмислення і поступового

узгодження. У цілому ж у змісті цих дисциплін утворився досить стійкий інваріантний тематичний блок, що охоплює систему дидакалогічних базових понять, основних положень, які розкривають їх сутність, механізми формування та розвитку, і який цілком правомірно може доповнюватися іншими варіативними складовими та експериментальними факторами. Разом із тим, відставання теоретичної бази від практики викладання ОПМ, ОПТ, що сьогодні спостерігається, актуалізує проблему виокремлення, інтеграції та структуризації сучасних науково-теоретичних та прикладних дидакалогічних знань про педагогічну працю імпліцитного типу, їх термінологічно-понятійне упорядкування та опис з наступною дидактичною проекцією на зміст дидакалогічної підготовки у формі навчальних предметів для засвоєння студентами. До того ж актуальною залишається проблема створення багаторівневої системи дидакалогічної підготовки майбутніх педагогів протягом усього терміну навчання в педагогічному вузі відповідно до специфіки кожного з її етапів.

Отже, як засвідчує аналіз навчальних планів, програм та навчально-методичної літератури, у сучасній вищій педагогічній школі проведено серйозну роботу з інституалізації дидакалогічної освіти майбутнього вчителя-вихователя, що в переважно об'єктивується пропедевтичним курсом "Вступ до спеціальності" (педагогічної спеціальності, педагогічної професії) та базовим нормативним курсом ОПМ/Т на рівні бакалаврату. На сьогодні загально визначився предметний зміст дидакалогічних дисциплін, який, як було з'ясовано, становить єдину родову сутність та синкретичну цілісність при різних видових проекціях, у цілому адекватний сучасному стану наукових знань про педагогічну працю. Ці навчальні курси сприяють активному включенню студентів у процес оволодіння культурою професійної праці з орієнтацією на творчість і майстерність у педагогічній професії. Потребують вирішення і подальших розвідок питання побудови цілісної наскрізної системи викладання дидакалогічних дисциплін, диференціації, структуризації та ієрархізації їх змісту, збагачення цього напрямку підготовки новими курсами, серед яких гідне місце може посісти й інші дидакалогічні категорії.

Якісний аналіз стану дидакалогічної освіти освітянських кадрів та її програмно-методичного забезпечення доповнювався вивченням кількісних емпіричних даних, що характеризують ставлення студентів та викладацького корпусу до дисциплін цього циклу, їх розуміння сутності, ролі, можливостей, шляхів вдосконалення цих навчальних курсів як фактора формування готовності студентів до високопродуктивної педагогічної праці.

Задля цього у вищих педагогічних навчальних закладах України (НПУ імені М. П. Драгоманова, Сумському, Глухівському, Кам'янець-Подільському, Переяслав-Хмельницькому, Ніжинському, Мелітопольському педагогічних університетах, Кримському та Рівненському гуманітарних університетах) було проведено опитування серед студентства та

професорсько-викладацького складу, що охопило 550 респондентів – 122 викладачів предметів фундаментальної, соціально-гуманітарної, психолого-педагогічної, методичної підготовки, у тому числі 17 представників деканату та ректорату, і 428 студентів старших курсів.

Дослідження проводилося на основі спеціально розробленої анкети із запитаннями закритого типу, відповіді на які вимагали вибору одного із запропонованих варіантів, а останнє – трьох, тому загальна сума відповідей перевищувала 100%.

Опрацювання й аналіз результатів анкетування здійснювалися за принципом частоти обраних позицій як за всією вибіркою, так і за кожною з груп респондентів.

Перше запитання спрямовувалося на виявлення уявлень респондентів про ідеальний, а отже, перспективний образ сучасного педагога-акмеолога – майстра, професіонала, творця.

Загалом найбільш високий вибір припав на позиції, що стосувалися яскравої особистості педагога з розвиненими артистичними здібностями, захопленості педагогічною діяльністю, щирої любові до дітей (відповідно 24,3%; 31,6%; 31,6%). Проте серед респондентів думки студентів та викладачів суттєво різнилися. Більшість викладачів усіх циклів дисциплін, що становила 58,2%, цілком переконливо надавала перевагу актуальному на сучасному ринку праці ідеалу висококомпетентного фахівця з гармонійно розвиненими професійними та особистісними якостями, здатного творчо реалізовувати засвоєні моделі й технології педагогічної праці, а найвищого значення (76,4%) цей показник досягав у представників адміністрації вузів. Студентство ж пріоритетним вважає більш щирий та ідеалізований образ педагога-професіонала, якому притаманна велика любов до дітей, захоплення педагогічною діяльністю, здатність розуміти учнів і налагоджувати з ними особистісний контакт (36,0%). Наступний за рейтингом (26,4%) у студентів – також дещо романтизований, яскраво індивідуалізований образ педагога з розвиненими артистичними здібностями, високим інтелектом та прагненням до самореалізації, схильного до прийняття творчих нестандартних рішень. 24,0 % студентів підтримують безумовно більш виважену думку своїх викладачів. Позитивно також, що наведені характеристики гармонійно розвиненого й творчо зорієнтованого вчителя-вихователя (58,2% викладачів і 24,0% студентів) значно поступаються вибору образу вузько-орієнтованого педагога-професіонала – вчителя-предметника (6,8% студентів і 6,5% викладачів) та ідеалу вправного досвідченого вчителя з розвиненими в процесі тривалої роботи вміннями професійної поведінки і педагогічної техніки (відповідно 6,8% та 2,5%).

Друге запитання передбачало з'ясувати розуміння респондентами ролі та місця нормативного дидактичного курсу з основ педагогічної майстерності (творчості) у загальній системі професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних вузів. Найбільша кількість викладачів

(38,5%), і особливо предметів психолого-педагогічного циклу (46,4%), вважають його самодостатньою навчальною дисципліною зі специфічною проблематикою та технологіями опанування, тим стверджуючи наявність її власного предметного поля. Студентство ж сприймає цей курс переважно як допоміжний до методичної підготовки (48,9%), що викликає занепокоєння обмеженістю їх педагогічної свідомості суто фахово-методичними орієнтаціями професійного зростання. Цю позицію підтримує і 27,9% викладачів, особливо фахових методик викладання (33,3%), що безперечно позначається і на поглядах студентів. Цікавим і досить прогресивним виявився вибір викладачів (28,7%), і особливо адміністрації (47,1%), та представників кафедр фундаментально-наукової підготовки (40,0%) щодо розуміння сутності дидакалогічної освіти як засобу інтеграції і цілісності психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів-вихователів, тимчасом як серед студентів цю думку поділяло лише 11,7% опитаних. Найменші значення (4,9% викладачів і 12,3% студентів) у виборі першої позиції відповіді доводять, що поступово у масовій свідомості долається раніше стійка установка на розуміння ОПМ певним “модним” доповненням до класичних традиційних психолого-педагогічних дисциплін швидкоплинного характеру, хоча такої думки дотримуються все ж таки 10% викладачів фундаментальних наукових дисциплін.

Відповіді на запитання щодо провідної мети курсу з ОПМ/ОПТ доповнюють загальну картину бачення суб'єктами педагогічного процесу в педагогічному вузі сутності та призначення навчальних дисциплін дидакалогічного спрямування. Викликає глибоке задоволення, що переважна більшість викладачів (76,5%) і студентів (70,0%) вважають провідним завданням дидакалогічної освіти розвиток педагогічних здібностей, мислення, емоційної культури студентів, їх професійно важливих якостей та культури професійної поведінки, що забезпечує творчу самореалізацію фахівців педагогічного профілю, тобто мають широкий погляд на зміст професійного становлення вчителя, і не зводять його до однобічного засвоєння системи теоретичних знань (15,6% викладачів і 12,3% студентів) або набуття практичних умінь і навичок педагогічної техніки (12,3% викладачів і 17,7% студентів). Це підкреслює важливість цілеспрямованого формування у процесі дидакалогічної підготовки всіх акме зорієнтованих складових культури педагогічної праці на рівні творчості, майстерності, професіоналізму.

Майже однотайно 96,7% викладачів і 97,7% студентів вважають курс ОПМ/Т необхідним для ефективної підготовки сучасного педагога-професіонала, хоча не задоволені станом його викладання 8,2% студентів і 12,4% викладачів, серед яких особливо виділяються викладачі фундаментально-наукових знань (30,0%), соціально-гуманітарних дисциплін (23,1%), у тому числі 5,9% представників адміністрації. Частково ж задоволені близько половини викладачів (54,0%) і студентів (44,8%).

Серед заходів щодо поліпшення викладання цього курсу 36,9% викладачів і 28,0% студентів вважають за необхідне привести його зміст у відповідність до сучасного рівня наукових знань; 18,0% викладачів і 33,9% студентів – оновити й удосконалити зміст курсу; 38,5% викладачів і 47,0% студентів – підготувати нове покоління навчально-методичної літератури; 29,5% викладачів (з них 42,9% викладачів психолого-педагогічних дисциплін) і 31,5% студентів – покращити оснащення сучасними технічними засобами; 28,7% викладачів і 28,0% студентів – розробити й запровадити специфічні для цього курсу технології навчання; 29,5% викладачів і 31,5% студентів – посилити його роль у системі педагогічної практики; 23,0% викладачів і 27,6% студентів пропонують збільшити кількість аудиторних годин на його вивчення, і лише 12,0% викладачів і 18,4% студентів – вважають, що потрібно збільшити години для самостійної роботи, а також вказують на необхідність підвищення кваліфікації викладачів цього курсу 36,9% викладачів (серед яких – 52,9% адміністрації вузів) і 22,0% студентів.

Отже, професорсько-викладацький склад, як і студенти загалом, схвально ставляться до ролі й призначення предметів дидакалогічного циклу, усвідомлюють важливість цього акмеологічного напрямку підготовки для становлення сучасного педагога-професіонала, але й висловлюють критичні зауваження щодо недостатньої її відповідності сучасним програмним вимогам та вказують на необхідність подальшого розвитку наукової бази та методичного забезпечення цієї складової підготовки освітянських кадрів.

Таким чином, проведенні дослідження констатувального характеру дають всі підстави стверджувати про амбівалентний стан дидакалогічної підготовки студентів педагогічних вузів: дидакалогічна освіта в різних видах її об'єктивації виступає дієвим фактором становлення педагога-професіонала у цілісній системі професійно-педагогічної підготовки, що загалом усвідомлюється викладацькими та студентськими колективами педагогічних вузів. Проте стан теорії, програмно-методичного забезпечення і практики її організації не повністю відповідає сучасним пріоритетам і завданням розвитку вищої педагогічної школи, що засвідчує необхідність їх удосконалення шляхом проектування цілісної науково-методичної системи опанування студентами циклом дидакалогічних дисциплін.

Проектування ціле-змістових основ дидакалогічної освіти майбутніх педагогів

Проектуючи ціле-змістові основи дидакалогічної підготовки майбутніх педагогів, ми виходили з того, що педагогічне проектування є способом конструювання *єдиного дидакалогічного простору* – специфічного освітньо-розвивального і виховного середовища вивчення студентами навчальних дисциплін дидакалогічного спрямування. Це вимагало наукового обґрунтування визначення змісту дидакалогічної освіти та вивчення специфічної предметності цих навчальних дисциплін, з'ясування їх місця в цілісній системі професійно-педагогічної підготовки, відбору та структурування навчального матеріалу з подальшим визначенням технологічних особливостей його засвоєння студентами на засадах особистісно-орієнтованого навчання.

Розв'язання цих питань ускладнюється загальною ситуацією відсутності переконливої, розгорнутої концепції конструювання змісту педагогічної освіти та системи надійних принципів побудови професійних профілів освітніх програм, навчальних планів і відповідних програм навчальних дисциплін. Традиційно зміст педагогічної освіти формувався й структурувався здебільшого емпіричним шляхом. Разом з тим, на сьогодні успішно проведено ряд досліджень, в яких обґрунтовується і конкретизується зміст навчальних дисциплін психологічної (Н. І. Ліфінцева, В. Я. Ляудис, В. А. Семиченко, Н. І. Пов'якель та ін.), методичної (В. О. Болотов, С. П. Бондар, І. М. Шапошнікова, О. Г. Ярошенко та ін.), педагогічної підготовки в цілому (В. І. Гинецинський, Н. В. Конопліна, В. С. Лазарєв, Л. І. Міщенко, В. О. Сластьонін, Л. О. Хомич та ін.) та її окремих напрямів – дидактичного (В. І. Бондар, П. М. Гусак, Н. А. Шайденко), виховного (В. І. Бондар, О. С. Бартків, О. А. Дубасенюк, Г. С. Троцько), школознавчого (Л. І. Даниленко, Н. М. Островерхова, С. О. Сисоєва, Т. І. Шамова).

Головна проблема реалізації цієї частини дослідження полягала у трансформації наукових дидакалогічних знань та евристичних можливостей створених акме зорієнтованих теоретичних моделей педагогічного професіоналізму, творчості, майстерності, культури як характеристик високоякісної педагогічної праці у дидактичні конструкції оволодіння ними студентами, виходячи із загальноновизнаних положень детермінованості змісту освіти предметним полем і структурою наукового знання (А. М. Олексюк, Г. О. Бордовський, І. А. Зязюн, Е. О. Красновський, В. С. Ледньов, Н. Ф. Тализіна, Г. П. Щедровицький та ін.). Така досить складна процедура вимагала опори як на фундаментальну теорію змісту освіти, розроблену в працях дидактів Ю. К. Бабанського, В. С. Ледньова, В. В. Краєвського, І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, так і на сучасні дослідження в галузі теорії змісту педагогічної освіти, відображені у публікаціях О. А. Абдуллої, В. І. Бондаря, П. М. Гусака, Н. М. Дем'яненко, Н. В. Конопліної, В. С. Лазарева, Л. І. Міщенка, Л. О. Хомич та ін.

Зміст освіти в найбільш загальному енциклопедичному значенні розуміється як глобальна функція навчання, що полягає у передачі підростаючому поколінню накопиченого соціального досвіду й культури в їх педагогічній інтерпретації для збереження і подальшого розвитку [25] і трактується як система наукових знань про різні сторони дійсності, практичних умінь, навичок, способів діяльності, груп світоглядних ідей та відповідної поведінки, якими слід оволодіти тим, хто навчається. Зміст освіти формується під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів, а провідними вимогами до його конструювання є спрямованість на досягнення основної мети виховання та наявність надійної наукової основи [4, с. 137]. Відповідно зміст педагогічної освіти визначається сучасними дослідниками як складне і досить мобільне поняття, що ґрунтується на педагогічних закономірностях, принципах, методах, прийомах навчання студентів і являє собою масив навчальної інформації та алгоритмів формування умінь і навичок фахівця-педагога, забезпечує єдність прикладних, фундаментальних і методичних знань та складає основу професіоналізму і загальної культури вчителя [28, с. 126]. Чинниками ж формування змісту педагогічної освіти, на думку Л. О. Хомич, виступають: об'єктивними – потреба суспільства у перетворенні людини та розвиток науки, що супроводжується появою теоретичних ідей і експериментальних досліджень; суб'єктивними – суспільні відносини, пріоритети тих чи інших педагогічних течій [там само, с. 127].

Проектуючи змістові основи науково-методичної системи педагогічної організації дидакалогічної підготовки студентів, слід, на нашу думку, виходити з положення, сформульованого визначними теоретиками змісту освіти В. В. Краєвським, І. Я. Лернером, М. М. Скаткіним про різні рівні формування цієї дидактичної категорії: 1 – фундаментальний та всеохоплюючий рівень загальних теоретичних уявлень з боку соціального замовлення; 2 рівень – навчального предмету; 3 рівень – навчального матеріалу [25, с. 45]. П. М. Гусак визначає аналогічні рівні організації змісту професійно-педагогічної підготовки: глобальний, відображений у професіографічних моделях фахівця; етапний – у навчальних планах; оперативний – у програмах навчальних дисциплін [6, с. 13].

Глобальний стратегічний рівень функціонування розробленої педагогічної системи детермінується сучасними парадигматичними особистісно-орієнтованими концептуальними підходами до професійно-педагогічної підготовки педагогічних кадрів, актуальним соціальним замовленням, що традиційно акумулюється в педагогічних професіограмах як своєрідному “паспорті” професії та визначає обсяг та науково обґрунтоване співвідношення соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних, фахових знань, а також систему педагогічних, методичних, спеціальних умінь та навичок, необхідних майбутньому вчителю. У сучасних реаліях своєрідним еквівалентом соціально обумовлених нормативних вимог

до змісту підготовки педагогічних працівників виступають Державні стандарти освіти (ДСО), що регламентують взаємні обов'язки держави і студента щодо здобуття соціально значущої професійно-педагогічної кваліфікації останнього та встановлюють фундаментальний обов'язковий зміст, обсяг, рівні освітньої і фахової підготовки при певній автономності ВНЗ щодо його визначення. При цьому, не зважаючи на очевидну функціональну значущість стандарту, необхідність його створення обумовлена насамперед запитом суспільства, держави, особистості, а не лише внутрішньо системною метою та інтересами. До того ж стандартизація змісту педагогічної освіти, як правило, розглядається з позицій обов'язкових мінімальних вимог до обсягу та якості підготовки педагогічних кадрів, тоді як в інших галузях діяльності, в західних освітніх системах стандартизація ґрунтується швидше на критеріях “максимальності”, глобальних перспектив розвитку, що, як і недостатня розробленість експертизи та методів об'єктивної діагностики якості педагогічної освіти, часто стає причиною їх гострої критики. У зв'язку з тим цілком переконливою вважаємо постановку цього питання В. С. Ледньовим – автор наголошує на важливості оптимізації, а не мінімізації підходів до проектування системи змісту освіти [12, с. 52].

Основними складовими ще діючих ДСО є освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), освітньо-кваліфікаційні програми (ОПП), базові навчальні плани, створення яких передбачає конструювання за допомогою спеціальних процедур виробничих функцій, типових задач діяльності, системи знань і умінь, що забезпечують їх вирішення і виконання, та їх кваліфікаційних критеріїв (ОКК); змісту умінь, системи змістових модулів, нормативів навчального часу, перелік навчальних дисциплін відповідно до вимог ОКХ та їх “питому вагу” (ОПП); номенклатуру навчальних дисциплін та їх програми [10]. Нове покоління стандартів педагогічної освіти, що знаходяться у процесі розроблення, створюється на засадах компетентнісного підходу та передбачає вироблення узгоджених вимог, виражених в термінах результатів навчання та компетентностей з предметних галузей, необхідних для забезпечення порівнянності, сумісності та прозорості освітніх програм і їх профілів, на підставі яких розробляється перелік дисциплін навчального плану відповідно до визначених програмних компетентностей (загальних і спеціальних) та розподілу результатів навчання за змістовими модулями [14].

Безпосередня участь у роботі творчих колективів НПУ імені М. П. Драгоманова з розробки ОКХ, ОПП за напрямом “педагогічна освіта” для освітніх рівнів “бакалавр-магістр” спеціальностей “початкове навчання”, “дошкільне виховання”, “іноземна мова і література” сприяла осмисленню та інтерпретації специфічних змістових засад і можливостей навчальних курсів дидактичного спрямування, визначенню їх місця в цілісній системі професійно-педагогічної підготовки завдяки виявленню притаманних їм виробничих функцій педагогічної праці з відповідним колом типових завдань педагогічної діяльності та умінь, що їх забезпечують, а також змісту цих

умінь, та в подальшому визначенню системи змістових модулів дидакалогічних навчальних курсів.

Виявлений комплекс складових характеристик ОКХ, ОПП щодо дисциплін дидакалогічної підготовки засвідчує їх специфічне призначення і можливості в цілісній системі професійно-педагогічної підготовки, які цілком співвідносяться зі сформульованими В. С. Ледньовим принципами структурування змісту освіти – диференціації та інтеграції системи змісту освіти [12, с. 52-53]. Це, з одного боку, обумовлює закономірний поділ педагогічних дисциплін та виокремлення серед них самодостатніх навчальних предметів (в тому числі дидакалогічного спрямування), а з другого – інтеграції психолого-педагогічних знань та утворення інтегративних навчальних дисциплін, серед яких знов-таки особливо виділяються дидакалогічні навчальні курси. Останні, зокрема курс з основ педагогічної майстерності, на думку Є. С. Барбіної, особливим чином пов'язують окремі аспекти загальної та педагогічної психології, історії педагогіки, дидактику та теорію і методику виховання, галузеві методики навколо “спільної” проблеми професійної праці вчителя-вихователя-викладача, додаючи їй конкретності, хоча кожна з таких дисциплін має специфічні можливості у її вирішенні [1, с. 110].

Надзвичайну роль у змісті професійно-педагогічної підготовки відіграє навчальний предмет як органічна частина, первинна одиниця її загальної мета-системи й водночас автономної цілісної системи різнорівневих елементів. Це вимагає науково обґрунтованого відбору й структуризації навчального матеріалу з урахуванням специфіки вивчення предмета науки як об'єкта, що є найважливішим джерелом і фактором формування змісту навчання. Відповідно зміст навчальних дисциплін дидакалогічної підготовки покликаний формувати у свідомості студентів узагальнений концептуальний “образ” високопродуктивної професійно-педагогічної праці в єдності її різноманітних сторін. Це вимагає обґрунтованого вирішення проблеми адекватного відбору й структурування навчального матеріалу дидакалогічних дисциплін.

У нашому експериментальному досвіді для вироблення у студентів системи таких об'єктивних і суб'єктивних уявлень використовувалася розроблена теоретична модель педагогічного професіоналізму [5], створена на основі творчої трансформації досягнень сучасної дидакалогії щодо методологічних засад, сутності, змісту, структурного складу цього соціально-педагогічного явища і психолого-педагогічного феномена. Вона виступала константною одиницею та інваріантною основою базового змісту всіх включених до експериментальної системи дидакалогічної підготовки навчальних дисциплін, що варіативно відбивається в змісті кожної з них. Дидактична проекція моделі педагогічного професіоналізму вимагала врахування низки факторів та умов, що впливають на розвивальний потенціал навчального матеріалу дидакалогічних дисциплін.

Проектуючи зміст дидакалогічного простору педагогічної системи становлення професіоналізму студентів та відповідних навчальних дисциплін дидакалогічного спрямування, ми спиралися на загальнодидактичні принципи відбору і побудови змісту навчального предмета з урахуванням соціального замовлення, реальних умов і закономірностей навчання у вищих навчальних закладах, сформульованих В. І. Каганом та І. А. Сиченіковим [9], що полягають у відповідності змісту дисциплін дидакалогічної підготовки глобальній меті формування гармонійно розвиненої особистості педагога, вимогам побудови органічно-цілісної системи підготовки фахівців педагогічного профілю, формування ефективних способів і засобів пізнавальної і професійної діяльності, опосередкованих метою і можливостями цих дисциплін.

Крім того, враховувалася думка В. І. Гинецинського про те, що проектування змісту педагогічних навчальних дисциплін є багаторівневим процесом, який передбачає розмежування цілісних характеристик предметної галузі, виділення проблемно-тематичних блоків навчальної інформації, принципів, підходів та фундаментальних концепцій, які використовуються для фіксації емпіричних ознак та їх переходу в теоретичні положення, а також технологічний рівень розкриття змісту через систему засобів і методів навчання і виховання, визначення якостей особистості, виділення понятійно-термінологічного апарату [3, с. 15].

При проектуванні єдиного дидакалогічного простору змістового блоку науково-методичної системи становлення основ професіоналізму майбутніх педагогів ми спиралися на різноманітні загальновизнані положення теорії змісту освіти і підходи до його визначення, розроблені в працях Ю. К. Бабанського, І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, В. В. Краєвського. Це дозволило побачити кілька аспектів змістового компонента системи, що використовувалося як для відбору навчального матеріалу, виділення та структуризації навчальних елементів дидакалогічних навчальних дисциплін, так і для визначення засобів, що забезпечують засвоєння цього змісту. Тут враховувався принцип функціональної повноти змісту освіти, сформульований В. С. Ледньовим і розвинений стосовно змісту педагогічної освіти Л. І. Міщенком, в якому підкреслюється необхідність конструювання (проектування) багатомірного, поліфункціонального змісту педагогічної освіти із достатньою представленістю його значущих підсистем та виявлення їх основних зв'язків [12, с. 50-52; 13, с. 199-203].

Важливою проблемою конструювання змісту дидакалогічної освіти є процедура визначення його структури як комплексу елементів і дидактичних одиниць, що вимагають засвоєння для реалізації багаторівневої мети формування основ професіоналізму у студентів та забезпечення ефективного педагогічного впливу на розвиток інтегративних компонентів цього складного цілісного утворення. Їх проектування повинно відображати теоретико-значущий і практико-орієнтований навчальний матеріал та

формувати суб'єктивний ціннісно-смісловий професійно-педагогічний досвід студентів як сукупність емоційно забарвлених соціальних, навчальних, професійних та особистісних ситуацій, які можуть виконувати освітню функцію і до яких можуть належати окремі об'єкти, дії, події тощо [8, с. 21]. Як структурна цілісність, дидакалогічний досвід майбутніх педагогів складається із сукупності однойменних знань, умінь, особистісних якостей, кожен з цих компонентів виконує не лише пізнавальну та операційну (інструментальну), а й мотивувальну та оцінну функції. Це дозволило нам спиратися на евристично потужну концепцію змісту загальної освіти І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, В. В. Краєвського, завдяки якій успішно долаються традиційні сциєнтичні підходи зведення змісту освіти педагогічних дисциплін до “зунівських” орієнтацій.

Розглядаючи зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний за структурою (а не за обсягом) культури суспільства у всій її структурній повноті, відомі вчені-дидакти виділяють у ньому чотири провідні елементи, що необхідно трансформувати у суб'єктивний досвід учнів: досвід пізнавальної діяльності, що фіксується у системі знань; досвід здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком; досвід творчості у формі прийняття нетипових рішень у проблемних ситуаціях; досвід реалізації емоційно-ціннісного, вольового ставлення у формі особистісних орієнтацій [11; 25].

Виходячи з розуміння змісту дидакалогічної освіти як накопиченого в історії соціально значущого досвіду і культури професійно-педагогічної праці високої якості та продуктивності, що вимагає засвоєння студентами, тобто набуття ними відповідних видів готовності до її творчого і майстерного виконання, ми виокремлюємо наступний *комплекс елементів* змісту дидакалогічної освіти:

– систему методологічних, теоретичних, прикладних знань про різноманітні сторони і аспекти культури педагогічної праці та закономірності і технології її досягнення як результат засвоєння навчальної інформації дидакалогічного характеру, що відображає *теоретичну готовність* майбутнього педагога до його професійної праці;

– систему узагальнених інтелектуальних і практичних умінь та навичок, що забезпечують засвоєння відомих і визнаних у педагогічному співтоваристві способів виконання педагогічних дій на основі набутого досвіду їх здійснення, утворюючи *практичну готовність* до педагогічної діяльності;

– досвід творчості створення об'єктивно чи суб'єктивно нового педагогічного продукту завдяки засвоєнню специфічних процедур самостійної реконструкції набутих знань і умінь у новій педагогічній ситуації розвитку, виділенню нових властивостей проблем та підходів, активно комбінуючи відомі способи педагогічної діяльності. Це становить *комплексну креативну (перетворювальну) готовність* студентів до нестандартного

вирішення педагогічних завдань, до перетворення засвоєних педагогічних знань, умінь, навичок та створення нових зразків існуючого досвіду педагогічної праці;

– досвід емоційно-ціннісного та вольового ставлення до різноманітних сторін педагогічної праці, педагогічної дійсності та світу в цілому, суб'єктів педагогічного процесу, детермінований сформованими особистісно-професійними новоутвореннями – переживаннями, ціннісними орієнтаціями, метою, поглядами, переконаннями як джерелами професійної активності. Це характеризує *особистісний (психологічний) бік готовності* студентів до перебування та власного розвитку в педагогічній професії.

Визначені елементи змісту дидакалогічної освіти складним чином взаємопов'язані між собою і загалом становлять цілісну (горизонтальну) систему – мінливе, а не статичне утворення, – а їх засвоєння передбачає перетворення (трансформацію) цього об'єктивно існуючого професійно-педагогічного досвіду і культури у власні значущі надбання особистості студентів.

Вертикальна ж ієрархія цих зв'язків полягає в їх послідовності та поступовому ускладненні: засвоєння кожного з представлених елементів є умовою функціонування наступних, тобто без засвоєння дидакалогічних знань неможливе продуктивне відтворення способів педагогічної діяльності, їх творче застосування та ціннісне до них ставлення. Набуті знання за наявності опорних базових умінь формують нові уміння і набувають значення як для їх закріплення, так і для створення нових. Ці обидва елементи неодмінно викликають певне особистісне емоційно забарвлене ставлення до змісту засвоєного досвіду, породжують та формують таке ціннісне ставлення, що також не може залишатися поза змістом навчання.

Крім того, в динамічному плані можна виділити провідні *функціональні* підсистеми змісту дидакалогічної освіти, серед яких основоположними, що визначають провідні способи засвоєння змісту навчального матеріалу та вимагають добору адекватних методів, прийомів, форм навчання, створення відповідних психолого-педагогічних умов, на нашу думку, є мотиваційно-стимулювальна, інформаційно-гносеологічна, діагностико-проектувальна, комунікативно-інтерактивна, практично-перетворювальна.

Мотиваційно-стимулювальна – викликає емоційне переживання, інтерес до набутих дидакалогічних знань та умінь, задовольняючи (або не задовольняючи) потреби і мотиви оволодіння “секретами” педагогічної професії та визначаючи прагнення до власного професійно-педагогічного самовдосконалення. Це запобігає використанню примітивних способів подолання негативних емоційних станів, сприяє зняттю напруження та стресів у педагогічній праці, виробленню позитивної модальності емоцій, раціональному підході до їх стимулювання, спонукає до пошуку продуктивних способів самореалізації в майбутній педагогічній професії.

Інформаційно-гносеологічна – визначає створення у студентів дидакалогічного тезауруса – засвоєння системи термінів і понять, за допомогою яких у свідомості майбутніх педагогів розкривається об’єктивна сутність, закономірності, особливості різних явищ і сторін педагогічної праці, що зумовлюють досягнення її високої якості, виробляючи до них ціннісне ставлення та суб’єктивний смисл використання набутих знань.

Діагностико-проектувальна – сприяє оволодінню студентами засобами самопізнання професійно важливих якостей власної особистості, системою методів самоаналізу, самопрогнозування, самоконтролю, що виробляє рефлексивне ставлення до себе як педагога-професіонала та забезпечує раціональне проектування завдань, напрямів професійно-педагогічного зростання, надає йому цілеспрямованого та усвідомленого характеру.

Комунікативно-інтерактивна – забезпечує ефективність взаємодії майбутнього педагога з іншими суб’єктами педагогічного процесу на діалогічній основі, визначає формування культури його професійної поведінки, толерантність, тактовність, взаємообмін професійними і духовними цінностями, задовольняє потреби у міжособистісному та професійному спілкуванні, сприяє набуттю позитивного досвіду конструктивного вирішення проблемних питань, запобігає загостренню відносин та конфліктних ситуацій.

Практично-перетворювальна – дозволяє практично використовувати засвоєні знання, вироблені цінності і смисли шляхом набуття та закріплення педагогічних умінь і навичок педагогічної діяльності, спілкування, саморегуляції, які перетворюються як на фактори зовнішнього впливу на перебіг педагогічних процесів, так і виконують роль внутрішніх детермінант гармонізації професійного самопочуття педагога, його психоемоційного розвантаження. На цій основі засвоєні знання, уміння і навички навіть репродуктивного характеру трансформуються в нові утворення, забезпечуючи пошук нових педагогічних рішень і форм професійної поведінки.

Виявлений комплекс елементів та процесуально-функціональних підсистем змісту дидакалогічної освіти інваріантного характеру складним чином співвідноситься зі змістом експериментальної моделі педагогічного професіоналізму та її провідними системоутворюючими чинниками – педагогічної творчістю та майстерністю. Це закладає підстави для науково обґрунтованого конструювання змісту конкретних дидакалогічних дисциплін. При визначенні їх номенклатури та послідовності вивчення як основних етапів засвоєння студентами інваріантного дидакалогічного змісту, ми спиралися на сформульований В. С. Ледньовим принцип наступності у структуруванні змісту освіти, що полягає у послідовності, узгодженості, взаємозв’язках як окремих навчальних курсів, так і циклів, груп, блоків навчальних дисциплін, поступовому ускладненні змісту їх навчального матеріалу [12, с. 50-54]. Це дало змогу визначити й обґрунтувати

провідні напрями та етапи педагогічної організації дидакалогічної підготовки освітянських кадрів.

Основні напрями та етапи педагогічної організації дидакалогічної підготовки освітянських кадрів

Ключова ідея реалізації розробленої акме- спрямованої педагогічної концепції і відповідної науково-методичної системи *організації дидакалогічної підготовки освітянських кадрів* полягала у створенні дидакалогічно-орієнтованого педагогічного простору, який сприяв би успішному самовизначенню студентів щодо соціально-культурних цінностей і смислів педагогічної професії, – від усвідомлення правильності її вибору через цілеспрямований розвиток професійних інтересів і схильностей, вироблення системи поглядів, переконань, установок, до набуття теоретичного та практичного досвіду професійно-творчого зростання та самореалізації у педагогічній професії, а відтак, і становлення їх професіоналізму. Це може бути представлено певною педагогічною стратегією, спрямованою на конструювання нового експериментального досвіду, який досліджується у спеціально організованих та контрольованих умовах.

В основу побудови вказаної науково-методичної системи було покладено системно-синергетичний, особистісно-діяльнісний, суб'єктний, акмеологічний базові підходи методологічного значення. Системно-синергетичний підхід обумовлює інтеграцію природничого та гуманітарного знання, передбачає багатовимірність, структурованість і водночас певну незавершеність, відкритість цього педагогічного процесу. Особистісно-діяльнісний підхід сприяє гармонізації функціонально-операційних та індивідуально-особистісних аспектів професійного зростання студентів. Суб'єктний підхід забезпечує подолання масово-репродуктивного характеру професійно-педагогічної діяльності та формування установки майбутнього педагога на творчі вияви педагогічної праці, постійне самовдосконалення. Акмеологічний підхід орієнтує на засвоєння ідеалізованих моделей-образів високоякісної педагогічної праці та усвідомлення можливих шляхів, засобів досягнення акме-вершин у педагогічній професії і практичне оволодіння ними.

Зазначені підходи обумовили вибір сукупності провідних принципів функціонування експериментальної педагогічної системи виходячи з того, що у філософії принцип визначається як “основа”, “підґрунтя”, з якими слід виходити і якими треба керуватися у діяльності. З погляду ж педагогічної логіки – це деякі узагальнені теоретичні положення, що відображають закономірності явищ, а з нормативної – певні вимоги до педагогічних дій [18, с. 191-194] Серед таких загальнометодологічних і дидактичних принципів виділено наступні: фундаменталізації педагогічної освіти у взаємозв'язку з її практичною спрямованістю; єдності професійного та особистісного розвитку

студента у навчальному процесі вищого педагогічного закладу; гуманістичності та суб'єкт-суб'єктного характеру педагогічної взаємодії з студентами, її творчої спрямованості; відкритості та динамічності змін у змісті, технологіях дидакалогічної підготовки відповідно до випереджального характеру педагогічної освіти; професійної спрямованості навчально-виховного процесу тощо.

Опора на викладені підходи та принципи організації дидакалогічної підготовки зумовила необхідність виокремлення відповідного комплексу психолого-педагогічних умов, до яких було віднесено:

- створення гуманітарно зорієнтованого аксіологічно насиченого освітньо-виховного середовища;
- орієнтацію педагогічного процесу на розроблену модель педагогічного професіоналізму, екстраполяцію її основних положень та структури на зміст дидакалогічної підготовки і способи опанування ним;
- цілісність, взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх складових науково-методичної системи;
- поетапність педагогічних формувальних впливів, їх послідовність та наступність;
- оптимальність комплексу організаційно-методичних засобів, спрямованих на розвиток рефлексивно-аксіологічного потенціалу професійного становлення майбутнього педагога.

Основними напрямками реалізації програми формувального експерименту, складним чином взаємопов'язаними між собою, було визначено:

- активізацію і розвиток емоційно-ціннісних основ професійно-педагогічного зростання студентів на основі стимулювання інтересу до педагогічної професії та прагнення оволодіти нею, формування відповідального ставлення до процесу і результатів професійно-педагогічної підготовки;
- розширення професійно-когнітивного потенціалу студентів за допомогою рефлексивного засвоєння науково-теоретичних і технологічних засад педагогічної праці, оволодіння теоретичними і практичними формами аналізу її реалій;
- набуття власного лабораторно-практичного досвіду професійно-творчої самореалізації і як його результат – вправності, умілості комплексно використовувати засвоєні знання та розв'язувати професійні задачі й ситуації.

Враховуючи тривалість і динамічність процесу професійного становлення педагога та загальну логіку професійно-педагогічного зростання студентів, програмою експериментальної роботи передбачалася поетапність формувальних впливів. Відповідно нами було виділено три етапи реалізації програми формувального експерименту – адаптаційно-орієнтаційний (пропедевтичний), інформаційно-аналітичний (базовий), узагальнено-

систематизувальний (надбудовчий, інтегративно-стабілізуєчий), протягом яких усі зазначені напрями експериментальних впливів реалізовувалися комплексно, хоча кожний з них на певному етапі виступав провідним.

Організаційною основою кожного з етапів функціонування науково-методичної системи організації дидакалогічної підготовки майбутніх педагогів було вивчення студентами циклу педагогічних предметів дидакалогічного змісту. Вони відігравали роль освітньо-розвивального середовища їх професійно-педагогічного зростання та системоутворювального фактора багатоступеневої підготовки освітянських кадрів, оскільки таким предметам, як і іншим педагогічним дисциплінам, властиві мотивувальні, освітньо-пізнавальні, розвивальні, морально-виховні, інтегративні, евристичні, прогностичні та інші функціональні ціннісні характеристики. Інваріантна основа науково-методичної системи педагогічної організації дидакалогічної підготовки, її змісту і технологій доповнювалася специфічною для кожного етапу системою формувальних впливів, ієрархізованих відповідно до їх завдань, прогнозованих результатів, а також залежно від рівня складності та глибини розкриття об'єктів навчального матеріалу: першого – опису властивостей дидактичних об'єктів; другого – пояснення, розкриття внутрішньої сутності цих об'єктів; третього – їх узагальнення, систематизації, встановлення взаємозалежностей з іншими явищами. Це ми спробуємо показати на матеріалі експериментального змісту і технологій поетапної дидакалогічної підготовки студентів вищого навчального педагогічного закладу.

Перший етап – адаптаційно-орієнтаційний (пропедевтичний). Його сутність полягала в педагогічній організації входження студентів із самого початку навчання у вищому педагогічному закладі у проблему професійної праці вчителя-вихователя та включення студентів-першокурсників у пошук її ціннісного підґрунтя, оскільки рішення присвятити себе педагогічній діяльності можна вважати початком тривалого та складного процесу професійного самовизначення, що розпочинається з усвідомлення свого професійного “Я” на фоні засвоєння загальних вимог до представників педагогічної професії. Це передбачало домінування першого напрямку системи формувальних впливів, спрямованого передусім на створення мотиваційно-ціннісної бази оволодіння студентами педагогічною професією упродовж вузівського навчання, розвиток творчої спрямованості їх особистості, що забезпечувалося первинним ознайомленням першокурсників із соціальним призначенням, гуманістичною природою, специфічними рисами педагогічної праці, основним понятійним апаратом характеристик її високої якості, а також із об'єктивно-існуючою системою оволодіння людиною педагогічною професією, її особливостями, пріоритетами, складностями. Така двоєдина орієнтація цього етапу дидакалогічної підготовки створює можливості як для подальшого поглиблення профорієнтаційної роботи з опитантами, оскільки сам факт вступу до вищого

педагогічного закладу не завжди супроводжується мотиваційною схильністю, стійким інтересом, усвідомленістю вибору, відповідальністю за результати навчання, так і для полегшення адаптації до нових, порівняно зі шкільними, умов навчання у вищій школі, озброєння першокурсників системними уявленнями про особливості організації професійно-педагогічної підготовки.

Організаційною основою експериментальних впливів на першому етапі слугував пропедевтичний курс “Вступ до педагогічної професії”, його авторський зміст та методичне забезпечення. Принциповим для нашого дослідження є вибір, уточнення та обґрунтування самої назви експериментального курсу, оскільки в літературних джерелах, нормативних документах та сучасній практиці педагогічної освіти пострадянського періоду склалася ситуація, коли існують кілька термінологічних зворотів на його позначення, зокрема – вступ до спеціальності, фаху, педагогічної спеціальності, педагогічної діяльності, учительської спеціальності, освіта-школа-вчитель. На нашу думку, таке поширене синонімічне вживання та ототожнення цих назв засвідчує насамперед недостатню відрефлексованість науково-методичних засад і ціле-змістових орієнтирів цієї дисципліни, що призводить не лише до їх “розмитості”, а й навіть до деформації. У такому разі пропедевтичний загальнопедагогічний курс у деяких педагогічних закладах трансформується у фаховий (наприклад, вступ до дефектології, мовознавства та ін.), стимулюючи цим розвиток предметоцентристського педагогічного мислення студентів вже на самому початку підготовки. Тому не випадково існування різноманітних назв цього курсу та їх неодноразова зміна, як, наприклад, протягом двох поколінь російських державних освітніх стандартів педагогічної підготовки, відбувається на фоні постійних дискусій фахівців. Завдяки цим дискусіям поступово утверджується думка про те, що найбільш обґрунтованою назвою є “Вступ до педагогічної професії”, оскільки поняття педагогічної професії значно ширше і багатше за своїм змістом, воно охоплює, крім діяльності, також особистість педагога та його професійне спілкування. Такий підхід повністю відповідає результатам і наших досліджень понятійно-термінологічного апарату дидактичної теорії, що доводить правомірність введення до експериментальної програми першого етапу пропедевтичного курсу дидактичного спрямування “Вступ до педагогічної професії” як це, серед усіх українських вищих педагогічних закладів, робиться лише в Рівненському державному гуманітарному університеті.

Навчальна програма зі вступу до педагогічної професії, добір і конструювання навчального матеріалу та способів його засвоєння будувалася з урахуванням вікових та соціальних особливостей студентів-першокурсників, які становлять переважно молодший юнацький вік. Цей період акме професіогенезу на фоні соціальної ситуації розвитку, пов’язаної з набуттям статусу студента, характеризується підвищеним інтересом до

власного “Я”, своїх ідеалів і можливостей, схильністю до роздумів про сенс життя, суспільні та особисті відносини і відповідним домінуванням екзистенціального начала в питаннях щодо сутності та призначення професії, її цінностей, культурних норм, способів успішного функціонування фахівця і досягнення вершин професіоналізму.

При конструюванні програми курсу враховувалася і його особлива предметність, що полягає не в абстрактних фахово-предметних знаннях, як у багатьох інших дисциплінах, а в конкретизації та практичній реалізації різних аспектів самої професійної праці. Тому проектування змісту навчального матеріалу та логіки і способів його розгортання у свідомості студентів має передусім створювати ціннісно-смысловий простір первинного самовизначення першокурсників у реаліях та пріоритетах педагогічної професії і забезпечуватися відповідним характером взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу, в якій провідним стає не лише засвоєння сукупності знань, умінь, навичок, а, головним чином, вироблення професійно і особистісно значущих поглядів, суджень, позицій, оволодіння засобами професійно-творчої самореалізації на основі діалогу та співробітництва. Це зумовило і специфіку відбору навчального матеріалу – широке використання, окрім наукового, також і буденно-емпіричного та художнього знання.

Вище зазначена сутність та провідні завдання цього етапу роботи зумовили зміст експериментального курсу “Вступ до педагогічної професії” і логіку його побудови, що складало послідовне вивчення першокурсниками двох основних розділів (змістових модулів) – основоположного (власне дидакалогічного) та прикладного (організаційних засад навчання у вищій школі).

Матеріал першого модуля безпосередньо дидакалогічного спрямування “Сутність і специфіка педагогічної професії” виступав системоутворювальним і в концентрованому вигляді відображав основні положення суспільно-історичних і науково-теоретичних засад культури і професіоналізму педагогічної праці. У першій темі цього розділу окреслюються історичні чинники виникнення, етапи та перспективи еволюції педагогічної професії, здійснюється ознайомлення першокурсників із сучасними програмними документами, що регулюють діяльність навчальних закладів та педагогічних працівників, розкривається суспільна значущість та особливості педагогічної професії, вводяться в обіг провідні дефініції на позначення характеристик її високої якості, з'ясовуються їх спільні та відмінні властивості. Зміст другої теми становить фрагментарну дидактичну проекцію основних позицій дидакалогічних моделей педагогічного професіоналізму, творчості, майстерності крізь призму її сутнісних підсистем та базових категорій – діяльності та особистості педагога. Первинна робота студентів з цими поняттями передбачає вироблення у них чітких уявлень про основні аспекти, грані діяльності педагогічних працівників будь-якого фаху та створення мотиваційної установки на їх пізнання і оволодіння ними,

зокрема це стосується основних професійно важливих якостей, видів педагогічної діяльності, загальної траєкторії професійно-педагогічного зростання, педагогічного мислення та емоційно-почуттєвої сфери, умінь вирішувати педагогічні ситуації та задачі, засвоєння різноманітних засобів педагогічної комунікації, методів діагностування власних професійно-педагогічних властивостей та самовдосконалення.

Матеріал другого розділу – “Підготовка та становлення педагога-професіонала у вищому навчальному закладі” відображає дещо іншу площину проблематики курсу – прикладні основи педагогіки вищої школи, що передбачає ознайомлення студентів із конкретними шляхами і засобами оволодіння педагогічною професією, вироблення у них цілісних уявлень про існуючу в країні та зарубіжжі систему підготовки педагогічних працівників, сучасні вимоги до організації навчання у вищій школі. Для цього спеціальні теми розділу присвячуються організації педагогічної освіти, її завданням, нормативам, стандартам; особливостям навчально-виховного процесу в педагогічному вузі; характеристиці органів управління та студентського самоврядування, видів аудиторної, самостійної, науково-дослідної роботи, а також науковій організації навчальної праці студентів.

Пропедевтичне цільове призначення вступу до педагогічної професії зумовлює його специфічне місце в загальній системі професійно-педагогічної підготовки, що регулюється структурою навчального плану, згідно з яким експериментальне вивчення студентами цієї невеликої за обсягом дисципліни передбачається на початку навчання у вищому педагогічному закладі, а розподіл навчального часу за видами занять відповідно до завдань і специфіки предмета зумовлює лаконічність лекційного курсу та більш “питому вагу” індивідуально-групової роботи студентів на лабораторних практикумах. Тому нечисленні лекції проблемно-оглядового характеру спрямовуються передусім на виявлення ціннісно-сміслового фундаменту основних науково-теоретичних положень навчального матеріалу на засадах евристики та діалогу. Так, під час вступної лекції курсу навмисно створюється проблемна задача-колізія, яка полягає у навчальному “дослідженні” дуалізму в педагогічній професії науки та мистецтва, природних схильностей та набутих якостей, внутрішньої культури та зовнішньої техніки, цілеспрямованої підготовки та самовдосконалення, і вимагає активного рефлексивного осмислення студентами при допомозі лектора різних, часто альтернативних позицій через зіткнення різноманітних поглядів і смислів, що склалися в історії педагогічної думки і практики. Допоміжне включення до навчального діалогу реферативних міні-виступів студентів із презентацією окремих монографічних поглядів видатних педагогів-класиків на цю проблему сприяє не лише підвищенню суб’єктності та активізації пізнавальної діяльності, а і його динамізації та переростання у полілог. Виклад матеріалу лекції з теми “Система педагогічної освіти України” проводиться у формі “спільних роздумів” над вирішенням

спроєктованої проблемної ситуації, що полягає у встановленні відмінностей вузівського навчання від шкільного (або середньої спеціальної освіти), специфіки підготовки педагогічних працівників та вимог, що висувуються до пізнавальних, особистісних якостей студентів, з'ясуванні особливостей продуктивної організації навчання у вищому педагогічному закладі та розвитку у майбутніх фахівців педагогічного профілю професійних умінь, рис, властивостей тощо.

Закріплення теоретичного матеріалу при відсутності семінарів проводилося в основному на початку лабораторного заняття відповідно до його теми як актуалізація знань у формах “понятійної розминки”, тестового експрес-контролю типу “інтелектуального лото”, а також за допомогою складання термінологічного словника, організації навчальних міні-дискусій на зразок “Майстерність і творчість педагога-професіонала”, “Педагогічні здібності – вроджена властивість чи набута якість?”, “У школі учні вчать, а у вузі студент навчається: як навчитися навчатися?” тощо. Головна увага при засвоєнні першокурсниками навчальної інформації приділялася прикладному значенню набутих знань та виробленню на їх основі емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної професії і способів оволодіння нею.

Велику роль відіграла організація самостійної роботи студентів, виконання індивідуальних завдань і підготовка навчально-творчих продуктів, що включалися в їх навчальний “портфоліо” та виступали об’єктом модульно-рейтингового оцінювання, а також згодом використовувалися для групової практичної роботи в аудиторії. Так, на етапі підготовки до практичного заняття “Образ педагога-майстра, творця, професіонала у спадщині видатних педагогів і художніх творах” першокурсники опрацьовували рекомендовані й самостійно підібрані літературні джерела, серед яких були праці корифеїв педагогіки минулого і сучасності, а також художні твори про школу, вчителя, педагогічну професію, оскільки художні засоби і передусім художня література, за переконанням Б. М. Теплова, містить невичерпні запаси матеріалів, без яких не може обійтися наукова психологія [26, с. 306] і педагогіка (доповнено нами. – Н.Г.). Склавши анотації прочитаних творів, студенти проводили їх презентацію на груповому занятті у формі читацької конференції, набуваючи первинного досвіду публічного виступу і навчаючись висловлювати власне ставлення до цих питань. Особливо “працюючими” і популярними у студентів виявилися такі художньо-літературні та публіцистичні твори, як “Педагогічна поема” А. С. Макаренка, “Серце віддаю дітям” В. О. Сухомлинського, “Перший учитель” Ч. Айтматова, “Уроки французького” В. Распутіна, “Федько-Халамидник”, “Студент” В. Винниченка, “Учіння із захопленням” С. Соловейчика та ін.

Серйозна підготовча робота передувала і проведенню лабораторного заняття з теми “Сучасний педагог-професіонал”: студенти самостійно добирали прислів’я, максими, афоризми, крилаті вислови про педагога та

його професію; відвідували школу або інші освітньо-виховні заклади і проводили інтерв'ювання педагогічних працівників за заздалегідь розробленими питаннями; готували бесіду або доповідь про соціальну роль педагогічної професії та вимоги до її представників, педагогічної діяльності та особистості вчителя-вихователя; писали твори “Сучасний учитель очима учнів”, “Мій ідеал сучасного педагога”, “Вчителем школа стоїть” (І. Франко). Такі заняття проводилося у різних напрямках і складалося з кількох етапів: працюючи у мікрогрупах, студентські міні-колективи на основі індивідуально зібраних матеріалів складали професійні заповіді педагога (професійний кодекс), розробляли професіограми “ідеального” педагога, які потім порівнювалися між собою, аналізувалися всією групою, відбиралися та узагальнювалися найкращі позиції й варіанти, після чого кожний із студентів у своїй мікрогрупі здійснював самооцінку власних професійних якостей порівняно до вироблених “еталонних” характеристик, виходячи, таким чином, у рефлексивно-творчу позицію їх індивідуального осмислення. Виступи ж студентів з усними тематичними доповідями на занятті оцінювалися всією групою не лише за змістом, а й за способами передачі думки, рівнем їх виразності та переконливості.

Первинне практичне ознайомлення першокурсників з технологічними основами професійно-педагогічної діяльності здійснювалося за допомогою контекстно-ситуативного навчання, особливості якого на цьому етапі дидакалогічної підготовки полягали у синкретичному вирішенні педагогічних задач і ситуацій з використанням імітаційно-театралізованих форм та методу прикладу. Так, на підготовчій стадії студенти самостійно знайомилися з педагогічними ситуаціями, описаними в працях Ю. Л. Львової, Д. С. Белкіна, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, Ш. О. Амонашвілі та ін. та їх вирішенням педагогом-майстром, а також готували їх інсценізацію у мікрогрупах, додаючи власний варіант моделювання подібної ситуації в житті сучасної школи або фахової специфіки та запропонували їх вирішення. Після проведення гри-драматизації експерти з числа студентів оцінювали роботу мікрогруп за критеріями уміння бачити проблеми сучасної школи, освітньо-виховного та розвивального потенціалу запропонованого рішення, артистичності виконання. На другому етапі у підгрупах аналізувалися фрагменти з творів А. С. Макаренка з використанням опорних сигналів, розроблених полтавськими авторами, а саме педагогічні ситуації “Бурун”, “Таранець”, “Галатенко і Жорка Волков” та ін. На завершальному етапі заняття кожна мікрогрупа складала порівняльну таблицю “Діяльність учителя у вирішенні педагогічних задач (педагога-майстра і не майстра)”.

Дієвим художньо-практичним способом первинного ознайомлення першокурсників із технологічними підходами до вирішення педагогічних ситуацій і водночас розвитку їх професійно-творчого потенціалу стало виконання індивідуальних завдань створення педагогічної казки як

навчально-творчого продукту, героями та персонажами якої були фахові терміни, поняття, закономірності, положення, а сюжет розгортався б навколо проблемної педагогічної ситуації, що містить педагогічні протиріччя, вимагає постановки мети дій та вибору засобів її вирішення. Це сприяло формуванню у студентів не лише емпатійних якостей та мислення символічними аналогіями-образами, а й розвитку здатності доступно для дітей викладати науково-предметні знання, факти, теорії, закони. Наприклад, найбільш цікавими виявилися складені першокурсниками інституту мистецтв казки “У країні музичних інструментів”, “Його величність нотний стан”, “Три кита чи троє поросят у музиці” та ін.

Спеціальні заняття присвячувалися залученню студентів до професійного самопізнання на основі проведення діагностичних процедур з вивчення найважливіших професійно значущих якостей, умінь педагогічної техніки, педагогічного спілкування у формі рольової гри “Оціни себе!” та ознайомлення першокурсників із деякими можливими засобами їх розвитку і вдосконалення у процесі оволодіння спеціальними тренінговими вправами.

Практичне опрацювання матеріалу другого модуля передбачало опанування студентами-першокурсниками специфічними видами навчальної діяльності у вищому педагогічному закладі та науковими засадами їх організації, що сприяло продовженню формування у них установки на необхідність постійного самовдосконалення, оволодіння формами організації самоосвітньої та самовиховної роботи над собою. На заняттях з практикуму студенти у малих групах вивчали сучасні нормативи тижневого навантаження у вузі, приклади розпорядку дня та планів самовдосконалення видатних діячів – К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, Л. М. Толстого, зразки індивідуальних планів професійного самовдосконалення майбутніх педагогів та раціональних способів роботи над собою, запропонованих С. Б. Єлкановим, а також індивідуально та у мікрогрупах складали пам’ятки “Як навчитися берегти дорогоцінний час?”, бібліографію з питань самостійної роботи студентів. Окреме заняття присвячувалося ознайомленню з роботою у бібліотеці під час спеціально проведеної навчальної екскурсії.

Вивчення експериментально-пропедевтичного курсу “Вступ до педагогічної професії” завершувалося підсумковим заняттям у формі внутрішньоінститутського конкурсу реклами (захисту) паспорту педагогічної професії з використанням художньо театралізованих засобів як навчально-творчого проекту кожної академічної групи. На цьому етапі також розпочиналося активне залучення першокурсників до дослідницької діяльності, стимулювався розвиток у них інтересу до наукового пошуку педагогічної проблематики. Для вибору напрямів роботи та визначення її перспектив студентам пропонувалася орієнтовна дидакалогічна тематика, надавалася консультативна допомога та інструктаж, а також вони запрошувалися як слухачі на засідання наукових студентських гуртків та

проблемних груп, на студентські конференції та конкурси педагогічної творчості й майстерності старшокурсників.

Центральним показником завершеності адаптаційно-орієнтаційного (пропедевтичного) етапу виступала емоційно-мотиваційна активність студентів-першокурсників у пізнанні педагогічної праці та свого професійного “Я”, наявність власних ціннісних орієнтирів у здобутті педагогічної професії, досягнення у ній вершин педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму.

Другий – інформаційно-аналітичний – етап розглядався як базовий в організації багатоступеневої дидактичної підготовки, оскільки порівняно з попереднім, початковим, відбувався після опанування студентами фундаментальними психолого-педагогічними знаннями із загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології, теорії й історії педагогіки перед вивченням фахових методик і проходженням активної виробничої педагогічної практики. Сутність і основне призначення цього етапу полягало у суттєвому розширенні науково-теоретичного дидактичного тезаурусу та практично-перетворювального досвіду педагогічної діяльності студентів, створенні повноцінного інформаційного фонду для досягнення ними нормативних вимог до творчої і майстерної педагогічної праці та усвідомлення продуктивних шляхів і засобів безперервного професійного зростання як передумови становлення їх педагогічного професіоналізму. Це створювало умови для цілісного професійного самовизначення майбутнього педагога в єдності різних його аспектів – усвідомлення того, що він хоче (мета, ідеали, плани), що він може (здібності, схильності, обдарованість) і що від нього чекають (як суб’єкта, що готовий до функціонування у системі соціально-професійних відносин). Тому цей етап спрямовувався передусім на усвідомлене засвоєння студентами цілісної системи знань про педагогічну працю та необхідного для цього комплексу умінь, вироблення у них чітких науково-обґрунтованих і різнобічних уявлень про характеристики її високої якості та установок на їх досягнення шляхом усвідомленого розвитку, нарощування, удосконалення професійно важливих якостей, педагогічного мислення, компетентності, вправності та ін. Поряд із поглибленою рефлексією студентами існуючих соціально-нормативних вимог до педагогічних працівників відбувалося закріплення у них емоційно-забарвлених ціннісних орієнтацій на творчі вияви особистості у педагогічній професії та розвиток власної професійно-творчої індивідуальності.

Організаційною основою дослідно-експериментальної роботи на інформаційно-аналітичному етапі слугував курс “Основи педагогічної творчості та майстерності”, що став однією з перших спроб інтеграції здебільшого самостійно і паралельно існуючих у сучасній практиці української педагогічної освіти навчальних дисциплін “Основи педагогічної творчості” та “Основи педагогічної майстерності”. Такий підхід до вибору та обґрунтування назви експериментального навчального курсу і відповідно

визначення його змісту обумовлювався результатами понятійно-термінологічного аналізу та теоретичного моделювання дефініції педагогічного професіоналізму, згідно з якими педагогічна майстерність і педагогічна творчість, будучи не лише самодостатніми явищами і феноменами, а й системоутворювальними чинниками професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога, вимагають їх взаємопов'язаного та взаємозумовленого розвитку [5]. Синкретичність у поєднанні з автономністю цих понять має відобразитися у свідомості студентів на рівні як теоретичних знань, так і їх практичного втілення. Зазначені позиції було покладено в основу експериментальної перебудови змісту інтегративного курсу, а також уточнення й модернізації технологічного інструментарію його вивчення студентами.

Визначаючи рівень складності та глибини навчального матеріалу програмного змісту інтегрованого курсу з основ педагогічної творчості і майстерності, та зважаючи на його місце у загальній системі професійно-педагогічної підготовки (курс вивчається у V/VI семестрі), ми спиралися на особливості типової ситуації соціального та когнітивно-професійного розвитку студентів на цьому етапі навчання у вищій педагогічній школі. Вона визначається у цілому досягненням повноліття, загальною та розумовою розвиненістю, достатньою самостійністю та відповідальністю студентів-третьоккурсників, багато з яких вже працюють, у тому числі і на педагогічній роботі, створюють власну сім'ю. У цей період завершується вивчення основного циклу соціально-гуманітарних та психолого-педагогічних дисциплін, що закладає фундаментальне підґрунтя для повноцінного досягнення майбутніми педагогами дидактичних знань і умінь. Тому навчальний курс з основ педагогічної творчості та майстерності на цьому етапі експериментальної роботи виконував функцію інформаційно-освітнього та розвивально-виховного середовища цілеспрямованого управління професійно-педагогічним зростанням студентів на рефлексивній основі, що передбачало акцентування педагогічних впливів на засвоєнні системи знань і умінь, вироблення комплексу професійно важливих якостей для досягнення готовності до самостійної творчої педагогічної діяльності.

При конструюванні змісту експериментального інтегрованого курсу "Основи педагогічної творчості і майстерності" ми враховували традиційно існуючі напрацювання змісту дисциплін з педагогічної творчості, педагогічної майстерності, відображені передусім в їх програмах, і намагалися віднайти, зберегти та розширити їх спільне ядро та відмінні риси, а також модернізувати науково-технологічні засади їх розгляду і тлумачення. Для цього було здійснено переструктуризацію навчального матеріалу та його оновлення відповідно до висновків теоретичного етапу дослідження, в результаті чого у змісті експериментального курсу визначилося два основні модулі (розділи), умовно кваліфіковані нами як теоретичний і технологічний.

Особливої трансформації зазнав зміст першого модулю “Творчість і майстерність у педагогічній професії”, що наповнювався та складним чином структурувався як опосередкована дидактична проекція авторської моделі педагогічного професіоналізму і тому містив багату теоретико-методологічну інформацію про сутнісні засади професіоналізму педагогічної праці в ракурсі ідей педагогічної творчості та майстерності [5]. Так, спеціальна (перша) тема модуля присвячується різнобічному висвітленню сутності й особливостей творчої і майстерної професійної праці педагога – розглядаються історичні витoki, етапи розвитку, сучасні реалії й перспективи цих явищ у педагогічній професії; проводиться порівняльний аналіз понять педагогічної творчості і педагогічної майстерності, визначаються їх загальні риси та специфічні властивості; характеризуються їх рівні, етапи, критерії розвитку. З цих позицій студенти усвідомлюють необхідність диференціації діяльнісних та особистісних чинників професіоналізму праці педагога, їх вивчення як взаємопов’язаних і разом з тим специфічних складових педагогічного професіоналізму. У другій і третій темах модуля послідовно розкриваються теоретичні та технологічні основи професійно-педагогічної діяльності – її сутнісні ознаки, психологічна структура та функціональний склад; первинні функціональні одиниці її мікроструктури, які зумовлюють вправність дій педагога у вирішенні численних педагогічних задач і ситуацій, індивідуальний стиль професійної поведінки, “вимальовуючи” у свідомості студентів різнобічні науково-теоретичні уявлення насамперед про діяльнісні характеристики успішної педагогічної праці. У наступних четвертій і п’ятій темах більш широко висвітлюється особистісний вектор професіоналізму педагогічної праці, відповідно до чого у навчальний матеріал вводяться поняття, за допомогою яких позначається зміст різноманітних професійно-творчих якостей педагога, конкретизується їх структура, розкриваються підходи до їх типологізації як передумови творчої індивідуальності педагога та його професійного іміджу, що закладає основи для розуміння студентами головних особистісних детермінант успішного становлення педагогічного професіоналізму студентів. Опрацювання ж теми з професійно-педагогічного самовдосконалення “виводить” майбутніх учителів-вихователів на усвідомлення сутності різних форм професійної самоактивності та особливостей їх використання, налаштовує на постійну самотворчу роботу з власного професійно-педагогічного удосконалення – самоосвіту, самовиховання, створення творчої лабораторії, опанування передовим педагогічним досвідом.

Матеріал другого модуля “Культура педагогічної взаємодії” розглядається головним чином як спосіб практичної реалізації особистісно-діяльнісної сутності професіоналізму педагогічної праці за допомогою оптимального педагогічного спілкування, розвиненої педагогічної техніки і артистизму. Його змістове наповнення є більш традиційним, а експериментальним фактором виступає запропонований варіант

структурування навчального матеріалу. Визначальною темою цього модуля є “Основи теорії та технології педагогічного спілкування”, що дозволяє розглядати його як один з видів професійно-педагогічної творчості і майстерності та вагому детермінанту їх формування. Інші й останні дві теми модуля присвячені вивченню взаємопов’язаних зовнішніх і внутрішніх засобів професійно-педагогічної техніки – вербальної та невербальної культури поведінки вчителя-вихователя і його психотехніки, культури управління власним професійно-творчим самопочуттям.

Отже, навчально-виховні завдання курсу спрямовувалися на розвиток мотивації студентів та подальше глибоке оволодіння педагогічною професією, допомогу в знаходженні власної професійної позиції; формування аналітичної культури майбутнього педагога, що дозволяє йому на достатній теоретичній базі осмислювати реалії педагогічної праці, моделювати практику педагогічної діяльності та оволодівати її техніками; уведення студентів у творчу лабораторію педагога-майстра та опанування технологією її створення; оволодіння здобутками інноваційної педагогіки, передовим досвідом творчо працюючого вчителя.

Мета, завдання, місце і роль дисципліни “Основи педагогічної творчості та майстерності” на базовому етапі дидакалогічної підготовки зумовлює її визначальні можливості для професійного становлення майбутніх педагогів, що передусім забезпечується відносно достатніми “часовими масштабами” вивчення курсу (протягом останніх 10 років вони постійно зменшувалися), обсяг якого за діючими навчальними планами становить 3 кредити – 90 год., з яких 38 год. аудиторних (10 год. лекцій, 8 год. семінарських і 20 год. лабораторних занять).

У змісті лекційного курсу послідовно викладається основний теоретичний матеріал з усіх тем програми, що суттєво збагачує інформаційно-пізнавальний фонд студентів у сфері професійно-педагогічної праці за рахунок уведення та різнобічного розкриття категоріального апарату дидакалогії, показу технологічних властивостей різноманітних дидакалогічних об’єктів та умов і засобів їх практичного функціонування. Враховуючи емпіричні дані про те, що близько 70% студентів бачать своїм основним завданням на лекції детально законспектувати викладений матеріал і лише близько 10% прагнуть зрозуміти й осмислити почуту інформацію, записавши тільки основні тези, реально ж середньостатистичний студент засвоює на лекції близько 20% поданої інформації [12, с. 462], для активізації позиції студентів у сприйнятті теоретичного курсу застосовувалися спеціальні методичні прийоми. Актуалізація опорних знань проводилася перед оголошенням теми лекції у формі бліц-опитування, що дозволяло загострювати увагу студентів на ключових питаннях і проблемах, а також контролювати загальний стан обізнаності слухачів, їх інтелектуальну готовність до сприйняття нової теми. Наприкінці ж лекції вивільнявся час для оцінювання майбутніми педагогами у формі суджень, зауважень,

запитань значущості для них розглянутих теоретичних положень і можливостей їх практичної реалізації, що створювало надійну когнітивно-мотиваційну основу підготовки до семінарів та лабораторних занять. До того ж, здійснюючи модульно-рейтинговий контроль за роботою студентів на лекціях, враховувалася наявність у текстах лекцій ремарок, запитань, формалізованих суджень у вигляді схематичних зображень та інших робочих нотаток.

Засвоєння теоретичного курсу базової дидактичної дисципліни вимагало суттєвого збагачення термінологічно-понятійного запасу педагогічної лексики, для чого з перших лекцій започатковувалося складання дидактичного глосарію, що продовжувалося на практичних заняттях та під час самостійної роботи. Також досить ефективним виявився прийом складання тематичних дидактичних кросвордів, що крім емоційно-ігрових методів стимулювання пізнавальної активності студентів, відігравали роль своєрідних опорно-понятійних схем, якими потім вони обмінювалися для розгадування. Це органічно поєднувалося з опрацюванням підручничкової літератури та оригінальних дидактичних текстів, передусім хрестоматії, при підготовці до всіх семінарів з курсу “Основи педагогічної творчості і майстерності” за розробленими нами планами занять та рекомендаційною бібліографією.

Загалом експериментальна організація семінарів розглядалася як єдність наукового змісту, навчального діалогу та емоційно-ціннісного настрою і базувалася на проблемно-евристичних засадах. Проблемний семінар як спосіб організації навчання є інструментом розвитку критичного і творчого мислення, емпатійної здатності, вольових якостей та ґрунтується на засвоєнні культурних цінностей шляхом дискурсивної діяльності студентів, для чого у західних системах підготовки фахівців широко використовуються методи і техніки проблемної групи, групового “дзичання”, “акваріуму” тощо. Так, поряд із класичною формою семінарських занять нами застосовувався прийом групового “дзичання” для введення студентів у полілогову ситуацію обговорення питань сутності понять педагогічної творчості і майстерності, їх специфічних рис, взаємозв’язків та відмінностей: усі студенти поділялися на дві групи “знавців”, що “спеціалізуються” по кожному з понять – одна група ставила запитання “по суті” “знавцям”, які давали відповіді, потім ролі змінювалися. Метод же “акваріуму” успішно використовувався при обговоренні питань функціонального складу педагогічної діяльності, типології творчої особистості педагога, стратегій поведінки педагога у конфліктних ситуаціях за допомогою організації роботи у мінливих мікрогрупах, просування якими (від однієї до іншої), обмін думками і навчальними матеріалами сприяло поглибленому опрацюванню кількох тематичних позицій. Крім оволодіння проблемним змістом навчальної інформації, обговорення й аналіз теоретичних положень теми привчав студентів до об’єктивації думки, її висловлювання у лаконічній та

зрозумілій формі, додававши власні судження, що суттєво активізувало використання професійної лексики та стимулювало її збагачення, як і розвивало практичні навички педагогічної комунікації.

В організації лабораторних занять з курсу, спрямованих передусім на вироблення умінь і навичок практичного використання набутих знань, передбачалася обов'язкова актуалізація засвоєного на лекціях і семінарах теоретичних матеріалу. Для цього широко застосовувалися термінологічні міні-диктанти, що склалися з кількох речень, в яких містилися формулювання визначень уже вивчених студентами понять і категорій теми. Після збирання диктантів для перевірки викладач оголошував правильні відповіді, ліквідуючи цим можливі прогалини у знаннях студентів, а результати письмового диктанту включалися до рейтингового балу. Іншим оперативним видом поточного контролю й актуалізації опорних теоретичних знань студентів було фронтальне письмове опитування у формі "кореспондентської пошти": кожен студент отримував завдання скласти і сформулювати питання за тематикою заняття, на яке інший студент мав дати відповідь (листи "пересилали" по рядах). Оцінюванню балами підлягали як поставлені запитання, так і надані на них відповіді. Загалом такі прийоми актуалізації і повторення теоретичного матеріалу сприяли не лише більш ґрунтовному засвоєнню знань та можливості постійного моніторингу їх якості, а й активізували студентів для подальшої практичної роботи на занятті.

Серед різноманітних напрямів лабораторних практикумів з основ педагогічної творчості та майстерності спеціальні заняття і їх окремі фрагменти присвячувалися навчанню студентів аналізувати педагогічні ситуації та вирішувати різноманітні педагогічні задачі, у тому числі комунікативні, за допомогою оволодіння базовими алгоритмами їх розв'язання, розробленими в працях Г. О. Балла, Ю. М. Кулюткіна, Л. О. Мільто, В. О. Сластьоніна та ін. у поєднанні з їх герменевтичною інтерпретацією за методикою Е. Р. Світбаєвою та Ю. В. Сенька [19; 22]. На першому етапі організовувалася робота студентів у малих групах з текстами педагогічних ситуацій, проведення їх аналізу та постановки запитань рефлексивного типу і пошуку розгорнутих відповідей на них на зразок внутрішнього мовлення (що "дано" в ситуації і що б я зробив? (Я б діяв так...), тому що (мотиви моїх дій полягають у...), для чого? з якою метою? (я прагну досягти результату...), заради чого? (смісл мого рішення полягає у...), які можуть виникнути ускладнення та негативні наслідки? (я хвилююся через те, що може статися...) що нового в цьому рішенні? (воно відрізняється – не відрізняється від інших...). Крім того, студенти визначали критерії, що засвідчують оптимальність знайденого рішення, серед яких найчастіше називалися справедливість, виховний ефект педагогічних дій, культура поведінки, збереження гідності всіх учасників, педагогічний такт тощо. На другому етапі проводився "захист" кожною мікрогрупою знайденого

варіанта рішення та здійснювалося їх обговорення у формі позиційної дискусії. Для цього широко використовувалося проведення ділової гри типу “педагогічного консиліуму”, що імітувала педагогічну нараду, в якій брали участь дійові особи ситуації та компетентні судді – представники адміністрації закладу, шкільний психолог, члени батьківського комітету, можливо, учні. Це стає найвищим щаблем рольової гри, оскільки способи дій будуються самою людиною, а не задаються ззовні, що створює діалог позицій і передбачає їх аргументацію з урахуванням різних поглядів. Використання прийому “зміни позицій”, забезпечуючи вироблення кількох варіативних рішень, тим самим перешкоджає становленню догматичних настанов та педагогічних дій студентів, тому на завершенні практикуму вирішення педагогічних задач замість традиційного “підведення підсумків”, “формулювання висновків” відбувався пошук відповідей на питання “чому мене навчила робота над цією ситуацією?”, “які вимоги вона висуває до педагога?”. На третьому етапі відбувалося колективне складання умовного алгоритму процесу прийняття педагогічних рішень та розв’язання педагогічних задач, а також висувалися вимоги до кожного з його етапів, що потім порівнювався з існуючими в науково-методичній літературі підходами до вирішення цієї проблеми.

На практичних заняттях за відповідною тематикою організовувалася різнобічна самопізнавальна та самооцінна діяльність студентів сформованості у них компонентів педагогічного професіоналізму на основі розробленого та підбраного нами комплексу діагностичних методик вивчення мотиваційної, когнітивної, афективної, конативної ціннісних сфер їх професійної самосвідомості та індивідуальності, у тому числі і за допомогою ЕОТ. Це сприяло не лише самоусвідомленню майбутніми педагогами власних професійних особливостей, побудови цілісної професійної “Я-концепції”, а й оволодінню діагностичним процедурами дослідження особистісних якостей педагога та його діяльності, що виступало базою цілеспрямованої підготовки студентів до професійно-педагогічного самовдосконалення на спеціально організованих лабораторних заняттях як самоуправління власною самоосвітньою та самовиховною діяльністю. Наслідуючи класичні підходи до використання технології самопроекування, що вимагають вибору ціннісно значущих напрямів життєвого шляху та постановки чіткої мети і завдань, конструювання раціональних способів і прогнозування можливості їх досягнення, ми вдавалися до таких форм “самобудівної” роботи, що виявилися достатньо дієвими, як складання студентами індивідуальних планів і програм професійно-педагогічного самовдосконалення, виконання різноманітних тренінгових вправ на самопроекування та самопрогнозування, опрацювання різних методів розвитку педагогічних здібностей, мислення, емпатійних якостей тощо.

Спеціальний блок лабораторного практикуму присвячувався формуванню у студентів культури педагогічного спілкування, розвитку

комунікативних якостей, відпрацювання елементів педагогічної техніки, набуттю педагогічного артистизму здебільшого за допомогою використання технік контекстного та тренінгового навчання: мікрвикладання, виконання у підгрупах спеціальних вправ і завдань на розвиток педагогічного мовлення, мімічної та пантомімічної культури, оволодіння технологіями саморегуляції професійно-педагогічної поведінки, управління творчим самопочуттям та ін., які докладно розроблені в сучасній методичній літературі з педагогічної майстерності. Особливості ж експериментальної роботи полягали у ціннісно-смысловій об'єктивації навчально-практичних дій майбутніх педагогів, проблематизації їх набутого педагогічного досвіду, що забезпечувало вихід студентів у рефлексивну позицію щодо професійного самовизначення та подальшого зростання.

При загальному досить вираженому інтересі студентської аудиторії до виконання завдань цього блоку практикуму далеко не всі майбутні педагоги з ними успішно впоралися через індивідуальні особливості і здібності, а емоції неспіху, як відомо, пригнічують пошукову активність і “санкціонують” припинення пошуку, його мотиви стають більш слабкими та негативно забарвлюються порівняно з конкуруючим мотивом. Це вимагало від викладача-експериментатора певних зусиль у знятті психологічних бар'єрів і напруженості у деяких студентів, усуненні їх негативних емоційних станів та створенні атмосфери доброзичливості, зацікавленості, співтворчості, “мажорного” настрою, за допомогою спеціальних прийомів посилення енергетично-мотиваційного потенціалу роботи над собою, активізації їх афективно-інтелектуальних сил, в основу чого було покладено дидактичний принцип “позитивного емоційного фону навчання” (М. М. Скаткін). До них належали всілякі заохочування, похвала, створення ситуацій успіху, персоніфікація висловлювань і порад, а також процедури прогресивної м'язової релаксації (П. М. Якобсон), вербального самонавіювання (Й. Шульц), “сердечного споглядання” (І. О. Ільїн) тощо.

Найбільш дієвими засобами поглиблення різноманітних уявлень про особливості майбутньої професії, здобутих студентами на лекціях та семінарах, а також засвоєння педагогічних умінь, опрацьованих на лабораторних практикумах, виявилось занурення студентів в атмосферу реального шкільного життя, включення у ситуацію безпосереднього спілкування з майстрами педагогічної справи та спостереження за їх роботою, оскільки для професійного становлення студентів неперевершену роль відіграють професійні зразки особистості педагога-професіонала. Тому укладена нами програма передбачала проведення позааудиторних лабораторних занять безпосередньо в освітньо-виховних закладах, змістом яких виступало спостереження й аналіз функціонального складу педагогічної діяльності, комунікативної культури вчителя, його зовнішніх і внутрішніх харизматичних якостей під час відвідувань уроків та виховних заходів, вивчення зразків передового педагогічного досвіду та лабораторій творчо

працюючих педагогів шляхом участі в організованому кафедрою постійно діючому семінарі “На шляху до вершин педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму”, проведення зустрічей з учителями-новаторами, переможцями конкурсів “учитель року”, Заслуженими вчителями України, авторами інноваційних педагогічних систем і технологій, що відбуваються у формах “круглого столу”, “прес-конференції” (або перегляду їх відеоматеріалів), а також здійсненні “педагогічних подорожей” до інноваційних освітніх закладів (наприклад, студенти експериментальних груп інституту мистецтв щорічно відвідували Дитячу академію мистецтв, де їх приймала адміністрація, відбувалися бесіди з учителями, відвідання уроків, екскурсії), до Педагогічного музею України в Будинку вчителя для ознайомлення з найактуальнішими тематичними виставками.

На етапі підготовки до цих занять студенти склали програми спостережень, інтерв'ювання, сценарії заходів, а після їх проведення – індивідуально і колективно готували “паспорти” та “адреси” передового педагогічного досвіду, творчих педагогічних майстерень, створювали “професійні портрети” творчих педагогів. Виконання таких, як і інших, творчих завдань кваліфікувалося нами як створення навчально-творчих продуктів, що включалися до “дидакалогічного портфоліо” студентів та оцінювалися рейтинговими балами. Вони нерідко спонукали студентів до проведення власних мікродосліджень, обрання та розробки наукової теми з подальшою підготовкою рефератів, публікацій, участю у наукових конференціях та олімпіадах. Це становило варіативний блок оцінювання успішності дидакалогічної підготовки студентів та поряд із процесуальною (відвідування занять та активна участь в них), результуючою (виконання контрольних модульних робіт) його частинами становило об'єкт модульно-рейтингового оцінювання.

Найяскравішою подією на завершальному етапі вивчення курсу з основ педагогічної творчості і майстерності були внутрішньогрупові, міжгрупові, міжфакультетські дидакалогіади – конкурси педагогічної творчості і майстерності, що проходили у формі командних змагань, до змісту яких включалася підготовка та захист фантастичного педагогічного проекту “Вчитель-професіонал у школі майбутнього”, його концепція, емблема, гасла, а також інсценізація і розв'язання педагогічних ситуацій у формі “живих картин”, самопрезентація, мікровикладання, участь у дискусії з проблем праці педагога тощо.

Центральним показником завершеності інформаційно-аналітичного (базового) етапу виступав критерій осмисленості засвоєння студентами сукупності науково-теоретичних і прикладних знань про творчу і майстерну професійну працю педагога, вимог до його особистості, особливості педагогічної діяльності та вироблення умінь її здійснення на фоні гармонійного поєднання різноманітних професійно-ціннісних орієнтацій як результату самовизначення стосовно успішного функціонування людини у

педагогічній професії та власного професійно-педагогічного зростання за період навчання у вищому педагогічному закладі.

Третій – узагальнено-систематизувальний (надбудовчий, інтегративно-стабілізуючий) – етап став завершальним у програмі формувального експерименту і проводився зі студентами, які готувалися до здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста та магістра. Його зміст і спрямованість обумовлювалися логікою, метою, завданнями, специфікою професіоналізації фахівців освітньо-виховної сфери у переддипломний період, загальною соціально-професійною ситуацією їх розвитку, відповідно до якої студенти вже закінчили вивчення предметів фундаментальної психолого-педагогічної методичної, фахової підготовки, пройшли активну виробничу і стажерську педагогічну практику і практично готові до самостійного особистого та професійного життя – можуть працювати за фахом, планувати найближче майбутнє. Провідний же вид діяльності студентів-випускників динамічно трансформується з навчальної у професійну.

Дослідно-експериментальна робота узагальнено-систематизувального етапу спрямовувалася на забезпечення педагогічного супроводу вирішення навчально-професійних питань, а його центральною педагогічною проблемою постає інтернальність – безпосередній перехід до самостійної роботи вчителем, вихователем, викладачем, що вимагає практичного використання фахівцями-початківцями здобутої під час навчання системи знань і умінь як індивідуально-неповторної синкретичної цілісності. Це становить завершальну стадію навчально-професійного самовизначення студентів, яка, на думку дослідників, є початком трудової діяльності, в процесі якої індивідуальність утверджує себе як професіонала [20] і зумовлює активну суб'єктно-творчу позицію працівника щодо вибору теоретико-методологічних основ та методико-технологічного інструментарію організації педагогічного процесу; а головне – постійного комплексного самоусвідомлення, самооцінки власних професійно-педагогічних властивостей та їх цілеспрямованого вдосконалення на рефлексивній основі.

Особливість цього етапу формувального експерименту визначалася також тим, що він охоплював досить специфічний контингент випускників – тих, хто крім кваліфікації спеціаліста за педагогічним профілем, здобували і ступінь магістра, тобто додатково готувалися для науково-педагогічної та дослідницької роботи у вищих навчальних закладах та наукових установах.

Організаційною формою цього етапу експериментальної роботи був авторський навчальний курс “Основи професіоналізму викладача вищої школи”, що став, по суті, одним із перших аналогів дидакалогічної освіти викладачів вищої школи і був включений до підготовки магістрів в НПУ імені М. П. Драгоманова поряд з іншими психолого-педагогічними дисциплінами – педагогікою, психологією вищої школи, організацією навчально-виховного процесу у вищій школі та ін. Специфічні мета і

завдання цього недостатньо розробленого напрямку підготовки педагогічних працівників у магістратурі зумовили особливості проектування змісту експериментального курсу, а також вибору методичного інструментарію його вивчення студентами-магістрантами.

Досить високий загалом рівень підготовленості студентів-магістрантів (набір до магістратури, як відомо, здійснюється серед випускників на конкурсних засадах, і тому обираються здебільшого студенти з найкращою успішністю) дозволив найповніше, порівняно з попередніми двома етапами, використати науково-евристичні можливості створеної нами концептуальної бази і теоретичної моделі педагогічного професіоналізму [5] та майже безпосередньо екстраполювати її основні положення на процес дидакалогічної підготовки магістрантів. Тому експериментальна робота спрямовувалася на всебічне рефлексивне осмислення студентами проблем педагогічної праці методологічного, системно-творчого рівня, встановлення різноманітних зв'язків з їх емпіричними проявами. До того ж у зміст курсу було включено питання щодо науково-методичних засад акмепрофесіогенезу педагога, що суттєво збагачувало підготовку студентів знаннями про динамічні характеристики становлення і розвитку професіоналізму фахівців освітньо-виховної сфери.

Поряд із поглибленим вивченням магістрантами “універсальних” для будь-яких педагогічних працівників рис і властивостей педагогічного професіоналізму ставилися завдання розкрити їх особливості у роботі викладача вищої школи, для чого у зміст навчального матеріалу вводилася додаткова інформація про різні аспекти науково-педагогічної підготовки фахівців, кваліфікаційну структуру викладацького складу вищої школи та вимоги до їх професійності, особливі прояви професіоналізму особистості викладача та його діяльності у педагогічній взаємодії і спілкуванні зі студентами, вирішенні типових і нетипових професійно-педагогічних ситуацій, способи професійного зростання тощо. Цим забезпечувалася біфункціональність дидакалогічної освіти магістрантів – поглиблення підготовки до власної педагогічної діяльності поєднувалося із формуванням установки на кваліфіковане управління професійним розвитком своїх майбутніх студентів або підлеглих педагогів-практиків.

Зазначені особливості цього етапу дозволили організувати вивчення магістрантами авторського дидакалогічного курсу за зразком професійно-орієнтованого спілкування дослідника-експериментатора з майбутніми науково-педагогічними працівниками, що набувало рис наукової школи і не лише озброювало майбутніх фахівців з вищою освітою системою наукових знань, а й залучало їх до науково-пошукової діяльності, експериментування, проведення власних досліджень.

У змісті авторського курсу “Основи професіоналізму викладача вищої школи”, що згідно з навчальними планами НПУ імені М. П. Драгоманова

вивчається у магістратурі кількох інститутів, нами виокремлено два змістових модулі (розділи).

У першому модулі “Професіоналізм педагогічної праці та шляхи його становлення і розвитку” подається різнобічна характеристика цієї проблеми педагогічної науки і практики, показується її значення для фахівців будь-якої сфери, працівників педагогічного профілю, викладачів вищої школи, розкривається теоретична сутність, а також закладаються науково обґрунтовані уявлення про об’єктивні траєкторії здобуття й удосконалення професіоналізму людини протягом усього професійного життя. Для цього у вступній темі простежується генезис зародження та розвитку ідеї педагогічного професіоналізму в історії класичної дидактичної думки, аналізується сучасний стан її науково-теоретичної та технологічної розробленості; розкривається міждисциплінарне значення та поліпарадигматичність дослідження цього явища в ракурсі новітніх методологічних підходів, визначених у дисертації. При включенні цієї інформації до навчального матеріалу суттєво, порівняно із попереднім базовим етапом, підвищується рівень складності дидактичної підготовки студентів-магістрантів, поглиблюється її зміст, посилюється аналітичність, забезпечуючи її наскрізний характер. Вивчаючи другу тему розділу, студенти опановують дещо інший вектор проблеми – розглядаються динамічні процеси професіоналізації особистості фахівців, у тому числі педагогічного профілю, висвітлюється зміст основних теорій професійно-особистісного розвитку людини, характеризуються існуючі у психології праці та в професійній педагогіці підходи до його періодизації, виділення стадій, етапів, рівнів становлення і розвитку професіоналізму, їх особливостей у педагогічній професії та специфіки у вищій школі. Ознайомлення з об’єктивною логікою професійних досягнень людини супроводжується альтернативним показом можливих деструктивних явищ професіоналізації педагогічних працівників, пов’язаних із різноманітними формами професійно-педагогічного дизонтогенезу, насамперед типовими захворюваннями, стагнацією, старінням, кризовими станами та розкриттям способів їх запобігання.

У змісті другого модуля – “Сутність, зміст і структура педагогічного професіоналізму” – як уже відзначалося, безпосередньо і майже у повному обсязі використовувалася авторська модель педагогічного професіоналізму [5]. Логіка розкриття навчального матеріалу полягала у поступовому переході від аналізу та визначення цієї дефініції як соціально-педагогічного явища і психолого-педагогічного феномена у взаємозв’язках з іншими близькими за змістом поняттями, встановлення співвідношення професіоналізму педагога з його творчістю й майстерністю до розкриття на цій основі сутнісних ознак професіоналізму особистості педагога та його професійної діяльності, а також характеристики вже більш інструментальних його інтегративних структурних компонентів, що загалом мало створювати у

свідомості студентів досить чітку і разом з тим “різнобарвну палітру” проявів та властивостей педагогічного професіоналізму.

Визначені характеристики цього етапу, завдання і зміст розробленого авторського курсу з основ професіоналізму викладача вищої школи для магістрантів зумовили і специфічні методичні засади його викладання.

Важливою складовою експериментального інформаційно-методичного забезпечення став однойменний навчальний посібник, створений на основі проведених досліджень, що містив конспектувальні тексти за всіма темами і модулями програми, рекомендаційну бібліографію та серії запитань і завдань для їх вивчення студентами. Наявність друкованих текстів лекцій позбавляла необхідності їх конспектувати, що, як і обов'язкова для бакалаврату попередня базова підготовка з основ педагогічної творчості і майстерності, уможливила широке застосування в теоретичному курсі для магістрантів так званих “підсилених” лекцій, щоправда у дещо модифікованому варіанті. Особливість їх організації полягала в тому, що тема і план лекції (крім першої, вступної) повідомляються студентам заздалегідь і вони отримують домашнє завдання пригадати все, що їм відомо з цих питань, та записати це реченнями, словосполученнями або припущеннями, тобто актуалізувати попередній досвід для посилення його зв'язків із новим матеріалом майбутньої лекції.

Проведення самої лекції відбувається у традиційному режимі послідовного розкриття основних питань її змісту, проте замість конспектування теоретичного матеріалу відбувається його “рефлексивне слухання”, ґрунтовне осмислення та аналіз за допомогою системи спеціальних позначок, які протягом лекції проставляються студентами на полях тексту посібника і потім використовуються для порівняння засвоєної нової інформації з попередніми домашніми нотатками. Наведемо зразки розроблених та використовуваних в експериментальній роботі позначок:

“ V ” – уже відома мені інформація;

“ + ” – зовсім нова для мене інформація, що додалася;

“ ! ” – повністю погоджуюся;

“ _ ” – не згоден, сумніваюся;

“ ? ” – не зрозумів.

Наприкінці лекції проводиться коротке фронтальне опитування і обговорення результатів позначення для з'ясування, що не зрозуміло (позначка “?”), що нового дізналися студенти (позначки “+”, “V”), що виявилось хибним (позначки “!”, “_”). Найбільш доцільною форма “підсиленої лекції” виявилася при викладанні всіх тем розділу “Сутність, зміст і структура педагогічного професіоналізму”, а також фрагментарне використання цієї методики можливе на вступній лекції при опрацюванні питань історичних витоків проблеми професіоналізму педагогічної праці та її сучасного стану.

Як бачимо, “підсилені лекції” виступають своєрідними аналогами наукових доповідей, вивільняють час для творчого осмислення студентами теоретичного матеріалу і суттєво активізують їх пізнавальну діяльність. Така наукова спрямованість навчання продовжувалася і при підготовці та проведенні практичних семінарських і лабораторних занять, на яких ознайомлення з результатами наукових пошуків автора курсу поєднувалося з використанням набутих знань для виконання власних дипломних (магістерських) досліджень, а також набуттям практичного досвіду дослідницької діяльності, збирання, оброблення, публічного представлення отриманих експериментальних даних. Так, опрацювання студентами виділених нами сучасних методологічних підходів, з’ясування їх можливостей для розуміння фундаментальної сутності явища педагогічного професіоналізму сприяє формуванню загальної методологічної культури майбутніх фахівців вищої школи, їх парадигматичного мислення і правомірно може екстраполюватися на роботу над іншими науковими темами, зокрема при написанні магістерських робіт.

Особливості роботи з магістрантами дозволили проводити “повномасштабні” проблемно-пошукові семінари дискусійного характеру, передбачені програмою курсу. Так, семінар на тему “Шляхи збереження творчого професійного довголіття педагога” організовувався як дослідницький проект, який передбачав ґрунтовну підготовчу роботу і завершувався організаційно-діяльнісною грою у формі “прес-конференції” для презентації отриманих результатів. Студенти розподілялися на творчі групи, кожна з яких виконувала свою частину дослідження: група “науковців” готувала за рекомендованою літературою стислі й змістовні доповіді про сутність професійного дизонтогенезу педагога та основні його прояви; група “менеджерів”, що складалася з “директорів”, “завучів”, “завідувачів цикловими комісіями”, “інспекторів РВО” публічно імітували проведення “круглого столу” з проблем типових складностей, бар’єрів, професійних деформацій педагогічних працівників; група “психологів-дослідників” за допомогою викладача-консультанта добирала діагностичні методики, проводила констатуючі зрізи, опрацьовувала отримані результати та публічно їх представляла; група “педагогів” вивчала студентську думку щодо типових проявів неефективної праці викладачів вищої школи; група “журналістів” визначалася зі змістом та формою майбутньої публікації результатів “прес-конференції”. У процесі самого заняття реалізовувався намічений план, послідовно презентувалися результати здійснених пошуків, відбувалося їх обговорення згідно з встановленим регламентом, а в кінці формулювалися висновки. Підготовлена ж стаття оголошувалася на наступному занятті.

Аналогічно для розвитку наукового способу мислення при проведенні семінару з теми “Зміст і структура педагогічного професіоналізму” студенти отримували завдання підготувати критичні зауваження щодо запропонованої

в тексті посібника авторської моделі цього феномена, а також, по можливості, представити власне бачення подібної модельної конструкції. Отримані під час навчального дослідження висновки ставали основою подальшого опрацювання матеріалу лабораторного практикуму, для проведення якого студенти власноруч добирали діагностичні методики для вивчення різних сторін професійності педагога, проводили їх у групі на занятті, а потім використовували на педагогічній практиці зі студентами молодших курсів.

Організація практикумів з вивчення професіографічних моделей педагогічних працівників та проектування професійної кар'єри відбувалося у загальному режимі рефлексивно-креативного полілогу, що передбачало різнобічне осмислення цих питань на рівні існуючих нормативних вимог під час обговорення в групі з використанням прийому “заборони” на повторення та подальшою їх проекцією на власну особистість у формі тренінгу. Розвивальний ефект тренінгових вправ на самопрогнозування професійно-педагогічного зростання та самопроектування власної кар'єри забезпечувався використанням техніки проективних речень, малюнків, аналогій тощо.

Паралельно із засвоєнням програмного матеріалу курсу магістранти у малих групах виконували творчий проект “Аукціон педагогічних ідей”, результати якого презентувалися наприкінці навчання. Він полягав у виборі групою певної педагогічної проблеми, розробленні оригінального інноваційного варіанту її вирішення та критичного осмислення запропонованих нововведень. Ця пошукова робота дозволила не лише сформуванню банку цікавих педагогічних ідей, а й сприяла виробленню умінь обґрунтувати та “захищати” свої погляди, стимулювала розвиток дивергентного педагогічного мислення студентів.

Центральним показником завершеності узагальнено-систематизувального (надбудовчого, інтегративно-стабілізуючого) етапу формувального експерименту була системність знань випускників про різні сторони і аспекти професіоналізму педагогічної праці, їх комплексна готовність до постійної рефлексії власної творчої самореалізації та самовдосконалення у педагогічній професії, цілісність і оптимальність професійно-ціннісного комплексу на рівні особистісної смислотворчості студентів.

Отже, висвітлений досвід реалізації розробленої науково-методичної системи педагогічної організації багаторівневої дидакалогічної підготовки освітянських кадрів відповідно до визначених підходів і принципів, напрямів і психолого-педагогічних умов забезпечував засвоєння студентами на кожному з етапів формувального експерименту всіх виділених функціональних підсистем змісту дидакалогічної освіти – мотиваційно-стимулювальної, інформаційно-гносеологічної, діагностико-проектувальної, комунікативно-інтерактивної, праксично-перетворювальної і тим сприяв

активізації розвитку ціннісно-смислових підвалин багато аспектних підвалин професійності майбутніх педагогів.

* * *

Таким чином, дидакалогічна освіта майбутніх педагогів потрактовується у дослідженні як процес і результат засвоєння студентами сукупності теоретичних і прикладних знань про специфіку, закономірності, механізми досягнення фахівцем-освітянином успіху та високої якості праці у педагогічній професії на рівні особистісних цінностей і смислів, що дозволяє вважати її актуальним акмеологічним вектором професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів, який зумовлює підвищення її кваліфікаційних параметрів, посилення творчої спрямованості, поглиблення людиновимірності й аксіологічності як сучасних пріоритетів реформування освітньої галузі.

Феноменологія дидакалогічної освіти у цілісній підготовці сучасного педагога-майстра й професіонала творчої орієнтації визначається її унікальними можливостями у розбудові особистісно-орієнтованої педагогічної освіти та поглибленні тенденцій її акмеологізації завдяки особливій предметності та цільових орієнтацій на професійний розвиток і саморозвиток майбутнього вчителя, потужному потенціалу як дієвому засобу професійного виховання майбутнього педагога, забезпечення цілісності й інтегративності її змісту та формоутворення.

Вивчення особливостей інституалізації й функціонування дидакалогічної освіти у вищій педагогічній школі дають підстави стверджувати про її амбівалентний стан: дидакалогічна освіта в різних видах її об'єктивації виступає дієвим фактором становлення педагога-професіонала у цілісній системі професійно-педагогічної підготовки, що загалом усвідомлюється викладацькими та студентськими колективами педагогічних ВНЗ. Проте стан теорії, програмно-методичного забезпечення і практики її організації не повністю відповідає сучасним пріоритетам і завданням розвитку вищої педагогічної школи, що засвідчує необхідність їх удосконалення.

Здійснене проектування ціле-змістових основ дидакалогічної освіти майбутніх педагогів дозволило виокремити комплекс елементів змісту дидакалогічної освіти, що охоплюють формування теоретичної, практичної, креативної, особистісно-психологічної готовності та її провідні функціональні підсистеми – мотиваційно-стимулювальну, інформаційно-гносеологічну, діагностико-проектувальну, комунікативно-інтерактивну, практично-перетворювальну.

Відповідно до принципу наступності конструювання змісту дидакалогічної освіти студентів передбачало розроблення науково-методичної системи її педагогічної організації, основними етапами якої було

визначено адаптаційно-орієнтаційний (пропедевтичний), інформаційно-аналітичний (базовий), узагальнено-систематизувальний (надбудовчий, інтегративно-стабілізуєчий). Організаційною основою на кожному з етапів функціонування такої системи слугували конкретні дидакалогічні навчальні дисципліни акмеологічного спрямування, опанування якими студентами відіграло роль освітньо-розвивального середовища їх професійного зростання, а розроблене програмно-методичне забезпечення використовувалося як інструментарій реалізації визначених підходів і принципів, напрямів і психолого-педагогічних умов та забезпечувало засвоєння студентами усіх виділених функціональних підсистем змісту дидакалогічної освіти і тим сприяло активізації розвитку ціннісно-сміслових підвалин багатоаспектних підвалин професійності майбутніх педагогів.

Література:

1. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования / Е. С. Барбина. – К. : Высш. шк., 1998. – 153 с.
2. Барбина Е. С. Идеи интеграции, системности и целосности в теории и практике высшей школы : учеб.-метод. пособие / Е. С. Барбина, В. А. Семиченко. – К. : Полиграфкнига, 1996. – 261 с.
3. Гинецинский В. И. Образовательный стандарт – проблема теоретической педагогики / В. И. Гинецинский // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 12-15.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
6. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти : монографія / П. М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.
7. Дубасенюк О. А. Формування основ продуктивної виховної діяльності майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – С. 3-77.
8. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – М. : Изд. центр АПО, 2002. – 44 с.
9. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методологическая система института: теория и практика) : науч.-метод. пособие / В. И. Каган, И. А. Сычеников. – М. : Высш. шк., 1987. – 143 с.
10. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с.
11. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.
12. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, функции / В. С. Леднев. – 2-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
13. Мищенко Л. И. Теоретические основы формирования содержания педагогического образования: на материале подготовки учителя начальных классов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 1997. – 420 с.

-
-
14. Національна рамка кваліфікацій. – Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
 15. Непрерывное образование как педагогическая система : сб. науч. тр. / редкол. : Н. Н. Нечаев и др. – М. : НИИВШ, 1989. – 148 с.
 16. Педагогическая энциклопедия / ред. И. А. Каиров. В 4-х т. – Т. 3. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – 879 с.
 17. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. – Т. 1. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1993. – 608 с.
 18. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. – Т. 2 / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1999. – 670 с.
 19. *Саитбаева Э. Р.* Научно-педагогические основы самоопределения педагога-профессионала / Э. Р. Саитбаева. – М. – Оренбург : Изд-во ООИПКРО, 2001. – 380 с.
 20. *Сафин В. Ф.* Психологический аспект самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Нилов // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65-73.
 21. *Семиченко В. А.* Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / КГПИ им. М. Горького. – К., 1992. – 46 с.
 22. *Сенько Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
 23. *Сластенин В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
 24. *Тарасевич Н. Н.* Обретение педагогического мастерства / Н. Н. Тарасевич // Сов. педагогика. – 1990. – № 11. – С. 73-79.
 25. Теоретические основы содержания общего школьного образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
 26. *Теплов Б. М.* Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – 329 с.
 27. *Хмельюк Р. И.* Профотбор и начальная подготовка студентов педагогических институтов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Л., 1973. – 515 с.
 28. *Хомич Л. О.* Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.
 29. Профессиональное педагогическое образование: личностный подход : сб. науч. тр. – Вып. 1 / под ред. В. И. Лещинского, Е. Е. Седовой, Т. Е. Стародубцевой [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=2&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=328>

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Вирішення проблеми ефективного формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін щільно пов'язано з мірою розвитку їх професіоналізму та ефективності виконання продуктивної діяльності. Адже майстерність – це категорія, яка характеризує властивість особистості, набуту з досвідом, вищий рівень професійних умінь, постійного прагнення до акмевершин. Саме тому, за своїм змістовим наповненням, парадигмального значення набуває *акмеологічний* підхід, який дозволяє розв'язати нагальні завдання у сфері мистецької освіти.

Сутність акмеологічного підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, “коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку” [12, с. 11]. Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить професійно, творчо, компетентно. У зв'язку з цим особливого значення набуває такий елемент майстерності вчителя музики, як мистецтво творчої взаємодії з колективом виконавців, що потребує оптимальної професійно-психологічної підготовленості.

Акмеологічний підхід дослідження особистості розробив та обґрунтував Б. Ананьев як комплексну стратегію до вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. На його думку, згідно розробленим принципам індивідуальний розвиток людини виражений у трьох аспектах: онтопсихологічної еволюції психофізіологічних функцій, у якому людина розглядається як індивід; діяльнісного становлення людини та історія її розвитку як суб'єкта продуктивної діяльності; розкриття своєрідності життєвого шляху людини, її характеристики як особистості. Результатом об'єднання всіх властивостей індивіда, особистості та суб'єкта діяльності є її психологічна неповторність та індивідуальність [3, с. 128].

Акмеологічний підхід орієнтований на системність, яка передбачає дослідження об'єктів як систем та узгоджене використання різних наукових підходів, а саме: системно-цілісного, особистісно-психологічного, професійно-педагогічного, діяльнісно-творчого та аксіологічного. Це дозволяє досліджувати професійну майстерність вчителя музики як педагогічну систему й на цій основі визначити шляхи її вдосконалення.

Спираючись на визначення, що системний підхід є “методологічним знаряддям вивчення інтеграції, точніше інтегрованих об’єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій” [33, с. 153], доцільно зазначити, що формування професійної майстерності вчителя музики він є методологічним засобом, що передбачає таку стратегію дослідження, котра дозволяє створити модель, яка поєднує у структурі майстерності організаційно-методичні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні напрями.

Системний підхід до мистецької діяльності забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ творчого процесу й освоєння інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу та його відтворення. У цій інтелектуальній діяльності вищого ґатунку відбувається внутрішня робота особистості над пізнанням всесвіту й усвідомленням себе у світі, що сприяє виробленню уміння налагоджувати стосунки з людьми, із навколишнім середовищем. На думку Г. Падалки, цілісний підхід до підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю знаходить відображення у взаємодії трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного й виконавського [29].

Системно-цілісний підхід забезпечує дослідження професійної майстерності вчителя як багатоаспектного поняття взаємозалежних і взаємопов’язаних елементів, тим самим дозволяючи розробляти засоби пізнання й конструювати складно організовані об’єкти. Аналізуючи цей науковий підхід, І. Зязюн зазначав, що потреба в “системних уявленнях виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення. Системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність” [15, с. 42].

Особливо значущим, цілісним та важливим є такий підхід у музично-педагогічній освіті. Необхідність його визначається органічною єдністю самої музики. Адже, за сутністю та змістом, навчання є єдиним за своєю природою мистецтвом, тому його зміст повинен містити визначену цілісність. Ю. Рагс визначав, що конкретність, котра “властива елементам цілого, які можна реально почути й уявити – це лише окремі прояви одвічної цілісності” [35, с. 163]. Отже, якщо у змісті домінують лише конкретні відомості про музику, то вони не здатні сформувавши цілісного уявлення про музичне мистецтво. Але якщо знання організовані у визначену систему, яка відображає закономірності розвитку музики та дає широке уявлення про її життєві зв’язки, то такі знання дозволяють студентам орієнтуватися у різноманітних явищах мистецтва. Багато дослідників стверджують, що відображення цілісності музичного мистецтва у змісті музичної освіти є нагальною потребою.

Доцільно зазначити, що акмеологічною парадигмою сучасної освіти виступає суб'єктний підхід, адже системоутворюючим фактором акмеологічної системи є особистість. Цей принциповий науковий підхід розроблений С. Рубінштейном, який центром організації буття визначив суб'єкта, розкривши його здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, до досягнення найвищого оптимального рівня розвитку [37]. У зв'язку з цим, доцільно зазначити, що акмеологічна спрямованість навчання майбутніх фахівців полягає у зміні ціннісних орієнтацій особистості, формуванні установки на творче освоєння нових знань, продуктивне їх впровадження і використання.

Специфіка *особистісно-психологічного* підходу полягає в тому, що процес конструювання і реалізації педагогічної діяльності орієнтується на особистість як мету, суб'єкт та ефективний результат. Цей підхід характеризує особистість як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку та самореалізації у становленні творчого потенціалу суб'єкта освіти. Особистісно-психологічний підхід регулює систему професійно вагомих відносин й спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, що сприяють саморегуляції, самоорганізації та самореалізації вчителя музики у процесі практичної діяльності, спонукає майбутнього фахівця до активної діяльності. Однак “вплив на активність можливий в аспекті зміни психологічних характеристик особистості, групових норм, суспільної думки чи настрою шляхом використання соціально-психологічних закономірностей. Ці способи діяння у системі управління називаються психологічними методами управління” [39, с. 13].

Цілий ряд сучасних учених схиляється до думки, що особистісний підхід – це не просто облік індивідуальних особливостей вчителя у професійній діяльності, а насамперед, визначення шляхів становлення особистості професіонала. К. Абульханова-Славська стверджує, що цей підхід дозволяє розкрити особливі якості психічної діяльності особистості, вищий рівень здійснення регулювання її активності, що сприяє ініціюванню та реалізації власних стратегічних планів [1, с. 133]. Сутність особистісно-психологічного підходу полягає у створенні перспектив планування суб'єктом цілеспрямованих способів дій, реалізації потенційних можливостей, безперервного розвитку професійної майстерності. Це дає підставу стверджувати, що чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей, тим краще засвоюються професійні знання, й у результаті ефективніше відбувається злиття всіх складових професійної майстерності майбутнього вчителя музики.

У зв'язку з цим доцільно зазначити, що особистісно-психологічному підходу до формування професійної майстерності студентів у сфері музично-педагогічної освіти характерні: усвідомлена установка в процесі власного тлумачення, пояснення, розуміння предмету дослідження; бажання зрозуміти

сутність людських дій, тобто сукупність усіх взаємозв'язків особистості з світом; зосередження уваги на мові, як головному носію даних про особистість; розуміння смислу через багатоаспектний аналіз засобів його виявлення; залежність значення будь-якої події чи явища від контексту, сукупності його актуальних й потенційних зв'язків [32, с. 18].

Особистісно-психологічний підхід дозволяє враховувати суб'єктивно-типологічні особливості майбутніх учителів музики. Науково обґрунтована та підкріплена практикою типологія вчителів музики дозволяє більш цілеспрямовано формувати основи професійної майстерності майбутніх фахівців у процесі навчання в педагогічних навчальних закладах. Визначення типологічної класифікації у майбутніх учителів музики в період навчання у ВНЗ дає можливість зафіксувати залежність якості підготовки студентів від структури та принципів організації цієї діяльності.

Особливо ефективно доцільно використовувати цей підхід на практичних заняттях майбутніх учителів музики у класі хорового диригування – як однієї з основних форм навчальної роботи у підготовці студентів до практичної роботи з хором, де мають використовуватись різні методи: перевірка виконання самостійно підготовлених блоків завдань, з'ясування характеру творів, що вивчаються, показ нових прийомів співу, рекомендації щодо опанування новими завданнями та аналіз джерел отримання додаткової інформації, співвідношення яких може змінюватися в залежності від конкретної мети кожного завдання. Ефективність роботи суттєво зростає за умов застосування діалогічних методів навчання, обміну думок, створення можливості для студентів висловлювати власні судження й приймати спільні рішення.

Згідно з сучасними вимогами особистісно-психологічний підхід спрямований на особистісно зорієнтовану освіту, де основними є процеси самовизначення, самореалізації, саморегулювання тощо. У зв'язку з цим, доцільно визначити залежність професійної орієнтації студентів у майбутній практичній діяльності обставинами не тільки особистого, а й суспільного життя. Тому координати навчання майбутніх фахівців мистецької освіти мають зумовлюватись не тільки завданнями самореалізації, а і соціальними інтересами, зокрема, суспільної ролі мистецтва. Використання ідей акмеології дозволяє теоретично обґрунтувати особистісний компетентно-професійний стиль організації фахової діяльності студентів, підвести їх до оволодіння системою музично-педагогічного самоуправління, що є стрижнем суб'єктивно оптимальної траєкторії самореалізації майбутнього вчителя музики у мистецькій діяльності.

Особистісно-психологічний підхід сприяє створенню максимально сприятливих умов для розвитку й розкриття здібностей студента, враховує його психофізіологічні особливості. У світлі цього підходу особливе значення мають активні творчі методи навчання, дослідницькі проблемні методи навчання, проєктивні методики, дискусії, ділові ігри, забезпечення

вільної самостійної пошукової діяльності майбутнього вчителя. Обґрунтування особистісно-психологічний підходу до навчально-виховного процесу передбачає: використання ідей навчання через взаємодію з іншими; перегляд стилю керівництва навчальним процесом; використання активних методів навчання тощо. У мистецькій педагогіці доцільно вбачати орієнтацію на суб'єкт навчання, тобто у центр навчання ставити особистість, її мотиви, інтереси, потреби, бажання, наміри.

Запровадження особистісно зорієнтованого підходу до навчання, розробленого теоретиками і практиками мистецької освіти Г. Падалкою, О. М. Пехотою, О. П. Рудницькою та ін., дозволило суб'єктний досвід студентів наблизити до його практичного використання. Такий підхід до вивчення навчального матеріалу дозволяє призвести особистісний досвід студентів у відповідність до змісту навчання. У цьому процесі важливо так поставити проблему, щоб примусити студентів відчутти потребу в її вирішенні. Адже відомо, що сама по собі поставлена проблема не гарантує активного залучення майбутніх учителів до її нагального вирішення.

Методологічна значущість розглянутих підходів визначається їх методичною спрямованістю на продуктивну практичну діяльність, що забезпечує *професійно-педагогічний підхід*. Він охоплює систему професійних знань, умінь, навичок, фахові здібності та професійно важливі якості особистості, що спрямовані на урахування специфіки професійної діяльності, формування позитивного ставлення майбутнього фахівця до професії, усвідомлення себе як фахівця-професіонала.

Виходячи із твердження психологічної науки про вирішальну роль діяльності в розвитку особистості (О. Леонтьєв, А. Лурія), єдність психіки і діяльності (С. Рубінштейн, Л. Виготський), одним з вихідних положень оптимізації процесу диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики нами запропоновано вважати діяльнісний підхід.

Особистість учителя, її ціннісні орієнтації, зміст та ідеали характеризуються педагогічною спрямованістю й визначають сутність цієї діяльності, засоби спілкування, співтворчості. Доцільно зазначити, що А. Маркова в структуру особистості включає: мотивацію, як спрямованість вчителя на всі види діяльності; якості та здібності вчителя та інтегральні характеристики особистості (педагогічне самопізнання, творчий потенціал).

Багатоаспектна (багатокомпонентна) діяльність учителя, яка обумовлена розвитком його професійно-педагогічних та особистісних якостей, пов'язана багатомірними стосунками, характером взаємодії з учнями. Ці зв'язки та їх ієрархія утворюють, на нашу думку, інтегральні характеристики діяльності вчителя, детермінують його професійний розвиток, що за сутністю, є об'єктом розвитку.

Єдність особистісного та професійно-педагогічного підходів визначається інтегративними та варіативними зв'язками, котрі існують у практичній діяльності вчителя. Це поєднання суттєво впливає на формування

професійних умінь студентів ставити педагогічні завдання, аналізувати виховні ситуації, діагностувати музично-творчі здібності учнів. У відповідності до цих вимог доцільно моделювати навчально-виховний процес розробляючи педагогічні умови, а їх вирішення повинно органічно входити у лекційні курси та практичні заняття студентів.

Діяльнісно-творчий підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. М. Каган зазначав, що “творчий метод диктує таланту й майстерності, що їм треба робити, куди йти, який життєвий матеріал відібрати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім’я чого творити” [17, с. 19]. Дослідник визначає, що творчий метод утворюється від сполучення п’яти основних установок: пізнавальної, що визначає спрямованість художнього пізнання і його внутрішню структуру; ціннісної, яка визначає характер системи цінностей і засобів їх впровадження у художні твори; моделюючої, що визначає принципи побудови обранних моделей життя (життєподібний чи фантастичний, алегоричний чи символічний тощо); конструктивної, котра визначає прийоми конструювання матеріальної основи твору; мовної і комунікативної, яка визначає засоби перетворення матеріальної конструкції твору у систему знаків, за допомогою яких координується зміни та характер художньої мови (ступінь її традиційності, загальної зрозумілості тощо).

Цей підхід вимагає від викладача мистецьких дисциплін спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів спрямовану на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності. Діяльнісно-творчий підхід спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток особистості, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять.

Аксіологічний підхід дозволяє спрямувати зміст, форми та методи навчання на формування професійної майстерності як системи ціннісних орієнтацій особистості вчителя музики. Відповідно, художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування особистістю творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва. Аксіологічний підхід виступає як реалізація суб’єктно-об’єктних відносин. Основними його ознаками є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість.

Цей підхід дозволяє розкрити значення особистісних цінностей вчителя музики як стрижня його особи, яка забезпечує можливість орієнтації на її акмеологічне становлення (О. Асмолов, Д. Леонтьєв, О. Олексюк). У зв’язку з цим, особливого значення набуває роль ціннісних орієнтацій та ціннісних взаємовідносин у процесі формування фахової майстерності. Адже

професійна підготовка студентів інститутів мистецтв спрямовується на майбутню музично-педагогічну діяльність, у процесі якої формування професійних знань та вмінь у значній мірі залежить від особистісного ставлення до мистецтва. У цьому процесі роль механізму зв'язку виконує аксіологічний (ціннісний) підхід. У системі наукового пошуку існує погляд, що ціннісне ставлення в процесі засвоєння мистецтва є підґрунтям підготовки особистості до співтворчості. Основу осягнення цього процесу складає розуміння ціннісного ставлення до творів мистецтва як характерної ознаки творчої активності особистості.

Розглядаючи аксіологію як теорію цінностей, що з'ясовує й досліджує якості та властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольняти потреби, інтереси й бажання людей, центральним її пунктом доцільно вважати питання про природу і можливості оцінок й оціночних суджень: співвідношення у них елементів абсолютного й відносного, об'єктивного та суб'єктивного, питання про критерії такого розрізнення й умови співвідношення різних систем цінностей.

З позиції *акмеологічного* підходу до формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики основними орієнтирами визначено: цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в соціальному та професійно-педагогічному середовищі; підвищення престижу професії вчителя музики загальноосвітньої школи; можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів засобами свого предмету; творче вдосконалення змісту, форм, методів музичного навчання та виховання школярів. Доцільно також враховувати цінності, які задовольняють прагматичні потреби, а саме: заробітна платня; зручний режим роботи; постійна відпустка влітку; цінності, які задовольняють потребу в спілкуванні (вихованість, толерантність, уміння зрозуміти іншу думку, гарні манери); цінності стосунків, що забезпечують педагогу доцільну побудову ефективного педагогічного процесу і взаємозв'язок усіх його суб'єктів (діалогове спілкування, партнерство, творча співпраця з учнями); цінності, які орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності вчителя музики, його професійно-педагогічного самовдосконалення (розвиток творчих, професійно-педагогічних і музичних здібностей).

Важливими є цінності пов'язані з самореалізацією вчителя музики в педагогічній діяльності, а саме: творчий характер професії, захопленість нею, широкі можливості для виявлення власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва, спрямовані на пошуки доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу.

У наш час не випадковим є повернення до національно-культурних традицій минулого. Це, перш за все, пов'язано з оновленням суспільства, реформуванням освіти, з переоцінкою спадщини попередніх поколінь й прагненням до духовного очищення.

Сутність та зміст акмеологічного підходу може бути розкритим через “систему принципів, до яких належать: рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого і можливості відкриття в теперішньому та майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підгрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємного заперечення” [26, с. 38].

Отже, проведений аналіз дозволив засвідчити, що дослідницьке завдання у сфері мистецької освіти передбачає вибір теоретико-методологічної стратегії, яка втілюється у *підходах* до пізнання. Адже дослідницька діяльність є, певною мірою, самостійним пошуком вирішення поставлених проблем і припускає наявність проблеми і виконання всієї послідовності пошукових дій, необхідних для її вирішення. Запропоновані методологічні підходи дають змогу визначити стратегію вирішення нагальних проблем мистецької освіти, встановити їх ієрархію. Виокремлені підходи уможливають формування професійної майстерності вчителів музики у процесі особистісного професійного становлення в системі багаторівневої освіти.

Акмеологічний підхід до проблеми формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін дозволив виділити три інтегральні характеристики цієї діяльності: *спрямованість, компетентність і гнучкість*, які за своєю сутністю є характеристиками його особистості як суб'єкта життєдіяльності, що обумовлюють не тільки ефективність педагогічної праці в цілому, але й *акмеологічний* розвиток учителя, який треба розуміти як динамічний і безперервний процес самопроекування особистості.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури з досліджуваної проблеми виявив, що не існує єдиного розуміння, визначення і загальноприйнятої структури *педагогічної спрямованості*. Тому, визначаючи це поняття, ми розглядаємо його як у вузькому, так і в широкому значенні. У більш широкому значенні у плані інтегральної характеристики особистості – як систему ціннісних орієнтацій, де означений феномен стає ієрархічною структурою особистості педагога, котра спонукає вчителя до її ствердження у педагогічній діяльності та особливо у процесі спілкування. У більш вузькому значенні педагогічна спрямованість визначається як професійно значуща якість, яка займає центральне місце в структурі особистості вчителя й обумовлює його індивідуальну і типову своєрідність.

У концепції професійного розвитку вчителя Л. Мітіної, оптимальна ієрархічна структура педагогічної спрямованості як “домінуючих мотивів особистості вчителя може бути представлена таким чином: спрямованість на дитину (й інші об'єкти навчальної діяльності), пов'язана з турботою,

інтересом, любов'ю, що сприяють розвитку особистості вчителя і максимальній самоактуалізації його індивідуальності; спрямованість на себе, пов'язана з потребою в самовдосконаленні й самореалізації у сфері педагогічної праці; спрямованість на наочну сферу професії вчителя (зміст навчального предмету) [25].

Психологічною умовою розвитку педагогічної спрямованості, на нашу думку, є підвищення рівня професійної самосвідомості, тобто усвідомлення вчителем системи цінностей і мотивів, які необхідно реалізувати в своїй діяльності, поведінці, спілкуванні.

Спрямованість підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін полягає в тому, що перед учителем постають завдання не лише націлити школярів на оволодіння предметом, а й залучити їх до духовної культури свого народу. Адже значення музики та художньої культури далеко виходить за межі мистецтва. “Музика, як література та образотворче мистецтво рішуче втручається у всі галузі освіти школярів, будучи могутнім та незамінним засобом формування їх духовного світу” [4, с. 82].

Акмеологічний підхід до успішного виконання професійної діяльності майбутнього викладача мистецьких дисциплін серед багатьох необхідних складових дозволяє виокремити компетентність та гнучкість. Під педагогічною *гнучкістю* ми розуміємо складну багатовимірну психічну особливість, що поєднує у собі змістові й динамічні характеристики, що обумовлюють здатність вчителя легко відмовлятися від невідповідних ситуацій, завдань, способів поведінки, прийомів мислення й емоційного реагування та виробляти або приймати нові, оригінальні підходи до вирішення проблемної ситуації при незмінних принципах і етичних підставах життєдіяльності. Гнучкість як інтегральна характеристика особистості педагога забезпечує йому можливість успішного дозволу виконання широкого спектру професійних і життєвих проблем в умовах середовища, що постійно змінюється. Структура педагогічної гнучкості включає три елементи: емоційний, інтелектуальний, поведінковий. Педагогічна гнучкість незалежно від проявів є гармонійним поєднанням двох психологічних характеристик, одна з яких забезпечує стабільність і стійкість системи, друга, навпаки, - її мінливість, спонтанність.

Компетентність як загальна здібність, яка заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які вироблені у процесі навчання, є необхідною для кожного вчителя, а особливо для вчителя музики. Вона не зводиться ні до знань, ані до навичок, бути компетентним, не означає бути вченим, чи освіченим. Тому необхідно розділяти компетентність та вміння. Уміння – це дія в специфічній ситуації, це прояв компетентності чи здібності, більш загальна підготовленість до дії в специфічній ситуації. Однак тільки вміння піддаються спостереженню: компетентність – це характеристики, які можна добути із спостережень за діями, за вміннями, адже, вміння – це компетентність в дії. Компетенція – те, що породжує вміння, дії. Доцільно

зазначити, що компетентність включає такі аспекти: здатність до планування навчальних процесів, здібність планувати, регулювати та контролювати професійну діяльність, здатність знаходити нестандартні рішення (реактивність) і самостійно набувати нові знання та вміння, прагнути до досягнення майстерності у професійній діяльності.

Психолого-педагогічна компетентність вчителя – це сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності під час ефективної взаємодії з учнями у навчальному процесі. Цей процес містить три аспекти психолого-педагогічної орієнтації: грамотність (знання, які прийнято називати загально-професійними); уміння, як здібність вчителя використовувати знання в педагогічній діяльності; професійно значимі особистісні якості, педагогічний імідж. Доречно підкреслити, що педагогічний імідж – професійний образ, котрий створює вчитель відповідно до його уявлень про зовнішній вигляд, поведінку і характер діяльності у заданій ситуації.

Аналізуючи процес професійного становлення студентів за роки навчання у ВНЗ мистецької освіти доцільно зазначити, що багато в чому успіх цієї роботи залежить від рівня осягнення студентами методики шкільного співацького виховання та становлення майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу на заняттях з практикуму роботи з хором та у процесі проходження активної педагогічної практики в школі. Ця робота мобілізує студентів на постійне прагнення вивчення нових, цікавих для дітей музичних творів, розвиває активність та ініціативу в осмисленні власних творчих можливостей, уміння аналізувати великий арсенал вокально-хорових творів та черпати в них необхідне для себе.

Необхідною умовою формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін є вміння відповідально ставитись до добору репертуару хорового колективу, вміння майстерно визначити виконавські можливості школярів та постійно шукати шляхи подолання недоліків виконання музичних творів. У процесі цієї роботи доцільно всебічно використовувати кращі зразки національної та всесвітньої художньо-музичної культури, котрі покликані духовно збагачувати як школярів, так і студентську молодь мистецько-педагогічного напрямку освіти.

Культурологічна спрямованість змісту шкільної освіти безпосередньо відзеркалює гуманістичну спрямованість змісту диригентсько-хорової підготовки вчителя музики як керівника шкільного хорового колективу, котрий через виконання музичних творів усіх епох та жанрів як національної, так і світової музики забезпечує включення підростаючого покоління у соціокультурну діяльність. Беручи до уваги це, у процесі роботи з учнями важливим є такий підхід до збереження національних традицій народу, який забезпечує виховання підростаючого покоління на кращих зразках музичного мистецтва. У зв'язку з цим відомий угорський педагог, композитор та музикознавець Золтан Кодай зазначив: "... Культуру не можна отримати у

спадок... культура – це як навчання: навчитися та підтримувати себе на досягнутому рівні – важко, загубити – легко” [18, 53].

Використання ідей акмеології дозволяє теоретично обґрунтувати індивідуальний компетентно-професійний стиль організації фахової діяльності студента, підвести його до оволодіння системою музично-педагогічного самоуправління. У цьому процесі акмеологічний підхід є стрижнем суб’єктивно оптимальної траєкторії самореалізації особистості у процесі професійної діяльності, її інтегралом.

Доцільно зазначити, що акмеологічний підхід, у щільній взаємодії з іншими підходами, відкриває великі евристичні можливості для особистісного розвитку майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Це, перш за все, інтеграція та диференціація особистості вчителя, співвідношення діяльнісних та особистісних детермінант його розвитку й становлення у процесі продуктивної діяльності.

Реалізація акмеологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів, основну мету якого вбачаємо в оволодіння ними акмеспрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професіоналізму, здійснюється засобами застосування акмеологічних освітніх технологій, адже вони сприяють активізації внутрішнього потенціалу студентів (мотиваційно-цільової сфери їх особистості, здібностей, вольових якостей, самосвідомості) як умови сходження особистості до свого акме-рівня. Визначення сутності методологічних підходів до означеної проблеми прогнозує ефективність подальшого вирішення проблеми формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Предметно-структурний аналіз досліджуваного феномена вмотивовує конкретизацію сутності та змісту професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Професійна майстерність проявляється у високому рівні розвитку знань, умінь, навичок, важливих фахових здібностей та якостей особистості, які забезпечують її успіх у практичній діяльності. Майстерність вчителя є необхідною складовою акмеологічного розвитку особистості у професійній діяльності. Важливою умовою формування професійної майстерності у майбутніх викладачів мистецьких дисциплін є їх підготовка до професійної творчості, тобто створення нових еталонів, завдань та засобів і прийомів фахової діяльності.

У процесі підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін доцільно вибудовувати науково обґрунтовану та підкріплену практикою типологію вчителя музики. Наукові дослідження, проведені А. Деркачем, довели, що існує взаємозв’язок типологічних особливостей суб’єкта діяльності з його акмеологічним розвитком [12, с. 228]. Типологічна спрямованість майбутнього викладача мистецьких дисциплін, певною мірою, допоможе в його акмеологічному становленні у процесі практичної діяльності. Адже це буде сприяти більш активному формуванню основ

професійної майстерності майбутніх фахівців у процесі навчання у ВНЗ мистецької освіти.

Аналіз психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури довів, що визначення типологічної класифікації майбутніх фахівців у період навчання у вищому навчальному закладі дає можливість встановити залежність якості підготовки студентів від структури цієї діяльності, принципів її організації, тощо. Типологічна спрямованість допоможе майбутньому фахівцю глибоко проаналізувати та усвідомити систему творчих професійних дій, знайти в ній недоліки і неповно використані можливості, доповнити практичну діяльність необхідними ефективними засобами та прийомами. У межах диференціації доцільно розглядати залежність індивідуально-психологічних особливостей діяльності вчителя від його типологічних розбіжностей. Типологічна класифікація повинна стати для майбутнього фахівця не лише джерелом професійних знань, але й активним засобом самоорганізації та самореалізації у подальшій продуктивній діяльності.

Досліджуючи типологічні особливості викладачів мистецьких дисциплін, слід спиратися на вчення К. Юнга, який створив типологію особистості, в основі котрої лежить спрямованість особистості на “себе або на зовнішнє”. Відповідно до цього класифікація психологічних типів у дослідженнях починається з двох основних, названих екстравертами та інтровертами. Цікавим розділом для дослідження типології у сфері художньо-творчої діяльності є матеріал про додаткові типи – інтуїтивний, мисленнєвий, емоційний [43, с. 133].

Класифікація спеціальних типів, за К. Юнгом, полягає у їх своєрідності, котра обумовлена тією обставиною, що особистість адаптується та орієнтується, головним чином, з допомогою найбільш розвинутої у нього функції. Перші можна назвати типами установки, котрі розрізняються за спрямуванням їхніх інтересів чи за основними характеристиками типів функцій. Опис більш спеціальних типів, за К. Юнгом, своєрідність яких обумовлена тією обставиною, що індивідум адаптується та орієнтується, головним чином, з допомогою найбільш розвинутої у нього функції. Перші можна назвати типами установки, котрі розрізняються за спрямуванням їхніх інтересів чи за основними характеристиками типів.

Згідно з К. Юнгом у психологічній структурі особистості присутні чотири функції: мислення, почуття, інтуїція та сенсорика. Особистість, маючи в наявності усі чотири функції використовує одну в якості домінуючої, а іншу в якості допоміжних. З цієї позиції відчуття та інтуїція функції сприйняття, а не його аналізу чи оцінювання. При цьому відчуття – це досвід, отриманий з допомогою органів чуття, а інтуїція – є сприйняття, яке не порівнюється з перцептивним досвідом [43, с. 113].

Типи установки розрізняються за своїм ставленням до об’єкта у процесі взаємодії. У інтроверта ставлення до нього абстрагуюче; власне, інтраверт

завжди намагається відсторонити себе від об'єкту, ніби йому потрібно завадити об'єкту отримати владу над ним. Екстраверт, навпаки, позитивно ставиться до об'єкта. Він погоджується з його важливістю до такої міри, що його суб'єктивна установка постійно зв'язується з об'єктом та зв'язується з ним. Цей об'єкт ніколи не може набути для нього надлишкової цінності, й тому його значення повинно постійно підвищуватись. Обидва ці типи настільки різні, що вони сильно контрастують один з одним [43, с. 189-190]. З точки зору біологічної науки, стосунки між суб'єктом та об'єктом передбачають видозміни одного іншим через всебічний вплив. Адаптація й полягає у цих постійно виникаючих видозмінах. Таким чином типові установки у ставленні до об'єкту являють собою процеси адаптації. У природі є два принципово різних способи адаптації, котрі забезпечують безперервне існування живого організму.

Характеризуючи типового екстраверта, Г. Айзенк підкреслює його активність, імпульсивність, комунікативність, емоційну насиченість та слабкий самоконтроль. Типового інтроверта характеризує вдумливість, розсудливість, спокійна поведінка тощо [2, с. 137]. Адже екстраверт – це такий тип людської індивідуальності, який орієнтований на “зовне”, тобто на природне оточення та інших людей. Не маючи особливого нахилу до аналізу внутрішніх переживань, екстраверт сприймає зовнішні враження більшою мірою, ніж образи пам'яті й уяви, що зумовлюють його реакції та дії, при яких особистісні переживання скеровуються на зовнішній світ. Отже доцільно підкреслити тенденцію екстравертної установки до деякої односторонності внаслідок домінуючого впливу об'єкту на хід психічних подій. Екстравертний тип постійно піддається спокусі роздавати себе заради удаваної користі об'єкту, уподібнити суб'єкта до об'єкту [43, с. 198]. У інтроверта переважає скерованість психічних процесів (мислення, сприймання, уваги тощо) на свій власний внутрішній світ. Найчастіше інтроверсія зумовлюється темпераментом, специфікою професії, рівнем духовного розвитку тощо.

Аналізуючи вищезазначені типи доцільно, з метою яскравості викладу, розмежувати психологію свідомого та несвідомого в діяльності вчителя музики. Кожен індивідум орієнтується за тими даними, які забезпечують його зовнішній світ, хоча самі по собі ці дані мають лише другорядне значення. Отже, орієнтуючись за об'єктом, що переважає, рішення та дії якого визначаються не суб'єктивними, а об'єктивними умовами, доцільно говорити про екстравертну установку особистості.

Проведений нами аналіз дозволив виявити певну залежність між акмеологічною спрямованістю майбутнього учителя музики на продуктивну діяльність та екстраверсією – інтроверсією, емоційною стабільністю – нестабільністю. Виходячи з того, що ця характеристика розкриває особливості індивідуально-психологічного складу особистості, то її полярні полюси орієнтують чи на світ зовнішніх об'єктів (екстраверсія), чи на

внутрішній, суб'єктивний світ (інтроверсія). Якщо розглядати темперамент як складну систему [12, с. 23], доцільно зауважити, що екстраверсія – інтроверсія у цій підструктурі особистості має майже те ж значення, яке в загальній структурі особистості має спрямованість. Домінуюча екстравертна чи інтровертна орієнтація опосередковує вплив темпераменту особистості на його поведінку, професійну діяльність, характер спілкування. Але доцільно зазначити, що екстраверсія – інтроверсія проявляється у діяльності й поведінці людей не безпосередньо. Їх прояв опосередкований впливом особистісного рівня цілісної індивідуальності. Отже, між рівнем розвитку акмеологічної спрямованості майбутнього учителя та континуумом “екстраверсія-інтроверсія” існує значний зв'язок.

З цієї позиції доцільно розглянути й інші взаємозв'язки, а саме вплив континууму “екстраверсія - інтроверсія” на розвиток мислення, сприймання, уяви майбутнього викладача мистецьких дисциплін. Так, мислення, як правило, живиться, з одного боку, із суб'єктивних та іноді, несвідомих джерел, а з іншого – об'єктивними даними, котрі передаються через чуттєві перцепції. Екстравертне мислення обумовлене, у більшій мірі, останніми. Судження завжди передбачає певний критерій, котрий постачається об'єктивними умовами, і не важливо, чи буде він представлений безпосередньо об'єктивним, чуттєво сприйнятим фактом, чи об'єктивною ідеєю; тобто об'єктивна ідея все одно визначається зовнішніми даними чи позичається зовні, навіть коли вона суб'єктивно схвалюється. Тому екстравертне мислення зовсім не повинно бути чисто конкретним мисленням, котре базується на об'єктивних фактах; з тим же успіхом воно може бути чисто абстрактним, якщо, наприклад, можна довести, що ідеї, якими воно оперує, переважно запозичені зовні, тобто були передані з допомогою традиції та виховання [44, с. 203-204].

Найбільш видатні представники нашої епохи визнають провідним екстравертний тип мислення. Це відбувається головним чином тому, що мислення, в зовнішньому зображенні, постає у формі науки, філософії і навіть мистецтва, або виходить безпосередньо з об'єктів, або входить у загальні ідеї. Завдяки обом обґрунтуванням воно здається нехай навіть не завжди самоочевидним, але по суті зрозумілим, і тому вважається таким, що має право на існування. У цьому сенсі можна сказати, що екстравертний інтелект, який орієнтується за об'єктивними даними, і є, фактично єдиним визнаним інтелектом. Але звертаючись до питання про інтровертний інтелект, доцільно зазначити, що існує мислення зовсім іншого роду, якому навряд чи можна відмовити в праві називатися “мисленням”. Це стосується саме того різновиду мислення, в орієнтації якого не беруть участі ні безпосереднє пізнання об'єктів, ні традиційні ідеї. Отже встановити такий тип мислення можна таким чином: коли думки зайняті конкретним об'єктом або загальною ідеєю, причому так, що хід мислення неминуче призводить назад до відправного пункту, то цей інтелектуальний процес – не єдиний

психічний процес, котрий відбувається в індивіда у цей час. “Ми спеціально відкинемо різноманітні відчуття та почуття, котрі стають помітними у якості більш чи менш такого, що порушує хід думок акомпанементу, і підкреслимо, що сам цей процес, котрий починається з об’єкту та повертається до нього ж, знаходиться, крім того, у постійному відношенні до суб’єкта” [43, с. 205].

Необхідним компонентом структури особистості є те, що вона включає в себе “Я” як суб’єкт довільної діяльності, котрому властиві мотиви свідомої поведінки. Психічний зміст людської особистості не вичерпується лише мотивами свідомої діяльності, але й існує розмаїття неусвідомлених тенденцій. У зв’язку з цим доцільно зазначити, що в індивідуальній свідомості слід виділити два компоненти: констатуючий та творчий. І якщо до складу першого входять, в основному, інформація, навички суспільного життя, ідеологічні позиції, то друга складається з аналізу та синтезу, міркування та узагальнення.

Отже, коли основний акцент ставиться на суб’єктивному процесі, виникає той інший тип мислення, котрий є протилежним до екстравертного, а саме, безпосереднє суб’єктивне орієнтування, яке називається інтровертним. Це мислення не детерміноване об’єктивними даними та не спрямоване на них; воно починається із суб’єкта та спрямовується на суб’єктивні ідеї чи на факти суб’єктивного характеру. Екстравертне мислення, в такому випадку, виникає лише завдяки тому, що об’єктивне орієнтування отримує певну перевагу. Ця обставина нічого не змінює у логіці мислення; вона лише призводить до такого “розрізнення між мислячими індивідами, котре слід віднести на рахунок темпераменту” [39, с. 206].

За своєю сутністю це мислення не менш продуктивне й креативне, ніж інтравертне, – просто воно служить іншій меті. Ця різниця в меті особливо відчутна у тих випадках, коли екстравертне мислення експраполює на той матеріал, котрий складає особливу сферу діяльності інтровертного мислення. Наприклад, коли суб’єктивне переконання пояснюється аналітично на ґрунті об’єктивних даних чи виводиться у якості наслідку з об’єктивних ідей. Для наукового мислення, однак, ця різниця стає навіть більш помітною, коли інтравертне мислення намагається включити об’єктивні дані у зв’язки, котрі не підтвержені відповідним об’єктом, – інакше кажучи, підкорити їх суб’єктивній ідеї. Кожен тип мислення відчувається іншим як вторгнення у сферу його компетенції, і звідси виникає свого роду тіньовий ефект: кожен тип відкриває іншому свою найменш позитивну сторону [44, с. 207].

Предметом як соціального так і професійно-педагогічного мислення є взаємостосунки людей, їх поведінка, способи впливу та взаємодія. Тому поняття професійно-освітнього мислення, на думку вчених, має два аспекти, а саме: професійно-акмеологічне мислення, котре пов’язане з вирішенням викладачами проблем досягнення пошукового результату в дорослих людей, наприклад, пошук засобів досягнення достатнього рівня творчої готовності студентів до практичної діяльності; професійно-педагогічне мислення, яке

пов'язане з вирішенням проблем досягнення пошукового результату викладачів у роботі з школярами.

У зв'язку з цим, набуває особливого значення проблема підсвідомого та безсвідомого у процесі творчої практичної діяльності майбутніх учителів музики як керівників дитячих хороших колективів. Актуальною вона є тому, що ці феномени наявні в кожному акті сприйняття, осмислення, досягнення та виконання музичного твору в процесі здійснення художньо-творчої діяльності. З цього приводу І. Зязюн зазначив, що “музична система як стрижнева характеристика музики навколо нас відбивається в кожній людині з дитинства на безсвідомому рівні, рівні різнобічних психологічних установок. Вони, як і граматичні правила мови, засвоюються нами на рівні музичних установок і зумовлюють нашу активність (сприймання, творчість тощо). Музичний твір одночасно і “носій установок”, і “механізм” їх трансляції. Установка розповсюджується на всі музичні універсалії – характеристичні, емоційні, логічні, стильові, звуковисотні, фактурні, темпові, ритмічні тощо” [14, с. 9].

Властивості континууму “екстраверсія – інтроверсія” прийнято вважати професійно важливими для колективних видів діяльності та професій, пов'язаних з постійним спілкуванням. Але ця якість має значення й для індивідуальної роботи. Аналіз досліджень засвідчує, що інтроверсія пов'язана з найбільш високим рівнем активізації кори головного мозку в спокійному стані, тому інтроверти надають перевагу діяльності, котра дозволяє уникати надмірної зовнішньої стимуляції. На відміну від інтровертів екстраверти прагнуть до стимуляції, адже вони надають перевагу діяльності, з можливістю використання додаткових рухів, тобто з залученням емоційно-мотиваційної сфери. Інтроверт більш стійкий до монотонної роботи, краще проявляє себе в діяльності, яка потребує підвищеної уважності та точності. Екстраверти вирізняються у меншій мірі точністю, але вони краще орієнтуються у напружених ситуаціях. У процесі педагогічної взаємодії екстравертам необхідно враховувати їх велику активність у поєднанні з навіюваністю.

Особливості свідомого, підсвідомого й безсвідомого розглянуті в працях психолого-педагогічного (Б. Асаф'єв, Л. Виготський, І. Зязюн, Я. Пономарьов, К. Юнг, М. Ярошевський та ін.) і музично-естетичного циклів (Л. Баренбойм, Ф. Бузоні, Г. Єржемський, Я. Мільштейн, К. Станіславський, Б. Яворський та ін.). Розуміння свідомого у процесі взаємодії керівника з творчим колективом не може з'явитися само по собі, без усвідомлення особистісних мотивів: оцінити свої відчуття та імпульси з позиції усвідомленого означає їх оцінку у конкретних поняттях, а з позиції підсвідомого – у почуттях, емоціях, інтуїції тощо. Це передбачає оцінювання майбутнім учителем своїх внутрішніх імпульсів й шляхом розшифровки дій доведення їх до мотиваційного рівня.

Моделювання професійної діяльності викладачів мистецьких дисциплін неможливе без ефективного використання безсвідомої сфери, адже виконавська діяльність повинна бути збагачена розвинутою інтуїцією та образним осмисленням художнього твору. Безсвідома сфера – це така психічна реальність, яка містить певну структурну організацію, котра допомагає викладачу мистецьких дисциплін заглибитись у зміст виконавської роботи з метою найповнішої її передачі слухачам, адже “безсвідома сфера – це велика арена збереження та накопичення розумової сили... І ця робота здійснюється цілком підсвідомо” [14, с. 3].

Музикант у процесі сприймання музики та її виконавства, найчастіше підсвідомо, наспівує внутрішнім голосом мелодичну лінію твору. В той самий час він відтворює й сприймає почуте, що знаходить своє відображення у вигляді відповідних емоційних реакцій, переживань. Я. Мільштейн, узагальнюючи свій педагогічний досвід, наголошував на тому, що цей бік виконавства формує фахову майстерність. Він зазначав, що засвоєння художнього твору учнем і всі пов'язані з цим процеси виникають після переживання виконуваного й взаємозалежні від нього. Саме в переживанні, в емоційному сприйнятті й відтворенні музичного образу, переплітаються всі процеси навчання.

Спрямовуючи виконавський напрям на пріоритет слухової сфери у процесі формування фахових навичок, представники психотехнічного напрямку музичної педагогіки відстоювали наступний лозунг: “Безсвідоме через свідоме” (Ф. Бузоні, І. Гофман, К. Мартінсон та ін.). Вони закликали до такого навчання, яке спрямоване на “безсвідоме” у процесі виконання технічних навчальних засобів. Так, Ф. Бузоні наполягав на тому, що технічної досконалості можна досягти не стільки завдяки фізичним вправам, скільки психічно ясному уявленню про виконавське завдання [16, с. 231].

Художні потреби, котрі викликані безсвідомою сферою, виконують особливу функцію в діяльності диригента. Керівник хорового колективу, який у своїй професійній діяльності виходить, в основному, з інтелектуальних, абстрактно побудованих концепцій, а не відштовхується від внутрішніх, емоційно пережитих спонукань, ніколи не досягне високих професійних результатів, адже ця професія потребує постійного та активного включення безсвідомої сфери.

Процеси свідомого та безсвідомого сприймання музичних творів щільно пов'язані з типологічними особливостями керівника хорового колективу. У процесі діяльності, коли орієнтування за об'єктом переважає, а рішення та дії визначаються не суб'єктивними, а об'єктивними умовами, доцільно виокремити екстравертну установку. Коли ж вона стає звичною, то її вже можна визначити як екстравертний тип. Якщо особистість мислить, відчуває, діє, та, фактично, веде такий спосіб життя, котрий співвідноситься з об'єктивними умовами та їхніми вимогами, то вона є екстравертом, бо життя

її абсолютно ясно показує, що саме об'єкт, а не його власний суб'єктивний погляд грає визначну роль у формуванні свідомості.

Передчуття як особлива психологічна властивість керівника хорового колективу є своєрідним професійним функціональним органом, здатним моделювати та передувати живому образному звучанню виконуваного твору. З допомогою передчуття вчитель здатен змоделювати будь-яку художню ситуацію, котра може виникнути у процесі взаємодії з хоровим колективом.

За умови наявності домінантної екстравертної установки, у процесі художньо-творчої діяльності, відчуття більше за інші функції обумовлене об'єктом. Як чуттєва перцепція, відчуття природним чином залежить від об'єкта. Але воно настільки ж природним чином залежить і від суб'єкта, й тому існує поняття суб'єктивного відчуття, котре докорінно відрізняється від об'єктивного. За наявності екстравертної установки суб'єктивний компонент відчуття, оскільки мова йде про свідоме використання останнього, або гальмується, або відсторонюється. Подібним чином відчуття, як ірраціональна функція, переважно витісняється у тих випадках, коли мислення та відчуття займають більш важливе місце; інакше кажучи, відчуття виявляється свідомою функцією лише у тій мірі, в якій раціональна установка свідомості дозволяє випадковим перцепціям ставати свідомими смислами.

У процесі підсвідомої виконавської діяльності важливою є емоційна реакція на сприйняття музичних явищ, повноцінне інтуїтивно-емоційне осягнення художнього образу твору. З цього приводу доцільно зазначити, що прихильники інтуїтивістської естетики (А. Бергсон, Б. Кроче) надавали особливого значення інтуїції, котра доповнює інтелектуальні процеси і дає можливість особистості не лише бачити світ, а й охоплювати глибини духовного, які недоступні інтелекту. Тлумачення цієї категорії "істотно змінює сучасну картину пошуків у галузі вивчення мистецьких дисциплін і вимагає осмислення тих резервів, які ґрунтуються на активізації прихованих психологічних можливостей позасвідомого у розвитку особистості" [38, с. 45]. Інтуїція є особливим видом психічної діяльності, що виступає важливою ланкою творчого процесу та сприяє оригінальній слуховій та виконавській інтерпретації художньо-образного змісту музичного твору. Але у процесі цієї діяльності не можна спиратися тільки на інтуїцію, інакше поза увагою виконавця залишаться питання тематизму, фразування, контрастності тощо. Дати переконливу музично-художню відповідь на ці питання допоможе глибокий аналіз інтелектуальної діяльності керівника творчого колективу.

Інтуїція, як функція несвідомої перцепції, за наявності екстравертної установки цілковито спрямована на зовнішні об'єкти. Оскільки інтуїція є, в основному, несвідомим процесом, її природа дуже важко піддається розумінню. У свідомості інтуїтивна функція представлена установкою на очікування, далекоглядність та проникливість, але лише з наступного

результату можна встановити, скільки з того, що вдалося “побачити”, дійсно було в об’єкті, а скільки було у нього “вкладено”. Так само як відчуття, коли воно виявляється домінуючою функцією, є не лише реактивним процесом, котрий більш нічого не означає для об’єкта, а й активним творчим процесом, який вкладає в об’єкт стільки ж, скільки й бере з нього. Оскільки інтуїція робить це несвідомо, вона також справляє несвідомий вплив на об’єкт.

Однак, основна функція інтуїції – передавати образи чи перцепції стосунків між речами, котрі навряд чи можуть бути передані через інші функції, а якщо й можуть, то надзвичайно далекими шляхами. Ці образи мають значення особливих інсайтів, які вирішальним чином впливають на дію кожен раз, коли інтуїції віддається перше місце. У цьому випадку психічна адаптація буде ґрунтуватися майже повністю на інтуїції. Це означає, що мислення, відчуття та почуття у значній мірі витісняються, при чому відчуття найбільше, тому що в якості свідомої функції органів чуття (відчуття) створює найсерйозніші перешкоди інтуїції. Відчуття порушує яскраву, нештучну перцепцію нав’язливою сенсорною стимуляцією, котра спрямовує увагу на дещо зовнішнє, на ті самі речі, в обхід яких та за котрі інтуїція намагається проникнути. Але оскільки екстравертна інтуїція спрямована переважно на об’єкти, то вона, фактично, опиняється майже у рівному становищі з відчуттям [43, с. 231].

Здатність бачення особливостей, що характеризують особистість іншої людини, через безпосереднє споглядання, без логічної аргументації є основною функцією інтуїції. Спроможність інтуїтивно визначати стан іншої людини, інтерпретуючи її як особистість розвивається через накопичення досвіду спілкування з колективом, аналізуючи та узагальнюючи цей досвід. Інтуїцію доцільно розглядати як евристичний процес, котрий полягає у пошуку вирішення завдання на основі орієнтирів пошуку, не зв’язаних логічно чи недостатніх для отримання логічного висновку. Для інтуїції характерна швидкість, а іноді й моментальність формулювання гіпотез та прийняття рішень. Інтуїція, як один із засобів усвідомлення людиною дійсності, є таким феноменом, у котрому інтегруються сприймання, мислення, уява та почуття. З цього приводу В. Гізекінс зазначав, що “лише інтуїція, яка стоїть над розумом і почуттями, може допомогти пізнанню того, що було створено в минулому” [16, с. 233].

Інтуїція проявляється в умовах суб’єктивно чи об’єктивно недостатньої інформації й органічно входить у притаманну мисленню людини здібність експраполяції (поповнення інформації, яка вже є, або передбачення ще невідомої). Тому наскільки вагома роль інтуїції в художньо-творчій діяльності, де людина відкриває нові галузі знань, можливості перетворення дійсності. За умови високої достовірності інтуїтивно сформованих гіпотез, інтуїція є вагомою складовою інтелекту. На думку П. Казальса, який відводив інтуїції провідну роль у процесі художньо-творчої діяльності, “іноді, і навіть дуже часто, інтерпретація може бути вища за сам музичний

твір... У питаннях темпу артист завжди керується інтуїцією... Інтуїція залишається майже завжди вирішальним фактором” [21, с. 235].

В основі інтуїції лежать особливі форми переробки інформації людиною, котрі можуть бути як образними, так і вербальними й втілюватися опосередковано чи безпосередньо залежно від характеру діяльності. Індивідуальна структура інтелектуального акту робить його особливо сприйнятливим до таких особистісних феноменів як інтелектуальні установки, емоційне налагодження, здатність до непередбачуваних рішень. Незаперечна також участь в інтуїтивних рішеннях естетичної інформації, сприйняття якої у різних особистостей дуже різноманітне. Тому розвиток інтуїції пов'язаний не лише із надбанням конкретного досвіду, а й із загальним рівнем розвитку особистості. Серед естетичних категорій інтуїція набуває особливого значення, оскільки вона є формою естетичного синтезу, тобто представляє собою як зустріч “Я” зі світом, в естетичній сфері, що відбувається у формі інтуїції.

Процес міжособистісного розуміння тісно пов'язаний з емоційною сферою. Почуття, співчуття та співпереживання допомагають адекватному розумінню інших людей. Уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку є необхідним компонентом спілкування та взаємодії з колективом. Такий специфічний засіб пізнання людини людиною є емпатією, який розглядається як глибоке розуміння почуттів, психічних станів іншої особистості. Емоційна природа емпатії полягає в тому, що керівник колективу не стільки розумово аналізує стан хористів, скільки охоплює його відчуттями. Тому без емпатії майже не можливе адекватне розуміння психологічного стану творчого колективу. Розвинена емпатія сприяє збалансованості міжособистісних стосунків. Прояв емпатії у процесі взаємодії свідчить про загальну установку не стільки на формальний бік спілкування, скільки на входження в його прихований зміст, психічний стан іншої людини, що відображається передусім невербальними засобами: інтонацією, мімікою, жестами, проявами перцепції тощо.

Емпатійні задатки є в кожній людини, але їхній розвиток залежить значною мірою від умов виховання та соціального оточення. Дослідження Г. Ержемського засвідчують, що розвиток емпатії залежить навіть не стільки від характеру взаємодії з хористами, скільки від значущості особистості, котра має сугестивний вплив на колектив [13]. Здатність до емпатії у керівника дитячого хорового колективу насамперед проявляється у тому, що він у процесі підготовки до занять ніби стає у позицію хористів, підбираючи такий матеріал, котрий є доступним та цікавим для школярів. Емпатійні здібності допомагають керівнику дитячого хорового колективу передбачати труднощі сприйняття навчального матеріалу, наперед осмислювати необхідну допомогу, відкривати нове й цікаве для них. Як виявили результати дослідження в більшій мірі емпатійні задатки притаманні екстравертам ніж інтровертам.

Доцільно зазначити, що інтроверт на відміну від екстраверта зосереджується на власному внутрішньому світі, орієнтується не за об'єктом та об'єктивними даними, а за суб'єктивними факторами. Інтроверт між перцепцією об'єкта та своєю власною дією ставить суб'єктивний погляд, котрий перешкоджає тому, щоб дія набула відповідного до об'єктивної ситуації характеру. Хоч інтровертна свідомість, звичайно, не може не помічати зовнішніх умов, у якості визначальних, вона все ж обирає суб'єктивні детермінанти. І тоді вона орієнтується на ці фактори у перцепції та пізнанні, які реагують на сенсорний стимул у відповідності до суб'єктивної схильності індивіда. Дві людини, наприклад, дивляться на один і той самий предмет, але ніколи не бачать його так, щоб отримані ними образи повністю співпадали й були абсолютно ідентичними. Не кажучи вже про різну гостроту відчуттів. Найчастіше існують радикальні відмінності: за видом, за ступенем – у психічній асиміляції перцептивного образу. Тоді як екстраверт постійно притягується тим, що приходить до нього від об'єкта, інтроверт переважно спирається на те, які “сузір'я асоціацій запалює це чуттєве враження у самому суб'єкті” [44, с. 243].

К. Юнг зазначав, що “вроджений спосіб дії уже давно відомий під ім'ям інстинкту, а для вродженого розуміння я запропонував термін архетип. Що означає інстинкт по-моєму, добре відомо кожному. Зовсім інший стан справ із поняттям архетипу. Те що я розумію під архетипом дорівнює “початковому образу” і я охарактеризував архетип як такий образ. Архетип – це символічна формула, котра починає діяти кожного разу, коли бракує свідомих ідей або ж коли вони пригнічуються в силу внутрішніх чи зовнішніх причин” [43, с. 216].

Панування суб'єктивного фактора у свідомості призводить до девальвації суб'єкта. Об'єкту не надається того значення, котре належить йому по праву. Подібно до того як при екстравертній установці об'єкт грає надто велику роль, так при інтровертній установці він має надто мале значення. У тому сенсі, що свідомість інтроверта суб'єктивується та його “Его” наділяється надмірним значенням, а об'єкт виявляється у такому положенні, котре стає безпорадним. На думку Л. Виготського “безсвідоме не відокремлюється від свідомого непрохідною стіною. Процеси, започатковані у підсвідомому, мають часто своє продовження у свідомості, і, навпаки, багато свідомого витісняється нами в підсвідому сферу” [8, с. 94].

Інтровертне мислення здатне переводити первинний художній образ в адекватно підігнану до фактів ідею не краще за екстравертне мислення – тобто викристалізовувати з конкретних фактів правильне емпіричне поняття чи, навіть, створювати нові поняття. Отже, якщо в останньому чисто емпіричне накопичення фактів затримує мислення та позбавляє факти їх значення, то в першу чергу, інтровертне мислення виявляє тенденцію до надмірного надання фактам форми свого образу чи просто їх ігнорує, щоб нічим не зв'язувати гру фантазії.

У цьому контексті відчуття доцільно розглядати як проекцію окремих властивостей предметів чи явищ матеріального світу, безпосередньо діючих на органи чуття. Інтровертне відчуття визначається переважно суб'єктивними факторами. Воно настільки ж суттєво відрізняється від екстравертного відчуття, як інтровертне мислення відрізняється від екстравертного мислення. Дати детальний аналіз процесу інтровертного відчуття важко, хоча винятковий характер такого роду відчуття помітний одразу, щойно воно стає предметом свідомості. Так як інтравертне відчуття обумовлене суб'єктивно й лише зрідка виходить назовні то, як правило не вірно трактується. Це таке відчуття, котре здається може знецінювати об'єкт, і тому воно здебільшого проявляється негативно. Його мета не у пристосуванні до об'єкта, а у підкоренні об'єкта безсвідомому стремлінню здійснити глибинні художні образи. Це відчуття безперервно шукає творчий образ, котрий відкривається йому в чомусь подібному до видіння, але котрого не існує реально [43, с. 119].

З цієї позиції відчуття доцільно розглядати як проекцію окремих властивостей предметів чи явищ матеріального світу, безпосередньо діючих на органи чуття. Адже відчуття, за своєю природою залежить від об'єкту та об'єктивних подразників. За умови інтровертної установки відчуття підлягає значним змінам. Воно також містить у своєму складі суб'єктивний фактор, який проявляється й додає свою суб'єктивну схильність до дії об'єктивного стимулу. Інтровертне відчуття ґрунтується переважно на суб'єктивному компоненті перцепції. Ілюструвати це поняття, можна на прикладі творів образотворчого мистецтва, які відтворюють об'єкти зовнішнього світу. Якщо декілька художників запланували написати один і той же пейзаж, намагаючись достовірно передати його, то всеодно кожна картина буде відмінною від інших, і не лише через розбіжності у здібностях, а через різні способи бачення; цілком можливо, що у деяких картинах яскравіше будуть проявлені відмінності, які передають настрій та ставлення до кольорів та форми, що передають зміст картини. Ці відмінності підкреслюють вплив суб'єктивного фактору. Інтровертне відчуття охоплює скоріше витоки фізичного світу, ніж його поверхню. Визначною тут є не реальність об'єкту, а реальність суб'єктивного фактору, тих початкових образів, котрі у їхній сукупності складають психічне відображення світу [44, с. 267].

Інтровертна інтуїція спрямовується на внутрішній об'єкт (цей термін з повним правом можна застосувати до змісту несвідомого). Ставлення внутрішніх об'єктів до свідомості є абсолютно аналогічним ставленню до нього зовнішніх об'єктів, навіть якщо їм притаманна не фізична, а лише психічна реальність. Вони виступають для інтуїтивної перцепції суб'єктивними образами речей, котрі хоч і не зустрічаються у зовнішньому світі, складають зміст несвідомого.

С. Гільшанов виокремлює такі прояви інтуїції: інтелектуальна інтуїція – котра проявляється у процесі пізнавальної діяльності; чуттєва інтуїція – яка є

провідною у перетворювальній діяльності; естетична, етична інтуїція – котра проявляється у процесі ціннісно-орієнтаційної діяльності; “проективна інтуїція”, емпатія – як один із основних компонентів комунікативної діяльності. Основою інтуїції, як зазначає вчений, є тотожність спрямованості особистості майбутнього вчителя, сфери його потреб, мотивації з визначеною основною метою педагогічної діяльності. Механізми інтуїції С. Гільшанов розглядає у певному ранговому порядку, а саме: професійний досвід, зорова образність, загальнокультурний рівень тощо [9].

У сфері освітньої діяльності інтуїція не тільки є осяянням, вона допомагає педагогу приймати правильне рішення у різноманітних ситуаціях, в інтуїції та творчості вчителя акумульовані його знання та досвід, індивідуальний стиль і педагогічні якості та здібності. На думку Б. Гершунського, творчий характер педагогічного процесу безперечний, але й у цьому процесі припустима розумна алгоритмізація дій як педагога, так і учнів, а знайти оптимальне рішення таких дій вчителю допомагає його професійна інтуїція та досвід.

Як і відчуття, інтуїція має суб’єктивний характер, який пригнічується наскільки це можливо за умови екстравертної установки, але стає визначним в інтуїції інтроверта. Хоч його інтуїція може збуджуватися зовнішніми об’єктами, вона цікавиться не зовнішніми можливостями, а тим, що зовнішній об’єкт вивільнив у суб’єкті. Тоді коли інтровертне відчуття обмежується в основному перцепцією – через несвідоме – феноменів інервації та затримується в них, інтровертна інтуїція пригнічує цей бік суб’єктивного фактору й осягає образ, котрий викликав цю інервацію. Отже, інтровертна інтуїція сприймає усі приховані процеси свідомості майже з тією ж яскравістю, з якою екстравертне відчуття відображає зовнішні об’єкти [44, с. 273]. Класифікація походження типів К. Юнга визначається не стільки обставинами життя особистості, скільки її задатками та властивостями.

Особливо значущою для психологічної типології викладачів мистецьких дисциплін є класифікація типів особистості, здійснена на початку двадцятого століття О. Лазурським. В основі запропонованої їм класифікації лежить принцип активного пристосування особистості до навколишнього середовища, в котрому вчений особливо виділяє духовні, естетичні, моральні та релігійні цінності. Дана типологічна класифікація зумовлює наявність двох основних розділів: за психічним рівнем та за психічним змістом. Психічний рівень у свою чергу розподіляється на три підрозділи: низький, середній та високий [34, с. 80].

Серед чотирьох виділених О. Лазурським компонентів типології особистості важливими для нашого дослідження є чисті та комбіновані типи особистостей різних рівнів. До чистих типів особистості вчений відносить: на низькому рівні: а) розсудливих, б) афективних (рухливих, чутливих, мрійників), в) активних (енергійних, покірно-діяльних, упертих); на середньому рівні: а) теоретиків-ідеалістів (вчених, художників, релігійних

діячів, б) практиків-реалістів (громадських діячів, альтруїстів, господарів, владних осіб); на високому рівні виокремленні такі типи-ідеали, котрі за змістом відповідають наступним комплексам рис особистості: а) альтруїзму, б) знанням (індуктивним та дедуктивним), в) красі, г) релігійним основам, д) суспільним відносинам, е) зовнішній діяльності (ініціативі), ж) системній організації процесу. До комбінованих типів особистості О. Лазурський відносить наступних: науково-практичних, науково-суспільних, художньо-практичних, релігійно-адміністративних діячів.

У структурі людської індивідуальності особливе місце належить темпераменту – центральному утворенню психодинамічної організації людини. Проблема темпераменту – одна з самих розроблених проблем у вітчизняній психології. Л. Виготський відносив до цієї дефініції особливості складу всіх вроджених та переданих у спадок реакцій, генетичну конституцію людини. Згідно його визначенню темперамент – це та сфера суб'єкта, яка виявляється в інстинктивних, емоційних і рефлексивних, регулятивних реакціях особистості [8]. Індивідуально-типологічна характеристика особистості виявляється у силі, напруженості, швидкості та зрівноваженості перебігу психологічних процесів. Зміст темпераменту визначається світоглядом, характером, освітою, вихованням тощо. Зумовлюючись типом нервової системи, темперамент істотно впливає на розвиток якостей та здібностей особистості, на її професійне спрямування.

І. Павлов ототожнював темперамент з типом нервової системи. На думку Б. Теплова, темпераментом називаються індивідуальні особливості людини, що виражені в емоційній збудженості; в більшій або меншій тенденції до зовнішнього сильного прояву почуттів; у швидкості рухів, у загальній рухливості особистості. Найобширніше значення в структурі темпераменту, на думку В. Небиліцина, складає загальна психічна активність індивіда. Сутність цього компоненту полягає в тенденції особистості до самовираження, ефективного освоєння і перетворення зовнішньої дійсності. Згідно з твердженнями вченого, етапи активності (й пізнавальної, і соціальної) розподіляються за такою шкалою: від млявості, інертності та пасивного споглядання на одному полюсі до вищого прояву енергії, могутньої стрімкості дій і постійного підйому [27, с. 102].

До загальної психічної активності належить (або навіть є складовою частиною) група якостей, що становить інший – руховий, або моторний, його компонент, провідну роль у якому грають якості, пов'язані з функцією рухового (й мовно-рухового) апарату. Необхідність його спеціального виокремлення в структурі темпераменту пов'язана, на думку В. Небиліцина, з особливим значенням моторики як засобу, за допомогою якого актуалізується внутрішня динаміка психічних явищ з усіма їх індивідуальними градаціями. Серед динамічних якостей рухового компоненту виділяються: швидкість, сила, різкість, ритм, амплітуда й цілий ряд ознак м'язового руху (частина з них характеризує і мовну моторику).

Третім основним компонентом темпераменту, згідно з позицією В. Небиліцина, є емоційність, яку він розглядає як обширний комплекс властивостей і якостей, що характеризують особливості виникнення, протікання і припинення різноманітних відчуттів, афектів і настроїв. У порівнянні з іншими складовими елементами темпераменту цей компонент найбільш складний і володіє розгалуженою власною структурою. Основними характеристиками емоційності є вразливість, імпульс та емоційна лабільність. Доцільно зазначити, що вразливість виражає афективну сприйнятливості суб'єкта, чуйність його до емоціогенних дій, здатність знайти ґрунт для емоційної реакції там, де для інших такого ґрунту не існує. Імпульсивна – це швидкість, з якою емоція стає спонукальною силою вчинків і дій без їх попереднього обдумування та свідомого рішення їх виконання. Під емоційною лабільністю звичайно розуміється швидкість, з якою припиняється дана емоційна реакція або відбувається заміна одного переживання іншим. Основні компоненти темпераменту, за теорією В. Небиліцина, створюють в актах людської поведінки ту своєрідну єдність спонукання, дій та переживання, яка дозволяє стверджувати цілісність проявів темпераменту і дає можливість відносно легко визначати тип темпераменту за його проявами [27, с. 189].

Для ефективного акмеологічного становлення викладачу мистецьких дисциплін важливо мати уявлення про особливості прояву власного типу темпераменту, а також уявляти реакції учнів з різними типами темпераменту, щоб вчасно провести самокорекцію, “підстроювання під учня”, не припускати грубих помилок у педагогічному спілкуванні. Ефективне виховання, в контексті проблем темпераменту, повинно полягати в тому, щоб у процесі розвитку особистості використовувалися характерні для даного індивіда властивості темпераменту, зміцнювалися ті його особливості, які у відомих ситуаціях можуть бути дуже корисними (так, відомо, що велика працездатність і витривалість людини корисні при виконанні певної діяльності), або вирівнювалися – з допомогою спеціальних психологічних прийомів – небажані в даній ситуації властивості темпераменту. Таким чином, неврівноваженість нервових процесів, що є, поза сумнівом, небажане явище в педагогічній діяльності, може бути компенсована шляхом формування відповідних контрольних механізмів. Необхідно тільки враховувати, що виховання може бути ефективним лише за таких умов, коли воно не втрачає відчуття реальності, не спотворює природу людини, а виходить з її закономірностей. Дослідження проблеми індивідуального стилю діяльності, проведені в школах Б. Теплова і В. Мерліна, виявилися дуже продуктивними тому, що твердженню про ефективність навчання та виховання вони протиставили тезу про оптимальність стильових особливостей лише у тому випадку, якщо вони враховують своєрідність природних задатків людини, а також можливість виконання однієї й тієї ж діяльності психологічно різними шляхами.

Узагальнюючи вищезазначене, доцільно класифікувати основні типи майбутніх фахівців за такою схемою: особистісно-психологічні та професійно-педагогічні якості та здібності хорового диригента, ступінь активності особистості, компетентність, ефективні способи взаємодії з хором колективом. Для конструктивного спілкування важливо не лише знати та враховувати індивідуальні особливості учнів і свої власні, а й володіти методами побудови оптимальних стратегій педагогічної взаємодії (впливу). Специфіка педагогічної діяльності обумовлює особливу значимість соціально-психологічних якостей, які сприяють міжособовій та рольовій взаємодії викладача з учнями. Саме наявність цих якостей (рефлексія, гнучкість, емпатичність, товариськість, здібність до співробітництва, емоційна привабливість тощо) доцільно вважати найважливішою ознакою професіоналізму.

Дослідження Г. Ержемського у сфері психології музичної діяльності доводять шкідливість втручання свідомості у виконавські дії, що протікають в автоматичному режимі, тобто безсвідомо. Навіть проста увага до певних процесів та відчуттів призводить до їхнього викривлення. Але у той самий час доведена і необхідність вивчення того, що за природними законами знаходиться у підсвідомості. У зв'язку з цим Л. Виготський вказував на те, що підсвідоме є предметом вивчення психологів не саме по собі, воно стає непрямим шляхом аналізу тих відбитків, які лишаються в нашій психіці. Початкові процеси мають обов'язкове продовження у свідомості та навпаки багато усвідомленого витісняється нами у підсвідому сферу. "Підсвідоме впливає на наші вчинки, постійно виникає у нашій поведінці, і за цими відбитками та проявами ми вчимося розпізнавати безсвідоме та закони, котрі керують ним" [8, с. 92]. На думку В. Колесникова, значення підсвідомого є надзвичайно великим, адже аналіз цього процесу допомагає побачити за словами та вчинками особистості її справжню сутність. "Для того, щоб зрозуміти концепцію несвідомого, необхідно, знати, що спонтанною активністю керують через вплив на умови цієї активності. Реалізація ідеї спонтанної активності у психології втілилася у концепцію несвідомого. Ефективне управління душевним світом – це вплив на умови розвитку, а не пряме втручання у внутрішній світ людини" [20, с. 21-22].

Безсумнівно, професія викладача мистецьких дисциплін часто стикається з мистецтвом режисури та акторської майстерності. З цього приводу Б. Асаф'єв зазначав, що режисерсько-акторські уміння потрібні музикантам для того, щоб перерозподілити у музиці центри уваги, на скільки це дозволяє інструментовка й конструкція, адже це не дозволить зробити твір недостатньо сприйнятливим для виконавців за принципом "єдності у контрастах" [6, с. 103]. Тому вплив підсвідомого, інтуїтивного на виконавські дії музикантів є досить вагомим. К. Станіславський, створюючи свою теорію, активно використовував ідеї З. Фрейда та його наступників, зазначаючи, що розроблені ними установки відтворюють основні принципи використання

підсвідомого у процесі творчої діяльності. З цього приводу він зазначав, що: “Наша підсвідома творча сила не може обходитись без свого роду інженера – підсвідомої психотехніки” [40, с. 47].

Л. Баренбойм, застерігаючи музикантів від механічного перенесення унікальної системи К. Станіславського в галузь музики, зазначив: “Потрібно однак стерегтися механічного перенесення теорії акторської майстерності та творчості, залишаючи без уваги її своєрідність. “Матеріалом” акторської майстерності є сам актор, його тіло, міміка, жестикуляція, мовлення; “матеріалом” музично-виконавського мистецтва – звук та ритм. Актор накопичує досвід для розвитку творчої уяви у повсякденному житті; музикант потребує ще спеціального музичного досвіду. Порівняно з актором, котрий виступає у спектаклі, у музиканта-виконавця більш складний і важкий вид естрадного спілкування з аудиторією” [7, с. 18]. Якщо поєднати визначене автором протиставлення специфічних рис діяльності актора та музиканта-виконавця, то у синтезі цими якостями, більшою мірою, повинен володіти педагог-музикант.

У творчій діяльності музикантів визначено, в основному, декілька типів психолого-педагогічного впливу на творчий колектив. Так видатний диригент Г. Ержемський виділяє чотири типи сугестивних впливів на творчий колектив: пригнічуваний вплив, переконуюче навіювання, навіювання через довіру та навіювання через лідерів. Природно, що в чистому вигляді вони застосовуються дуже рідко. Досвідчений диригент як правило уміє використовувати різні методи, застосовуючи та комбінуючи їх залежно від ситуації, що реально склалася. Але в процесі практичної роботи з колективом все ж домінує один з типів впливу [13, с. 178].

Перший метод є найбільш характерним для авторитарних диригентів. Не дозволяючи ніяких зазіхань на своє становище лідера, вони жорстко придушують найменші прояви будь-якої творчої ініціативи. Спілкування у його загальноприйнятому розумінні – як взаємодії, діалогу партнерів – тут немає. Керівник “говорить” з музикантами через накази, які не підлягають обговоренню. І хоча за умови хорошої фахової підготовки авторитарні диригенти досягають високих художніх результатів з творчим колективом, та все ж вони пригнічують ініціативу колективу, хористи виконують їх волю більш скуто, ніж творчо. Видатний диригент А. Пазовський писав: “Практика ще не виключила деспотичних прийомів роботи, їх сумні наслідки ми спостерігаємо досить часто. Уникнути їх не вдалося й мені, потрібно також відверто сказати, що найбільш невдалими постановками я вважаю саме ті, у котрих від початку до кінця головував деспотичний метод... тим самим я відібрав у виконавців функції свідомих художників, не дав їм права самостійно шукати та творити, насолоджуватись досягнутим” [30, с. 13].

Другий, найбільш поширений метод психологічного впливу, будується на “переконуючому навіюванні”. Його основа – спілкування та взаємодія партнерів. Хоча подібне “м’яке керівництво диригента” й передбачає певну

творчу ініціативу з боку хористів, постійна тактовна наполегливість диригента у реалізації своїх художніх цілей зовсім не виключає за умови необхідності застосування більш активних форм психологічного тиску на колектив. Так, вплив на хоровий колектив диригента К. Птиці відрізнявся глибокою послідовністю, поміркованістю та виваженістю. Вимоги, які були поставлені ним перед хором, завжди вирізнялися чіткістю та раціональністю. Керівництво хором К. Птиці ґрунтувалося на гарячому творчому почутті та сильній думці великого музиканта. Керівник хору такого плану через свій темперамент застосовує додатковий комплекс технічної обладненості диригента: використання погляду, міміки обличчя, виразного беззвучного показу нюансування тощо.

Загалом, методи навіювання носять у певному розумінні односторонній характер. Диригент, що опанував мистецтво психологічного впливу, захоплюючи хористів певним емоційним станом, ніколи не повинен втрачати потрібного рівня самоконтролю, продовжуючи реалізовувати на професійному рівні, необхідні керівні функції. У психологічних дослідженнях зібраний значний матеріал, котрий переконливо доводить, що навіювання студенту його ідентифікації (ототожнення) з яким-небудь видатним майстром – чи то музикантом, художником тощо – підвищує іноді у декілька разів його творчі можливості. Подібний метод навіювання через довіру, інтенсифікуючи несвідому сферу, призводить до результатів, які за звичайних умов були б абсолютно неможливі. Тому, коли авторитетний диригент своїм ставленням до дій музикантів намагається переконати їх у власній винятковості, нав'язати їм уявлення про неповторність їх творчого таланту, часто призводить до того, що вони у певний конкретний момент починають відчувати себе не як рядові хористи, а несвідомо ідентифікують себе з видатними художниками-виконавцями.

Керівники хору, що ефективно використовують метод навіювання через довіру, благотворно впливають на розвиток творчих здібностей учасників колективу. Вони відрізняються психологічним розумінням колективу, уміють швидко та правильно орієнтуватися у різноманітних ситуаційних особливостях роботи з хористами. У процесі роботи з хором диригенти такого плану намагаються нав'язати свій виконавський план учасникам колективу, що вірують у їхнє виняткове обдарування та згодні з їхньою інтерпретацією, тим самим вони передають творчу ініціативу виконавцям. Подібні прояви довіри з боку керівника хорового колективу активно стимулюють розкриття глибинного творчого потенціалу хористів, знищують їх невпевненість у своїх силах, що часто призводить до досягнення високих художніх результатів. Керівник такого плану обговорює з колективом трактовку концепції хорового твору, залучає колег до більш повного професійного аналізу творів. К. Птиця характеризує роботу з хором професора М. Даниліна відзначає, що йому притаманне те почуття великої, справжньої доброти, яка буває у людей сильною та ясною волею, великого

розуму та вимогливого характеру, він разом з тим радів будь-якому прояву живої ініціативи та ніколи не нав'язував учневі свою художню волю. Керівник такого типу виявляє постійну повагу до колективу в цілому та до кожного учасника окремо, демонструє велике терпіння у роботі з хором. А метод навіювання через лідерів, сприяє інтенсифікації навіюваних впливів диригента, який нейтралізує негативні тенденції у хорі, допомагає тим самим погасити основні “епіцентри опору” в колективі.

Доцільно зазначити, що хор може по-різному реагувати на спонукальні імпульси диригента: сприяти реалізації його творчої лінії, займати нейтральну, інертну позицію або, навіть чинити явний чи прихований опір його намаганням. В усіх цих проявах основними важелями є лідери колективу. Роль лідерів, як формальних так і неформальних, у створенні психологічного клімату в колективі, у формуванні суспільної думки та оцінок своїх керівників, а також в організації та характері спільних дій хорового колективу є величезною. Від загального настрою лідерів у значній мірі залежить творчий відгук всього колективу в процесі репетиційної роботи.

Якщо не враховувати у практичній діяльності роль групи лідерів у створенні умов, котрі визначають атмосферу взаємодії керівника та його творчих партнерів, практичний результат подібного співробітництва не завжди може задовольнити. Тому бажано, щоб диригент під час репетиційної та виконавської діяльності постійно тримав під контролем дії лідерів. Спрямовуючи на них активний психологічний тиск, прагнучи підкорити їх своїй волі, він повинен м'яко, але достатньо наполегливо домагатися, у першу чергу, саме від них виконання своїх вимог. Подібні гостроспрямовані навіювані впливи диригента, як правило ведуть до бажаної мети та сприяють подоланню опору колективу в значно більшій мірі, ніж будь-які неадресовані дії. Витримати такий психологічний тиск з боку диригента за умови його постійного контролю, дуже важко, навіть для досить вольових хористів. Адже навіюваний вплив диригента постійно посилюються загальною атмосферою репетиційної роботи. Але застосовувати такий активний прийом доцільно лише у виняткових ситуаціях, і не в чистому вигляді, а комбінуючи його з іншими методами психологічних впливів.

І все ж однією з основних умов успішного навіюваного впливу керівника є його професійний авторитет та довіра колективу. Залякування, страх не дають можливості диригенту встановлювати з виконавцями такий необхідний у його діяльності внутрішній контакт, створити атмосферу творчої ініціативи у спілкуванні з хористами. Навіюваний вплив диригента на хоровий колектив у значній мірі залежить від наявності у нього вольових якостей. Опанувати здатність артистичного впливу на хористів означає впливати силою волі не тиснучи та пригнічуючи, ця сила повинна бути захоплюючою. У зв'язку з цим доцільно відзначити, що професор Г. Дмитревський будучи педагогом великої волі та суворого характеру, разом

з тим щиро радів будь-яким проявам живої ініціативи й ніколи авторитарно не нав'язував студентам свою художню волю.

Отже, активна позиція керівника хорового колективу, ступінь вияву ним професійно-особистісних якостей та здібностей, використання ефективних способи взаємодії з дитячим хоровим колективом, багато в чому залежать від типологічних особливостей диригента та врахування ним специфіки свідомого та безсвідомого. Адже у цьому і полягає взаємозв'язок типології з акмеологічним розвитком майбутнього вчителя музики. Підкреслюючи значимість врахування безсвідомого І. Зязюн зазначив: “Музична діяльність наскрізь пронизана активністю безсвідомого від елементарних до найбільш високих рівнів. Одні автори безсвідоме використовують для пояснення “функціональності” основних засобів музичної виразності (лад, тональність, метро-ритм, стиль тощо), другі – використовують його більш широко для пояснення ролі й значення всього минулого досвіду (навчання, пам'ять, традиції, національність, культура тощо), треті – для пояснення специфіки всіх музичних універсалій (модусів). Ці підходи не взаємовиключні, а один одного доповнюють” [14, с. 9].

Отже, акмеологічний розвиток викладача мистецьких дисциплін є зорієнтованим на його типологічні особливості (екстрасенсорику, емоційну стабільність, творчу активність тощо). У свою чергу континуум “екстраверсія – інтроверсія” опосередковує вплив темпераменту на поведінку, професійну діяльність, характер спілкування майбутнього вчителя музики. Тому визначення типологічної приналежності у студентські роки є важливим для всієї подальшої продуктивної діяльності вчителя музики у процесі акмеологічного зростання. Це дає можливість активізувати практичну роботу та заповнити деякі її прогалини за рахунок осмислення типологічних особливостей, що дозволить скоректувати індивідуальний стиль учителя вже на початку педагогічної діяльності. Для керівника дитячого хорового колективу важливим є ефективне використання методів навіювання через довіру, які сприятливо впливають на розвиток здібностей учасників колективу, активно стимулюють розкриття їх глибинного творчого потенціалу, знімають невпевненість хористів у своїх силах, що призводить до досягнення акмеологічного результату.

Система професійної підготовки майбутнього вчителя музики припускає розширення акмеологічного підходу в рамках викладання фахових дисциплін. Цей підхід, як вже зазначалось, дозволяє створити оптимальні умови для формування професійної майстерності майбутніх фахівців, а саме: сприяє самореалізації особистості; професійному саморозвитку та самопізнанню; розвитку творчості; забезпечує продуктивність музично-педагогічної діяльності – адже він виходить за рамки традиційного викладання фахових дисциплін, що і складає основу для їх інтеграції.

Доцільно зазначити, що необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що

мислить професійно, творчо, компетентно. У зв'язку з цим особливого значення набуває такий елемент майстерності викладача мистецьких дисциплін, як постійний контакт із людьми (мистецтво творчої взаємодії), що потребує оптимальної професійно-психологічної підготовленості (психолого-педагогічні знання й уміння, розвинуті професійні якості та здібності), постійний потяг до самовдосконалення. Такий підхід дає поштовх для подальшого удосконалення фахової майстерності акмеологічного спрямування.

Розглядаючи “акме” як розквіт, вершину, вищий ступінь розвитку, доцільно зазначити, що це поняття означає “соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих і найкращих показників у її діяльності, творчості” [39, с. 119]. Акмеологія є міждисциплінарною наукою про закономірності та фактори досягнень вершин професіоналізму, творчого довголіття людини. Вивчаючи феноменологію, закономірності й механізми розвитку людини у період її зрілості та особливо під час досягнення нею найвищих рівнів розвитку, акмеологія активно вирішує проблеми підвищення якості освіти. Міра зрілості людини і так звана вершина цієї зрілості або “акме” – це багатовимірний стан людини, що охоплює значний у часовому відношенні етап її життя й показує, наскільки людина склалась як громадянин, як спеціаліст у певній галузі діяльності, як особистість, яка має певні зв'язки з навколишньою дійсністю. Цей стан не є статичним, а навпаки, відрізняється більшою або меншою варіативністю й змінюваністю. Соціальна акмеологія є однією з прикладних галузей акмеологічного знання, що вивчає розвиток професіоналізму, зрілості, компетентності в цій сфері [41, с. 25].

Визначаючи акмеологію як науку про “закономірності розвитку людини, досягнення творчої діяльності у процесі самореалізації особистісного потенціалу”, Н. Кузьміна виокремлює предметом акмеологічних досліджень цілеспрямовану особистість на етапі продуктивної зрілості, коли найбільш успішно проходять процеси самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення [22, 104].

Специфіка акмеології, відносно інших наук про людину, полягає в тому, що вона досліджує весь життєвий та професійний шлях особистості. Акмеологія вивчає проблеми удосконалення, корекції професійної діяльності та виходить з того, що вершин професіоналізму та майстерності людина досягає сама, при чому, професійна діяльність особистості відіграє провідне місце в її долі.

У контексті акмеологічного підходу до якісної оцінки праці особистості провідними є поняття: майстер (майстерність), професіонал (професіоналізм). На думку К. Платонова, майстром доцільно вважати такого фахівця, який має найвищий рівень розвитку професійних умінь, що ґрунтуються на гнучких навичках та творчому підході. Для досягнення майстерності у фаховій діяльності вчителю необхідно оволодіти значними

початковими можливостями, а саме: нахилами та здібностями, спеціальними знаннями та вміннями, кваліфікацією та мотивацією [33, с. 185].

Отже, акмеологія успішно вирішує освітні завдання засобами навчання та формуючого впливу на особистість студента, сприяє формуванню ціннісного ставлення до самовдосконалення й розвиває досвід саморозвитку, що дозволяє досягати проектувального рівня акмеологічного розвитку як результату освітнього процесу. У зв'язку з цим, завданнями освітнього процесу на сучасному етапі виступають: формування акмеологічного саморозвитку, творчої активності, самостійності та успішності. Базою цих досліджень стали праці таких дослідників, як: Б. Ананьєв, О. Бодальов, Н. Гузій, А. Деркач, В. Зазикін, Є. Климов, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Сінягіна, В. Федоришин та ін.

Висвітлюючи питання про шляхи та закономірності самоспрямування особистості до вершин професійної досконалості, акмеологія розглядає рефлексію у якості головного механізму оволодіння особистістю професійною майстерністю. Такий аспект визначеної проблеми дозволяє розширити підходи до творчої самореалізації особистості у процесі продуктивної діяльності, сприяти цілісному, конструктивному оформленню знань про людину як носія власного досвіду та соціальних зв'язків. Доцільно враховувати, що процес самореалізації особистості багато в чому залежить від характеру його життєвих обставин, але, разом з тим значна частина його життєвих досягнень залежить від власних установок, ціннісних орієнтацій, сили волі, мотивації, здібностей тощо. Тому формування у студентів позитивного внутрішнього настрою, виховання у них потреби в самореалізації є суттєво важливим етапом навчання у ВНЗ.

За даними досліджень психологів (Л. Виготського, В. Лісовського, К. Степанової та ін.) вік від 18 до 25 років (а саме у такому віці найчастіше студенти залучаються до процесу професійної діяльності) – це той мікро період, який вирізняється швидкою зміною підйомів та спадів у розвитку пам'яті, мислення. У віці 18-21 рік (тобто найбільш близькому до розглянутого часу навчання у ВНЗ) спостерігається деяка стабільність уваги. Оптимальні вершини розвитку інтелекту, на думку багатьох дослідників, у проміжку 18-25 років припадають на 19, 22 та 25 років; вершина розвитку мислення – на 20, 23 років; максимальний розвиток уваги – 20 й 24 роки, пам'яті – 19 та 23 роки.

У цей віковий період проблема швидкості та тривалості запам'ятовування є однією з основних тому, що виникає питання, як вони характеризуються та від чого залежать кількісні та якісні показники продуктивності запам'ятовування? У численних роботах дослідники виявляють факт варіювання величини кореляції мнемонічних процесів, які залежать від віку, та крім того: "... неважко помітити, що суттєву роль, принаймі одного з джерел цих змін, відіграє характер такої діяльності, що здійснюється з метою запам'ятовування" [39, с. 91]. Доцільно визначити, що

у віці між 13 та 20 роками є прогрес запам'ятовування при осмисленні виконуваної діяльності. Експериментальні дослідження, проведені В. Самохваловою засвідчили, що у багатьох студентів педагогічних університетів діапазон використання різноманітних раціональних прийомів запам'ятовування вищий, ніж у старших школярів. Проведені дослідження дозволили зафіксувати, що успішне запам'ятовування, як правило, пов'язане з більш досконалою організацією навчального процесу. “Встановлення залежностей між елементами ряду, об'єднання їх за тими чи іншими ознаками значно підвищує вірогідність відтворення цих елементів, що веде до успішного вирішення поставленого завдання” [31, с. 96].

Таким чином, вік 18-21 рік, а саме цей вік є оптимальним для навчання у ВНЗ, – період відносно високого рівня розвитку мислення та пам'яті. У цей період практичне мислення є активним компонентом міжфункціональної структури, що дозволяє створити всі умови для інтенсивного розвитку теоретичного компоненту мислення, який розглядається нами в якості однієї з необхідних умов формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. Дуже точно з цього приводу зазначив Н. Філіповський: “Інтенсивність навчання відмінна у різні періоди життя... Але, якщо говорити про можливості пізнання, то основний максимум для всіх однаковий. Він дуже сильно вирізняється в усьому графіку, стверджуючи, що студентські роки – це найкращий період у житті для того, щоб вчитися, адже це час пізнання”. У процесі навчальної діяльності важливо враховувати найбільш інтенсивні періоди життя, до яких відноситься ефективний етап навчання у ВНЗ [39, 59].

На думку вчених (В. Андрєєв, А. Деркач, Н. Гузій, Н. Кузьміна та ін.), акмеологічний підхід полягає в обґрунтуванні теоретичних питань професіоналізму та продуктивної діяльності майбутнього фахівця. Сутність застосування акмеологічного підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, “коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку” [12, с. 11]. Необхідною умовою акмеологічної освіти є процес інтенсивного самостворення особистості, її прогресивної спрямованості до постійного самовдосконалення, а результатом виступає професійно підготовлений фахівець, що мислить компетентно й творчо. У зв'язку з цим особливого значення набуває такий елемент майстерності вчителя музики, як досягнення високих творчих результатів.

Отже, активна спрямованість особистості, яка є інтенсивною в період навчання у ВНЗ виступає плацдармом для подальшого ефективного розвитку з проекцією до вершин досконалості. За визначенням деяких джерел акмеологічний розвиток особистості як вершина її розквіту пов'язаний з віком, який припадає на період від 25 до 50 років, у деяких особистостей, особливо мистецьких, творчих професій, – ще й на значно пізніший вік.

Професійну діяльність, деякою мірою, можна трактувати як особистісну категорію, як процес створення нового та результат творчої діяльності. Такий підхід дає змогу структурувати систему поглядів на цілісне вивчення цієї діяльності у руслі акмеологічної науки. З цього приводу А. Деркач зазначив, що система психологічних понять “багаторівнева, тому вона побудована ієрархічно. Вона включає ряд підсистем, які володіють різними функціональними якостями. Можна виокремити три основні нерозривно взаємопов’язані підсистеми: когнітивну, у якій реалізується пізнавальна функція; регулятивну, яка забезпечує регуляцію діяльності та поведінки; комунікативну, яка формується і реалізується у процесі спілкування ...” [12, с. 36].

Акмеологію художньо-творчої діяльності доцільно розглядати у співвідношенні з її сутнісними загальними характеристиками, а саме: через вплив особистісних характеристик суб’єкта цієї діяльності (включаючи здібності, духовні потреби творчої особистості, мотивацію, сприйняття художніх творів, творчі процеси тощо), на мистецький результат і творчі досягнення. Вивчення акмеологічного розвитку особистості у художньо-творчій діяльності у теоретичному та практичному плані є особливо важливим у сфері музично-виконавської діяльності.

Проблема навчання на протязі всього життя (акмеологічного спрямування) стала актуальною у всьому світі, особливо в останнє десятиріччя. Перелік проектів Ради Європи за минулі роки є досить суттєвим. Зокрема, він включає і крупний проект щодо шкільної освіти, в якій на перший план висувалися роль і значення середньої освіти у підготовці учнівської молоді до вищої освіти та отримання професій, до життя в демократичній і полікультурній Європі [45, 101].

У своїх програмах і проектах Рада Європи надає також велику увагу університетам, допомагає вирішувати їхні проблеми через заохочення до співпраці між ними, зокрема, включає збір і розповсюдження інформації про європейські проекти з вищої освіти. Пріоритети Ради Європи у цій галузі полягають у доступі до вищої освіти, визнанні еквівалентності дипломів й кваліфікацій, впровадженні законодавчих реформ у галузі вищої освіти країн Центральної та Східної Європи.

Керівник Міжнародної комісії з освіти Ж. Делор так охарактеризував концепцію освіти протягом всього життя: “На порозі XXI століття концепція освіти протягом всього життя набуває ключового значення. Вона виходить за рамки традиційної різниці між початковою освітою і неперервною освітою. Вона є відповіддю на виклик, який кидає нам світ, в якому зміни відбуваються дуже швидко. Подібна необхідність існує і набуває все більш суттєвого характеру” [11, с. 22].

На початку XXI століття на Генеральній конференції ЮНЕСКО було сформульовано 6 параметрів естетичної організації освітянського простору:

- “вислів освіта дорослих” означає весь комплекс організованих процесів навчання, незалежно від змісту, рівня і методів, формальних чи інших, що продовжують чи поповнюють освіту, одержувану в школах і вузах, а також, практичне навчання, завдяки якому особи, що розглядаються суспільством, частиною якого вони є, як дорослі, розвивають свої здібності, збагачують свої знання, поліпшують свою технічну, професійну кваліфікацію або одержують нову орієнтацію і змінюють свої погляди чи поведінку в перспективі всебічного особистісного розвитку і участі у збалансованому і незалежному соціальному, економічному й культурному розвитку;

- освіта дорослих не може розглядатися сама по собі: вона є підрозділом, невід’ємною складовою загальної системи неперервної освіти;

- вираз “неперервна освіта і навчання” означає всеохоплюючу діяльність, спрямовану як на зміну структури існуючої системи, так і на розвиток усіх можливостей підготовки поза системою освіти;

- у цій діяльності чоловіки й жінки є творцями своєї власної освіти шляхом постійної взаємодії між їхнім мисленням і діяльністю;

- освіта і навчання, зовсім не обмежуючись періодом навчання в школі мають здійснюватися упродовж усього життя, охоплюючи всі навички і знання у своїй галузі й використовуючи будь-які можливі засоби, для необмеженого розвитку особистості;

- процеси освіти і навчання, у яких протягом життя через різноманітні форми беруть участь діти, молодь і дорослі будь-якого віку, мають розглядатися як єдине ціле” [24, 58-59].

Зупиняючись на розкритті сутності та змісту акмеологічного спрямування формування професійної майстерності студентів, доцільно зазначити, що процес акмеологічної технології, розроблений з метою розвитку фахової компетентності включає саморегулятивну та рефлексивну функції, що найбільш сприяє формуванню цього феномену.

Фахова компетентність викладача мистецьких дисциплін умовно поділяється нами на саморегулятивну та рефлексивну. До складу саморегулятивної відносяться: знання сучасних засобів саморегуляції; здатність до системної саморегуляції; активність та творчість у саморегуляції фахової діяльності; вміння керувати власними емоціями та приймати неупереджені рішення; можливість продуктивної саморегуляції. Рефлексивна функція компетентності включає: сформованість особистісних цінностей; готовність та здатність до критичного осмислення професійної діяльності; наявність чіткої особистісної мети; адекватне оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності; розвинену здатність до мистецької рефлексії, що загалом, спрямовує майбутнього вчителя на акмеологічне самовизначення.

Згідно своїй інтегрованій функції акмеологія гармонізує взаємодію якісно різноманітних характеристик на кожному рівні внутрішньої організації особистості. У рамках проектувальної функції акмеологія

дозволяє особистості прогнозувати своє професійне майбутнє, аналізувати його можливі варіанти, розробляти оптимальні стратегії самовдосконалення та індивідуальної траєкторії досягнення акме вершин.

Отже, забезпечення ефективного розвитку особистості на всіх вікових етапах життєдіяльності є необхідною акмеологічною умовою, яка спрямована на: психологічну підтримку в період проходження особистістю “перехідного простору” з метою відбіркового визначення; допомогу особистості у самостійному подоланні індивідуальних труднощів; засоби всебічного розвитку особистості у процесі педагогічної взаємодії; комплексну технологію; допомогу особистості у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації; успішне навчання та розвиток кожної особистості у конкретному освітньому просторі; комплексні методи створення сприятливого середовища для прийняття оптимальних рішень у різноманітних життєвих (професійних) ситуаціях.

У процесі підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, яка сприяє особистісному акмеологічному становленню, важливою є креативна діяльність, результат якої полягає не лише у матеріальних та духовних цінностях, а в особистісному перетворенні у ході створення не тільки суб’єктивно, але й об’єктивно нового продукту. Отже, процес формування професійної майстерності, котрий має багаторівневу структуру, великою мірою базується на рефлексії, як осмисленні людиною особистісної пошуково-творчої діяльності, а також на співтворчості у процесі креативно-перетворюючої праці.

Пріоритетними завданнями акмеологічного розвитку особистості, на думку А. Деркача, виступають:

- здійснення комплексного дослідження цілісності суб’єкта, у процесі розкриття особливостей його шляху до вершин Акме;
- визначення індивідуальних, особистісних та суб’єктно-діяльнисних характеристик у їх єдності та взаємозв’язку;
- виявлення закономірностей та технологій розвитку професіоналізму;
- визначення оптимальних умов для ефективного професійного зростання [12, с. 41].

З цієї позиції акмеологічні умови формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін передбачають широке використання наукових знань для вирішення завдань прогресивного особистісно-професійного розвитку студентів та формування корпоративних відносин, досягнення творчого партнерства у процесі педагогічної взаємодії. У цьому процесі важливо забезпечити успішність професійної діяльності та розвиток її суб’єкта за рахунок актуалізації особистісного потенціалу, збереження та поповнення резервних можливостей суб’єкта діяльності у поєднанні з активізацією оточуючого середовища, спрямованого на комфортні умови мистецької діяльності. Акмеологічне спрямування діяльності викладача мистецьких дисциплін – це, перш за все, цілісний,

безперервний процес вивчення та аналізу, розвитку, формування й корекції його фахового становлення як професіонала-майстра.

Дослідження, проведені у сфері музично-педагогічної освіти Е. Абдулліним, Ю. Алієвим, Л. Арчажниковою, Л. Баренбоймом, Г. Ципіним, В. Школяр та ін., доводять, що становлення викладача мистецьких дисциплін готового до творчої самореалізації необхідно визначити як його зростання від рівня виконавського повтору педагогічних дій до самостійно-творчого. У процесі акмеологічного становлення викладачів мистецьких дисциплін, на нашу думку, доцільно вирішувати наступні завдання: вивчення психолого-педагогічних умов, які впливають на успішність професійної діяльності; дослідження процесу та результатів успішної фахової діяльності; визначення особливостей особистісно-професійного розвитку студентів; виявлення резервних можливостей особистості з метою активізації професійного потенціалу; технологічне забезпечення особистісно-фахового розвитку майбутнього вчителя музики; проведення моніторингу особистісно-професійного розвитку студентів; оволодіння музично-педагогічними та художньо-естетичними знаннями, уміннями та навичками; використання праксеологічного досвіду в різних видах музично-педагогічної діяльності; формування потреб у самостійному засвоєнні художньо-музичних творів; створення умов для розвитку особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей та здібностей особистості у процесі творчої музично-педагогічної діяльності.

Адже викладач музично-педагогічних дисциплін повинен формувати “естетичні погляди і профорієнтаційну майстерність студентів, направляти їх загально-музичний розвиток, поглиблювати історичні й теоретичні знання, розвивати почуття відповідальності, волю, цілеспрямованість” [36, с. 13].

Акмеологічні умови становлення майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки базуються на установці самостійної орієнтації у художньо-педагогічній діяльності. В основу цього процесу покладено професійний інтерес і мотиваційну готовність особистості до музично-педагогічної діяльності. Професійний інтерес як одна з сторін спрямованості особистості є її активною життєвою позицією, яка особливо проявляється у творчій діяльності. Мотиваційна готовність до музично-педагогічної діяльності як активний стан особистості забезпечує її самореалізацію у майбутній продуктивній діяльності у співвідношенні до конкретних умов, особливостей музичної культури, психолого-педагогічного досвіду тощо.

Визначаючи значимість акмеологічного підходу до формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін доцільно виокремити сутнісні характеристики цього феномена. Одним із провідних аспектів фахової майстерності вчителя є культура мовлення, що слугує ефективним засобом професійної діяльності. Культура мовлення є не лише одним із важливих показників духовного багатства вчителя, але й ефективним засобом формування його особистості. Мовлення вчителя

завжди повинно бути звернене до учнів, незалежно від форми роботи чи характеру педагогічної взаємодії. Мовлення як і мислення у процесі фахової діяльності, під час вирішення професійних завдань набуває професійної спрямованості. Педагогічний аналіз, синтез, абстракції, узагальнення, порівняння особливо важливі під час формування основ професійної майстерності.

У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця професійно-акмеологічна спрямованість створює той каркас, навколо якого компонуються основні якості особистості вчителя. Практично важко виокремити власне педагогічні якості від інших різноманітних властивостей особистості вчителя музики, що впливають на майстерність його діяльності.

На думку О. Апраксіної, у процесі підготовки майбутнього вчителя музики, надаючи найбільшої переваги творчій активності та ініціативності, доцільно формувати фахову майстерність розвиваючи у них музично-естетичну та психолого-педагогічну культуру, здатність до виконання творчих завдань (особливо інтерпретаційних), належну увагу приділяти розвитку виконавської волі, творчому професійному мисленню тощо. Аналіз психолого-педагогічної, мистецтвознавчої та методичної літератури дозволив зробити висновок, що ефективний розвиток музичного мислення майбутніх учителів музики дозволяє проектувати їх подальше акмеологічне спрямування у процесі продуктивної діяльності. Знання психології мислення, його різновидів, форм, мисленневих операцій та вміння використовувати їх у роботі з дітьми необхідні фахівцю для формування професійного мислення як важливого компоненту майстерності [4].

У процесі практичної діяльності викладач мистецьких дисциплін виявляє різноманітні професійні якості, котрі відбиваються на структурі особистості. Багатогранне сполучення особистісних якостей, спеціальних знань та професійного досвіду є складовими педагогічних здібностей, необхідних для формування професійної майстерності. Тому акмеологічне становлення майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, зростання їх майстерності процес глибоко особистісний, який проходить на протязі всього життя, як і формування особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей.

Специфічні якості викладача мистецьких дисциплін Л. Арчажникова небезпідставно розглядає у тісному взаємозв'язку із загальнопедагогічними. При цьому вона відзначає, що “артистичні, художні, музичні здібності допомагають більш оригінальному та творчому втіленню педагогічної діяльності лише за умови достатнього рівня розвитку загально педагогічних здібностей” [5, с. 35]. Вчена правомірно акцентує на важливість загальнодидактичних якостей у структурі фахової підготовки студентів до практичної роботи з школярами. Ще вона наголошує на тому, що вчителю музики необхідні психологічні знання та вміння адекватного оперування такими категоріями, як: аналіз, синтез, стереотип, моделювання, прогноз, воля, пам'ять тощо.

Важливим аспектом акмеологічного розвитку майбутнього викладача мистецьких дисциплін є розвиток самостійності, свідомого ставлення до музичного мистецтва, “розширення світогляду, розвитку художньої індивідуальності, удосконалення слухового контролю, самоконтролю, уваги, навчання студентів раціональним методам роботи над музичним твором” [36, с. 13]. Отже, аналіз діяльності викладача мистецьких дисциплін, з позиції акмеологічного підходу, допомагає визначити умови максимального прояву особистісного потенціалу, творчої самореалізації та досягнення вершин його майстерності у фаховій підготовці. Як зазначив В. Орлов, у акмеологічній концепції процес реалізації можливостей вчителів мистецьких дисциплін ґрунтується на механізмах рефлексивної самоорганізації особистості. Професійно-особистісна рефлексія вчителя характеризується “духовною наповненістю, єдністю емоційно-чуттєвого і логічного компонентів, об’єктивно-суб’єктивним характером, динамічністю” [28, с. 169].

Узагальнюючи основні завдання формування професійної майстерності майбутнього фахівця з позиції його акмеологічного самостановлення, слід виокремити: розвиток позитивної особистісної позиції у музично-педагогічній сфері; оволодіння сукупністю систематизованих психолого-педагогічних знань, умінь та навичок; активний розвиток музичного мислення; формування фахової компетентності; розвиток креативності через активну, творчу діяльність; інтеграцію отриманих студентом знань, умінь та навичок; здатність до мистецької рефлексії; потяг до особистісного та музично-професійного саморозвитку й самореалізації.

Отже, системотворчою ланкою у процесі ефективної підготовки майбутнього фахівця є акмеологічна спрямованість, без якої неможливо результативно формувати професійну майстерність викладача мистецьких дисциплін. Є підстави вважати, що цей процес повинен включати у себе такі поняття, як взаємозв’язок особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей, загальних і фахових знань та вмінь, сплав яких допоможе сформувати професійну готовність майбутнього викладача мистецьких дисциплін до продуктивної діяльності.

Література:

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. *Айзенк Г. Ю.* Структура личности / пер. с англ. О. Исаковой и др. / Г. Ю. Айзенк. – М. : КСП; СПб. : Ювента, 1999. – 463 с.
3. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб : Питер, 2002. – 228 с.
4. *Апраксина О. А.* Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособ. для студ. пед. и-тов по спец. 2119 “Музыка и пение” / Ольга Александровна Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 222, [2] с.

-
-
5. *Арчажникова Л. Г.* Сущность профессионально педагогического мастерства учителя музыки / Л. Г. Арчажникова // Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете. – Свердловск, 1991. – С. 3-8.
 6. *Асафьев Б. В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
 7. *Баренбойм Л. А.* Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки / Лев Аронович Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 336 [2] с.
 8. *Выготский Л. С.* Психология искусства / Лев Семенович Выготский [сост. М. Г. Ярошевский]. – Р н/Д. : Феникс, 1998. – 479, [1] с.
 9. *Гильшанов С. А.* Интуиция в профессиональной деятельности педагога : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Теория и методика педагогики” / С. А. Гильшанов. – Тюмень, 1990. – 21 с.
 10. *Гузій Н. В.* Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія] / Наталія Василівна Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
 11. *Делор Ж. и др.* Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор // Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris : UNESCO, 1997. – 297 с.
 12. *Деркач А. А.* Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : Луч, 1993. – С. 5-43.
 13. *Ержемский Г. Л.* Закономерности и парадоксы дирижирования / Г. Л. Ержемский. – Санкт-Петербург, 1993. – 260 с.
 14. *Зязюн І. А.* Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе) / Іван Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 3-9.
 15. *Зязюн І. А.* Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. / Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К. : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.
 16. *Исполнительское искусство зарубежных стран : сб. ст.* – М. : Музыка, 1975. – Вып. 7. – С. 225-233.
 17. *Каган М. С.* Музыка в мире искусства / М. С. Каган. – СПб. : Ut, 1996. – 232 с.
 18. *Кодай З. З.* Избранные статьи / Золтан Золтанович Кодай [пер. с венг.]. – М. : Сов. композитор, 1982. – С. 45-87.
 19. *Козир А. В.* Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
 20. *Колесников В. Н.* Лекции по психологии индивидуальности / В. Н. Колесников. – М. : Институт психологии, 1996. – 224 с.
 21. *Корредор Х. М.* Беседы с Пабло Казальсом / Х. М. Корредор. – Л. : Музгиз, 1960. – С. 233-253.
 22. *Кузьмина Н. В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
 23. *Луговий В. І.* Управління освітою / Володимир Іларіонович Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
 24. *Матвієнко О. В.* Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу : монографія / О. В. Матвієнко. – К. : Ленвіт, 2005. – 381 с.

-
-
25. *Митина Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности : учеб.-метод. пособие / Лариса Максимовна Митина. – 2-е изд. – М. : Изд-во Москов. пед. психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2003. – 400 с. – (Библиотека психолога).
 26. *Мойсеюк Н. Є.* Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 3-є вид., допов. – К. : ВАТ “КДНК”, 2001. – 608 с.
 27. *Небылицин В. Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий / Владимир Дмитриевич Небылицин. – М. : Наука, 1976. – 336 с.
 28. *Орлов В. Ф.* Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : [монографія] / Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. І. А. Зязюна]. – К. : Наукова думка, 2003. – 262, [1] с.
 29. *Падалка Г. М.* Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта Україна, 2008. – 274 с.
 30. *Пазовский А. М.* Записки дирижёра / Арий Моисеевич Пазовский. – М. : Сов. композитор, 1968. – 557, [1] с.
 31. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії : навч.-метод. посіб. для закл. вищ. пед. освіти III-IV рівнів акредитації : у 2-х ч. / В. Д. Бардінова, А. М. Бойко, Ж. В. Борщ, Н. М. Дем’яненко, Л. М. Кравченко / ред. А. М. Бойко. – К. : ВПОЛ, 2004. – Ч. 2. – 498 с.
 32. *Петрушин В. И.* Психология и педагогика художественного творчества : учеб. пособие / В. И. Петрушин. – М. : Академический Проект: Гаудеамус, 2008. – 490 с.
 33. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254, [1] с.
 34. Психологія : підручник для студ. ВНЗ / Ю. Трофімов, В. Рибалка, П. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2001. – 558, [2] с.
 35. *Рагс Ю. Н.* Проблемы развития системы музыкального образования / Юрий Николаевич Рагс. – М. : ГМПИ имени Гнесиных, 1987. – 176 с.
 36. *Рейзенкінд Т. Й.* Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Тетяна Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 640 с.
 37. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 2002. – 720 с. – (Мастера психологии).
 38. *Рудницька О. П.* Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
 39. *Сластёнин В. А.* Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учебн. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко. – М. : Просвещение, 2000. – 423 с.
 40. *Станиславский К. С.* Моя жизнь в искусстве: театральные мемуары / Константин Сергеевич Станиславский. – М. : Искусство, 1962. – 576 с.
 41. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. : О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).
 42. *Френе С.* Избранные педагогические сочинения : пер. с франц. / С. Френе [Сост. и ред. Б. Л. Вульфсон]. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
 43. *Юнг К. Г.* Об отношении аналитической психологии к поэтическо-художественному творчеству / К. Г. Юнг. // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв.: трактаты, статьи, эссе. – М. : Моск. гос. ун-т, 1987. – С. 112-231.
 44. *Юнг К. Г.* Сознание и бессознательное / Карл Густав Юнг. – СПб-М. : АСТ, 1997. – 544, [2] с.
 45. *Senge P.* The Fifth Discipline, New York, Doubleday. – 1990. – P. 95-14.

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Становлення моделі постіндустріального суспільства характеризується розвитком інноваційного сектору економіки. З'являються нові виробничі та інформаційні технології, відбуваються інтенсивні процеси глобалізації, світ стає більш гнучким і мобільним. Для своєї нормальної життєдіяльності сучасна людина має встигати за цими змінами: швидко до них пристосовуватись та особисто ініціювати такі зміни, щоб досягти життєвого і професійного успіху. Основним чинником розвитку економіки стає людський капітал, а економіка – перетворюється на індустрію знань. Найбільш цінними якостями робітника вважаються професіоналізм, здатність до самовдосконалення, творчий підхід, що складають підґрунтя для інноваційної діяльності у всіх сферах суспільного життя.

За таких умов суттєво змінюється роль педагога, основним завданням якого стає розвиток людського капіталу, розкриття індивідуальних можливостей учнів, створення умов для розкриття їх суб'єктності. Актуальним завданням модернізації системи педагогічної освіти в Україні є підготовка сучасних педагогів до виконання нових соціальних ролей, реалізації інноваційної педагогічної діяльності та підготовки тих, хто навчається, до життя в умовах постіндустріального суспільства, що потребує розроблення відповідного змісту, технологій, методів та інструментів педагогічної діяльності. Це стосується й підготовки педагогів для системи професійної освіти і навчання.

Концептуальні засади щодо підготовки педагогічних працівників для системи професійної освіти відповідно до потреб сучасного суспільного розвитку визначаються нормативними положеннями Конституції України, Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про інноваційну діяльність”, “Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності”; “Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року”, “Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти” та ін.

Проблемами професійної підготовки педагогів на сьогодні займається багато вітчизняних та зарубіжних вчених. Увага науковців спрямована на філософське осмислення педагогічної освіти, виділення ціннісних основ її модернізації, інноваційний розвиток освіти, збереження духовності, забезпечення неперервності освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, І. Зязюн та ін.). Питання педагогічної діяльності у забезпеченні неперервної професійної

освіти розглядаються у працях С. Батишева, Н. Ничкало, В. Радкевич та ін. Вагомі наукові досягнення отримані в галузі професійної підготовки педагогів щодо розвитку їх педагогічної майстерності, професіоналізму, педагогічної творчості, вдосконалення технологій підготовки вчителів, дослідження психологічних аспектів педагогічної діяльності (Є. Барбіна, О. Дубасенюк, Н. Гузій, О. Пехота, Л. Пуховська, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.). Проблемами підготовки педагогів для системи професійної освіти займалися Р. Гуревич, О. Коваленко, Л. Лукьянова, Л. Сергеева, Л. Шевчук, О. Щербак та ін. Також досить широко вивчаються вітчизняними та зарубіжними науковцями питання педагогічної інноватики (І. Дичківська, М. Кларін, В. Сластьонін, Г. Лаврентьєв, Д. Чернилевський та ін.). Різні аспекти підготовки педагогів до інноваційної діяльності досліджували В. Бочелюк, Н. Василенко, Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, Т. Демиденко, Н. Клокар, О. Козлова, О. Попова, О. Соснюк, Л. Шевченко та ін. Водночас питання підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності поки що достатньо не вивчене. Також необхідно обґрунтування сучасних концептуальних підходів до такої підготовки, зокрема, її побудова на акмеологічних засадах.

Особливості підготовки педагогів для професійної освіти і навчання в Україні

Правові засади підготовки педагогів для системи професійно-технічної освіти (далі ПТО) визначаються Законом України “Про професійно-технічну освіту”. Згідно статей 45 та 46 цього Закону до педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів та установ професійно-технічної освіти належать викладачі, педагоги з професійного навчання, вихователі, майстри виробничого навчання, старші майстри, старші майстри виробничого навчання, інструктори виробничого навчання, методисти, практичні психологи, соціальні педагоги, керівники фізичного виховання, керівники професійно-технічних навчальних закладів, науково-методичних та навчально-методичних установ, їх заступники та інші працівники, діяльність яких пов’язана з організацією і забезпеченням навчально-виховного процесу. Необхідною вимогою для таких працівників є наявність відповідної професійної освіти та професійно-педагогічної підготовки, яка здійснюється у вищих навчальних закладах та на їхніх спеціалізованих факультетах, а також в індустріально-педагогічних технікумах, коледжах, інженерно-педагогічних вищих навчальних закладах. При чому на посади педагогічних працівників можуть призначатися фахівці виробництва, сфери послуг, які мають вищу освіту і в подальшому здобувають відповідну психолого-педагогічну підготовку. Отже, формально визнається можливість для педагогічних працівників отримати психолого-педагогічну підготовку вже після отримання основної спеціальності. Водночас, у нашій країні вже склалася певна система підготовки педагогічних кадрів для професійної

освіти, яка має свою історію та національні особливості.

За радянських часів здійснювалося поступове становлення системи такої підготовки. С. Онопченко [35] виділяє такі етапи розвитку професійно-педагогічної освіти:

- пропедевтичний етап (1865 – 1914 рр.) – поява перших навчальних закладів з підготовки педагогів професійного навчання;
- I етап – 1920-і – друга третина 30-х років – організація мережі спеціальних педагогічних навчальних закладів, спроби об'єднання їх в систему, передача підготовки у компетенцію галузевих наркоматів, згортання спеціалізованих (вищих і середніх) навчальних закладів;
- II етап – з 1943 р. до кінця 50-х років – відновлення середньої ланки системи інженерно-педагогічної освіти (відкриття індустріально-педагогічних технікумів);
- III етап – з початку 60-х років до 1979 р. – організація інженерно-педагогічних факультетів, відділень, кафедр у галузевих і політехнічних інститутах для підготовки інженерно-педагогічних кадрів з вищою освітою; розширення мережі індустріально-педагогічних технікумів;
- IV етап – з 1979 р. до початку 90-х років ХХ сторіччя – організація спеціалізованих інженерно-педагогічних вузів, розширення і зміцнення мережі інженерно-педагогічних факультетів у вузах і індустріально-педагогічних технікумах.

Враховуючі наступні важливі дати у розвитку професійно-педагогічної освіти та думку різних авторів [36], можна доповнити наведену періодизацію новими етапами.

Зокрема, з початку 90-х років до 2004 р. відбулася централізація підготовки інженерів-педагогів на базі Українського заочного політехнічного інституту, який в 1989 році був перепрофільований і перейменований у Харківський інженерно-педагогічний інститут, а з 1994 р. – в Українську інженерно-педагогічну академію; створення окремої спеціальності вищої освіти 030100 “Професійне навчання і технічні дисципліни” (за галузями)”, а з 1990 р. – “Професійне навчання, спеціальні та технічні дисципліни” з кваліфікацією “інженер-педагог” та широким спектром окремих спеціалізацій у межах цієї спеціальності (у тому числі й спеціалізацій, що не належать до інженерно-технічних).

У квітні 2002 р. до Державного класифікатора професій введено нову професію “Педагог професійного навчання (за профілем підготовки)”, що передбачає поєднання функцій викладача теоретичних дисциплін та практичного (виробничого) навчання. Згідно Наказу МОН № 665 від 01.06.13 року “Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів”, визначено кваліфікаційну характеристику педагога професійного навчання, що включає його професійні завдання та обов'язки, вимоги до знань та кваліфікаційні вимоги (табл. 1).

Таблиця 1

*Кваліфікаційна характеристика педагога професійного навчання
(код КП – 3340)*

Компонент	Зміст
Завдання та обов'язки	<p>Здійснює теоретичну і практичну професійну підготовку, перепідготовку учнів; забезпечує виконання нормативних актів щодо організації навчально-виховного процесу, навчальних планів і програм, несе персональну відповідальність за створення безпечних умов навчання в аудиторіях, лабораторіях, майстернях. Проводить роботу з удосконалення навчально-методичного забезпечення та організації навчально-виховної роботи з учнями. Організовує професійну підготовку учнів за індивідуальними професійними навчальними програмами. Проводить індивідуальне консультування учнів, готує навчальні робочі місця. Забезпечує їх інструментами, видатковими та витратними матеріалами. Здійснює моніторинг навчального процесу, анкетування учнів з метою поліпшення методики організації професійного навчання. В період практичного та виробничого навчання підбирає робочі місця, здійснює переміщення учнів згідно з графіками і відповідно до навчальних планів і програм. Підтримує зв'язки з підприємствами та установами з питань виробничого навчання та складає угоди на терміни використання їх робочих місць. Забезпечує підготовку учнів до випускних кваліфікаційних екзаменів, бере участь у їх проведенні. Організовує випуск учнів. Підтримує зв'язки з питань працевлаштування з державною службою зайнятості, підприємствами, установами, організаціями. Контролює успішність, відвідування занять, виконання правил внутрішнього розпорядку, культуру поведінки. Підвищує професійну і педагогічну кваліфікацію; вивчає та застосовує у практичній роботі досягнення галузі, педагогіки та інформаційних технологій. Веде планування та облік навчальної роботи, складає звіти.</p>
Повинен знати	<p>Конституцію і закони України, Укази Президента України, постанови та рішення Верховної Ради України й органів управління освітою, матеріали Верховної Ради України, акти Верховної Ради України, рішення Кабінету Міністрів України, основи техніки і технології відповідної галузі, організацію виробництва, перспективи розвитку галузі, основи педагогіки, психології та вікової фізіології, нормативно-правову базу з питань професійно-технічної освіти, правила внутрішнього трудового розпорядку та вимоги правил з охорони праці та пожежної безпеки.</p>
Кваліфікаційні вимоги	<p>Базова або неповна вища педагогічна освіта за напрямом підготовки "Професійна освіта" (за профілем) або іншого напрямку економічної діяльності (бакалавр або молодший спеціаліст) та психолого-педагогічна підготовка і рівень робітничої кваліфікації вище встановленого навчальним планом для випускників професійного навчального закладу. Без вимог до стажу роботи.</p>

З 2004 р. до 2014 р. – здійснилося формування системи підготовки та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних кадрів для професійно-технічної освіти з відповідною концепцією, правовими засадами, що включає підготовку майстрів виробничого навчання (молодших спеціалістів) на базі індустріально-педагогічних технікумів і коледжів та підготовку педагогів професійного навчання (бакалаврів і магістрів) на базі Української інженерно-педагогічної академії, ВНЗ III-IV рівнів акредитації (як педагогічного, так і іншого спрямування). Наказом Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2010 року № 705 “Про затвердження Переліку профілів підготовки кадрів у вищих навчальних закладах за напрямом (спеціальністю) “Професійна освіта (за профілем)” було затверджено 35 профілів підготовки кадрів у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями:

за напрямом:

- 6.010104 “Професійна освіта (за профілем)” – бакалавр;

за спеціальностями:

- 5.01010401 “Професійна освіта (за профілем підготовки)” – молодший спеціаліст;
- 7.010104 “Професійна освіта (за профілем підготовки)” – спеціаліст;
- 8.010104 “Професійне навчання (за профілем підготовки)” – магістр.

З 2014 р. розпочався новий етап у розвитку професійно-педагогічної освіти, пов’язаний з прийняттям оновленого Закону України “Про вищу освіту”. Були уточнені рівні підготовки фахівців з вищою освітою (табл. 2), у тому числі й підготовки педагогічних працівників для системи ПТО.

Таблиця 2

Рівні підготовки фахівців з вищою освітою в Україні

Характеристики	Рівні вищої освіти				
	Початковий рівень (короткий цикл)	Перший (бакалаврський)	Другий (магістерський)	Третій (освітньо-науковий)	Науковий рівень
Рівень Національної рамки кваліфікацій	5	6	7	8	9
Обсяг підготовки, кількість кредитів ECTS	90-120	180-240	90-120	30-60	-
Термін навчання, років	1,5-2	3-4	1,5-2	4	2
Ступінь вищої освіти, що присвоюється	молодший бакалавр	бакалавр	магістр	доктор філософії	доктор наук

З вищої освіти було вилучено професійну підготовку “молодших спеціалістів” та введено підготовку “молодших бакалаврів”, що викликало питання щодо місця коледжів і технікумів у системі освіти і відповідно

освітнього рівня професійної підготовки майстрів виробничого навчання.

Відбулася зміна й у змісті спеціальності. Постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 “Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти” спеціальність для підготовки педагогів для системи професійної освіти змінено з 5.01010401, 6.010104, 7.01010401, 8.01010401 “Професійна освіта (за профілем)” у галузі знань “0101 – Педагогічна освіта” на спеціальність “015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)” у галузі знань “01 – Освіта / Педагогіка”.

Також Наказом Міністерства освіти і науки України від 21.03.2016 р. № 29 було затверджено “Перелік спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 015 “Професійна освіта (за спеціалізаціями)”, за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення”. До цього переліку включені усього 22 спеціалізації, але лише ті, з яких заплановано здійснювати формування та розміщення державного замовлення, що викликає питання щодо можливості надавати підготовку й за іншими спеціалізаціями на контрактній основі.

Співставлення нового та старого переліку профілів і спеціалізацій підготовки педагогів для системи професійно-технічної освіти наведено у табл. 3.

Таблиця 3

Співставлення Переліку профілів підготовки кадрів у вищих навчальних закладах за напрямом (спеціальністю) “Професійна освіта (за профілем)” (2010 р.) та Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 015 “Професійна освіта (за спеціалізаціями)” (2016 р.)

<i>Профілі підготовки (2010 р.)</i>	<i>Спеціалізації (2016 р.)</i>
Документознавство	015.05 Документознавство
Дизайн	
Товарознавство	015.19 Товарознавство
Економіка	
Екологія	
Комп’ютерні технології	015.10 Комп’ютерні технології
Гірництво	015.03 Гірництво
Нафтогазова справа	015.14 Нафтогазова справа
Металургія	015.12 Металургія
Матеріалознавство	
Машинобудування	015.11 Машинобудування
Зварювання	015.09 Зварювання
Енергетика	015.08 Енергетика
Електротехніка	015.07 Електротехніка та електромеханіка
Електромеханіка	
Електроніка	015.06 Електроніка, радіотехніка та телекомунікації
Радіотехніка	
Телекомунікації та зв’язок	

<i>Профілі підготовки (2010 р.)</i>	<i>Спеціалізації (2016 р.)</i>
Суднобудування	
Метрологія, стандартизація та сертифікація	015.13 Метрологія, стандартизація та сертифікація
Хімічна технологія	015.22 Хімічні технології
Видавничо-поліграфічна справа	015.02 Видавничо-поліграфічна справа
Технологія виробів легкої промисловості	015.17 Технологія виробів легкої промисловості
Харчові технології	015.21 Харчові технології
Деревообробка	015.04 Деревообробка
Будівництво	015.01 Будівництво
Транспорт	015.20 Транспорт
Агрономія	
Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства	015.18 Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства
Лісове господарство	
Зоотехнології	
Готельно-ресторанна справа	
Побутове обслуговування	015.16 Сфера обслуговування
Туристичне обслуговування	
Охорона праці	015.15 Охорона праці

З таблиці можна побачити, що деякі профілі підготовки були об'єднані в одну спеціалізацію (наприклад, "Електроніка", "Радіотехніка" та "Телекомунікації та зв'язок" – об'єднані у спеціалізацію "015.06 – Електроніка, радіотехніка та телекомунікації"), водночас питання про інші спеціалізації залишається відкритим.

За даними Державної служби статистики України [37], станом на початок 2016-2017 року підготовка педагогів професійного навчання здійснювалася у коледжах, технікумах, училищах, в яких навчалися 2591 особа, та університетах, академіях, інститутах, в яких навчалися 8183 студенти (табл. 4).

Кваліфікацію молодшого спеціаліста отримувало 3074 особи, бакалавра – 5630 осіб, спеціаліста – 751 особа, магістра – 1319 осіб.

Станом на 2017 рік таку підготовку здійснюють 50 закладів освіти: 11 коледжів і технікумів та 39 закладів вищої освіти. Серед коледжів і технікумів найбільш відомими є Київський професійно-педагогічний коледж імені А. Макаренка, Професійно-педагогічний коледж Глухівського національного педагогічного університету, Харківський індустріально-педагогічний технікум та інші. Основним закладом інженерно-педагогічної освіти є Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків). Підготовка педагогів професійного навчання за окремими спеціалізаціями здійснюється також на базі педагогічних, політехнічних, профільних спеціалізованих ВНЗ та класичних університетів.

Таблиця 4

Контингент студентів за напрямом (спеціальністю) “Професійна освіта (за профілем)” та спеціальністю 015 “Професійна освіта (за спеціалізаціями)” на початок 2016-2017 навчального року

Заклади освіти	Рівень освіти	Кількість студентів				Кількість закладів, які готують фахівців за даною спеціальністю ³⁷
		Прийнято на навчання	У т.ч. за рахунок коштів державного бюджету	Усього навчається	Завершили навчання (випущені з ВНЗ)	
Коледжі, технікуми, училища	<i>Професійна освіта (за профілем підготовки)</i>					
	Молодший спеціаліст	-	-	1299	1069	8
	Бакалавр	-	-	2	79	1
	<i>Професійна освіта (за спеціалізаціями)</i>					
	Молодший спеціаліст	1200	1077	1201	-	8
	Бакалавр	89	37	89	-	1
	<i>РАЗОМ</i>	<i>1289</i>	<i>1114</i>	<i>2591</i>	<i>1148</i>	<i>11</i>
Університети, академії, інститути	<i>Професійна освіта (за профілем підготовки)</i>					
	Молодший спеціаліст	-	-	332	217	3
	Бакалавр	3	-	4207	768	33
	Спеціаліст	-	-	8	830	3
	Магістр	-	-	576	226	17
	<i>Професійна освіта (за спеціалізаціями)</i>					
	Молодший спеціаліст	242	239	242	-	3
	Бакалавр	1330	832	1332	-	31
	Спеціаліст	743	357	743	-	21
	Магістр	743	535	743	-	23
	<i>РАЗОМ</i>	<i>3061</i>	<i>1963</i>	<i>8183</i>	<i>2041</i>	<i>39</i>

Отже, на сьогодні в Україні склалася розгалужена система професійно-педагогічної освіти, визначені її загальні концептуальні та правові засади. Водночас, продовження процесів модернізації вітчизняної освіти вносить певні корективи у здійснення такої підготовки. Також у реалізації цієї підготовки ще існує низка невирішених проблем, що гальмують її подальший розвиток.

Передусім, найбільш вагомо на підготовці педагогів професійного навчання відбивається загальний кризовий стан нашого суспільства, пов'язаний із складною геополітичною ситуацією на сході країни,

³⁷ Дані щодо загальної кількості закладів, які готують фахівців за спеціальністю “професійна освіта”, отримано з порталу Osvita.ua.

гальмуванням процесів економічного розвитку, зниженням престижності вітчизняної освіти взагалі й професійної освіти, зокрема. Зменшується кількість професійних і вищих закладів освіти, скорочується контингент учнів. Досі не прийняті Закони України “Про освіту”, “Про професійну освіту”, що ускладнює нормативно-правове регулювання діяльності закладів професійної освіти. Залишаються невирішеними питання щодо місця коледжів і технікумів у структурі освіти, фінансування закладів професійної освіти. Рівень заробітної плати педагогічних працівників ПТНЗ є незадовільним і меншим, ніж у шкільних вчителів та викладачів ВНЗ. Відповідно знижується цікавість абітурієнтів до отримання професії педагога професійного навчання.

Потребує уточнення перелік спеціалізацій для спеціальності “015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)”, а також розроблення відповідних стандартів. На сайті МОН України сьогодні викладені проекти лише 15 стандартів підготовки бакалаврів з окремих спеціалізацій цієї спеціальності, підготовлені у 2017 році. Водночас для інших рівнів вищої освіти стандартів з цієї спеціальності немає.

Необхідне узгодження потреби у підготовці педагогів професійного навчання із певних спеціалізацій із запитами регіонального ринку праці. Важливе значення має збільшення частки державного та регіонального замовлення на підготовку педагогів для професійно-технічної освіти.

Не визначено зміст та особливості різних рівнів підготовки педагогів професійного навчання. Підготовка майстрів виробничого навчання у технікумах і коледжах часто є ефективною за рахунок гармонійного поєднання психолого-педагогічної та фахової підготовки, наявності матеріально-технічної бази. У ВНЗ така підготовка часто є надто теоретичною, слабо пов’язаною із досвідом професійно-педагогічної діяльності. Фахова складова не реалізується у повному обсязі. Не відпрацьовані механізми проходження студентами виробничої та педагогічної практики. Недосконалість в організації процесу навчання призводить до того, що останнім часом помітно зменшилися обсяги набору до ВНЗ за спеціальністю “професійна освіта”, а значна частина випускників працюють не за фахом. Водночас й випускники коледжів і технікумів не завжди зорієнтовані на роботу у закладах професійної освіти. Значна їх частина обирає продовження навчання у ВНЗ, і не завжди за педагогічними спеціальностями.

Отже, сьогодні існує суперечність між потребою у професійній підготовці кваліфікованого педагогічного персоналу для системи професійної освіти та незадовільним станом такої підготовки. За таких умов необхідне продовжувати розроблення відповідної нормативної бази, науково обґрунтовувати та впроваджувати такі моделі професійно-педагогічної підготовки, які б забезпечували більш широке задоволення освітніх потреб, формували мотивацію молоді до педагогічної діяльності та кар’єрного

зростання у галузі професійної освіти.

Концептуальні підходи до підготовки педагогів професійного навчання

Сьогодні в освітньо-науковому просторі України використовуються різні концептуальні підходи, у тому числі й до підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ. За І. Блаубергом та Е. Юдіним, методологічний підхід – це певний напрямок методології спеціально-наукового пізнання і соціальної практики, що сприяє адекватній постановці проблем у конкретних науках і виробленню ефективних стратегій їх вивчення, принципова методологічна орієнтація дослідження, точка зору, з якої розглядається об’єкт вивчення (спосіб визначення об’єкта), поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження [7]. І. Зимня характеризує “підхід” як певну позицію, точку зору, що зумовлює дослідження, проектування, організацію того чи іншого явища, процесу (зокрема, освіти) [15, с. 9]. Отже, методологічний підхід позначається дослідниками як специфічна точка зору, позиція, певний погляд на певний об’єкт, що вивчається, який орієнтує дослідника на певний спосіб пізнання цього об’єкту та впливу на нього, зокрема у педагогічних дослідженнях об’єктом аналізу виступає освіта загалом та професійна підготовка як рівень освітньої діяльності.

Згідно концепції чотирьохрівневості методологічного аналізу І. Блауберга та Е. Юдіна [7], існують чотири рівні методологічного знання: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий та власно методичний рівень. До філософських підходів відносяться глобальні підходи пізнання дійсності (наприклад, діалектичний). Загальнонаукові підходи стосуються досліджуваних об’єктів кількох наук (системний, функціональний, синергетичний, особистісний, діяльнісний тощо). Конкретнонаукові підходи використовуються для пізнання специфічного наукового об’єкту, наприклад, освіти. На методичному рівні знаходяться методики конкретних наук.

Найбільш широко концептуальні засади вітчизняної освіти розкриває парадигмальний підхід, що характеризує освітню діяльність за критерієм провідних цілей і цінностей.

Дослідники по-різному описують основні парадигми освіти. У роботі “Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз” [32, с. 28-29] виділено три парадигми освіти: традиційну, раціональну та гуманістичну. Метою традиційної освіти є оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками, а також засвоєння морально-етичних цінностей. Менш поширеним в Україні, на думку авторів, є раціональний підхід, в якому провідними результатами освіти вважаються ефективні способи засвоєння знань, практична адаптація до соціальних умов. У гуманістичній парадигмі сенсом освіти є особистісна самосвідомість людини, її можливість найбільш повно і адекватно відповідати природі людської особистості. Відповідно виділяються педагогічні моделі розвитку особистості, які

розташовані за принципом зменшення свободи особистості та збільшення ролі зовнішнього управління таким розвитком:

1) вільна модель (“свобода індивідуального вибору”) – самостійний вибір учнем траєкторії навчальної діяльності;

2) особистісна модель (“цілісне особистісне зростання”) – забезпечення загального розвитку учнів – пізнавального, емоційно-вольового, морального і естетичного;

3) розвиваюча модель (“способи діяльності”) – розвиток теоретичного мислення, рефлексії, здатності навчатися;

4) активізуюча модель (“пізнавальний інтерес”) – підвищення рівня пізнавальної активності учнів через включення проблемних ситуацій, спираючись на пізнавальні потреби і естетичні почуття;

5) формуюча модель (“розумна дія”) – цілеспрямоване управління процесом засвоєння знань і умінь, програмоване і алгоритмічне навчання [32, с. 239-240].

В. Семиченко розглядає академічну (класичну), прагматичну (технологічну), особистісну (індивідуально-зорієнтовану) та рефлексивну (дослідницько-зорієнтовану) парадигми сучасної освіти [46, с. 27]. Отже, наведені вище три підходи доповнюються ще одним, рефлексивним.

Ми можемо побачити певну відповідність певних моделей і парадигм освіти, поєднавши їх в три групи: традиційна парадигма (класична, академічна, формуюча); раціональна (прагматична, технологічна, активізуюча, розвиваюча); гуманістична (особистісна, індивідуально-зорієнтована, рефлексивна, вільна).

Наведена класифікація освітніх парадигм також добре пояснює зміну методологічних засад вивчення сучасної освіти – сьогодні спостерігається поступовий відхід від традиційної парадигми освіти у бік раціональної та гуманістичної моделі, а чим більш вільною і відкритою є модель освіти, тим складнішим має бути інструментарій її дослідження.

У педагогічних дослідженнях наразі активно використовується більшість загальнонаукових підходів, зокрема, системний, особистісний, діяльнісний та ін.

Згідно *системному підходу*, освіта загалом та конкретна сфера професійної підготовки зокрема розглядаються як певні педагогічні системи. За В. Афанасьєвим, систему можна визначити як “сукупність об’єктів, взаємодія яких викликає появу нових інтегративних якостей, не властивих окремо взятим компонентам, що утворюють систему” [5]. За М. Каганом, адекватне уявлення про складно-динамічну систему потребує трьох площин її дослідження – предметної, функціональної та історичної [18, с. 22-23]. Однак, В. Якунін вважає провідним у розгляді педагогічних систем саме функціональний підхід, за якого всі структурні перетворення у педагогічній системі, склад, ступінь участі і залучення в її діяльність різних елементів визначаються передусім тим, якою мірою ці елементи чи їх поєднання

сприяють отриманню заданого психічного результату – цілі навчання чи виховання [53]. Функціональний аспект дозволяє розглянути систему через її функціонування, для соціальних систем – через процес її діяльності.

Найважливіші структурні компоненти системи навчання, за Н. Мойсеюк [31]: цільовий – постановка цілей навчання, визначення завдань навчальної роботи; стимуляційно-мотиваційний – збудження потреби учня в оволодінні навчальним матеріалом; змістовий – визначення змісту навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню; операційно-діяльнісний – організація навчальної діяльності учнів по засвоєнню навчального матеріалу за допомогою різних форм, методів, засобів навчання; контроль-регулювальний – контроль і регулювання навчальної діяльності учнів; оцінно-результативний – оцінка результатів навчальної діяльності учнів.

Особистісний підхід у професійній освіті на перший план виводить завдання формування базових якостей: ціннісно-потребової сфери, соціальної і професійної ідентичності, адекватного рівня домагань, здатності до успішної адаптації у соціальному і професійному середовищі, тощо. Базова ідея даного підходу – це пріоритет розвитку особистості, тоді як діяльність виступає засобом його реалізації.

Суб'єктний підхід передбачає приділення особливої уваги здатності людини самій визначати основні напрями і події свого життя, здатність піднятися над безпосередніми умовами, протиставити свою активність зовнішньому впливу, здійснити вчинок.

Діяльнісний підхід у професійній освіті надає пріоритет засвоєнню певного виду діяльності. Його важливими складовими є: наявність у індивіда професійно необхідних якостей, що передбачає професійний відбір, підпорядкування індивідуальних інтересів і образу життя в цілому професійним вимогам і завданням, засвоєння операційної структури діяльності, тощо. Тобто, на перший план виходить здатність людини забезпечувати на основі своїх індивідуальних якостей високу ефективність певного виду професійної діяльності.

Тривалий час діяльнісний підхід вважався провідним загальнонауковим підходом у вітчизняній педагогіці та психології. У сучасній методології освітньої діяльності спостерігається витіснення принципу діяльності принципом взаємодії, системним підходом. Ряд дослідників вказує на важливість доповнення системного підходу синергетичним, що спрямований на вивчення відкритих та змінних систем [32, с. 523]. Т. Фініков зазначає, що сьогодні спостерігається оновлення підходів, принципів та методів аналізу суспільних явищ загалом і освітньої сфери зокрема [50, с. 31-49]. До оновлених методологічних принципів дослідник відносить принципи наукового плюралізму (розробка і вільна конкуренція багатьох ідей, концепцій і теорій дослідження феномену освіти), критичного конструктивізму (критичний аналіз наявних підходів з метою вибору конструктивних ідей), світ-системного аналізу (визначення системності світу,

аналіз світових тенденцій розвитку). В якості нових методологічних підходів до вивчення вищої освіти Т. Фініков називає циклічно-аналітичний (вивчення циклічно-генетичних закономірностей, проблем вищої освіти в процесі спіралеподібної динаміки її розвитку), комунікаційно-освітній (аналіз вищої освіти, виходячи зі ступеня розвитку засобів комунікацій і технологій навчання), етнологічно-освітній (вивчення, висвітлення й урахування особливостей розвитку освіти певного народу) та інтегральний метод, що ґрунтується на критичному освітньому мисленні, цивілізаційних та гуманістичних принципах.

Отже, базовою ознакою сучасного погляду на проблеми професійної підготовки і професійної діяльності є інтегрування окремих підходів, максимальне втілення їх потенційних можливостей, подолання певних обмежень. Зокрема, базовою методологічною підвалиною забезпечення суб'єктності учнів в системі професійної освіти все більше стає суб'єктно-діяльнісний підхід, якій закономірно зорієнтований на особу, характеризує спрямованість на формування творчо-гуманістичної особистості як цілісного суб'єкта культури, буття та діяльності, в тому числі й професійної.

У сучасних дослідженнях професійної освіти загалом і педагогічної освіти, зокрема, також використовується низка конкретно-наукових підходів, зокрема: проблемний, модульний, контекстний, технологічний, компетентнісний, гуманістичний, інтерактивний та ін. Нами було виділено ще один конкретно-науковий підхід до професійної підготовки – інноваційно-зорієнтований, за якого провідною метою освіти виступає підготовка особистості до життя та професійної діяльності в умовах динамічного суспільства, становлення майбутнього фахівця як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності, розвиток його інноваційних властивостей, тобто здатності працювати у постійно змінних умовах, ставити нові, незвичні професійні задачі, використовувати нові способи вирішення професійних проблем, сприймати новий досвід, розвиватись і вдосконалюватись [3].

Звичайно, ефективність кожного з цих підходів доведена численними науковими дослідженнями. Однак жоден з них не став на сьогодні загально визнаним у професійній підготовці. Припускається, що всі ці підходи мають на меті підвищення якості професійної підготовки, інтенсифікують розвиток особистості у професійно доцільному напрямку.

Проблема концептуального обґрунтування підготовки педагогів професійного навчання потребує сутнісного аналізу специфіки їх професійно-педагогічної діяльності.

Л. Сергєєва вслід за іншими відомими дослідниками описує специфіку професійно-педагогічної діяльності, що полягає у поєднанні в ній інженерної та педагогічної складових, вимагає від педагога ПТНЗ високого рівня готовності до здійснення теоретичного і практичного навчання учнівської молоді та характеризується такими головними ознаками: 1) рефлексивний

характер, що перетворює її на мета-діяльність, надбудовану над самотійною діяльністю учнів; 2) прогностичність, спрямованість у майбутнє, “неповнота” і віддаленість результатів; 3) неперервність, що перетворює її на служіння, яке не припиняється доти, доки живе педагог; 4) єдність навчально-виховної, розвивальної та професіоналізуючої функцій; 5) мистецький характер діяльності, що вимагає від педагога артистизму, імпровізаційності, творчості тощо [47].

Концептуальні засади підготовки інженерно-педагогічних працівників для системи професійно-технічної освіти досліджували А. Ашерев, В. Безрукова, Н. Брюханова, І. Васильєв, Ю. Джантіміров, Е. Зеєр, О. Коваленко, В. Манько, О. Марковська, О. Петров, В. Сухініна, Л. Тархан, М. Цирельчук, Л. Шевчук, О. Щербак та ін.

Більшість дослідників зазначають на необхідності поєднання різних підходів до підготовки педагогів професійного навчання. Зокрема В. Манько описує реалізацію діяльнісного, системного, творчого та особистісно-орієнтованого підходів [38, с. 109].

Н. Брюханова вказує на необхідність інтеграції діяльнісного, особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів як засіб проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів [9].

О. Марковська зазначає, що професійно-практична підготовка інженерів-педагогів має ґрунтуватися на системі підходів до здійснення процесу виробничого навчання і практики, виділяючи в якості пріоритетних компетентнісний, діялісно-розвивальний, системний, інтегративний, модульний і особистісно-орієнтований підходи [29].

С. Мірошнік розглядає в якості оптимальних для ефективного розвитку педагога-фахівця такі підходи: особистісно орієнтований, андрагогічний, акмеологічний та компетентнісний [30].

У колективній монографії О. Коваленко, Н. Брюханової, О. Мельниченка зазначається, що характер процесу професійної освіти (зокрема, інженерно-педагогічної) визначається єдністю соціальної, економічної, педагогічної, психологічної і фізіологічної природи продуктивної праці, що обумовлює необхідність проведення дослідження на підґрунті системного, діялісного, історичного, особистісного і компетентнісного підходів, з використанням загальнонаукових концепцій інтеграції та диференціації науки, виробництва та освіти [24, с. 10]. При цьому авторами обґрунтовується значущість кожного підходу для підготовки педагогів професійного навчання: системний – спосіб інтеграції різних методологічних підходів, що передбачає розгляд професійної підготовки як системи з точки зору її внутрішньої побудови і цілісності; діялісний підхід дозволяє розглядати професійне навчання як процес, що включає навчально-пізнавальну та навчально-професійну діяльність; історичний підхід дозволяє простежити процес та умови виникнення, розвитку, становлення досліджуваної галузі освіти; особистісний підхід забезпечує дослідження

соціально і професійно значущих якостей, потреб, ціннісних орієнтацій тих, хто навчається; комплексний підхід полягає в єдності, міждисциплінарній взаємодії, логічному синтезі філософських, історичних, соціально-економічних, технічних, педагогічних, психологічних, медико-фізіологічних знань про об'єкт і предмет дослідження, а також загальнонаукових і конкретно-наукових методологічних положень; компетентнісний підхід – забезпечує максимальне наближення основ майбутньої професії та спеціальності до організації та надання освітніх послуг.

Низка дослідників обґрунтовують необхідність підготовки вчителя, педагога професійної школи на творчих засадах. Л. Кондрашова обґрунтовує компетентнісно-креативний підхід як стратегію оптимізації підготовки майбутнього вчителя: “Цей підхід забезпечує умови для формування умінь творчо і свідомо вибирати оптимальні способи перетворювальної діяльності, планувати, прогнозувати і передбачати її результати, оцінювати ефективність професійної праці, мислити системно і комплексно, самостійно оновлювати інформацію, працювати з потоками інформації, здійснювати проектну діяльність, оцінювати раціональність прийнятих рішень” [39, с. 303].

І. Зязюн обґрунтовує індивідуальний креативний підхід до підготовки педагога, принципами реалізації якого є:

1. Професійно-особистісне авансування, що спирається на факт наявності людиною утворювального потенціалу в кожного індивіда і можливість його актуалізації у процесі вузівського учіння. Цей принцип орієнтує на формування характеристик майстерності в досвіді, що передує безпосередньо професійній діяльності.

2. Суб'єктивація змісту, що передбачає індивідуально-пошуковий режим формування й опанування змісту підготовки. Це відображає якісну зміну позиції студента в розвиткові суб'єктивних якостей, пов'язану зі створенням відкритого соціокультурного контексту підготовки, що забезпечує основу для інтеграції індивідуального знання і досвіду згідно з об'ємом світової і вітчизняної педагогічної культури.

3. Інтеграцію педагогічної теорії і практики в індивідуально-особистісному досвіді при випереджувальній ролі теоретичного знання, що відповідає тенденціям взаємодії теорії і практики, забезпечуючи цілеспрямованість, прогностичність діяльності вчителя у постійно змінних освітніх ситуаціях. Реалізація цього принципу пов'язана з ідеєю методологічного осмислення методики.

4. Креативність професійної поведінки, що орієнтує на підготовку вчителя в системі творчого відношення до педагогічної реальності через створення індивідуально-креативних форм професійної діяльності й відношень.

5. Рух від цілісних інтегрованих характеристик особистості педагога до конкретних умінь і навиків, що пов'язано зі специфікою професії типу “людина – людина” і логікою формування професійної поведінки із

передбаченням динаміки у тріаді “відношення – свідомість – діяльність”.

6. Випереджувальна парадигма, що забезпечує підготовку, прогностичну по відношенню до змінної педагогічної реальності і актуального рівня професійної готовності [16].

Проведений аналіз загальних (базових, фундаментальних) і конкретно-наукових підходів до підготовки педагогічних кадрів для системи професійної освіти дозволив стверджувати, що найчастіше дослідники використовують компетентнісний (для забезпечення результативності професійної підготовки майбутніх педагогів), аксіологічний (для формування цінностей педагогічної діяльності), особистісний і суб'єктно-діяльнісний (для розвитку професійно значущих особистісних якостей майбутнього педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності), культурологічний (для розвитку педагогічної культури), суб'єкт-суб'єктний (для формування здатності до спільної діяльності та комунікації у процесі навчання). Водночас у дослідженнях підготовки педагогів професійного навчання досі недостатньо використовується акмеологічний підхід, який спрямовує підготовку педагогічних кадрів для системи професійної освіти на розвиток їх професіоналізму та педагогічної майстерності.

Акме-орієнтована концептуальна модель підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності

Підготовка педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності передбачає насамперед наявність у них низки актуальних якостей: потреби у пошуку нових способів удосконалення навчального процесу, у засвоєнні, розробці і апробації новітніх технологій, у прагненні і здатності забезпечувати інноваційний режим навчання, зорієнтованості на неперервний процес особистісного і професійного розвитку, формуванні позиції суб'єкта власної життєдіяльності.

Реальні підвалини для організації такої підготовки може надати акмеологічний підхід, який не лише являє собою інтеграцію найбільш ефективних підходів до професійного навчання (діяльнісного, особистісного, суб'єктного, компетентнісного), а й дозволяє спрямувати індивідуальну активність педагога на досягнення позитивних якісних змін у своєму особистісному і професійному розвитку.

Як відомо, базовою ідеєю акмеологічного підходу є об'єктивна і суб'єктивна значущість просування людини як суб'єкта своєї життєдіяльності до вершин особистісного, професійного, духовно-морального та фізичного розвитку, спрямування на неперервний саморозвиток і самовдосконалення. Дослідники (Н. Кузьміна, О. Бодальов, В. Бранський, Ю. Гагін, А. Деркач, О. Дубасенюк, В. Зазикін, І. Флоренський та ін.) надають такі орієнтири в розумінні сутності “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 і могутності [42, с. 5].

Загальними орієнтирами акмеології виступають: визнання вирішальної ролі самодетермінації, коли особистість прагне використати свої внутрішні ресурси, з метою оптимізації своєї відповідності соціум, нерозривність зв'язку розвитку особистості в онтогенезі і в діяльності; орієнтації на найвищий, ідеальний рівень досягнень на кожній стадії розвитку, орієнтація на самостійне вирішування життєвих суперечностей, прагнення до актуалізації власних інтелектуальних можливостей,

О. Дубасенюк, спираючись на роботу О. Деркача і В. Зазикіна, наводить базові принципи акмеологічного підходу: “По-перше, принцип детермінізму має подвійну природу внутрішньої і зовнішньої сутності регуляції процесу у розвитку, при вирішальній ролі вивільнення внутрішніх рушійних сил, а зовнішнє акмеологічне сприяння виявляється конструктивним лише при зверненні до особистості як до суб'єкту, при визнанні домінуючої ролі внутрішніх механізмів. По-друге, принцип розвитку розглядається як рух до зрілості, визнає, що розвиток має суб'єктивний характер і здійснюється через вирішення протиріч суб'єктом. ... акмеологія у процесі дослідження поряд із загальнометодологічними принципами використовує й конкретні акмеологічні принципи: суб'єктності діяльності (особистість розглядається як така, що розвивається, функціонує, використовуючи шляхи, які повною мірою забезпечують найвищу соціальну і професійну ефективність діяльності), життєдіяльності (особистість – суб'єкт життєдіяльності, що дозволяє усвідомити місце і роль, сенс і значення діяльності, праці на життєвому шляху особистості), потенційного й актуального (особистість як проєктивна, перспективна система, орієнтація на можливості особистості, які вона може реалізувати самостійно або при підтримці у найближчому майбутньому); моделювання (модель в акмеології проєктує співвідношення дійсного і майбутнього та спосіб руху до цього майбутнього), оптимальності (приведення системи до стану найбільшої ефективності; дозволяє обрати правильну тактику поведінки у колективі), операціонально-технологічний (акмеологія виступає і як прикладна дисципліна, практика якої має строго категоріальний характер, ціннісну спрямованість і є сполучною ланкою між початковим і кінцевим станом акмеологічної моделі) як, зворотного зв'язку (особистість, об'єктивуєчись у житті, у професії, спілкуванні, отримую не тільки результати праці, але й сприймає себе у новій якості - втіленої у формах своєї діяльності; це є деяке підтвердження правильності обраного шляху [42, с. 6-7].

У контексті акмеологічного підходу ознаками суб'єктності виступають “параметри активності” людини [2, с. 111]:

- активне орієнтування у новій ситуації, матеріалі;

-
- усвідомлення структури власної діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху;
 - ініціатива, здатність до самостійного цілепокладання, планування, передбачення;
 - інтенсивна включеність у діяльність;
 - прагнення до саморегуляції, самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації, володіння прийомами саморегуляції;
 - усвідомлення суперечностей свого розвитку, їх усунення, забезпечення балансу і гармонії;
 - постійна орієнтація на саморозвиток і самооновлення;
 - прагнення до самореалізації і творчості у професійній діяльності;
 - інтеграція свого професійного шляху, структурування і впорядкування свого професійного досвіду і досвіду інших.

З врахуванням вихідних акмеологічних позицій розглянемо процес підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності.

1. Діяльність професіонала-педагога відбувається в період особистісної і соціальної зрілості, тобто в той період, коли людина найбільш здатна прийняти на себе відповідальність за якість своєї праці.

2. Підвищення якості праці педагога в сучасних умовах неможливе без активного пошуку новітніх засобів удосконалення навчально-виховного процесу.

3. Органічною складовою діяльності сучасного педагога є включення в інноваційну діяльність.

4. Здійснення інноваційної діяльності вимагає наявності у педагога прагнення досягти максимально можливих результатів.

5. Важливою умовою ефективності інноваційної діяльності є зорієнтованість педагога на неперервний особистісний і професійний розвиток.

6. Активізація індивідуального творчого потенціалу особистості повинна здійснюватись на засадах саморегуляції і саморозвитку.

7. Зовнішні впливи повинні стимулювати прагнення професіонала до досягнення вершин розвитку.

8. Діяльність педагога професійного навчання містить не лише процедури досягнення вершин своєї діяльності, а передбачає вплив на ціннісні орієнтації і життєві плани учнів системи професійної освіти з метою орієнтації їх на вищі рівні досягнення професіоналізму, інтегрування в соціальну систему суспільства, повної реалізації індивідуального потенціалу (самоактуалізації).

9. Акмеологічний підхід повинен охоплювати всі компетентнісні складові педагогічної діяльності: фахову, психологічну, наукову, методичну, виховну, організаторську, проектувальну, конструктивну, комунікативну, рефлексивну.

Зокрема, фахова компетентність педагога містить систему фахових знань, умінь і навичок, що постійно розширюється і збагачується шляхом звернення до різноманітних форм і засобів навчання і самонавчання: здійснення само ревізії рівня фахової освіченості, конкретизація зон, що вимагають поглиблення, пошук інституцій, на основі яких можна було б підвищити рівень фахової компетентності, прийняття і реалізація програми самоосвіти. Психологічна компетентність передбачає не лише володіння основами психологічних знань, а і активне використання їх у педагогічній практиці, у наступних напрямках: а) діагностика власних психологічних особливостей і визначення їх впливу на ефективність професійної діяльності; б) визначення напрямів самоудосконалення шляхом розробки і впровадження програми роботи над власним розвитком; в) розвиток педагогічної рефлексії з метою налагодження зворотного зв'язку з результатами свого впливу на інших учасників педагогічної взаємодії; г) визначення і врахування в процесі взаємодії індивідуальних особливостей учнів; д) вміння надати психологічну допомогу і підтримку учням з подолання психологічних проблем і визначення перспектив особистісного і професійного розвитку. Наукова компетентність обумовлює здатність педагога до дослідницької діяльності, яка спрямована на засвоєння наукового підходу до явищ педагогічної дійсності, володіння науковим стилем мислення, засвоєння і використання методів і технологій наукового пошуку, отримання і поглиблення об'єктивних наукових знань щодо процесів, в які педагог включений у процесі професійної діяльності. Методична компетентність об'єднує систему дій, спрямованих на покращення методичної бази навчального процесу. Виховна компетентність передбачає усвідомлення педагогом як явного, так і опосередкованого виховного впливу особистості викладача на учнів, неупереджене ставлення до вихованців, вільне володіння різноманітними методами надання виховного впливу, вміння реалізовувати виховні дії як на груповому, так і індивідуальному рівнях. Організаторська компетентність містить здатність організовувати і індивідуальну, і спільну діяльність, здійснювати керівництво діяльністю учнівських колективів, вирішувати різноманітні організаційні питання на рівні кафедри, удосконалювати організацію навчально-виховного процесу, здійснювати педагогічне керівництво учнівськими організаціями; організовувати роботу з батьками та громадськістю. Проектувальна компетентність обумовлює здатність педагога до прогнозування розвитку подій, передбачення результатів навчального і виховного впливу, розробки планів діяльності з врахуванням наявних можливостей і перспективних змін, визначення стратегії і тактики вирішення різноманітних професійних проблем, визначення системи перспективних ліній у розвитку окремої особистості та колективу. Конструктивна компетентність забезпечує розробку програм і моделей педагогічного впливу відповідно до визначених концептуальних засад, системну інструментовку шляхів вирішення актуальних поточних проблем, вміння відбирати, аналізувати й узагальнювати навчальний програмний матеріал, здійснювати

його дидактичне опрацювання. Комунікативна компетентність обслуговує процеси міжособистісної взаємодії і містить ефективні засоби організації педагогічного спілкування. з учнями, батьками, адміністрацією, громадськістю, колегами, вміння регулювати міжособистісні і між колективні відносини. Рефлексивна компетентність містить процедури усвідомлення безпосередніх результатів діяльності, критичної оцінки свого досвіду, реалізації програм самоосвіти і самовдосконалення, виявлення реальних мотивів діяльності, визначення ступеню своєї активності, рівня досконалості виконаних дій.

Проведений аналіз дозволив обґрунтувати акме-орієнтовану концептуальну модель підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності (рис. 1), що складається з теоретико-методологічного, концептуального, ціле-мотиваційного, змістового, організаційно-технологічного та контрольно-оцінювального блоків.

Теоретико-методологічний блок даної концептуальної моделі включає акмеологічний підхід та його базові принципи [42, с. 6-7], що дозволяють спрямувати індивідуальну активність майбутнього педагога професійного навчання у процесі професійної підготовки на досягнення позитивних якісних змін у своєму особистісному і професійному розвитку.

Концептуальний блок моделі охоплює цілісну стратегію інноваційного розвитку як поєднання діяльнісного, особистісного та соціального компонентів інноваційної діяльності. На рівні діяльнісного компонента на всіх циклах та етапах навчального процесу має бути забезпечена реалізація інноваційної діяльності, що припускає осмислення та постановку суб'єктами навчання цілей інноваційної діяльності, пошук інноваційних ідей та прийняття інноваційних рішень, оволодіння інноваційними навчальними технологіями, просування інновацій, відслідковування їх ефективності тощо. На рівні особистісного компонента суб'єкти навчального процесу мають бути спрямовані на самовдосконалення і розвиток індивідуальних та соціальних інноваційних особистісних властивостей, пізнання свого творчого потенціалу та навчання способам прояву й вдосконалення своїх переваг і можливостей.

На рівні середовищного компонента у навчанні має бути створене інноваційне особистісно-розвивальне середовище, яке являє собою комплекс психологічних та педагогічних умов, сприятливих для самопізнання, прояву та розвитку інноваційних властивостей учасників освітнього процесу. До таких умов віднесено: організацію активної роботи підсвідомості, активізацію уяви, використання метафор та аналогій, засобів символічного вираження відчуттів, колективних форм розумової діяльності; організацію інтенсивної міжособистісної та групової взаємодії, заохочення та застосування різноманітних, індивідуальних та спільних форм творчих виявів суб'єктів навчання; створення позитивної енергетичної підтримки інновацій – сприятливої атмосфери, ситуацій успіху; рефлексію інноваційного розвитку тощо.

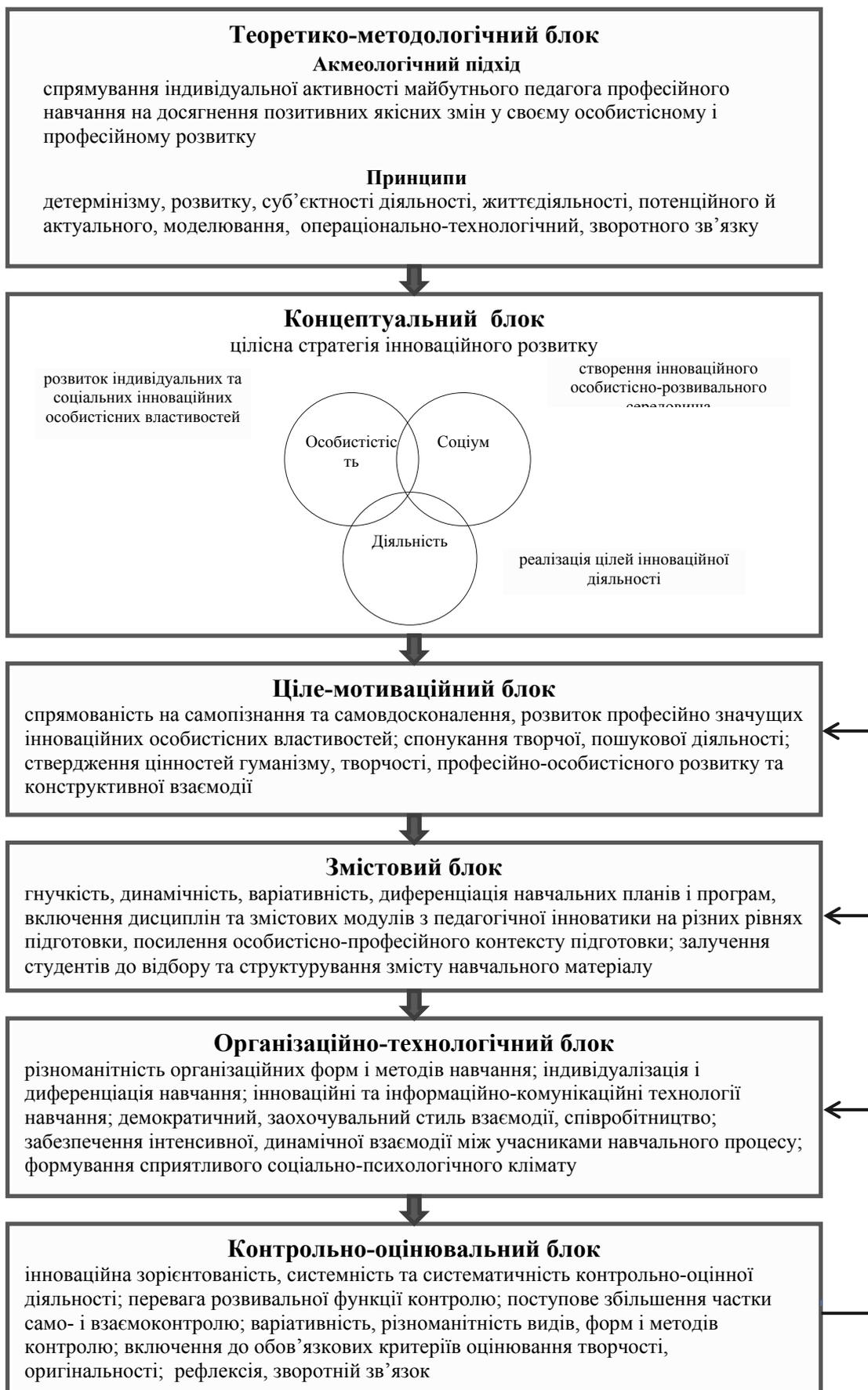


Рис. 1. Модель підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності на засадах акмеологічного підходу

Ціле-мотиваційний блок моделі професійної підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності на засадах акмеологічного підходу характеризується її акме-спрямованістю на пізнання та розвиток професійно значущих інноваційних особистісних властивостей (адаптивності, самостійності, критичності мислення, креативності, здатності до саморозвитку, прагнення до успіху та рефлексії), спонуканням тих, хто навчається, до творчої, пошукової діяльності, демонстрацією цінності інновацій, інноваційної діяльності. Важливе значення має навчання майбутніх педагогів професійного навчання прийомам і принципам цілепокладання, постановки цілей та проектування реалізації інноваційної діяльності, перевірці якості досягнутих результатів. Для реалізації акмеологічного підходу слід надавати навчальному процесу особистісного сенсу, спрямовуючи його на саморозвиток особистості, професійне самовдосконалення. В основу інноваційної педагогічної діяльності мають бути закладені цінності спільності, конструктивізму, консенсусу, конструктивного вирішення суперечливих проблем, актуалізації інтересів, співробітництва, урахуванні індивідуальних потреб тих, хто навчається, тощо.

Змістовий блок моделі професійної підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності на акмеологічних засадах включає особливі вимоги до змісту навчальних планів і програм, що має бути гнучким і динамічним, постійно удосконалюватись та збагачуватись новітніми досягненнями наукової педагогічної думки та практичного досвіду. У структурі змісту професійної підготовки мають бути представлені дисципліни та змістові модулі, присвячені питанням інноваційної педагогічної діяльності, використанню інноваційних технологій навчання. Наприклад, це можуть бути навчальні дисципліни: “Педагогічна інноватика”, “Інноватика професійної освіти”, “Інноваційні технології педагогічної діяльності”, “Управління інноваційними процесами у навчанні” тощо. Зміст дисциплін має залежати від рівня освітньої підготовки. Важливу роль у змісті підготовки педагогів до інноваційної діяльності має блок психологічних дисциплін. У процесі їх вивчення має бути організоване пізнання тими, хто навчається, своїх інноваційних особистісних властивостей, проведені тренінги креативності, розвитку критичного мислення, мотивації досягнень, особистісної рефлексії. Необхідно постійно наповнювати зміст навчального матеріалу особистісно-професійним контекстом, залучати тих, хто навчається, до самостійного проектування навчання, відбору і структурування змісту навчальної діяльності.

Організаційно-технологічний блок моделі підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності на засадах акмеологічного підходу включає використання різноманітних організаційних форм і методів навчання. Перевага має надаватись активним та інтерактивним, творчим, пошуковим методам навчання, організації

самостійної роботи, різноманітним формам спільної діяльності, в яких є значний потенціал для генерації творчих ідей і пошуку нетрадиційних рішень професійних задач і ситуацій. Найбільш сприятливими для розвитку інноваційних властивостей тих, хто навчається, є технології інноваційного навчання: проблемного навчання, технологію колективної розумової діяльності, технологію формування критичного мислення, технологію проектного навчання, технологію інтерактивного навчання, технологію ігрового навчання та інші. Також дуже ефективно поєднувати ці технології із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями: дистанційного, мультимедійного, соціомедійного навчання, хмарними технологіями, технологією веб-квестів.

У використанні цих технологій важливе значення має демократичний, заохочувальний стиль взаємодії, співробітництво, забезпечення інтенсивної, динамічної взаємодії між учасниками навчального процесу, формування сприятливого соціально-психологічного клімату тощо.

Контрольно-оцінювальний блок моделі підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності на засадах акмеологічного підходу відображає такий дидактичний контроль і оціночну діяльність, що сприяють прояву та розвитку інноваційних властивостей тих, хто навчається. Інноваційно-зорієнтований контроль має спонукати до навчання, бути цікавим, різноманітним, викликати позитивні емоції, не принижувати учасників освітнього процесу, а, навпаки, надавати можливості для соціального визнання. Водночас такий контроль включає й організацію системної, систематичної перевірки та оцінювання результатів навчальної діяльності на її різних етапах та рівнях. Переважне значення має формувальна, розвивальна функція контролю, коли на перший план виходить не виставлення оцінок, а організація обговорення допущених помилок, надання можливості доопрацювання і повторного контролю. Також перевага надається внутрішньому контролю над зовнішнім, використанню і поступовому збільшенню частки само- і взаємоконтролю. Сприяє розвитку інноваційності варіативність, різноманітність видів, форм і методів контролю, у тому числі використання цікавих та оригінальних форм – конкурсів, змагань, вікторин), включення до обов'язкових критеріїв оцінювання творчості та оригінальності). Реалізації акме-спрямованості підготовки сприяє рефлексія навчальних досягнень, зворотній зв'язок, аналіз і оцінка результатів інноваційної діяльності, їх порівняння з професійно необхідними.

Результатом реалізації запропонованої концептуальної моделі виступає готовність майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності.

Психолого-педагогічні чинники та умови формування готовності педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності на засадах акмеологічного підходу

Вивчення вітчизняних та зарубіжних наукових праць з проблеми підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності дозволило з'ясувати, що готовність до інноваційної педагогічної діяльності розглядається як складова і важливий критерій професіоналізму педагога, результат його відповідної підготовки, саморозвитку та самовдосконалення.

Загалом, поняття “готовність” звичайно використовують для демонстрації результативності підготовки до якоїсь діяльності. Зокрема, у тлумачному словнику С. Ожегова дається таке визначення: “підготувати – зробити щось для організації, навчити, дати необхідні знання”, “готовність – стан, за якого все зроблено, все готове” [34, с. 131, 489]. Отже, підготовку до чогось можна розглядати як формування готовності, а готовність – як очікуваний результат підготовки. У зв'язку з цим у низці психолого-педагогічних робіт з проблем інноваційної діяльності розглядається поняття готовності до інноваційної діяльності як результат відповідної підготовки.

У вивченні готовності виділяються два основні підходи [41, с. 21]:

- функціональний – розгляд готовності як певного психічного стану, умови успішності виконання діяльності, в якому значущу роль відіграє установка до діяльності (Є. Кузьмін, Н. Левітов, В. Мясіщев, Л. Нерсисян, Д. Узнадзе);
- особистісний – розгляд готовності як особистісного утворення, інтегративної властивості особистості, що забезпечує ефективність діяльності (В. Крутецький, К. Платонов, М. Дьяченко, І. Зимня, Л. Кандибович, В. Сластьонін).

Дані напрямки простежуються й у визначеннях готовності до інноваційної діяльності. У контексті нашого дослідження виявилось можливим визначити це поняття як стійку характеристику особистості, інтегральне особистісне утворення, що складається з сукупності взаємопов'язаних інноваційних особистісних властивостей, та забезпечує інноваційну педагогічну діяльність у закладах професійної освіти.

Узагальнення робіт багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (В. Бочелюк [71], І. Гавриш [12], Л. Даниленко [13], І. Дичківська [14], Н. Клокар [19], О. Козлова [26], Л. Подимова, В. О. Сластьонін [49] та ін.) дозволило виділити такі компоненти готовності до інноваційної діяльності:

- пізнавальний, що відображує обізнаність суб'єктів щодо інноваційної діяльності у певній професійній сфері, а також в деяких підходах – розвинутість інтелектуальної сфери для творчої, інноваційної діяльності (назви, що зустрічаються: когнітивний, пізнавальний, інформаційний, змістовий).

- мотиваційний, що характеризує ставлення особистості до інноваційної діяльності (назви, що зустрічаються: потребнісно-мотиваційний, мотиваційно-ціннісний, афективний, емоційно-ціннісний).

- поведінково-діяльнісний, що відображує здатність особистості реалізовувати інноваційну діяльність, володіння відповідними діями, вміннями, операціями, технологіями (назви, що зустрічаються: поведінковий, процесуальний, операціональний, операційно-діяльнісний, процесуально-діяльнісний, технологічний).

- особистісний, що узагальнює різні якості особистості, вагомі для реалізації інноваційної діяльності (зустрічається як у вигляді цілісного компонента, так у вигляді окремих властивостей чи здібностей особистості: креативний, рефлексивний, емоційно-вольовий, творчий).

Відповідно у структурі готовності педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності було виділено такі компоненти: пізнавальний – обізнаність людини відносно сутності, особливостей інноваційної педагогічної діяльності, інноваційних педагогічних технологій, індивідуальних професійно значущих інноваційних властивостей та засобів їх діагностики, прояву і розвитку; мотиваційний – позитивне ставлення та активне прагнення до інноваційної педагогічної діяльності, створення й використання інновацій, виявленню свого творчого потенціалу, саморозвитку та самовдосконалення; поведінковий – прояв інноваційної активності у різних формах, а також здатність оволодівати новими підходами, технологіями та реалізовувати інноваційну діяльність загалом; особистісний – наявність інноваційних, професійно значущих особистісних властивостей, що сприяють досягання бажаних результатів в інноваційній сфері (креативності, рефлексивності та ін.)

Орієнтація на акмеологічний розвиток учасників системи професійної підготовки вимагає чіткого визначення відповідних психолого-педагогічних умов.

Термін “умова” широко використовується в різних науках (філософії, біології, соціології, психології тощо). Особливе, категоріальне значення він отримав в педагогіці. Разом з тим у педагогічних роботах не завжди спостерігається його чітке тлумачення. Це обумовило необхідність більш глибокого його розгляду.

Перш за все, слід відмітити, що цей термін є багатозначним, він використовується у таких смислах:

а) як необхідна обставина, що робить можливим здійснення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь;

б) як обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь;

в) правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, що забезпечують нормальну роботу чогось;

г) сукупність даних, положення, що лежать в основі будь-чого [1].

У психології під терміном “умова” розуміють сукупність явищ зовнішнього чи внутрішнього середовища, яке опосередковується активністю суб’єкту діяльності. При цьому зовнішні умови впливають на розвиток особистості опосередковано через внутрішні (суб’єктні) умови, які формує сама людина [43, с. 251]. С. Рубінштейн підкреслює, що зовнішні умови визначають кінцевий результат не прямо і безпосередньо, а “переломлюючись” через дію внутрішніх умов, власну природу певного об’єкта чи явища. Внутрішні умови виступають як причини (саморозвиток, саморух, рушійні сили розвитку). Отже, джерела розвитку є в самому процесі розвитку як його внутрішні причини, а зовнішні – як обставини [43, с. 289-290].

А. Литвин провів ретельний аналіз авторських тлумачень дослідниками поняття “педагогічні умови”:

“... О. Федорова (1970) під педагогічними умовами розуміє сукупність об’єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, які забезпечують успішне виконання поставленого завдання. На думку К. Біктагірова (1973), педагогічні умови – обставини, за яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подані в найкращому взаємозв’язку та створюють атмосферу плідної співпраці, що забезпечує продуктивне викладання, управління навчальним процесом, а також успішність навчання. Ю. Юцевич (1985) визначає педагогічні умови як сукупність різнопланових факторів (компонентів), необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної педагогічної системи. За М. Зверєвою (1987), це змістова характеристика одного чи декількох компонентів педагогічної системи, якими є зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між учителем та учнями. В. Андреев (1988) розглядає педагогічні умови як комплекс заходів, зміст, методи (прийоми) й організаційні форми навчання і виховання. Ю. Бабанський (1989) визначає педагогічні умови як фактори, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. У дослідженні Н. Яковлевої педагогічні умови визначаються як сукупності заходів, здатних забезпечити досягнення педагогом професійно-творчого рівня діяльності. За А. Найном (1995), це сукупність об’єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань. На думку І. Підласого, педагогічні умови сприяють реалізації змісту навчання, оптимізують форми, методи, підходи, технологію організації навчального процесу як цілісної системи. ... В. Манько (2000) визначає педагогічні умови як взаємопов’язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності. Н. Іпполітова – як компонент педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного

аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (сприяють реалізації процесуального аспекту системи) елементів, які забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток. ... О. Бережнова (2003) під умовами розуміє сутність педагогічних вимог, дотримання яких дозволяє цілеспрямовано та суттєво змінити його результат. І. Зязюн, О. Пехота та ін. (2003) визначають педагогічні умови як систему певних форм, методів матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети" [28, с. 16-18].

На підставі проведеного аналізу А. Литвин робить узагальнення щодо змісту, який вкладається різними авторами в поняття "педагогічні умови": а) сукупність об'єктивних можливостей вирішення поставлених освітніх завдань;

б) сукупність заходів, необхідних для педагогічного процесу;

в) педагогічні вимоги;

г) правила, що забезпечують оптимальну діяльність;

д) обставини, за яких компоненти навчального процесу подані в найкращому взаємозв'язку;

е) сукупність зовнішніх і внутрішніх впливів;

ж) компонент освітньої системи, що є важливою складовою процесу її конструювання;

з) одна зі сторін закономірностей процесу навчання [28, с. 19-20].

Н. Іпполітова і Н. Стерхова підкреслюють, що педагогічні умови:

- є складовим елементом освітньої системи, цілісного педагогічного процесу, який опосередковується активністю всіх його учасників;

- відображають сукупність можливостей освітнього середовища (цілеспрямовано конструюються заходи впливу і взаємодії суб'єктів освіти: зміст, методи, прийоми і форми навчання та виховання, програмно-методичне оснащення освітнього процесу) і матеріально-просторового середовища (навчальне та технічне обладнання, природно-просторове оточення навчального закладу тощо), що впливають на діяльність освітньої системи;

- у їхній структурі присутні як внутрішні елементи, які впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів навчального процесу, так і зовнішні обставини навчально-виховного процесу;

- належним чином обґрунтована їх реалізація забезпечує функціонування та стійкий розвиток педагогічної системи, гарантує неперервність, підвищує якість та ефективність навчального процесу [17].

Розгляд думок різних авторів щодо сутності поняття "педагогічні умови" дозволив зробити наступний висновок. На відміну від тлумачення умов як явища, що виходить за межі досліджуваної системи, створює фон її існування, є сукупністю незалежних змінних, які прямо чи опосередковано, зовнішньо або внутрішньо впливають на якісні і кількісні характеристики

навчального процесу як залежної змінної, для педагогіки характерним є їх принципово інше тлумачення. Тут педагогічні умови входять до складу педагогічної системи, визначаються, апробуються і впроваджуються самими суб'єктами педагогічної діяльності. З методологічної точки зору, розгляд терміну “педагогічні умови” повинен робитися в наступних ракурсах:

- реальні умови, що існують відносно вже функціонуючої системи (об'єкта дослідження); їх визначення здійснюється в ході діагностичного обстеження об'єкту чи сукупності досліджуваних об'єктів;

- теоретична модель потенційно можливих умов, що гіпотетично можуть покращити ефективність функціонування системи; створюється внаслідок узагальнення отриманих на попередньому етапі шляхом усунення негативних впливів і посилення тих умов, що довели свій позитивний вплив;

- перетворення існуючої сукупності умов у відповідності з запропонованою моделлю;

- підтвердження ефективності впровадження нових умов. Здійснюється шляхом нової діагностики якісних і кількісних змін, що відбулися в об'єкті дослідження.

При розробці такої моделі важливим моментом стає повнота охопту найбільш важливих складових тієї освітньої системи, діяльність якої підлягає покращенню. З точки зору Б. Купріянова [27], при теоретичному моделюванні слід враховувати п'ять базових аспектів організації навчально-виховного процесу:

1) ресурсне забезпечення (програмно-методичне, матеріально-технічне, інформаційно-комунікаційне тощо);

2) обставини (зміст, методи, технології навчання тощо) та середовище (освітнє, інформаційно-освітнє) навчального процесу;

3) позиція педагога щодо організації та управління навчанням;

4) ставлення студентів до навчального процесу (мотивація, зацікавленість, прагнення, включеність у навчання тощо);

5) спрямованість на особистість студента як центральну фігуру навчання і виховання.

У контексті виявлених теоретичних підвалин і теоретично можливих припущень розглянемо особливості вирішення проблеми впровадження акме-орієнтованої моделі у підготовку професійних педагогів.

Як вважають провідні фахівці і теорії і практиці акмеологічного підходу А. Деркач і В. Зазикін, під акмеологічними умовами слід розуміти значущі обставини, від яких залежить досягнення високого рівня прогресивного розвитку зрілої особистості і особливості її професіоналізму. Акмеологічні ж чинники мають характер рушійних сил і є головними детермінантами цього процесу. Тобто, акмеологічні умови і чинники близькі за своїм змістом, але не тотожні, оскільки умови є об'єктивними стосовно особистості майбутнього фахівця, а чинники мають суб'єктивний характер [2, с. 74-75].

Найважливішими чинниками, з точки зору цих авторів, виступають: прагнення до самореалізації, високі особистісні і професійні стандарти, високий рівень професійного сприймання і мислення, престиж професіоналізму, а також усі суб'єктивні риси, що сприяють зростанню професійного рівня.

Н. Носовець відносить до педагогічних умов, що мають пріоритетне значення для реалізації акмеологічного підходу, наступні:

- опору на акмеологічні принципи в освіті;
- організацію особливого акме-середовища, для якого характерним є зміна позиції викладача по відношенню до студента і своєї діяльності;
- утвердження власної акмеологічної позиції студента, тобто орієнтації на досягнення високих результатів у майбутній професійній діяльності, здійснення акмеологічно орієнтованого розвитку мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової сфер особистості майбутнього вчителя [33, с. 152].

Дослідники проблеми впливу особистості педагога на учнів переконані в тому, що тільки вчителі, які досягли у своєму професійному розвитку рівня творчої індивідуальності, здатні здійснювати вплив на формування особистості своїх вихованців. Саме здатність педагога до постійного збагачення своїх знань і вмінь, до саморозвитку професійно значимих якостей, спрямованість на професійно-творчу самореалізацію виступає важливою умовою ефективного впливу на акмеологічні установки учнів.

Т. Скуднава вважає необхідними умовами для формування і розвитку акмеологічної компетентності студента:

- наявність інноваційного, розвивального, акмеологічно спрямованого освітнього середовища;
- досягнення у ВНЗ атмосфери співпраці, інноваційного пошуку, що веде до ситуації успіху;
- створення системи підвищення кваліфікації, що забезпечує високий рівень неперервної акмеологічно спрямованої освіти;
- забезпечення комплексної діагностики потреб, когнітивних і креативних здібностей студентів і педагогів [48].

Диференціацію педагогічних умов реалізації акмеологічного підходу в професійно-педагогічній освіті здійснили С. Бегидова та С. Хазова. Вони розрізняють:

- інформаційні умови – контекстність і ціннісне наповнення змісту освіти;
- особистісні умови – актуалізація педагогом знань, що необхідні для реалізації акмеологічного характеру своєї діяльності, демократичний стиль спілкування, створення психологічної атмосфери співпраці і співтворчості, емоційно-позитивної презентації студентами повної інформації про педагогічну діяльність, професійний саморозвиток;
- технологічні умови – орієнтування на положення особистісно-орієнтованого, активно-діяльнісного, розвивального, індивідуально-

диференційованого педагогічних підходів; інноваційність, діалогічність освіти; інтегрований підхід до організації акмеологічної спрямованості виховної діяльності педагогів ВНЗ тощо [6].

У процесі експериментального дослідження нами було також уточнено психологічні та педагогічні умови формування готовності педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності на засадах акмеологічного підходу.

До психологічних умов формування готовності педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності віднесено розвиток індивідуальних та колективних інноваційних властивостей. Для прояву своїх творчих здібностей людина має навчитись долати негативний вплив середовища через абстрагування від консервативних норм і правил, зосередження на конструктивному вирішенні виниклої проблеми, відмовитись від стереотипів і бар'єрів, стати відкритою до змін, навчитись вільно виказувати свої думки, імпровізувати, розвинути здатність до самоконтролю, адекватної самооцінки, позбавитись від зайвих страхів та набути впевненості у собі та своїх творчих починаннях. На рівні колективних суб'єктів інноваційної діяльності мають бути розвинуті здібності до міжособистісної взаємодії, спільного розв'язання проблем, прийняття конструктивних рішень.

Педагогічними умовами для формування і прояву професійно значущих інноваційних особистісних властивостей є: створення інноваційного навчального середовища, невимушена, творча атмосфера, оптимізація соціально-психологічних факторів, впровадження у навчальний процес спеціальних форм і методів, що сприяють прояву творчої активності тощо [3].

Виходячи з запропонованої Б. Купріяновим п'ятикомпонентної структури умов, було також конкретизовано ті умови, що сприяють прояву і розвитку інноваційності майбутніх педагогів професійного навчання в контексті реалізації акмеологічного підходу:

1. *Ресурсне забезпечення.* Передбачає визначення дій з технічного та науково-методичного оснащення навчального процесу шляхом інспекції наявного матеріального устаткування, його оцінки з точки зору; а) якісної і кількісної відповідності потребам; б) досвіду інноваційної діяльності, яка здійснювалася раніше; в) придбання виготовлення необхідних методичних матеріалів (наприклад, тиражування бланків методик для психологічного обстеження, методичних посібників, комп'ютерних класів, діагностичних електронних програм, придбання нової наукової літератури, тощо).

2. *Обставини та середовище.* Оцінка впливу освітнього середовища на розвиток суб'єктів навчання. Розробка і впровадження нової системи зовнішніх орієнтирів і норм, які презентують для студентів освітні цілі, залучають до активної участі в педагогічних інноваціях, націлюють на роботу над собою, над підвищенням рівня професіоналізму. Апробація

нового змісту, методів, технологій навчання з наступним рефлексивним аналізом виявлених переваг і недоліків.

3) *Позиція педагога щодо організації та управління навчанням.* Передбачає прийняття професорсько-викладацьким складом ідеї неперервного професійного зростання, прагнення досягнути вершин педагогічної творчості, максимального втілення індивідуального потенціалу через зміст професійної діяльності. А це передбачає критичне переосмислення кожним педагогом своїх ціннісних орієнтацій, професійних еталонів, установок, стереотипів: “Позиція педагога є результатом його самовизначення щодо прийняття потреби інноваційної освітньої діяльності, відображає ставлення до цієї діяльності, усвідомлення відповідальності за якість навчання, методологічну та рефлексивну культуру. ... Така позиція педагога гарантує прийняття науково обґрунтованих рішень на основі сучасних педагогічних концепцій, дидактичних закономірностей і принципів і свідчить про рівень його педагогічної майстерності! [28, с. 26-27]. Саме від педагогів залежить, наскільки педагогічне середовище буде наповнене атмосферою творчого пошуку, інноваційних апробацій, критичного самоаналізу, демонструють прагнення досягти кращих результатів, небайдужість до спільної справи. Саме педагоги повинні демонструвати взірці професійної діяльності, виступають носіями стратегії неперервного зростання, демонструють органічне поєднання особистісних і професійних якостей.

4) *Ставлення студентів до навчального процесу.* Будь-яка інновація, що здійснюється в межах вищого навчального закладу, у тому числі і індивідуальні знахідки окремих викладачів, будуть мати сенс лише тоді, коли вони забезпечують більш інтенсивне і якісне професійне становлення майбутнього фахівця. А це вимагає їх активного, усвідомленого включення в загальний процес інноваційної діяльності, розуміння його значення для особистісного розвитку і професійного становлення. Це обумовлює необхідність відмовитися від суто авторитарних прийомів управління їх навчальною діяльністю, розробити систему дієвих заходів щодо залучення студентів до співпраці з викладачами, до рефлексивного самоаналізу, ефективного самоконтролю.

5) З попередньої позиції прямо витікає важлива умова ефективності впровадження акме-орієнтованої моделі навчання майбутніх педагогів професійної освіти – *спрямованість на особистість студента як центральну фігуру, основного суб'єкта навчання.* У навчальний процес повинні бути включені процедури самодіагностики з метою виявлення індивідуальних особливостей студентів, навчальні технології, що забезпечують можливості відповідального вибору, стимулювання творчості, створення ситуацій успіху, підтримки високих професійних домагань студентів, створення реальних можливостей само актуалізації вже в процесі навчання у вищі.

Н. Яковлевою виділено умови, за яких перехід навчального процесу на нову модель буде ефективним:

- чіткість визначення кінцевої мети та результату, який повинен бути досягнений;

- врахування, що на певних етапах педагогічного процесу умови можуть виступати як результат, досягнутій у процесі їх впровадження;

- усвідомлення, що будь-який педагогічний процес може функціонувати лише за певного комплексу необхідних і достатніх умов [52].

З цього витікають вимоги до потенційних учасників експерименту по стимулюванню акмеологічного розвитку шляхом залучення до інноваційної діяльності:

1. Мета – неперервного, самокерованого особистісного і професійного розвитку повинна стати єдиною для всіх щаблів соціальної спільноти у вищому навчальному закладі.

2. Необхідно чітко визначити критерії оцінювання індивідуальних успіхів учасників у своєму зростанні.

3. Визначення нових перспектив може бути ефективним за умов поетапного просування по обраній стратегії, коли нові можливості базуються на попередньо досягнутих результатах.

4. Впровадження нової моделі буде ефективним, лише при забезпеченні цілісної системи необхідних умов.

Екстраполяція спроектованої акме-орієнтованої моделі підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності на зміст професійної підготовки

Важливим завданням впровадження концептуальних засад в реальну практику у контексті заявленого напряму є екстраполяція спроектованої акме-орієнтованої моделі підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності на зміст психолого-педагогічних дисциплін. Це обумовлює необхідність вирішення наступних задач:

1) врахування специфіки професійної діяльності і професійної підготовки фахівців відповідного профілю;

2) конкретизація вимог, що обумовлюють зміст і форми підготовки педагогів професійного навчання на різних етапах навчального процесу у вищій школі;

3) виявлення ступеню зорієнтованості навчального процесу при підготовці педагогів професійного навчання на інноваційну діяльність;

4) визначення особливостей реалізації акме-орієнтованого навчального процесу на всіх освітніх рівнях: бакалаврському та магістерському рівнях професійної підготовки педагогів, а також на рівні підготовки докторів філософії за спеціальністю “професійна освіта”;

5) визначення навчальних предметів, зміст яких прямо чи опосередковано сприятиме акмеологічній орієнтації майбутніх фахівців і

надасть можливість на основі введення і апробації елементів інноваційної діяльності розробити індивідуальні стратегії зростання акмеологічного потенціалу;

б) Розробку відповідного навчально-методичного інструментарію.

Згідно постанові Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 “Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти” підготовка педагогів професійної освіти відповідає галузі знань 01 – освіта, спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями). Ця підготовка здійснюється на різних рівнях вищої освіти: першому (бакалаврському), що відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов’язків за обраною спеціальністю; другому (магістерському) рівні, що відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності; третьому (освітньо-науковому) рівні, що відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв’язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Як довів аналіз існуючої системи професійного навчання, на кожному з цих рівнів є реальні можливості для підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності на засадах акмеологічного підходу. Проведений нами аналіз дозволив визначити наступні етапи просування майбутніх фахівців до вершин професіоналізму:

- На бакалаврському рівні суб’єкти навчання мають пізнати свої індивідуальні властивості та набути прагнення до їх прояву і розвитку, набути досвід творчої діяльності. Для цього доцільно використовувати психологічні дисципліни (“Психологія”, “Вікова та педагогічна психологія”, “Психологія професійної діяльності” тощо), а також базові педагогічні дисципліни (“Педагогіка”, “Вступ до спеціальності”). Перспективним є привнесення у практику психолого-педагогічної підготовки наукових концепцій, що забезпечать предметну цілісність викладання основ психології та педагогіки, більшу виразність професійного контексту підготовки, наблизять процес навчання до проблем розвитку особистості студентів в процесі професійної підготовки, зроблять вивчення психолого-педагогічних

дисциплін більш цікавим, корисним для майбутніх фахівців, гуманістично-зорієнтованим.

Що ж стосується реальної практики залучення студентів до виконання елементів інноваційної діяльності, то проведений аналіз змісту професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання показав, що окремі питання інноваційної педагогічної діяльності включаються у зміст різних дисциплін. У деяких вишах вивчається як окрема дисципліна “Інноваційні технології навчання”. Вагомий внесок в орієнтацію студентів на інноваційну діяльність як основу їх професіоналізму могла б внести дисципліна “Основи педагогічної творчості”, але вона викладається далеко не в усіх ВНЗ, що готують педагогічні кадри відповідного профілю.

- На магістерському рівні необхідно сформувати здатність майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності, що може бути забезпечено шляхом включення у навчальний процес спеціальних дисциплін: “Педагогічна інноватика”, “Інноватика професійної освіти”, “Управління інноваційними процесами у навчанні” тощо, а також включення питань інноваційної діяльності у зміст інших професійно-спрямованих педагогічних дисциплін: “Педагогічна акмеологія”, “Педагогічна майстерність”, “Педагогіка та психологія вищої школи” і т.п.

На рівні підготовки докторів філософії має формуватись досвід наукового супроводу реалізації інноваційної діяльності. Має бути сформована здатність розв’язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики. Дане завдання має проходити через усі дисципліни освітньо-наукової програми підготовки, а може викладатись окрема дисципліна, наприклад “Організаційна та проектна дослідницько-інноваційна діяльність в освіті”. Дисертаційна праця розглядається як комплексний інноваційно-дослідницький проект із вирішення певної наукової проблеми.

Важливою складовою реалізації акме-зорієнтованої моделі професійної підготовки є розробка науково-методичного забезпечення тих дисциплін, що спрямовані на формування готовності педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності на засадах акмеологічного підходу (для бакалаврського і магістерського рівнів професійної підготовки педагогів, а також для рівня підготовки докторів філософії за спеціальністю “професійна освіта”),

У процесі вирішення цього питання:

1) Розроблено програми навчальних дисципліни для підготовки педагогів професійної освіти з галузі знань 01 – освіта, за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями) на бакалаврському рівні:

“Основи педагогічної творчості”, метою якої є розкриття закономірностей і специфіки творчої педагогічної діяльності вчителя, методики та технології організації творчої діяльності учнів у навчально-

виховному процесі, сформувати у студентів цілісну систему знань про педагогічну творчість вчителя та учнів.

“Навчальний менеджмент” – спрямована на формування здатності педагога до ефективного управління навчальною діяльністю, виходячи з психологічних особливостей її реалізації, у тому числі й управління інноваційною діяльністю учнів.

2) Розроблено навчальний план підготовки докторів філософії з галузі знань 01 – освіта, за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями) та навчальні програми:

“Інноваційні технології в професійній освіті”, яка дозволяє навчитися характеризувати та аналізувати сучасні інноваційні технології в професійній освіті, науково обґрунтовувати та проектувати реалізацію інноваційних технологій професійного навчання.

“Методика організації та статистичні методи обробки результатів педагогічного експерименту” – для здійснення експериментальної перевірки результативності інноваційної діяльності.

Реальними кроками у впровадженні акме-орієнтованої моделі у підготовку майбутніх педагогів професійного навчання повинні стати:

- створення особливого акмеологічного середовища, в якому діяльність всіх учасників – адміністрації, професорсько-викладацького персоналу, студентів – підпорядкована мотивації неперервного професійного зростання, метою якого є досягнення вершин професіоналізму.

- вивчення передового педагогічного досвіду, надання студентам чітких професійних еталонів, нормативних вимог професійної діяльності, розкриття секретів діяльності найкращих професіоналів, демонстрація можливостей підвищити якість і результативність діяльності шляхом розробки індивідуальних стилів і стратегій професійної діяльності.

- формування у студентів потреби у виявленні професійно значущих індивідуальних якостей, співставленні індивідуального потенціалу з еталонними професійними взірцями, виконання завдань на усвідомлення адекватності власних поведінкових моделей професійним вимогам.

- критичний самоаналіз студентами власних ціннісних установок, життєвих планів і програм, ступеню активності у навчальній діяльності, самовихованні і самовдосконаленні.

- сприяння оволодінню студентами системою засобів, методів, прийомів емоційної і поведінкової саморегуляції, підвищенню вчинкової активності, самореалізації себе як особистості;

- створення умов для взаємодії викладачів і студентів як повноправних суб'єктів навчально-професійної діяльності, в ході якого педагог виступає не як носій інформації, а як наставник, що в ситуаціях безпосередньої взаємодії спирається на високі духовно-моральні цінності, демонструє морально-правові норми поведінки, виступає носієм активної акмеологічної позиції.

- орієнтація діяльності всіх учасників на розвиток інноваційного творчого потенціалу, підтримка інноваційної ініціативності і викладачів, і студентів з боку адміністрації, сприяння апробації у навчальному процесі нових технологій, створенню і впровадженню авторських науково-методичних розробок.

- залучення студентів до активної самоосвітньої діяльності, розкриття її значущості не тільки для оцінки навчальних досягнень, а і як основи професійного зростання для досягнення життєвого успіху.

- створення умов для реального включення студентів в виконання елементів інноваційно зорієнтованої професійної діяльності під час аудиторних занять (використання на навчальних заняттях вправ на відтворення досвіду передових учителів, засвоєння і демонстрація на основі процедур навчального моделювання здатності до реалізації інноваційних форм організації навчального процесу, активне залучення до розробки колективних проектів оптимізації навчального процесу, тощо).

- уведення в якості обов'язкового елементу навчального процесу завдання на складання кожним студентом щорічного плану самовдосконалення з реальним звітуванням наприкінці кожного навчального року про його виконання.

- розширення форм організації професійних конкурсів, забезпечення широкої участі студентів в них, розробка ефективної системи стимулювання конкурсної діяльності студентів.

- соціальна підтримка проявів студентами наполегливості у здійсненні професійних планів, вмінні відстоювати власну точку зору, прояві громадянської позиції, самореалізації власного особистісного і професійного потенціалу.

- створення доступного і для викладачів, і для студентів фонду педагогічних інновацій, з розкриттям новітніх технологій, форм і методів навчання .

- розробка системи об'єктивних критеріїв ефективного професійного становлення і особистісного розвитку студента, формування у майбутніх фахівців навичок самопізнання, критичного самооцінювання.

- активне використання у навчальному процесі завдань на науково-дослідну і навчально-методичну діяльність студентів (написання наукових рефератів, виступи на конференціях і семінарах, залучення до розробки дидактичних матеріалів, виконання завдань на експертизу авторських навчальних програм, підручників, інноваційних технологій, систематизацію спостережень за організацією навчального процесу у ВНЗ, тощо).

- більш широке впровадження у навчальний процес прийомів індивідуалізації навчання, врахування індивідуальних особливостей студентів при виборі навчальних завдань, педагогічна допомога у формуванні сприятливої соціальної позиції студента у навчальній групі, контроль за тенденціями розвитку навчальних груп.

- широке використання групових технологій активного навчання (аналіз педагогічних ситуацій, ділові та рольові педагогічні ігри, методи активізації творчого мислення та ін.).

Критеріями результативності створення і функціонування акме-орієнтованого педагогічного середовища слід вважати:

- збільшення випадків як спонтанного, так і активного прояву творчого потенціалу майбутніх педагогів;

- підвищення здатності студентів до творчого розв'язання педагогічних задач;

- прийняття і реалізацію індивідуальних програм самовдосконалення;

- покращення процесів групової динаміки, включення завдань професійного розвитку у групові цінності і норми поведінки;

- підвищення соціального статусу студентів у навчальних групах;

- більш чітке бачення майбутніми фахівцями життєвих і професійних перспектив, готовність до подолання життєвих труднощів і негараздів;

- прийняття ідеї акмеологічного розвитку як життєво і професійно значущої;

- краще усвідомлення своїх індивідуальних особливостей, здатність самокерувати процесом професійного становлення;

- більша об'єктивність в оцінці себе та інших;

- підвищення здатності до продукування різних варіантів вирішення проблемних професійних ситуацій, побудови різних моделей особистісного і професійного розвитку.

Практика довела, що реалізацію акме-зрієнтованої моделі доцільно проводити у вигляді ряду етапів.

Так, на рівні а д м і н і с т р а ц і ї доцільно на *першому етапі* проголосити ідею інноваційного пошуку і професійного зростання як перспективну стратегію подальшого розвитку навчального закладу. Але цього явно недостатньо. Щоб перейти від ідеї до практики, необхідно забезпечити:

а) визначення критеріїв оцінювання результатів інноваційної діяльності;

б) оцінку реальних можливостей введення у навчальне навантаження елементів інноватики;

в) розробку нормативно-правових основ інноваційної діяльності педагогів;

г) визначення особливостей оцінювання навчальної успішності студентів в умовах інноваційного навчання.

На *другому етапі* важливим завданням стає організація процесу *підвищення інноваційної компетентності* професорсько-викладацького складу. З боку адміністрації це передбачає:

а) надання процесу підвищення кваліфікації викладачів нормативно-правового статусу;

б) визначення порядку і послідовності проходження викладачами відповідного навчання;

в) визначення складу викладачів, що забезпечуватимуть викладання на курсах підвищення кваліфікації;

г) забезпечення методичними і технічними засобами (анкети, опитувальники, технічне обладнання, аудиторний фонд, графік роботи);

д) визначення критеріїв ефективності навчання і оцінку її безпосередніх результатів;

е) створення банку передового педагогічних педагогічного досвіду, педагогічних інновацій і передових технологій.

На *третьому етапі* важливим завданням стає системне впровадження прийомів інноваційної діяльності у навчальний процес. Це вимагає від адміністрації використання реальних способів стимулювання інноваційного пошуку викладачів у вигляді включення відповідних критеріїв в рейтингову систему оцінки якості діяльності педагогічних кадрів, сприяння розповсюдженню інформації про впроваджені передові форми роботи і досягнуті результати, сприяння створенню науково-методичних колективів з метою вирішення актуальних проблем організації процесу навчання.

На рівні в и к л а д а ч і в зміст 1 етапу складає прийняття ідеї інноваційного розвитку не як такої, що несе загрозу вже засвоєним формам і методам роботи, а як реальній можливості удосконалити свою діяльність, підвищити власний потенціал, вийти на новий рівень професіоналізму, більш ефективно само реалізуватися у професійній діяльності.

На другому етапі викладачам важливо сформувані ставлення до підвищення кваліфікації не як нав'язаного ззовні, а як важливого, особистісно значущого процесу, в ході якого долаються:

а) застарілі стереотипи відносно педагогічної діяльності як авторитарного впливу вузівського педагога на студентів;

б) звичка перекладати відповідальність за недостатні результати роботи на студентів, некритична оцінка власної діяльності;

в) надмірна впевненість у власній досконалості, успішному завершенні процесу особистісного і професійного розвитку;

г) звуженість критеріїв оцінювання ефективності власної діяльності виключно як передачі студентам певної порції інформації;

д) обмеженість орієнтації в формах і методах навчання, педагогічний консерватизм;

е) прихована боязнь експериментувати, шукати щось нове, і, як наслідок, загроза авторитету і самооцінці викладача.

Важливими завданнями цього етапу стають:

- усвідомлення власної педагогічної позиції, професійних ціннісних орієнтацій, базових мотивів і потреб, що впливають на педагогічну діяльність;

- активне включення в процес діагностування індивідуальних особистісних якостей, усвідомлення їх впливу на професійну діяльність, особливості взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу, переваги і недоліки власного стилю педагогічної діяльності;

- подолання особистісних деформацій, що неминуче виникають під впливом професійної діяльності (надмірна критичність до інших учасників, авторитаризм, завищена самооцінка, нездатність до діалогічної взаємодії, втрата гнучкості у поведінці, зниження здатності до децентрації, наявність системи неконструктивних психологічних захистів, тощо);

- пробудження інтересу до педагогічного експериментування при одночасному розумінні потенційно можливої множини реальних наслідків – як позитивних, так і негативних;

- вміння оцінювати педагогічні інновації не лише з точки зору їх педагогічної доцільності, а з позиції їх зручності і результативності для студентів, вміння прогнозувати труднощі, що можуть виникати в останніх внаслідок їх включення в інноваційну діяльність;

- розширення діапазону засвоєних форм інноваційної діяльності.;

- накреслення перспективи подальшого індивідуального і професійного розвитку, підвищення рівня домагань щодо ефективності власної педагогічної діяльності;

- підвищення здатності до професійної рефлексії, своєчасного усвідомлення і оцінювання перебігу процесів, в які включений викладач, здатності до оперативного визначення відхилень від оптимального режиму і внесення відповідних коректив.

На *третьому етапі* відбувається впровадження елементів інноваційної діяльності у навчальний процес, яке ініціюється самим викладачем. Тут важливим стає неперервний самоконтроль за тими наслідками, які породжуються використанням цих інновацій, пошук відповідей на наступні питання:

- чи сприяє ця інновація активізації навчальної діяльності студентів;

- які додаткові труднощі вона викликає;

- чи однаково реагують на цю новацію різні категорії студентів;

- чи є у студентів реальні можливості (часові, інформаційні, організаційні) виконати нові види завдань;

Важливим моментом стає визначення тих факторів, що обумовлюють недостатню ефективність інновації. Це може бути обумовлено:

- недостатньо кваліфікованим виконанням відповідної технології викладачем, якій лише оволодіває нею;

- неготовністю студентів працювати в новому режимі, що може бути пов'язана з суто об'єктивними обставинами (наприклад, віковими особливостями, несформованістю певних знань і вмінь);

- одночасним включенням студентів різними викладачами в різні режими інноваційної діяльності;

-
-
- відсутністю необхідного дидактичного і методичного матеріалу;
 - хронічним дефіцитом часу, перевантаженням завданнями на самостійну роботу з предметів, що вивчаються паралельно;
 - не завжди чітким розумінням студентами того, чого добивається і очікує від них викладач в процесі новаторства.

На рівні студентів на *першому етапі* постає завдання відкоригувати уявлення студентів про професійну діяльність, її специфіку, вимоги до фахівця відповідного профілю, наявність у студентів якостей, які відповідають професійним вимогам. На цьому етапі для кожного студента важливо відповісти на такі питання:

- чи обумовлений вибір студентами даної професії відповідними мотивами?
- чи співпадають уявлення студентів про професійну діяльність з її реальним змістом?
- чи планують студенти у майбутньому працювати за профілем професійної підготовки?
- чи є у студентів певні кар'єрні і життєві плани, і реальні вони?
- на кого перекладають студенти відповідальність за реалізацію цих планів: зовнішні обставини чи власну активність?
- чи відповідають індивідуальні особливості студентів професійним вимогам?

Дуже важливим на цьому етапі є усвідомлення студентами наступних аспектів:

- Вибір професії за зовнішніми, а не професійними мотивами не є остаточним. У процесі навчання часту у студентів відбувається "відкриття" позитивних моментів і суб'єктивної привабливості відповідного виду професійної діяльності.

- Відсутність або недостатній розвиток професійно важливих якостей у обраній сфері діяльності не є остаточним доленосним вироком. Це може бути подолано: а) цілеспрямованим розвитком цих якостей у процесі професійної підготовки; б) використанням компенсаторних можливостей психіки; г) розробкою власного індивідуального стилю діяльності.

- Навчальний процес не може забезпечити високого рівня підготовки, а, отже, і досягнення у майбутньому успіху в даному виді діяльності, якщо сам студент залишається байдужим до визначення і закріплення у процесі професійного навчання індивідуальної траєкторії саморозвитку, не оволодіває прийомами самоаналізу, не розробляє програми самовдосконалення і самореалізації.

На *другому етапі* робота зі студентами велась у двох напрямках:

- а) напрям визначення індивідуального професійно-особистісного потенціалу і визначення шляхів його підвищення, що передбачав процедури:

- діагностики професійно важливих якостей студента і об'єктивної самооцінки вихідного рівня професійної ідентичності;

- навчання майбутніх педагогів рефлексивним, прогностичним вмінням, прийомам конструювання життєвого шляху, розробки індивідуального варіанту подальшого просування до акме- в даній сфері життєдіяльності;

- виявлення і подолання індивідуальних труднощів у просуванні до вершин професійної діяльності (відсутність потреби у саморозвитку, неадекватно завищена чи занижена самооцінка, несформованість професійних цінностей, невпевненість у своїх силах, домінування фаталістичних установок, пріоритет непрофесійних сфер життєдіяльності);

- розробка індивідуальних програм роботи над своєю професійною ідентичністю;

б) напрям формування інноваційного досвіду студентів, що містив:

- залучення студентів до інноваційних форм роботи під час навчання;

- визначення впливу, що надають інноваційні форми роботи у процесі професійної підготовки на особистісний і фаховий розвиток студентів;

- усвідомлення на власному досвіді проблем, що виникають у учасників при переході від традиційних до інноваційних методів організації навчального процесу;

- пошук шляхів подолання можливих негативних аспектів інноваційного процесу;

- конкретизацію індивідуальних особливостей включення майбутніх педагогів в інноваційну діяльність, усвідомлення необхідності долати певні психологічні бар'єри;

- самооцінку студентами ступеню власної готовності до інноваційної діяльності.

На *третьому рівні* аналізувалися результати просування студента до вершин професіоналізму: оцінювався досягнутий в результаті роботи над собою рівень професійного розвитку, фіксувався діапазон змін, що відбулися, уточнювались сильні і слабкі сторони студента, конкретизувались життєві і професійні очікування. Особлива увага приверталась оцінці факторів, що можуть впливати на реалізацію життєвих планів, розкриттю можливостей впливу людини на об'єктивні умови життєдіяльності. Намічались нові перспективи самовиховання, самовдосконалення і саморозвитку, визначалась індивідуальна траєкторія самокерування професійним становленням. Аналізувалась готовність студентів до інноваційної діяльності як важлива умова наступної самореалізації в професійній діяльності.

Така стратегія впровадження акме-орієнтовної моделі організації підготовки майбутніх педагогів професійного навчання не тільки дозволяла вирішувати і оптимізувати поточні події навчального процесу, а й наочно показувала майбутнім педагогам важливість комплексного просування учасників навчального процесу до вершин професійної майстерності, необхідність координації спільних зусиль всіх шаблів вузівської ієрархії. Її реалізація створювала передумови для формування інноваційного потенціалу майбутніх педагогів, їх здатності не тільки самим прагнути до

акме, а і реальної готовності організувати цей процес при взаємодії зі своїми майбутніми учнями.

* * *

1. Отже, на сьогодні в Україні склалася розгалужена та різноманітна система професійно-педагогічної освіти, що здійснюється у різних типах навчальних закладів. Обґрунтовані загальні концептуальні та правові засади інженерно-педагогічної підготовки. Водночас подальший її розвиток гальмується існуванням численних невирішених проблем. За таких умов необхідне продовжувати розроблення відповідної нормативної бази, науково обґрунтовувати та впроваджувати такі моделі професійно-педагогічної підготовки, які б забезпечували більш широке задоволення освітніх потреб, формували мотивацію молоді до педагогічної діяльності та кар'єрного зростання у галузі професійної освіти.

2. Проведений аналіз загальних і конкретно-наукових підходів до підготовки педагогічних кадрів для системи професійної освіти дозволив встановити, що дослідниками найчастіше використовуються системний, діяльнісний, особистісний, компетентнісний та суб'єктно-діяльнісний підходи. Водночас у дослідженнях підготовки педагогів професійного навчання поки що недостатньо використовується акмеологічний підхід, який дозволяє спрямувати підготовку педагогічних кадрів на розвиток їх професіоналізму та педагогічної майстерності, а також сприяє формуванню готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності.

3. У дослідженні обґрунтовано акме-орієнтовану концептуальну модель підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності, в основу якої закладена ідея цілісної стратегії інноваційного розвитку педагогів професійного навчання через поєднання діялісного, особистісного, та соціального компонентів підготовки до інноваційної педагогічної діяльності. Ця модель складається з теоретико-методологічного, концептуального, ціле-мотиваційного, змістового, організаційно-технологічного та контрольно-оцінювального блоків, а результатом її реалізації виступає готовність майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності.

4. Вивчення вітчизняних та зарубіжних наукових праць з проблеми підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності дозволило з'ясувати, що готовність до інноваційної педагогічної діяльності розглядається як складова і важливий критерій професіоналізму педагога, результат його відповідної підготовки, саморозвитку та самовдосконалення. Відповідно було визначено зміст і структуру готовності педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності, що складається з пізнавального, мотиваційного, поведінкового та особистісного компонентів. Впровадження акме-орієнтованої моделі у підготовку

професійних педагогів потребує урахування численних психолого-педагогічні чинники та умов формування готовності педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності.

5. Екстраполяція спроектованої акме-орієнтованої моделі підготовки педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності на зміст психолого-педагогічних дисциплін на бакалаврському та магістерському рівнях професійної підготовки педагогів, а також на рівні підготовки докторів філософії за спеціальністю “професійна освіта” дозволила засвідчити дієвість такого підходу, що дозволяє рекомендувати подальше його запровадження до підготовки педагогів професійного навчання.

Література:

1. Академічний тлумачний словник української мови. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/umova>.
2. Акмеология : учебное пособие / А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
3. *Артюшина М. В.* Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : монографія / М. В. Артюшина. – К. : КНЕУ, 2009. – 271, [1] с.
4. *Артюшина М. В.* Сутність та особливості інноваційно-зорієнтованого підходу у сучасній вищій освіті / М. В. Артюшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / відп. ред. М. Т. Мартинюк. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2009. – ч. 3. – С. 15–22.
5. *Афанасьев В. Г.* О системном подходе в социальном познании / В. Г. Афанасьев // Вопросы философии, 1973. – № 6. – С. 99-101.
6. *Бегидова С. Н.* Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов / С. Н. Бегидова, С. А. Хазова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – Выпуск 5.
7. *Блауберг И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Изд-во “Наука”, 1973. – 270 с.
8. *Бочелюк В. Й.* Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.05 “соціальна психологія” / В. Й. Бочелюк. – К., 2004. – 36 с.
9. *Брюханова Н. О.* Системна інтеграція діяльнісного, особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів як засіб проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів / Н. О. Брюханова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38-39. – С. 36-43.
10. *Брюханова Н. О.* Історія становлення інженерно-педагогічної освіти / Н. О. Брюханова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2006. – Вип. 12. – С. 46-58.
11. *Вовковінський М.* Проблеми професійно-педагогічної підготовки викладача ПТНЗ / М. Вовковінський // Молодь і ринок. – 2011. – № 1. – С. 44-49.

-
-
12. *Гавриш І. В.* Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 “теорія і методика професійної освіти” / І. В. Гавриш – Луганськ, 2006. – 44 с.
 13. *Даниленко Л. І.* Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Даниленко Лідія Іванівна. – К., 2005. – 478 с.
 14. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
 15. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
 16. *Зязюн І. А.* Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник ЖДПУ ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13-18.
 17. *Ипполитова Н.* Анализ понятия “педагогические условия”: сущность, классификация. [Електронний ресурс] / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-1. – Режим доступу : <http://genproedu.com/paper/2012-01/full-008-014.pdf>.
 18. *Каган М. С.* Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
 19. *Клокар Н. І.* Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “теорія і методика професійної освіти” / Н. І. Клокар. – К., 1997. – 19 с.
 20. *Коваленко О. Е.* Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельніченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х, 2005. – Вип. 1. – С. 7-20.
 21. *Коваленко О. Е.* Підготовка інженерно-педагогічних кадрів на рівні сучасних вимог / О. Е. Коваленко, Ф. Я. Якубов // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2003. – Вип. 5. – С. 32-39.
 22. *Коваленко О. Е.* Інженерно-педагогічні кадри: нові вимоги сьогодення / О. Е. Коваленко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2008. – № 21. – С. 8-17.
 23. *Коваленко О. Е.* Основні концептуальні положення розвитку інженерно-педагогічної освіти / О. Е. Коваленко, С. Ф. Артюх, В. І. Лобунець, М. К. Резніченко, А. П. Тарасюк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. – 2004. – № 6. – С. 14-27.
 24. *Коваленко О. Е.* Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу : монографія / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельніченко. – Харків : УПА, 2007. – 162 с.
 25. *Коваленко О. Е.* Про реалізацію концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні / О. Е. Коваленко, В. І. Лобунець, М. І. Лазарєв, А. П. Тарасюк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2007. – № 18-19. – С. 7-18.
 26. *Козлова О. Г.* Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 “загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. Г. Козлова. – К., 1999. – 20 с.

-
-
27. *Куприянов Б. В.* Современные подходы к определению сущности категории “педагогические условия” / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104.
 28. *Литвин А. В.* Методологічні засади поняття “педагогічні умови : на допомогу здобувачам наукового ступеня / А. В. Литвин. – Львів : СПОЛОМ, 2014. – 76 с.
 29. *Марковська О. Є.* Концептуальні підходи до професійно-практичної підготовки інженерів-педагогів машинобудівного профілю / О. Є. Марковська // Комп’ютерно-інтегровані технології: Освіта, наука, виробництво : наук. журнал / Луцький нац. техн. ун-т ; відп. ред. В. Д. Рудь. – Луцьк : Вид-во ЛНТУ, 2011. – № 5. – С. 167-170.
 30. *Мірошник С. І.* Професійний розвиток педагога: сучасні підходи / С. І. Мірошник // Народна освіта. – 2016. – Вип. 2. – С. 13-18.
 31. *Мойсеюк Н. Є.* Педагогіка [Текст] : навч. посіб. для вищих пед. навч. закладів / Н. Є. Мойсеюк. – 4-е вид., доп. – К. : Б.в., 2003. – 616 с.
 32. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / [Андрущенко В. П., Зязюн І. А., Кремень В. Г. та ін] ; под ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 854 с.
 33. *Носовець Н. М.* Умови реалізації акмеологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів / Н. М. Носовець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 120. – С. 151-153.
 34. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Советская энциклопедия, 1973. – 847 с.
 35. *Онопченко С. В.* Етапи розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні в другій половині ХХ століття / С. В. Онопченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань : РВЦ “Софія”, 2008. – Випуск 25. – С. 185-190.
 36. *Оршанський Л. В.* Історичний аспект становлення і розвитку вітчизняної інженерно-педагогічної освіти / Л. В. Оршанський, М. Ю. Скварок // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 66. – С. 33-40.
 37. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2016/17 навчального року : Статистичний бюлетень [Електронний ресурс]. – К. : Державна служба статистики України, 2017. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/>
 38. Педагог професійної школи : методичний посібник / Л. В. Нестерова, П. Г. Лузан, В. М. Манько, Т. М. Герлянд, М. Я. Петрова, Л. В. Романенко, О. А. Слатвінська, Л. І. Шевчук, М. М. Шимановський. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 200 с.
 39. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 432 с.
 40. *Пермінова А.* Характеристика розвитку інженерно-педагогічної освіти з початку 1960-х рр. до теперішнього часу / А. Пермінова // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 1. – С. 72-76.
 41. *Пискарева И. Е.* Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Пискарева Инна Евгеньевна. –

-
- Кострома, 2000. – 150 с.
42. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.
 43. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогіка, 1973. – 424 с.
 44. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
 45. *Семиченко В. А.* Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.
 46. *Семиченко В. А.* Проблема вибору освітньої парадигми у педагогічній діяльності / В. А. Семиченко // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф., 17-18 квітня 1996 р. / АПН України ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти та ін. / В. П. Андрущенко (ред.). – К., 1996. – ч. 1 (прод.), ч. 2 : Нова парадигма вищої освіти ; Інтеграція вищої освіти України в єдиний освітній простір. – С. 25-30.
 47. *Сергеева Л.* Підготовка педагогів професійно-технічних навчальних закладів як науково-педагогічна проблема / Л. Сергеева // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2010. – Вип. 27 (31) : V Кримські педагогічні читання “Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти” : в 3 ч. Ч. 2. – С. 245-250.
 48. *Скуднова Т. Д.* Развитие акмеологической культуры личности в образовании. Учебно-методическое пособие / Т. Д. Скуднова. – Таганрог, 2009. – 172 с.
 49. *Сластенин В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИИП “Издательство Магистр”, 1997. – 224 с.
 50. *Фініков Т. В.* Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна / Т. В. Фініков ; Міжнародний фонд досліджень освітньої політики; Інститут економіки та права “Крок”. – К. : Таксон, 2002. – 176 с.
 51. *Щербак О. І.* Зміст і форми підготовки майстрів виробничого навчання в індустріально-педагогічних технікумах України (1967-1994 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1995. – 316 л.
 52. *Яковлева Н. М.* Теория и практика подготовки будущего педагога к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.
 53. *Якунин В. А.* Педагогическая психология : учеб. пособ. / В. А. Якунин. – 2-е изд. – СПб. : Михайлов, 2000. – 348 с.

**АКМЕ-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ КОНСУЛЬТАНТІВ
ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

Провідні положення нормативної документації державного рівня, такої як Конституція України, Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Державна національна програма “Освіта”, Державна цільова комплексна програма “Вчитель”; “Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграція в європейській освітній простір”, у яких наголошується, що головним завданням сучасної вищої освіти має бути формування компетентних фахівців, яким притаманні не тільки суто професійні властивості, а й самостійність, творче мислення, впевненість у власних силах, соціально-комунікативна активність, етика ділового спілкування, інтелектуальні здібності, здатність реалізувати себе у професійній діяльності, актуалізують твердження про те, що процес становлення особистості майбутнього спеціаліста відбувається завдяки системі комунікативної культури, яка покликана сформувати ключові уявлення, що забезпечують соціально прийнятний рівень міжособистісної взаємодії, особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців, їхнє вміння адаптуватися в різних соціокультурних середовищах.

В умовах нової освітньої парадигми підготовка консультанта освітньої сфери зумовлена необхідністю відповідності сьогочасним тенденціям демократизації та гуманізації сучасного освітнього простору, реалізації особистісно-орієнтованих педагогічних інновацій, їх технологізації та впровадження, забезпечення ефективного психолого-педагогічного та методичного супроводу особистісного і професійного зростання суб’єктів освітнього процесу тощо.

Україна має приєднатися до світового освітнього консалтингу, але, водночас, значно розширити пріоритетні напрямки роботи освітніх консультантів, які у США та країнах Європи кваліфікуються як “освітні, професіональні та шкільні адвокати” та фактично є незалежними консультантами, що допомагають батькам/студентам/учням та організаціям з освітнім плануванням. Освітнє консультування має обов’язково включати надання консультативних освітніх послуг педагогічним працівникам, керівникам закладів і установ освіти; підготовку та експертизу методичного забезпечення загальної середньої, професійно-технічної, вищої та

післядипломної освіти; організацію атестації та підвищення кваліфікації педагогічних працівників; аналіз та впровадження передового педагогічного досвіду; супровід інноваційних проектів; організацію та проведення супервізії фахівців; консультування дитини у ситуаціях дидактичних ускладнень, розвитку творчих обдарувань та успішної інтеграції в соціум; консультування сім'ї у проблемах навчання, виховання та розвитку дитини, вибору навчального закладу, у т.ч. для освіти за кордоном. Тобто фактично стати "універсальним" фахівцем освітньої галузі нової якості, який виконує функції дорадника, консультанта, методиста тощо та може виступати у різноманітних професійних ролях. Аналіз та узагальнення досліджень [4; 31] дозволяють окреслити професійні позиції та функціональні ролі освітнього консультанта-дорадника в організації багатопланової освітньої взаємодії з усіма учасниками педагогічного процесу, який виконує найрізноманітніші види діяльності (на відміну від зарубіжного освітнього консультанта): 1) інформатор, консультант (володіє здатністю максимально повно передавати свої знання та досвід іншим, уміє викликати інтерес); 2) модератор (організовує діяльність з засвоєння інформації, встановлює стосунки між учасниками педагогічного процесу, організовує безперервну професійну освіту педагогів, керує їхньою діяльністю, вміє спрямувати діяльність у потрібне русло); 3) тьютор (забезпечує розробку та супровід індивідуальної програми саморозвитку учасників педагогічного процесу, допомагає знайти самостійний шлях вирішення проблеми); 4) фасилітатор (здійснює психолого-педагогічний супровід процесу індивідуальної самоосвіти і розвитку учасників педагогічного процесу); 5) медіатор (виступає посередником у вирішенні різного роду педагогічних конфліктів); 6) дослідник (здійснює пошук ідей розвитку освітньої установи, моделювання інноваційних форм її існування, проектування процесів розвитку тощо); 7) експерт (встановлює норми оцінювання роботи педагогів, розробляє заходи з проведення атестації та підвищення кваліфікації, моніторингових досліджень тощо); 8) управлінець (забезпечує якість освіти шляхом підвищення професійної компетентності учасників навчально-виховного процесу та контролює відповідність особистої педагогічної тактики із загальною стратегією освітньої установи).

Традиційно, освітній консалтинг розглядають як надання освітніх консультацій абітурієнтам, студентам, батькам абітурієнтів та студентів, освітнім закладам з питань, які пов'язані зі вступом та навчанням у навчальних закладах. Надання освітніх консультацій здійснює незалежний освітній консультант або працівник консалтингової компанії, яка спеціалізується на освітньому консалтингу.

Критеріями незалежного та кваліфікованого освітнього консалтингу є: 1) незалежний та кваліфікований освітній консалтинг розкриває будь-яке питання всебічно, даючи комплексний аналіз проблеми, висвітлюючи як певні позитивні, так і певні негативні моменти; 2) незалежний та кваліфікований освітній консалтинг ніколи не підштовхує та не схиляє до

того чи іншого рішення, він залишає за клієнтом право та обов'язок прийняття рішення; 3) незалежний та кваліфікований освітній консалтинг не містить моментів агітації стосовно вступу до певного навчального закладу, бо така посередницька функція має мало спільного з незалежним освітнім консалтингом [41].

Критерієм професійної компетентності освітнього консультанта, дорадника визнається суспільна значущість результатів праці фахівця, його авторитет, соціальний статус у конкретному виді діяльності, а також професійна готовність до змін, соціально-педагогічна ерудиція, здатність оперувати інформацією, готовність до постійного самонавчання та саморозвитку, комунікабельність та емоційна стабільність, здатність до прийняття рішень та організації, відкритість. Так, Комітет з нагляду і підготовки консультантів США виокремив наступні шість якостей особистості цього фахівця, які, на його думку, необхідні такому спеціалісту: довіра до людей, повага цінностей іншої особистості, проникливість, відсутність упереджень, саморозуміння, усвідомлення професійного обов'язку. Р. Кочюнас запропонував власну модель ефективного освітнього консультанта. Серед факторів, які утворюють цю модель, учений виділив такі: автентичність, відкритість власному досвіду, розвиток самопізнання, цінність особистості й ідентичність, толерантність до невизначеності, прийняття власної відповідальності, глибина взаємостосунків з іншими людьми, постановка реалістичних цілей. Цей перелік необхідно доповнити, оскільки діяльність освітнього консультанта базується, перш за все, на організації продуктивної взаємодії з дитиною, педагогами, батьками, громадськістю. Для того, щоб ефективно здійснювати консультативну взаємодію, фахівець освітнього профілю має володіти такими особистісними якостями, як: емпатія, повага до клієнта, доброзичливість, відкритість, емоційна стабільність, інтегративність мислення, педагогічний такт, конкретність, чіткість, рефлексія. Однією з вимог до особистісних якостей педагога-консультанта Р. Мей зазначає "особисту привабливість", яку визначає як "зворотний бік зацікавленості в людях і задоволення від спілкування з ними" [22].

Комунікативна культура освітнього консультанта є одним з найважливіших компонентів його професійної культури. Необхідність формування комунікативної культури освітніх консультантів зумовлена тим, що фахове спілкування є передумовою їхньої ефективної професійної діяльності й передбачає різноманітну та багатопланову взаємодію дітьми, батьками, педагогічними працівниками, громадськістю, представниками соціальних інституцій тощо.

Для всебічного і повного з'ясування суті та компонентного складу комунікативної культури консультанта освітньої сфери необхідно здійснити аналіз основних підходів у трактуванні цього явища.

Так, розвитку комунікативного потенціалу особистості присвячені дослідження О. Бодальова, Ю. Ємельянова, Г. Ковальова, В. Кольцової,

О. Леонтєва, Р. Максимової, В. Риждова, Л. Орбан-Лембрик, С. Терещук. Проблема формування культури спілкування як важливого чинника професіоналізму майбутніх спеціалістів знайшла відображення у працях Г. Бороздіної, П. Веселова, В. Грехнєва, О. Даниленко, М. Дороніної, К. Левітан, З. Смелкової, І. Тимченко, Ю. Тундікова, Т. Чмут та ін. Потрібно відзначити фундаментальні дослідження Є. Бондаревської, Л.В. Заніної, В. Кан-Калика, В. Сластьоніна, І. Чечель, Є.Шиянова та ін., в яких комунікативна культура розглядається як складова частина педагогічної культури. Питання формування комунікативних умінь висвітлено у працях О. Боброва, О. Бодальова, С. Бондаренка, С. Єлканова, В. Кан-Калика, А. Мудрик, Н. Кузьміної, В. Семиченко, О. Усової, Т. Шепеленко; комунікативних здібностей особистості – у розробках Л. Бірюк, Г. Васильєва, В. Введенського, А. Кідрона, О. Леонтєва, С. Максименко, М. Савчина, Л.Савенкової. Комунікативний аспект професійної підготовки досліджувався Л. Барановською, Н. Кузьміною.

Проблеми структурного аналізу комунікативної культури, зокрема професійної, досліджували Л. Іванченко, О. Запара, С. Знаменська, В. Лівенцова, І. Мазаєва, Н. Мітрова, А. Мудрик, В. Садовська, О. Шевцова, М. Шовкун, Н. Юрченко. Загальні основи розвитку професійної культури розкриваються у наукових розробках Н. Крилової, Н. Ничкало, В. Правоторова.

У сучасних наукових психолого-педагогічних дослідженнях комунікативну культуру розглядають як компонент: особистісної культури (А. Мудрик, В. Саф'янов); інформаційної культури особистості (Р. Гуревич, А. Коломієць, А. Литвин); професійної культури фахівця (К. Абішев, В. Грехнєв, І. Зарецька).

Ряд авторів розкривали сутність культури як філософської категорії (А. Арнольд, В. Бакштановський, Е. Баллер); самоцінність культури та її функції у суспільстві (М. Бахтин, А. Белый, М. Бердяєв, В. Солов'єв, К. Ясперс); механізм впливу культури на розвиток особистості (М. Каган, М. Киященко, Е. Маркарян, В. Межуєв, Л. Сисоева и др.); культуру як середовище плекання духовного потенціалу особистості (Є. Бондаревська, В. Кульневич, О. Леонтєв, Ю. Мануйлов, А. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, В. Петровський, В. Серіков, Р. Чумичева, Б. Юсов та інші).

Загальновідомо, що освіта – це відображення соціально-економічного та культурно-історичного стану суспільства. Тільки в культурному середовищі можуть сформуватися спеціалісти, здатні вільно й широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство. Р. Позінкевич, розглядаючи діалектичний зв'язок освіти і культури, наголошує, що “за умов побудови національної української державності культура та моральне очищення всіх сфер життя людей стають першорядними” [25, с. 7], а формування людської індивідуальності, духовної зрілості особистості, її творчого потенціалу “досягається завдяки

багатоплановості прояву людини в культурі та її долучення до культурних досягнень людства” [там само, с. 8].

Термін “культура” походить від латинських слів “colo”, “cultio” – обробіток, “colere” – обробляти, вирощувати, а пізніше – вклонятися, вшановувати (культ богів, предків). До середини I ст. до н.е. ці слова пов’язувалися саме із землеробською працею. Поступово поняття “культура” поширюється на такі сфери людської діяльності, як виховання, навчання, вдосконалення самої людини, означає історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини [1].

“Великий тлумачний словник сучасної української мови” розглядає культуру як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. Коли культура вказує на те, як і що ми повинні робити або не робити, говорять, що вона нормативна, тобто така, що дає зразки необхідної поведінки. Якщо якісь норми стають незручними, то люди намагаються змінити їх відповідно до нових умов життя. Одні норми, наприклад, норми етикету, повсякденної поведінки можуть змінюватися легко, інші — державні закони, релігійні традиції — дуже важко [5].

Дослідники розглядають культуру у двох напрямках: один у контексті особистісного становлення людини, другий – як спосіб її діяльності. І саме другий спосіб є те поле, спосіб спілкування в якому формується кожною окремо взятою людиною і її стилем життя.

У вітчизняній психологічній науковій літературі мають місце, наприклад, наступні визначення культури:

1) сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених суспільством, які характеризують певний рівень його розвитку;

2) рівень, ступінь розвитку, досягнутий у деякій галузі знань або діяльності: культура праці, культура мови чи спілкування тощо;

3) ступінь соціального, морального та розумового розвитку, властивий конкретній людині;

4) інтегральний фактор соціалізації особистості [26, с. 268].

Теоретичний аналіз спеціальної літератури дозволив встановити, що термін “культура” багатозначний, вирізняється складністю і варіативністю. Проте незважаючи на таку велику кількість підходів до розуміння культури, можна простежити три основні підходи:

1. Особистісний – як процес творчої самореалізації особистості, яка виступає суб’єктом культурно-історичного процесу (Е. Баллер, Л. Коган, Л. Круглова, М. Межуєв, В. Семенов та ін.).

2. Соціально-ціннісний або аксіологічний підхід, за яким “культура” розглядається як система цінностей (С. Анісімов, А. Арнольдів, В. Блюмкін, М. Дьомін, А. Коршунов, Г. Оботурова, Н. Розов, Е. Соколов та ін.).

3. Діяльнісний підхід, за яким культура визначається як особливий спосіб людської діяльності (В. Давидович, С. Мамонов, Е. Маркарян, О. Ханова та ін.).

Вітчизняні та зарубіжні науковці, що займалися дослідженням змісту та сутності культури підкреслюють філософсько-культурологічний (А. Арнольд, І. Гердер, С. Гессен, П. Гуревич, М. Каган, К. Клакхон, А. Кребер, В. Поліщук, Е. Маркарян, В. Межуєв, Т. Ойзерман, А. Резаєв, Є. Соколов, Е. Тайлор, Л. Уайт, Є. Фаустова); соціологічний (В. Бегінін, Ю. Давидов, Г. Дельнов, В. Листвин); психолого-педагогічний (В. Андрєєв, О. Газман, В. Кан-Калік, Н. Крилова, О. Леонтєєв, А. Мудрик, Є. Фаустова); лінгвістичний аспекти даного феномена (В. Виноградов, Г. Винокур, А. Гвоздев, Б. Головін, М. Фаєнова, Л. Щерба).

Однак серед усього різноманіття підходів, позицій, точок зору щодо сутності та змісту культури дослідники виділяють такі базові положення цього феномену:

- сутність культури – гуманістична, людинотворча, така, що полягає у конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини;
- продуктом та одночасно творцем культури є людина;
- головним джерелом культури виступає діяльність людини;
- культура включає в себе способи та результати діяльності людини;
- культура розглядається як механізм, який регламентує та регулює поведінку і діяльність людини, оскільки людина виступає її носієм і ретранслятором;
- культура специфічно людський спосіб буття, який визначає весь спектр практичної і духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою [18, с. 20-21].

У 2011 році було затверджено Закон України про Національну рамку кваліфікацій, де комунікація розглядається як взаємозв'язок суб'єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності. Крім того, у Національній рамці кваліфікацій детально розроблено та описано дев'ять кваліфікаційних рівнів – структурних одиниць Національної рамки кваліфікацій – що визначаються певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікації даного рівня.

0. Ситуативна взаємодія в обмеженому колі осіб за допомогою інших; реагування на прості усні повідомлення.

1. Інтеграція до соціальних груп; реагування на прості письмові та усні повідомлення.

2. Взаємодія в колективі для виконання завдань; продукування деталізованих усних і письмових повідомлень.

3. Здатність до ефективної роботи в команді. Сприйняття критики, порад і вказівок; продукування деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема у професійній діяльності.

4. Здійснення наставництва, передавання досвіду; продукування складних деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема у професійній діяльності.

5. Взаємодія, співробітництво з широким колом осіб (колеги, керівники, клієнти) для провадження професійної або навчальної діяльності.

6. Донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності; здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію.

7. Зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються; використання іноземних мов у професійній діяльності.

8. Спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності.

9. Лідерство, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців, зокрема найвищої кваліфікації, та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності [27].

Таким чином, на сьогодні комунікація є однією зі сфер людської діяльності, що нині найбільш інтенсивно розвивається, має вагомий вплив на суспільство та значну перспективу подальшого розвитку. Сучасна “Енциклопедія теорії комунікації” (“Encyclopedia of Communication Theory”) вражає кількістю теорій та підходів до комунікації [40], яких на сьогодні налічується близько двохсот, що розглядають різні її аспекти та контексти.

Історико-педагогічний аналіз комунікативного досвіду попередніх поколінь дозволяє нам зрозуміти сутність феномену “комунікативна культура”, визначити його теоретичні основи. На дофілософському етапі розвитку людства, проблема людського спілкування не виокремлювалася як самостійна. Видатні древньогрецькі філософи велику увагу приділяли саме спілкуванню, вважаючи що світ можна завоювати впливом на людську свідомість за допомогою слова. Так, Сократ висунув на перший план питання міжособистісних відносин, які окреслили предмет риторики і етики. Арістотель, як і його учитель Платон, вивчав засоби і методи ефективного спілкування. Дж. Локк доводив, що важливим аспектом професійної діяльності педагога є саме комунікативна культура. Учитель німецьких учителів А. Дістервег, володіння мистецтвом спілкування вважав основним у професійній діяльності педагога [35]. На початку ХХ століття проблема культури спілкування почала досліджуватись більш глибоко і різнобічно.

У сучасній науковій літературі виділяють кілька підходів до розгляду комунікативної культури фахівців різних галузей.

Відповідно до культурологічного підходу (М. Бахтін, А. Валицька, Є. Ільєнков, В. Краєвський, І. Лернер, Д. Лихачов, Ю. Лотман, В. Розін, М. Скаткін та ін.) комунікативна культура представлена як комунікативна діяльність суб’єкта, яка виступає як частина соціальної діяльності [34, с. 93] або виділяється як самостійний вид діяльності [14].

З позиції особистісно орієнтованого підходу розглядає комунікативну культуру В. Ледньов, який на основі існуючих теорій особистості запропонував трикомпонентну модель структури особистості, яка стала

детермінантою змісту освіти: функціональні механізми психіки, до яких відносяться механізми сприйняття інформації, мислення, що здійснюють перетворення інформації на декількох рівнях, пам'яті, психомоторики, саморегуляції ("Я"), котрі забезпечують управління психічними процесами й поведінкою людини, механізми, які включають емоції, увагу, вольові й інші; досвід особистості, що включає знання, уміння, навички й звички; спрямованість особистості, пізнавальні, комунікативні, естетичні й фізичні якості; досвід виконання загальних і спеціальних видів діяльності, досвід творчої діяльності тощо; узагальнені типологічні властивості особистості, тобто характер, темперамент, здатності, онтогенетичні особливості [20]. На думку В. Ледньова, комунікативна культура відбиває єдність цільового, змістового й процесуального аспектів освітньої діяльності, постає як сукупність ціннісних структур у вигляді емоційної або моральної культури, культури мислення й культури мови, які, в свою чергу, є інваріантними компонентами структури діяльності, що забезпечують систему інваріантно-діяльнісних якостей особистості [20, с. 27].

У сучасних дослідженнях, що присвячені проблемі, яка вивчається нами, комунікативна культура педагога, викладача розглядається як системоутворювальний компонент загальної та педагогічної культури, інтегральна складова його професійної компетентності [3].

У своєму дисертаційному дослідженні О. Гаврилюк визначає комунікативну культуру як складне динамічне особистісне утворення, що відображає соціально зумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб самореалізації та спосіб досягнення цілей в спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію людей у різних сферах життєдіяльності.

Структуру комунікативної культури дослідниця розглядає як комплекс із чотирьох компонентів: мотиваційного, пізнавально-операційного, емоційно-вольового та оцінного. Показниками комунікативної культури виступають інтереси, потреби, установка на комунікативну діяльність; знання, що розкривають теоретичні засади комунікативної культури; комунікативні вміння та навички; нестандартність мислення в складних комунікативних ситуаціях; рефлексивність і креативність дій; самостійність дій під час виконання комунікативних завдань; емоційну сприйнятливість; оцінку та самооцінку особливостей комунікативної діяльності [6].

В. Садова визначає комунікативну культуру як динамічне особистісне утворення, що концентрує у собі мистецтво мовлення і слухання, об'єктивне сприймання і правильного розуміння учня, сприяє побудові гуманних стосунків і досягненню ефективної взаємодії на основі спільних інтересів [29].

За визначенням А. Мудрика, комунікативна культура як компонент професійної культури особистості фахівця являє собою систему знань, норм, цінностей і образів поведінки, прийнятих у суспільстві і вміння органічно,

природно і невимушено реалізовувати їх у діловому та емоційному спілкуванні. У складі комунікативної культури А. Мудрик виділяє наступні важливі компоненти:

- психологічні особливості особистості, що включають товариськість, емпатію, рефлексію комунікативної діяльності, саморегуляцію;
- особливості мислення, що виражаються у відкритості, гнучкості, нестандартності асоціативного ряду і внутрішнього плану дій;
- соціальні установки, що обумовлюють інтерес до самого процесу спілкування і співпраці, а не до результату [24].

Є. Шевцова визначає комунікативну культуру як умову та передумову ефективності професійної діяльності та як мету професійного самовдосконалення [37].

С. Ігнат'єва розглядає комунікативну культуру як єдність ціннісних структур у сукупності культури мови, культури вербального спілкування, емоційної культури, культури мислення, культури взаємодії [13].

Досліджуючи педагогічне спілкування, В. Кан-Калик стверджував, що комунікативна культура виражається в умінні встановити гуманістичні, особистісно-орієнтовані взаємовідносини з учнями та колегами. Це передбачає наявність у спеціаліста:

- орієнтації на визнання позитивних якостей, сильних сторін, значущості іншого;
- здатності до емпатії, розуміння та врахування емоційного стану іншого;
- уміння давати позитивний зворотний зв'язок іншому;
- уміння мотивувати інших на діяльність та досягнення у ній;
- конкретних комунікативних умінь: вітатися, спілкуватися, задавати питання, відповідати, активно слухати, оцінювати, просити, підтримувати, відмовляти тощо;
- поваги до самого себе, знань власних сильних сторін, уміння використовувати їх у власній діяльності;
- здібності здійснювати педагогічну підтримку організації спільної діяльності та міжособистісного спілкування;
- мовленнєвої культури [15].

А. Аносова комунікативну культуру як “динамічне, структурно-рівневе особистісне утворення, представлене досягненнями у пізнанні себе, внутрішніми цінностями індивіда, комунікативними знаннями, осмисленістю емоцій, комунікативно значущими якостями особистості, що обумовлює взаємодію з навколишнім світом, орієнтовану на загальноприйнятну норму культурного фону сучасного соціокультурного середовища” [2].

Ґрунтовно дослідженням феномену комунікативної культури займалася й Ю. Ушачева [36], яка визначала її як інтегративне, динамічне, структурно-рівневе утворення, яке представлене сукупністю мотиваційного компонента професійної діяльності та педагогічного спілкування, комунікативних знань,

комунікативних умінь і навичок, комунікативно-значущих якостей особистості, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну професійну комунікативну діяльність. Комунікативна культура, з одного боку, – специфічний спосіб людської діяльності, спосіб діяльності педагога, з іншого – процес самореалізації особистості педагога. У структурі комунікативної культури дослідниця виділяла сукупність основних компонентів:

- мотиваційний, критерієм сформованості якого виступає ціннісне ставлення до професійної діяльності, показниками – тип мотивації, спрямованість професійної діяльності, усвідомлення необхідності професійного удосконалення;

- знанієвий, критерієм сформованості якого виступає системне володіння комунікативними знаннями, показниками – комунікативні знання, усвідомленість комунікативних дій;

- практико-дійовий, критерієм сформованості якого виступає наявність комунікативно значущих якостей, показниками – рівень контактності, рівень комунікативної сумісності, рівень адаптивності у спілкуванні, потенційний рівень успішності у спілкуванні;

- особистісний, критерієм сформованості якого виступає системне володіння комунікативними вміннями, показниками – самооцінка комунікативних умінь, експертна оцінка рівня сформованості комунікативних умінь.

У культурологічному контексті комунікативна культура є підґрунтям загальної культури особистості, базовим компонентом культури, який забезпечує готовність особистості до життєвого самовизначення і зумовлює досягнення гармонії з собою та довкіллям. З таких позицій саме комунікативна культура є засобом створення внутрішнього світу особистості, багатства його змісту, відображає спрямованість особистості на культуру. У цьому сенсі її розглядають, як сукупність культуротворчих елементів, якими є: емоційна культура, або культура почуттів, як адекватне реагування на довкілля; культура мислення, що проявляється у вигляді специфічних форм пізнавальної діяльності, спрямованої на сприйняття і створення текстів, які відповідають задуму і достовірно відображають дійсність; культура мовлення.

Відповідно до цього, комунікативна культура включає три компоненти: когнітивно-мотиваційний, діяльнісний і риторичний [23, с. 11-14]. Перший передбачає розуміння сутності психологічної взаємодії, особливостей спілкування, уважне й доброзичливе ставлення до його учасників, прагнення до ідентифікації, емпатії та рефлексії в комунікативному процесі. Другий характеризується гнучкістю в спілкуванні, вмінням спілкуватися під час спільної діяльності та знаходити адекватний стиль спілкування.

Ознаками третього, риторичного компоненту, є регулярний аналіз комунікативних ситуацій, прагнення розвитку комунікативних якостей мовлення, його емоційність і виразність тощо. Тобто структурні компоненти

комунікативно культури, визначені на основі культурологічного з урахуванням особистісного підходу до підготовки фахівців, відображають їхні когнітивно-мотиваційні якості, зміст професійно-комунікативної діяльності та вміння цю діяльність виконувати.

На думку І. Мазаєвої, в основі комунікативної культури лежить загальна культура особистості, яка представляє собою високий рівень її розвитку, який виявляється у системі потреб, соціальних якостей, у стилі діяльності та поведінки. Саме тому, у максимальному ступені комунікативна культура включає сутнісні особистісні характеристики, а саме – здібності, знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, установки, особливості характеру, та виступає необхідною умовою реалізації особистості. У структурі загальної культури особистості професійна комунікативна культура відображається в таких компонентах, як культура саморегуляції, культура інтелектуальної діяльності і власне культура мовної поведінки [21].

Розроблена Є. Шишовою структура комунікативної культури майбутнього вчителя представлена сукупністю потребнісно-мотиваційного, особистісного, рефлексивного, практико-дієвого компонентів [38]. М. Лазарєв, розглядаючи комунікативну культуру як інтегральне утворення, що, з одного боку, виступає як індикатор розвиненості педагога в комунікативній сфері, а з іншого – як інструмент діагностичного призначення, що дозволяє оперативно та доступними засобами визначити рівень професійної комунікативної культури, до переліку структурних компонентів комунікативної культури педагога, виділених Є. Шишовою, додає когнітивний компонент і визначає такі складові: 1) гуманістично спрямована творча мотивація діяльності (любов до людей, постійний інтерес до спілкування, доброзичливість, креативний підхід, постійне підвищення культури спілкування); 2) комунікативно-творчі здібності, які поділяються на інтелектуально-логічні та емоційно-евристичні; 3) характер і результативність спілкування в конкретній діяльності (адекватність дій і поведінки, високий рівень творчого самопочуття, створення атмосфери співтворчості безконфліктних взаємодій); 4) знання основ теорії професійного спілкування (сутність, функції, структура, стилі спілкування, творчі підходи до розв'язання комунікативних задач, діагностики культури професійного спілкування) [19].

Складовою професійної культури особистості вважає комунікативну культуру В. Садовська і пропонує виокремити в її структурі дві підструктури – діяльнісну і власне комунікативну. Перша характеризує значущість цінностей, знань, умінь, навичок і особистісних якостей для реалізації ефективної професійної діяльності; друга – значущість цих самих компонентів для реалізації ефективного професійного спілкування. Причому розподіл є умовним, оскільки названі підструктури взаємопроникають одна в одну, а не існують як два боки того самого явища. Домінує комунікативна підструктура, оскільки вона дозволяє екстеріоризувати компоненти

діяльнісної, реалізувати їх на практиці, донести до співрозмовника [30, с. 87-89].

На цій основі в структурі комунікативної культури виділяються інваріантний, технологічний і варіативний компоненти. Перший відображає аксіологічний напрям комунікативних процесів і основні цінності комунікативної культури: гуманістичну позицію, інтерес до людей, загальну культуру фахівця, морально-етичні норми, у тому числі професійні, естетичний компонент. Другий віддзеркалює операційний бік спілкування і ґрунтується на загальнотеоретичних знаннях із основ міжособистісної комунікації, психології спілкування, теорій формування особистості та її психологічних особливостей. До технологічного компоненту також відносять комунікативно значущі вміння та навички розуміння, сприймання, взаємодії, техніки спілкування. Враховується також творчий характер праці, що дозволяє відстежити динаміку розвитку й саморозвитку фахівця в комунікативній діяльності. Третій, варіативний, компонент характеризує комунікативно значущі якості особистості: рефлексію комунікативної діяльності, гнучкість (оперативне творче мислення, що дозволяє орієнтуватися в непередбачених ситуаціях спілкування), емпатію, товариськість, емоційно-психологічну саморегуляцію, особистісну атракцію. Взаємодія цих трьох компонентів формує цілісну динамічну структуру комунікативної культури. При цьому структурування комунікативної культури спирається на особистісно-діяльнісний та аксіологічний підходи.

Таблиця 1

Підходи до визначення поняття “комунікативна культура”

<i>Автор</i>	<i>Зміст</i>
О. Гаврилюк	складне динамічне особистісне утворення, що відображає соціально зумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб самореалізації та спосіб досягнення цілей в спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію людей у різних сферах життєдіяльності.
Т. Гончар	специфічний прояв соціальної культури, що характеризуються “людським виміром” суспільних і міжсуб’єктних відносин, і переслідує мету взаємозбагачення індивідів засобами інформаційного обміну, взаємотрансляції знань, розповсюдження позитивного життєвого досвіду спільного існування.
С. Знаменська	специфічний спосіб організації спілкування, та зауважує, що культура комунікації характеризується наявністю власних комунікативних здібностей ставлення до співбесідника як до цінності, вивчення його індивідуальних особливостей, уміння володіти комунікативною ситуацією та наявністю

<i>Автор</i>	<i>Зміст</i>
	системи комунікативних норм і правил.
Ю. Ємельянов	це сукупність знань, умінь і навичок спілкування, які набувалися людиною у ході природної соціалізації, навчання, виховання.
Л. Колмогорова	сукупність умінь та навичок, що забезпечують доброзичливу взаємодію людей, ефективне рішення задач спілкування, важливий засіб освіти та результат розвитку особистості.
О. Корніяка	морально-зорієнтований засіб спілкування, спрямований на афективно-інформаційний обмін між людьми, який опосередковує їх взаємовплив і взаємодію уможливорює міжособистісне сприйняття і взаєморозуміння.
Е. Кравченко	комплекс знань, умінь і навичок, що формується у ході міжособистісного спілкування та виявляються у ставленні до співрозмовника, в умінні контролювати та регулювати свою мовленнєву поведінку, коректно аргументувати свою позицію тощо.
А Мудрик	система знань, норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві і вміння органічно, природно та невимушено реалізовувати їх у діловому та емоційному спілкуванні.
Д. Мусієнко	сукупність різновидів відносно сталих параметрів спілкування в різноманітних видах соціальної діяльності.
В. Сморгцова	полісистемне, багатоструктурне, багатомірне утворення, яке містить такі підсистеми: етико-аксіологічна (виявляється в етико-комунікативних цінностях та комунікативних відношеннях; процесуально-діяльнісна (містить комунікативні стратегії та технології); інформаційно-семіотична (представлена соціальним інтелектом та семіотичною компетентністю).
Л. Сохань	рівень опанування комунікативними процесами, коли індивід здатний розмежувати його найважливіші компоненти – взаємовідношення і взаємодію – й одночасно свідомо керувати кожним із них.
А. Щепілова	здатність та готовність реалізовувати мовну та немовну поведінку відповідно до цілей спілкування, усвідомлення національно-культурної бази рідної мови.

У більшості наукових джерел комунікативна культура майбутнього фахівця тлумачиться як складова професійної культури і водночас як особистісне утворення, що концентрує мистецтво мовлення і слухання, об'єктивне сприйняття матеріалу та правильне його розуміння, сприяє побудові гуманних взаємин і досягненню ефективної взаємодії на основі

спільних інтересів. Із позицій діяльнісного підходу комунікативна культура розглядається як атрибут діяльності та її результатів у взаємодії між суб'єктами і складається з таких професійно валентних компонентів:

– світоглядного (система поглядів і знань майбутнього фахівця, етичних і естетичних норм обраної професії), спрямованого на досягнення професійного результату через високий духовний потенціал, визнання абсолютної цінності особистості, дотримання в повсякденній міжособистісній діяльності прийнятих етичних норм;

– мотиваційного (мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки, професійна спрямованість), у якому домінує потреба розуміння й усвідомлення особливостей майбутньої професії;

– власне комунікативного (комунікативні вміння і навички, професійна спрямованість мовлення), скерованого на усвідомлення спілкування як засобу досягнення мети в міжособистісних стосунках, розвитку й саморозвитку особистості, стимулу формування важливих особистісних і професійних якостей, необхідних для самореалізації в суспільних взаєминах;

– емоційно-вольового (тактовність, витримка, толерантність), який відображає рівень комунікативної культури і сприяє добору доцільних емоційно виправданих засобів мовного і немовного впливу;

– конструктивного, як здатності обирати оптимальний стиль спілкування і взаємодії, комунікативної поведінки, адекватного сприйняття особистістю студента себе як фахівця [39].

На думку Т. Єрмекової, як складова професійної культури особистості, комунікативна культура педагогічних працівників поділяється на професійну мовленнєву культуру і професійну культуру мислення [11].

Розглядаючи комунікативну культуру як компонент педагогічної культури, І. Зарецька у її структурі виділяє дві підструктури:

1) діяльнісна – цінності, знання, уміння, навички, особистісні, якості, значущі для реалізації ефективної педагогічної діяльності;

2) комунікативна – цінності, знання, уміння, навички, особистісні, якості, значущі для реалізації ефективної педагогічного спілкування [12].

Особистісний аспект представлений у теорії комунікативної культури особистості В. Соколової [33], яка, ґрунтуючись на теорії мовної особистості Ю. Караулова, виділяє сукупність культууроутворюючих компонентів, що формують культуру мовної особистості: емоційна культура або культура почуттів, яка полягає у адекватному реагуванні на оточуючу дійсність; культура мислення, яка представляє собою специфічні форми пізнавальної діяльності, спрямованої на сприйняття та створення текстів, що відповідають задуму та достовірно відображають діяльність; культура мовлення.

Чимало наукових розвідок присвячено дослідженню культури педагогічного спілкування, яка за своєю сутністю та змістом є близькою до комунікативної культури педагога.

Вивчаючи культуру педагогічного спілкування, В. Грехнев виділяє поняття “культура спілкування” і визначає її “як особливу систему типових за виявом емоційно-чуттєвих, раціональних і вольових реакцій поведінки на основі спільності конкретних соціально-значущих умов їх життєдіяльності” [7].

І. Комогорцева розробила модель культури педагогічного спілкування, визначивши три групи компонентів:

- соціально-етичні компоненти: чуйність, справедливість, дбайливість, вміння встановлювати щирі, довірливі стосунки, безпосередність у спілкуванні, віра в людину, любов і повага до дітей, здатність до співпраці, уміння спілкуватися з колегами, уміння спілкуватися з батьками учнів;

- професійні компоненти: стійкий інтерес до обраної професії, знання та використання методів і прийомів виховання, знання психології дітей, знання предмета, ерудиція, володіння голосом, мімікою, жестами;

- психологічні компоненти: педагогічне мислення, увага, уважність, спостережливість, воля, захопленість предметом викладання, захопленість викладанням цього предмету, творче натхнення, здатність переживати (емпатія), орієнтування в особистості учня в умовах конкретної діяльності (рефлексія) [17].

Т. Качалова, О. Добровольська розглядають комунікативну культуру особистості як складний інтегративний феномен, структуру якого складають наступні елементи:

- комунікативні якості, які характеризують наявність і розвиток здатності до спілкування;

- комунікативні здібності: володіння ініціативою у спілкуванні, здатність емоційно відгукуватись на стан партнерів по спілкуванню, здатність до самоактивізації та активізації партнера по спілкуванню;

- комунікативна компетентність (знання норм і правил спілкування);

- знання етичних стандартів педагогічної діяльності, естетичних і моральних цінностей, культурних традицій, вікових, інтелектуальних та інших характеристик учнів та колег і дотримання цих стандартів та використання цих знань у процесі спілкування;

- уміння слухати: спрямованість і стійкість уваги, наявність візуального контакту, уміння використовувати елементи невербального спілкування, репліки і захочення, тобто рівень концентрації на співрозмовникові;

- уміння говорити, інакше кажучи, мовленнєва культура [16].

Виокремлення змістовних характеристик окремих складових комунікативної культури потребує виділення рівнів їх сформованості залежно від міри прояву та відповідного ступеня розвиненості основних компонентів комунікативної культури. У більшості досліджень при вивченні комунікативної культури виокремлюються високий, середній та низький рівні. О. Давидова виокремлює три рівні культури ділового спілкування: 1) початковий рівень (мотиваційно-когнітивний); 2) середній рівень

(психологічний); 3) високий рівень (комунікативно-етичний), співвідносячи їх зі структурними аспектами, визначаючи таким чином і послідовність формування культури професійного спілкування [9]. О. Рембач виділяє три рівні сформованості культури професійного спілкування: 1) високий (творчий); 2) середній (репродуктивний); 3) низький (інтуїтивний) [28].

В. Сморгцова у структурі комунікативної культури визначає системні рівні: 1) інтуїтивно-емпіричний, який відрізняється в цілому несформованістю всіх компонентів комунікативної культури, комунікативна взаємодія здійснюється інтуїтивно, на основі допрофесійного досвіду комунікативної взаємодії на життєвому рівні, має ситуативну орієнтацію; 2) репродуктивно-прагматичний, що передбачає невпевнену орієнтацію суб'єкта спілкування на етико-комунікативні цінності і виразну комунікативну орієнтацію на особистий успіх, результат; 3) продуктивно-ціннісний, котрий характеризує спрямованість особистості на категорії професійної відповідальності і свободи як форми прояву моральності, самосвідомість; 4) творчо-імперативний, що відповідає орієнтації особистості в комунікативній взаємодії на імперативи справедливості, професійного обов'язку, милосердя [32].

Проведений ґрунтовний аналіз значного масиву психолого-педагогічних джерел з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що, не дивлячись на усе різноманіття підходів, позицій, точок зору вчених, комунікативна культура освітнього консультанта не була предметом спеціальних наукових пошуків.

На основі вивчення проблеми сутності та змісту комунікативної культури у науковій літературі та враховуючи специфіку педагогічно-консультативної діяльності ми розглядаємо *комунікативну культуру майбутнього консультанта освітньої сфери як інтегральну складову професійної компетентності освітнього консультанта, що являє собою систему знань, ціннісних орієнтацій та установок, образів поведінки, комунікативних знань, комунікативних умінь і навичок, комунікативно-значущих якостей особистості, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну професійну комунікативну діяльність*. Вона визначає здатність виявляти особистісні риси фахівця та адекватно сприймати поведінку суб'єктів спілкування, налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки з ними, майстерно використовувати вербальні та невербальні засоби впливу фахово-комунікативної спрямованості, формувати сприятливий емоційний мікроклімат у колективі та довірчо-професійні стосунки з дітьми, батьками, педагогічними працівниками, громадськістю.

Формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів детермінується сьогодні соціальним замовленням на певний рівень професійної компетентності фахівця. Майбутньому консультанту освітньої галузі, який прагне стати затребуваним і успішним на вітчизняному та європейському ринках праці, треба не тільки постійно опановувати нові

технології і методики, але й змінювати види своєї діяльності, дійсно володіти сукупністю конкурентоспроможних властивостей. Зазначені причини формують пріоритети у навчанні студентів і способи вирішення реальних проблемних ситуацій на засадах розвиненої комунікативної культури, а саме: вміння знаходити і ефективно використовувати нову інформацію з різних джерел (включаючи віртуальні), володіти кількома іноземними мовами; приймати адекватні рішення в різних нештатних ситуаціях, успішно працювати в колективах, члени яких здатні генерувати і сприймати нові ідеї, а головне – втілювати їх у життя.

Інтеграція України у Європу все більше підтверджує актуальність проблеми вдосконалення підготовки майбутніх освітніх консультантів у вищих навчальних закладах. На жаль, донедавна у системі педагогічної освіти України не існувало інституту підготовки дорадників педагогічного профілю, освітніх консультантів, що негативно позначалося на якості реалізації дорадчих функцій персоналом методичних служб у наданні високопрофесійних консультативних послуг в освітній сфері, призводило до неправомірної підміни педагогічного консультування та методичної допомоги формальним інспектуванням, що входить у протиріччя із сучасними гуманістичними пріоритетами розвитку освітньої сфери [8, с. 169]. Як зазначалося вище, необхідність формування комунікативної культури освітніх консультантів зумовлена тим, що фахове спілкування є передумовою їхньої ефективної професійної діяльності й передбачає різноманітну та багатопланову, а головне – конструктивну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу. А отже, формування комунікативної культури освітніх консультантів є актуальним напрямом наукового дослідження.

У процесі наукового пошуку виявлено, що підготовка майбутніх освітніх консультантів у нашій державі відбувається відповідно до чинного законодавства. Ключовим є Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 № 1556-VII. Так, ч. 2 ст. 10 Закону встановлює, що державні стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (наукових установ). Відповідно до цього було здійснено аналіз освітніх стандартів, освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, навчальних планів, робочих навчальних програм з окремих дисциплін, що дало можливість встановити їхню недостатню орієнтованість на формування комунікативної культури консультантів освітньої галузі.

Розгляд вимог до професійної діяльності майбутніх освітніх консультантів, визначених в освітньо-кваліфікаційних характеристиці та освітньо-професійній програмі свідчить про тісний зв'язок означених фахівців з комунікативною діяльністю.

Нами проаналізовано навчальний план професійної підготовки магістрів за спеціальністю 073 Менеджмент (Дорадництво). Це дозволило дійти до висновку, що у навчальних дисциплінах, які представлені у зазначеному навчальному плані у циклі професійної та практичної підготовки (дисципліни спеціальної підготовки), закладено значний потенціал для розвитку комунікативної культури студентів. За їх допомогою, безумовно, можна сприяти формуванню окремих показників комунікативної культури майбутніх консультантів у сфері освіти, але у пояснювальних записках до робочих навчальних програм з цих дисциплін, у їхньому змісті відсутні мета та завдання щодо формування комунікативної культури майбутніх консультантів у сфері освіти. Комунікативний потенціал виявлено в змісті дисципліни “Основи педагогічного консультування”, “Основи педагогічного професіоналізму”, що сприяє засвоєнню студентами знань про типи і моделі взаємодії та формуванню умінь раціонально користуватися ними у повсякденній практиці з окремою людиною або колективом, набуттю здатностей до продуктивної організації та самоорганізації професійної діяльності та самовдосконалення, у тому числі й у комунікативній культурі.

Також виявлено, що навчальний план підготовки магістра-консультанта містить спеціально зорієнтовані на формування комунікативної культури та культури професійного спілкування навчальні дисципліни (“Комунікативна культура та основи педагогічної конфліктології”, “Етика професійного спілкування та професійна іміджеологія”, “Мовленнєвий етикет у комунікативній діяльності”), які представлені у варіативній складовій навчального плану серед дисциплін за вибором студента.

Дослідження сутності та змісту комунікативної культури майбутніх консультантів у сфері освіти, специфіки їхньої діяльності, вимог до професійної діяльності майбутніх освітніх консультантів, визначених у державних стандартах обумовило розробку акме-орієнтованої моделі формування цього складного особистісного утворення.

Основними складниками акме-орієнтованої моделі формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів стали: мета, акмеологічний підхід, принципи, компоненти комунікативної культури, зміст підготовки, етапи формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів, педагогічні умови, за яких процес формування комунікативної культури стане ефективнішим, форми та методи; критерії і показники, рівні сформованості, результат, структурні блоки.

Акме-орієнтована модель формування комунікативної культури майбутніх консультантів освітньої сфери містить такі блоки: цільовий, змістово-процесуальний, результативний.

Цільовий блок відображає мету процесу формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів, яка полягає у формуванні знань, умінь і навичок майбутнього фахівця у сфері здійснення консультативної діяльності та професійної взаємодії; провідний методологічний підхід та

загально дидактичні принципи, що забезпечують формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів.

Мета запропонованої моделі – формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів. Мета формування комунікативної культури майбутніх консультантів у сфері освіти є визначальним елементом акме-орієнтованої моделі, якому підпорядковані усі інші складові.

Для досягнення визначеної мети доцільно застосовувати *акмеологічний підхід*, якому належить особливе місце серед методологічних підходів, які відіграють важливу роль у формуванні комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів. Вкрай необхідно сформувати у майбутніх фахівців потребу в удосконаленні та оновленні професійно значущих знань, умінь і навичок, а також формування прагнення до професійного успіху та до вершин професіоналізму.

Відомо, що акмеологічний підхід спрямований на вдосконалення і корекцію професійної діяльності, забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього фахівця, орієнтує його на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, саморегуляції і самоорганізації, формує ціннісні орієнтації та стратегічні напрямки особистісного і професійного зростання. Саме на такий високий рівень мають бути орієнтовані майбутні консультанти у сфері освіти, оскільки від професіоналізму здійснення освітньо-консультативної діяльності залежить ефективність психолого-педагогічного та методичного супроводу особистісного і професійного зростання усіх суб'єктів освітнього процесу.

Акмеологічний підхід у формуванні комунікативної культури дає змогу майбутнім фахівцям у сфері освітнього консультування розкрити та реалізувати свій комунікативний потенціал, використати особисті комунікативні ресурси з метою досягнення успіху в майбутній професійній діяльності, забезпечує можливість самоактуалізації у сфері спілкування, сприяє формуванню позитивного і творчого відношення до себе і оточуючих, а також готовності на досягнення вершин професіоналізму.

На підставі провідного положення акмеологічного підходу про необхідність забезпечення кожному майбутньому фахівцеві можливостей досягнення вершин успіху в професійній підготовці [10] ми визначили одну з дисциплін навчального плану, вивчення якої забезпечить передумови виникнення таких можливостей: “Комунікативна культура педагога-дорадника та основи педагогічної конфліктології”, метою якої є формування у майбутніх педагогів-дорадників ґрунтовних теоретичних знань про комунікативну культуру, її зміст, структуру і функціональний склад та ораторське мистецтво як галузь сучасного мовленнєвого впливу; озброєння студентів сучасними теоріями з конфліктології, розуміння поняття “педагогічного конфлікту” та можливостей його вирішення, розвиток умінь застосовувати набуті знання у профілактиці і вирішенні конфліктів у всіх сферах життєдіяльності людини.

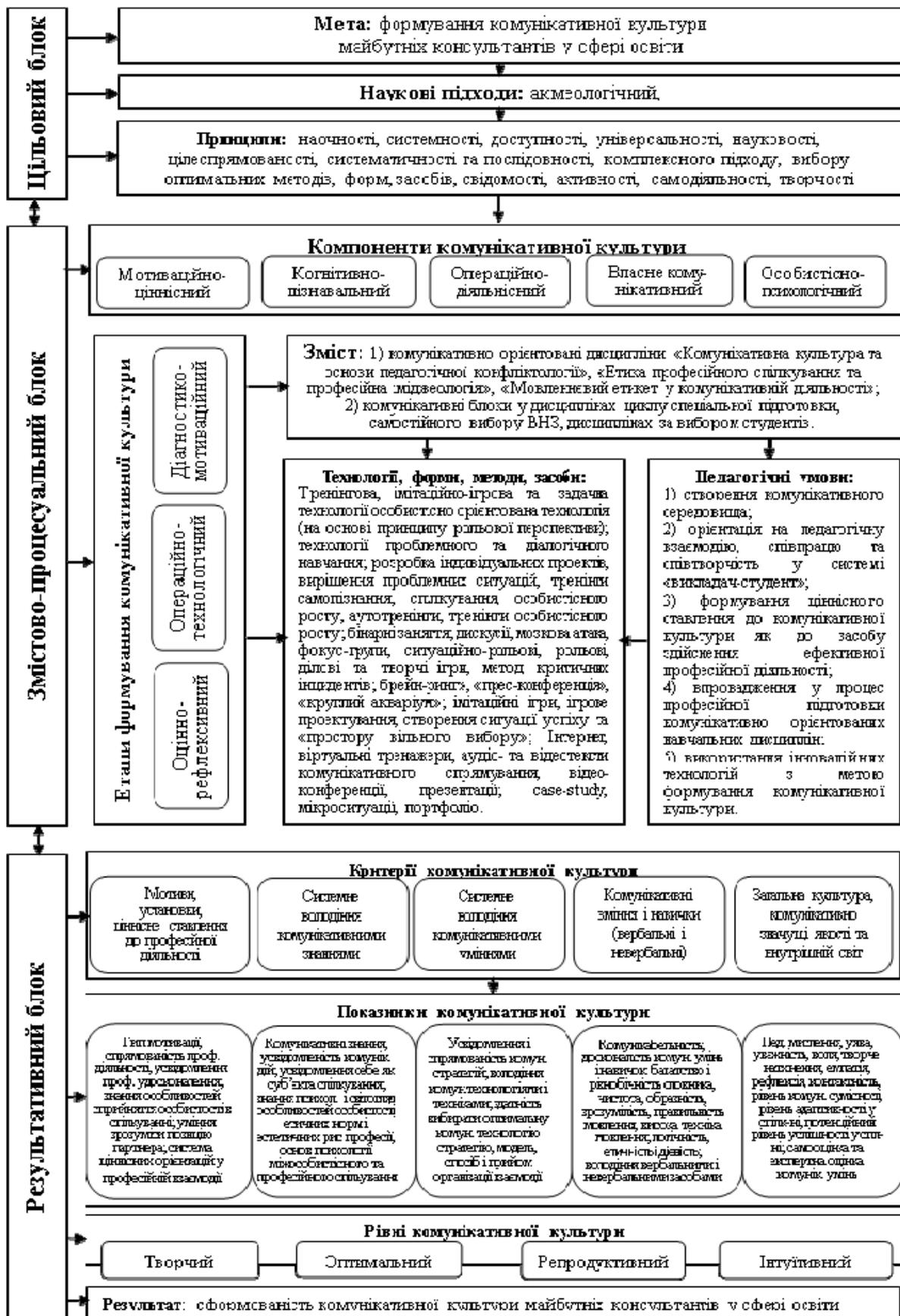


Рис. 1. Акме-орієнтована модель формування комунікативної культури

Забезпечення акмеологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх консультантів освітньої галузі має бути спрямоване на вивчення акме студентів для стимулювання досягнення особистісних вершин під час профільної підготовки; а також на створення акмеологічного розвивального середовища, яке б стимулювало студентів на досягнення успіху в діяльності щодо високого рівня розвитку комунікативної культури як основи їхньої професійно-консультативної діяльності, що передбачає всебічну ефективну взаємодію.

При побудові акме-орієнтованої моделі ми визначили базові дидактичні *принципи* цілісного педагогічного процесу, урахування яких сприяє формуванню комунікативної культури майбутніх консультантів освітньої сфери:

- принцип наочності – викладання навчально-інформаційного матеріалу та розгляд комунікативних ситуацій повинні здійснюватися з урахуванням використання сучасних технічних засобів спілкування, мережі Інтернет, сучасних досягнень з педагогіки, лінгвістики, психології;
- принцип системності – розкриває комунікативну культуру як цілісне, системне явище;
- принцип доступності – забезпечує поступовий перехід до складної, практичної спрямованості матеріалу, опори на наявний запас знань, вмінь і навичок студентів; врахування викладачем індивідуальних здібностей майбутніх освітніх консультантів, обґрунтування обсягу, глибини, ступеня складності досліджуваної інформації;
- принцип універсальності – передбачає можливість включення навчальної дисципліни в навчальні плани підготовки фахівців різних галузей;
- принцип науковості – виражається у відповідності комунікативної культури рівню її розробленості в різних предметних галузях, а також вимагає, щоб у процесі професійної підготовки студенти засвоювали об'єктивну наукову картину спілкування, зокрема його культури;
- принцип цілеспрямованості педагогічного процесу – забезпечує необхідність організувати навчально-виховну роботу з метою всебічного розвитку студента, формування його професійної культури, зокрема комунікативної як складової;
- принцип систематичності та послідовності – реалізується він у послідовному засвоєнні студентом необхідних знань і вмінь щодо комунікативної культури впродовж усіх років навчання у вищому навчальному закладі через комплексну професійну підготовку;
- принцип свідомості, активності, самодіяльності, творчості студентів у педагогічному процесі – сприяє формуванню свідомих, активних, самостійних і творчих людей, шляхом включення студента у активний

творчий пошук, самовдосконалення через вирішення комунікативних задач і ситуацій;

- принцип вибору оптимальних методів, форм, засобів навчання і виховання – передбачає відбір ефективної системи методів, форм та засобів для досягнення високих результатів у формуванні комунікативної культури консультантів освітньої сфери;
- принцип комплексного підходу до навчання – передбачається, що формування комунікативної культури відбувається інтегровано у системі загальної професійної підготовки майбутнього освітнього консультанта та є невід’ємною складовою системи формування комплексних кваліфікаційних умінь та компетенцій.

Змістово-процесуальний блок моделі формування комунікативної культури майбутніх консультантів у сфері освіти охоплює визначені нами компоненти комунікативної культури, зміст підготовки, етапи, форми, методи, засоби та технології, педагогічні умови ефективного формування комунікативної культури майбутніх консультантів у сфері освіти. Цей блок забезпечує певний результат, рівень знань студентів про комунікативну культуру, про її сутність та специфіку під час вивчення комунікативно орієнтованих дисциплін та комунікативних блоків у дисциплінах циклу спеціальної підготовки, спроможність використовувати набуті знання, вміння та навички для здійснення ефективної професійної діяльності майбутнього освітнього консультанта.

Сформованість комунікативної культури фахівців освітньо-консультативної сфери визначається їх професійною готовністю до здійснення комунікативної діяльності, представленою такими взаємопов’язаними *структурними компонентами*: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним, операційно-діяльним, власне комунікативним та особистісно-психологічним.

Мотиваційно-ціннісний компонент комунікативної культури майбутнього освітнього консультанта – це система мотивів, ціннісних орієнтацій, сенсових установок, якими керується фахівець під час спілкування і які опосередковують його сприймання та оцінку різноманітних професійних ситуацій, визначають вибір способів і прийомів спілкування з партнерами (клієнтами).

Ціннісні орієнтації дозволяють майбутньому освітньому консультанту вибудувати модель своєї комунікативної культури, яка стає орієнтиром у його комунікативному розвитку і самовдосконаленні. Вони визначають спрямованість фахівця у спілкуванні з колегами, партнерами, клієнтами, відображають його переконання і уявлення про доцільну організацію ділової взаємодії та здійснення комунікації.

Отже, до структури комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів входить мотиваційно-ціннісний компонент, який передбачає визнання комунікації цінністю для фахівця та мотивацію до комунікативної

діяльності. У розвитку мотивації до комунікації вважаємо доцільним розвивати мотивацію до комунікації як загальнолюдської цінності, мотивацію до комунікації як професійної цінності та мотивацію як здатність мотивувати інших до загальнолюдської та професійної комунікації.

Відтак, мотиваційно-ціннісний компонент включає у себе: мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки (зацікавлення як самим процесом комунікативної співпраці, так і його результатом), професійну спрямованість, ціннісне ставлення до професійної діяльності; показниками виступають тип мотивації, спрямованість професійної діяльності, усвідомлення необхідності професійного удосконалення; знання особливостей сприйняття особистості в спілкуванні, залучення та утримання уваги; уміння зрозуміти позицію клієнта в спілкуванні та правильно оцінювати партнера (клієнта) по спілкуванню; володіння безконфліктними формами спілкування при вирішенні проблемних професійних питань; сформованість системи ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії.

Когнітивно-пізнавальний компонент комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів базується на когнітивних процесах особистості, особливостях їх розвитку, формування комунікативних знань, а також умінь чітко і зрозуміло викладати думки, передавати інформацію вербальними та невербальними засобами, організовувати і підтримувати діалог. Названий компонент характеризує системне володіння комунікативними знаннями; показниками його виступають комунікативні знання, усвідомленість комунікативних дій; усвідомлення себе як суб'єкта спілкування; знання психологічних і світоглядних особливостей особистості, етичних норм і естетичних рис професії, а також основ психології міжособистісного та професійного спілкування; набуття професійно значущих комунікативних умінь і навичок міжособистісної взаємодії.

Отже, когнітивно-пізнавальний компонент комунікативної культури майбутнього освітнього консультанта виявляється у: а) знаннях, що подаються у поняттях, визначеннях, теоріях, закономірностях, законах, моделях, класифікаціях, категоріях, фактах, уявленнях, психологічних законах та ефектах різних рівнів, видів, функцій та сторін спілкування, в інтерпретації невербального спілкування, проксемічних засобів, паракстралінгвістичної системи, візуального контакту, знаків жестикуляції, певних символів, техніки слухання і говоріння (психологічні знання можуть бути і науковими, і життєвими, як практичними, так і теоретичними); б) нормах, які пов'язані з: міжособистісною взаємодією, нормативністю поведінки при спілкуванні та відображаються у правилах соціальних ролей, методиках, алгоритмах, вказівках, техніках; засвоєнням норм про позиції спілкування (домінування, рівності чи пристосування), рольовими функціями, ритуалами як формами підтримки або взаємного прийняття, соціальними очікуваннями; розвитком навичок сумісності в колективі, нормативної взаємодії у рольовій і діловій грі, саморегуляцією в ситуації

конфлікту; захистом від маніпуляцій у спілкуванні в контексті майбутньої професійної діяльності; тактикою впливу в роботі з людьми.

Операційно-діяльнісний компонент комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів є практичним виявленням у професійній діяльності творчого комунікативного стилю, творчого мислення, сформованості технологій розв'язання комунікативних завдань, готовності виявлення комунікативної культури тощо; передбачає на підставі наявних комунікативних знань та умінь здійснення професійної та міжособистісної взаємодії, можливість адекватної самооцінки власної професійної діяльності та сформованості комунікативної культури; також включає здатність мотивувати інших до ефективної професійної та комунікації та передбачає здатність до самокорекції та саморозвитку в даному аспекті людської діяльності.

Відтак, операційно-діяльнісний *компонент* характеризує системне володіння професійними комунікативними уміннями; показниками його виступають усвідомлення і спрямованість комунікативних стратегій; вміння моделювати і прогнозувати комунікативну зустріч з суб'єктами консультативної діяльності; володіння сучасними комунікативними технологіями і техніками; здатність вибирати оптимальну комунікативну технологію, *стратегію, модель, спосіб і прийом організації взаємодії* для досягнення професійно значущого результату. При цьому майбутній фахівець повинен мати змогу самостійно оцінювати свої можливості щодо розв'язання завдань, що виникають у консультативній діяльності, рівня сформованості власної професійної культури та комунікативної як її складової.

Власне комунікативний компонент комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів представлений комунікативними вміннями і навичками (вербальні і невербальні), знаннями рідної мови, мови жестів та міміки, засобі знаково-символічної комунікації, знаннями психологічних технік комунікації та демонстрації мотивації до ефективної комунікації на загальнолюдському та професійному рівні. До цього компонента також входять грамотне оформлення мовлення, адекватне застосування засобів невербального спілкування, раціональне використання мовленнєвих засобів, значущість висловлювання для співрозмовника, вибір мовленнєвих засобів, доступних для співрозмовника, зв'язність і логічність висловлювань. Таким чином, показниками власне комунікативного компоненту виступають комунікабельність; досконалість комунікативних умінь і навичок: багатство і різнобічність словника, чистота, образність, зрозумілість, правильність мовлення, висока техніка мовлення; логічність і поміркованість висловлювань, *етичність і дієвість; використання вербальних і невербальних засобів обміну інформацією; техніка підготовки та проведення публічних виступів; володіння прийомами ведення продуктивної дискусії в ситуаціях професійної взаємодії.*

Особистісно-психологічний компонент комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів являє собою сукупність індивідуально-ціннісних та індивідуально-особистісних утворень, які є внутрішнім результатом психічної діяльності особистості, втілюються у відповідних моральних і комунікативних якостях і визначають характер її комунікативної активності. До складових названого компоненту можна віднести: індивідуальні особливості особистості, які включають особливості темпераменту, характеру, наявність здібностей, екстравертованість-інтровертованість особистості тощо; прижиттєві надбання особистості: ідеали, настанови, цінності, моральні якості й етичні норми (ввічливість, вихованість, тактовність, чуйність, повага до інших людей, порядність, люб'язність, доброзичливість, терпимість (толерантність), справедливість, щирість, скромність, почуття власної гідності, знання культурних зразків поведінки – здатність до відтворення (моделювання) зразків поведінки, що виявляється в додержанні етикету згідно з ситуацією спілкування тощо); емпатія, сприйняття себе й інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення своєї соціальної ролі тощо.

Отже, особистісно-психологічний компонент характеризує загальну культуру, комунікативно значущі якості та внутрішній світ особистості фахівця, дає можливість виявити особистісні риси, що забезпечують ефективність педагогічної комунікації; показниками виступають педагогічне мислення, уява, уважність, спостережливість, воля, творче натхнення, здатність переживати (емпатія), орієнтування в особистості співрозмовника в умовах конкретної діяльності (рефлексія); рівень контактності, рівень комунікативної сумісності, рівень адаптивності у спілкуванні, потенційний рівень успішності у спілкуванні; самооцінка комунікативних умінь, експертна оцінка рівня сформованості комунікативних умінь.

Процес формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів – процес довготривалий і проходить за певними етапами, що є логічно завершеними відрізками навчально-виховного процесу, яким відповідають чіткі цільові установки, певний предметний зміст, конкретне дидактико-методичне забезпечення. Ми виділили три взаємопов'язаних *етапи формування комунікативної культури майбутніх фахівців* у галузі освітнього консультування, в основу виокремлення яких покладено психологічні та педагогічні дослідження про вікові та індивідуальні особливості студентів, теорію єдності діяльності й спілкування, основні труднощі роботи вищої школи щодо формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів.

Враховуючи мету та завдання формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів у процесі магістерської підготовки, було визначено її *зміст*. Він передбачає оволодіння майбутніми фахівцями усією системою знань, умінь та навичок продуктивної комунікативної діяльності, яка забезпечує ефективне формування комунікативної культури майбутніх

освітніх консультантів та є необхідною для результативного здійснення професійної діяльності.

Зміст підготовки з метою формування комунікативної культури студентів спрямований на вирішення конкретних, чітко окреслених завдань за допомогою *певних технологій, форм, методів та засобів* на кожному етапі формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів та передбачає вивчення комунікативно орієнтованих дисциплін “Комунікативна культура та основи педагогічної конфліктології”, “Етика професійного спілкування та професійна іміджеологія”, “Мовленнєвий етикет у комунікативній діяльності” та комунікативних блоків у дисциплінах циклу спеціальної підготовки.

Розглянемо детально кожен етап запропонованої нами акме-орієнтованої моделі формування комунікативної культури майбутніх консультантів у сфері освіти.

На першому, *діагностико-мотиваційному етапі* формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів здійснюється перевірка мотивації до професійної діяльності, комунікації після вступу студентів у вищий навчальний заклад шляхом опитування, анкетування, тестування, виконання письмових робіт.

Завданнями названого етапу є: сприяння усвідомленню студентами проблеми формування комунікативної культури як показника їх професійної компетентності; засвоєння системи гуманістичних педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій; створення власного професійного ідеалу як освітнього консультанта в ракурсі проблеми комунікативної культури; побудова власної програми професійного вдосконалення комунікативної культури; розвиток здатності осмислювати культурно-комунікативний процес, прогнозувати можливі шляхи розвитку комунікативної ситуації; ознайомлення майбутніх фахівців з системою знань про сутність, структуру, функції та особливості комунікативної культури, зокрема у професійній діяльності.

Зміст діагностико-мотиваційного етапу визначається основними засадами: 1) вибір і обґрунтування оптимальних методів, прийомів і форм організації навчально-виховного процесу; 2) перевірка наявності та узгодженості дидактичних засобів, що впливають на формування комунікативної культури; 3) підбір комплексних, творчих вправ, методики перевірки рівнів сформованості мотивації стосовно комунікативної культури; 4) вивчення структури та ієрархії мотивів професійної діяльності майбутніх фахівців освітньо-консультативної галузі, анкетування студентів, впровадження практичних завдань з формування внутрішньої мотивації.

На цьому етапі ефективним є використання тренінгової технології, задачного та ігрового підходів, методу бесіди та розробки студентами індивідуальної програми та плану професійного самовдосконалення на основі вивчення власного рівня комунікативної культури, визначення особистісних рис, важливих для продуктивного спілкування в особистісній та

професійній сферах. Також можливе застосування тренінгів особистісного росту, технології проблемного та діалогічного навчання та методів бесіди, диспуту, конференції, годин спілкування.

На другому, *операційно-технологічному етапі* формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів здійснюється формування таких умінь та навичок комунікативної культури як: моделювання оптимальної взаємодії на засадах гуманістики за суб'єкт-суб'єктною схемою; володіння засобами вербальної та невербальної комунікації; встановлення психологічного контакту та продуктивних взаєностосунків у процесі консультативної діяльності; вміння будувати програми самовдосконалення у професійній комунікативній взаємодії. Для досягнення цього необхідно визначити форми, структуру, зміст, принципи, компоненти комунікативної культури, поєднати теоретичний матеріал та його практичне втілення. Під час формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів основна увага приділяється дисциплінам за вибором студентів “Комунікативна культура та основи педагогічної конфліктології”, “Етика професійного спілкування та професійна іміджеологія”, “Мовленнєвий етикет у комунікативній діяльності”, що дає можливість через визначені дисципліни формувати комунікативну культуру майбутнього освітнього консультанта. На цьому етапі студенти мають усвідомити важливість формування комунікативної культури, її складових.

Зміст операційно-технологічного етапу визначається основними засадами: 1) створення умов для включення студентів у різні види навчальної діяльності з метою формування теоретичних основ комунікативної культури; 2) формування певних комунікативних якостей, практичних умінь й навичок з комунікативної культури, взаємозв'язок теорії з практикою; 3) поєднання вивчення теоретичного матеріалу з практичною діяльністю, самостійною роботою з метою формування у студентів первинного комунікативно-культурного досвіду; 4) імітаційне моделювання майбутньої професійної діяльності, спрямоване на вдосконалення комунікативних вмінь та навичок, фокус-групи, ситуаційно-рольові ігри, самостійна робота з джерелами професійної інформації, метод критичних інцидентів; особистісно орієнтована технологія (на основі принципу рольової перспективи) та семінари, практикуми, вирішення проблемних ситуацій, тренінги самопізнання, спілкування, особистісного росту, аутотренінги

На третьому, *оцінно-рефлексивному етапі* формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів відбувається розвиток комунікативної культури під час вивчення рекомендованих навчальних дисциплін; формування навичок оцінно-рефлексивної діяльності майбутніх фахівців освітньо-консультативної галузі (самостійний аналіз та подальша самокорекція щодо комунікативної культури); узагальнення й систематизація набутих знань студентів; розвиток потреби в постійному самовдосконаленні комунікативної культури; визначення шляхів самокорекції у культурно-

комунікативному розвитку; усвідомлення своїх професійних можливостей у процесі формування комунікативної культури. Студенти залучаються до формування та розвитку особистої комунікативної культури шляхом ділової взаємодії, програвання професійних ролей, рефлексії; надання свободи у виборі власної траєкторії формування комунікативної культури.

Зміст оцінно-рефлексивної етапу визначається основними засадами: 1) вивчення змін, динаміки у ставленні майбутніх фахівців освітньо-консультативної галузі до формування комунікативної культури; 2) визначення рівня сформованості всіх компонентів комунікативної культури; 3) надання студенту допомоги в опануванні необхідних методик, проведення анкетування, спрямування подальшої самоосвітньої діяльності майбутніх консультантів у сфері освіти; 4) формування високого рівня ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями й комплексне та систематичне застосування майбутніми освітніми консультантами системи умінь і навичок комунікативної культури у подальшому професійному та особистісному зростанні.

Тренінгова, імітаційно-ігрова та задачна технології; рольові, ділові та творчі ігри, дискусії, тренінги, підготовка конкурсних робіт та доповідей на студентські конференції розробка індивідуальних проектів є ефективними на оцінно-рефлексивну етапі формування комунікативної культури майбутніх консультантів у сфері освіти.

Загальні дидактичні принципи і акмеологічний підхід формування комунікативної культури майбутніх консультантів у сфері освіти дозволили визначити педагогічні умови цього процесу, а саме:

1. *Створення комунікативного середовища* передбачає умови для максимального комунікативного розвитку особистості майбутнього фахівця освітньо-консультативної галузі та обумовлено тим, що у навчальному процесі забезпечується не лише його інформаційно-процесуальний зміст, але й студенти отримують ще й зразки комунікативної поведінки. Визначена педагогічна умова є вкрай важливою у процесі формування комунікативної культури, оскільки майбутня професійна діяльність освітніх консультантів безпосередньо пов'язана з різноплановою взаємодією.

2. *Орієнтація на педагогічну взаємодію, співпрацю та співтворчість у системі "викладач-студент"* дозволить майбутньому освітньому консультанту перенести акценти з системи знань на розвиток культурно-комунікативних можливостей, розглядати навчальні дисципліни не лише як джерело навчальної інформації, а й як засіб розвитку комунікативно та культурно спрямованої особистості. Набувши досвіду педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості, майбутній фахівець буде здатний забезпечити умови для саморозвитку, самовияву, самореалізації як власної особистості, так й особистостей інших учасників освітньо-консультативного процесу. Зміна характеру навчання на ґрунті педагогічної взаємодії, співпраці та

співтворчості значно підвищує результативність професійної підготовки, рівень готовності студентів до комунікативної діяльності.

3. *Формування ціннісного ставлення до комунікативної культури як до засобу здійснення ефективної професійної діяльності* передбачає умови за яких майбутній освітній консультант вибудовує модель своєї комунікативної культури, яка стає орієнтиром у його комунікативно-професійному розвитку і самовдосконаленні, що визначає спрямованість фахівця у спілкуванні з колегами, партнерами, клієнтами, відображає його переконання і уявлення про доцільну організацію ділової взаємодії та здійснення комунікації. Зазначена педагогічна умова є надзвичайно вагомою, адже сприяє розумінню комунікативної культури як загальнолюдської цінності, як професійної цінності тощо. Відбувається побудова студентами власного оцінного судження щодо моделювання культури комунікативної поведінки, застосування вербальних і невербальних засобів, вироблення свого індивідуального стилю комунікативної діяльності як способу самовираження через цю діяльність у діяльності професійній.

4. *Впровадження у процес професійної підготовки майбутніх освітніх консультантів комунікативно орієнтованих навчальних дисциплін*, зокрема навчальної дисципліни “Комунікативна культура освітнього консультанта та основи педагогічної конфліктології”, спрямованої на формування у майбутніх освітніх консультантів ґрунтовних теоретичних знань про комунікативну культуру, її зміст, структуру і функціональний склад та ораторське мистецтво як галузь сучасного мовленнєвого впливу; озброєння студентів сучасними теоріями з конфліктології, розуміння поняття “педагогічного конфлікту” та можливостей його вирішення, розвиток умінь застосовувати набуті знання у профілактиці і вирішенні конфліктів у всіх сферах життєдіяльності людини. Реалізація цієї педагогічної умови передбачає спрямованість змісту на формування комунікативної свідомості особистості, вдосконалення комунікативних компетентностей, які визначають комунікативні дії фахівців і координують систему професійно-комунікативних цінностей; вироблення і закріплення у студентів морально-етичних переконань міжособистісної професійно-комунікативної взаємодії; вироблення потреби у підвищенні своєї загальної, комунікативної та конфліктологічної культури.

5. *Використання інноваційних технологій з метою формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів*, зокрема ігрових, діалогових, тренінгових спрямоване на особистісний розвиток майбутніх фахівців, їхню здатність набувати нового досвіду на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку. Використання на заняттях інноваційних технологій навчання, зокрема ігрових, діалогових, створення комунікативних ситуацій, підвищує мотивацію студентів до навчання, сприяє розвитку цікавості, стимулює студентів до активної мовленнєвої діяльності.

Забезпечення даної умови пов'язане зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співпраці у системі “студент-студент” та “викладач-студент”. Застосування таких технологій надає можливість студентам проявити активність, дозволяє спрогнозувати можливу комунікативну поведінку учасників, обрати відповідні мовні засоби для досягнення комунікативної мети, розвиває пізнавальні здібності тощо.

Результативний блок акме-орієнтованої моделі формування комунікативної культури майбутніх консультантів у сфері освіти включає критерії, показники, рівні сформованості комунікативної культури та результат; спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення особистістю особливостей професійної діяльності освітнього консультанта, специфіки комунікативної культури, комунікативних знань, умінь та навичок, досвіду професійно-комунікативної взаємодії. Результативний блок передбачає сформованість комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів, забезпечує ціннісне ставлення до комунікативної культури як засобу ефективного здійснення професійної діяльності; здатність до аналізу процесу й результатів культури спілкування; оцінки та контролю рівня своєї комунікативної культури (систематичне порівняння результатів окремих етапів процесу з передбачуваними орієнтирами та критична оцінка своїх досягнень) тощо.

Визначені вище компоненти комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів дали можливість визначити критерії, показники та рівні сформованості комунікативної культури майбутніх консультантів освітньої галузі.

Критерієм мотиваційно-ціннісного компоненту комунікативної культури виступають мотиви комунікативної поведінки, установки, професійна спрямованість, ціннісне ставлення до професійної діяльності, а показниками – тип мотивації, спрямованість професійної діяльності, усвідомлення професійного удосконалення; знання особливостей сприйняття особистості в спілкуванні; уміння зрозуміти позицію партнера; система ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії.

Системне володіння комунікативними знаннями виступає критерієм когнітивно-пізнавального компоненту, який конкретизується у таких показниках: комунікативні знання, усвідомленість комунікативних дій; усвідомлення себе як суб'єкта спілкування; знання психологічних і світоглядних особливостей особистості, етичних норм і естетичних рис професії, основ психології міжособистісного та професійного спілкування.

Критерієм операційно-діяльнісного компоненту комунікативної культури є системне володіння професійними комунікативними вміннями, а показниками – усвідомлення і спрямованість комунікативних стратегій; володіння комунікативними технологіями і техніками; здатність вибрати оптимальну комунікативну технологію *стратегію, модель, спосіб і прийом організації взаємодії*.

Комунікативні вміння і навички (вербальні і невербальні), культура і змістовність мовлення виступають критерієм власне комунікативного компоненту комунікативної культури, а показниками є комунікабельність; досконалість комунікативних умінь і навичок: багатство і різнобічність словника, чистота, образність, зрозумілість, правильність мовлення, висока техніка мовлення; логічність, *етичність і дієвість*; володіння *вербальними і невербальними засобами*.

Загальна культура, комунікативно значущі якості та внутрішній світ особистості фахівця є критерієм особистісно-психологічного компоненту комунікативної культури й виражається у сформованості таких показників: педагогічне мислення, уява, уважність, воля, спостережливість, творче натхнення, емпатія, рефлексія; контактність, рівень комунікативної сумісності, рівень адаптивності у спілкуванні, потенційний рівень успішності у спілкуванні; самооцінка та експертна оцінка комунікативних умінь.

Відповідно до вироблених критеріїв та показників ми пропонуємо виокремити такі рівні, які характеризують ступінь сформованості комунікативної культури освітнього консультанта – творчий, оптимальний, репродуктивний та інтуїтивний.

Творчий (високий) рівень комунікативної культури консультанта освітньої сфери передбачає наявність гармонійної і збалансованої структури ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування, уявлень про цілі своєї діяльності, власний розвиток, бажання й потреби оволодіння комунікативною культурою; професійну компетентність (сформовану систему знань умінь); домінування особистісно значущих властивостей, які сприяють виявленню особливостей індивідуальності та ціннісного відношення до оточуючої дійсності, своєї діяльності, самого себе; самостійний пошук інформації і шляхів подолання комунікативних ускладнень; сформовані інтелектуальні й комунікативні вміння, володіння комунікативною технікою, що цілеспрямовано і систематично використовуються у діяльності з урахуванням конкретних умов, ситуацій та особливостей партнера по спілкуванню; наявність яскравих естетичних зовнішніх засобів, сформованої техніки та розвиненої культури мовлення. Фахівець має глибокі, повні, правильні знання психологічних і світоглядних особливостей особистості, етичних норм і естетичних рис професії, а також основ психології міжособистісного та професійного спілкування, чітко прогнозує шляхи розвитку комунікативної ситуації, повністю контролює ефективність спілкування; усвідомлює себе як суб'єкт спілкування; здатний до рефлексії, постійно звертається до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, з'ясовує причини і наслідки своїх дій, здатний долати труднощі та психологічні бар'єри, що виникають у комунікативній діяльності, обирати адекватний стиль. Домінує емоційна стабільність, врівноваженість, здатність ефективно керувати емоційно-психічним станом. Виявляють високу стійкість до конфліктів. Розвинені емпатія, здатність до глибоких переживань та

співчуття. Відрізняються багатою фантазією, творчою уявою, інтуїцією, фантазією, розвиненим педагогічним мисленням, уважністю, спостережливістю, волею, творчим натхненням. Здатні створити атмосферу співтворчості, взаємної довіри, взаєморозуміння у спілкування.

Оптимальний (достатній) рівень комунікативної культури консультанта освітньої сфери характеризує фахівців, в яких спостерігається наявність сформованої структури ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування, достатньо високий рівень культури мовлення; власного ідеалу методиста-дорадника щодо культури його професійного спілкування; високий рівень розвитку комунікативних здібностей, умінь та навичок (моделювати оптимальне професійне спілкування; володіти засобами вербальної та невербальної комунікації; долати бар'єри та ускладнення в спілкуванні; встановлювати психологічний контакт та продуктивні взаємостосунки з дітьми, батьками, педагогічними працівниками, громадськістю; долати труднощі та психологічні бар'єри, що виникають у комунікативній діяльності; здійснювати самоконтроль у спілкуванні; прогнозувати шляхи розвитку комунікативної ситуації, контролювати ефективність спілкування; усвідомлювати себе як суб'єкт спілкування, обирати адекватний стиль тощо); достатній рівень комунікативної толерантності; здатність до самоаналізу, самооцінки, самокритики, самовиховання, самовдосконалення та самоствердження у професійному спілкуванні. Фахівець має достатньо ґрунтовні та повні знання психологічних і світоглядних особливостей особистості, етичних норм і естетичних рис професії, а також основ психології міжособистісного та професійного спілкування; намагається враховувати психологічні особливості особистості партнера (клієнта) при плануванні спілкування; знає умови організації ефективного спілкування, що сприяють особистісному розкриттю особистості, вільному вияву емоцій, але не завжди правильно орієнтується у швидко змінюваних умовах спілкування. Виявляє самостійність в оволодінні комунікативною культурою, але не прагне до високих результатів. Переважає емоційна стабільність, врівноваженість, здатність ефективно керувати емоційно-психічним станом. Виявляє достатній рівень конфліктостійкості, що свідчить про орієнтацію особистості на компроміс, про прагнення уникати. Розвинені емпатія, здатність до глибоких переживань та співчуття, багата фантазія, творча уява, інтуїція, фантазія, педагогічне мислення, уважність, спостережливість, воля, творче натхнення.

Репродуктивний (середній) рівень комунікативної культури консультанта освітньої сфери характеризує фахівців, в яких спостерігається недостатньо сформована структура ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування; належним чином не сформовані комунікативні вміння та навички; відсутній стійкий інтерес та потреба у комунікативній діяльності. Наявні певні неповні та неглибокі знання психологічних і світоглядних особливостей особистості, етичних норм і естетичних рис

професії, а також основ психології міжособистісного та професійного спілкування, не вміння чітко прогнозувати шляхи розвитку комунікативної ситуації, контролювати ефективність спілкування; неглибоке, здебільшого ситуативне осмислення комунікативного процесу, обмеженість у передбаченні можливих шляхів розвитку комунікативних ситуацій, низький контроль за ефективністю спілкування. Значущість комунікативних умінь у професійному спілкуванні частково свідома, але оскільки домінують нечіткі уявлення про методи та прийоми комунікативної діяльності, переважає репродуктивний підхід у вирішенні комунікативних стосунків у певних ситуаціях і невміння розв'язувати їх. Наявний поверховий аналіз своїх вчинків, нестійке бажання ретельно планувати свою діяльність; частково усвідомлюють необхідність і професійного удосконалення; знання особливостей сприйняття особистості в спілкуванні; фрагментарно виявляються уміння зрозуміти позицію клієнта в спілкуванні та правильно оцінювати партнера (клієнта) по спілкуванню; не завжди виявлені вміння моделювати і прогнозувати комунікативну зустріч з суб'єктами консультативної діяльності; часткове володіння комунікативними технологіями і техніками. Часто не здатні обирати оптимальну комунікативну технологію, стратегію, модель, спосіб і прийом організації взаємодії для досягнення професійно значущого результату; не досконало володіють комунікативними вміннями і навичками; для обміну інформацією недоречно використовують вербальні і невербальні засоби. Недостатня виявлена врівноваженість, емоційна стійкість та здатність керувати своїм емоційно-психічним станом. Виявляється недостатня стійкість до конфліктних ситуацій, виражена конфліктність. Епізодичний вияв емпатійних якостей. Педагогічна інтуїція, творча уява, фантазія, педагогічне мислення, уважність, спостережливість, воля, творче натхнення збіднілі.

Інтуїтивний (низький) рівень комунікативної культури консультанта освітньої сфери притаманний фахівцям з невизначеною професійною спрямованістю та несформованою структурою ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування; не сформовані комунікативні вміння та навички; відсутній стійкий інтерес та потреба у комунікативній діяльності; значущість комунікативної культури для здійснення професійної діяльності практично не усвідомлена. Здебільшого відсутні наукові знання психологічних і світоглядних особливостей особистості, етичних норм і естетичних рис професії, а також основ психології міжособистісного та професійного спілкування, відсутні вміння прогнозувати шляхи розвитку комунікативної ситуації, контролювати ефективність спілкування; неглибоке, здебільшого ситуативне осмислення комунікативного процесу, обмеженість у передбаченні можливих шляхів розвитку комунікативних ситуацій, низький контроль за ефективністю спілкування; відсутність потреби у власному комунікативному самовдосконаленні як фахівця; переважає інтуїтивний підхід у вирішенні комунікативних стосунків у певних ситуаціях і невміння

розв'язувати їх. Не виявляють умінь зрозуміти позицію клієнта в спілкуванні та правильно оцінювати партнера (клієнта) по спілкуванню; не вміють моделювати і прогнозувати комунікативну зустріч з суб'єктами дорадчо-методичної діяльності; не володіють комунікативними технологіями і техніками; не здатні обирати оптимальну комунікативну технологію стратегію, модель, спосіб і прийом організації взаємодії для досягнення професійно значущого результату. Спостерігається емоційна неврівноваженість, невміння контролювати вияв своїх негативних почуттів, нездатність керувати своїм емоційно-психічним станом; яскраво виражена конфліктність; у професійних взаєминах присутня емоційна відстороненість та байдужість. Збіднілі та обмежені педагогічна інтуїція, творча уява, фантазія, педагогічне мислення, уважність, спостережливість, воля, творче натхнення

Результатом реалізації акме-орієнтованої моделі має бути зростання рівня сформованості комунікативної культури майбутніх консультантів у сфері освіти.

Отже, у процесі пошуково-аналітичної роботи було з'ясовано, що у науковій літературі існує значна кількість розвідок, присвячених визначенню сутності, змісту, структурних компонентів комунікативної культури, основних напрямків її формування під час професійного становлення спеціалістів різних сфер діяльності. Однак, не зважаючи на ґрунтовне дослідження різноманітних аспектів досліджуваної проблематики, комунікативна культура фахівців освітньо-консультативної галузі не була предметом спеціальних досліджень, оскільки професія консультанта у сфері освіти є новою в нашому суспільстві. Комунікативна культура такого фахівця є основою його професійного становлення, тому було необхідно визначити сукупність вихідних засад, принципів, умов, етапів, організаційних форм у вигляді навчальних дисциплін, спрямованих на формування досліджуваного особистісного утворення, їх навчально-методичне забезпечення, а також здійснити апробацію акме-орієнтованої моделі формування комунікативної культури у процесі підготовки освітнього консультанта до результативної професійної діяльності.

Специфіка створеної нами акме-орієнтованої моделі формування комунікативної культури майбутніх освітніх консультантів у процесі фахової підготовки визначається, насамперед, системністю. Представлені у моделі технології, форми, методи не є інноваційними і доволі часто використовуються у навчально-виховному процесі, однак відбувається це несистематично, не маючи на меті формування комунікативної культури. Впровадження розробленої акме-орієнтованої моделі та реалізація науково-методичного забезпечення дисциплін, що спрямовані на формування комунікативної культури на засадах акмеологічного підходу, дозволяє надати процесу формування комунікативної культури майбутніх освітніх

консультантів цілеспрямованого, логічного, послідовного, результативного характеру.

Література:

1. *Абрамович С. Д.* Культурологія : навчальний посібник / С. Д. Абрамович. – К. : Кондор, 2005. – 347 с.
2. *Аносова А. В.* Інтернет як середовище прояву комунікативної культури старшокласників / А. В. Аносова // Народна освіта. – 2011. – Вип. 2 (14): [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/14/statti/anosova.htm>
3. *Аухадеева Л. А.* Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской підготовки : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Л.А. Аухадеева ; Татарский гос. гуманитарно-пед. уни-тет. – Казань, 2008. – 46 с.
4. *Вавилова Л. Н.* Методист профессиональной образовательной организации: содержание деятельности и проблемы профессионального становления / Л. Н. Вавилова // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2014. – Выпуск № 3 (15). – С. 24-31.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст] : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Перун, 2005. – 1728 с.
6. *Гаврилюк О. О.* Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / О. О. Гаврилюк ; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
7. *Грехнев В. С.* Культура педагогического общения : Книга для учителя / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
8. *Гузій Н. В.* Педагогічне дорадництво як інноваційний напрям магістерської підготовки фахівців у вищій школі / Н. В. Гузій // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 25 листопада 2015 року) / уклад. Н. В. Гузій, В. І. Саюк. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 167-170.
9. *Давыдова О. А.* Формирование культуры делового общения у будущих государственных служащих : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.А. Давыдова ; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2003. – 20 с.
10. *Дубасенюк О. А.* Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
11. *Ермекова Т. Н.* Коммуникативная культура специалиста в системе образования / Т. Н. Ермекова, К. С. Абишев // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6. – С. 108-110.
12. *Зарецкая И. И.* Коммуникативная культура педагога и руководителя / И. И. Зарецкая. – М. : Мзд. Фирма “Сентябрь”, 2002. – 159 с.
13. *Игнатъева С. А.* Коммуникативная культура будущих учителей-логопедов как условие становления их профессиональной компетентности / С. Н. Игнатъева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 6. – С. 3-7.

-
-
14. *Каган М. С.* Человеческая деятельность: опыты системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 315 с.
 15. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении : Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
 16. *Качалова Т.* Особливості формування комунікативної культури майбутнього соціального педагога [Електронний ресурс] / Т. Качалова, О. Добровольська. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc.../Kachal.pdf>.
 17. *Комогорцева И. Ф.* Культура педагогического общения / И. Ф. Комогорцева. – Калинин : КГУ, 1982. – 73 с.
 18. *Кочетков В. В.* Психология межкультурных различий : учебное пособие для вузов / В. В. Кочетков. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 416 с.
 19. *Лазарев М. О.* Культура педагогічного спілкування як важливий чинник гуманітарного перетворення сучасної освіти / М. О. Лазарев // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – 296 с.
 20. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
 21. *Мазаева И. А.* Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста: на материале профессий “человек – человек” : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / И. А. Мазаева. – Москва, 2003. – 27 с.
 22. *Мей Р.* Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать духовное здоровье / Ролло Мэй ; пер. с англ. М. Будыниной, Г. Примочкиной. – М. : Апрель Пресс : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с.
 23. *Митрова Н. О.* Формирование коммуникативной культуры у студентов вуза в процессе их включения в социально ориентированную деятельность : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Н. О. Митрова. – Майкоп, 2006. с.
 24. *Мудрик А. В.* Общение в процессе воспитания : учебное пособие / А. В. Мудрик. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
 25. *Позінкевич Р. О.* Освіта в системі культури / Р. О. Позінкевич. – Луцьк : Ред.-вид.відд. “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. – 348 с.
 26. *Поликарпов В. С.* Лекции по культурологии / В. С. Поликарпов. – М. : “Гардарика”, “Экспертное бюро”, 1997. – 344 с.
 27. Про затвердження національної рамки кваліфікації: Постанова Кабінету міністрів України від 23.11.2011. № 1341. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zakon2.rada.gov.ua> (Нормативні документи МОН України. Постанова)
 28. *Рембач О. О.* Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах [Текст] / Ольга Олександрівна Рембач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
 29. *Садова В. В.* Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / В. В. Садова. – Харків, 2000. – 20 с.
 30. *Садовская В. С.* Основы коммуникативной культуры / В. С. Садовская, В. А. Ремизов; [общ. ред. В. А. Ремизова]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 206 с.
 31. *Сергеева Т. А.* Профессионализм методиста, или Один в пяти лицах : методическое пособие / Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, С. Е. Назарова. – М. : ИРПО ; ПрофОбрИздат, 2002. – 224 с.

-
-
32. *Сморчкова В. П.* Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... доктора. пед. наук : 13.00.08 / В. П. Сморчкова ; Московский гос. пед. ун-т. – Москва, 2007. – 46 с.
 33. *Соколова В. В.* Общепедагогические основы формирования коммуникативной культуры в системе непрерывного образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д. пед. н. : 13.00.01 / В. В. Соколова. – Чебоксары, 1999. – 41 с.
 34. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
 35. *Туркот Т. І.* Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
 36. *Ушачева Ю. В.* Формирование в вузе коммуникативной культуры будущих преподавателей средством тренинга педагогического общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. В. Ушачева ; ГОУ ВПО “Орловский гос. ун-т”. – Орел, 2009. – 22 с.
 37. *Шевцова Е. В.* Взаимосвязь профессиональной и коммуникативной культуры личности будущего специалиста / Е. В. Шевцова // Сб. науч. трудов СевКазГТУ. Серия “Гуманитарные науки”. – Ставрополь, 2003. – Вып. № 10. – С. 18-25.
 38. *Шишова Е. О.* Развитие коммуникативной культуры будущего учителя в условиях двуязычия [Текст] / Евгения Олеговна Шишова : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань, 2007. – 29 с.
 39. *Шовкун М. П.* Складові комунікативної культури студентів / М. П. Шовкун [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.brar.org.ua/sections_load.php?s=culture_science_education&id=6451&start=2
 40. *Littlejohn S.* Encyclopedia of Communication Theory / Steven W. Littlejohn, Karen A. Foss – Thousand Oaks, California: Sage publications. – 2009 – 1105 p. Режим доступу до журн. : <http://teddykw2.files.wordpress.com/2013/10/encyclopedia-of-communication-theory.pdf>.
 41. <http://fedorchenko.ho.ua/consult.html>

ПЕДАГОГІЧНА КВАЛІМЕТРІЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ

Зародження кваліметрії як науки здійснювалось як поява методів кількісного оцінювання якості продукції (від лат. (від лат. *qualis* – якість та грец. *μετρέω* – вимірювати), предметом якої є властивості товару. Виникнення та розвиток цієї галузі знань було зумовлено впливом двох основних факторів: по-перше, появою в першій половині ХХ ст. в розвинених в економічному відношенні країнах численних емпіричних методик кількісної оцінки якості (головним чином – якості продукції); по-друге, необхідністю теоретичного обґрунтування, а також підвищення точності і надійності цих методик.

У витоків цілісної галузі науки про кваліметрію стояли російські дослідники – люди різних спеціальностей та інтересів, які працювали в різних галузях господарчого комплексу: військовий інженер Г. Азгальдов цікавився проблемами оцінювання ефективності будівельних споруд та об'єктів; доктор економічних наук О. Глічев – питаннями економічної оцінки летальних апаратів і проблемами економіки якості продукції; інженери З. Крапивенський, Ю. Кураченко и Д. Шпекторов – питаннями комплексної економічної оцінки підвищення якості машин і мотоциклів; кандидат економічних наук В. Панов розробляв автоматизовані системи планування й управління великими комплексами дослідно-конструкторських робіт та проблемами оцінювання ефективності підвищення якості продукції; кандидат архітектури М. Федоров – розробляв питання оцінювання якості продукції з позиції технічної естетики. Усі ці фахівці дійшли висновку, що в країні відбувається формування нової самостійної галузі наукових знань – науки про вимірювання якості продукції, якій вони вирішили дати назву “кваліметрія”.

Це по суті історичне для науки рішення ухвалено в листопаді 1967 р. на неофіційній зустрічі групи ентузіастів у московському ресторані “Будапешт”. Вже в січневому номері 1968 р. журнал “Стандарти та якість” опубліковано статтю з викладом колективної позиції “групи”, де кваліметрію представлено як науку, в рамках якої вивчається проблематика вимірювань якостей і розробляються методологія і методи кількісної оцінки якості об'єктів будь-якої природи: матеріальних і нематеріальних, предметів і процесів, продуктів праці і природи тощо. У статті доводилася принципова можливість визначати якість об'єкта одним кількісним показником, незважаючи на множинність його різноманітних властивостей і ознак.

Після виходу цієї статті в деяких друкованих виданнях розгорнулася дискусія між прихильниками та противниками кваліметрії. Загалом, стояло питання – існувати цій науці чи ні. Керівництво Всесоюзного науково-дослідного інституту стандартизації (А. Дербішер і О. Глічев), підтримало саму ідею започаткування кваліметрії та запланувало проведення широкої наукової дискусії між противниками та захисниками кваліметрії.

Позицію перших представляв професор Р. Кугель. На захист кваліметрії запропонували виступити інженеру Г. Азгальдову, який прийняв виклик. Це було безпрецедентно – інженер проти доктора наук. Дискусія, на яку з'їхалися близько 300 учасників із всього Радянського Союзу, відбулася в рамках розширеного засідання вченої ради ВНДІ стандартизації 27 вересня 1968 р.

Вчена рада, як і очікувалось, стала ареною дискусії. Під час засідання з'ясувалось, що факти успішного використання методів комплексної оцінки якості деякими науковими групами, які самостійно розробляли ці методи для розв'язання конкретних науково-практичних задач, вже мали місце. У 1964 р., завдяки комплексній методиці оцінки в одному з московських вузів був обраний перспективний полімерний матеріал, який в подальшому довів свою високу надійність в ролі ізолятора електрики. А київські проектувальники житлових будинків, які використовували комплексну методику для оцінки свого архітектурного проекту, переконалися в його суттєвих перевагах над проектами конкурентів. З часом саме цей проект обрала конкурсна комісія. Більше того, методи комплексної кількісної оцінки якості (тоді її ще не називали кваліметрією) успішно використовувалися в СРСР стосовно десятків найменувань промислової продукції вже в 20-х. – 30-х. рр. ХХ ст.

Ці факти доводили, що комплексна методика оцінки може не тільки застосовуватися нарівні з диференційованою методикою оцінки, а й перевершити її по багатьох показниках.

Доводи прихильників кваліметрії перемогли і початок було покладено. Молода наука кваліметрія, набувши доволі конкретний методичний зміст, почала довгий шлях розвитку і удосконалення, який продовжується і зараз.

У 1971 р. видано першу наукову працю “Методика оцінки рівня якості промислової продукції”. Того ж року на 15-й Міжнародній конференції європейської організації з контролю якості (ЄОКК) одну з п'яти секцій присвячено питанням кваліметрії. У 1972р. в Таллінні проведено першу всесоюзну наукову конференцію з кваліметрії.

Держстандарт СРСР у 1979 р. видає керівний документ РД 50-149-79 під назвою “Методичні вказівки з оцінки технічного рівня і якості промислової продукції”. Відтак термін “кваліметрія” є стандартизованим у ГОСТ 15467-79 “Управління якістю продукції. Основні поняття. Терміни та визначення”.

Далі видано десятки монографій, сотні статей, проведено наукові конференції і семінари, захищені докторські та кандидатські дисертації,

присвячені проблемам кваліметрії. Ця наука викладається студентам багатьох вузів, і вже можна говорити про відносно нову, але сформовану науку, знання якої необхідні практичним фахівцям, які оцінюють і управляють якістю різних об'єктів.

Кваліметричні методи спершу знайшли своє використання у виробничій сфері, де ефективність роботи будь-якого підприємства передусім визначається якістю створеної продукції. Сьогодні комплексні кількісні оцінки якості все більше використовуються в різних сферах життєдіяльності. Нині основні наукові категорії, що відносяться не тільки до технічних, а й до природничих і навіть гуманітарних наук, все більш починають піддаватися спочатку формалізації, а потім – і кількісному визначенню.

Кваліметрія, що зародилася й активно розвивається в Росії та Україні, тепер отримала певне міжнародне визнання і освоюється фахівцями зарубіжних країн. Так, наприклад, починаючи з 15-ої міжнародної конференції Європейської організації з контролю якості (1971 р.), питання кваліметрії обговорювалися ще на кількох міжнародних науково-технічних конференціях: в Осло (1974 р.), у Варні (1977 р.), в Єревані (1982 р.), в Мадриді (1983 р.), в Москві (1988 р.). Секція кваліметрії працювала і на черговому конгресі Азіатського товариства якості (Делі, 1989 р.); відомо також, що в США в жовтні 1997 р. відбувся міжнародний семінар з навчання менеджерів щодо використання методології та способів кваліметрії.

Отже, кваліметрія являє собою відносно нову, але цілком сформовану науку.

Кваліметрія – це наука, яка створена не штучно, а за вимогою практики. Це наукова галузь, що вивчає методологію й проблематику комплексних кількісних оцінок якостей будь-яких об'єктів, предметів чи процесів. Вона є складовою квалітології – науки про якість.

Кінцевою метою кваліметрії є розроблення і вдосконалення методик, за допомогою яких може бути виражена на практиці якість конкретного оцінюваного об'єкта одним числом, що характеризує ступінь задоволення певним об'єктом громадської чи особистої потреби.

Нижче наводяться визначення терміна “кваліметрія”, які зустрічаються в різних наукових джерелах:

– кваліметрія – галузь науки, що вивчає і реалізує методи кількісної оцінки якості;

– кваліметрія – наукова область, що об'єднує методи кількісної оцінки якості різних об'єктів;

– кваліметрія – це вчення (наука) про вимірювання кількісної оцінки якості будь-яких предметів і процесів, тобто об'єктів реального (матеріального) світу;

– кваліметрія – наука про способи виміру і кількісної оцінки якості продукції та послуг;

– кваліметрія – наукова дисципліна, що вивчає методологію і проблематику комплексного кількісного оцінювання якості об'єктів будь-якої природи.

Кваліметрія диференціюється на теоретичну й прикладну. *Теоретична* кваліметрія абстрагується від конкретних об'єктів і вивчає загальні закономірності й математичні моделі, що пов'язані з оцінкою якості. *Прикладна* кваліметрія адаптує й доводить до технологічного використання моделі оцінки якості різних предметів.

Отже, кваліметрія охоплює різні аспекти оцінюванням якості об'єктів будь-якої природи (рис. 1.) і підрозділяється на три види:

1) *загальна кваліметрія* – в ній розробляються загальнотеоретичні проблеми:

- система понять (термінологія);
- теорія оцінювання (закони і методи);
- аксіоматика кваліметрії (аксіоми і правила);
- теорія кваліметричного шкалювання (зокрема ранжування, вагомість).

2) *спеціальні кваліметрії* – в них розглядаються моделі і алгоритми оцінки, точність і достовірність оцінок великих угруповань (класів) об'єктів:

- експертна кваліметрія;
- кваліметрична таксономія (від грец. *taxis* – розташування, лад, порядок; *nomos* – закон). Таксономія – теорія класифікації і систематизації складноорганізованих об'єктів, що мають звичайно ієрархічну будову (класифікація та систематизація показників і властивостей, об'єктів оцінки тощо);

- ймовірно-статистична кваліметрія (методи оцінювання на основі теорії ймовірностей і математичної статистики);

- індексна кваліметрія (використання теорій індексів в оцінці якості).

3) *предметні кваліметрії* – по предмету (об'єкту) оцінювання, тобто окремих видів продукції, процесів або послуг:

- кваліметрія продукції і техніки;
- кваліметрія праці та діяльності;
- кваліметрія рішень і проектів;
- кваліметрія процесів;
- суб'єктна кваліметрія;
- кваліметрія попиту;
- кваліметрія інформації.

Існують також соціологічна, педагогічна, географічна кваліметрії та інші.

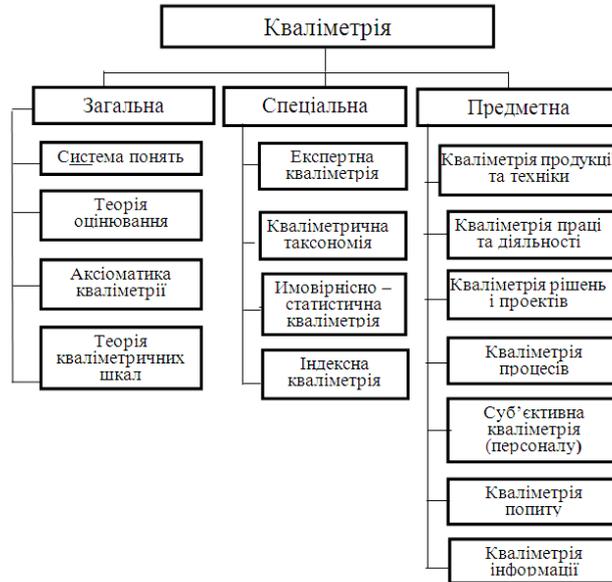


Рис. 1. Структура кваліметрії
 (О. Л. Ануфрієва 2016, Г. А. Дмитренко 2016, О. В. Медвідь 2016)

Отже, предметом кваліметрії є властивості продуктів труда та методи оцінювання їх якості, відповідно до суспільних потреб.

Об'єктом кваліметрії може бути все, що являє собою цілісність, що може бути виокремлено для вивчення, досліджено і пізнано, тобто будь-який предмет, процес або явище, до яких застосовується поняття “якість”. Частіше за інші такими об'єктами стають промислові товари і послуги. Проте слід зауважити, що останнім часом багато положень і методик, які використовувалися щодо промислової продукції, почали застосовуватися і до об'єктів нематеріальної сфери, так званої гуманітарної, або соціальної.

Отже, об'єктами кваліметрії можуть виступати:

1. Виробничий процес, технологічний процес, технологічна система або її елементи (технологічний комплекс, технологічне устаткування та ін.).
2. Продукція:
 - 2.1. Виріб (машинобудування, легкої промисловості і т. ін.).
 - 2.2. Матеріал.
 - 2.3. Продукт (хімічний, біологічний та ін.).
3. Послуга (організації, населенню, окремій особі, в тому числі освітня).
4. Інтелектуальний продукт:
 - 4.1. Технології.
 - 4.2. Програмний продукт.
 - 4.3. Науковий продукт (концепція, методика і тому подібне).
 - 4.4. Інші нематеріальні продукти (організаційна система, схема, карта і тому подібне).
5. Гуманістична сфера:

5.1. Соціальні процеси, педагогічні процеси, задоволення суспільних потреб, якість життя.

5.2. Людина як сукупність властивостей та її суджень, розвиток особистості.

Потрібно відмітити, що саме кваліметрія гуманістичної сфери є найменш розвиненою, при тому що значущість людини як особистості і головної продуктивної сили суспільства все більше зростає в сучасному світі.

Основні завдання кваліметрії:

- обґрунтування номенклатури показників, що характеризують якість продукції і послуг;
- розроблення методів визначення показників якості об'єктів під час проектування;
- оптимізація рівня якості об'єктів;
- оптимізація типорозмірів і параметричних рядів виробів;
- розробка принципів побудови узагальнених показників якості і обґрунтування умов їх використання в завданнях стандартизації і управління якістю.

Нині в умовах ринкової економіки істотно зростають вимоги роботодавців та суспільства до рівня професіоналізму фахівців, проте фактичний рівень їхньої професійної підготовленості не завжди відповідає цим вимогам. У зв'язку з цим на часі пошук нових шляхів підвищення ефективності системи освіти у напрямі підвищення якості професійної підготовки фахівців. Одним з таких шляхів є наукове обґрунтування кваліметричного підходу в системі теорії квалітології і кваліметрії освіти.

Сучасна освіта знаходиться на етапі змін. В Україні йде реформа вищої освіти, пов'язана з входженням в європейський освітній простір. Кардинальним чином змінюються зовнішні умови, причому як глобальні, що діють в усьому світі, так і локальні, характерні для нашої країни. Це, передусім, виникнення економіки знань, в якій знання замінюють фізичні ресурси як основний двигун економічного зростання. Навчальні заклади є важливими елементами економіки знань: вони готують “робочу силу” для нової економіки, і самі виступають генераторами нових знань. Водночас вони вимушені боротися за студентів, у зв'язку з чим зниження якості вищої освіти в цих конкурентних умовах неприйнятно. Тому таким актуальним сьогодні є перехід до компетентної моделі навчання. Вона ґрунтується на досягненні поставлених цілей і формуванні заданих компетенцій. Утверджується нова освітня парадигма, а саме – еколюдиноцентризму. В її основі – гуманізація, екологізація, культурологізація, особистісно-орієнтований підхід, які базуються на визнанні загальнолюдських цінностей.

Відповідно до викликів сьогодення, існує суттєва потреба у підвищенні якості освіти. А ця проблема, як показує історичний досвід, завжди вирішувалася введенням нових технологій. Однією з таких технологій і є кваліметрична оцінка якості освіти.

Останнім часом вчені активно досліджують питання, пов'язані безпосередньо з якістю освіти, розробляють технології і механізми управління. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що низка зарубіжних авторів приділяє увагу розроблення поняття “квалітативна технологія” (В. Воротилов, Г. Івшина, А. Кардапольцев, Н. Кулемин, Т. Снигирева, Т. Ханова, Ю. Шихов, Ю. Чернова та ін.).

У цілому під квалітативними технологіями розуміється сукупність освітніх технологій, спроектованих відповідно до теорії якості, які привносять до системи освіти нову методологію управління якістю освітньої діяльності і основні положення кваліметрії як галузі науки. Проте слід зазначити, що таке загальне розуміння вимагає суттєвої конкретизації й уточнення. Передусім, йдеться про квалітативний аспект загальних педагогічних технологій, таких як: діагностування, оцінювання, прогнозування, моделювання, проектування, програмування, планування, реалізація цілей і ціннісних орієнтації, здійснення зворотного зв'язку, інформаційного забезпечення пізнавальної і соціально-педагогічної діяльності, технологій рефлексії.

Сьогодні в педагогічній теорії і практиці існують такі проблеми як: невизначеність або взагалі відсутність єдиних критеріїв оцінки якості підготовки учнів, студентів, педагогів, управлінців і необхідність отримання об'єктивної оцінки ефективності навчального процесу; необхідність діагностики якості навчання і недостатня розробленість надійного інструментарію для її оцінювання.

У сучасній педагогічній теорії і практиці вимір і оцінювання якості освітнього процесу стає однією з ключових проблем, що отримала статус самостійного наукового напряму – педагогічній кваліметрії. Розвиток системи оцінки якості освіти спрямований на реалізацію кваліметричного моніторингу освіти і кваліметрію основних його компонентів: навчальних планів і навчальних програм дисциплін, контенту освіти, освітніх технологій, педагогічних кадрів, і нарешті – результатів освіти. Актуальність проблеми кваліметрії освіти обумовлена низкою об'єктивних чинників, серед яких насамперед слід виділити: глобальне й інтенсивне впровадження в навчальний процес сучасних інформаційних технологій, спрямованість професійної освіти на новий результат навчання – універсальні і професійні компетенції, які забезпечують підготовку конкурентоспроможних випускників. Вхідження України до європейської освітньої спільноти також потребує нової якості, орієнтованої на інтеграцію національних систем акредитації освітніх програм.

Проблема оцінювання якості процесів, явищ, об'єктів, зокрема і педагогічних ресурсів, нині є актуальною. Ця актуальність обумовлюється ще і відсутністю системного підходу до оцінних процедур, а також невідповідністю наявних процедур новим поглядам на освіту. У педагогічній науці відомі дослідження в галузі оптимізації освітнього процесу, якості

знань, закономірності управління, моделювання, як методу педагогічного дослідження, застосуванні кваліметричних процедур в управлінні якістю освіти та інше.

До кваліметричного забезпечення пред'являються особливі вимоги: об'єктивність, оперативність, можливість співвіднесення результатів діагностики з вимірювальними шкалами. Кваліметричне забезпечення пов'язано з такими педагогічними категоріями як: мета, зміст, результат освіти. Основа кваліметричного підходу – наявність вимог освітніх стандартів. Але рішення проблеми кваліметричного забезпечення має будуватися з урахуванням ціннісно-цільових установок конкретної освітньої системи, матеріально-технічного та кадрового потенціалу, прийнятої освітньої концепції та ін. Наукову основу розробки кваліметричного забезпечення складає апарат кваліметрії.

Під *педагогічної кваліметріїю* нині розуміється галузь наукового знання, що вивчає методологію і проблематику розроблення комплексних оцінок якості будь-яких педагогічних об'єктів (предметів, явищ, процесів), досліджує та обґрунтовує закономірності якісних і кількісних вимірів педагогічних результатів, займається питаннями здійснення контролю за ходом процесу освіти, діагностики та корекції її результатів. Основним завданням педагогічної кваліметрії є пошук методів, прийомів, способів виявлення, встановлення та доведення цілей до всіх учасників навчально-виховних процесів через вимірювання результатів їхньої діяльності, що характеризують рівень досягнення цілей. Ця наука була виділена як самостійний напрям з кваліметрії.

Сучасна теорія педагогічної кваліметрії є галуззю знань про якість освіти і базується на вченні про кваліметрію людини і освіти в цілому. Її теоретичну основу складають положення теорії виміру, моделювання і математичної статистики, тоді як практичне застосування лежить переважно у сфері контролю й оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності.

Знання з педагогічної кваліметрії актуальні для усіх учасників навчального процесу – учнів, батьків, учителів, керівників навчального закладу.

Вітчизняну освітню (педагогічну) кваліметрію можна розглядати як:

а) самостійну галузь наукового знання, яка розробляє теоретичні і прикладні проблеми виміру й оцінювання педагогічних об'єктів;

б) галузь педагогічних досліджень із застосуванням математичних методів, спрямовану на діагностику особових, професійних, спеціальних якостей (тих, хто навчається і тих, хто навчає), на діагностику проміжних і кінцевих результатів навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності.

Основними категоріями наукового апарату освітньої кваліметрії є: експертиза, кваліметричний моніторинг, контрольні-оцінні заходи, оцінка

якості знань, професійної підготовки випускників закладів освіти, освітня статистика, педагогічний аналіз тощо.

Основними складовими (розділами) кваліметрії освіти є

а) методологія і практична розробка нових моделей оцінок і технологій оцінювання результатів навчання (виховання);

б) методологія і практична розробка технологій оцінювання ефективності цілісного педагогічного процесу в процедурах ліцензування, атестації і акредитації установ системи освіти;

в) розробка і обґрунтування норм (еталонів) якості освіти на різних рівнях багаторівневої системи безперервної освіти;

г) аналіз забезпечення прийнятих норм якості освіти, зокрема державних освітніх стандартів як нормативної бази навчального процесу;

д) кваліметрія (кількісно-якісна оцінка) інформаційного масиву змісту освіти;

е) розробка й обґрунтування теорії і практики конструювання тестів для різних рівнів системи освіти;

ж) кваліметрія технологічного базису навчального і виховного процесів;

з) кваліметричний моніторинг знань випускника;

і) кваліметричний моніторинг професіоналізму кадрового потенціалу закладів освіти;

к) комп'ютеризація методик і технологій збору і аналізу результатів педагогічних контрольних-оціночних вимірювань.

Автори дотримуються думки, що якість освіти – це міра задоволення запитів споживачів (випускників, роботодавців, суспільства, держави) професійно-освітніми послугами, міра “придатності” випускника системи освіти до ефективного й кваліфікованого виконання функцій професійної діяльності.

Таким чином, якість освіти – це комплексний показник, що включає такі складові:

- співвідношення між поставленими цілями і досягнутими результатами навчання;

- міра (рівень) задоволення очікувань учасників освітнього процесу від професійно-освітніх послуг;

- певний рівень (за результатами навчання) сформованості системи знань, умінь, навичок, компетенцій, компетентностей, а також вектор особового і професійного розвитку особистості, що навчається.

Отже, реалізація в системі освіти кваліметричного підходу сприяє підвищенню якості реалізації програм освіти, якості професійної підготовленості випускників. Треба мати на увазі, що саме професійна освіта є багатовимірним і багатофакторним поняттям, що відбиває усі аспекти діяльності закладу професійної освіти, яка спрямована на задоволення таких потреб:

а) особи фахівця через самореалізацію у сфері трудової діяльності завдяки органічній адаптації до професійних, соціально-економічних, морально-психологічних умов життя, а також у саморозвитку;

б) професійного співтовариства (передусім роботодавців) – в підготовці компетентних працівників, здатних забезпечити зростання продуктивності праці і поширення технологічних інновацій, а також комфортну взаємодію зі співробітниками;

в) держави і суспільства в цілому – у формуванні соціально-активних громадян, що адаптуються до реалій життя, і висококваліфікованих професіоналів, що забезпечують зростання національного доходу і соціокультурного розвитку країни.

Автори виходять з ідеї, що інтеграційна комплексна якість професійної підготовки синтезується з якістьми:

а) професійно-освітнього потенціалу тих, хто навчається і тих хто навчає;

б) змістовного базису програм освіти;

в) освітніх технологій, що реалізуються в системі освіти;

г) професорсько-викладацьких, науково-дослідних кадрів, що реалізують навчальний процес в системі освіти;

д) матеріально-технічної, лабораторної, навчально-практичної бази;

е) контрольних-оціночних, вимірювально-діагностичних процедур;

ж) управління (керівництво), менеджменту в системі освіти.

Отже, концепція кваліметричного підходу в системі освіти вибудовується на основі виявлених чинників, функцій, принципів, на критеріях і показниках, встановлених закономірностей, і пов'язана з синергетичним, андрагогічним, критеріально-компетентнісним, контекстним, акмеологічним підходами.

Попри те, що педагогічна кваліметрія є на сьогодні досить молодою наукою, вона виконує широке коло завдань: оцінювання якості підготовки студентів, ранжирування навчальних підрозділів освітніх установ, порівняння і оцінка якості навчального процесу та ін. Знаходячись на перетині педагогіки і кваліметрії, вона стає інструментом педагогічної діагностики.

Першою причиною виділення педагогічної кваліметрії як особливого напрямку стало те, що оцінка якості психолого-педагогічних предметів, явищ, процесів вимагає до себе особливої уваги й обережності, позаяк у більшості випадків об'єктом оцінки виявляється людина, її особистісні властивості і якості. Тому перенесення основних положень теоретичної кваліметрії в педагогічний процес більш складний і специфічний, ніж, наприклад, застосування загальних методів кваліметрії для оцінювання якості в промисловості.

Друга причина – це підвищене невдоволення педагогічної громадськості наявними системами педагогічних вимірів. Ринок праці (в особі

роботодавців) давно вимагає нових якостей і умінь майбутніх фахівців, зокрема уміння швидко й ефективно оновлювати знання, бажання удосконалюватися, здатність “тримати удар” і адаптуватися до нового. Але саме ці якості та дієві методи педагогічних вимірів визначають, насамперед, винятково, безсистемно і формально. Вони частіше за все використовуються лише з метою вимірювання рівня знань. Отже, виникла потреба в удосконаленні вимірів і наближенні їх до пріоритетів сучасного суспільства. Багато відповідей на шляху розв’язання цих завдань може дати педагогічна кваліметрія.

Третя причина виділення педагогічної кваліметрії як особливого напрямку кваліметрії, заключається, в тому, що більшість педагогічних досліджень ґрунтується на виявленні якісних (описових) характеристик різних боків педагогічних явищ, що не дає змоги оцінити інтенсивність їх прояву в динаміці в кількісному вигляді. За допомогою ж вимірів з’являється можливість кількісно описати якісні характеристики навчально-виховного процесу, представити в числовій формі результати своїх досліджень і оперувати ними в процесі управління якістю діяльності навчальних закладів.

У педагогіці можливе використання методів кваліметрії, насамперед для:

- кількісного представлення результатів;
- встановлення деяких закономірностей педагогічних процесів і явищ (на основі встановлення кількісних закономірностей);
- визначення вірогідності висунутих гіпотез;
- моніторингу в системі освіти.

Враховуючи особливу специфіку педагогічної кваліметрії, зазначимо, що нині великий внесок в теорію педагогічної кваліметрії і практику її використання внесли такі зарубіжні вчені, як Д. Вілфорд, К. Інгенкамп, В. Аванесов, В. Беспалько, Г. Бобровников, О. Глічев, Є. Марченко, А. Моїсеєв, В. Ніколіна, М. Поташник; О. Субетто, Є. Яковлев та багато інших фахівців. При цьому суттєвий вклад в розвиток теорії виміру й оцінювання якості внесла московська школа кваліметрії, зокрема Г. Азгальдов, О. Глічев, Я. Шор та ін., узагальнивши використання методів оцінювання, а також Санкт-Петербурзька школа О. Субетто, силами вчених якої було створено синтетичну теорію кваліметрії. Колектив під керівництвом Л. Тульчина розробив статистичний підхід до оцінки якості на базі факторного аналізу, а центр дослідження проблем якості підготовки спеціалістів (Н. Селєзньова) розробляє теоретичну базу педагогічної кваліметрії і кваліметрії вищої школи та ін. Традиційно значущою залишається праця Дж. Гласа і Дж. Стенлі, загальним досягненням якої є визначення методологічних, філософських та психолого-педагогічних основ, об’єкта і предмета кваліметрії, характеристики відповідних шкал.

Напрацьовані дослідження заклали підвалини *кваліметрії людини та освіти*, а також її складової – *кваліметрії вищої школи*.

В Україні цей напрям досліджують О. Ануфрієва, Т. Борова, Т. Бурлаєнко, Л. Бурлачук, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Камишин, К. Корсак, О. Касьянова, Е. Лузік, С. Мудра, В. Медвідь, В. Олійник, О. Рева, Н. Розенберг, З. Рябова, Г. Полякова, В. Циба, С. Шаргородська, О. Шпак та ін. Їхні праці орієнтовані на вимірювання якості навчання, виховання, управління педагогічними системами, кваліметрію компетенцій.

Суттєвий вклад в розвиток педагогічної кваліметрії внесла школа адаптивного управління, яку очолює Єльнікова Галина Василівна.

Практика останніх років довела, що існує можливість математизації будь-якої частини людської діяльності і знання. При цьому використання математики не зводить якість до кількості, тому що характер використовуваних математичних методів цілком визначається якісною специфікою об'єкта. Математика дає змогу складну якість описати як структуру складових його простих якостей, елементів, надаючи для такого опису найдосконалішу мову. А як відомо, "мова цифр" завжди була переконливою.

Завдання педагогічної кваліметрії спрямовані на виявлення відповідності якості та рівня освіти цілям виховання та навчання на кожному освітньому рівні (дошкільні установи, початкова школа, середня загальна освіта, професійна, вища та післядипломна освіта, а також аспірантура і докторантура).

Освітня кваліметрія покликана здійснити стандартизацію рівнів досягнень на певному етапі навчання. Ситуація чимось нагадує виробничу сферу діяльності, оскільки вона припускає порівняння результатів навчання з наявними стандартами, до яких можна віднести обов'язковий мінімум змісту освіти, а також вимоги до професійної компетентності майбутніх фахівців.

Рішення проблем управління якістю освіти здійснюється сьогодні у різних напрямках: розвиток теоретичних основ управління якістю у сфері освіти (квалітологія освіти); стандартизація (створення державних освітніх стандартів і систем менеджменту якості на основі міжнародних стандартів ISO-9001-2000); створення і розвиток державно-громадських механізмів управління якістю (атестація, ліцензування, акредитація); теоретико-методологічні дослідження в галузі оцінювання стану освіти і тенденцій його розвитку. Пріоритетна роль в розвитку систем якості у вищій школі має бути відведена об'єктивному оцінюванню, що забезпечує наукову основу для аналізу результатів навчання, функціонування, розвитку систем управління якістю освіти.

У кваліметрії взагалі і кваліметрії освіти, зокрема, використовується ціла низка термінів і понять.

Оцінка – визначення якості, рівня; результат процесу оцінювання.

Вимір – надання числового значення об'єктам відповідно до певних правил.

Оцінка якості – міра якості (числова і семантична), співвіднесена з нормою якості за допомогою певної кваліметричної шкали. Виражає собою співвіднесення вимірів властивостей (параметрів) з базою, яка фіксує еталонний рівень, норму якості.

Критерій – ознака, на підставі якої робиться оцінка.

Параметр – величина складової вимірюваної фізичної величини; данні, за якими можна судити про розвиток, хід, властивості і якості будь-яких об'єктів; конкретний вимір критерію, що робить його доступним для спостереження, обліку і фіксації. Величина або величини, що характеризують будь-які властивості процесу, явища, системи; розміри, межі прояву будь-чого.

Показник – це числове значення розміру, за яким можна судити про стан, зміну або розвиток об'єкту.

Норма якості освіти – виявлена, визнана і зафіксована документально вимога до якості освіти, що відповідає потребам суспільства й особи та призначена для встановлення певної структури і рівня.

Стандарт (норма) – типовий зразок, якому повинні відповідати речі, предмети, явища по розмірах, формі, якості.

Шкала (від лат. *scala* – сходи) – система чисел, змінних величин у висхідному або спадному порядку, прийнятих для виміру, визначення, оцінки будь-чого.

Шкалювання – визначення масштабу, метод моделювання реальних процесів за допомогою числових систем; створення емпіричної системи досліджуваних об'єктів, фіксація типу стосунків між ними і побудова числової системи, що моделює стосунки емпіричної системи об'єктів.

Об'єктивне свідчення – дані, які підтверджують наявність або істинність будь-чого. Воно може бути отримано через спостереження, вимірювання, випробування або іншими способами.

Контроль – процедура оцінювання відповідності продукції, процесу або послуги вимогам завдяки спостереженню, вимірюванню, випробуванню чи калібруванню.

Верифікація – підтвердження на основі подання об'єктивних свідчень того, що встановлені вимоги виконані.

Валідизація – підтвердження на основі об'єктивних даних того, що вимоги щодо використання або застосування виконані.

Кваліфікація – здатність виконувати встановлені професійні вимоги.

Вимоги – потреба або очікування, які є обов'язковими.

Величина – значення, кількісна характеристика розміру.

Також слід розрізняти терміни “вимірювання” та “оцінювання”, які часто використовуються для аналізу освітніх результатів.

Під вимірюванням (англ. *measurement* – *вимір, замір, розмір, система вимірювань*) розуміють стандартний інструмент для визначення

характеристик досліджуваного об'єкта та саму процедуру, в результаті якої значення вимірюваної характеристики об'єкта:

1) порівнюється з еталоном (одиницею вимірювання)

2) перетворюється у зручний для використання спосіб (найчастіше фіксується у вигляді числового чи графічного значення). Вимірювання широко застосовують до фізичних характеристик об'єктів, таких як: довжина, температура, швидкість тощо. Розроблено спеціальні інструменти для вимірювання (лінійка, термометр, спідометр), визначено одиниці та шкали вимірювання таких характеристик.

Ключовими проблемами освітніх вимірювань є, по-перше, визначення об'єкта вимірювань та, по-друге, розроблення та стандартизація шкал і визначення одиниць вимірювання: що? чим? як?

Оцінювання (англ. *assessment* – *оцінка, оцінювання*) – це процес збору даних для опису або кращого розуміння питання. Термін найбільше відповідає прийнятому у нас поняттю “педагогічне оцінювання”, тобто оцінювання знань і навичок, набутих у процесі навчання, оцінювання прогресу в навчанні. Найчастіше оцінювання здійснюється експертами за допомогою бальної шкали або рейтингу.

Проблемами оцінювання є:

1) низька об'єктивність – експерти можуть бути упередженими і оцінювати не стільки досягнення, скільки своє ставлення до них;

2) кваліфікація експерта – кожен експерт має власну “модель” компетентності, згідно з якою здійснює оцінювання;

3) далеко не всі види освітньої діяльності можна діагностувати – якщо володіння навичками легко продемонструвати, то судження та розуміння продемонструвати і перевірити набагато складніше;

4) оцінювання потребує часу та достатньої кількості експертів, що в умовах технології навчання також становить проблему.

Оцінювання в іншому розумінні – евалюація (англ. *evaluation* – *евалюація, оцінка, оцінювання, визначення*) – це результат судження на основі визначених заздалегідь критеріїв. Проблема оцінювання у такому сенсі є розроблення критеріїв для прийняття зважених, обґрунтованих рішень.

Самі ж освітні вимірювання мають розглядатися в широкому розумінні загальних методів психолого-педагогічних досліджень, моніторингу якості освітніх програм і послуг, критеріального професійного відбору.

Адекватність застосування методів кваліметрії в освітній практиці вимагає спеціальної кваліметричної підготовки, компетентності. Під кваліметричною підготовкою ми розуміємо комплекс навчальних заходів, спрямований на формування стійких знань, умінь, навичок у галузі загальної кваліметрії та педагогічної кваліметрії, зокрема. Елементи кваліметричної підготовки – окремі навчальні заходи із засвоєння знань, умінь і навичок з різних галузей наукового знання – математичної статистики, моделювання, теорії ймовірності, виміру, оцінювання і управління, загальної кваліметрії.

Підвищення об'єктивності оцінювання освітніх процесів пов'язано з формуванням кваліметричної компетентності. Це поняття сьогодні ще недостатньо вивчене. Аналізуючи різні погляди можна сформулювати узагальнене визначення сутності кваліметричної компетентності, а саме готовність та здатність використовувати набуті знання й уміння в галузі педагогічних вимірювань задля виконання завдань оцінювання кількісною мірою результатів діяльності.

Результативними показниками реалізації кваліметричного підходу в системі освіти є сформовані необхідні професійні компетенції і професійно важливі якості фахівця відповідно до функціонально-кваліфікаційних вимог і об'єктивних запитів сучасного ринку праці і роботодавців.

Ми вважаємо, що опанування, принаймні, одним з методів кваліметрії допоможе озброїти дослідників і практиків унікальним дієвим інструментом оцінювання досягнутих результатів та успішно розв'язувати як часткові завдання вимірювального характеру, так і стратегічне завдання підвищення рівня якості освіти взагалі.

Ще одним ефективним, і з нашого погляду, наочним та зручним у використанні методом кваліметрії є *факторно-критеріальне моделювання*. Сутність його і приклади застосування представлені в наступному розділі.

Особливості застосування факторно-критеріальних оціночних моделей полягає в тому, що вони дають точний й однозначний результат при певній нечіткості інформації, яка використовується для оцінювання у соціальних процесах (будь то експертна чи соціологічна інформація). Тобто факторно-критеріальне моделювання є інструментом нечіткої математики як однієї з найсучаснішої галузі математичної науки.

Необхідність виникнення ФКК обумовлено потребами, як взагалі життя, так і управлінської науки, зокрема. Остання шукає можливості певним чином впливати на ті чи інші якісні явища чи процеси з метою їх покращення, розвитку, удосконалення. Дійсно, щоб свідомо на щось впливати, потрібно мати змогу відслідковувати наслідки такого впливу на основі зворотнього зв'язку. Інакше ефективну систему управління не побудувати (що ми бачимо сьогодні практично у всіх сферах організації суспільства – політичної, економічної, соціальної, культурної).

Є декілька надважливих для людини сфер якісних явищ, актуальність покращення яких дуже висока, але шляхів для здійснення цього покращення в межах активної практики і наявного стану науки не вистачає. Мова йде, передусім, про такі явища, які неопосередковано пов'язані з самою людиною та її самореалізацією в житті (тобто в різних сферах життєдіяльності) через задоволення особистих потреб.

На початку ХХ ст. деякі елементи факторно-критеріальної кваліметрії вже використовувались у методах оцінювання якісних явищ на практиці. Зокрема, видатний математик і механік, засновник теорії суднобудування О. Крилов у пошуках оптимального типу військового судна визначав різні

фактори (складові якості), які треба враховувати, щоб обрати оптимальний варіант. Йдеться про такі фактори, як швидкість, маневреність, вагомисткість, дальність автономного плавання, вогнева потужність, броневий захист та інше. Він запропонував відповідну формулу, яка давала змогу одержати чіткий індикатор такого впливу. Саме йому належить висловлювання, яке має свої негативні наслідки ще до сьогодні : “Є безліч “величин”, тобто того, до чого застосовані поняття “більше” або “менше”. Але величин, точно не вимірюваних, наприклад: розум і дурість, краса і неподобство, хоробрість і боягузтво, скритність і тупість тощо. Для виміру цих величин немає одиниць, вони не люблять бути вираженими в числах – вони не складають предмета математики.

На думку А. Крилова, все, що торкається гуманістичної сфери, а саме: розвитку людини як особистості, її думок і суджень, соціального статусу, психолого-педагогічного впливу на цей розвиток та інше не стосується предмета математики. Виникає ситуація, що управління цими гуманістичними процесами навечно приречено будуватися не на науковій основі, а на мистецтві (як звісно, за висловлюванням найвпливовішого класика другого тисячоліття Карла Маркса “наука тільки тоді стає наукою, коли починає користуватися математикою”).

На перший погляд, так воно і є, бо гуманістичні системи, на думку Л. Заде, “це такі системи, на поведінку яких впливає судження, сприйняття або емоції особистості: економічні системи, правові, загальноосвітні тощо. Особистість та процеси її мислення також можуть розділитись як гуманістичні системи” [3]. Тобто в гуманістичній системі виникає низка важливих задач, без розв’язання яких Україна позбавлена можливості розвиватися у цивілізованому напрямі. При цьому вся сфера освіти залишається у критичному стані, оскільки не спроможна сприяти розвитку та самореалізації особистості впродовж життя.

Суттєвий крок у підкорюванні гуманістичної системи через розвиток системно-інформаційної кваліметрії в управлінні навчально-виховним процесом в останні роки зробили звісні українські вчені В. Камишин і О. Рева. Але зробили вони це, насамперед, у галузі кваліметрії навчального процесів у вищих навчальних закладах [4; 5; 6; 7], тобто в рамках розв’язання задач 4-го класу. Зокрема, вони дійшли висновку: аналіз методів теорій вимірів якості, лінгвістичних (якісних) змінних і території нечітких множин, а також методів системного аналізу та ухвалення рішень дає змогу стверджувати про можливість успішного розв’язання проблеми оцінювання компетенцій [4].

Одразу нагадаємо, що складність розгляданої проблеми є мнимою, бо принциповою особливістю факторно-критеріальної кваліметрії є як раз простота побудови оцінювальних моделей. За їх допомогою здійснюються вимірювання тих якісних явищ гуманістичної системи, які, на перший погляд, не можуть бути представлені кількісною мірою (за думкою

О. Крилова на початку ХХ ст. і великої більшості представників суспільних наук сьогодення).

Сутність факторно-критеріальної кваліметрії полягає в тому, що будь-яке цілісне якісне явище, якщо воно усвідомлено людиною, можна представити у вигляді сукупності факторів як його складових. З метою переходу до кількісного виміру цього явища воно приймається як повне ціле за одиницю (1.0). Тоді кожна його складова (фактор) виражатиметься у долях цієї одиниці. Але розмір “долі” кожного фактору залежить від його важливості чи вагомості у цьому явищі.

Тобто, якщо першим кроком у побудові оцінювальної моделі будь-якого якісного явища є призначення йому “статусу” одиниці, то другим кроком стає визначення його складових (факторів). Тоді третім кроком стає визначення вагомості кожного фактора в межах одиниці.

Це робиться за звісним принципом попарного порівняння кожного фактора з іншим [4; 8]. Наприклад, якщо факторів, які складають це явище, п’ять (Ф1, Ф2...Ф5), то порівняння іде за такою схемою:

Ф1 порівнюється з Ф2, Ф3, Ф4, Ф5; Ф2 порівнюється з Ф3, Ф4, Ф5; Ф3 – з Ф4, Ф5; Ф4 – з Ф5.

Робиться це за допомогою експертів, які за 10-ти бальною шкалою віддають свою перевагу тому чи іншому фактору. Наприклад, при порівнянні Ф1 і Ф2 один експерт виставляє відповідно 4 і 6, другий експерт 5 і 5, третій 3 і 7 та інше. При порівнянні Ф1 і Ф3 картина може мати інший вигляд : 3 і 7; 4 і 6; 6 і 4 та інше. За кожним фактором бали сумуються. Щоб визначити вагомість кожного фактора цю суму ділять на загальну суму (10 балів множимо на кількість порівнянь. У нашому випадку їх 10, тому загальна сума 100).

Нижче в табл. 1 наведено гіпотетичні результати визначення вагомості – факторів, які надав окремий експерт. Якщо таких експертів 10, 15 – інша кількість, кінцевий результат визначається як середня арифметична з результатів окремих експертів.

Таблиця 1

Гіпотетичні результати щодо визначення вагомості факторів за допомогою окремого експерта (шляхом попарного порівняння за матричною формою)

Найменування факторів	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Усього балів	Вагомість факторів (В)
Ф1	4	4 : 6	5 : 5	3 : 7	4 : 6	16	0,16
Ф2	6 : 4	6	6 : 4	7 : 3	8 : 2	27	0,27
Ф3	5 : 5	4 : 6	5	5 : 5	6 : 4	20	0,20

Найменування факторів	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Усього балів	Вагомість факторів (В)
Ф4	7 : 3	3 : 7	5 : 5	3 : 7		18	0,18
Ф5	6 : 4	2 : 8	4 : 6	7 : 3	3 : 7	19	0,19
Усього	16	27	20	18	19	100	1,00
Усього	24	13	20	22	21	100	

P.S. Будемо “вагомість” позначати великою В (інакше заплутаємось).

Як бачимо з табл. 1, з п’яти вищезазначених факторів найважливішим виявився другий фактор (Ф2), вагомість якого (В2) склала 0,27, а найменш вагомим – Ф1 з показником В1=0,16.

Треба відмітити, що показники вагомості не є постійними (раз і назавжди) – вони змінюються залежно від зовнішніх умов. Одночасно вони стають важелями управління, якщо тому чи іншому фактору свідомо надають більшу вагомість з метою концентрації зусиль саме на цьому факторі.

Таким чином, з’являється можливість будь-яке якісне явище (ЯЯ), що є об’єктом вимірювань, представити умовно у вигляді незавершеної моделі:

$$\text{ЯЯ} = \Phi_1 V_1 + \Phi_2 V_2 + \Phi_3 V_3 + \dots + \Phi_n \times V_n, \quad (1)$$

де фактори $\Phi_1, \Phi_2, \dots, \Phi_n$ відображені у вербальній формі, а їх вагомості V_1, V_2, V_n – у чисельній.

На цьому завершується перший етап формування факторно-критеріальних оцінювальних моделей, який включає в собі (як зазначалось вище) три кроки.

На другому етапі визначаються критерії, за якими оцінюється кожний фактор з погляду цього сутнісного значення чи прояву у якісному явищі. Наприклад, якщо мова йде про оцінювання ступеня задоволеності потреб, то критеріями можуть бути: повністю задоволений; скоріше так, ніж ні; щось середнє; скоріше ні, ніж так; повністю незадоволений.

Якщо мова йде про якісь якості особистості, то критеріями можуть бути частота проявів цих якостей. Наприклад, проявляються: завжди; часто; періодично; рідко; дуже рідко чи ніколи не проявляються. Теж саме можна віднести до такого якісного явища, як здоров’я, якщо взяти за основу критерій “недомагання”.

Взагалі вибір критеріїв (факторів) завжди є цікавою задачею, яка може розв’язуватися як за допомогою експертів, так і емпіричним шляхом через ітерації в процесі формувального експерименту. Це дуже важлива задача, бо самі ці критерії розкривають сутність якісного явища за його складовими.

На третьому етапі здійснюється перехід від вербальних критеріїв до їх кількісного визначення за допомогою градації шкали від 1,0 до 0,0. При цьому за одиницю приймається рівень, який відповідає ідеалу, норми, стандарту чи прояву якоїсь якості у максимальному вигляді. Тобто з'являються кількісні ознаки критеріїв K_1, K_2, \dots, K_n . Наприклад, якщо йдеться про оцінювання ступеня задоволення потреб, то до 1,0 прирівнюється критерій “повністю задоволений”; за 0,75 – “скоріше Так, ніж Ні”; за 0,50 – “щось середнє”; за 0,25 – “скоріше Ні, ніж Так”; за 0,0 – “повністю незадоволений”.

В цілому модель такої кваліметричної оцінки представлена на рис. 2. Побудована ця модель універсальної оцінки на звісних восьми принципах кваліметрії, але при певній інтерпретації – з метою спрощення.

Перший принцип: будь-яке якісне явище можна подати як сукупність певних властивостей у вербальному вигляді.

Другий принцип: компоненти у вербальному вигляді, в свою чергу, можна представити у вигляді структури певних показників (критеріїв).

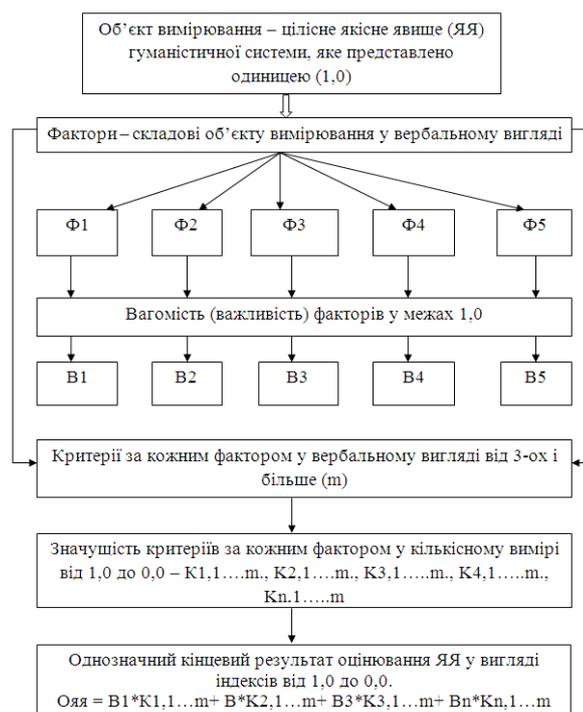


Рис. 2. Модель універсальної оцінки якісних явищ гуманістичної системи кількісною мірою (О. Л. Ануфрієва 2016, Г. А. Дмитренко 2016, О. В. Медвідь 2016)

Третій принцип: визначення вагомості кожного фактора з погляду пріоритетності. Поряд із P_i (абсолютний показник) і K_1 (відносний показник) кожна проста або складна властивість характеризується також своєю пріоритетністю (вагомністю) серед усіх інших властивостей – коефіцієнтом вагомості V_1 . Якщо модель, як у нашому прикладі, містить п'ять факторів, і

всі вони рівнозначні, вагомість кожного з них дорівнюватиме $1 : 5 = 0,20$. Якщо ж фактори мають різну вагомість, то пріоритетним надається більше значення; іншим, відповідно, менше. Сума коефіцієнтів вагомості щоразу повинна дорівнювати 1,0 (одиниці).

Четвертий принцип: визначення стандарту якості для порівняння з ним досягнутих результатів. Якщо рівень досягнення по кожному з факторів відповідає встановленому стандарту, інтегрована оцінка якості дорівнюватиме 1,0. Припустимо, що максимальна шкала визначення рівня досягнення певного результату становить 100 балів. Це означає, що 100 балів – еталон, стандарт. Той, хто набере 100 балів, у відносному вимірюванні отримає 1.0 (100:100), хто набере 90 балів, матиме оцінку 0,9 (90:100); хто 65 балів – 0,65 (65:100) тощо.

П'ятий принцип: визначення абсолютних показників у специфічних для кожного одиниць вимірювання – $P_i (i=1, 2, \dots, n)$. У факторно-критеріальній моделі абсолютними показниками можуть бути: бали, тестові й рейтингові оцінювання тощо.

Шостий принцип – використання різних діагностичних методів оцінювання.

Сьомий принцип – отримані абсолютні показники інтерпретуються в кваліметричні оцінки – відносні показники, які визначаються зіставленням абсолютного показника P_i з еталонним (базовим) показником P_1 . Реалізація цього принципу дає можливість порівняти прості властивості якості, навіть якщо вони вимірюються в різних одиницях;

Восьмий принцип – визначення комплексної оцінки в однозначному вигляді. Комплексну кількісну оцінку якості K можна подати як деяку функцію відносних показників K_1 і коефіцієнтів вагомості B_1 .

Простота і універсальність запропонованої моделі оцінювання якісних явищ будь-якого характеру обумовлюється, передусім, використанням одиниці (1,0) переведення вербальних чи лінгвістичних характеристик у кількісні через відповідні відносні показники.

При цьому відображення цілісності всього явища через одиницю, а також прирівнювання критеріїв ідеалу, стандарту, нормі й іншим вищим рангам також до одиниці не може викликати сумніву в своїй правомірності.

Велика перевага моделей факторно-критеріальної кваліметрії в тому, що вони є не просто діагностичними, а ще й мотивувальними. Тому, що чітко показують, по-перше, відставання від ідеалу, норми, стандарту, по-друге, фіксуються в динаміці за періодами, по-третє, абсолютно порівняні з іншими суб'єктами оцінювання, що дає змогу будувати рейтингові ряди.

Наприклад, багато методик у психологічних науках, які використовують кількісне вимірювання тих чи інших якостей людини та їх властивостей, базуються на різних не порівнюваних шкалах балів за максимум, – де 30 балів, де 50 чи 60, де 80 чи 100, зокрема. Водночас їх можна привести до одних порівняних показників, якщо всі набрані бали розділити на максимум

(30,50,60,80,100) і одержати однозначні результати в долях одиниці, а сам максимум виразити одиницею.

Тому важко переоцінити роль факторно-критеріальної кваліметрії саме у свідомому управлінні процесами розвитку й удосконалення за зворотнім зв'язком. Як звісно, без такого зворотнього зв'язку система управління за своєю науковою сутністю “системою” називатися не може.

Як вже зазначалося вище, факторно-критеріальна кваліметрія характеризується своєю простотою як за змістом, так і технологією створення оцінювальних моделей. Водночас ці моделі дають змогу одержувати конкретні результати навіть в умовах їх недостатньо чіткого забезпечення інформацією. Наголошуємо ще раз, що їх простота полягає в тому, що будь-яке якісне явище, яке не може бути виміряне за допомогою будь-яких технічних засобів, але знайшло відображення у свідомості людей, може бути декомпозовано на частини, з яких складається це явище; через критеріальний підхід оцінюється це явище одним показником.

Саме тому поява цих моделей робить можливим використовувати соціологічну інформацію й оцінювати результати управління, які мають соціальний характер. Це виділяє факторно-критеріальне моделювання в специфічну галузь кваліметрії з використанням нечіткої математики.

Метод факторно-критеріального моделювання ґрунтується на концептуальних положеннях теорії вимірювань, методах математичної статистики і інтерпретації результатів порівняно з еталоном (ідеалом, стандартом). Завдяки його використанню, вдається одночасно декомпозувати цілісне явище чи процес на найпростіші складові у вигляді факторів, визначити їх важливість (вагомість) та присутність, після цього інтегрувати їх у цілісність, що буде характеризувати в індексному вигляді досягнення результату порівняно з бажаним чи запланованим, чи ідеальним рівнем.

Ці моделі дають змогу привести до порівняльного вигляду різні системи оцінювання, а також враховувати самооцінювання, взаємооцінювання, оцінки незалежних експертів. Використання факторно-критеріального моделювання дає можливість кардинального удосконалення управління якістю в різних сферах і галузях, насамперед, у системі освіти, яка має потужний вплив на розвиток людини.

Розглянемо ще один приклад формування оцінки якісного явища на основі факторно-критеріальної кваліметрії (автор Т. Бурлаєнко). Для створення факторно-критеріальної моделі оцінки економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти необхідно визначити найхарактерніші фактори, які відображають сутність економічної компетентності. У нашому випадку це: мотиваційний; когнітивний, операційний та особистісний. Для визначення їх вагомості використано метод Делфі, який розроблений ще на початку 50-х років минулого століття ученими Т. Гордон та О. Хелмер. Сутність зазначеного методу полягає у

визначенні фахівцями рангу запропонованих даних: від найнижчого до найвищого. Тоді на підставі сумарної кількості балів визначається відносна вагомість та вагомість кожного фактора.

Для прикладу наведено оцінки чотирьох експертів (їх може бути декілька десятків) з числа науково-педагогічних працівників, які здійснюють підготовку майбутніх менеджерів освіти (див. табл. 2). При виборі експертів було враховано їхню професійну компетентність, об'єктивність, креативність, відсутність схильності до конформізму, досвід викладацької та методичної діяльності.

Експерти проранжували фактори за значущістю від найнижчого (1 бал) до найвищого (4 бали).

З таблиці видно, що перший експерт поставив найвищий бал (4) когнітивному фактору, а найнижчий – особистісному (1), другий експерт, навпаки, найвищий бал поставив особистісному фактору, а найнижчий – когнітивному тощо.

Таблиця 2

Визначення вагомості факторів економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти

Фактори	Експерти				Сумарна кількість балів	Відносна вагомість	Вагомість фактора
	I	II	III	IV			
Мотиваційний	3	3	1	4	11	11:40	0,275
Когнітивний	4	1	4	3	12	12:40	0,300
Операційний	2	2	3	2	9	9:40	0,225
Особистісний	1	4	2	1	8	8:40	0,200
Загальна сума	10	10	10	10	40		1,00

Загальна сума оцінок у кожного експерта за усіма факторами буде однаковою – 10 балів, тобто вона залежить тільки від кількості факторів. Їх, у нашому випадку, чотири. Помноживши загальну суму оцінок кожного експерта на кількість експертів (у нас чотири), дістанемо 40 – максимально можливий бал.

Далі рахується сумарна кількість балів від кожного експерта для кожного фактора. Наприклад, сумарна кількість балів за мотиваційним фактором складе 11 (3+3+1+4=11) тощо. Сумарна кількість балів для кожного фактору є різною, а загальна сума буде 40 балів.

Потім визначається відносна вагомість кожного фактора, як співвідношення сумарної кількості балів по кожному фактору до загальної суми. Результат співвідношення – вагомість фактора. У випадку, коли

експерти вважають фактори рівнозначними, то вагомість кожного з чотирьох факторів становитиме 0,25 бала. Отримані дані заносяться у таблицю оцінки рівня економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти (див. табл. 3).

У зазначеній моделі виокремлено головний параметр (абсолютний показник) – економічну компетентність менеджера освіти (E). Факторами цього параметру є компоненти економічної компетентності. Критеріями виступають елементи компонентів економічної компетентності. Зазначений параметр складається із суми факторів і обраховується за формулою

$$E = F_1 + F_2 + \dots + F_n. \quad (2)$$

Далі визначається вагомість критерію t. Його обрахування здійснюється за попередньою методикою. У нашому випадку вони практично рівнозначні. Отримані дані заносимо до графі – 4.

Значення коефіцієнта відповідності k (графа 6) визначається експертами від нуля до одиниці по кожному з критеріїв. Для аналізу результатів необхідно встановити розподіл отриманих сумарних балів за чотирма рівнями. Різниця між крайніми рівнями становить 1 бал. Розділивши різницю на чотири рівні будемо мати інтервал між рівнями 0,25 бала. При математичних розрахунках наближення у випадку, коли стоїть цифра 5, можливо без збільшення попередньої цифри. Тому будемо вважати різницю між рівнями у 0,2 одиниці. Зокрема, високий рівень – у межах від 1,0 до 0,8 бали;

середній – від 0,79 до 0,6 бали;

достатній – від 0,59 до 0,4 бали;

низький – нижче 0,39 бали.

Потім визначаємо часткову оцінку критеріїв та заповнюємо графу 7.

$$V = T \times K. \quad (3)$$

Часткова оцінка критеріїв показує, які показники економічної компетентності менеджера освіти (у нашому випадку критерії) потребують доопрацювання.

Наприклад, досить низьку оцінку (по 0,11 бали) отримали деякі критерії, зокрема, K10 (мотивувати й організовувати діяльність колективу), K11 (аналізувати й оцінювати діяльність колективу), K12 (розробляти концепції та програми розвитку навчального закладу), K13 (аналізувати ситуації та ухвалювати відповідні управлінські рішення) та K14 (здійснювати моніторинг і контроль надання освітніх послуг). Це свідчить про те, що низький рівень умінь і навичок впливає на здійснення менеджером освіти фінансової та підприємницької діяльності. А це, відповідно, впливає на проведення моніторингу і контролю надання освітніх послуг, аналізу ситуації та ухвалення відповідного управлінського рішення.

Так, аналізуючи кожний показник (критерій) економічної компетентності, можна чітко визначити, на що необхідно звернути увагу студентам у подальшій роботі. Повністю модель кваліметричної оцінки рівня економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Модель оцінки рівня економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти

Фактори – компоненти економічної компетентності, F	Вагомість фактора m	Критерії – елементи компонентів економічної компетентності	Вагомість критерію t	Коефіцієнт відповідності	Значення коефіцієнта відповідності i k	Часткова оцінка критеріїв v	Оцінка факторів p
1	2	3	4	5	6	7	8
Мотиваційний	0,275	Оволодівати економічними знаннями, уміннями, навичками	0,20	К 1	0,8	0,16	0,2
		Бути керівником професійної діяльності	0,20	К 2	0,8	0,16	
		Намагатися подолати відчуження професійної діяльності від іншої	0,20	К 3	0,8	0,16	
		Отримувати належну винагороду за свою працю	0,20	К 4	0,8	0,16	
		Мати потребу до саморозвитку і самореалізації	0,20	К 5	0,8	0,16	
Когнітивний	0,300	Загальноекономічні (теоретико-методологічні) знання	0,33	К 6	0,8	0,26	0,197
		Економічні знання з професійно-орієнтованих дисциплін	0,33	К 7	0,8	0,26	
		Знання законодавчо-нормативної бази фінансово-економічної діяльності	0,34	К 8	0,8	0,27	
Операційний	0,225	Здійснювати планування, відбір і розвиток персоналу	0,15	К 9	0,8	0,12	0,197
		Мотивувати й організовувати діяльність колективу	0,14	К 10	0,8	0,11	
		Аналізувати й оцінювати діяльність колективу	0,14	К 11	0,8	0,11	
		Розробляти концепції та програми розвитку	0,14	К 12	0,8	0,11	

Фактори – компоненти економічної компетентності, F	Вагомість фактора m	Критерії – елементи компонентів економічної компетентності	Вагомість критерію t	Коефіцієнт відповідності	Значення коефіцієнту відповідності k	Часткова оцінка критеріїв v	Оцінка факторів p
1	2	3	4	5	6	7	8
		навчального закладу					
		Аналізувати ситуації та ухвалювати відповідні управлінські рішення	0,14	К 13	0,8	0,11	
		Здійснювати моніторинг і контроль надання освітніх послуг	0,14	К 14	0,8	0,11	
		Здійснювати фінансову та підприємницьку діяльність	0,15	К 15	0,8	0,12	
Особистісний	0,200	Упевненість у собі, наполегливість та відданість справі	0,25	К 16	0,8	0,2	0,2
		Винахідливість, ініціативність і здатність генерувати ідеї	0,25	К 17	0,8	0,2	
		Комунікбельність і відчуття успіху, емоційна рівноваженість та здатність працювати в колективі	0,25	К 18	0,8	0,2	
		Відповідальність за діяльність і прийняття рішення	0,25	К 19	0,8	0,2	
Загальна оцінка	1,00						0,79

Далі визначаємо часткову оцінку факторів. Розрахунок її за формулою (добуток вагомості фактора та суми часткової оцінки критеріїв, графа 8).

$$P_1 = m_{1 \times} (v_1 + \dots + v_5). \quad (4)$$

Комплексну оцінку економічної компетентності можна подати як суму оцінок часткових оцінок факторів, у нашому випадку їх рахуємо як значущість критеріїв.

$$P = P_1 + P_2 + \dots + P_n \quad (5)$$

Таким чином, додавши цифри графи 8 отримуємо 0,79 бали. Отже, якщо комплексна оцінка дорівнюватиме 1,0, тобто встановленому стандарту, то можна говорити про ідеальний рівень економічної компетентності менеджера

освіти. Якщо ж комплексна оцінка менше за 1,0, то рівень економічної компетентності буде дещо нижчим. Для оцінювання рівня економічної компетентності менеджера освіти застосовано такі шкали оцінок:

- високий рівень – 1,0 до 0,8 бали;
- середній – від 0,79 до 0,6 бали;
- достатній – від 0,59 до 0,4 бали;
- низький (недостатній) – нижче 0,39 бали.

Зважаючи на те, що комплексна оцінка економічної компетентності склала 0,79 бали, можна зробити висновок, що майбутній менеджер освіти має рівень економічної компетентності вище за середній.

Повна характеристика рівнів економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти подано у табл. 4.

Таблиця 4

*Характеристика рівнів економічної компетентності менеджерів освіти
(приклад)*

Рівні	ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ ЕКОНОМІЧНОЇ Компетентності
1	2
Низький < 0,39	Менеджер освіти недостатньо розуміє сутність поняття “економічна компетентність”, не має уявлення про її зміст і складові; не використовує наукові підходи до управління персоналом; відсутні знання та уміння щодо розробки концепції та програми розвитку навчального закладу, фінансово-економічної діяльності. Не здійснює розвиток освітніх послуг; не проводить роботу з формування позитивного іміджу організації; не спостерігається здатність генерувати ідеї, низька комунікабельність і відчуття успіху. Пасивний щодо здійснення підприємницької діяльності, має низьку мотивацію до самовдосконалення, а відповідно, і творчого зростання
Достатній (0,59 ÷ 0,6)	Менеджер освіти загалом розуміє сутність економічної компетентності. Професійна діяльність спрямована на розвиток знань, умінь та навичок з економіки, однак переважають традиційні методи та прийоми мотивації членів колективу до здійснення економічної діяльності, створення і надання освітніх послуг. Достатня особиста мотивація до самовдосконалення і творчого зростання, спостерігається відповідальність за професійну діяльність і ухвалення управлінського рішення. Однак, слабо проявляється ініціативність і здатність генерувати ідеї
Середній (0,79 ÷ 0,6)	Менеджер освіти обізнаний зі змістом і складовими економічної компетентності. Добре володіє сучасними підходами до управління персоналом, використовує як розроблені методики і рекомендації, так і власний досвід. Має знання та уміння щодо розробки концепції та програми розвитку навчального закладу, фінансово-економічної діяльності, політики розвитку освітніх послуг. Здійснює моніторинг і контроль щодо надання освітніх послуг. Має здатність генерувати ідеї, комунікабельний. Має деяку мотивацію до самовдосконалення, підприємницької діяльності та творчого зростання

Рівні	ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ ЕКОНОМІЧНОЇ Компетентності
1	2
Високий(1,0 ÷ 0,8)	Менеджер освіти має цілісне уявлення про зміст економічної компетентності, володіє науковими підходами до управління персоналом, розробки концепції та програм розвитку навчального закладу, фінансово-економічної діяльності, політики розвитку освітніх послуг. Організовує діяльність навчального закладу та колективу, проведення моніторингу; здійснює контроль за наданням освітніх послуг, діяльністю організації; проводить роботу щодо створення позитивного іміджу організації; ефективно розподіляє прибутки організації. Має здатність генерувати ідеї, комунікабельний; спостерігається високий рівень ініціативи та творчості. Має мотивацію до самовдосконалення, підприємницької діяльності та творчого зростання

Отже, наведені приклади кваліметричної оцінки таких якісних явищ, як моральність і компетентність, доказують великі можливості застосування факторно-критеріальної кваліметрії в практиці управління.

Наведені в розділі приклади кількісної оцінки важливих для людини окремих якостей особистості підтверджують великі можливості факторно-критеріальної кваліметрії. Саме необхідність вимірювання якості за допомогою факторно-критеріальних моделей, що є багатофакторним і вкрай актуальним явищем, пов'язаним із задоволенням як потреб кожної людини, так і суспільних потреб, стало причиною виникнення квалітології та її конкретної складової, якою є кваліметрія. Остання розглядається як сукупність методів кількісної оцінки якісних явищ різного призначення, характеру та властивостей.

Особливо бурхливий розвиток одержала кваліметрія у другій половині ХХ ст. в технічних науках, а сьогодні вже стає необхідним інструментом дослідження в гуманістичній сфері, – а саме людини і явищ соціального характеру, що суттєво поглиблює наукове підґрунтя ухвалення управлінських рішень у будь-якій сфері людської діяльності. Тому рівно педагог так і менеджер, які змістовно володіють методами кваліметрії, може досягнути високих результатів у своїй професійній діяльності.

Література:

1. *Ануфрієва О.* Використання кваліметрії для оцінки якості освіти / О. Ануфрієва // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету Григорія Сковороди : наук.-теорет. зб. – Переяслав-Хмельницький : Вид-во Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-ту, 2005. – С. 16-18.
2. *Анфілатов В.* Системний аналіз у керуванні : навч. посіб. / В. Анфілатов. – М. : Фінанси і статистика, 2003. – 368 с.
3. *Бурлаєнко Т. І.* Якість підготовки майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах України / Т. Бурлаєнко // Педагогічний альманах. – 2011. – № 12, ч. 1. – С. 219-224.

-
-
4. *Бурлаєнко Т. І.* Зміст і структура економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти як необхідна вимога часу / Т. Бурлаєнко // Теорія та методика управління освітою. – 2011. – № 7. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2011_7/2.pdf
 5. *Бурлаєнко Т. І.* Модель оцінки рівня економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти та її експериментальна перевірка / Т. Бурлаєнко // Нові технології навчання. – 2012. – № 72. – С. 174-180.
 6. *Гличев А. В.* Кваліметрія. В кн.: Экономическая энциклопедия. Политическая экономия / А. В. Гличев, Г. Г. Азгальдов. – М. : Советская энциклопедия, 1975. – т. 2. – С. 129-130.
 7. *Дэвид Г.* Метод парных сравнений / Г. Дэвид ; пер. с англ. – М. : Статистика, 1978. – 144 с.
 8. *Заде Л. А.* Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений / Л. А. Заде. – М. : Мир, 1976. – 165 с.
 9. *Камишин В. В.* Теоретико-методологічні основи системно-інформаційної кваліметрії в управлінні навчально-виховним процесом : монографія / В. В. Камишин – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – 242 с.
 10. *Камишин В.* Кількісна і лінгвістична відповідність рівнів сформованості компетентності студентів / В. Камишин, О. Рева, О. Тімень. – К. : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2010. – Вип. 4. – С. 88-108.
 11. *Камишин В. В.* Нечёткая модель кваліметрии академической одарённости школьников при объективном контроле знаний / В. В. Камишин // Одарённый ребёнок и научно-практические знания. – М. : Науч-практ. журнал, 2013. – № 3. – С. 16-25.
 12. Кваліметрія в управління: гуманістичний контекст : навчальний посібник. Г. А. Дмитренко, О. Л. Ануфрієва, Т. І. Бурлаєнко, В. В. Медвідь (за заг. редакцією Г. А. Дмитренка). – Житомир : Видавець О.О.Євенок, 2016. – 336 с.
 13. *Лук'янов М.* Кваліметрія і законодавча метрологія: курс лекцій / М. Лук'янов, О. Терентьев, О. Шведов. – Челябинськ : Вид-во Юургу, 2000. – 58 с.
 14. *Лебег А.* Об измерении величин / А. Лебег. – М. : Гос. учебно-пед. изд., 1960. – 204 с.
 15. *Михеев В.* Методи виміру в педагогічних дослідженнях / В. Михеев, А. Потапова. – М. : Вид. центр “АГТО”, 2002. – 48 с.
 16. *Молодцов А. В.* Основные понятия соционики: методы анализа личности, её деловых качеств / А. В. Молодцов. – К. : МЗУУП, 1992. – 98 с.
 17. *Мудра С. В.* Експрес-технологія виявлення професійно-особистісних якостей у абітурієнтів спеціальності “Менеджмент організацій” в контексті реалізації компетентісного підходу до розвитку освіти / С. В. Мудра // Теорія та методика управління освітою [електронний ресурс], 2009. – № 2.– Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/2.109ruudaed.pdf>.
 18. *Мудра С. В.* Концептуальна модель оцінювання рівня конкурентоспроможності випускників ВНЗ / С. В. Мудра // Імідж сучасного педагога: науково-практичний, освітньо-популярний часопис, 2010. – № 3 – С. 28-31.
 19. *Мудра С. В.* Теоретико-методологічні засади формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців / С. В. Мудра // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди” : зб. наук. пр. 2011. – № 22. – Переяслав-Хмельницький : Вид-во Переяслав.-Хмельниц. держ. пед. ун-ту, 2011. – С. 122-126.
 20. *Недбай А. А.* Основы кваліметрии – Версия 1.0 [електронний ресурс] : електрон. учеб. пособие / А. А. Недбай, Н. В. Мерзликина. – Електрон. дан. (2 Мб). – Красноярск :

-
- ИПК СФУ, 2008. – (Квалиметрия : УМКД № 104-2007 / рук. творч. колектива А. А. Недбай).
21. *Панасюк В.* Педагогічна система внутрішкільної освіти якістю освітнього процесу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Спб, 1998. – 46 с.
 22. *Рева О. М.* Нечіткі моделі гармонізації обсягу аудиторного навантаження як основа інтенсифікації навчання студентів-менеджерів / О. М. Рева, О. В. Сіроштан // Креативність і творчість: Вісник Київ.нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – Серія “Соціологія. Психологія. Педагогіка”. Темат. вип. 1. – К. : Гнозис, 2009. – С. 358-367.
 23. *Рева О. М.* Нечітка формалізація процесів управління професійною підготовкою льотного персоналу / О. М. Рева, В. А. Шульгін // Проблеми інформатизації та управління : зб. наук. пр. – К. : НАУ, 2006. – № 2. – С. 101-105.
 24. *Управління якістю : підручник для вузів / С. Ільєнкова й ін.* – М. : Юніті-Діана, 2003. – 334 с.
 25. *Циба В. Т.* Основи теорії кваліметрії / В. Т. Циба – Київ, 1997. – 214 с.
 26. *Циба В. Т.* Математичні основи соціологічних досліджень: кваліметричний підхід / В. Т. Циба. – Київ, 2002. – 181 с.
 27. *Циба В. Т.* Кваліметрия – теорія вимірювання в гуманітарних і природничих науках / В. Т. Циба // Соціальна психологія. – 2005. – № 4. – С. 5.
 28. *Чміль А.* Система управління якістю освіти / А. Чміль // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету Григорія Сковороди : наук.-теор. зб. – Переяслав-Хмельницький : Вид-во Переяслав.-Хмельниц. держ. пед. ун-ту, 2005. – С. 352-355.
 29. *Яковлев Є.* Внутривузівське управління якістю освіти. Монографія / Є. Яковлев. – Челябінськ : ЧДПУ, 2002. – 390 с.
 30. *Яковлев Є.* Теоретичні основи управління якістю освіти у вищій школі : монографія / Є. Яковлев. – Челябінськ : Вид-во ЧДПУ, 1999. – 125 с.

Відомості про авторів

Артюшина Марина Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ);

Бурлаєнко Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри економіки, підприємництва та менеджменту ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України (м. Київ);

Вознюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, академік Української академії акмеології;

Галіцян Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (м. Одеса);

Гузій Наталія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, академік Української академії акмеології (м. Київ);

Дубасенюк Олександра Антонівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, почесний академік НАПН України, академік Української академії акмеології;

Козир Алла Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ);

Курлянд Зінаїда Наумівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (м. Одеса);

Осіпова Тетяна Юріївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (м. Одеса);

Сегеда Наталя Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького;

Сидоренко Вікторія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України (м. Київ);

Хоружа Людмила Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, академік Української академії акмеології;

Щербина Дар’я Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ).

Зміст

Передмова 3

Розділ 1

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ЗАСАДИ АКМЕОЛОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ

Вознюк О. В.

ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС АКМЕОЛОГІЇ 9

Хоружа Л. Л.

ІНВАРІАНТНІСТЬ ТА ВАРІАТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В ЕПОХУ ЗМІН..... 40

Дубасенюк О. А.

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 59

Курлянд З. Н., Осипова Т. Ю., Галицян О. А.

КОНЦЕПЦІЯ МУЛЬТИПЛІКАТИВНОСТІ
ЯК АКМЕОЛОГІЧНА КООРДИНАТА ПРОФЕСІЙНОГО
СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ 123

Сидоренко В.В.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО АКМЕПРОФЕСІОГЕНЕЗУ
В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ 177

Сегеда Н. А.

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КРЕАТИВНО-
АКМЕОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО
РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ
БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 257

Розділ 2

ПРИКЛАДНІ НАПРЯМИ АКМЕ-ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ

Гузій Н. В.

ДИДАСКАЛОГІЧНА ОСВІТА
ЯК АКМЕОЛОГІЧНИЙ ВЕКТОР ПРОФЕСІЙНО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ 307

Козир А. В.

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН..... 359

Артюшина М. В.

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 400

Щербина Д. В.

АКМЕ-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ КОНСУЛЬТАНТІВ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ
У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ 446

Бурлаєнко Т. І.

ПЕДАГОГІЧНА КВАЛІМЕТРІЯ В КОНТЕКСТІ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ..... 483

Відомості про авторів 512

Наукове видання

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ:**

АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Колективна монографія

Керівник авторського колективу –
Гузій Наталія Василівна

Технічне редагування – Т. М. Ветраченко

Верстка – Т. С. Меркулова



Підписано до друку 26 грудня 2017 р. Формат 60x84/16

Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 32,25. Об.-вид. арк. 34,33.

Наклад 300 прим. Зам № 056

Віддруковано з оригіналів

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9.
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002 (044) 234-75-87
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова (044) 239-30-26