

Житомирський державний університет імені Івана Франка

**ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА
ОСВІТА: АКМЕ-СИНЕРГЕТИЧНИЙ
ПІДХІД**

Монографія

Житомир Видавництво ЖДУ ім. І. Франка 2011

УДК 378.14.032

ББК 74.03 П84

*Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного
університету імені Івана Франка від 28.01. 2011 року, протокол № 6*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Бобрицька В.І. - доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського
університету імені Бориса Грінченка;

Дем'янчук: А.С. - доктор педагогічних наук, професор, ректор
Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка
Степана Дем'янчука, академік ВШ України;

Хомич Л.О. - доктор педагогічних наук, професор, заступник;
директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної
освіти і освіти дорослих НАПН України.

Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний П84
підхід: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. - Житомир: Вид-во ЖДУ
ім. І. Франка, 2011. - 389 с.

ISBN 978-966-485-084-8

У монографії проаналізовано загальні світові тенденції в сфері
педагогічної освіти в контексті акме-синергетичного підходу; визначено і
досліджено пріоритетні напрями сучасної психолого-педагогічної науки:
фундаментальна акмеологія (теоретичні засади професійно- педагогічної
підготовки майбутніх учителів); прикладна акмеологія (історія та
здобутки у сфері професійно-педагогічної підготовки майбутніх
фахівців); синергетична акмеологія (теоретичні та прикладні аспекти).

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям,
викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

УДК 378.14.032

ББК 74.03

ISBN 978-966-485-084-8 © Видавництво Житомирського державного університету імені
Івана Франка, 2011

ЗМІСТ

вступ	5
РОЗДІЛ 1. ФУНДАМЕНТАЛЬНА АКМЕОЛОГІЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	11
1.1. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога.....	11
1.2. Методологічні підходи до проектування та застосування освітніх стандартів.....	58
1.3. Акмеологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя	75
1.4. Акмеологічні детермінанти розвитку професіоналізму інноваційної діяльності педагога.....	91
1.5. Концептуальні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти	112
РОЗДІЛ 2. ПРИКЛАДНА АКМЕОЛОГІЯ: ІСТОРІЯ ТА ЗДОБУТКИ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	130
2.1. Акмеологічне середовище Житомирського державного університету імені Івана Франка	130
2.2. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка.....	146
2.3. Волинський ліцей: акме-історичні чинники • тої ювлення вітчизняної університетської освіти	164
2.4. Акмеологічний підхід до організації художньо- і літературної творчості молодших школярів: історико- педагогічний аспект.....	173
2.5. Акмеологічні умови професійного спрямування при «педагогічно-математичних предметах у медичному коледжі	197

2.6. Акмеологічні засади етико-деонтологічного аспекту професійної діяльності медичного працівника.....	206
2.7. Акмеологічні основи формування етнокультурологічної компетентності майбутнього фахівця	218
2.8. Організація продуктивної самостійної роботи студентів: акмеологічний підхід.....	236

РОЗДІЛ 3. СИНЕРГЕТИЧНА АКМЕОЛОГІЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

3.1. Синергетичний підхід до сучасних методологічних проблем педагогіки.....	256
3.2. Синергетичний підхід до професійно-педагогічної підготовки творчого вчителя	280
3.3. Акме-синергетичний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості.....	301
3.4. Акме-синергетичний підхід до педагогічної підготовки магістрів	329
3.5. Взаємозв'язок акмеологічного та синергетичного підходів у процесі формування ціннісної сфери особистості.....	352
3.6. Шляхи оптимізації викладання комп'ютерної графіки за допомогою опорних сигналів: синергетичне зближення наочного та абстрактного	369
ВИСНОВКИ.....	378
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	386

ВСТУП

Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Той, хто бажає до них залучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Ззовні він може одержати тільки збудження. Тому самодіяльність – засіб і одночасно результат освіти.

А. Дістервег

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти виконання соціального замовлення суспільства і підвищення якості освіти можливе лише творчим педагогом з високим рівнем професіоналізму, духовності, індивідуального стилю педагогічного мислення, мотивації і здатності до інноваційної діяльності, потреби у творчій самореалізації.

У створенні прогресивних систем професійної підготовки вчителя, які орієнтуються на інтелектуальний і креативний рівень розвитку особистості, значну роль відіграють процеси проектування і реалізації інтегрованих освітніх програм та педагогічних технологій, що ґрунтуються на наукових ідеях та універсальних методологічних підходах до організації освітнього процесу. Таким універсальним методологічним орієнтиром, який забезпечує цілеспрямованість і результативність цієї діяльності виступає акме-синергетичний підхід. У нашому дослідженні цей підхід виступає як інтегратор сучасних підходів до проектування: гуманістичного, культурологічного, і системно-інтегративного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та ін.

Одже, акме-синергетичні дослідження здійснюються на основі і системно-інтегративної методології, що узагальнюють методологічні принципи навколо провідних акмеологічних ідей і критеріїв якості (МНІП).

Як ідеологічний підхід синтезує у собі дослідницькі стратегії з іншими: 1) системного підходу при вивченні освітніх систем, уперше вивчався (Н.В. Кузьміною; 2) цілісного підходу до вивчення людини, (Б.Г. Ананьєвим; 3) теорії функціональних систем, і нормальним чинником, у якій виступає шуканий кінцевий результат і виході у нове середовище, розроблений П.К. Анохіним.

Прохідні вершинні характеристики «акме» дослідники (Н . В . Кузьміна, О.О. Бодальов, В.П. Бранський, Ю.А. Гагін, А.О. Деркач, І . А. Флоренський та інші) розглядають у вигляді і розуміється як внутрішнє, загальне, відносно стійке підґрунтя явище, і характеризується основною вершинною ознакою, що проявляється у наступних 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 могутності.

Акмеологія використовує загальнометодологічні принципи і підходи, що вироблені системою гуманітарних наук і водночас звертається до спеціальних, конкретних принципів класичної акмеології, які сформульовано А.О. Деркачем, В.Г. Зазикіним. Вони виділяють такі загальнометодологічні принципи акмеології: *детермінізму* (соціальна детермінація і детермінація внутрішня, перша пов'язана з визнанням вирішальної ролі зовнішнього впливу на особистість, в акмеології ж детермінація означає те, що сама особистість прагне використати свої внутрішні ресурси, з метою оптимізації своєї відповідності соціуму, *розвитку* (акмеологія розглядає зв'язок розвитку особистості в онтогенезі і в діяльності, а також не зіставляє послідовно стадії розвитку особистості, а порівнює кожний досягнутий ступінь розвитку з ідеалом), *цінності, гуманізму* (особистість підтримується шляхом визнання її якості як суб'єкта і здатність самостійно вирішувати життєві суперечності, актуалізації її інтелектуальних можливостей, моделювання для: особистості природних або штучних ситуацій, в яких вона підноситься на більш високий рівень своїх можливостей.

Підкреслимо особливості виділених принципів. 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.

Зауважимо, що акмеологія у процесі дослідженні 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'єктивуючись у житті, у професії, спілкуванні, отримую не тільки результати праці, але й сприймає себе у новій якості - втіленою у формах своєї діяльності; це є деяке підтвердження правильності обраного шляху.

Представлена монографія включає три розділи.

У першому розділі розглядаються теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті аналізу проблем фундаментальної акмеології. Наголошується на тому, що фундаментальна акмеологія - нова інтегральна наука в системі наук про освіту. Освіта включає усі офіційно визнані науки, що відображені в ній у формі навчальних дисциплін, які в освіті виступають в ролі засобів розвитку людини. Предмет фундаментальної акмеології - закони, шкопомірні зв'язки і залежності між рівнями продуктивності будь-якої і Цірегворювальної діяльності і факторами, суб'єктивними, оґм'ктивними, суб'єктивно-об'єктивними, сприятливими і такими, що Шйяжлс самореалізації природних потенціалів до саморуху до вершин продуктивності і професіоналізму у будь-якому виді перетворювальної діипмюсті. Крім того розглядається акмеологічна концепція прим|мч'ійного розвитку педагога, методологічні підходи до И|Нн<м'упі«іііім та застосування освітніх стандартів; акмеологічний підхід • мі профчійію-педагогічної підготовки сучасного вчителя; акмеологічні іііііrmIНйиги розвитку професіоналізму інноваційної діяльності педагога; концептуальні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

У другому розділі - розглядаються проблеми прикладної акмеології, а саме: здійснює ться аналіз акмеологічного середовища Житомирського державного унІЕіерситету імені Івана Франка, висвітлюються історико-педагогічні аспекти розвитку Волинського ліцею і та виховного закладу. А.С. Макаренка з акмеологічної позиції; обґрунтовується акмеологічний підхід до організації художньо-технічної творчості молодших школярів: історико-педагогічний аспект; акмеологічні умови професійного спрямування природничо-математичних предметів у медичному коледжі; акмеологічні засади етико-деонтологічного аспекту професійної діяльності медичного працівника; акмеологічні основи формування етнокультурологічної компетентності майбутнього фахівця; організація продуктивної самостійної роботи студентів: акмеологічний підхід.

У третьому розділі монографії висвітлюються проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у контексті синергетичного підходу, зокрема аналізується методологічний аспект синергетичного підходу до аналізу педагогічних реалій. Зазначається, що існують три найважливіших аспекти застосування синергетичного підходу у педагогіці, а саме: дидактичні проблеми адаптації ідей синергетики у змісті освіти; використання його як методологічної основи педагогічних досліджень; застосування в моделюванні й прогнозуванні розвитку освітніх систем й управлінні навчально-виховним процесом. При цьому синергетична педагогіка дозволяє намітити шлях до виявлення загальних підстав для об'єднання різнопредметних педагогічних знань у єдину систему й може стати новою концептуальною платформою їхньої інтеграції на теоретичному й методологічному рівнях.

Актуальною є ідея всебічно-синергійного розвитку людини, яка реалізується у такому психолого-педагогічному напрямі педагогічної думки, як акмеологія. Синергетика націлена на реалізації одного з наріжних завдань сучасної системи освіти - на її перехід до творчих, проблемних методів навчання і виховання, які забезпечують формування творчої особистості.

Синергетичний підхід в освіті передбачає реалізацію таких принципів формування творчої особистості педагога, як: принцип визнання самоцінності кожної особистості, яка тут розуміється як відкрита можливість; принцип флуктуації (відхилення) творчого мислення; принцип суперечливості процесу розвитку творчих здібностей; принцип дисипації (самовибудовування) творчих здібностей; принцип єдиного темпосвіту (темпу розвитку) учасників навчального процесу і розвитку творчих здібностей у цьому процесі; принцип вікової сензитивності в розвитку творчих здібностей педагога.

Важливо зазначити, що у монографії представлено практичну реалізацію синергетичних принципів щодо функціонування освітньої системи педагогічного ВНЗ. При цьому відповідні принципи педагогічної синергетики знаходять відображення у конкретному педагогічному змісті.

Отже, синергетика виступає методологічним підґрунтям для прогностичної й управлінської діяльності в сучасному світі. Наукові погляди синергетичного підходу складають понятійну і класифікаційну основу його застосування у педагогічній теорії та практиці.

У підготовці монографії брав участь колектив наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" на чолі з керівником школи *Олександром Антонівною Дубасенюк*.

Антонова Олена Євгенівна, Клименюк Юлія Михайлівна - Акме-синергетичний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості (§ 3.3);

Березюк Олена Станіславівна - Акмеологічні основи формування етнокультурологічної компетентності майбутнього фахівця (§ 2.7);

Вітвицька Світлана Сергіївна - Акме-синергетичний підхід до педагогічної підготовки магістрів (§ 3.4)

Власенко Ольга Миколаївна - Взаємозв'язок акмеологічного та синергетичного підходів у процесі формування ціннісної сфери особистості (§ 3.5);

Вознюк Олександр Васильович - Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу Д.С. Макаренка (§ 2.2); Синергетичний підхід до професійно- педагогічної підготовки творчого вчителя (§ 3.2);

Горобець Сергій Миколайович - Шляхи оптимізації викладання комп'ютерної графіки за допомогою опорних сигналів: синергетичне іпіиження наочного та абстрактного (§ 3.6);

Дубасенюк Олександра Антонівна - Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога (§1.1);

Дупак Надія Василівна - Методологічні підходи до проектування та іпш тосунання освітніх стандартів (§ 1.2);

Колесник Наталія Євгенівна - Акмеологічний підхід до організації художньо-технічної творчості молодших школярів: історико-педагогічний аспект (§ 2.4);

Коновальчук Іван Іванович - Акмеологічні детермінанти розвитку професіоналізму інноваційної діяльності педагога (§ 1.4);

Копетчук Валентина Анатолівна - ^Акмеологічні умови професійного спрямування природничо-математичних предметів у медичному коледжі (§ 2.5);

Королук Олена Миколаївна - Організація продуктивної самостійної роботи студентів: акмеологічний підхід (§ 2.8)

Круковська Ірина Миколаївна - Акмеологічні засади етико-деонтологічного аспекту професійної діяльності медичного працівника (§ 2.6);

Лісова Світлана Валеріївна - Синергетичний підхід до сучасних методологічних проблем педагогіки (§ 3.1)

Осадчий Микола Мефодійович - Акмеологічне середовище Житомирського державного університету імені Івана Франка (§ 2.1);

Сидорчук Нінель Герандівна - Волинський ліцей: акме-історичні чинники становлення вітчизняної університетської освіти (§ 2.3);

Шанскова Тетяна Ігорівна - Концептуальні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти (§ 1.5);

Якса Наталія Володимирівна - Акмеологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя (§ 1.3).

РОЗДІЛ 1. ФУНДАМЕНТАЛЬНА АКМЕОЛОГІЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Ми маємо справу з найскладнішим, безцінним, найдорожчим, що є в житті, - з людиною. Від нас, від нашого уміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, цивільне і інтелектуальне обличчя, її місце і роль в житті, її щастя. Кінцевий результат нашої праці можна побачити не сьогодні, не завтра, а через дуже тривалий час. Те, що Ви зробили, сказали, зуміли вселити, іноді позначається через п'ять, десять років.

В. О. Сухомлинський

1.1. АКМЕОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Вищий професіоналізм і творча майстерність фахівців - один з найважливіших власне людських ресурсів. У цьому соціокультурному контексті особливого значення набуває нова інтеграційно-комплексна наука акмеологія, яка вивчає закономірності і технології розвитку професіоналізму і творчості свого роду акме-форм оптимального здійснення різних видів професійної діяльності.

Акмеологія розглядає максимальну досконалість як першину розвитку діяльності, а вершина грецькою - акме. При цьому під акме розуміється такий стан індивідуума, гідний якому досягається найвищий результат його діяльності, а не процес руху до цього стану.

Акмеологія - нова наука, яка знаходиться у стадії активного «тліювання». Символічно, що поява цього терміну відноситься до періоду бурхливого інтелектуального і соціального пошуку 1990-х років XX століття, коли виникли такі галузі науково- і фактичного знання, як еврилогія (П. Енгельмейер), герменевтика (В.М. Мясіщев), рефлексологія (В.М. Бехтерев) і психологія (М.О. Рибников). Соціокультурним чинником виникнення акмеології була така течія в

російській поезії почала ХХ століття, як акмеїзм (А. Ахматова, З. Городецький, М. Гумільов), а її природничонауковою передумовою стали дослідження Ф. Гальтона і В. Освальда про вікові закономірності творчої діяльності та І. Перна, що вивчав залежність її продуктивності від різних психобіологічних чинників.

У розвитку акмеології можна виділити п'ять основних етапи [2, с. 44-45]. Перший - латентний, коли складалися історичні, культурологічні, соціальні, філософські, наукові, практичні, педагогічні передумови виділення в науковому пізнанні нової сфери людинознавства. Другий етап - номінаційний, коли соціальна потреба в такого роду знаннях була усвідомлена і позначена шляхом введення М.О. Рибниковим у 1928 році спеціального терміну «акмеологія». Дане поняття позначало науку про розвиток зрілих людей. Третій етап - інкубаційний, його початок датується виникненням концептуальної ідеї Н.В. Кузьміної про необхідність виділення досліджень акмеологічної проблематики як нової галузі людинознавства. Видатний російський психолог Б.Г. Ананьєв визначив місце акмеології в системі наук, акцентуючи увагу на вивченні віку і фаз життя людини як індивіда й особистості. Акме ним визначалося як період активного оволодіння повним комплексом соціальних і професійних функцій дорослої людини та його розвитку.

У цей період вибудовується типологія акмеології (за Н.В. Кузьміною):

1. Класична акмеологія визначається як розділ вікової психології (Б.Г. Ананьєв, М.О. Рибників)

2. Фундаментальна (базова) акмеологія, предмет якої - самореалізація творчого потенціалу зрілих людей на шляху до вершин продуктивності і професіоналізму в творчій діяльності. І нова міждисциплінарна наука, інтегруючи знання філософії, психології, математики, педагогіки. Але якщо в психології центральним поняттям є «відображення», то в акмеології - «творення». Тобто в психології предмет дослідження - види діяльності (гра, спілкування, пізнання,

праця), в акмеології ж розглядається кінцевий результат - продукт праці.

3. Прикладна (галузева) акмеологія розглядає шляхи досягнення людиною результату діяльності в конкретних галузях (політична, військова, педагогічна).

Четвертий етап (90-і роки XX століття) - організаційно-методологічний етап розробки акмеологічної теорії. Створена перша кафедра акмеології і психології професійної діяльності в Російській Академії державної служби при Президентові Російської Федерації у Санкт-Петербурзі – Російська Академія Акмеологічних Наук, видається науково-практичний журнал «Акмеологія» і збірка наукових статей. У цей період науково обґрунтовується предмет акмеології.

П'ятий етап - початок ХХІ століття. Здійснюється філософське обґрунтування предмету акмеології. В.П. Бранський, В.В. Ільїн, С.Д. Пожарський на основі інтеграційного підходу визначають взаємозв'язок акмеології з культурологією, антропологією, етноакмеологією. Відбувається новий якісний стрибок акмеологічного знання. На сучасному етапі акмеологія розглядається як фундаментальна наука про вдосконалення людини, про досягнення нею вищих результатів, про закономірності самовдосконалення, самокорекцію, самоорганізації особистості. Важливим є те, що Б.Г. Ананьєв поставив акмеологію услід за педагогікою, вказуючи тим самим на значущість і закономірності розвитку людей під впливом освіти або засобами освіти. В Росії успішно захищаються дисертації на здобуття наукового ступеня доктора и кандидата наук з акмеологічної проблематики.

Важливо відзначити, що і в Україні продуктивно ріши мається сфера дослідження з акмеологічної проблематики и різних регіонах України (Київ, Житомир, Луганськ, ^ мнп.л іницький, Одеса, Рівне та ін.). На базі Київського університету імені Бориса Грінченка створено Українську Академію акмеологічних наук. Видається науковий часопис „Акмеологія в Україні: теорія і практика". Також успішно захищаються дисертації на здобуття наукового ступеня доктора и кандидата наук з цього напрямку.

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

Саме тому важливою складовою будь-якого акмеологічного дослідження є розробка концепції розвитку професіоналізму або професіонала як єдиного визначального замислу, системи аргументованих теоретичних поглядів. Проведений науковцями (А.О. Деркач, О.О. Бодальов, Н.В. Кузьміна, А.В. Кириченко, В.Г. Зазикін, С.С. Пальчевський та ін.) теоретико-методологічний аналіз можливостей застосування акмеологічних знань і підходів до вирішення проблеми про «нитку суб'єкта до рівня професіонала, створило передумови ніч тробки акмеологічної концепції розвитку професіоналу. І інінчшм повинна мати узагальнюючий характер і змістово теоретичних ідей, поглядів, щодо ні імін і мі імїи рпїит ку і уб'скта праці до рівня професіонала

Акмеологічні концепції - це системи струкіурованих єдиним замислом акмеологічних знань про розуміння сутності тих чи інших акмеологічних феноменів, провідні думки [3, с. 224]. Використовуючи наукові напрацювання у сфері педагогічної акмеології та акмеології освіти, (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, А.К. Маркова, ОД. Пожарський та ін.), виділяємо дві площини розгляду даної системи поглядів: змістову і структурно-процесуальну.

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

Нині сучасне суспільств відмовляється від жорстких понятійних схем, шаблонів і зразків. У світі активно переосмислюються глибинні культурні і пізнавальні підстави «класичних» соціальних наук. Останніми роками стали активно розвиватися нові наукові напрями - акмеологія і синергетика, які є

теоретичними засадами акмесинергетичного підходу до розвитку особистості людини та його трудової діяльності [2].

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

І на думку Т.Я. Гуменної [9], акмеологічність можна надати в синхронічному плані у вигляді самовдосконалення людини, і діахронічному - у вигляді його професійної соціалізації. В сучасних умовах розбудови правової держави і демократичного суспільства особливо актуалізується роль акмеології, одним з провідних завдань якої є підготовка активних фахівців, високих професіоналів, ініціативних, діловитих, організованих з творчим потенціалом.

Нині формуються методологічні принципи, концептуальні підходи і дослідницькі стратегії, розробляються практико-орієнтовані акмеологічні технології, які сприяють віднесенню акмеології до системи сучасних наук і дають можливість забезпечити впровадження одержаного нею знання в соціальну практику [8,10].

Акмеологія як будь-яка інша галузь наукового знання має не тільки загальнонаукові принципи, що визначають її категоріально-методологічні засади, але й і конкретні дисциплінарні особливості, які характеризують її як специфічну галузь навчально-методичного знання. Отже, акмеологія - наукова дисципліна, що продовжує розвиватися, тому одним з важливіших завдань є визначення її навчально-методичної специфіки і категоріально-методологічних рамок, від вирішення якої залежать шляхи подальшого розвитку конкретних акмеологічних досліджень. їй притаманні три основні орієнтації: отримання наукової, технологічної, гуманітарної [9]. *Природничонаукова орієнтація* полягає у тому, що: по-перше, вона, прагнучи до якості самостійної науки, методологічно відповідає дисциплінарним стандартам (виявлення і вивчення фактів, проведення експерименту, аналіз механізмів, закономірностей, їх математичної достовірності і т.і.), які склалися ще в класичному природознавстві; по-друге, у процесі дослідження ряду акмеологічних проблем (природи обдарованості, генетичних і психофізіологічних компонентів здібностей, психологічних передумов становлення професійної майстерності, вивчення особливостей вікової фізіології, психогенетики, психофізіології

ці тощо). Гуманітарна орієнтація виявляється ще більш багатоманітна. Належачи до наук про людину, акмеологія знаходить свою онтологічну визначеність, з одного боку, на базі генетичної взаємодії з цими науками в ході історичного розвитку, а з іншої - в предметному відособленні від них - як самостійна дисципліна, що розвивається. Зрозуміло, і до виникнення акмеології, філософи, психологи, соціологи, педагоги досліджували проблеми професіоналізму, творчості, освіти дорослих, які багато в чому схожі з акмеологічною проблематикою. Проте особливий акцент на вивчення дозрівання майстерності, на культивування його вершинних акме-форм привів спочатку до зародження специфічно акмеологічної проблематики, а потім до концептуально-методичної побудови оригінальних акмеологічних технологій і, нарешті, до виникнення й оформлення особливої науки з своїми специфічними предметом і методами.

Технологічна орієнтація - це не стільки безпосередня взаємодія з технічними науками (кібернетикою, інформатикою, теорією інформації і т.п.), скільки використання властивих їм алгоритмічно чітких стандартів практико-орієнтованого прикладного знання, розробка та впровадження інноваційних педагогічних технологій. Можна стверджувати, що акмеологічність пронизує всю історію людини. З самого початку історичного розвитку людства складалися уявлення і висловлювалися ідеї про те, що в розвитку індивіда є якась «вершинність», вища ступінь досконалості.

Спираючись на наукові ідеї і розробки О.О. Бодальова, С). А. Деркача, Н.В. Кузьміної, В.Г. Зазикіна [2,3,5] ми представляємо акмеологічну концепцію професійного розвитку педагога у вигляді двох основних площин: структурно-функціональну і структурно-процесуальну. Перша - розглядається в контексті іншого розширення суб'єктного простору особистості, її професійного й етичного «збагачення», що передбачає підвищення відповідальності, усвідомлення обов'язку, совісті і честі, відходу від неадекватних особистісних установок і стандартів. У такому разі опорою здійснюється на методологічний принцип суб'єктності. У контексті акмеологічного підходу з акмеологічними аспектами суб'єктності, згідно результатам акмеологічним дослідженням виступають «параметри активності» людини [3, с. 111]:

- активне орієнтування (у новій ситуації, матеріалі);
- усвідомлення (структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху);
- ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, передбачення;
- інтенсивна включеність у діяльність;
- прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокоррекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції;
- усвідомлення суперечностей свого розвитку, їх усунення, забезпечення балансу і гармонії;
- постійна орієнтація особистості на саморозвиток і самооновлення;
- прагнення до самореалізації і творчого творення;
 - інтеграція свого професійного шляху, структурування і впорядкування свого професійного досвіду і досвіду інших.

суб'єктні параметри враховано при формуванні концепції розвитку професіонала-педагога. Процесуальний розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала слід розглядати із темних позицій, а саме у зв'язку зі змінами і розвитком підсистем професіоналізму; особистості і діяльності, формативній регуляції, мотивації на саморозвиток і професійні досягнення, рефлексивної самоорганізації і в ній розкриття творчого потенціалу <на об'єкті педагога>. Їх зміст розкривається на рівні загального і частково на рівні особливого для професійної діяльності.

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

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

Головним когнітивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності є професійна компетентність. Остання у психології праці і професіології визначається як сфера професійного ведення, тема знань, що постійно розширюється і збагачується і дає можливість виконувати професійну діяльність, що вирішуваних проблем з високою продуктивністю. Професійна компетентність прямо пов'язана з професіоналізмом особистості - власне сфера ведення, коло шансів мають безпосереднє відношення до неї. Значимо, що до підструктури професіоналізму діяльності відноситься лише та її складова частина, яка пов'язана з вміннями ефективно діяти у сфері цього професійного ведення. Структура і зміст професійної компетентності вчителя багато в чому визначається специфікою виконуваної педагогічної діяльності. У структурі професійної компетентності враховується те, що акмеологічна діяльність відноситься до класів «людина - людина», «людина - група або колектив».

Психологічна компетентність являє структуровану систему дії, про людину як індивіда, індивідуальності, суб'єкту праці, особистості, що включена в індивідуальну або спільну діяльність та здійснює професійні та міжособистісні взаємодії. Психологічна компетентність в найзагальнішому вигляді складається з кількох взаємопов'язаних компонентів [8]:

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

2. Прогностичного, пов'язаного з процесами: антиципації прогнозування і передбачення і дає можливість, прогнозувати використовувати засоби, форми, методи навчально-виховної роботи, планувати систему перспективних ліній у розвитку окремої особистості та колективу;

3. Регулятивного або конструктивного, що полягає в умінні здійснювати вплив; планувати навчальну й виховну роботу; відбирати, аналізувати й синтезувати навчальний програмний матеріал, здійснювати дидактичну

обробку складного матеріалу; творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і психо-педагогічну структуру уроку, виховного заходу; здійснювати індивідуальну програму навчання та виховання учня;

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

комунікативного, такого, що виявляється в ефективному спілкуванні; у вмінні встановлювати педагогічні відносини з учнями, батьками, вчителями; регулювати міжособистісні та міжколективні відносини; вибирати потрібні форми спілкування з учнями й батьками; передбачати результат педагогічної дії на відносини з учнями.

У психологічній літературі (Н.В. Кузьміна) виділено п'ять основних взаємопов'язаних видів психологічної компетентності:

- 1) інформаційно-перцептивна компетентність (знання людей, її підґрунтя складають спостережливість і проникливість);
- 2) інформаційно-психологічна (знання закономірностей поведінки діяльності і відносин людини, включеної у професійну групу, колектив);
- 3) ауто-психологічна (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, уміння управляти своїм станом і працездатністю, самоефективність);
- 4) комунікативна (знання різних стратегій і методів ефективного спілкування);
- 5) психолого-педагогічна (знання методів здійснення впливу).

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

Професійні вміння і навички є головним регулятивним компонентом підсистеми професійної діяльності, що ґрунтуються на знаннях, закладених в професійній діяльності. Іншими словами, це вміння використовувати наявні в практичних цілях з високою ефективністю нові алгоритми та способи розв'язання професійно-педагогічних задач з використанням засобів діяльності. Зазначені вміння і навички повинні відповідати рівню професійної майстерності.

Для людини це набувається разом з досвідом роботи і виявляється у вигляді єдиної системи узагальнених та спеціальних знань і вмінь. Уміння і гнучкі навички повинні поєднуватися з вміннями творчо, нестандартно, але досить ефективно розв'язувати професійно орієнтовані задачі.

задачі. Учительська діяльність, безумовно, має творчий характер. Педагогічна творчість - складний процес, якому передують численні підготовчі етапи: тривале обдумування, первинне переживання кожного етапу педагогічного процесу, визначення чітких його контурів і найважливіших елементів, вибір ефективних методів та прийомів роботи учнів і самого вчителя.

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

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

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

спеціальних здібностей до рівня обдарованості. Серед них особлива роль належить інтелектуальним, які являють властивість, оскільки основою будь-якого розвитку є насамперед розвиток інтелектуальних здібностей. В психологічних дослідженнях підкреслювалося, що особливістю психічної сфери професіонала є активне відображення інформаційної дійсності і здатність добре орієнтуватися у складному виховному середовищі. Завдяки продуктивно працюючому інтелекту вчителі-професіонали спроможні аналізувати основні зв'язки педагогічної реальності, її вибудовувати. На думку О.О. Бодальова «вірити гніту закарбовується ... найсуттєвіше, ... вони

у кожній ситуації, як знаходиш оптимальне рішення і вміння його здійснити [6]. Професіоналізм особистості вчителя зумовлений рівнем розвитку професійно важливих якостей суб'єкта педагогічної праці, тобто таких якостей особистості, які впливають на результативність діяльності [6].

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

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

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

Професійно-педагогічна спрямованість: компетентність; захопленість професією; висока професійна працездатність; любов до дітей, гуманне ставлення до них; вміння вести психолого-педагогічні спостереження, вивчати учнів та дитячі колективи; вимогливість до себе й до учнів, наполегливість, цілеспрямованість; справедливість; тактовність; витримка, терплячість, самовладання; педагогічний такт, уважність, щирість; самокритичність, скромність, самооцінка;

винахідливість, твердість і послідовність у словах, і діях; організованість; відповідальність, педагогічна уява, оптимізм; комунікативність, виразна мова; зібраність, акуратність і зовнішня охайність. Можливо в процесі конкретних досліджень виявлення й інших якостей.

Розвиток професійно важливих і особистісно-ділових якостей успішно здійснюється за допомогою психологічних і акмеологічних технологій.

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

Значення їх різне і залежить від ситуаційно-діяльнісних аспектів, але все таки провідним для класів діяльності «людина людина» і «людина - група» є перцептивний. Це свідчить про тісні зв'язки із соціально-перцептивною компетентністю діяльності. Якщо ж діяльність здійснюється з переважним аналізом різної інформації, то домінуючим пік тупає когнітивний компонент, якщо з прийняттям рішення когнітивний і регулятивний. Рівень культури рефлексії і орієнтації мін виразні кореляти з особистісно-діловими і з інтенсивним розвитком організації рефлексії.

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

Розвиток креативності водночас є умовою формування професіонала та розкриття його інноваційного потенціалу. [3, с. 117]. У той же час якість особистості повинна мати певну спрямованість, пов'язану зі специфікою професійної педагогічної діяльності. Акмеологи гаку спрямованість називають інноваційною. Дійсно, досягнення професіоналізму не існує без новаторського підходу, який може виявлятися в освоєнні нових ефективних алгоритмів і способів виконання діяльності, в нетривіальному розв'язанні педагогічних задач. Тільки спрямованість на творення дає можливість отримати якісно інакші результати, здійснювати прорив в нові галузі професійної діяльності. Відсутність інноваційної спрямованості може привести до того, що сам суб'єкт праці зупиниться у зростанні професійної майстерності (хоч і цей рівень з погляду суспільної потреби якості праці є бажаним). Аналіз діяльності й особистісних якостей педагогів, що досягають видатних професійних результатів, якраз і

констатує у них наявність потужної інноваційної спрямованості. Розвиток інноваційного потенціалу і спрямованості особистості може здійснюватися в першу чергу шляхом вибору відповідних еталонів і слідування їм. Хороші результати дають деякі акмеологічні технології рефлексійного змісту.

Учитель прагне до особистісно-професійного розвитку і досягненню професіоналізму у тому випадку, коли у нього сильні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації. На думку одного із засновників гуманістичної психології К. Роджерса, поведінка і діяльність людини завжди регулюється якимсь об'єднуючим мотивом - потребою актуалізації, тобто «властивою людині тенденції розвивати всі свої здібності, щоб зберігати і розвивати особистість» [11].

Схожі думки висловлювала і Н.В. Кузьміна щодо ролі так званих стартових умов особистості, її особливостей, середовища спілкування, спонукаючих її до постійного саморозвитку, у людей з потенціалом професіонала ця тенденція домінує: «...справжній і послідовно здійснюваний процес саморозвитку, як правило, має місце лише у тих людей, які налаштовані саме на досягнення значущої мети в житті. Це примушує їх цілеспрямовано працювати над розвитком у себе... індивідних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних характеристик, розвитком кідносин і здібностей, які всі разом виявляються однією з обов'язкових передумов здійснення намічених життєвих цілей» [5].

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

- на і юлегливістю в досягненні поставленої мети;
- незадоволеність досягнутим;
- постійним прагаенням зробити отраву краще, чим раніше;
- Схильністю сильно захоплюватися педагогічною

професією;

- переживанням радості від успіху в роботі з дітьми;
- нездатністю погано працювати;
- потребою винаходити нові прийоми роботи у навчально-виховному процесі;
- незадоволеністю легким успіхом;
- відсутністю духу нездорової конкурентості, бажанням, щоб інші теж досягли високих результатів;

- готовністю прийняти допомогу і надати її іншим.

Відзначені характеристики є хорошим орієнтиром для формування адекватної і високої мотивації досягнень, необхідною для розвитку педагога-професіонала, і показниками її оцінки. На формування мотивації досягнення значно впливають обрані суб'єктом особистісні стандарти й еталони, які являють собою „образ-мету» розвитку. Порівняння себе, своїх досягнень з обраними стандартами та еталонами нерідко є значним стимулом до розвитку особистості педагога. Відзначимо, що в особистості, яка прогресивно розвивається мета, еталони і стандарти постійно змінюються, підвищуючи свій рівень.

Підсистема нормативності діяльності і поведінки педагога [3, с. 120-121]. Е розвиток є важливою складовою професіоналізму особистості і становлення педагога-професіонала. Дійсно, справжній професіонал, що має високі еталони якості професійної діяльності і відносин, має досить жорстку систему нормативної регуляції, спонукаючої його постійно дотримуватися цих еталонів і стандартів. Іншими словами | норми виступають ще й як етичний регулятор поведінки і відносин. Етичні або моральні норми професіонала є своєрідною особистісною проекцією професійно-групових та соціальних норм. Професійно-групові норми професіоналів -це сукупність правші і вимог, що виробляються реально функціонуючою професійною спільнотою, нормативно йе заданих, але таких, що відіграють роль найважливішого засобу регуляції поведінки членів даної професійної групи, характеру їх взаємовідносин, взаємодії і спілкування. Професійно-групові норми, що базуються на прийнятих еталонах, дозволяють підвищувати стійкість групи, здійснювати соціальний контроль над її членами і тим самим зменшити вирогідність можливого ухилення від норм професіоналізму. Професійно-групові норми набувають якості етичних у разі, коли вони мають головним чином позитивну спрямованість, з переважанням тих, які стимулюють розвиток і забезпечують нормативність мотивів.

Структура системи моральної регуляції діяльності і поведінки у педагогів-професіоналів відрізняється складністю і включає в себе наступні базисні взаємопов'язані компоненти [4]:

- мотиваційний (позитивне відношення до педагогічної діяльності, прагнення до самореалізації і досягнень, моральні і професійні установки й інтереси);
- когнітивний (знання про професійно-педагогічну етику, уявлення про моральність);
- регулятивний (володіння способами і прийомами, необхідними для розуміння сенсу моральних норм і припису розпоряджень); *

- позиційний (позитивне відношення до дітей, колег, здійснюються професійні взаємодії, обов'язковість і перед ними);
- емоційно-вольовий (здатність до морального гігієнічного життя, здатність відчувати задоволення від роботи, ініціативність);
- оцінний або рефлексивний (моральна самооцінка професійної підготовки, результатів діяльності і відносин).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

професіоналізму підвищуватиметься і потребує створення відповідного акмеологічного середовища.

Акмеологічне середовище навчального закладу (АС) - це цілеспрямовано побудований простір, в якому розгортається навчально-виховний процес та науково-дослідницька діяльність, створені необхідні і достатні умови для його учасників щодо самореалізації творчого потенціалу на шляху до вищих досягнень, та досконалості. Відображуючи розвивальну, гнучко-гуманістичну парадигму, в центрі акмеологічного середовища мають бути суб'єкти педагогічного процесу (викладачі-дослідники, творчо орієнтовані студенти, магістранти, аспіранти, докторанти), заради якого АС створюється, існує і розвивається, в інтересах якого АС повинно досліджуватись.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка понад 20 років створювалося акмеологічне розвивальне середовище - середовище, в якому заохочувалася активність, ініціатива, самостійність, інноваційний пошук, прагнення до успіху як викладачів, так і студентів. Велику роль у професійному становленні викладача ВНЗ відіграє його науково-педагогічна діяльність, розвиток викладача ВНЗ як дослідника, науковця. Наукова складова викладача університету є пріоритетною, оскільки дослідницька робота передбачає постійний пошук, ознайомлення із сучасними досягненнями психолого-педагогічних наук, орієнтацію в сучасному інформаційному науково-педагогічному просторі, осмислення мінливих умов сьогодення. Такий підхід допомагає викладачу по-новому вибудовувати свою навчальну роботу, нектії, семінарсько-практичні заняття, залучати студентів до гвості творчої лабораторії, до науково-дослідної діяльності, розвивати у них педагогічне мислення, креативні здібності, < пмостійність, відповідальність.

Водночас акмеологічне середовище - це середовище до успіху, до творчості, до високих результатів, до досягнень кожного, коли престижно якісно, дотримуючись морально-правових норм.

Акмеологічне середовище -означає теоретично ціннові і змістово-операційні, технологічні чинники навчально-виховного процесу та науковими, які повинні здійснюватись в АС, і на цій основі описати необхідний для цього склад і структуру АС, динаміку, вплив і особливості взаємозв'язків складових АС з іншими елементами АС, з елементами оточуючого середовища відповідно до динаміки розвитку цілей його створення і реалізації.

Житомирська наукова школа „Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів", що створена у 80-х роках повною мірою реалізую основні складові акмеологічного середовища. У процесі 20-річного розвитку наукового колективу було виділено наступні етапи: 1) аналітико- пошукові; 2) диференціації наукових знань; 3)

систематизації та узагальнення; 4) концептуальний. Молоді науковці пройшли шлях від загальної орієнтації в інформаційному педагогічному просторі, поглибленого вивчення педагогічної спадщини, аналізу сучасних наукових досліджень, вибору власного напрямку наукового дослідження, набуття методологічної культури, організації педагогічного дослідження за певним напрямом, систематизації й апробації отриманих знань, до розробки концептуальних положень проблеми підготовки сучасного вчителя.

Методологічні засади наукової школи включають відповідний методологічний концепт, який складається з таких блоків:

1. Парадигмальний блок, що базується на ціннісно- методологічній моделі сучасної педагогічної системи та є результатом інтеграції різних освітніх парадигм і відображає певні способи бачення науковою спільнотою відповідного аспекту педагогічної реальності.

2. Загально-філософський блок передбачає обґрунтування філософських засад педагогічної діяльності майбутніх учителів та розгляд педагогічної реальності у діалектичній зацілюючій, особливого й одиничного.

3. Гносеологічний блок виражає певний стиль та рівень (раціональний, почуттєвий, теоретичний) пізнання майбутніми вчителеми педагогічної дійсності.

4. Праксеологічний блок передбачає дослідження особливості розвитку різноманітних професійних умінь, навичок і прийомів професійної діяльності педагогів, виявлення їх складових і на цій основі вироблення практичних рекомендацій.

5. Системний блок дає можливість аналізувати конкретні педагогічні ситуації з точки зору їх оптимізації, підвищувати внутрішню ефективність педагогічних систем, визначити їх слабкі і сильні сторони.

6. Структурно-функціональний блок - структуралізувати педагогічні системи та виявити їх функціональні й 11 рої(есуальні компоненти).

7. Синкретичний блок - аналізувати педагогічні явища як цілісні, нелінійні відкриті системи та дає можливість їх ре к>i іаі існого керування.

Науково-діяльнісний блок реалізує діяльнісну функцію педагога, моделює механізми формування структурних компонентів професійної діяльності - цільового, мотиваційного, результативного.

Акме-цільовий блок дозволяє зорієнтувати професійну підготовку майбутніх учителів на досягнення ними вершин в професійному зростанні.

У науковій діяльності Школи реалізується і теоретичний манн ні ммш складається з п'яти принципів.

Принцип універсальності моделювання: педагогічних Н | ИЩН Ш

І Принцип ступеневості педагогічної освіти, який зробив розробку відповідних моделей педагогічної освіти та професійно- педагогічну підготовку майбутнього вчителя за такими рівнями, як бакалавр, спеціаліст, магістр.

3. Принцип апроксимації педагогічних функцій учителя сприяє наближенню професійної підготовки майбутнього вчителя до умов його професійної діяльності.

4. Принцип множинності моделей педагогічної освіти, які відображають різні аспекти та підходи до професійної діяльності педагога та передбачають урахування нелінійної, нечіткої моделі діяльності педагога.

5. І Принцип діалектичної етапності та циклічності розвитку педагогічних явищ у контексті професійної підготовки.

Теоретичний концепт доповнюється і розвивається критеріями моделювання професійно-педагогічної підготовки вчителя:

1. Критерій формалізації передбачає формалізацію педагогічної реальності у форму, придатну для математичної обробки.

2. Критерій діагностичності, відповідно до якого кожен етап педагогічної підготовки підлягає діагностиці й відповідному моніторингу.

3. Критерій інтеграції дозволяє розглядати педагогічну дійсність у контексті інтегративних процесів, а також використовувати комбоібкс сучасного методологічного інструментарію і відповідних методологічних підходів.

4. Критерій прогностичності дозволяє виявити ефективність педагогічних впливів та результативність експериментальних досліджень відповідно до їх прогнозованих результатів.

На сучасному етапі розвитку наукової школи визначені нові перспективи дослідження професійної діяльності у контексті розробки нової інтегральної акмеологічної і педагогічної парадигми та відповідної педагогічної теорії, яка

передбачає аналіз педагогічної дійсності з позиції універсального тріадного пояснювального принципу.

Актуальна проблематика роботи школи:

- підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації;
- модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті Болонських інновацій;
- розробка сучасних концептуальних підходів до підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя;
- акмеологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя;
- проблема розвитку обдарованості дітей та молоді;
- інноваційні акме-технології навчання і виховання;
- професійна підготовка майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
- професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в різних освітньо-виховних системах у контексті лікмесинергетичного підходу;
- формування професійної компетентності майбутнього фахівця;
- формування морально-етичних цінностей учнівської та студентської молоді;
- І (трико-педагогічні передумови становлення професійної і її педагогічної освіти;
- розробка сучасних підходів до підвищення продуктивності професійної діяльності майбутнього педагога на основі етичного підходу;
- методологічні засади інноваційних процесів у навчальному закладі;
- методичні засади ступеневої підготовки
- початкової школи до проведення науково-педагогічних досліджень;
- « методологічні засади створення інтегральних ресурсів.
- підготовка майбутнього вчителя до екологічної освіти молоді;

- підготовка майбутнього вчителя до формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді;
- формування соціокультурної компетентності майбутніх офіцерів;
- формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в умовах університетської освіти України.

Розвиток і збагачення акмеологічного наукового середовища привело до створення на базі Школи семи науково-дослідних центрів та лабораторій.

1. Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю.

Центр створений у грудні 2003 р. при кафедрі педагогіки як загально-університетська структура. Керівник центру - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, член-кореспондент Міжнародної академії акмеологічних наук О. Є. Антонова.

Мета діяльності: формування в університеті цілісної, саморегульованої системи стосовно виявлення і підтримки обдарованої студентської молоді, розвитку та реалізації здібностей студентів, стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, підвищення якості підготовки спеціалістів, активізації тіавчально-пізнавальної діяльності студентів, формування резерву для вступу до магістратури та аспірантури, підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів для потреб університету, а також середніх загальноосвітніх, спеціальних та вищих навчальних закладів міста Житомира та Житомирської області.

Досягнення цієї мети передбачає, що обдаровані студенти мають сприяти активізації навчального процесу у ВНЗ, утвердженню духу змагальності в процесі навчання, завдяки чому у значної частини студентів підвищується інтерес до пізнання та рівень успішності.

Провідною концептуальною ідеєю діяльності центру є положення про те, що, реалізуючи свій власний потенціал у

процесі навчання, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів.

Напрями діяльності: аналітико-інформаційна, науково-дослідницька, розвиток професійно-педагогічної та соціально-педагогічної творчості майбутніх учителів, розвиток художньо-естетичної творчості студентів, розвиток фізичних здібностей та збереження здоров'я, підготовка студентів до участі у Всеукраїнських олімпіадах, міжнародна та міжрегіональна співпраця, довузівська підготовка педагогічно обдарованих школярів.

Форми та методи роботи: поетапна діагностика здібностей студентів, зустрічі з досвідченими науковцями, обмін досвідом, науково-практичні конференції з проблеми обдарованості, випуск студентських наукових видань, круглі столи, „Школа майбутнього науковця“, активні методи навчання, ділові ігри, ірениги, олімпіади, конкурси педагогічної майстерності, ііу к ціоіш ііедагогічних ідей, педагогічний театр тощо. Центром шк них ті.ся консультативна допомога в проведенні дослідно- ікі пери ментальної роботи за темою „Вплив інтегративно- іім и.пісного підходу на розвиток інтелектуальних здібностей і 'міііі ні і туково-педагогічним проектом „РОСТОК" на базі ііррлнчіні і.кої міської гуманітарної гімназії № 2 Житомирської діяльності Центру обґрунтовано модель створено технологію розвитку педагогічної діяльності майбутнього вчителя, апробовано технологію та проведення Всеукраїнської студентської псдагогіки; розроблено та запроваджено спецкурси, спрямовані на підготовку

обдарованих дітьми; налагоджено видання наукової, методичної, популярної літератури з проблеми обдарованості на допомогу вчителю.

Продуктивна діяльність науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю та реалізація концепції навчання обдарованих студентів у вищих закладах освіти дозволили експертам Всесвітньої ради, яка опікується обдарованими і талановитими дітьми, засвідчити високий

рівень відповідної роботи і нагородити університет Міжнародним сертифікатом за роботу з обдарованими студентами (2008), а автора проекту проф. О.Є. Антонову обрано членом експертної ради Всеукраїнської молодіжної громадської організації „Союз обдарованої молоді”.

2. Науково-методична лабораторія „Педагогічна підготовка студентів магістратури”.

Створена у 1999 році. Керівник науково-методичної лабораторії - кандидат педагогічних наук, професор С. С. Вітвицька.

Робота в лабораторії здійснюється на основі принципів особистістю зорієнтованої педагогічної освіти. Діяльність науково-методичної лабораторії спрямована на створення умов для відбору педагогічно обдарованих студентів та творчого розвитку майбутніх магістрантів; оволодіння ними поглибленими знаннями з педагогіки та вміннями інноваційного характеру, підготовку до науково-дослідницької, науково-педагогічної, методичної, управлінської, пошукової діяльності.

Науково-дослідницька підготовка ставить за мету формування у студентів магістратури готовності до науково-дослідної діяльності, а також уміння керувати науковим пошуком своїх учнів. Готовність до науково-дослідницької діяльності включає такі компоненти: творчі можливості; індивідуально-творчі якості (креативність мислення, інтуїція, творча уява, дивергентність, оригінальність, асоціативність мислення, інтелектуальна активність, інтелектуальна ініціатива); компетентність у науково-дослідницькій діяльності (вміння організувати власну розумову діяльність. Крім того магістранти мають здійснювати літературний пошук, бібліографічний огляд наукових джерел; обґрунтувати актуальність теми дослідження, чітко визначити мету і завдання дослідження; оперувати понятійним апаратом; володіти науковими методами пізнання; визначати об'єкт, предмет дослідження; формулювати гіпотезу, доводити або спростовувати її достовірність; обґрунтувати наукову новизну

і практичну значущість дослідження; оформляти результати дослідження відповідно до визначених вимог; захищати та обґрунтовувати результати свого дослідження);

Магістранти знайомляться з особливостями системи вищої педагогічної освіти в Україні та за рубежом, змістом, формами і методами, сучасними технологіями навчання і виховання студентів. Необхідним елемент

ом підготовки студентів магістратури є озброєння їх знаннями психолого-педагогічних закономірностей навчання і виховання у ВНЗ; управління пізнавальними процесами; виявлення критеріїв розумового розвитку і визначення умов, за яких досягається ефективний розвиток учнівської молоді.

У процесі науково-педагогічної підготовки майбутні викладачі оволодівають основами педагогічної культури, розвивають педагогічне творче мислення, культуру спілкування. Методична підготовка передбачає формування пізнень, умінь, навичок, удосконалення методики викладання фізичної дисципліни; розвиток антиципації; володіння методами науково-педагогічного пошуку, організації і-м ін'рнименту; умінь застосовувати методичні знання, вміння, ьний'ки під час викладання фахових дисциплін у навчальних мкчидлх різною типу.

Фіхівці освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр" також іїнуитмм до управлінської діяльності, (планування, чрі ппПйції, мотивації, контролю), що є елементами управлінської діяльності директора, заступника навчального закладу тощо. Магістранти оволодівають уміньми: встановлювати педагогічно доцільні взаємини з підлеглими; включати їх у діяльність відповідно до здібностей і рівня підготовки; діагностувати рівень їх готовності до різних видів педагогічної діяльності; використовувати у майбутній роботі різні види стимулювання та форми контролю.

Магістранти здійснюють практичну діяльність у вищих навчальних закладах рівнів акредитації м. Житомира та Житомирської області. Це дає можливість поглибити, розширити, інтегрувати знання з педагогіки, основ

педагогічної майстерності, навчально-виховних технологій, педагогіки вищої школи; практичного опанування різними формами навчального і виховного процесу у вищих закладах освіти I-IV рівнів акредитації; надання методичної та практичної допомоги колективам ВНЗ; сприяє формуванню професійної спрямованості особистості, застосуванню своїх знань, досвіду, здібностей у сфері обраної професії. Проф. С.С. Вітвицькою підготовлено підручник і практикум з педагогіки вищої школи.

Матеріали роботи науково-методичної лабораторії апробовані на міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях, зокрема таких як Міжнародна конференція „Магістратура, досвід, перспективи" (Київ, 2004); Міжнародна науково-практична конференція „Формування професійної компетентності вчителя в рамках своєї інтеграційних процесів" (Кшв-Житомир, 2005); Всеукраїнська науково-практична конференція „Творча особистість учителя як передмова інноваційних процесів у початковій школі (Житомир, 2004.); Всеукраїнська науково-практична конференція „Соціально-економічні проблеми реформування українського суспільства" (Житомир, 2005); Національна науково-практична конференція „Інноваційні технології виховання учнів і молоді у позанавчальний час" (2005).

3. Науково-дослідна лабораторія „Акмеологія освіти".

Створена в 2004 році як результат 30-річної співпраці кафедри педагогіки з Міжнародною академією акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург, Росія), яку очолює член-кореспондент РАО, доктор психологічних наук, доктор акмеологічних наук, професор Н. В. Кузьміна.

Науковий керівник лабораторії - кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної академії акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург) *Н. Г. Сидорчук*.

Мета діяльності лабораторії полягає в розробці та поглибленню нової міждисциплінарної галузі знань - акмеології, науковій співпраці з акмеологічними осередками

вищих навчальних закладів України та країнами ближнього зарубіжжя (Росії, Білорусі, Польщі).

Напрями наукової та організаційної діяльності:

1. Ініціювання і координація проведення наукових досліджень у сфері акмеології шляхом: залучення до проведення досліджень викладачів, співробітників, студентів університету; створення дослідницьких та проблемних груп; виявлення перспективних науковців серед студентів, випускників університету, працівників галузі освіти, залучення їх до проведення досліджень у рамках діяльності лабораторії; співпраці з громадськими організаціями та державними установами у напряму розробки та впровадження акмеологічних моделей загальноосвітніх закладів у практику.

2, Допомога учасникам науково-дослідних груп у проведенні досліджень: встановлення і координація співпраці і провідними навчальними закладами України та країн Ближнього зарубіжжя; рекомендації кафедрам та ін підтримки тем, дипломних робіт, тем дисертаційних і чіджень, пов'язаних з акмеологічною проблематикою; нгінніення, опрацювання та розповсюдження інформації

рекомендація кращих досліджень до публікації у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях про конференції, семінари з проблем акмеології професійно- педагогічної діяльності.

3. Введення в науковий обіг нового наукового матеріалу: участь у роботі всеукраїнських та міжнародних конференцій, семінарів та круглих столів; популяризація ідей і наукових здобутків науково-дослідної лабораторії акмеології освіти;.

За останні роки встановлені зв'язки з Українською Академією Акмеологічних наук (засновник Київський університет імені Бориса Грінченка). Опубліковано ряд статей у новому науковому виданні "Акмеологія в Україні: теорія і практика".

Науковці лабораторії щорічно беруть участь у наукових сесіях Міжнародної академії акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург), а також у проведенні міжнародних та всеукраїнських конференцій з актуальних проблем акмеології, зокрема у 2010 році - міжнародному форумі акмеологічних навчальних закладів "Акмеологія - наука XXI століття: ігоретиксыпрактичний аспект" (Український гуманітарний ліцей. КНУ ім. Т. Шевченка) на базі КНУ ім. Т. Шевченка (м. Київ), регіональній конференції "Акмеологічні аспекти професіоналізму педагогічних кадрів" (на базі ЗОШ №21, м. Житомир), на круглому столі „Акмеологічні концепти освітології" Всеукраїнської науково-практичної конференції „Освітологія - науковий напрям інтегрованого пізнання освіти", що проведено у Київському університеті імені Бориса Грінченка. Заключено угоду про співпрацю з науково-дослідною лабораторією "Перша українська наукова школа РІ" (ПУНШ РІ) Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка. Науковці лабораторії у 2010 році брали участь у науково-методичному семінарі "Проблеми та перспективи соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових-мігрантів" (м. Кременець).

4. Поліський інноваційний центр освіти та розвитку.

Центр створено в 2007 році викладачами кафедри інноваційних технологій освіти і виховання ЖДУ імені Івана Франка, які займаються інноваціями в освітньому просторі та проблемами професійного становлення. Керівник центру - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Ю. С. Костюшко.

Метою Центру є: ініціювання, координація досліджень у галузі інноваційних технологій освіти і розвитку та їх утілення в практику функціонування освітніх структур. Результати діяльності планується висвітлювати в щорічному альманасі „Інноваційні технології освіти та розвитку”.

Напрями наукової та організаційної діяльності:

1. Здійснення наукових досліджень у галузі освітніх інновацій та підготовка спеціалістів до їх реалізації шляхом: залучення до проведення досліджень викладачів та студентів вищих навчальних закладів м. Житомира, кращих педагогів, психологів та соціальних працівників області; співпраці з громадськими організаціями та державними установами у визначеному напрямі; розробки, накопичення, впровадження та розповсюдження інформації з проблем інноваційних технологій освіти та розвитку.

2. Проведення лекцій, семінарів, консультацій, тренінгів із педагогами, батьками, зацікавленими установами та особами за напрямками: ведення діалогу; розв'язання міжособистісних конфліктів; розв'язання організаційних конфліктів; «імпотентність суттєвого впливу; компетентність Переконого впливу.

3. Організація акмеологічних деснів: планування та ниишмни роботи; орієнтація в прфбямшта діи щі жчшм пфзитивного результату; прийнята трудних рішень; виявлення здібностей і пошук професії; лідерство та Мивація; організація колективу; комунікативна компіетенійіст;

компетентність виступів перед аудиторією, проведення зборів; основи техніки саморегуляції (психологічних станів, поведінки, діяльності) засобами АТ, медитації, імаготренінгу.

4. Організація та проведення соціально-психологічних тренінгів: вирішення проблем (внутрішніх конфліктів), тренінг особистісного зростання, навчіння соціальних компетентностей, тренінг ефективної міжособистісної взаємодії, тренінг креативності та ін.

Результати роботи. Науковцями Центру проведено ряд тренінгів в різних школах м. Житомира, а також ряд регіональних науково-практичних конференцій з проблем інноваційного менеджменту та сталого розвитку освіти.

5. Науково-методична лабораторія „Освітньо-виховна система полісся”.

Лабораторію створено у 2005 році як структурний підрозділ університету та регіональна філія Інституту педагогіки АПН України (м. Київ). Керівник лабораторії - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки О. С. Березюк

Мета науково-методичної лабораторії: дослідити організаційно-педагогічні основи побудови поліської школи як регіонального українського національно-виховного закладу (етнодидактичний аспект); розробити концепцію поліської школи, програму народознавства Полісся, навчальні посібники та методичні рекомендації з етнопедагогіки, літературного краєзнавства, етнографії та ін.; налагодити наукову співпрацю з середніми та вищими навчальними закладами України та інших країн;

Напрями науково-методичної лабораторії: аналітико-інформаційний та історіографічний, інноваційних технологій викладання української мови та літератури, інноваційних методик виховання; етнічної соціалізації особистості.

Науковці досліджують проблему «Методичні засади фірми нашій імп'юдагічної культури майбутнього вчителя- філолога в умовах Поліського регіону». У межах лабораторії працює проблемна група з педагогіки студентів

ННІ філології та журналістики. Під керівництвом викладачів студенти досліджують проблему. «Новітні технології навчання та виховання етнопедагогічної культури в умовах Поліського регіону». Лише протягом 2010 року студентами проблемної групи було опубліковано 25 статей та тез. Загалом науковцями лабораторії спільно зі студентами проведено 15 регіональних науково-практичних конференцій, присвячених відомим просвітителям, педагогам О. Духновичу, С. Русовій, В. Сухомлинському, І. Франку, Г. Ващенко, М. Стельмаховичу та ін. Зокрема у 2010 році проведено Міжрегіональну науково-практичну конференцію «Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства», міжрегіональний науково-методичний семінар «Формування етнопедагогічної культури студентської молоді». Студенти виборюють призові місця на всеукраїнській олімпіаді з педагогіки. Ними проведено ряд виховних заходів на тему «Педагогіка народного календаря» в гуманітарній гімназії № 23, ЗОШ № 26, у гуртожитках № 4 та № 5 ЖДУ, в обласному педагогічному ліцеї, в дитячому будинку-інтернаті с. Дениші, в будинку маляги м. Житомира та ін. Майбутніми педагогами зібрано, систематизовано, узагальнено навчально-методичний досвід педагогів Житомирщини, освітньо-виховних систем Понісся. Підготовлено до друку науково-методичний збірник • • педагогічний компонент зарубіжних освітньо-виховних • тчем».

Науковці лабораторії брали участь у багатьох Міжнародних науково-практичних конференціях, зокрема у «XX століття - етнонаціональний вимір та проблеми пніпмиту» (22-23 жовтня 2010р.), «Актуальні проблеми американські студії» (21-23 квітня 2010р.), на методичному семінарі «Підготовка премійних спеціальностей до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін», «Духовно-моральне виховання і професіоналізація особистості: виклики XXI століття» (29-30 жовтня), Всеукраїнській науково-практичній конференції

«Системний підхід у роботі з обдарованою молоддю» (26-28 квітня 2010 року).

6. Міжвідомча науково-дослідна лабораторія "Громадянський розвиток особистості професіонала".

Лабораторія створена на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Житомирського державного університету імені Івана Франка у 2010 році. Координаторами діяльності Лабораторії є завідувач відділу андрагогіки ІПООД НАПН України, доктор педагогічних наук, професор *Л. Б. Лук'янова*, та кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільного виховання і педагогічних інновацій ЖДУ ім. І. Франка *О. В. Вознюк*.

Ідея Лабораторії виникла у зв'язку з пошуком оптимальної стратегії і механізмів розвитку освіти дорослих і зумовлена необхідністю створення сприятливих умов для реалізації права людини на освіту незалежно від її віку, зайнятості у сфері праці або професійного досвіду. У цьому важливе місце слід відвести освіті, яка здатна змінити поведінку дорослої людини як в особистих, так і в суспільно-значущих сферах її діяльності.

У світі відбувається надзвичайно швидкий процес синтезу нових знань та технологій, що позначається на професійній освіті, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця. Сучасні зміни вимагають від спеціаліста спрямованості скоріше на принцип універсалізації знань та вмінь, а не на їх конкретний зміст. Отже, процес неперервного розвитку людини має забезпечуватися міждисциплінарними дослідженнями, які базуються на принципі синтезу знань, на людиномірних, ціннісних основах сучасних знань та технологій та мають забезпечуватися спільними зусиллями багатьох наукових установ.

Мета діяльності Лабораторії: проведення науково-дослідної роботи, обмін педагогічним досвідом, удосконалення професійних якостей наукових і педагогічних

працівників з проблем громадянського розвитку особистості професіонала.

Науковці лабораторії ведуть науково-дослідну роботу за такими напрямками: теоретико-методологічні і методичні засади освіти дорослих, інформаційно-технологічне забезпечення професійної підготовки сучасного вчителя, розвиток педагогічної майстерності викладача ВНЗ непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства, загальнокультурний розвиток особистості педагога в умовах постіндустріального суспільства, громадянський розвиток особистості професіонала, компетентнісний підхід до підготовки педагогічного персоналу у зарубіжних країнах, підготовка публікації наукових праць, навчально-методичних матеріалів, проведення науково- і фактичних конференцій.

Результати роботи: проведено спільне засідання з обговорення особливостей науково-дослідної роботи Лабораторії у рамках такого напрямку фундаментальних досліджень у сфері педагогічних наук, як теоретико-методологічні і методичні засади освіти дорослих, ведеться Інтернет-форум, присвячений актуальним проблемам освіти дорослих та професійного становлення сучасного фахівця, зміцнюються наукові зв'язки з Інститутом обдарованої дитини НАПН України, науковці лабораторії брали участь у ряді наукових і міжнародних та конференціях з проблем розвитку обдарованої дитини; встановлено наукові зв'язки з Українською академією педагогічних наук (Київський університет імені Григорія Сковороди), статті науковців школи надруковано видатною Академією "Академія в Україні"; продовжують розвиватися науково-методичні зв'язки з навчальними закладами навчально-науково-виробничим Комплексом "Полісся"; члени лабораторії були обрані в Академію міжнародного співробітництва з креативної педагогіки; за останній час період науковці лабораторії

надрукували близько 50 наукових статей, науковці Лабораторії брали участь у десяти наукових конференціях

7. Міжвідомча науково-дослідна лабораторія "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної Дії".

Лабораторія також створена на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Житомирського державного університету імені Івана Франка у 2010 році. Координаторами діяльності Лабораторії є завідувач відділу теорії та історії педагогічної майстерності ІПОД НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник *М. М. Солдатенко*, та кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки ЖДУ ім. І. Франка *І.І. Коновальчук*.

Ідея Лабораторії виникла у зв'язку з необхідністю модернізації системи педагогічної освіти і спирається на принципи професійного навчання, зорієнтованого на особистість майбутнього вчителя, актуалізацію потреби у професійному самопізнанні й самовихованні, вироблення гуманістичної професійної позиції, подальшого вдосконалення шляхів набуття майбутніми і працюючими педагогами основ педагогічної майстерності.

Мета діяльності Лабораторії: організація науково-дослідної роботи, вивчення і впровадження педагогічного досвіду, розробка технології удосконалення педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Лабораторія як міжвідомча установа та суспільний Інструмент має як дослідницький, так і координаційний мірикір, вона покликана координувати зусилля дослідників різних галузей знань, спрямованих на розробку теорії і практики професійно-педагогічної освіти.

Лабораторія веде науково-дослідну роботу за такими напрямками: теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії, розвиток педагогічної майстерності викладача ВНЗ, професійний розвиток особистості педагога в сучасних умовах, естетичні та етичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних

закладів, психологічні умови розвитку духовної культури майбутніх педагогів. Науковці лабораторії беруть участь у проведенні наукових конференцій, «круглих столів», семінарів, консультацій, упроваджують результати досліджень у практику, розробляють інноваційні технології навчання, ведуть пошуки вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії.

Результати роботи: проведено спільне засідання з обговорення особливостей науково-дослідної роботи Лабораторії у рамках визначеного напрямку, ведеться робота щодо заіпочаткування постійно діючого інтернет-форуму, присвяченого актуальним проблемам підвищення професійної майстерності педагогів, зміцнюються наукові зв'язки з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, науковці лабораторії брали участь у ряді наукових та конференціях з проблем інноваційного розвитку особистості педагога; встановлено наукові зв'язки з науково-дог підпою лабораторією з проблем освітології (Київський університет імені Бориса Грінченка), продовжують науково-методичні зв'язки з навчальними ммпдпми навчально-науково-виробничим Комплексом; члени лабораторії були обрані в Академію співробітництва з креативної педагогіки; за період науковці лабораторії надрукували понад ннумімч публікацій, науковці Лабораторії брали участь у ряді наукових конференціях з проблем професійно- педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Одним з провідних завдань створення акмеологічного середовища є процес підвищення рівня ефективності професійної підготовки майбутніх учителів, який передбачав не тільки посилення фундаментальної (теоретичної) складової, але й зростання зв'язків із загальноосвітніми закладами різного типу. Цьому сприяла і діяльність навчально-науково- виробничого комплексу „Полісся”. В університеті впродовж шести років успішно діє навчально-науково-виробничий комплекс "Полісся". До

складу комплексу "Полісся" ввійшли 20 навчальних закладів м. Житомира та Житомирської області, яким охоплено 25 тис. педагогів, учнів, студентів. Серед них провідні навчальні заклади області: Бердичівський та Коростишевський педагогічні коледжі/ Житомирський обласний педагогічний ліцей, Житомирська гуманітарна гімназія № 1, Житомирська гуманітарна гімназія № 23 імені М.Й. Очерета, Житомирська міський ліцей I-III ступенів № 25 імені М.О. Щорса, Житомирська міська школа хореографічного мистецтва "Сонечко".

Провідною метою центру є ініціювання, координація досліджень у галузі інноваційних технологій освіти і розвитку та їх впровадження в практику функціонування освітніх структур різного рівня: сфери вищої, професійної освіти та загальноосвітніх шкіл.

Основні напрями діяльності комплексу: розробка та підготовка навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу; стажування співробітників на базах Комплексу; організація наївчальної та педагогічної практики студентів; робота з обдарованою учнівською та студентською молоддю; проведення конференцій, семінарів, "круглих столів", курсів з актуальних проблем діяльності Комплексу, підготовка, видання та реалізація практичних рекомендацій, підготовка науково-методичних збірників з досвіду роботи закладів

Комплексу; організація спільних виховних заходів; розвиток та реалізація сучасних освітніх технологій; упровадження системі! ступеневої освіти підготовки фахівців за наскрізними планами та програмами; проведення спільної науково-дослідної роботи; апробація та використання результатів наукових досліджень; покращення навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів комплексу. Комплексом проводиться різноманітна спільна навчальна, наукова, методична робота, здійснено ряд виїзних засідань у

Новоград-Волинському колегіумі, гімназії та медичному коледжі, у Бердичівському педагогічному коледжі та ІН.

При сприянні науковців університету останніми роками викладачі навчальних закладів Комплексу успішно здійснюють науково-дослідну діяльність, навчаються в аспірантурі та захищають кандидатські і докторські дисертації. За результатами діяльності Комплексу "Полісся" віддано декілька науково-методичних збірників: "Науково-методична співпраця в системі університет-середній та вищий навчальний заклад" (Житомир, 2004), "Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін" (Житомир, 2004), "Проблеми підвищення якості освіти у контексті інтеграційних процесів: досвід, інновації, перспективи" (Житомир, 2006). Діяльність Комплексу також відображено у вітчизняних й зарубіжних наукових виданнях. Моніторинг і показники якості освіти в умовах діяльності навчально-виробничого комплексу „Полісся” відображено у збірнику наукових праць „Педагогічна освіта і освіта дорослих: український вимір, (Київ, Хмельницький, 2008).

Співпраця викладачів, студентів університету та інших освітніх колективів області дала можливість:

» ініціювати перехід від домінант предметно-орієнтовного до опиту майбутніх учителів до реального шкільного життя; забезпечити багаторівневе партнерство (школа - університет викладачі кафедри - вчителі школи, студенти - школярі, викладачі кафедри - школярі, вчителі школи - студенти);

- студентам здійснювати постійну апробацію набутих знань і навичок і мати оперативний зворотний зв'язок з викладачами;
- сформувати конструктивне педагогічне мислення у майбутніх учителів; сприяти взаємопроникненню навчальних процесів вищої і загальноосвітньої школи.

Викладачі кафедри і вчителі школи спільно узгоджують стратегію оцінювання рівня підготовки студентів, аналізують уроки, виховні заходи, які проводять студенти.

Унаслідок іакого підходу до процесу професійної підготовки вчителя вдається сформувати на належному рівні його компетенції: комунікативну, конструктивну, інформаційну, організаторську, мобілізаційну, розвивальну, орієнтаційну (виховну), дослідницьку. Про це свідчать відгуки щодо наших випускників з навчальних закладів різного типу, дипломи переможців олімпіад. Для оцінювання досягнень студентів розроблено й апробовано професійний портфоліо. Під яким розуміємо колекцію зразків і продуктів навчально-пізнавальної та наукової діяльності студента, що різнобічно демонструють не тільки його навчальні результати, але й зусилля щодо їх досягнення, якісні зміни у знаннях і вміннях порівняно з попередніми результатами, а також: відповідні інформаційні матеріали із зовнішніх джерел, призначені для подальшого їх аналізу, кількісної і якісної оцінки рівня навченості певного студента та подальшої корекції процесу його підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Відтак, акмеологічне середовище передбачає насамперед створення і забезпечення ефективних умов для особистісного розвитку і соціальної активності викладачів і студентів, для досягнення ними вершин в професії, науці і життєдіяльності. Акмеологічне моделювання визначає порядок і правила інтеграції наукового й освітнього потенціалу у педагогічний процес та визначає шляхи досягнення досконалості суб'єктів освіти.

Професійно-особистісний розвиток майбутнього педагога в системі вищої освіти обумовлено багатоплановою діяльністю всіх суб'єктів освіти [2]. Така діяльність забезпечує продуктивний і гармонійний розвиток у студента мотиваційно-ціннісних, інтелектуальних, емоційно-вольових, соціально і професійних важливих якостей. Акмеологічними умовами високоефективної системи професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога у вищій школі є:

- урахування принципів суб'єктного підходу, який пов'язаний з розвитком сутнісних сил і здібностей майбутнього педагога, що дозволяють йому обирати

оптимальні стратегії життєвого шляху, і які передбачають виховання відповідальності, почуття обов'язку, ініціативи, забезпечення можливостей для особистісного і професійного зростання, створення умов для самовизначення, самореалізації, оволодіння засобами, необхідними для розвитку педагогічного мислення, творчості, індивідуальності особистості її духовного потенціалу;

- проведення цілеспрямованої роботи по формуванню у студентів стійкої мотивації до педагогічної професії. Результатом такої роботи повинна стати зміна структури мотивації студентів шляхом активізації свідомо-вольової цінності особистості по засвоєнню смислового змісту уї відомпованих мотивів, опредмечування значущих для містості потреб та ін. Для цього необхідно підвищувати рівняння і престиж педагогічної професії, розкривати її іманентну суть, актуалізувати еталон (ідеал) педагога-професіонала, стимулювати і направляти реалізацію особистісно і гуманістичних перспектив у навчальній і майбутній професійній діяльності студентів, стимулювати процес їх самовдосконалення;

посилення інтеграційної ролі акме-психологічного супроводу як цілісного і безперервного процесу вивчення, аналізу, формування, розвитку, саморозвитку і корекції пізнавальної сфери й особистості майбутнього вчителя, що потрапляє в об'єктне поле діяльності викладача і створеного акмеологічного середовища;

системне пізнання і створення умов для самоперетворення особистості студента в процесі його професійної підготовки, що передбачають розробку і реалізацію відповідного змісту, моделей, алгоритмів освітніх розвивальних технологій, адекватних засобів структурно-функціонального, навчально-методичного забезпечення, діагностики й оцінки динаміки професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога в системі вищої освіти.

Таким чином, розроблена акмеологічна концепція професійного розвитку педагога та моделювання

розвивального акмеологічного середовища створюють не тільки теоретико-методологічне підґрунтя для розгортання наукового пошуку у сфері акмеологічної та педагогічної проблематики, але й передбачають забезпечення ефективних умов для особистісного і професійного зростання особистості педагога, досягнення ним вершин розвитку педагогічної діяльності.

Література

1. Агапов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. - М.: 1н-т молодежи, 1999.
2. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. - Санкт-Петербург-Коломна-Рязань, 2008. -376 с.
3. Акмеология: учебное пособие /А.А. Деркач, В .Г. Зазыкии. - СПб.: Питер, 2003. - 256 с.
4. Богданов Е.Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя. - М.: РАГС, 1995.
5. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. - М.: Флинта-наука, 1998. - С. 44.
6. Бодалев А.А., Рудкевич П.А. Как становятся великими и выдающимися? - М.: РАГС, 1997. - С. 39.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ - М.: Высшая школа, 1989. -167 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996.
9. Наукова школа педагогів «Акме» / Вісник наукової школи педагогів «АКМЕ» / Вип. 2 (2009) / Гуменна Т. Я. Акмеологічне моделювання освітнього середовища як умова розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу.
10. Огнев А.С. Субъектогенез и саморегуляции. - Воронеж: ВГИ, 1997.
11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - Спб.: Питер, 1997.

12. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982. -185 с.

1.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ

У теперішній час освітній стандарт став широко досліджуваним явищем у вітчизняній педагогічній літературі, привертаючи до себе увагу як визнаних авторитетів педагогічної науки, так і нову генерацію дослідників. Він став предметом педагогічного, філософського, методологічного, соціологічного аналізу.

Освітній стандарт затребуваний як новий соціально-педагогічний феномен, коли виник попит на впорядковане різноманіття форм, типів і видів освіти.

Освітній стандарт виконує роль нормування освіти, міри якості освіти, що здобуває все більшою мірою імператив гуманного соціального стандарту, тобто покликаного сприяти реалізації фундаментального прагнення людей до цінностей справжнього гуманізму.

Стандартизація в освіті - це модель освіти, її міра у впорядкованому різноманітті освітнього простору. Але головне - це новий спосіб проектування мети в освіті, мети нового типу, що вимагає системної міждисциплінарної рефлексії.

Освітній стандарт - це норма, що забезпечує наступність навчального плану й навчальної програми. Він тільки пересуває їх з поля „цілей" у поле „засобів" і виявляє більш складний спосіб експлікації (тут від лат. explicatio пояснення) інтегрованих цілей [9].

Поряд з зазначеними новими, в порівнянні з навчальним планом і навчальною програмою, якісними характеристиками, освітній стандарт являє собою інтеграцію таких загальнопедагогічних категорій як мета, цінності, зміст, форми й засоби освіти. У цьому сенсі стандарт може бути її перплетований як синтетична категорія загальної педагогіки,

що вимагає для свого розуміння міждисциплінарного, і інтегрованого), цілісного підходу.

Аналіз наукової літератури щодо стандартизації в освіті й багатьох зразків державних освітніх стандартів виявив, що допоки залишається недослідженим стандарт як цілісний соціально-педагогічний феномен у ключі системної міждисциплінарної методології [4; 6]. Наукове знання про освітній стандарт, його підґрунтя, моделі, а також різноманітна практика стандартизації в освіті уможливають здійснити синтез концептуальних, теоретичних і системно-методологічних засад.

Створення засад теорії освітнього стандарту (ОС) має на меті:

- виявити істотні властивості стандарту і його моделювання [6];
- систематизувати фактори, типи й види ОС на основі обґрунтування закономірних тенденцій, зв'язків і т.п. [4];
- описати й пояснити реальність стандартизації в освіті [9];
- розробити методологію прогнозування [7];
- оптимізувати праксеологію стандартизації [2];
- розвинути комунікативну функцію (у т.ч. між різними освітніми практиками) [4].

Формування засад теорії може поглибити уявлення про освітній стандарт як засіб управління системою освіти в нових умовах, як спосіб розвитку освіти, як конструкт з високою прогностичною ефективністю, як підставу для оцінки й діагностики, як фактор організаційно-технологічного відновлення освітнього процесу.

Очевидно, що без теорії стандарту не можна розв'язати шість принципів завдань, наприклад таких як:

- розвиток освітніх стандартів, їхнє оновлення й динаміка;
- прогнозування напрямів руху ОС;
- формування систем управління якістю освіти;
- нормативне регулювання нормативної бази освіти й ін.

Засади теорії ОС - багатомірний, міждисциплінарний конструкт. Аналізуючи ОС із позицій того або іншого наукового ракурсу, ми перегворюємо стандарт в об'єкт дослідження даного наукового напрямку, і, тим самим формуємо багатомірний простір теорії освітнього стандарту [4, с. 33].

Намагаючись визначити методологічні засади спільних дій наукового співтовариства й передової практики у створенні стандарту освіти ми застосували такі методологічні підходи, як *системний*, *> синергетичний*, *варіативно-модельний*, *особистісно-орієнтований* й інші.

Системному підходу належить пріоритетна роль у розробці моделі Держстандарту освіти й втіленні її в освітній практиці. Застосування системного підходу в педагогічній діяльності припускає використання певних принципів, норм і правил щодо стандарту освіти.

Зрозуміло, ключовим поняттям системного підходу є „система”. Поряд із ключовим існують й інші поняття системного підходу, такі, як „компонент”, „елемент”, „структура”, „зв'язок”, „відношення”, „інтеграція”, „цілісність”, „системоутворювальний фактор”, які мають безпосереднє відношення до дослідження й підготовки **Держстандарту** освіти [2]. До другої складової системного підходу віднесемо основні ідеї-принципи діяльності для пізнання й перетворення стандарту освіти як соціально- педагогічного явища.

У педагогічній науці є вдалі спроби методологічної інтерпретації освітнього стандарту професійно-технічної ніколи [9]. Дослідники вважають, що систему освіти й освітній імідж можна розглядати як аналог добре дослідженої в науці біологічної мембрани, що має вхід і вихід. Якщо сама « ми їм піти це її вхід, то освітній стандарт - її вихід. Вхід це . вихід - є майбутнє. Отже, освітнього розвитку освітнього середовища.

Як будь-яка система, освітній стандарт проходить у своєму розвитку наступні етапи: виникнення, становлення, період зрілості й перетворення.

Нині в теорії й методології побудови педагогічної системи усе частіше застосовується *синергетичний підхід*. Зasadними поняттями синергетики є „самоорганізація“, „відкритість“, „нелінійність“, „неврівноваженість“, „біфуркація“, „флуктуація“, „дисипативні структури“, „атрактор“ [3]. На наш погляд, стандарт освіти як будь-яка педагогічна система є нелінійним і відкритим. Отже, його функціонування й розвиток відбувається на засадах механізмів і процесів самоорганізації й саморозвитку. Для визначення дієвості системи у філософії використовують метод „необхідності й достатності“, що застосовується в математиці. Перевішивши ці вимоги у сферу методології, відзначимо критерії необхідності й достатності, виконання яких призводить до стійкого існування систем, тобто до їхньої самодостатності.

Синергетичний підхід до освіти відкриває можливості самоусвідомленого звільнення від необхідності судити про той або інший культурний феномен, відповідно до тієї або іншої сталої системи наукових критеріїв [3].

Одна з найважливіших особливостей сучасного пізнання полягає в розгорнутому обговоренні фундаментальних, світоглядних, філософських, пізнавальних і методологічних проблем, що є необхідною умовою формування нових ідей науки. Різні способи пізнання світу (мистецтво, філософія, наука й т.п.) надають можливість багатомірного бачення проблеми. Саме тому у теперішній час визначальною тенденцією пізнавального процесу є інтеграція.

«Ум» не освіти, засіюване на інтеграції різних методів» «інших наук, сприяє цілісному усвідомленню світу й зростанню індивідуального потенціалу особистості. Синергетичний підхід до розробки варіативних моделей навчальних курсів, ґрунтуючись на принципах яких будуть **інтеграція й творчий розвиток особистості** [6]. Синергетичний підхід органічно поєднується з методом

системного аналізу. Головне у ньому - логічно обґрунтоване дослідження проблеми й використання відповідних методів її розв'язання, які можуть бути розроблені в рамках інших наук. Системний аналіз припускає міждисциплінарність, або міжпредметність [2].

Наукова картина світу відтворена методом системного аналізу і являє собою модель, в основі якої полягають дані конкретних наук про природу й суспільство. Системний аналіз - це не тільки методологічна засада наукових досліджень і розробки нових технічних й управлінських рішень. Його можна розцінювати як інструментарій для раціонального оволодіння знаннями, усвідомлення їхньої природи, способів їхнього запам'ятовування й систематизування. Він допомагає осмисленню нових знань. Оволодіння навичками системного аналізу сприяє формуванню творчого мислення, реінтеграції інформації на новому якісному рівні з розумінням системних зв'язків.

У розробці теорії освітнього стандарту також успішно застосовуються варіативно-модельний, особистісно-орієнтований, диференційований, культурологічний, алгоритмічний підходи, прогностичні методи, імітаційне моделювання, експертні ©діїки й інше [9].

У першу чергу, необхідно зазначити, що базис професійної педагогіки формується при комплексному впливі філософії, соціології, психології, синергетики, економіки, інноватики, акмеології, інших наук і теорій.

Аналіз сучасної наукової літератури щодо проблеми стандартизації освіти дозволяє виділити пріоритетних напрями дослідження в даній області [5; 6; 9].

Методологічний напрям містить у собі методологічні стандартизації освіти, філософію розвитку інфприміційної цивілізації, методологічні засади соціально- мішаного проектування у сфері освіти, проективного

естетичну парадигму освіти, методологічні підходи до аналізу основних понять щодо стандартизації освіти, системно-кібернетичний підхід і системно-діяльнісний підхід, синергетичний підхід до проектування змісту й технологій професійної освіти, особистісно-орієнтований підхід в освіті [6]. У структуру теоретичного напрямку входять теорія класифікації, теорія загального менеджменту якості, теорія й нормативні засади стандартизації, визначення стратегії модернізації змісту загальної освіти й розробка державних стандартів загальної середньої освіти, системне дослідження освітнього стандарту, стандартизація у сфері освіти, питання стандартизації в підручниках професійної педагогіки, теоретичні положення розвитку професійної освіти, ефективне розв'язання питань інтеграції професійно-технічної й вищої освіти, за допомогою стандартизації, планування й проектування якості підготовки фахівців, теорії нормології й стандартології, загальні проблеми стандартизації, розробки із проблем стандартизації, якості й менеджменту якості в сфері освіти, кваліфікаційні характеристики фахівців, стандартизація в сфері освіти: від змістовного аспекту до процедури створення й упровадження, розробка концепції державних стандартів загальної середньої освіти, створення освітніх програм. Технологічний напрям дослідження містить розробку державних стандартів по предметах природно-математичного циклу, державних стандартів по предметах гуманітарного циклу, державних стандартів по предметах економічного й технологічного циклів, стандартів вищої педагогічного «квіти, кодифікацію освітніх програм.

Методологічні засади стандартизації з позиції методології

- цілісний підхід поєднують у собі: системний аналіз (цілісний план); системний синтез (проектування); системне впровадження і реалізація у практиці організації управління освітою.

в системно методологічних засадах ОС - у формуванні цілісних методів і процедур використання яких

дозволило б проектувати адекватні, гнучкі і динамічні освітні стандарти і забезпечувати їх впровадження у соціально-освітню практику.

Системність методології проектування й використання ОС породжується окрім іншого, міждисциплінарним характером теорії освітнього стандарту. Тільки за допомогою системного підходу міждисциплінарна природа ОС знайде своє відбиття в системній методології [1; 2].

Додамо до перерахованих аргументів, що обґрунтовують системний характер методології проектування ОС, ще два: по-перше, освітній стандарт, як соціально-освітній феномен, у всій повноті свого життєвого циклу, виявляє собою тип соціальної (соціально-освітньої) технології; по-друге, ОС у системі освіти виконує функцію управління (регулювання); він включає управління у свій життєвий цикл. Життєвий цикл стандарту містить у собі стадії проектування, організаційно-управлінську, технологічну й педагогічну інтерпретації (трансформування ОС в основну освітню програму, зразкову освітню програму), введення в освітню практику конкретного соціуму, реалізації [9]

Отже, системний характер ОС, його концептуальні й теоретичні засади, особливості як типу соціальної технології, міждисциплінарний характер теорії освітнього стандарту й вся повнота життєвого циклу стандарту визначає системний характер методології Стандартизації освіти. Системність проходить як провідний методологічний підхід через всі рівні знання про освітній стандарт: концептуальне, теоретичне й методологічне знання, тобто через всю складну гносеологію стандарту.

Відомо, що стандарт у різних країнах неоднаково ніпиш ться *реальною мірою* освіти і її якості. Це залежить не н її.мі від характеру проведеної в тій або іншій країні

- іФункціонування ОС як соціальної норми (з бажанням суспільства визнавати стандарт як міру освіти й у не останню чергу, з концептуальним типом самого стандарту,

орієнтованим чи то на процес, чи то на результат освіти, чи то на те й інше [5].

Принципова націленість на результат робить затребуваними такі оцінні технології, коли індивідуальні (наприклад, вчитель-викладач) і групові (напр., різного рівня кваліфікаційні комісії) суб'єкти „оцінювання” вже не виступають більше суверенними експертами; оцінки, але дистанціюються від неї за рахунок застосування більш-менш об'єктивованих оцінних процедур і засобів оцінки, релевантних „вимірюваним” результатам, що задовольняють, вимога об'єктивності, порівнянності й репрезентативності оцінки.

Зазначимо, що існуюча оцінна практика впливає на ОС будь-якого концептуального типу, підбудовує „під себе” модель підсумкового „продукту” освітнього процесу, визначає її когнітивно-діяльнісну структуру. Така кваліметрична традиція як би «а priori» формує тип оцінки, тобто, тип освітнього продукту, тип вимог до випускника, тип підсумкових атестацій, і тим самим ступеня - педагогічної, освітньої, професійної культури даного суспільства.

І (взаємозв'язок між характером прийнятої в країні к на 11 і метричної традиції й переважною спрямованістю освітніх програм відзначають експерти ЮНЕСКО: „Звичайно, варто проаналізувати цю проблематику на підставі досвіду і» і-країн, але проте важливо припустити, що в країнах з поиті. розвиненими системами екзаменаційних вимог, . ти |р їжуп.іпими державою, більша увага, ніж у країнах, де є Гімежена структура затверджуваних екзаменаційних вони не існують зовсім, приділяється змісту а предметні на шкоду орієнтованим на перспективу ннініпім і н-іиичкам...” У країнах, що належать до другої школи, всякого роду тести „здібностей”, не

програм, однак у цих країнах зростає кількість критиків, що стверджують, що перевірка, так званих „цільових” навичок занадто часто зводиться лише до спроби підтримати почуття

задоволення в учнів, (і їхніх батьків), не даючи при цьому по-справжньому діючих стимулів для навчання [5, с. 92].

Аналіз дозволяє відповістиTM на запитання про ефективність стандарту, тому що оцінка ефективності може бути адекватною, якщо вона ґрунтується на різноманітній і суперечливій „практиці” його функціонування.

Управління освітою як складною системою здійснюється у двох взаємодіючих контурах: у контурі функціонування й у контурі розвитку.

Контур управління функціонуванням - це управління під задану системі освіти (конкретну) ціль („дерево” цілей). І навпаки, контур управління розвитком передбачає той тип управління, у якому відбувається процес породження нових цілей, звернених у майбутнє (тобто орієнтація на новий життєвий цикл), нових моделей - цілей освіти (освітніх стандартів) і моделей-реалізацій (освітні програм), і втім у такий спосіб взаємодіючих, що друга містить у собі першу, але аж ніяк не вичерпується нею, і так само спрямованих на прогресивний розвиток освітньої системи, на реалізацію нею функції створення майбутнього [4].

Метою управління освітньою системою в контурі функціонування є реалізація державного освітнього стандарту, завдяки чому формуються й критерій ефективності управління - більш повне досягнення мети за всіх існуючих обмежень, включаючи економічні [9].

Міра ефективності буде визначатися, ступенем розбіжності між метою й станом системи освіти (досягнутим рівнем освіченості).

Управління в контурі розвитку оцінюється глибиною прогнозу, тому що результатом управління виступає проектування майбутнього (цілей). Саме в управлінні цього типу ми виявляємося здатними виробляти цілі наступних життєвих циклів.

Проектування цілей освітньої системи — найважливіше суспільне культурне й освітнє завдання, і тут доречно йдеться не про низку паралельних цілей, але про низку послідовних.

Методологічне знання, організоване в парадигмі системності, покликане обґрунтувати:

- освітній стандарт як засаду множинності релевантних освітніх програм;
- добір адекватних одиниць при формуванні освітнього стандарту (в галузі конструювання змісту освіти - дидактична одиниця, дидактичний елемент; дидактичний модуль; у сфері цілепокладання (виховання й розвитку особистості); у частині досягнення наступності й взаємодії освітніх програм і стандартів; при формулюванні вимог до випускника, у тому числі маючих ціннісну, духовно-моральну спрямованість; у ефірі „проекткування" й „самопроекткування" розвитку особистості, поетапного розгортання її творчого потенціалу й т.п.);
- рівні стандартизації;
- оптимальне поєднання концентричної й лінійної побудови змісту освіти в системі неперервної освіти, „освіти упродовж життя";
- способи формування змісту освіти (монопредметний, мінтегративний);
- термінологічна єдність серед „розроблювачів" м тристувачів" ОС;
- приору технологічність стандарту;
- « діагностичні рішення ОС;
- .. педагогічному, освітньому стандарту якостей.

Який евристичний потенціал системного аналізу? На який предмет він може бути спрямований? Що дозволяє „розкрити“ системний аналіз, перш ніж здійснити перехід до нового життєвого циклу ОС.

На думку Ф. Кумбса, системний аналіз — це „... новий метод за допомогою якого можна було б розглядати систему освіти не як сукупність окремих елементів, звернених до нас однією будь-якою стороною, а як єдину систему, взаємодіючі частини якої самі вказували б на те, наскільки задовільно здійснюється ця взаємодія " [8, с. 5].

„У нашому вжитку, — зауважує Кумбс, — системний аналіз ні що інше, як потужний об'єктив, що ми наводимо на організм, який вивчаємо таким чином, щоб розглянути його як єдине ціле, включаючи взаємозв'язок між окремими його частинами й між ним самим та його оточенням [8, с. 15]".

Ф. Кумбс визначає 12 основних компонентів системи освіти:

- 1) цілі й першочергові завдання (визначають діяльність системи);
- 2) учні (навчання яких є головним завданням системи);
- 3) управління (що здійснює координацію, керівництво й оцінку діяльності системи);
- 4) структура й розподіл (навчального часу й потоків учнів з різними завданнями);
- 5) зміст (основний, і що учні повинні одержати від освіти);
- 6) викладачі (для надання допомоги учням у набутті знань й керівництва навчальним процесом);
- 7) навчальні посібники (книги, класні дошки, карти, фільми, й т.п.);
- 8) приміщення (необхідні для навчального процесу);
- 9) технологія (всі прийоми й методи, застосовані у навчанні);
- 10) контроль й оцінка знань (правила прийому, оцінки, іспити, якість підготовки);
- 11) дослідницька робота (для підвищення знань й удосконалення системи);

12) витрати (показники ефективності системи). [8, с. 18].

Отже, з 12 компонентів системи освіти освітній стандарт:

- містить у собі цілі (1), зміст (5), контроль й оцінку знань (6);
- безпосередньо орієнтується на дані про тип учнів (2), управління (3), структуру й розподіл (4), навчальні посібники, книги (7);
- орієнтуються (в умовах реалізації) на викладачів (6), технологію (9), витрати (12).

Освітній стандарт, перебуваючи в епіцентрі освітньої системи, моделюючи „образ освіти”, проектує тим самим тип освітньої системи, і, як реальна соціально-освітня технологія й практика сприяє руху всіх взаємодіючих компонентів системи.

Системний аналіз надає можливість виявити:

- тип освітнього стандарту (когнітивний, діяльніший, мотиваційний, що задає власне кажучи параметри „процесу” або „результату”);
 - його зорієнтованість на користувача;
 - основні напрями „допроекування” стандарту (ОС іншого життєвого циклу), тобто шляхи його реконструкції, які номинні бути адекватною й гнучкою реакцією на імпульси, що мідкодить а режимі „зворотного зв'язку”.
- < й« темний аналіз у методології освітнього стандарту - це:
- н« и ііджіміня емпірії стандарту;
 - .ліннійичний супровід „моделі-цілі” (ОС);
 - (у плані повноти відбиття в ньому потреб які виступають численні користувачі ОС;
 - аналіз аналітичних параметрів;

вагових коефіцієнтів;

- формулювання завдань для наступних етапів методології ОС: системного синтезу й системного використання.

Зазначимо, що системний аналіз, як ми його розуміємо, обмежено реалізує свої евристичні можливості, тому що у

вітчизняній освіті поки не створена цілісна сукупність взаємодіючих освітніх програм і стандартів з урахуванням наступності.

Щодо подібної ситуації Ф. Кумбс зазначив наступне: „Ми називаємо її (систему освіти) системою, а на практиці користуємося нею зовсім не так, як того вимагає назва" [8, с. 17].

Від системного аналізу — до системного синтезу, від нього — до системної реалізації — це генеральний шлях *нароцування якості системності ОС*, без якого не може зростати культура освітнього стандарту й поза яким ОС не знайде характеристик, що мають бути йому властивими як типу соціальної технології. У силу останньої своєї ролі ОС виступає центром єдиного освітнього простору.

Освіта завжди, але особливо в епоху нової й новітньої історії, відігравала роль супутнього або навіть випереджувального фактору соціальних, економічних і культурних перетворень. В Україні за роки незалежності освіта виступала найважливішою умовою державного будівництва.

Інтеграційні процеси у справі будівництва цивілізованого суспільства роблять обґрунтованим висування освіти серед пріоритетних факторів.

Освітня система в Україні зберігає достатню стійкість і має як і раніше високий потенціал у виконанні свого соціального й культурного призначення.

Проблеми створення єдиного освітнього простору мають довгостроковий, системний, багатоаспектний характер, кореняться в економічній, політичній, соціальній, правовій й інших сферах [5]. Система освіти, що є соціальним інститутом, випробовує на собі вплив всіх процесів, що протікають у суспільстві й державі, так само як і сама є здатною, у випадку проведення активної освітньої політики, інтегрованої зі стратегічними інтересами країни й соціально-економічними

прогресивними перетвореннями, вплинути практично на всі сторони громадського життя.

З метою комплексного розв'язання проблеми створення єдності освітнього простору необхідно:

1. У справі державних освітніх стандартів і програм: формування узгоджених підходів до розробки взаємодіючих і наступних основних освітніх програм й освітніх стандартів, що забезпечують неперервний характер системи освіти.

2. В галузі інформаційного, законодавчого, нормативного й управлінського забезпечення єдиного освітнього простору: забезпечення якості й оптимальної варіативності навчальної й навчально-методичної літератури, насамперед в галузі гуманітарних і соціально-економічних навчальних дисциплін (предметів, курсів).

3. Створення загальнодержавної системи атестації викладачів загальноосвітньої школи з використанням єдиних методів і технологій.

4. Реалізація регіональної освітньої політики з максимально і повним використанням наявної правової основи шляхом гнучкої взаємодії Міністерства освіти, регіональних органів управління освітою, відомчих органів управління середньою, технічною і вищою професійною освітою, сучасної культури управління освітою.

(являє собою інформаційну модель, тому всі три методи іди системний аналіз, системний синтез і системне – несуть у собі цю специфіку ОС. Системний ММШ* за сукупністю інформаційних характеристик за певні оцінні судження про нього, як про практики.

Системний синтез (проектування), як втілення задуму, що з'явився на етапі системного аналізу, покликаний стати етапом підготовки проектних рішень.

Постановка завдання здійснюється на основі оцінок, висновків, заключень, отриманих методологами ОС на стадії системного аналізу в результаті дослідження:

- прототипів вітчизняних і зарубіжних ОС;
- практики уведення їх у тимчасовій перспективі;
- інформації про використання ОС, у тому числі щодо його інтерпретації на рівні освітніх програм, реалізації ними своїх управлінських (регулюючих) функцій;
- критеріїв якості ОС.

Зазначимо, що ці критерії „розкладаються” на ті, які властиві прототипам ОС і ті, які поки ще оформлюються у вигляді „можливих додатків” до нових версій ОС. Можливо, що в попередній моделі ОС деякі якості були присутні лише в декларативній формі, а в оновленому стандарті передбачається їх занотувати у конструктивному, практико-орієнтованому, виявленому вигляді — у цьому випадку йдеться про *різні координати якості* [9].

Критерії якості - це вимоги, запропоновані до нового проекту ОС, до його істотних параметрів, які потрібно поставити й реалізувати у майбутньому (наприклад, зростає роль критеріїв рівня творчості учнів, властивим відповідному віку, що відповідають певному рівню освіти).

Як правило, відновлення (проектування) ОС відбувається за низкою критеріїв. Тому важливо сформулювати інтегральний критерій, що у максимально можливій мірі повно й точно (адекватно) здатний відбивати всі передбачувані вимоги. У зв'язку із цим виправданим є, насамперед, критерій *ступеня системності*.

Ступінь системності — це міра представленості, охопленім істотних параметрів, що характеризують „входи” у систему освіти, „виходи” з неї (результати), процесуальні умови й умови функціонування й розвитку освітньої системи.

Ступінь системності означає, що ОС повинен містити у собі значущі параметри освітньої системи: її цілі, цінності, парадигмальні засади добору, формування змісту освіти, найбільш вагомі (відповідно своєму часу) очікування особистості, суспільства й держави щодо результатів освіти. Не можна виключити можливої, для окремих ОС, ситуації, коли

деякі параметри можуть бути скорочені, визнані розроблювачами несуттєвими. Це не знижує методологічної переконливості таких стандартів, але тільки за тієї умови, що подібні обмеження й припущення обумовлюються розроблювачами вже на передпроектному етапі. Відзначимо, що в ОС професійної освіти ціннісний план освіти може бути представлений вимогами професійної етики, високими ступенями особистісної, соціальної, професійної компетенції й т.п.

Отже, критерій системності спрямовує свій „аналітичний промінь” у внутрішні й надсистемні характеристики ОС й освіти в цілому [7].

Освіту можна порівняти з життєвим потоком. Людина майбутнього повинна буде входити у його формальне русло не менше 4-5 (фахівець вищої кваліфікації) і 8 - 10 (робітник) разів. Окрім основного русла освіти все більшого значення набувають структури й інфраструктури неформальної освіти. Теорія освітнього стандарту покликана сформувати таку композицію ОС, яка б у своїх концептуальних, теоретичних і мічодоіогічних засадах була відкрита перманентному, утримуючи основні, константні структури (іаПг іпечуючи, тим самим, наступність, логіку еволюції) і ■ примішуючи її до структурної й параметричної адаптації (рнГмичи (X носісм розумної, збалансованої модернізації в • • • Mill)

Література

1. Батурина Г.И., Шамова Т.И. Цели образования как основа связи содержания и методов обучения. / Советская педагогика, 1980, №8. - С. 69 - 75.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. — Воронеж: Изд. Воронежского государственного университета, 1977. - 304 с.
3. Богуславский М.В. Синергетика и педагогика. - Magister. - 1995, - № 2. - С. 89-95.
4. Борисова Н.В. и др. Теоретико-методологические основы социального нормирования образовательных технологии в системе непрерывного образования. Отчет о НИР. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 133с.
5. Доклад о положении дел в области образования в мире за 1993 год. - Изд. ЮНЕСКО, 1995. - 186 с.
6. Свтодюк А.В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: Дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти. - К., 2002. -198 с.
7. Ингелкамп К.Х. Педагогическая диагностика. — М.: Педагогика, 1991. — 215 с..
8. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. — М.: Прогресс, 1970. — 261 с.
9. Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании: Сб. научн. сб. - М.: Высшая школа. -1998. - 352 с.
13. **АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ**

Провідна роль в оновленні системи освіти належить вищим навчальним закладам, оскільки саме тут закладаються теоретико-методологічні та змістові, методичні засади освіти, формується педагогічне мислення та професіоналізм майбутнього вчителя.

Відтак, становлення нової освітньої парадигми в українському соціумі відбувається в умовах глобалізації, зростання впливу етнокультурного чинника, переходу до

постіндустріального інформаційного суспільства. Складною і фундаментальною залишається проблема збереження та розвитку духовних пріоритетів, формування особистості в межах соціального інституту освіти, що створює передумови дня модернізації педагогічної освіти, пошуків шляхів набуття індивідом особистісних та соціальних якостей на засадах новітніх наукових підходів, один з яких - акмеологічний - постає ефективним засобом оптимізації процесу професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя.

Акмеологічний підхід до розгляду проблеми професійної підготовки вчителя розробляється у наукових працях (Бодальова, А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної, В.М. Максимової,) Іожарського, М.М. Поташника, В.П. Панасюка та ін. [1-5]. Як наука, що вивчає розвиток особистості на етапі дорослості і досягнення нею вершин у природному та соціальному рiмпику, акмеологія вивчає життєві обставини та умови, інііові дня певного віку та рівня розвитку людини, що • нрмміоп. д(к:яітієнню вершини на кожному віковому етапі [1].межах цього підходу окреслюються особливості наповненості професійної підготовки вчителя-професіонала, здатного до досягнення вершин педагогічної; визначається, до якої педагогічної системи має особистість, щоб відбувався перехід від

кульмінації до кульмінації в особистішому розвитку. Так, В.М. Максимова, оцінюючи якість професійної підготовки педагога з точки зору акмеології, виокремлює групу позитивних тенденцій: відкритість для осягнення нового, системний спосіб мислення, здатність до об'єктивної самооцінки, висока мотивація досягнень тощо [11; 12]. Ці характерні ознаки відображають специфіку вимог до полікультурної професійної підготовки педагога, оскільки, як зазначають науковці, акмеолоіічний підхід дозволяє визначати шляхи педагогічної компенсації недосягнутого на

попередньому відрізку життєвого шляху оптимуму розвитку, а також проектувати етапи професійноособистісного зростання від однієї професійної вершини до іншої [7].

Зазначений підхід до професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів реалізується у площині *певних принципів*, а саме: *гуманізації* (гуманістична орієнтованість навчального процесу, що реалізується у системі заходів, спрямованих на визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей), *демократизації* (демократичний характер відносин усіх учасників освітнього процесу), *неперервності* (цілісність та неперервність усіх процесуальних та системних аспектів освіти), *фундаменталізації* (спрямованість освіти іще фундаментальний, міжпредметний характер знань), *персоніфікації* (особистісно орієнтований зміст навчального процесу, врахування особистісно-діяльнісних особливостей та ціннісних орієнтацій суб'єктів полікультурної взаємодії), *системності* (спрямованість навчального процесу на системну цілісність у побудові та аналізі полікультурних освітніх процесів), *діалогічності* (духовно-ціннісна орієнтація людини і більшою мірою її розвиток здійснюються у процесі взаємодії учасників освітнього процесу, змістом якої є обмін інтелектуальними, емоційними, моральними цінностями, що передбачає діалоговий характер навчального процесу, залучення особистості студента до культурних надбань людства за допомогою діалогу з культурними формами історичного розвитку людської цивілізації), *природовідповідності* (професійна підготовка майбутнього вчителя ґрунтується на науковому розумінні природних і соціальних процесів, які узгоджуються із загальними законами розвитку природи і людини і спрямовується на її вігартання відповідно до індивідуальних особливостей, формування у неї відповідальності та свій розвиток та подальшу еволюцію ноосфери), *полікультурності* (полікультурний характер педагогічного процесу), *культуровідповідності* (освіта та виховання мають ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях та нормах

національних культур, етнічних особливостях регіонів, залучати людину до різних площин культури етносу, суспільства і світа в цілому).

Зазначимо, що професійна підготовка майбутнього вчителя як цілісний об'єкт наукового дослідження розглядається в площині багатьох галузей знання, тому носить міждисциплінарний характер, що вимагає залучення акмеології як міждисциплінарної галузі знань, що має поєднати у цілісному методологічному полі решту наукових підходів, серед яких ми виокремлюємо такі як:

Системно-синергетичний підхід представлений у наукових працях філософів (І.В. Блауберг, В.П. Кузьмін, В.А. Кушнір, Д.М. Садовський, А.І. Уємов, Б.С. Українцев, І.Т. Фролов, К.Г. Юдін), педагогів (В.М. Вакуленко, Н.В. Гузій, А.К. Маркова, О.М. Семейог, С.О. Сисоєва, А.В. Сущенко та ін.). Цей підхід дає змогу розглядати проблему професійної підготовки з урахуванням усіх чинників, що впливають на нього як на складне явище. Він застосовується до аналізу професійної діяльності вчителя як множини взаємопов'язаних елементів, підмійних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування. Застосований у нашому дослідженні, дає можливість виявити компоненти та зв'язки комплексної професійно

педагогічної підготовки вчителя, визначити головні детермінуючі чинники та елементи цього процесу.

Системний підхід дає можливість представити цілісність структури особистості вчителя в єдності комунікативного, професійно-педагогічного та пізнавального компонентів спрямованості. При цьому професійна підготовка вчителя розглядається нами в межах вказаного підходу як комплекс: потреб і мотивів, пов'язаних з реалізацією професійної діяльності вчителя; інтелектуальної сфери педагога; його емоційно-вольових характеристик.

Системний підхід до аналізу професійної підготовки вчителя потребує розгляду цієї проблеми в кількох основних аспектах, а саме: як системного утворення, що має свої специфічні закономірності (параметри, критерії, рівні); як частини цілісної макроструктури професійної підготовки вчителя в українському

соціумі; як становлення особистості фахівця в межах цілісного соціокультурного простору.

Партисипативний підхід. Ще одним методологічним підходом до проблеми, що досліджується, вважаємо *теорію партисипативності* (О.Б. Сухомлинська, Є.Ю. Нікітіна, О.М. Перова, Н.М. Лавриченко. Спочатку поняття партисипативності використовувалося в теорії управління. Еволюцію партисипативного управління можна розглядати як наслідок спроб учених і практиків зрозуміти і розробити більш досконалі процеси управління результативністю організаційних систем.

Особливий розквіт ідея партисипативності отримала у 80- 90 рр. ХХ ст. Так, дослідження Е.А. Локка присвячене вивченню участі працівників у прийнятті рішень або спільних заходів, що відносяться до прийняття рішень. Д. Скотт Синк указує на те, що партисипативні стратегії та методи служать цілям залучення особистості незалежно від її фахової належності до одного чи декількох видів діяльності в результаті необхідності або вибору.

Аналіз існуючих наукових праць з проблеми партисипативності показав, що в контексті досліджуваної нами проблеми вона означає: зростання зрілості студентів (їх здатності та готовності до спільної діяльності); делегування права студентам, децентралізацію відповідальності, пов'язаної з прийняттям рішень, що стосуються педагогічних ситуацій; краще розуміння та підвищення дієвості реалізованих рішень; зростання інформованості у педагогічній сфері; забезпечення здатності груп вирішувати проблеми активним і продуктивним шляхом; створення механізму для професійного росту майбутніх фахівців та успішного формування в них педагогічної компетентності; поліпшення міжособистісного спілкування, що стає базисом для продуктивного суб'єкт- суб'єктного спілкування; можливість використання необхідних нововведень у навчальному процесі.

Суб'єктний підхід. Основи суб'єктного підходу, окреслені К.А. Абульхановою-Славською, С.Л. Рубінштейном, Д.І. Ельконіним, Г.С. Костюк, В.О. Киричук, Б.Ф. Ломовим, В.М. М'ясищевим, В.О. Татенко, є значущими для аналізу проблеми професійної підготовки вчителя в тому розумінні, що в процесі вказаної підготовки майбутній фахівець стає і суб'єктом соціокультурних відносин - праці, спілкування, нітишння - і

оволодіває цими видами діяльності, досягаючи професійного результату. На думку О.Л. Шевнюк, майбутній учитель як суб'єкт професійної діяльності характеризується тірмованістю педагогічної праці та якісною своєрідністю внутрішніх шугенційних сил, які виникають на певному етапі

розвитку й виявляються в здатності відображати процеси педагогічної (в тому числі міжкультурної) взаємодії, чим її продуктивний характер. І.О. Зимня визначає параметри суб'єкта з точки зору спеціально процесу: суб'єкт передбачає об'єкт; суб'єкт є суспільним за формою (засобами, способами) своєї діяльності (пізнавальної та практичної); суспільний суб'єкт має конкурентну та індивідуальну форму реалізації; колективний суб'єкт представлений у кожному індивіді й навпаки; діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктивна, в ній суб'єкт сам і формується; суб'єкт індивідуальної діяльності - свідомо діюча особа; суб'єктність визначається в системі активного ставлення до інших людей; це нероздільна цінність спілкування, діяльності, самосвідомості та буття; і, нарешті, суб'єктність - це динамічне начало.

Аксіологічний підхід до вивчення проблеми професійної підготовки вчителя (Г.П. Васянович, І.А. Зязюн, Н.Б. Крилова, М.С. Каган, Т.В. Іванова, О.В. Сухомлинська та ін.) ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напрямку в освітніх дослідженнях, що стосується аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їх відповідність чи невідповідність потребам індивіда та суспільства. Морально-ціннісні імперативи в структурі професійного образу майбутнього вчителя впливають на формування в нього антропоцентристського погляду на особистість учня, гуманістичну орієнтацію на його інтереси, нахили й здібності. Професійно-педагогічна підготовка вчителя вміщує формування морально-їщпгісної сфери фахівця як основу результативного компонента всієї системи професійної освіти.

Професіографічний підхід до проблеми професійної підготовки вчителя представлений у вітчизняній науці роботами Ю.С. Алферова, Е.Ф. Зеєра, Н.В. Кузьміної, Н.Г. Ничкало, О.Г. Мороза, Л.М. Мітіна, В.О. Сластьоніна та ін.. Згідно з головними засадами цього підходу, О.Г. Мороз визначає професійну діяльність учителя як систему взаємопов'язаних елементів і дій, які характеризують особистість вчителя, зокрема, його професійну

спрямованість, «пам'ятки основ наук, знання психології, володіння педагогічною методикою і тяжіння до неперервної самоосвіти. При цьому професійна підготовка окреслюється як результат реалізації певного комплексу ідеальних вимог до професійної діяльності. У науковому дослідженні О.А. Дубасенюк професіографічний підхід до проблеми підготовки вчителя дозволив виділити головні вимоги до вчителя-професіонала, значущі для проблеми нашого дослідження: етнософічну спрямованість, культуровідповідність, гуманізм, демократизм, природовідповідність.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до її професійної діяльності.

Культурологічний підхід в освіті означає сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти і педагогіки, через призму системо-творювальних культурологічних понять: культура, культурні зразки, норми і цінності, побут та спосіб життя, культурна діяльність та Інтереси. "У світлі культурологічного підходу до освіти його епіцентром є людина як вільна, активна індивідуальність, що ідеє до особистості! самодетермінації в культурі" [10; с. 71]. На думку Т.В.Іванової, культурологічний характер освіти фігурує на унікальності кожного суб'єкта навчальної діяльності, на забезпеченні умов його розвитку в контексті (насамперед) гуманізованого підходу в особистісно розвивальній діяльності психічного навчання, що забезпечує соціокультурний розвиток особистості. Метою такої освіти стає людина змістом - культура, як середовище, - як спосіб розвитку людини в культурі.

широко-логічний підхід дозволяє проаналізувати культурної освіти з точки зору її сучасного стану, виявити генезу, закономірності та тенденції цього розвитку, простежити логічний зв'язок процесу формування базових понять у системі педагогічної освіти, з'ясувати його причинно-наслідкову та

історичну обумовленість, дійти поетапних висновків щодо його глобальних та локальних особливостей.

Цивілізаційний підхід передбачає розгляд культури у всьому її об'ємі та розмаїтті, не виключаючи жодного структурного елементу, що виявляє потребу в аналізі ціннісних установок колективної й індивідуальної свідомості. При цьому цивілізація розуміється як соціальна організація суспільства, що характеризується загальним зв'язком індивідів і первинних співтовариств, які існують з метою відтворення і примноження суспільного багатства. Цивілізаційний підхід (що означає використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу проблеми полікультурності) також передбачає утвердження у системі професійної підготовки вчителя принципу діалогу культур.

Діалоговий підхід базується на ідеях М.М. Бахтіна, Т.В. Іванової, Н.Б. Крилової, на концепції "Школи діалогу культур" В.С. Біблера та С.Ю. Курганова, які спираються на методологічну основу зпро те, що мислення особистості у процесі формування має вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (античності, середньовіччя, Нового часу), а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, при цьому)⁷ сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру.

Діалоговий підхід відповідає політиці Ради Європи та ЮНЕСКО, яка спрямована на збереження та примноження багатой спадщини у вигляді мовного та культурного розмаїття як джерела адекватного взаємозбагачення та шляху до досягнення взаєморозуміння між людьми у сфері їхніх думок, почуттів, цінностей, переконань, звичаїв. Таким чином, діалог культур - це стиль життя, шлях виживанім цивілізації у багатомовному, філософському, політичному й економічному, плюралінгвістичному світі; це процес взаємодії індивідуальностей, різних ситуативних позицій, менталітетів. Для того, щоб діалог культур був успішним, його учасники мають володіти різноманітною соціокультурною

інформацією, розвивати соціокультурну компетенцію, що є необхідною умовою рівноправного, продуктивного діалогу культур.

Суттєво, що відмінності акмеологічних закономірностей від закономірностей інших наук полягають у такому [6].

Перш за все, це істотно менша варіативність, ніж, наприклад, у психологічних закономірностей, оскільки професіоналізм діяльності, що вивчається в межах акмеології, "характеризується стабільністю високих результатів, якостей суб'єкта праці, а також процесів і функцій, що забезпечують продуктивність діяльності" [9, с. 173]. Крім того, це технологічна спрямованість, що охоплює потенційний, актуальний і модельно-прогностичний компоненти лосуджуваного об'єкта.

(арешті, акмеологічні закономірності володіють ні міліційними, пов'язаними з можливим розвитком суб'єкта, По-четверте, це яскраво виражена і нітіфічіпність істотних характерних зв'язків, що предметом науки. Акмеологічні закономірності за допомогою акмеологічних механізмів, що визначає порядок професійної діяльності, а також н ННмму "порядок" сходження до особистісних і професійних в свою чергу, акмеологічна динаміка виражається імін іін ній спостерігаються в ході особистісно-професійного ним Причини і рушійні сили розвитку високого називаються акмеологічними чинниками характеру), а значущі обставини такого розвитку - акмеологічними умовами (об'єктивного характеру). Розвиток особистості має подвійну детермінацію: суб'єкта (внутрішня детермінація) і засобів підтримки особистості, що ним реалізуються (зовнішня детермінація). Відтак, акмеологічна оптимізація (акмеологічний супровід) є створенням найсприятливіших умов для вирішення завдань, максимальної самореалізації особистості шляхом досягнення: вершин професіоналізму.

Суттєво, що джерелом саморуху і розвитку є акмеологічні суперечності, які виникають в результаті взаємодії взаємозаперечних тенденцій. Внутрішні суперечності містяться всередині Самої системи як певної цілісності, а зовнішні відображають взаємодію різних систем. В акмеологічному дослідженні суперечності виявляються тоді, коли необхідно⁸¹ розкрити джерело, причини, типи і форми розвитку. Вирішення

протирич виводить систему на новий якісний: рівень, для якого, у свою чергу, характерні інші суперечності, які також стають джерелом нових стадій розвитку [8].

Загалом, як зазначає О. Варфоломеева, системний аналізі феномена зрілості (єдність процесів професійного і особистісного розвитку) вивчає наука акмеологія, першоосновою становлення якої була психологія. При цьому, акмеологія, що виникла на перехресті природничих, суспільних, гуманітарних і технічних наук, носить інтердисциплінарний характер. Загалом, акме - це найвища точка, розквіт, зрілість, найкраща пора.

Відтак, досвід акмеологічних досліджень особистості і професіоналізму може бути узагальнений і коректно асимільований: у контекст сучасної науки. Суттєво, що одне з основних місць посідає тут принцип психосоціального дослідження, предметом якого є не абстрактна особистість, а конкретний суб'єкт.

І позиції викладеного вище, специфіка предмета акмеології полягає в тому, що для неї не існує цілком онтологічно заданого об'єкта [6]. Проблемне поле загальної і професійної акмеології визначається суб'єктно-діяльнісним підходом.

При цьому одним із засадовчих методів акмеологічного дослідження є порівняльний аналіз високопродуктивних і малопродуктивних суб'єктів професійної діяльності.

Таким чином, процес акмеологічного пізнання спрямований на себе і на власну діяльність, тому діагностика в акмеології зосереджується на виявленні того, як особистість стає суб'єктом управління власною поведінкою в особистісній професійній, творчій і духовній сфері.

Отже, акмеологічна концепція особистісно-професійного розвитку пропонує акмеологічну модель, яку, у свою чергу, визначають: акмеологічні критерії, акмеологічні показники, акмеологічні рівні, акмеологічні технології, акмеологічний внгоритм. Вищий рівень виводиться не абстрактно, оптимальності.

Відтак, головним положенням методологічної підстави цієї науки є акмеологічні закономірності, що реалізуються за допомогою акмеологічних механізмів і акмеологічної динаміки і детермінуються акмеологічними чинниками і і» менної ічними умовами. Джерелом саморуху і розвитку є акмеологічні

суперечності. Реальні досліджувані параметри як суб'єкта професійної діяльності можуть нарініїмтисязалежно від завдань дослідження. Поняття зростання, особистної самореалізації містить і якісні характеристики. Акмеологічна оптимізація найсприятливіші умови для вирішення завдань самореалізації особистості шляхом досягнення.

Педагогічне втілення акмеологічного підходу до педагогічної підготовки вчителя актуалізує *педагогічний моделі навчальної діяльності*, яка на нічийїмпих і зарубіжних учених М. Ноулза, Р. Сміта,

П. Джарвіса, Ю.М. Кулюткіна, С.І. Змієва, Л.Є. Сігаєвої й інших, полягає в організації діяльності педагога і учня (студента), що ґрунтується на кількох головних положеннях, які відображають основні ідеї продуктивного підходу:

1. Учневі (студентові) належить провідна роль у процесі навчання (тому він є таким, хто навчається, а не тим, кого навчають).

2. Якщо навчається дорослий (студент - майбутній фахівець), то він визначає себе як особистість, що прагне до самореалізації, до самостійності, до самоуправління й усвідомлює себе здатним до цього.

3. Майбутній фахівець наділений життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, що може бути використаний як важливе джерело навчання.

4. Студент навчається для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної життєвої мети.

5. Майбутній фахівець розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання вмінь, навичок, знань і якостей.

6. Навчальна діяльність дорослого, котрий навчається, значною мірою детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, що або обмежують, або сприяють процесові навчання.

7. Процес навчання майбутнього фахівця організований у вигляді спільної діяльності педагога і студента на всіх етапах: планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції.

Як видно, всі представлені вище положення, що характеризують андрагогічну модель навчання, можуть бути віднесені до навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації і перепідготовки.

Сказане вище, для більшої наочності, представлено в таблиці 1.

Таблиця

Андрагогічн модель навчальної діяльності
а

Соціально-психологіч На установка учнів (студентів)	Характер установки	Діяльнісні і рольові установки учнів (студентів)	Діяльнісні і рольові характеристи ки педагога	Характер Організації Процесу Навчання
	Прагнення до самостійності незалежності, самоуправління	Самостійни й пошук інформації; активна, провідна роль у визначенні параметрів навчальног о процесу	Надання допомоги у визначенні параметрів навчального процесу і пошуку інформації	Самостійне Визначення Параметрів навчання і формування знань, умінь і навичок
	Наявність значного обсягу життєвого (побутового, соціального, професійного) досвіду	Важлива роль досвіду: використан ня його в якості одного з джерел навчання	Надання допомоги у виявленні досвіду учнів (студентів) і його використанні в процесі навчання	Індивідуалі з ація навчання, що переслідує конкретні індивіду аль ні цілі навчання
	Низначається необхідністю ириіпити ЖИТГ(ТМ) ішжливу проблему; висока моїншція	Провідна роль у формуванні мотивації і визначенні мети навчання	Надання допомоги у виявленні освітніх потреб і визначенні мети навчання	Індивідуалі з ація навчання, що переслідує загальні, уніфіковані цілі

Таким чином, головна відмінність андрагогічної моделі навчання від педагогічної полягає в тому, що в ній учень, (студент) активно і реально бере участь в організації процесу навчання. Відзначимо, що така модель може виявитися ефективною й у випадку її застосування в межах післядипломної педагогічної освіти, особливо якщо йдеться про підвищення кваліфікації педагогів у здійсненні ними міжкультурної взаємодії у своїй професійній діяльності. Застосування цієї моделі дозволить сформувати у вчителів-практиків також уміння навчати дітей міжкультурній продуктивній взаємодії.

Визначаючи перспективи професійної підготовки майбутнього педагога у контексті акмеологічного підходу, варто відзначити, що вони напряму пов'язані з проблемою неперервності педагогічної освіти, особливо у сфері післявузівського професійного розвитку педагогів. Наше дослідження, здійснене в системі професійної підготовки майбутніх педагогів, дає змогу визначитися також і з пріоритетами самоосвіти, самовдосконалення педагогів, при чому післядипломна педагогічна освіта виявляється оптимальною соціальною інституцією, яка може узгоджувати самоосвітні професійні процеси з вимогами навчального середовища. У даний час дослідження історичного аспекту зародження, становлення і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти дозволяє виокремити основні передумови, що визначають стратегію переходу системи підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки педагогічних кадрів у нову інтегративну якість, що забезпечує вихід педагога-практика на рівень засвоєння новітніх знань, удосконалення професійних умінь і навичок під впливом системи професійної докваліфікації і післядипломної освіти.

Е.М. Нікітіним (1994) визначені основні функції зазначеної системи: освітня, інформаційна, консультативна, дослідницька, проектувальна, застосувальна, експертна.

Ю.М. Кулюткін (1995) підкреслював, що якщо в попередні десятиліття система підвищення кваліфікації традиційно виконувала компенсаторні функції (ліквідація прогалин у попередній підготовці вчителя), а також функції адаптивні (оперативне пристосування вчителя до різного роду змін у змісті

або методах навчання), то в даний час на перший план починає висуватися розвивальна функція післядипломної

точка зору підтверджується тим, що, за даними наукових досліджень, у професійній діяльності вчителя може наступити точка професійного вигорання, що і привиджується спаданням темпів розвитку професійної, і культурної, освітньої компетентності.

Література

і Акмшлогия : [учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин]. - СПб.: ІІН ШІІ, 3003.-256 с.

2. Акмеология 2006. Методологические и методические проблемы [под ред. Н. В. Кузьминой, И. И. Дубровиной]. - СПб.: Изд-во ЦСИ, 2006. - 246 с.

3. Акмеологія - наука ХХІ століття : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / ред. кол. З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна, Г. С. Данилова та ін. - К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2005. - 412 с.

4. Бодалев А. А. Психологические условия гуманизации педагогического общения / А. А. Бодалев // Советская педагогика. - 1990. - № 12. - С. 12-15.

5. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. - М.: Изд-во МГУ, 1988. -188 с.

6. Варфоломеева О. Акмеологія як наука в інтерпретації російських дослідників // О. Варфоломеева // Соціальна психологія. - 2007. - № 4. - С. 27-36.

7. Воспитательная деятельность педагога : Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко и др.; под общ. ред. В. А. Сластенина. - М.: Изд. центр "Академия", 2005. - 336 с.

8. Гусева А. С., Деркач А. А. Оптимизация гуманитарно-технологического развития госслужащих: теория, методология, практика. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых : учеб. пособ. / Ю. Н. Кулюткин. - М.: Просвещение, 1985. -128 с.

9. Деркач А. А., Огнев А. С. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих. Монография. - Воронеж: Воронежский ГПУ, 1998. - 297 с.

10. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: [монография] / Т. В. Иванова. - К.: ЦВП, 2005. - 282 с.

11. Максимова В. Н. Организация учебно-воспитательного процесса как управляемой системы : конспект лекций / В. Н. Максимова. - СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1991. - 63 с.

12. Максимова В. Н. Сущность и функции межпредметных связей в целостном процессе обучения : автореф. дисс. ил соискание уч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / В. Н. Максимом -Л., 1981.-40 с.

1.4. АКМЕОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У сучасному світі освіта стає одним із основних показників якості життя, умовою забезпечення стабільності розвитку

суспільства й максимального самовираження і самореалізації кожної людини. Освітня політика України спрямована на реформування діяльності системи загальноосвітніх навчальних закладів на основі прогресивних наукових концепцій, продуктивних педагогічних технологій та здобутків інноваційного педагогічного досвіду. Вектор шкільної освіти, спрямовуючись у площину цінностей особистісного розвитку, варіативності, толерантності й відкритості школи, зумовлює принципову необхідність переосмислення усіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу, - цілей, змісту, методів, засобів, форм, взаємовідповідальності педагога и умі іів за результати навчання і виховання.

Ефективність перебудови діяльності школи з традиційного на інноваційний тип діяльності напряду пов'язана з розвитком професіоналізму педагога, його особистісної та соціальної ірїїхті. Тому у дослідженнях з освітньої інноватики все більше уваги приділяється виявлення чинників і механізмів і ммовнепія професіоналізму вчителя, його особистісній, і технологічній готовності до інноваційної чияїминті.

Акмеоіогічпі засади розвитку професіоналізму педагога нїірупншлні російськими та вітчизняними науковцями Л. Деркачем, О. Бодальовим, О. Анісімовим, А. Реаном, С. Пальчевським, В. Вакуленко, І Даниловою, О. Дубасенюк, Г. Кримською,, С. Сисоевою та ін.

Ключовою характеристикою нововведень, що впроваджуються у сучасній освіті, виступає їх гуманістична спрямованість. У зв'язку з цим особливої значущості набуває завдання переорієнтації поглядів учителів на гуманістичні ідеали та цінності, що адекватні характеру інноваційної діяльності, яка базується на потребах, можливостях і психологічних особливостях учнів, мотивах самореалізації та саморозвитку особистостей як вчителя, так і учнів.

Закономірності, умови й механізми процесу розвитку людини на етапі її зрілості й, особливо, досягнення нею найвищих вершин досконалості у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей, вивчає акмеологія (від давньогрецького акме - квітуча сила, вершина). Теоретичні й методологічні засади акмеології як науки визначаються сукупністю положень про

сутність людини як суб'єкта цілісного духовного, особистісного, професійного саморозвитку й самовдосконалення, які розкриті в працях Б. Ананьєва, Б. Бехтерева, О. Бодальова, Н. Рибнікова.

Визначаючи акмеологію як науку про закономірності розвитку людини, досягнення нею творчої рівня діяльності й самореалізації творчого потенціалу, Д. Кузьміна виокремлює як предмет акмеологічних досліджень цілеспрямовану особистість на етапі продуктивної зрілості, коли найбільш успішно проходять процеси самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення [9, с. 16].

Хоч об'єктом акмеології визначено особистість, що прогресивно розвивається та самореалізується в основному у професійній діяльності і досягає вершин такого розвитку, ми < у частині етапі методологічно все більш утверджує і, напевно, що найбільш значимі передумови досягненням мінімуму вершин зрілості та повноцінної самореалізації в дитинстві та період навчання. По мірі неологічних знань, розширення об'єктів її поля, узагальнення емпіричних фактів, розвитку теоретико-методологічних основ тенденція до розширення предметної сфери і завдань акмеології стає все більш стійкою. Тому поряд з дослідженням феномену професійного розвитку в акмеології активно розвивається напрям, пов'язаний з розробкою та впровадженням моделей і технологій шкільної освіти [1].

Необхідно наголосити, що акмеологія вивчає розвиток саме зрілої особистості. У психології поняття зрілість і дорослість часто ототожнюються, тому доросла людина у тривалому віковому періоді між юністю і старістю часто називається зрілою. Дорослість і зрілість психологами розглядається як найбільш тривалий період онтогенезу, що характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людської особистості [16].

В акмеології зрілість не ототожнюється з дорослістю, навпаки, ці категорії розводяться. Акмеологічний підхід розглядає розвиток зрілості на протязі всього життя людини. Акмеологія враховує не тільки прогресивні, потенційні можливості при прогнозуванні розвитку особистості, але й її регресивні варіанти, виявляє та діагностує їх з метою (інтимізації власного розвитку самою особистістю чи з допомогою акмеологічної підтримки. Наприклад, з допомогою критеріїв будується схема рівнів

розвитку особистості й поетичний стан особистості відноситься до певного рівня дам ми , щоб визначити не тільки які етапи, але і те, які рівні мішку нона повинна ще пройти і які засоби необхідні для цього розвитку по ієрархії.

І акмеологічної точки зору зрілість особистості - більш МАміабма категорія, яка передбачає перш за все розвиток моральних якостей, гуманістичної спрямованості иемЛиі ми ті. нормативності поведінки й відносин [2, с. 12]. характеризується розвиненим почуттям в актуалізованістю потреби турботи про інших людей, здатністю до конструктивної взаємодії, соціальною активністю, що має гуманістичну спрямованість, а не тільки високими професійними досягненнями й ефективною самореалізацією.

Формування акмеологічної теорії зрілості пов'язане з дослідженнями Б. Ананьєва, який звернув увагу на трудність визначення об'єктивних критеріїв зрілості людини. Ці труднощі, на його думку, привели до заміни у психологічній літературі поняття "зрілості" на поняття "дорослості" з тим. Зважаючи на це, Б. Ананьєв прийшов до висновку, що "...настання зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистісної (громадянська), суб'єкта пізнання (розумова зрілість) і праці (працездатність) у часі не співпадають, і подібна гетерохронність зрілості зберігається у всіх формаціях". Важливим для акмеології виявилось введення у науковий обіг Б. Ананьєвим поняття глобальної зрілості, яке має значно ширший зміст [3].

На думку В. Максимової, така зрілість постає як інтегральна характеристика розвитку всіх життєвих сил людини на певному етапі її зростання чи дорослості, як гармонійне поєднання природних, особистіших і суб'єктивних показників цілісного розвитку особистості. Зважаючи на такий підхід, В. Максимова звертає увагу на те, що акмеологія не є наукою про розвиток тільки дорослої людини, а є наукою про закономірності досягнення вершин у цілісному етапі й у різних сферах її життєдіяльності [11].

Аналіз детермінант становлення зрілості особистості як суб'єкта інноваційної діяльності визначається необхідністю розкриття можливостей розвитку й реалізації інноваційного потенціалу педагога (лат.- сила), який визначається як "сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості

педагога, що виражає готовність удосконалювати педагогічну діяльність, а також наявність внутрішніх засобів і методів, які забезпечують цю готовність" [5, с. 339].

Акмеологічні закони й закономірності відображають стійкі зв'язки й відносини, які пов'язані з процесами прогресивного розвитку особистості і, зокрема, особистісно-професійного розвитку. Так закон особистісно-професійного розвитку й примноження особистішого потенціалу встановлює взаємозв'язок між процесом становлення професійної майстерності й формуванням особистішої цілісності, розкриває зміст особистісно-професійного розвитку в контексті змін співвідношення індивідуалізації і соціалізації, примноження потенціалу, зміни мотиваційно-сислової й потребнісної сфер особистості, розширення об'єктного й предметного полів діяльності, підвищення психологічної культури [2, с. 51-52].

Проблема зрілості є центральною для акмеології особистості. Зрілість 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 склалася як громадянин, особистість і спеціаліст у певній галузі діяльності. Цей стан не є статичним, а навпаки, відрізняється більшою або меншою варіативністю й імішованістю. у рамках однієї парадигми зрілість може розглядатися на рівні індивіда, особистості, суб'єкта діяльності ні Індивідуальності. У рамках іншої системи психологічних Ніжить можна мати на увазі інтелектуальну, емоційну й її пПистісну зрілість. Але в обох випадках доцільним ілаишпється поняття "особистіша зрілість". В акмеологічній ідені особистішу зрілість не можна розглядати як одного І».* «у досягнут ий і вже незмінний рівень розвитку. Критерієм •и рінини розвитку особистості виступає не точка а процес Інн їм ііпоїх) зростання і якісного стрибка розвитку.

У соціологічному контексті адаптованим можна бути якогось конкретного суспільства, зрілим - тільки в певних соціальних норм і цінностей. Тобто ця якість певними соціальними умовами і, разом з їх зміною, так само кожен раз має досягатися заново. Особистісна зрілість - це включеність в постійний процес саморозвитку, спрямований на досягнення адекватного соціального функціонування та самоактуалізацію, який особливо складний в наш⁹² час, який вимагає від особистості

відповідності стрімко мінливим умовам існування. Таким чином, при аналізі з позицій соціологічного підходу феномена інноваційної особистості акцент робиться на характеристиках соціально зрілої людини, що володіє високим рівнем розвитку ціннісно-смісловою сфери та самоідентифікації [8, с. 75].

Акмеологічні моделі професійної зрілості сучасного педагога представлені в дослідженнях Г. Данилової, Г. Кримської, В. Максимової, В. Панчук. Створення акмеологічних моделей дозволяє описати цілісні й структуризовані стандарти професіоналізму, які є важливим орієнтиром оптимізації процесу особистісно-професійного розвитку зрілості.

Професійну зрілість педагога за моделлю В. Максимової утворює єдність структурних компонентів: професійна, особистісна, духовна зрілість педагога та його акмеологічна позиція. Професійна зрілість педагога за В. Максимовою - це готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності. У її структуру входять:

- професійна компетентність як система знань і умінь педагога;
- педагогічна майстерність як здатність до творчого, нестандартного вирішення професійних завдань;
- педагогічна спрямованість професійної діяльності як система домінуючих мотивів роботи в школі, стійка мотивація педагогічної діяльності.

Особистісна зрілість педагога виявляється в його здатності визначати свою "зону найближчого розвитку" у професійному плані, прогнозувати перспективні напрями, варіанти засобів і шляхів розширення зон саморозвитку. Вершину ж акмеологічної моделі педагога складає духовна зрілість. В досягненню може сприяти формування професійної компетентності педагога з опорою на систему знань про людину і її розвиток, на знання психології особистості, психології пізнання і спілкування, вікової психології, на знання валеології та акмеології шкільної освіти [11, с. 41].

Модель вершини професіоналізму педагога представлена вітчизняною дослідницею Г. Даниловою як акмеологічний синтез тріади компонентів:

- компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності);

- особистісна орієнтація (самореалізація у контексті акмеологічної моделі "Я - концепція" в динаміці від "Я - реальний" до "Я - ієрспективний (ідеальний)");

морально-духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки).

Компетентність (від лат.- відповідальність) автор концепції розглядає як теоретичну та практичну ієрхність учителя до діяльності. Теоретична готовність потребує аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь. Практична - організаторських (мобілізаційних, інформаційних, розвивальних, орієнтаційних) і а комунікативних (перцептивних, педагогічного спілкування, педагогічної техніки) умінь.

Процес самореалізації особистості Г. Данилова схематично мрет іавляє як пірамідоподібну спіраль, витки якої нм німан гться від нижньої до верхньої інфікації. Один виток відповідає цілеспрямованому коналенню за певний період часу, а кожний наступних мобілізацією суб'єктом своїх потенційних. Відповідно спрямована самореалізація починається з подумки уявленої побудови концепції самовдосконалення шляхом управління власною діяльністю. У результаті встановлюється певна закономірність і цілеспрямована технологія самоосвіти, яка вдосконалюється по висхідній шрамщоподібній спіралі [4].

С. Сисоєва вводить чотири рівні сходження до творчої педагогічної діяльності вчителя: репродуктивний; раціоналізаторський; конструкторський; новаторський. Новаторський рівень передбачає розв'язання педагогічних проблем на принципово нових засадах, відрізняється новизною, оригінальністю та високою результативністю [21, с. 204-205]. Новаторсько-інноваційний тип педагогічної діяльності розуміється як вершина творчої праці педагога.

Інноваційну та акмеологічну педагогічні діяльності поєднує їх гуманістична спрямованість на створення умов для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, забезпечення свободи цілепокладання, соціальної, наукової, професійної, ⁹⁴художньо-естетичної творчості. Завдання акмеології відповідно

до принципу гуманізму полягає в тому, щоб розвивати людину до рівня гуманістичних вимог суспільства або до рівня, який вона визначила сама для себе [2, с. 34].

Досягнення вершин професіоналізму й особистісної зрілості акмеологи розглядають в контексті проблем: саморозвитку й самореалізації особистості. Акмеологічні концепції самореалізації особистості ґрунтуються на теорії самоактуалізації А. Маслоу, який стверджує, що розвиток людини це "підйом сходами потреб", на рівнях яких "висвітлюється, з одного боку, соціальна інгративіш залежність людини, а з іншого - пізнавальна, когнітивіш природа". Він вважає, що самоактуалізація - "бажання людини самоздійснитися", суть розвитку людини - "прагнення реалізувати в процесі життєдіяльності свій вродженим потенціал" [13, с. 110-112].

Процес самореалізації особистості в трудовій діяльності пов'язаний з формуванням професійної самосвідомості людини, для якої конкретна трудова діяльність є основним засобом ствердження почуття власної гідності та життєвого успіху. А. Маркова в якості вищого етапу розвитку професіонала виділяє "етап творчого самовизначення себе як особистості професіонала", де важливу роль відіграють "самобудівництво" і "самотворення" [12, с. 52]. А це, у свою чергу, передбачає розвинене уявлення про себе як про реального професіонала і як про бажаного професіонала. Розглядаючи критерії професіоналізму, А. Маркова серед інших виділяє і такі: прагнення розвивати себе як професіонала; внутрішній локус професійного контролю, тобто пошук причин успіху - неуспіху у самому собі й «середині професії»; усвідомлення в повному обсязі рис і ознак професіонала, розвинута професійна свідомість, цілісне Пнчсння образу себе як майбутнього професіонала; розвиток і юди пою себе засобами професії, самокомпенсація відсутніх імистей та ін. [12, с. 40-41].

Чіткість соціальної і професійної позицій є однією з • м повних вимог, які пред'являє педагогічна професія до її представників. Саме в ній учитель виражає себе як суб'єкт іннваційпої діяльності. Позиція педагога - це система тих Ініемектуальних, вольових й емоційно-оціночних відношень і минеш, до світу, педагогічної діяльності зокрема, які його активності. Вона визначається, з одного боку, міни вимогами,

очікуваннями і можливостями, які ставить перед ним суспільство, а з іншого боку, діють внутрішні, глибокі джерела активності - прагнення, переживання, і цінності педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, їх основі формується мотиваційно-цілісне до інноваційної діяльності, яке в кінцевому виражається в спрямованості, яка становить ядро вчителя.

На думку Г. Данилової акмеологічна професійна позиція педагога-акмеолога повинна "впливати" із фундаменту його "професіоналізму", у якому органічно поєднані компетентність, особистісна орієнтація і морально-духовна цінність. Вона віддзеркалює життєвий філософський рівень культури вчителя, професійні цінності та стиль відносин у сфері освіти й соціальному середовищі, створює можливість повнішої самореалізації [4].

Суб'єктний: підхід нерідко проголошується як парадигмальний для акмеології (К. Абульханова, В. Асєєв, А. Брушлинський, А. Огнєв та ін), розглядається як головний, визначальний. З позицій цього підходу людина розглядається як суб'єкт удосконалювання (як самовдосконалення, так і опосередкованого акмеологічними технологіями), що передбачає її високу свободу, самостійність і активність у виборі цілей, егалонів [2, с. 31].

Суб'єкт (лат. *subiectum* - той, що знаходиться в основі) - категорія філософії і психології, що позначає протистояння людини і світу та виділяє в їх взаємодії регулюючу, керуючу, авторську першооснову людини. Поняття суб'єкт підкреслює здатність особистості ініціювати й цілеспрямовано здійснювати практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання та інші види специфічно людської активності. Категорія суб'єктності визначає міру свободи людини в житті, її здатність ставати причиною світу й себе, будувати смисли буття, діяти й брати на себе відповідальність за свої дії [15, с. 129].

Основна парадигмальна характеристика особистості в якості суб'єкта полягає в тому, що всі свої особливі можливості як психічні так і особистісні (розум, мотивацію, здібності), особистість використовує ресурсів і засобів оптимального вирішення і професійних завдань, оптимального здійснення спілкування, діяльності, життя. Особистість, досягаючи в розвитку, на якому розкривається її індивідуальність.

здійснюється максимальне самовираження і самореалізація, стає суб'єктом. Основна якість суб'єкта - це якість, яка пов'язана зі становленням, розвитком і досягненням особистістю вищого рівня свого розвитку. Особистість як суб'єкт досягає вищого рівня розвитку, який не має стандартного для всіх людей значення (порогу) і вищий рівень цього розвитку вимірюється можливостями її індивідуальності. Для кожної особистості вищим буде різний рівень. Отже в акмеології особистість розглядається в контексті життєвого, професійного, духовного шляху.

Сучасні дослідники інноваційної діяльності (М. Лапін, К. >. Карпова, В. Паламарчук, О. Попова, М. Поташник, Пригожин, Н. Юсуфбекова та інші) виокремлюють дві її і тропи - технологічну й особистісну. Технологічна сторона понизана зі створенням моделей і технологій навчання й мислення, використанням і поширенням педагогічних інновацій. Особистісна - характеризує виявлення особистісних у процесі самореалізації особистості вчителя в діяльності.

■ суб'єктний підхід зміщує ракурс аналізу рівня колективного суб'єкта на рівень, і тим самим дає можливість визначити не і інноваційної діяльності а й виділити механізми її визначає методологічний статус інноваційної мети діяльності, що змінює рутинні компоненти видів діяльності. Об'єктом такої діяльності, які сформувалися у попередній період продуктивного характеру, а їх засоби (способи, її рутинними для даної спільності людей. перш за все інноваційна діяльність і їх повна функція - зміна, розвиток способів, Аналіз інноваційної діяльності дозволив виділити її механізм - саморозвиток [10]. Ю. Карпова акцентує увагу на положенні, що й сама людина може стати об'єктом своєї метадіяльності, тоді предметом змін стають її особистісні структури: цінності, смисли, мотиви, цілі, моральні позиції. Перераховані особистісні утворення складають основу мотиваційних структур діяльності, і їх перебудова немину че впливає на зміну виконавчих структур діяльності - способів, засобів діяльності і, отже, зовнішніх результатів діяльності. Таким чином, аналізі інноваційної діяльності вимагає розгляду як зовнішньої, предметної, так і внутрішньої, психічної сфер діяльності. З такої точки зору „інноваційна діяльність - це

⁹⁷
метадіяльність, спрямована на перетворення всього комплексу

особистісних засобів суб'єкта, які забезпечують не тільки адаптацію до швидко змінної соціальної і професійної реальності, але і можливість впливу на неї". Тоді готовність до інноваційної діяльності можна розглядати як певну сформованість особистісного ресурсу людини, що забезпечує свободу її інтелектуальної самореалізації в умовах зміни соціальної реальності [8, с. 24].

Професіоналізм діяльності - якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманіття ефективних професійних навичок і умінь, в тому числі основаних на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами й способами вирішення професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю; характеристика, яка підлягає подальшому розвитку. Професіоналізм особистості - якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень професійно важливих або особистісно-ділових якостей, акмеологічних: інваріантів професіоналізму, креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу й орієнтації, що спрямовані на прогресивний розвиток. Професіоналізм особистості й діяльності - це дві сторони одного й того ж явища, категорії, що відображають діалектичну єдність їх властивостей [2, с. 59].

Готовність до інноваційної діяльності визначається як особливий особистісний стан, який визначається наявністю у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії. Така готовність є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності [5, с. 277].

У моделях готовності до інноваційної діяльності, представлених у сучасних педагогічних дослідженнях, системно поєднуються її особистісна й технологічна сторони, що забезпечує необхідну цілісність професіоналізму вчителя-новатора. Рівень розвитку особистісних структур безпосередньо або опосередковано визначає якість операційних складових інноваційної діяльності, оскільки саме і виховання вчителя до інновацій, усвідомлення їх значимості, успішність реалізації нововведень у практиці роботи піль (освітніх навчальних закладів).

Інноваційна діяльність здійснюється фахівцем у період фазової особистості, є умовою розвитку такої зрілості оскільки і іншим в процесі інноваційної діяльності розвиваються професійно важливі якості особистості, усвідомлюються піти педагогічної діяльності як суб'єктивно прийняті ніпніміті,

А Григожин головною характеристикою суб'єкта інноваційної діяльності визначає його діяльну самосвідомість, тобто своєї особистісної ініціативи як суб'єктивно суспільно прийнятної основи власного існування. носієм інноваційного освітнього процесу є, turn ред педагог-поватор. Люди, які відносяться до категорії створюють особливий соціальний простір, що Інноваційного розвитку, його вектор і результат.

А. Пригожин наголошує, що ініціатори та провідники ідей, які виникли вперше, розробок, досвіду, творчо мислячі та діяльні люди - багатство кожної країни, кожного народу. У структурі контингенту інноваторів автор виділяє дві групи: тих, хто створює і тих, хто реалізовує нововведення. Як зауважує вчений, реалізатори - ті ж самі творці, але не самого нововведення, а процесу його опанування, механізму переходу від вихідного стану до бажаного [14, с. 176].

В. Сластьонін і А. Подимова суб'єктом діяльності вважають особистість, якій притаманні такі особливі індивідуальні здібності, як здатність до організації часу, здатність програмувати свою майбутню діяльність, передбачати її події, встановлювати для себе оптимальні режими активності й пасивності, визначати ритми діяльності. Інноваційну педагогічну діяльність вони пов'язують з відмовою від відомих штампів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості учня, з виходом за рамки діючих нормативів, з особистісно-творчою індивідуальною спрямованістю учителя на створення нових педагогічних технологій, що реалізують цю діяльність [20, с. 79].

Природна потреба людини пізнання і творення нового, постійне прагнення до самовдосконалення лежить в основі мотивації інноваційної діяльності. На думку Д. Мак-Клеланда, мотивація людини до трудової діяльності залежить від того, наскільки важлива потреба в досягненнях (власному успіхові), співучасті й впливі. Саме вони визначають ставлення вчителя до власного професійного зростання.

Добре усвідомлюючи значимість мотивації досягнень у ряді західних країн дослідниками розроблені й отримали широке визнання мотиваційні тренінги, які спрямовані розвиток таких особливостей:

- формування "синдрому досягнення", тобто»), переважання прагнення до успіху над прагненням уникнеш їм невдач

навички самоаналізу;

- вироблення оптимальної тактики цілеутворення у конкретних видах діяльності й життя в цілому;
- здатність до міжособистісної підтримки [8, с. 74].

Вихід на інноваційний рівень педагогічної діяльності перш за все вимагає перебудови мотиваційної сфери особистості вчителя, його ціннісних орієнтацій, цілей, установок, ієрархії зовнішніх і внутрішніх стимулів, спрямованості, домагань, інтересів. Тому вищий рівень оволодіння професією відображає не стільки продуктивність праці, стільки особливості мотивації особистості людини праці, системи його прагнень, ціннісних орієнтацій, смисл праці для самої людини. Мотиваційна сфера інноваційної діяльності не може зводитися виключно до детермінації виконання певних професійних обов'язків; вона представляє собою складну взаємодію ієрархії мк прямих професійної активності (цілей, мотивів, установок) тик і непрофесійних стимулів і цілей - особистісного розвитку, еямореалізації, досягнення соціального статусу і т.п. Тому Інноваційна діяльність полімотивована, спонукається одночасно різними чинниками, які знаходяться в постійній динаміці, прямих й опосередкованих взаємозалежностях і імідпх. У якості системоутворювального фактору, що об'єднує окремі структурні елементи мотиваційної сфери, виступає мінуючий мотив. Мотиваційна система, яка виникає фактично є певною спрямованістю [19, с. 103].

Мошваційна сфера професійної діяльності на різних іапіич професіоналізації має різну будову. На стадії розквіту професійної діяльності посилюються мотиви індивідуального внеску в професію, професійної творчості,Інтенсивно відбувається смислотворщсть (відкриття ип нових і нових особистісних смислів у професії),конструктивні мотиваційні тенденції, які при людину на творення, збільшується кількість вирішуються людиною, причому часто на інтуїції [19, с. 105].

У багатьох дослідженнях мотивація розглядається у безпосередній єдності з спрямованістю особистості. Спрямованість визначається як основний компонент внутрішньої психологічної структури, що певним чином перетворює і змістовно наповнює всі дії і вчинки людини, способи прояву всіх інших її якостей і властивостей. У найбільш загальному розумінні під спрямованістю розуміється система стимулів, що визначає вибірковість відношень людини до навколишнього світу, об'єкти, на які направлена її активність. Спрямованість діяльності є

результатом домінування найбільш актуальних мотивів, які в силу їх значимості і повторюваності утворюють стійку мотиваційну структуру [16].

Спрямованість, на думку Е. Зеєра, виступає в якості системоутворювального чинника особистості професіонала, і включає в себе наступні компоненти: мотиви, ціннісні орієнтації, професійну позицію, професійне самовизначення. При цьому "на різних етапах становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, що обумовлено характером провідної діяльності й рівнем професійного розвитку особистості" [7, с. 36].

Основоположник феноменологічного напрямку в психології К. Роджерс вважає, що спрямованість - це базове вроджене прагнення індивіда до психологічної зрілості, цілісності, його орієнтація на відповідальний і творчий спосіб життя, динамічна тенденція досягнення більшого, кращого, адекватного ставлення до власної самості, більш високого рівня функціонування особистості. Виходячи із суб'єктивної оцінки переживання і досвіду самосприйняття, індивід прагне до організації, руху й управління власною психофізіологічною системою, в якій К. Роджерс виділяє провідні мотиви домінуючі потреби та основні смисложиттєві цінності, а також ідеали, інтереси і бажання. Будь-який патерн поведінки - символічна або реальна спроба індивіда направити духовно-психологічні ресурси до глибшого, спонтанні в природного способу усвідомлення своїх ціннісних орієнтацій. Таким чином, згідно К. Роджерсу спрямованість - це сукупність поведінкових, емоційних, ціннісно-орієнтаційних компонентів, що забезпечують високий рівень розвитку вихідного психофізіологічного, духовного, естетичного, морального потенціалу людини - її самості [17].

Особистісна значущість конкретних мотивів виявляється у сформульованих педагогом цілях власної інноваційної діяльності.

Визначальними факторами, про що свідчать результати опитування, становлення високо компетентного вчителя є: психологічні мотиви (ранжирувані за значущістю): самореалізація, самовиховання, самоосвіта, позитивне комунікативне середовище, службова кар'єра; фактори науково-технологічного розвитку: професійні конкурси, робота в складі предметних кафедр, експериментально-ініціаторська діяльність, партнерство з навчальними закладами України, діаспори, зарубіжжя, навчання за міжнародними ¹⁰² > нні ці ми програмами, співпраця з науковими інституціями,

науково-практичні конференції, семінари, педагогічні діалоги, ешніквіуми; соціальна мотивація: визнання в суспільстві, ніиучасть в управлінській діяльності, нагородження мирі онанміимита іменними стипендіями [18, с. 49].

Акмсонопчні методологічні принципи є теоретичною мшило дни розробки моделей розвитку професіоналізму нраммній як суб'єкта інноваційної діяльності. Більшість із них у вигляді інноваційних технологій, які як якісно нову сукупність форм, методів виховання й управління, що привносять суттєву педагогічного процесу. Моделі, технології, механізми досягнення "акме" й інноваційної в чому типові й пов'язані з індивідуальною та по творчістю за змістом і результатами.

І "технологія" в силу своєї значимості, ретультивності в досягненні практични

результатів надійно утвердилася в акмеології. Цей факт підтверджує як теорія так і практика акмеологічної освіти. За словами Г. Сазоненко: "Креативна акмеологія, предмет якої - вивчення особливостей і тенденцій розвитку креативності як процесу і результату творчої зрілості особистості, вивчення об'єктивних і суб'єктивних факторів досягнення творчих вершин і професійної майстерності в процесі її самбіШіуалізації, - у тому числі й інноваційна практика, базуються на створенні й моделюванні нових освітніх технологій (технології успіху) з метою розвитку творчої індивідуальності кожної особистості" [18, с. 135].

Досить ґрунтовну характеристику сутності акмеологічного підходу до аналізу феномену "технологія" здійснив авторський колектив російських учених за загальним керівництвом доктора психологічних наук, професора, академіка А. Деркача. У їх визначенні "акмеологічні технології - це сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвитку властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого ¹⁰³рівня особистісно-професійного розвитку й професіоналізму" [2, с. 103].

За допомогою акметехнологій організовується і реалізується рух особистості до вершин самореалізації в різних сферах взаємодії.

Сутність акмеологічних технологій О. Дубасенюк вбачає у їх спрямованості на постійний розвиток особистості фахівця, його професійного мислення в діяльності. Акмеологічні технології розглядаються як інтегрована система, яка вміщує: 1) технологію проектування і реалізацію програму професійно* педагогічної підготовки (освітньої програми); 2) технологію управління організаційно педагогічними процесами; 3) технологію виховання духовно-морального потенціалу людини; 4) технологію успішного навчання кожного; 5) технологію акмеологічного супроводу педагогічного процесу* Акмеологічний супровід являє собою систему заходів! І технологій їх здійснення, що забезпечує психологічний* і професійний і духовний розвиток майбутніх учителів [6, с. 23].

До акмеологічних технологій також відносять: моделюючі технології, технології життєвого проектування і саморозвитку, технологію кооперованого навчання, модульно-тьюторську технологію, технології самовиховання, життєвого успіху, проблемно-пошукову технологію, технологію продуктивного навчання^ технологію родинного виховання, технології особистісного зростання, життєтворчості, морального і духовного саморозвитку особистості.

Акметехнології спрямовані на формування мотивації до самоствердження, пізнання себе, свого внутрішнього світу, усвідомлення себе частиною соціуму. Кінцевий результат використання акметехнологій - стійка здатність до самостійного вибору, самовдосконалення, самореалізації в мінливих соціокультурних умовах.

Аналіз основних положень та моделей акмеології дозволяє зробити ряд висновків.

Внутрішні стимули особистісного й професійного розвитку (прагнення до самоактуалізації й самореалізації, самотрансценденції, смислотворчості, свободи вибору й відповідальності) характеризують зрілість особистості й викупають акмеологічними детермінантами розвитку педагога як суб'єкта інноваційної діяльності.

Гуманістична спрямованість інноваційних процесів передумови для досягнення педагогом вершин діяльності, переосмислення цілей, освоєння нових тіл об'єктів і методів навчально-виховного процесу. Включення її інноваційну діяльність як зрілої особистості прийняття ним відповідальності за результати, відчуття і розуміння значимості впливу своєї ідеї на прогресивні зміни у розвитку суспільства.

Дії вершин професіоналізму корелює з високим особистістю педагога, який визначаються його здатністю до самодетермінації, самоорганізації, трансцендентного виходу на якісно новий рівень діяльності. З акмеологічних позицій професіоналізм інноваційної діяльності - якісна характеристика, що відображає діалектичну єдність особистісної зрілості й технологічної готовності педагога до створення, освоєння і реалізації інновацій та зміни освітнього середовища.

Акмеологічні технології - це системний спосіб організації процесу розвитку зрілої особистості, розкриття її творчого потенціалу, поетапна траєкторія досягнення вершин професіоналізму.

Разом з тим значний потенціал акмеологічного підходу недостатньо використовується у дослідженні інноваційних освітніх процесів. Тому перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні та розробці акмеологічних моделей і технологій інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Література

1. Акмеология школьной освіти: Научно-методический пособие / за заг. ред. Г. С. Сазоненко. - К.: Основи, 2010. - 560 с.
2. Акмеология: учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. - СПб.: Питер, 2003. - 256 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания: избранные психологические труды: в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. - М.: Педагогика, 1980. - Т. 1. - 327 с.
4. Данилова Г. С. Вершины профессионализма педагога и акмеологический синтез триады його компонентів // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. - Рівне, 2007. - Т. 3. С. 57-62.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: ітич посіб. - К.: Академвидав, 2004. - 352 с.
6. Дубасенюк О. А. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / / Акмеологія в Україні: наук. вид. - 2010. - № 1. - С. ІІ •"
7. Зеер Э. Ф. Психология профессий. - Екатеринбург Академический проект, Фонд "Мир". - 2008. - 336 с.
8. Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики: учеб. пособ. - СПб.: Питер, 2004. - 192 с.
9. Кузьмина Н. В. [Головко-Гаршина] Предмет акмеологии. - 2-е изд., испр. и доп. - СПб.: Политехника, 2002. - 189 с.

10. Лапин Н. И. Системно-деятельностная концепция исследования нововведений. / Диалектика и системный анализ. - М., 1986. - 286 с.
- П.Максимова В. Н. Акмеология школьного образования. - СПб., 2000. - 232 с.
- 12.Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М.: Знание, 1996. - 508 с.
13. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 108-118.
- 14.Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). - М.: Политиздат, 1989. - 271 с.
- 15.Психологія особистості: словник-довідник / за ред. 11. П. Горностая, Т. М. Титаренко. - К.: Рута, 2001. - 320 с.
16. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В.Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
- 17.Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Н«р. с англ. / К. Роджерс. - М.: Прогресс, 1998. - 480 с.
- ЖСазоненко Г. С. Педагогіка успіху: Досвід становлення пи міологічної системи ліцею / Г. С. Сазоненко. - К.: Гнозіс, 2004. - г.М4 с,
- |У. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и иичтнмихти человека. Модульный курс психологии. - К.: МмФНчіум, 2004. - 521 с.
- ЛП. Сплетении В. А., Подымова Л. С. Педагогика: ннингціонппи деятельность. - М.: Магистр, 1997. - 224 с.
- 11 ('ис(н на С. О. Підготовка вчителя до формування творчої » нПіп ниті учня. -К.: Поліграф книга, 1996. -406 с.

ІМ

1.5. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ другої ВИЩОЇ ОСВІТИ

Реформи політичних й економічних структур держави, що викликані інтеграційними та глобалізаційними процесами, вимагають від кожної людини вміння адаптуватися та ефективно працювати в умовах конкуренції - необхідної ознаки ринкової економіки.

На сьогоднішній день одним із пріоритетних завдань вищої школи є активний пошук шляхів удосконалення підготовки фахівців. Серед основних напрямів якого є:

- забезпечення потреб держави у висококваліфікованих кадрах, які мають ґрунтовну фахову підготовку;
- розвиток активності, самостійності, творчих здібностей майбутніх фахівців;

-формування у студентів-дорослих потреби в неперервній самоосвіті, постійному оновленні здобутих у навчальному закладі знань та умінь.

Аналіз розвитку освіти дозволяє стверджувати, що ідея навчання людини протягом усього життя завжди була актуальною. Проте, тільки у другій половині XX століття, як наголошували багато вчених 60-70-х років XX століття, визріли необхідні соціально-економічні, едукологічні, наукові передумови для широкого практичного впровадження ідеї неперервної освіти.

Саме в цей час соціально-економічний розвиток багатьох держав, з одного боку вимагав, а з іншого - давав можливість не обмежувати час отримання освіти, необхідної для суспільної) виробництва, життя людини.

У сучасній соціально-економічній ситуації проблема освіт и дорослих набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що кон' юнктура ринку вимагає необхідності неперервного навчання фахівця упродовж усієї його кар'єри.

У світовій науці за останні десятиліття відбулися якісні зміни у трактуванні освіти дорослих, у програмі ЮНЕСКО "Освіта та навчання у XXI столітті" зазначено, що потенціал освіти дорослих має велике значення як засіб внесення змін в усі сфери життя суспільства, а освіта дорослих є центральною для демократичного функціонування сучасного суспільства та розглядається як необхідна умова розвитку особистості з метою адаптації її до сучасних соціальних перетворень.

Значимість освіти дорослих у сучасному світі обумовлена рядом факторів, а саме:

- вимогами до професійної компетенції фахівців, які зробили освіту дорослих умовою їх конкурентоспроможності;
- розширення сфери самореалізації людини;
- міграційними процесами, які гостро поставили питання про шляхи залучення дорослих до нового етнокультурного середовища;
- зростанням "захисної" ролі освіти дорослих у суспільстві соціальних перебудов, які викликають у людини почуття соціальної вразливості, тривоги, соціальної метахищеності тощо [2].

Відповідно до сучасних уявлень, *освіта дорослих* - це галузь освіт и, яка розкриває соціально-економічні проблеми адаптації дорослої людини до перетворень, що відбуваються в і успішності, та основні закономірності навчально-виховного процесу; (дорослої людини).

Сьогодні освіта України спрямовує людину на навчання їм і роді ш ж усього життя. Тому сьогодні відбуваються позитивні зміни у формуванні комплексної системи післядипломної освіти і н ми сніадової системи національної освіти.

Дипломна освіта функціонує згідно із Законом України "Про освіту" та створює умови для задоволення

різноманітних освітніх і професійних потреб особи, а також соціальних потреб суспільства в подоланні розриву між набутиим у навчальному закладі рівнем професійної підготовки й новими вимогами.

Сьогодні післядипломна освіта вже сформувалася як освітня система зі своєю структурою та ієрархією. В Україні післядипломною освітою займається близько 500 навчальних закладів і підрозділів різних форм власності, в тому числі 186 підпорядкованих Міністерству освіти і науки України. Щорічно близько 300 тисяч керівників та спеціалістів підвищують кваліфікацію та здійснюють перепідготовку в цій системі. Майже 25 тисяч спеціалістів отримують другу вищу освіту з різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Сутність післядипломної освіти визначено Законом України "Про вищу освіту" (ст.10). Вона розглядається як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Заснована на принципах безперервності та наступності вона може включати аспірантуру, докторантуру, інтернатуру, підвищення кваліфікації, різні курси, тренінги, самоосвіту тощо на основі вже раніше здобутих особою базових знань у рамках першої вищої освіти.

Розглядаючи зміну фахового профілю (перепідготовку), - слід мати на увазі саме підготовку фахівців за другою (або наступною) спеціалізацією.

Основні принципи організації післядипломної освіти науковість, гуманізація, демократизація, комплексність, інтеграція, відповідальність; зв'язок післядипломної освіти і процесом ринкових перетворень, розвитком різних форм власності й господарювання, реструктуризацією економік орієнтація перепідготовки кадрів на перспективні сфери

трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці; відповідність державним вимогам та стандартам; упровадження модульної системи професійного навчання з використанням індивідуального підходу до кожної особи.

Післядипломна освіта сьогодні - це специфічне освітнє утворення, що сприяє розвитку та збагаченню загальнокультурної, фахово-кваліфікаційної та функціональної складових культури людини. Вона пов'язана з активною самоосвітою, саморозвитком, самовихованням, її зміст залежить від суспільних та індивідуальних освітніх потреб, доцільно організованої діяльності та розумно побудованого спілкування в її процесі.

Питання навчання дорослих людей з вищою освітою, здобуття ними другої спеціальності у системі післядипломної освіти довгий час не привертало окремої уваги науковців. Більшість досліджень у галузі освіти вирішували дидактичні проблеми шляхом пристосування теорії навчання дітей до навчання і здобуття освіти дорослою людиною, але ці підходи не є адекватними до сучасних потреб.

На сьогоднішній день удосконалення професійної компетентності людини з вищою освітою шляхом набуття іншої спеціальності відбувається з урахуванням того, що доросла людина відчуває себе самостійною, має певний життєвий, професійний та соціальний досвід, має чітко сформовану мотивацію щодо навчальної діяльності.

У той же час, на відміну від дітей і підлітків, дорослі мають влиті інших обов'язків, які утримують їх від навчання, й і і .и п тнить перешкоди у навчанні, а саме: відсутність часу, брак інформації про можливість навчання, проблеми з доглядом , впевненості у своїх можливостях, брак коштів тощо.

Доросла аудиторія досить уважно ставиться до вивчення конкретної дисципліни, розділу, теми, повинна зрозуміти важливість засвоєння певного.

Здатність самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність є основною рисою дорослої людини.

У той же час у рамках педагогічної моделі готовність до навчання визначається більше зовнішніми чинниками, соціальним примусом. Андрагогічна модель готовності до навчання визначається потребою дорослих учитися для вирішення важливих особистих проблем.

У кінці XX століття було видано багато наукових праць, присвячених вивченню конкретних проблем навчання дорослих, а саме:

- інтеграційним процесам та неперервності професійної освіти дорослих (В.П. Андрущенко, С.Г. Вершловський, Б.Л. Вульфсон, Б.Гершунський, Т.М. Десятое, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, Л.П. Пуховська та ін.);
- мотивації навчальної діяльності дорослих (Р.Дж. Владовский, А.К. Маркова, Дж.В. Нолл, А.Б. Орлов, Л.М. Фрідман та ін.);
- індивідуалізації навчання дорослих (С. Брукфілд, М.Ш. Ноулз, Д.М. Савичевич, А. Таф, та ін.);
- особливостям навчальної діяльності дорослих (Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, Ю.М. Кулюткін, М.Ш. Ноулз, Р. Роджерс, К. Хоул та ін.);
- методологічний засадам андрагогіки (К. Гріффін, С.І. Змєєв, Г.В. Куйперс, Л.М. Лєсохіна, І. Лордж, Ф. Рейс та ін.);
- особливостям викладання у процесі навчання дорослих (Г.О. Балл, О.М. Бурєнкова, Е. Джонс, В.К. Дьяченко, А.М. Леонтьєв, Н. Лем та ін.);
- підготовці викладачів до навчання дорослих (Л.П. Алексєєва, С.Г. Вершловський, Н.М. Гайдук, С.М. Грабовский, Дж. Лінч, та ін.).

Дослідженням післядипломної освіти, зокрема педагогічної, присвячено багато робіт українських науковців, а саме:

- загальнопедагогічним аспектам функціонування післядипломної педагогічної освіти (Л.Ф. Вагценко, Б.А. Дьяченко, Л.М. Кравченко, А.І. Кузьмінський, О.Г. Козлова, М.І. Лапенюк та інші);

- проблемам реформування та розвитку післядипломної педагогічної освіти (М.І. Дробоход, А.С. Нікуліна, В.В. Олійник та інші);

- дидактичним аспектам післядипломної педагогічної освіти (Н.І. Балик, В.М. Буренко, А.М. Зубко та інші);

- розвитку та вдосконаленню особистісних якостей педагогічних працівників у системі післядипломної освіти (В.Ю. Арешонков, Г.О. Балл, С.А. Болсун, В.В. Вітюк, В. А. Семиченко та інші).

У той же час, дослідники більше акцентують увагу на таких формах післядипломної освіти як підвищення кваліфікації, стажування та спеціалізація, які спрямовані на зростання професійної компетентності дипломованих педагогів. Проте, в сучасних соціально-економічних умовах все більшої значимості набуває така форма післядипломної освіти як перепідготовка, тобто набуття людиною іноді зовсім нової для неї професії.

Освіта дорослих сприяла появі нової науки *андрагогіки*, яка і тала теоретичним фундаментом навчання дорослих.

Саме андрагогіка як наука про освіту дорослих навчає іподипу з базовою освітою швидко адаптуватися до всіх суспільних перетворень, змін на ринку праці та освітніх трансформацій, сприяє її професійному зростанню у процесі підвищення кваліфікації, забезпечує різні шляхи і амовдосконалення та самоосвіти фахівця, реалізацію От тісно зорієнтованої освіти.

Андрогогіка (від грец. Аорос; - доросла людина і ауФУЛ - мрівництво, виховання) - педагогіка дорослих, одна з Ні нами ічних наук, яка займається дослідженням проблем >» ні ні і амоосвіти й виховання дорослих [13, с. 25-26].

Одним із перших висунув ідею щодо необхідності навчання протягом життя та був чеський педагог Я.А. Коменський [5]. Вперше термін "андрагогіка" застосував німецький історик епохи Просвітництва К. Капп (1833 р.).

Початок формування теоретичних основ андрагогіки як самостійної науки було покладено 60-80-х років XX століття в розробках видатного американського андрагога, теоретика і практика освіти дорослих М. Ноулза, Р. Сміта, англійця П. Джарвіса, німця Ф. Пьотгелера, голландця Т. Тен Хаве, поляка Л. Тураса та ін.

Сьогодні в науковому світі використовуються фундаментальні праці з проблеми андрагогіки російських учених С.Г. Вершловського, М.Т. Громкової, С.І. Змейова, Ю.І. Калиновського та ін.

Так, С.Г. Вершловський розглядає андрагогіку як науку, що пізнає й узагальнює практику освіти дорослих, створює теоретичні й методичні основи діяльності дорослої людини та допомагає їй набутти загальних і професійних знань, засвоїти досягнення культури і сформувані або переглянуті життєві принципи [1].

С.І. Змейов об'єктом андрагогіки розглядає процес навчання дорослих [12]. Запропонована М.Т. Громковою андрагогічна концепція освіти виходить із загальної методологічної установки про те, що доросла людина є суб'єктом освітніх процесів. Її позиція у взаємодії активна, спрямована не тільки на формування професіоналізму, але й на гармонічні відносини з оточуючим світом [5].

Ю.І. Калиновський аналізує андрагогіку як дисципліну, що дозволяє дорослим, які готуються до соціальної професійної творчості, виховувати здатність до самостійною і відповідального мислення, що спрямовує людину до вершини професійної майстерності.

У вітчизняних дослідженнях проблеми андрагогіки знаходять своє відображення в публікаціях 1. А. Івон* (андрагогіка: особистісний і професійний онтогенез), В.В. Олійника (інноваційні підходи до навчання в системі післядипломної освіти), О.М. Пехоти (акмеологічний підхід до проблеми андрагогіки), Н.Г. Протасової (технології навчання дорослої людини), С.О. Сисоевої (освіта дорослих:

технологічний підхід), В.І. Пуцова (проблеми навчання дорослої людини) та ін. [7].

Головним завданням андрагогіки є формування у дорослих суб'єктів актуальних компетенцій прикладного характеру за досить обмежений проміжок часу (що дуже важливо для цієї категорії людей).

Найважливішими принципами андрагогіки є її гуманістична спрямованість, особистісна орієнтація, інтеграція з іншими психолого-педагогічними науками, результативність, забезпечення послідовності в освіті, забезпечення неперервності розвитку особистості протягом усього життя з урахуванням попередньої освіти та професійного досвіду нинішнього, диференціація та індивідуалізація освітніх програм, варіативність процесу навчання.

Гуманістична спрямованість освіти дорослих полягає у наданні можливості дорослій людині засобами освіти досягти певного рівня і якості професійних змін, а також дозволяє •проводжувати здоров'єзберігаючі технології, оптимальні і •фіктивні для віку та фізичного стану дорослої людини. Особистісна орієнтація андрагогіки визначається тим, що ця наука спрямована на задоволення екзистенціальних потреб кожної людини в певній освіті, що сприяє розвитку її на певному і професійному рівнях, вирішенню її вікових потреб.

Характер андрагогіки полягає у застосуванні її методів, педагогіки, акмеології, аксіології та спрямовує дорослого, його творчу самореалізацію.

Результативність передбачає обов'язковість задоволення потреб людини у підвищенні життєвого її рівня шляхом отримання певних освітніх послуг.

Андрагогічні принципи освіти фахівців відрізняються від педагогічних і складають теоретичну базу технології навчання та освіти дорослих.

В андрагогічному сенсі завданнями неперервної освіти є не лише навчання дорослих, а й визначення оптимальних умов

їхнього навчання, закономірностей педагогічного управління сприйняттям ними інформації, особливостей психічного та інтелектуального розвитку людини в різні періоди життя і потенціальних можливостей розвитку дорослої особистості.

Об'єктивні зміни в освітній сфері, розвиток ідей андрагогіки у вітчизняній і світовій науці дозволили виявити *закономірності*, які слід враховувати при навчанні дорослих:

- суб'єктна позиція дорослої людини у процесі навчання;
- прагнення до самореалізації;
- використання у навчальному процесі власного життєвого (побутового, соціального, фахового) досвіду;
- потреба у невідкладному застосуванні набутих у навчальному процесі знань та вмінь для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної цілі.
- детермінованість навчальної діяльності дорослих часовими, просторовими, побутовими, фаховими, соціальними чинниками, одні з яких або обмежують, а інші - сприяють процесу навчання.

Наукові засади розвитку системи другої та наступної вищої освіти полягають у врахуванні вікових і психологічних особливостей дорослої людини, її мотивації, визначення індивідуально орієнтованого стилю навчання, специфіки організації, визначення оптимальних методів і функцій управління навчально-пізнавальною діяльністю.

Організація освітнього процесу дорослих має свою специфіку, обумовлену їх соціальними, психологічними та віковими особливостями.

Андрагог - фахівець у галузі навчальної, виховної, реабілітаційної, інформаційно орієнтувальної і організаційної роботи з дорослими. За твердженням науковців, основними функціонально-посадовими обов'язками фахівця-андрагога можуть бути:

- організація і реалізація навчання дорослих з урахуванням соціальних, психологічних, життєвих, фізіологічних особливостей;

- надання допомоги у науково обґрунтованій організації і реалізації навчального процесу;
- проведення науково-дослідницької роботи з проблем освіти дорослих;
- консультації з питань виробничої, навчальної, соціальної роботи й особистого життя.

Своєрідність функцій андрагогів можна представити в нових термінах, які відображають їх особливість:

- *тьютор* - забезпечує супровід індивідуальних освітніх програм у системі підвищення кваліфікації;
- *фасилітатор* - полегшує процес залучення дорослої людини до нових знань;
- *модератор* - виконує функції консультанта. Виконання цих функцій передбачає підвищення рівня

індрагогічної компетентності спеціалістів, яка включає: розуміння ними особливостей дорослих як суб'єктів освітньої діяльності, володіння освітніми технологіями, адекватними до мійтих, хто навчається; організація навчання, заснованого їм дорослих потребує андрагогічної викладачів і методистів, які з ними працюють. І ми функцій все більше змінюється від передачі знань до допомоги дорослим у саморозвитку та

самореалізації. Посилюється значення консультування, що ґрунтується на партнерських стосунках та є формою індивідуальної роботи з дорослим.

Окрім фундаментальних методологічних підходів (особистісного та діяльнісного) важливим для андрагогіки є *акмеологічний підхід*.

Акмеологічний підхід - це система принципів, прийомів і методів, який базується на методологічних принципах і методах дослідження, вирішенні практичних завдань, пов'язаних із розвитком дорослої людини які забезпечують можливість її успішної самореалізації [7, с. 5].

Загальні та власні принципи, які є основними для акмеології, розроблені в роботах Б. Ананьєва, К. Альбуханової- Славської, Л. Анциферової, Б. Ломова, В. Мерліна, А. Брушлінського, К. Платонова, С. Рубінштейна і визначаються як комплексність, системність, суб'єктність, психологічний детермінізм, розвиток, активність, інваріантність, духовно-моральний принцип, принцип гуманізму та ін.

Акме - древньогрецьке слово, що означає „вища точка, розквіт, зрілість, найкраща пора". У психологічній науці термін „акме" означає „соматичний, фізіологічний, психологічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найбільш високих показників у діяльності, творчості" [8, с. 14-15].

Цей стан пов'язаний з віковим проміжком життя людини (приблизно від 30 до 50 років). У деяких випадках, особливо коли йдеться про представників творчих професій, цей віковий період, як правило, може тривати довше.

Таким чином, вершина зрілості (акме) - це багатовимірний стан людини, який охоплює тривалий етап її життя і показує міру її реалізації як громадянина і фахівця в певній галузі діяльності. Щоб зрозуміти людину в цілому як володаря і нос ім усіх своїх іпостасей, осмислити всю складність залежностей між ними, необхідно мати: єдину картину вивчення особистості на етапі зрілості різними науками.

Сучасна акмеологія - наука про феноменологію, закономірності й механізми розвитку людини на рівні зрілості та особливо при досягненні найбільш високого рівня в цьому розвитку - виникла на межі природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін.

Як науку про „період розквіту" акмеологію цікавить передусім те, в якому віці люди різних професій досягають цього періоду і як довго перебувають на цьому рівні. Та головною акмеологічною проблемою є не відрізок життєвого часу, а стан духу особистості, який може перетворити будь-який життєвий період у період розквіту.

Крім того, акмеологія займається з'ясуванням характеристик, сформованих у людини протягом попередніх вікових періодів, аби

вона в усіх відношеннях змогла успішно виявити себе на рівні зрілості.

Отже, в основі акмеології лежить психологія розвитку дорослої людини, який залежить від того, як особистість **формує**, усвідомлює й реалізує свої потреби, здібності та якої мети прагне і яким чином її досягає [11, с. 87].

До базових понять і категорій акмеології належать зокрема іїмніщогічні умови й акмеологічні чинники.

Під акмеологічними умовами розуміють значущі обставини, від яких залежить досягнення високого рівня прогресивного рнівитку зрілої особистості й особливо її професіоналізму.

Аксологічні чинники мають характер руйнівних сил і є і «шовними детермінантами цього процесу. Найважливішими ціннісними с прагнення до самореалізації, високі особистісні та измьитині стандарти, високий рівень професійного нфниниттк і мислення,

Аі Деркач та В. Зазикін вважають, що розвиток саме акмеології послужив значним імпульсом для акмеології і її прикладних наук [10].

Акмеологічні знання допомагають людям в особистісній і професійній самореагізації у професійних і життєвих досягненнях. Прикладне значення цієї науки полягає у визначенні конкретних шляхів, які забезпечують найбільш повне розкриття потенційних можливостей, задатків кожної особистості з урахуванням її персональних інтересів і життєвих цілей.

Методологічною передумовою заснування акмеології, як; науки про розвиток дорослих людей, була нагальна потреба вітчизняної-психологічної науки відповісти на тезу відомого швейцарського психолога Е. Клапареда: «доросла людина - закам'янілість, на якій важко щось нацарапати» [9].

Ця проблема знайшла розвиток у працях Б. Ананьєва, який у 1968 р. в монографії «Людина як предмет пізнання» виділив акмеологію як особливу галузь знань у системі наук про Людину [3, с. 54].

Слід урахувати, що значне місце в житті дорослої людини займає професійна діяльність. У професії життєва позиція

визначається залежно від знайденого людиною унікального індивідуального способу вираження свого „я” (самовираження).

У професійній діяльності відбувається розвиток особистості. І це відбувається не тільки на рівні вдосконалення способів і алгоритмів вирішення професійних завдань, а й набуваються нові знання, розширюється світогляд * розвиваються складні загальні та специфічні можливості, зміцнюються професійно значущі якості, що в результаті зумовлює зміни в системі потреб і цінностей особистості, підносячи останню на якісно новий рівень. Це й дозволяє досягнути найвищих рівнів у розвитку особистості.

Таким чином, дослідження **ПСИХОЛОГІЧНИХ** засад андрагогіки безпосередньо пов'язане з вирішенням проблем психології дорослого віку, а на їх основі - акмеології котра пояснює можливості зростання людини в пору розквіту її

творчих сил, визначає міру особистісного потенціалу в різні періоди життєвого циклу.

Основним видом діяльності дорослої людини є праця, провідний чинник, що зумовлює її розвиток. Під впливом праці відбувається формування життєвої позиції, ціннісних орієнтацій людини, визначення планів на майбутнє. Але вплив праці посилюється пропорційно підвищенню освітнього рівня. Тому професійна й освітня (самоосвітня) діяльність дорослої людини є нерозривними і мають розглядатися. Лише за таких умов людина, фахівець може досягти найвищих показників (акме) в особистішому розвитку, професійній компетентності, найбільш повно реалізувати свій творчий потенціал.

Основними параметрами, що характеризують людину як суб'єкта навчальної діяльності, є сприймання навчального матеріалу (змісту, методів подання), особливості засвоєння і формування вмінь. Схильність до навчання формується у процесі навчання й учіння. Дорослій людині частіше ходиться виступати в ролі суб'єкта навчальної діяльності, викликаній різними мотивами і цілями. Саме тому одним із неперервної освіти дорослих є самоосвіта.

(Хвіта дорослих залежить від багатьох чинників, а саме: від шуканого освітнього рівня> ступеня оволодіння професією і майстерністю, основами професіоналізму, лізнавальних і професійних інтересів, єдності загальної підготовки. Спеціальна (професійно орієнтована) спрямована на вирішення прикладних завдань продуктивності праці, а загальна освіта дорослих, і дсхшеенням цивілізованого суспільства, спрямована на ' | «і) «мумі! іми гармонійно розвиненої, духовно багатой дотрини навчання дорослих на її науковій основі (їх знаннях особливостей розумової діяльності вікові періоди. Акмеологія обґрунтовує

психологічні закономірності навчання на етапі зрілості (відбір організаційних форм, методів і прийомів навчання, індивідуальних і групових варіантів роботи з дорослими) і його психологічні умови (мотиви, спрямованість, інтереси, нахили, загальні й особливі здібності суб'єкта праці, організація професійного середовища, умови виховання й навчання, доступ до культурних цінностей, стан суспільства тощо).

Об'єднуючі/ім методологічним елементом андрагогіки та акмеології є категорія дорослого суб'єкта, яка розкриває

сенсожиттєві якості особистості: ініціативу й акмеологічні резерви.

Ефективність професійної та особистісної самореалізації, самовдосконалення людини залежить від формування та змін у ціннісній структурі особистості. Оскільки особистісні цінності мають тенденцію змінюватися і замінюватися під дією різних обставин, сформоване ціннісне ставлення до власної професії спрямовує людину до активного особистісно-професійного розвитку, творчого пошуку, процесу формування особистості, зорієнтованої на високі професійні досягнення.

Акмеологічні технології вмішують сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісного зростання, професіоналізму.

Головним методом акмеологічних технологій є акмеологічний вплив на особистість, який здійснюється завдяки спеціальним тренінгам, рольовим та діловим іграм, індивідуальній роботі із саморозвитку, акмеологічною консультування тощо.

При вивченні функціонування та прогнозування подальшого розвитку системи другої вищої освіти доцільно застосувати концептуальні ідеї педагогічної синергетики щодо відкритості, самоорганізації та саморозвитку освітніх систем,

Так, А.А. Ворожбітова розглядає педагогічну синергетику як синтез багатofакторних взаємодій у зустрічних процесах виховання і самовиховання, освіти і самоосвіти, навчання і самонавчання, що актуалізуються в особистості, яка навчається [8, с. 46].

При цьому, як зазначає В.І. Андрєєв, педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розробки і проблем розвитку педагогічних систем, розглядати їх з позиції

відкритості, співтворчості й орієнтації на саморозвиток, самоорганізації [8, с. 46].

Таким чином, система другої вищої гуманітарної освіти розглядається як підсегмента неперервної освіти, яка має свої завдання, зміст, форми та методи. Її розвиток; зумовлюється сучасними суспільними потребами у висококваліфікованих фахівцях.

Взаємозв'язок системи другої вищої гуманітарної освіти із соціальним середовищем має відкритий характер, можливість її інтеграції у світові освітні процеси.

Урахування сучасних світових тенденцій у сфері освіти дає можливість прогнозувати шляхи розвитку другої вищої освіти, а також новітні методичні засади професійної підготовки фахівців при здобутті другої вищої освіти.

І Процес перепідготовки спеціаліста в системі другої вищої

- навчання базується на методологічних засадах андрагогіки, чим дає можливість побудувати навчальний процес у вищій школі відповідно до індивідуальних запитів дорослого і вищою освітою.

- Самоорганізація в системі другої вищої освіти передбачає можливість певної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії між учасниками навчального процесу, що відповідає вимогам розвитку нічної системи і впливає з об'єктивних передумов її (Дорослий студент у процесі навчання порівняно з Цивільним студентом займає більш суб'єктну позицію і студент і викладач», що сприяє відповідно більш між ними та значною мірою зумовлює появу, методів та засобів навчання. Також самоорганізацію можна розуміти й як процес особистісного зростання особистості.

Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти набуває ефективності, якщо:

> викладачі враховують першу вищу освіту студентів, їх мотивацію щодо здобуття другої вищої освіти, сприйняття ситуації

здобуття другої вищої освіти (кризова чи нової життєвої перспективи), життєвий та професійний досвід дорослого студента;

> навчальний процес організовано відповідно до ОСНОВНИХ психолого-фізіологічних особливостей дорослих людей та базується на андрагогічних принципах навчання;

> у навчальному процесі застосовується педагогічна технологія диференційованого навчання, спрямована на задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів (наприклад потреба невідкладного застосування набутих знань та вмінь у професійній діяльності), на їх саморозвиток і самовдосконалення.

Література

1. Акмеология развития / под ред. В. Гладковой, С. Пожарского. - СПб.: Питер, 2006. - 392 с.
2. Ананьев Б.Г. Интеллектуальное развитие взрослых как характеристика обучаемости // Советская педагогика. - 1969. - № 10. - С. 162.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1966. - 339 с.
4. Антонов В.М. Интеллектуально-математичний менеджмент, Кіберакмеологічна концепція: монографія / В.М. Антонов. - К.: КНТ, 2007. - 528 с.
5. Болтівець С.І. Андрагогіка / С.І. Болтівець // Енциклопедій освіти / за ред. В.Г. Кременя. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - С. 22.
6. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. - СПб.: Политехника, 2002. - 476 с.
7. Буренко В. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю: дис... канд. пед. наук: 7.04.05. - К., 2005. - 211 с.
8. Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід / за ред. проф. П.Ю. Сауха. - Житомир: Видно ЖДУ ім. І. Франка, 2009. - 184 с.
9. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / Д.А. Деркач, Л.Э. Орбан. - М.: Наука, 1995. - 208 с.

10. Деркач А.А. Акмеология: учеб. пособ. / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. - СПб.: Питер, 2003. - 256 с.
11. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. - В76 с.
12. Змеев СИ. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. - М: ПЕР СЭ, 2005. - 326 с. ^
13. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. 11,11. І орностая, Т.М. Титаренко. - К.: Рута, 2001. - С. 85-87.

РОЗДІЛ 2. ПРИКЛАДНА АКМЕОЛОГІЯ: ІСТОРІЯ ТА ЗДОБУТКИ у СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, є людиною найбільш слабкою. Якщо вона задовольняється тільки своєю особистою перспективою, хоча б і далекою, вона може уявлятися сильною, хоча вона не викликає у нас відчуття краси особистості та її істинної цінності. Чим більш широким є колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистісними, тим людина стає більш гарнішою і вищою

А.С. Макаренко

2.1. АКМЕОЛОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЖИТОМИРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Перспектива входження України в європейський освітній простір спрямовує модернізацію системи вищої освіти у всіх напрямках Болонського процесу ("Болонська декларація", 1999) на підвищення якості освітніх послуг, оновлення змісту і форм! організації навчально-виховного процесу. Відтак, реалізація: стратегічних завдань до професійної підготовки майбутніх фахівців вимагає нових підходів щодо переходу кількісних показників її рівня в якісні. Винятково важливого значення набуває створення відповідних педагогічних умов у вищих навчальних закладах, які забезпечать спрямування навчально виховного процесу на формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможності та мобільності на ринку праці.

Відтак, акмеологія може розумітися як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення якої є інтерналізація та динаміка самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних сферах, у тому числі в освіті, самостійній діяльності, системі підвищення кваліфікації людини в акмеології розглядається як суб'єкт життєдіяльності, здатний до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності (О. А. Дубасенюк). При цьому в основі саморозвитку і самоорганізації лежать потреби людини в нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення, активна життєва позиція, позитивне мислення, віра в свої можливості, розуміння суті життя.

Акмеологічний підхід в освіті орієнтує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у процесі всебічного розвитку особистості. Відтак, цей підхід спрямовує учасників освітнього процесу на досягнення певних цілей, на відміну від процесуального підходу, який орієнтує їх на процес як датість, як перманентну самодостатню сутність.

Важливими у контексті створення акме-середовища ВНЗ є головні акмеологічні закони успішного розвитку людини [1, с. 54], які в основі мають наскрізний інтегральний закон мудрості (як. шлях до успіху), що включає базові закони:

1) істини (основа надійності; у нашому розумінні це гносеологія), що ґрунтується на принципах доцільності, наукової спроможності, практичної спрямованості);

2) гармонії (умова стабільності, коли гармонія складників цілого підсилюють його" властивості та властивості окремих складників; у нас це праксеологія), що базується на принципах відносної закінченості та самостійності, гармонійної співвіднесеності та строгої ієрархічної послідовності, необхідності і достатності, інтегративності);

3) гуманності (джерело радості і здоров'я; за нашим тлумаченням це аксіологія), яка орієнтується на такі принципи як природовідповідність, посиленість, доступність, привабливість, багатофункціональність.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що осипи постає саме акмеологічною сутністю. Як пише В.М. Максимови [4, с. 9-15.], *система освіти - це соціальна галузь людської діяльності, яка поєднує минуле, сьогодення і майбутнє в розвитку суспільства, сприяє спадкоємності поколінь*. Вона виконує акме-інтегративну соціальну функцію, відображає закономірність розвитку історичного процесу, в якому завжди взаємодіють істотні риси, характерні особливості попереднього етапу розвитку суспільства, включаючи освіту, і нові прогресивні тенденції, що знаменують новий історичний етап. Загалом, у системі освіти відбувається інтеграція традиційних і інноваційних підходів в ході її еволюційного розвитку. Тому революційний шлях розвитку системи освіти неможливий через об'єктивну необхідність певного часового періоду для перенавчання педагогічних кадрів, для формування їх нового педагогічного мислення.

Для цього важливими є розробка *ідеалізованих моделей високопродуктивної професійної діяльності фахівця* [3, с. 133-139]. Ці моделі реалізуються головні аспекти акме-середовища ВНЗ.



Рис. 1. Ідеалізована модель образу результату

(«значена модель образу результату - це взаємопов'язана > ні ієма суб'єктивних ознак, достатній рівень розвитку яких забезпечує фахівцю творчу готовність до саморуху до вершин професіоналізму і продуктивної творчої діяльності.

Інша модель - ідеалізована модель системного забезпечення якості результатів у фахівця - це інваріантна система ідеальних необхідних і достатніх ознак (структурних елементів), взаємозв'язок яких характеризує наявність в освітній системі певної якості, підпорядкованої розвитку творчої готовності випускників до сходження на подальший рівень розвитку.



Рис. 2. Ідеалізована модель системного забезпечення якості результатів у фахівця

Ідеалізована модель керування якістю результатів у фахівця - це найбільш узагальнений алгоритм вирішення будь-якої освітньої задачі за умов обмежень і розпоряджень, в яких процес здійснюється. Модель постає своєрідною формулою акмеологічних стратегій узгодження дій керівників, учасників освітньої системи, готових до вирішення певних освітніх задач, спрямованих на продуктивні результати.

Розглянуті моделі було втілено у процес професійно- педагогічної підготовки Житомирського державної» університету ім. І. Франка. Тут у 2010 році, як і в попередні роки, успішно продовжувалась складна і досить об'ємна роботи

з ліцензування і акредитації окремих спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» та робітничих професій.

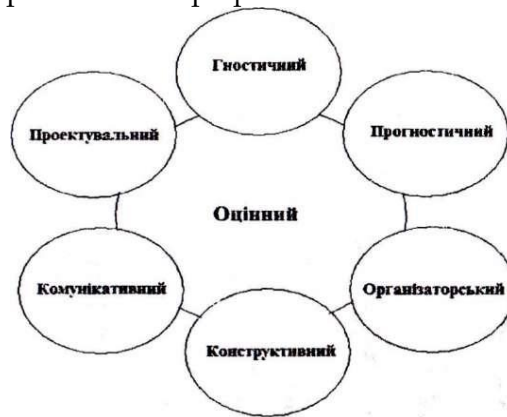
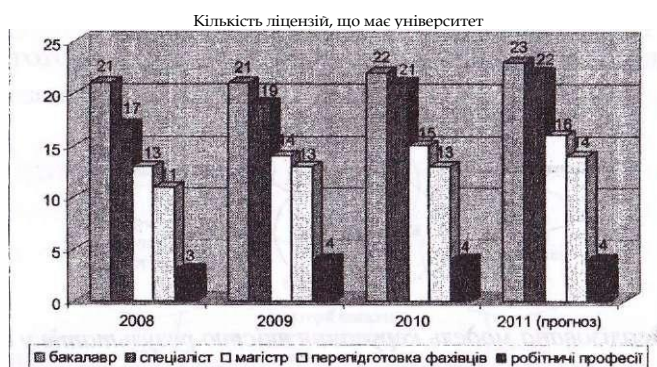


Рис.3. Ідеалізована модель керування якістю результатів у фахівця

Сьогодні ми маємо ліцензії з 17 напрямів підготовки (дошкільна освіта, початкова освіта, соціальна педагогіка, музичне мистецтво, історія, практична психологія, видавнича справа та редагування, інформатика, математика, фізика, хімія, біологія, фізичне виховання, філологія, психологія, менеджмент), 22 спеціальностей, з них 15 ліцензовано за четвертим, найвищим рівнем акредитації. В 13 спеціальностей ніцензовано перепідготовку спеціалістів, університет має ніцепзії на підготовку іноземних громадян та довузівську підготовку, ліцензії з підготовки фахівців робітничих професій, мні дають можливість захистити наших випускників на ринку праці, одержано нами також ліцензію на придбання, іПеріГіінпя і використання прекурсорів, одержання якої було цим и.іс великою проблемою. Наш навчальний заклад кредитований за ІУ-им, найвищим рівнем акредитації. Унііерсііхт має 26 сертифікатів переважно ІУ-го рівня ' ^рецитації, два з них - спеціальність «психологія» була акредитована в 2010 році за ІУ-им рівнем, а «практична психологія» - за ІІІ-ім рівнем, одержано також в цьому ж році ліцензії за ІІІ-ім рівнем

акредитації зі спеціальностей «дошкільна освіта» та «видавнича справа і редагування».

Діаграма 1



Діаграма 2



У цьому навчальному році нам необхідно пройти акредитацію за II-им рівнем з хореографії та за III-ім рівнем і дошкільного виховання, продовжити термін ліцензії ПП освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст» на 2011-2012 п.р. по хореографії та пройти ліцензування за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» зі спеціальності «маркетинг» та за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» зі спеціальності «Управління навчальним закладом». Документи по ліцензуванню підготовлені і представлені в Міністерство освіти і науки України.

У 2010 році активно продовжувалась робота з удосконалення навчального процесу, його структури і змісту. Навчальний процес був зорієнтований на формування фахівця, здатного до постійного оновлення знань, конкурентоспроможності та адаптації в умовах ринкової економіки. Він здійснювався у відповідності до розробленого і затвердженого графіку. В 2010 році своєчасно були підготовлені і затверджені робочі навчальні плани і робочі навчальні програми з усіх спеціальностей з урахуванням спеціалізацій, функціонувала система контролю за якістю підготовки студентів, упроваджувались нові технології навчання, за що за останні кілька років університет на міжнародних виставках був удостоєний 5 медалей, 45 дипломів, двічі - звання «Лідер сучасної освіти», нагороджений 1 Дипломом за вагомий внесок у розвиток освіти і науки України і на другій Всеукраїнській виставці «Іноватика в освіті України» в 2010 році - дипломом за активну участь в освітній інноваційній діяльності. Забезпечувався постійний контроль за дипломом навчальної дисципліни та відвідуванням студентами міннієї.. проте і успішність, і якість знань на окремих с значно нижчою від середньоуніверситетської, на факультеті фізичного виховання і спорту нижча від середньоуніверситетської на 21,5%, а - на 10%. На 10% нижча від університетської успішність і якість знань у цілому по курсам.

низька якість знань серед студентів-контрактників і факультетів, а на факультеті фізичного виховання

і спорту та в навчально-науковому інституті педагогіки вона складає всього 11,2 % - 11,3 %. Низькі показники також мають студенти діти-сироти і діти-інваліди, які навчаються за держзамовленням. Зокрема, якісні показники дітей-сиріт на 27 % нижчі від показників осіб, які навчаються за держзамовленням, а загальні показники успішності - на 22 %. Деяко нижчі показники успішності і в студентів-інвалідів.

Близькі до нормативних вимог показники успішності мають лише студенти, які навчаються за державним замовленням, та студенти, що потерпіли від аварії на ЧАЕС, які ж, як відомо, теж навчаються за держзамовленням.

Навчальному відділу університету, директорам навчально-наукових інститутів, деканам факультетів та завідувачам кафедр необхідно організувати додаткові консультації, систематично проводити індивідуальну роботу з тими студентами, які показують низькі результати в навчанні, посилити контроль за організацією самостійної роботи з такими студентами, систематично заслуховувати питання успішності студентів на засіданнях кафедр і рад навчально- наукових інститутів і факультетів.

Діаграма
3



З 2004 року спочатку в рамках експерименту на соціально-психологічному факультеті, а з вересня 2006 року в університеті впроваджено кредитно-модульну систему навчання, якою нині охоплено всіх студентів денної форми навчання.

З 2005 року університет бере активну участь у Всеукраїнському експерименті «Intel. Навчання для майбутнього». Методичні матеріали щодо проведення педагогічного експерименту по навчанню майбутніх учителів інформаційно-комунікаційним технологіям розміщені на внутрішньому сайті університету і доступні всім учасникам педагогічного експерименту та бажаючим приєднатись до нього. Відповідні методичні посібники та

компакт-диски у кількості понад 200 примірників передані до бібліотеки університету. Студенти забезпечені необхідним для навчання доступом до мережі Internet.

До навчальних планів педагогічних спеціальностей введено обов'язковий курс «Нові інформаційні технології» обсягом 81 тдина. Цей курс зорієнтований на оволодіння студентами і шпичками роботи на комп'ютері для подальшого застосування КОМ у різних видах педагогічної діяльності. Також у навчальних планах усіх педагогічних спеціальностей передбачено курс навчання за програмою «Intel. Навчання для майбутнього» як окрема дисципліна за вибором студента (2 кредити ECTS).

(Угже, кожен випускник педагогічних спеціальностей буде ми і и сертифікат про вміння використовувати ці технології в нинішньому процесі.

В результаті організованого навчання в рамках Програми нніпінни підготовку понад 50 викладачів-методистів 23 кафедр У і мвчально-наукових інститутів та факультетів | рінїї- | н мм чу та понад 1500 студентів, яким видано відповідні .

Університет серед шести ВНЗ України відзначений дипломом Міністерства освіти і науки України за активне сприяння інформатизації освіти та ефективне впровадження

Діаграма 4



даної програми у системі вищої педагогічної освіти України.

Щоб не втратити завойовані нами позиції у цьому напрямку нам потрібно залучити до даної програми усіх студентів педагогічних спеціальностей університету, щоб кожен випускник мав сертифікат про вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі. Сьогодні вчитель не може пройти атестацію без сертифікату про навчання за програмою «Intel. Навчання для майбутнього». Тому питання з інформаційно-комунікаційних технологій уже в цьому навчальному році будуть включені в державні екзамени для студентів усіх факультетів і інститутів, а отже, студенти всіх випускних курсів навчально-наукових інститутів і факультетів нашого університету курс «Intel. Навчання для майбутнього» повинні пройти і одержати відповідні сертифіката.

В останні роки в університеті проведено значну роботу по вдосконаленню системи професійного відбору абітурієнтів, за рахунок рекламної-інформаційної політики, систематичного на

протязі навчального року проведення днів відкритих дверей, значної кількості угод (25%) щодо цільової підготовки фахівців, навчально-науково-виробничого комплексу «Полісся», зустрічей викладачів університету з учнями випускних класів, учителями, громадськістю. Тому конкурс до університету за останні три роки становив 6,0-10,2 особи на одне місце державного замовлення на денну форму навчання, зокрема, в 2010 році - 9 осіб, на заочну форму навчання 5,5-8,7 осіб на 1 місце державного замовлення, зокрема, в 2010 році - 7,2 особи.

Прийом документів на ОКР «бакалавр» у 2010 році, як і в попередній рік, здійснювався на основі сертифікатів Українського центру якості освіти. Апеляцій і скарг від абітурієнтів і їх батьків не надходило.

Прийом за державним замовленням як на денну, так і на заочну форми навчання за усіма освітньо-кваліфікаційними рівнями було виконано повністю.

За освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст» і «магістр» в 2010 році за державним замовленням було прийнято 1050 осіб і 806 осіб - на умовах контракту; на заочну форму навчання за державним замовленням було прийнято 270 осіб і на умовах контракту - 1281 особу. Всього в університет було прийнято за державним замовленням і на умовах контракту - 3384 особи, що більше, ніж за будь-який з попередніх років, з них на державне замовлення - 1320 осіб і на умовах контракту - 2064 особи.

У 2010 році зросла кількість осіб, зарахованих за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр». Всього на денну і заочну форми навчання зараховано 373 особи, зокрема, на денну форму навчання - 126 осіб і на заочну - 247 осіб.

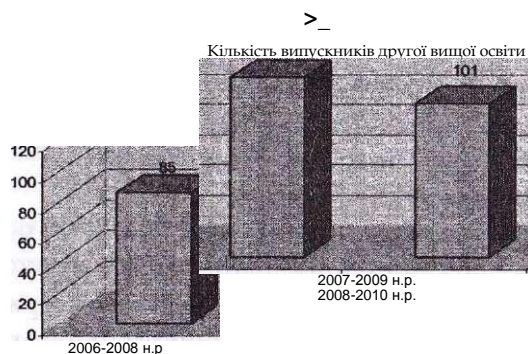
Всього завершили цикл навчання в 2010 році 3460 осіб - це найбільший випуск за всі попередні роки. 96% випускників (спеціалістів і магістрів), які навчалися за державним замовленням, одержали направлення на роботу, нерозподілені

були лише ті випускники, які мали право на вільне працевлаштування.

Усім 83 випускникам університету, які уклали на термін не менше 3-х років договір про роботу в загальноосвітніх навчальних закладах, своєчасно виплачено одноразову адресну грошову допомогу. Треба відмітити, що кількість студентів, які укладають договори на трирічний термін роботи зросла за останні 2 роки з 67 до 83 осіб, в той час як випуск спеціалістів і магістрів денної форми навчання за державним замовленням дещо зменшився.

Проте в питаннях працевлаштування випускників є ще багато невирішених проблем. Зокрема, частина випускників не доїжджає на місце призначення, частина бере відкріплення на роботі, не відпрацювавши 3-х років, не вказуючи при цьому причину. Ряд випускників, уклавши після закінчення університету договір з освітньою установою на 3 роки і одержавши „підйомні“, розриває цей договір, після чого виникає проблема з поверненням отриманих коштів.

Зростає також випуск підготовлених слухачів на факультеті довузівської підготовки та післядипломної освіти, зокрема, випуск слухачів довузівської підготовки зріс із 413 осіб в 2008 році до 528 осіб в 2010 р., а кількість студентів, які одержали другу вищу освіту за цей час зросла з 85 осіб до 101 особи.



Діаграма 5

Нині з 49 спеціальностей і спеціалізацій освіти в університеті здобувають 7802 студенти, з них 4812 - денної, що на 53 чоловік більше, ніж в минулому році і 290 - заочної, що на 196 чоловік менше, ніж було в минулому році, зокрема, за державним замовленням на стаціонарі навчається 2637 студентів (54,8 %) і на заочній формі навчання 560 студентів (18,7 %). Разом за державним замовленням в університеті навчається 3197 студентів (41 %). Хоч і повільно, але процент студентів, які навчаються за державним замовленням, зростає. За останні 2 роки він зріс на 1,3 %.



Діаграма 6

Діаграма 7



Накази про штати та навчальне навантаження професорсько-викладацького складу університету, як у минулому, так і в цьому навчальному році були своєчасно підготовлені, підписані і доведені до відома всіх кафедр, що дало можливість кафедрам своєчасно розподілити навчальне навантаження по викладачах.

Сьогодні в університеті працює 603 науково-педагогічні працівники, з них 280 кандидатів наук, доцентів і 67 докторів наук, професорів; зокрема, серед 481 штатного працівника - 247 кандидатів наук, доцентів і 24 - доктори наук, професори, що складає 56,3 % від загальної кількості професорсько-викладацького складу університету.

Діаграма 8



Кожен рік кількість дипломованих фахівців, докторів, професорів і кандидатів наук, доцентів зростає на 2-3 %, а за останні 5 років вона зросла на 11 %, зокрема, кількість докторів наук, професорів подвоїлась. В університеті серед штатних викладачів працює 16 Заслужених працівників освіти, культури та фізичної культури, 3 Народних артисти України.

Усе це сприяє покращенню якості всього навчально-виховного процесу і навчальної роботи в університеті.

Якщо говорити далі про кадровий склад університету, то потрібно ще років 5-6, щоб мати штатних 10 % докторів наук, професорів і 70 % кандидатів наук, доцентів, як це визначено нормативними документами для вищих навчальних закладів IV-го рівня акредитації. Хоч і є зрушення в підготовці дипломованих науково-педагогічних кадрів в університеті, проте на деяких факультетах і кафедрах ще є проблеми. Зокрема, відстають від нормативних вимог навчально-науковий інститут іноземної філології, факультет фізичного виховання і спорту, окремі кафедри інших факультетів

(охорони праці та цивільної безпеки, редагування та основ журналістики, теоретичної фізики). Приємно в той же час відзначити, що професорсько-викладацький склад університету молодшає, за останні 3 роки середній вік викладачів університету зменшився на 3 роки з 41 року в 2007 році до 38 років в 2010 році.

Відтак, зазначений аналіз діяльності ЖДУ ім. І. Франка засвідчує про те, що тут створено достатньо ефективне акме-середовище.

Література

1. Водовозова С.Я. Сделаем шаг к успеху. Акмеологическая технология успешного воспитания, обучения и развития / С.Я. Водовозова. - СПб.: "Книжный мир", 2009. - 302 с.
2. Зайцев В.В. Проблемы развития акмеологического образования / В.В.Зайцев, А.М. Зимичев //Проблемы развития системы акмеологических наук / под ред. 11.3. Кузьминой и А. М. Зимичева. - СПб.: Изд. СПб акмеологической академии, 1996. -С. 53-106.
3. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. - СПб.-Коломна-Рязань, 2008. - 376 с.
4. Максимова В.М. Введение в акмеологию образования. - СПб: ЛОИРО, 2002.-156 с.
5. Пальчевський С.С. Акмеологія : навч. посіб. / С.С. Пальчевський. - Київ : Кондор, 2008. - 398 с.

2.2. АНАЛІЗ ЕТАЛОННОГО АКМЕ-СИНЕРГЕТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПРИКЛАДІ ВИХОВНОГО ЗАКЛАДУ А. С. МАКАРЕНКА

Стрімкий розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить, відображення в освітніх документах України. Все це вимагає побудови такої педагогічної системи, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь принципу педагогічної інтеграції.' та синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває завдання: побудови *ефективного соціально-педагогічного середовища*. Аналіз наукових джерел та сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що таким середовищем має бути акме-синергетичне. Загалом, акмеологія, подібно до синергетики, спрямована на реалізацію *принципу цілісності*, оскільки акме

людини, що знаходиться у фокусі вивчення акмеології, тут розуміється як гармонійна єдність психологічних і соціальних установок, у межах чого виявляється досяжною повнота буття в рамках індивідуального стану [7, с. 164].

Спрямованість на цілісну гармонійну особистість вимагає обґрунтування та організацію цілісного акме-синергетичного педагогічного середовища, яке б включало в себе гармонійну систему соціально-педагогічних впливів, здатних формувати творчу гармонійну особистість.

Аналіз наукових джерел, сучасної соціокультурної ситуації та наш практичний досвід дозволяють дійти висновку про доцільність реалізації *системно-інформаційного (синергетичного) підходу до організації навчально-виховного соціально-педагогічного середовища* [2], що базується на фрактально-голограмному принципі "все у всьому". Цей підхід, на наш погляд, дозволить докорінно змінити освітній процес у напрямі його оптимізації. Зазначений підхід передбачає проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості інформаційних сигналів, що поступають у ці системи ззовні. Тут акцент має робитися на розвивальних ресурсах цих сигналів, на їх здатності активізувати ті чи інші механізми розвитку вихованців. При цьому, останні мають включатися у якомога більшу кількість розвивальних (синергетичних) середовищ (за принципом "талант - це синтез талантів"), які синергійним чином взаємно потенціюють одне одного. Цей підхід у цілому базується на підходах до раннього розвитку дитини (що передбачає створення для дитини інформаційно-насиченого середовища, куди ця дитина як відкрита система має занурюватися), який знаходить відбиток у книжках багатьох авторів, що фокусуються на зазначеному напрямі.

Так, як вважав С. Френе, "дитина, як і рослина, створює себе із середини, і цей процес є строго індивідуальним... Зовнішні умови слугують лише "матеріальною базою", як і рослині такою базою слугує ґрунт, із якого вона черпає ресурси, необхідні для її живлення і росту. На нас лежить зобов'язання наблизити до неї ці ресурси, створити для неї сприятливе середовище живлення і росту" [10, с. 151].

Важливим тут є аналіз *виховного середовища, 'яке створив у своєму закладі А.С. Макаренко*, оскільки за ефективністю цей заклад вважається негіршевершеним (існують наукові центри, які досліджують виховний ефект педагогічної системи А.С.

Макаренка в Німеччині, Японії та інших країнах, де прагнуть зрозуміти, яким чином відбувалася "переплавка" малолітніх злочинців, їх докорінна трансформація і гармонізація): 100 % всіх вихованців, які потрапили у цей заклад і пройшли його повний "курс", у подальшому не виявили: рецидивів і не повернулися у своє злочинне минуле.

На наш погляд, А.С. Макаренко реалізував найефективніше розвивально-виховне середовище, яке мало потужний: "солітонний" ресурс самопідтримування й гармонізації, подібно до нашого Всесвіту, який постає вельми усталеною самодетермінованою структурою. Це стійке виховне середовище видатний педагог створив на початку існування свого закладу через ситуацію "вибуху" - докорінної зміни перших "злочинних" вихованців; це привело до того, що великий педагог отримав статус незаперечного лідера - який у контексті системи постав єдиним центром керування.

Зазначене відповідає загальному кібернетичному принципу управління, згідно якому в будь-якій системі наявний певний керуючий *Центр* (або принцип), що формує організацію та задає ритм розвитку системи, визначаючи її мету. Цей Центрі характеризується полівалентністю, гнучкістю і "нейтральністю" - тією якістю, яка дозволяє йому вступати у взаємодію з будь-яким: елементом системи, а також забезпечувати періодичну "нейтралізацію" системи (тобто зняття усіляких суперечностей в її надрах - так зване "обнуління полюсів її напруженості") і одержувати зворотний зв'язок від елементів системи, що досягається інтеграцією Центру у функціональну "тканину" кожного цього елементу за допомогою нейтральної природи керуючого Центру, який робить систему *єдиною* саме завдяки своїй нейтральності. *Єдність* системи, у свою чергу, постає запорукою реалізації єдиних педагогічних вимог до всіх її елементів.

Крім того, всі ієрархічно організовані елементи системи повинні сприймати керуючий Центр як абсолютний "авторитет", домінуючу інстанцію, поза якою система не може існувати, оскільки ця інстанція підтримує (виступає посередником) зв'язок системи із зовнішнім (соціальним) середовищем.

І головне - становлення системи має відбуватися разом зі становленням її керуючого₄₃ Центру, який, таким чином,

виступає плоть від плоті зазначеної системи і закладає керуючі імпринтінгові сигнали для її елементів.

Аналіз виховної установи А.С. Макаренка дозволяє дійти висновку про те, що, говорячи сучасною науковою мовою, педагог актуалізував зазначені вище кібернетичні особливості соціального управління. З самого початку становлення виховної установи педагог стояв у її основ як фундатор, реалізуючи ще один принцип ефективного управління, згідно якому керуючий Центр сам створює систему ("принцип Творця") і формує її керуючий механізм.

Пригадаємо, як все відбувалося в колоні А.С. Макаренка. Перш за все після А.С. Макаренка до неї прибули вихователі, які стали базовим інструментом управління системи. Потім з'явилися "малолітні злочинці" - хлопці 16-17 років (котрі являли собою більш-менш сформовані злочинні елементи), які в результаті спонтанного застосування педагогом методу "вибуху" отримали докорінну трансформацію своєї психофізіологічної природи та виявилися другою (після вихователів) передавальною ланкою і середовищем управління системи.

Як бачимо, склалася чітка тріадна логічна ієрархія, яку з погляду логіки як мови науки і математики як конкретизації цієї науки описав академік Б.В. Раушенбах, котрий адаптував функціонально-онтологічні принципи Божественної Трійці до законів математичного аналізу [8].

Після того, як у виховний заклад А.С. Макаренка як системи потрапляли нові "злочинні елементи", вони повністю інтегрувалися в неї - "вливалися" у систему немов вода вливається в судину, приймаючи її форму і адаптуючись до її особливостей. Це забезпечувало практично стовідсоткову виховну ефективність системи великого педагога, на адресу якого в наш час нерідко лунає критика, де звучить обурення його домінантністю і комуністичною тоталітарністю (подібній кришці педагог піддавався і з боку його сучасників - колег-педагогів).

Ми не будемо ідеалізувати особистісні риси великого педагога, але слід сказати, що будь-який педагог створює свою педагогічну систему як соціальний організм у надрах певного соціуму і змушений пристосовувати свою систему до соціально-економічних і ідеологічних умов свого оточення. Так було завжди, у всі часи - і у Я.А. Коменського, і у А.С.

Макаренка, і у В.О. Сухомлинського - інакше авторська педагогічна система просто не може існувати. У протилежному випадку вона має переродитися у секту, яка також багато в чому залежить від, милості того або іншого соціуму, соціальне замовлення якого ця: секта виконує.

Тому важливими тут є не стільки соціальний антураж: педагогічної технології, не соціальні умови актуалізації педагогічної системи, скільки виховний і розвивальний потенціал та ефект системи - те, що вона має на вході, і що на виході. У зв'язку з цим під час аналізу ефективності педагогічної системи: А.С. Макаренка важливим є її вивчення з погляду суто психолого- педагогічних критеріїв, а критику ж ідеологічних основ педагогічної системи А.С. Макаренка залишимо тим науковцям, які свого часу *були* великими прихильниками комуністичного виховання, але потім швидко "перекувалися" у зв'язку з новими соціальними умовами і кар'єрними можливостями, які впливають з цих умов.

Розглянемо виховну систему А.С. Макаренка як акме-синергетичне середовище.

Концептуально будь-яка система освіти будується на основі двох складників - мети освіти і шляхів її досягнення. Якщо метою освіти вважати виховання гармонійної особистості, то тут можна аналізувати два напрямки проблеми: визначення гармонійного стану особистості, і формування цього стану.

Це найбільш повно досягається через аналіз генетичних основ людини, яка, на відміну від тварини, що у відомому розумінні тотожна своєму існуванню й існує за принципом "тут і тепер", не збігається із самою собою. Людина, актуалізуючись саме в "точці цієї розбіжності" (М.М. Бахтін), не тотожна як самій собі (її сутність є сукупністю суспільних відносин), так і навколишньому середовищу, оскільки виходить за рамки "тут і тепер" (принцип "надситуативної активності") і постає спроможною до саморефлексії, що виявляється в можливості подивитися на себе ніби зі сторони і зайняти позицію іншої людини (емпатійний принцип "соціальної ролі"), вийти за межі чуттєвої данності й існувати в ідеальній, віртуальній, потенційно- можливій реальності, яка кристалізується на основі знаково- символічної системи (мови), що дає людині можливість утілити себе, своє "Я" у вічності і нескінченності, тобто розширити ііросторово-часові рамки

свого буття, продовжити, утвердити себе у як завгодно далекому минулому (принцип історизму), так і в як завгодно віддаленому майбутньому "(принцип "рефлексії майбутнього" або "аналітичного прогнозу)". У сфері цієї віртуальної реальності людина спроможна існувати як у безкінечному континуумі Всесвіту, тобто всюди (принцип "монадності", "нелокальності"), так і в рамках "тут і тепер", в обмеженому просторово-часовому об'ємі (принцип екзистенції).

Віртуальна реальність характеризується спроможністю і необхідністю впливати на об'єктивну реальність, що виявляється в трудовій, перетворюючій активності людини (принцип креативності).

Отже, якщо тварина характеризується наявністю життєвої активності ситуативного типу і прив'язана як до внутрішнього (сфера інстинктів), так і зовнішнього (зовнішнє середовище) атрибутам свого буття, виступаючи при цьому єдністю внутрішнього і зовнішнього, то людина, крім цього наскрізного *екзистенційного* типу життєвої активності, виявляє ще три додаткових типи - три фундаментальні виміри свого буття:

1. Віртуально-ідеальна активність як здатність мислити, оперуючи знаково-символічними конструктами (*мислення*).

2. Перетворювально-творча, трудова активність (*праця*), що у поведінковій площині конкретизується у вигляді соціально-рольової активності (*рольовий статус*).

3. Надситуативна активність як здатність рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно-можливому вимірі (*цілепокладання*), що пов'язане із ціннісними орієнтаціями людини: відомо, що цінності та сенс життя людини впливає саме із телеологічних, цілепокладаючих механізмів психічних процесів.

Можна постулювати три *фундаментальні вектори людського розвитку*, що генетично впливають із базової ситуативно-екзистенційної активності і кристалізують людину в рамках трьох суто людських типів активності: 1) *мислення*, 2) *праці та рольової активності*, 3) *цілепокладання*.

, Зрозуміло, що вищезазначені типи життєвої активності людини генетично і функціонально щільно взаємно пов'язані і переходять один в одного, "обмінюючись буттям", коли, наприклад, *трудова активність* (як інструментальноопераційна здатність людини) корениться у здатності *мислити* (оперувати абстрактними категоріями) і реалізується у сфері *праці* та сукупності соціальних ролей, яка реалізується із певною *метою* в рамках певного екзистенційного контексту.

Вектори розвитку типів життєвої активності окреслюють не тільки перспективний напрям людського розвитку, але і розкривають зміст їхнього діалектичного подолання, коли вектор мислення, виходячи за свої межі, постає як багатозначно-парадоксальний, метафоричний, інтуїтивний

спосіб пізнання й освоєння світу. Вектор праці, у свою чергу, досягши свого логічного завершення, виявляє принцип "мистецтва заради мистецтва", або "творчість заради самої творчості", тобто трансформується в самодостатню сутність, коли праця стає життєвою потребою і детермінує сама себе. Вектор рольового статусу в остаточному підсумку веде нас за межі системи соціальних ролей - у сферу надрольової поведінки, що "передбачає справжню самотність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою" [4, с. 103]. Вихід за "кінцевий пункт" вектора цілепокладання спрямовує людину у вічність, продовжує її існування у нескінченності.

Історія людства знає дуже мало соціальних закладів, де б був реалізований принцип єдності зазначених фундаментальних топів життєвої активності людини. Кожен з цих закладів має надзвичайну виховну ефективність і довго існувати в початковому "недоторканому" вигляді не може, поки людське товариство в цілому не перетвориться на такий заклад. Виховний заклад А.С. Макаренка відноситься до розряду саме цих унікальних закладів [11]. Тут об'єктом виховного впливу були малолітні правопорушники, що не просто звільнялися від свого злочинного минулого, але і докорінно перетворювались, а деякі з них наблизилися до модусу гармонійної особистості.

розуміли, відчували, де кінчається та сфера духовного світу особистості, яку можна робити предметом обговорення колективу" [9, с. 355]". Отже, "Апріорно не можна визначити, яка з цих парадигм більш ефективна й доцільна. Кожна з них внутрішньо цілісна й послідовна і за певних обставин може виявитися продуктивною. Для середовища, у яких перебував

А. С. Макаренко, його підхід до виховання був цілком виправданим і, можливо, єдино правильним. Так само не викликає сумнівів доцільність гуманістичної виховної парадигми модель

В. О.Сухомлинського в умовах загальноосвітньої школи" [3, с. 40].

У цілому можна констатувати, що педагогічна парадигма А.

С. Макаренка в основному базується на принципі виховного впливу колективу і охоплює перший і другий рівні морального розвитку особистості, за Л. Колбергом.

У той час, коли педагогічна парадигма В. О. Сухомлинського, в основному, базується на принципі виховного впливу вихователя і охоплює другий і третій рівні морального розвитку особистості, за Л. Колбергом.

Розглянемо, як у виховному закладі А.С. Макаренка було реалізовано розглянуті типи типів життєвої активності особистості [1].

1. У виховному закладі А.С. Макаренка повною мірою реалізований принцип включення людини, що розвивається, у процес продуктивної трудової діяльності, котрою проникнутої весь життєвий ритм комуні, що дозволяла їй бути економічно самодостатньою одиницею. Комунар при цьому не відчужувався від продуктів своєї трудової діяльності, одержуючи зарплату. Регулярність трудової активності, її достатня тривалість (не менше чотирьох годин на день) і залучення до неї людини, так би мовити, у ніжному, сензитивному віці, сприяло тому, що праця поступово перетворювалася на *життєву потребу*. Крім

Потрібно відмітити, що зараз до ідей А.С. Макаренка ставляться щоді критично, заперечуючи цінності теоретичної спадщини видатного педагога. Для того, щоб прояснити суть, його педагогічної парадигми, звернемося до порівняльного аналізу педагогічних систем А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського [3, с. 38]: "Методика виховної роботи А.С. Макаренка у першу чергу була спрямована на виправлення негативної поведінки вихованців, формування у них готовності, підпорядковувати свою поведінку зовнішнім вимогам колективу". Методика виховання В.О. Сухомлинського спрямована на виховання внутрішніх (психологічних) регуляторів особистості: совісті, емпатії, почуття власної гідності. А звідси випливає і друга розбіжність - у поглядах на організацію виховного процесу. А.С. Макаренко більшу роль відводив дії, педагогічній техніці, "інструментовці" конфліктних

ситуацій. Він скептично ставився до "парної педагогіки", яка передбачала безпосередній виховний вплив педагога на вихованця, й однозначно надавав перевагу "педагогіці паралельної дії", прийомам впливу на вихованця через колектив... Більшість, методичних прийомів А.С. Макаренка добре вкладається в основну формулу біхевіоризму: "стимул - реакція - підкріплення". Педагогічні погляди В.О. Сухомлинського більшою мірою співзвучні ідеям екзистенціально-гуманистичної психології. Особливої уваги він надав "парній" педагогіці ("духовного співробітництва"), індивідуальним бесідам, задушевним розмовам і розповідям, особистому прикладу вихователя: "...виховання колективу - це тонка, філігранна робота вихователя з кожною особистістю, ласкавий, людяний доторк до кожного серця, тонка підготовка кожної особистості до життя в колективі" [9, с. 358]. "Хай у нас буде більше майстрів індивідуального впливу на дитину, справжніх педагогів, які б

того, тут отримала розвиток і ігрова активність, коли комуна перетворилася на самобутню напіввійськову організацію зі своїми традиціями, правилами, статутом.

2. За цих умов отримав потужний розвиток рольовий статус людини. Тут існувала складна ієрархія суворо не фіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, що дозволяло кожному побувати в різноманітних взаємозалежностях, які збагачували: рольову координацію і формували вектори соціально- психологічної взаємозалежності як усередині закладу, так і за його межами. Важливе значення для процесу розвитку і: розширення рольового статусу людини мало унікальне явище - "*зведений загін*", який дозволяв реалізувати найдавніший: соціальний принцип "*карнавалу*", коли мала місце зміна соціальних ролей, у даному випадку - зміна лідерів колективу. Проте, відмічена рольова трансформація відбувалася не як: одномоментний акт, а як постійно діючий колективний процес. У комуні також існувала постійно змінювана роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання: розпорядження будь-якому члену колективу. Крім того, тут

жили діти різного віку, які спільно включалися у навчально-трудову діяльність і постійно змінювали одну з основних рольових послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої і постійно мінливої соціальної інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії і спілкування, яку сам А.С. Макаренко називав "педагогікою паралельних дій".

Крім того, у комуні тривалий час функціонував театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більш розширити свій соціально-рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних і інших тривіальних соціальних ролей, розвиваючи міфологічний, художній світогляд. Життя ж комуні в цілому регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів, колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор (принцип "педагогіки колективної дії") [6]. У такий спосіб відбувається формування органу єдиної колективної волі, що сприймається кожним членом колективу як *конкретна, не опосередкована проміжними ланками невідчужена соціальна надроль, котра втілює в собі принцип соціального керівництва згори* (вона визначала життя вихованців і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу). Кожен педагог тут ставав повноправним членом колективу (після 4-місячного випробування) і не мав ніяких соціальних привілеїв.

Таким чином, в арсеналі соціальних ролей, реалізованих у виховному закладі А.С. Макаренка, практично не було жодної ролі, яка б була відчуженою і недосяжною для членів колективу, які взаємодіяли в атмосфері взаємної довіри (коли, наприклад, черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з його

рапорту). Тим самим одержував реалізацію *найважливіший принцип екологічного виховання* - принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі.

3. Діяльність вихованців була б неповною без *"системи перспективних ліній"*, тобто без системи колективних цілей (ближніх, проміжних і віддалених), які колектив реалізував у процесі спільної навчально-виробничої діяльності. Таким чином, життя колективу тут протікало в атмосфері постійного цілепокладання, постійної спрямованості в майбутнє, що сприяло формуванню у дітей і юнацтва рефлексії майбутнього - наріжної домінанти цивілізованої людини, яка характеризується тим, що майбутнє виступає для неї мотиваційним чинником, що впливає на її поведінку. Тим самим відбувається формування такої наріжної властивості особистості, як *відповідальність*, що кристалізується, головним чином, у площині рефлексії майбутнього, коли майбутнє починає сприйматися як теперішнє, а грань між актуально-дійсним (принцип "тут і тепер") і потенційно-можливим, віртуальним стирається. Це ж, у свою чергу, виступає *головним чинником* розвитку творчості й абстрактного мислення людини, що функціонує не інакше як у сфері потенційно-можливої, знаково-символічної, "умовної" реальності - у сфері мови як комунікативної активності і системи знаків. Звідси випливають і успіхи, які робили деякі вихованці в навчальній діяльності, що дозволяло їм за декілька років пройти курс середньої школи. Система перспективних ліній передбачала існування в атмосфері постійного цілепокладання, а тому й волевиявлення, що є функцією останнього.

Цей процес, який отримав назву "завтрашньої радості", можна зілюструвати цитатою з *"Педагогічної поеми"*: "Людина не

може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість... Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види радості в складні і для людини значніші. Тут простежується цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь "лялячком до найглибшого почуття обов'язку... Виховати людину - означає виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість" [6, с. 447].

4. Мислення, як один із наріжних типів людської активності, розвивалося в комуні А.С. Макаренка за умови вищезазначеного тотального спілкування усіх з усіма (це мало місце й у плані навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення). При цьому розвиток глибинних психологічних установок для абстрактного мислення реалізувався не тільки і не стільки в сфері навчальної діяльності, скільки у виробничій, рольовій активності, а також у площині досвіду рефлексії майбутнього. Тут потрібно згадати й атмосферу тотальної взаємодії й спілкування усіх з усіма ("педагогіка паралельних дій").

5. Особливим є те, яким чином у закладі А.С. Макаренка отримувала реалізацію базова активність людини екзистенційна. Екзистенція, за одним з визначень, є існування в чистому вигляді, в яке найбільш повно включаються представники тваринного світу. Однією з найбільш характерних рис феномена "чистого" існування є стирання межі між внутрішнім і зовнішнім, тобто, між тваринним організмом і зовнішнім середовищем, із котрим цей організм складає динамічне ціле, реалізоване на основі його першосигнальної мимовільно-автоматичної поведінки. У

плані аналізу процесуальних характеристик існування, воно постає як гранична сутність, як момент "тут і тепер", як рухлива, мінлива точка між минулим і майбутнім, як неперервний ряд переходів від рівноваги до нерівноваги, від збудження до гальмування, і - навпаки.

З погляду акме-синергетики, існування живих систем можна розуміти як зміну в чистому вигляді, як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як скачок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан системи в інший. На рівні живих систем цей нелінійний процес виявляється у феномені сензитивних моментів розвитку, у яких має місце корінне морфологічне і функціональне перепрофілювання живих систем.

Сензитивні (критичні) періоди (або "нормальні кризи розвитку"), де формуються базові психологічні установки людини, співвідносяться з явищем "соціального переходу", що в

етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації [5, с. 478].

Сензитивні (біфуркаційні) періоди виявляються в моменти різкої зміни певного режиму життєдіяльності людини (при стресі, наприклад), а також у моменти коливання уваги (що відбувається постійно), коли людина чутлива до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу. Опанувати методом "біфуркаційного впливу" у процесі виховання - справа дуже складна. А.С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення важливості даного методу, який він назвав "методом вибуху", і неодноразово застосовував його у своїй виховній практиці. Суть даного методу виховного впливу полягає у завданні змодельовати таку несподівану значущу життєву ситуацію, у якій "об'єкт виховання" ще не був і в який він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих свідомих і несвідомих стереотипах реагування. При цьому "об'єкт виховного впливу" змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей і починає діяти в якості нової ролі, різкий перехід до якої не може не викликати великого захоплення в кожного, хто працює в сфері педагогічної діяльності. Можна сказати, що метод "вибуху" - є "царський шлях" виховання, який, проте, не може бути використаним поза контекстом розглянутих типів життєвої активності людини.

Відомо, що для того, щоб легалізувати ту або іншу авторську педагогічну технологію, досліднику необхідно провести формувальний експеримент, що підтверджує на практиці теоретичні побудови автора. Ми спробували окреслити основні аспекти теорії, на основі якої, як ми вважаємо, А.С. Макаренко, не усвідомлюючи того, виходячи в основному зі своєї педагогічної практики й інтуїції, провів

формувальний педагогічний експеримент. Можливо, при більш детальному і глибокому опрацюванні запропонованих нами теоретичних положень педагогічний експеримент А.С. Макаренка, нарешті, отримає більш повне теоретичне обґрунтування.

Необхідно додати, що навряд чи експеримент А.С. Макаренка може бути реконструйованим у всій його повноті, із збереженням усіх деталей. Проте цілком можливо побудувати такий навчально-виховний процес, який би був спрямований на розвиток усіх фундаментальних типів життєвої активності в їхній єдності. Для цього можна використовувати систему психолого-педагогічних і психотерапевтичних, лікувально-коригуючих, проєктивних і превентивних методів впливу на людину, за допомогою яких можна розвинути, розгорнути, актуалізувати той або інший вектор життєвої активності. При чому, цей вектор у підсумку має бути розвинутим до стану діалектичного заперечення й подолання свого змісту. *Тільки в точці даного подолання і діалектичного заперечення певний вектор життєвої активності, переставши бути самодостатнім, може бути інтегрований у цілісну систему життєвої активності людини.* До головних методів впливу на особистість з метою розвитку зазначених типів її життєвої активності можна віднести:

1. Віртуально-ідеальна активність як здатність мислити, розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання як за допомогою традиційних навчальних заходів розвитку інтелекту, так і за допомогою методів інтеграції свідомості і підсвідомості, розвитку метафоричного, парадоксального, багатозначного творчого світосприймання.

2. Перетворюючо-творча, трудова активність розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання за

допомогою розвитку творчих здібностей, при використанні методу евритмії (як особливого виду мистецтва, застосованого у системі вальдорфських шкіл: синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі), ігрових методик, технік нейролінгвістичного програмування з "розкріпачення" витиснутих сенсорних модальностей людини, що дозволяє їй включатися в процес трудової діяльності всім цілісним організмом, оскільки відчуженість однієї з сенсорних модальностей у процесі конструктивно-творчої взаємодії зі світом призводить до відчуженості його певного аспекту.

3. Рольова активність розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання за допомогою імаготералії Дж. Волпера, рольових ігор, психодрами Дж. Морено, що дозволяють значно розширити рольовий репертуар людини.

4. Надситуативна активність як спроможність рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно-можливому вимірі, розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання за допомогою когнітивно-світоглядних терапій і корегуючих методів (спрямованих на подолання перекручувань у засобах прийому, переробки і структурування інформації в процесі когнітивної репрезентації світу й "Я", що зумовлює формування дезадаптивних когнітивних схем), шляхом розвитку рефлексії майбутнього.

5. Екзистенційна активність "тут і тепер" розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання за допомогою методик катарсису, символдрами, відреагування, холотропної терапії, методик самовираження і корекції за допомогою мистецтва.

Загалом, схематично окреслена система методів впливу на людину, за допомогою яких можна розвинути, розгорнути,

актуалізувати той або інший вектор життєвої активності та сформувати акме-синергетичне середовище, при подальшій проробці може бути детально подана на технологічному рівні.

Література

1. Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. - 2001. - № 1 (30). - С. 5-17.
2. 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.
3. Галузяк В., Сметанський М. А.С. Макаренко і В.О. Сухомлинський: дві парадигми виховання / / Вісник Луганськ, пед.-ту. - 2000. - № 7(27). - С. 35-40.
4. Донченко Е. А. Социогальная психика / Е.А. Донченко. - К.: Наукова думка, 1994. - 207 с.
5. Кон И. С. Введение в сексологию. - М.: Медицина, 1989. - 336 с.
6. Макаренко А. С. Педагогічна поема. - К.: Рад.шк., 1973. - 524 с.
7. Проблемы развития системы акмеологических наук / под ред. Н.В. Кузьминой и А.М. Зимичева). - СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. - 268 с.
8. Раушенбах Б.А. Логика
 троичности / Б.А. Раушенбах // Вопросы философии. -1993. - № 3. - С. 62-67.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. - К.: Рад. шк., 1977. -Т. 5.
10. Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения: пер. с франц. / Селестен Френе. - М.: Прогресс, 1990. - 304 с.
11. Ярмаченко Н. Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А. С. Макаренко. - К.: Рад.шк., 1989. -191 с.

2.3. ВОЛИНСЬКИЙ ЛІЦЕЙ: АКМЕ-ІСТОРИЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

В умовах докорінних соціально-економічних змін, що відбуваються в організації життєдіяльності України, університетська освіта є тією ланкою, що впливає не тільки на процеси перетворення сьогодення, а головним чином забезпечує майбуття. Тобто, дослідження проблеми університетської освіти має пріоритетне значення, відноситься до фундаментальних основ у забезпеченні соціокультурного та економічного розвитку суспільства. Особливої ваги визначена проблема набуває на етапі отримання вищими педагогічними навчальними закладами статусу класичних університетів.

Основним шляхом розв'язання зазначеного завдання є об'єктивна оцінка історичних реалій, виявлення прогресивних та діючих *чинників* функціонування тих механізмів університетської освіти, творче використання яких сприятиме зростанню освітнього потенціалу суспільства й застереженню від повторення помилок минулого.

Глибокому розумінню закономірностей розвитку досліджуваної проблеми, її сучасного стану та напрямів подальшого розвитку, сприяє використання історичного підходу. Цікавою знахідкою у контексті нашого дослідження є доповнення історичного підходу акмеологічним. Комплексне використання двох добре відомих підходів дозволить досліджувану проблему представити з позицій її вершинних проявів без деталізації хронологічних меж, а також в умовах отримання вищими педагогічними навчальними закладами статусу університетів визначити чинники, що забезпечують утворення освітніх закладів університетського типу.

Розглянемо передумови створення університету як навчального закладу вищого типу на прикладі освітянських ініціатив, започаткованих діяльністю Волинського ліцею - осередку навчальної та наукової роботи XIX столітті Правобережної України.

На межі ХУІІІ-ХІХ століть на російський престол вступив Олександрі, політикою якого на тлі визначних історичних подій того часу (перемога буржуазної революції у Франції; виступ проти революційної Франції коаліції європейських держав; буржуазні революції у ряді країн західної Європи) стало проведення ряду суттєвих реформ.

Реорганізація державного управлінського апарату розпочалася із заснування міністерств. Першим було створено Міністерство народної освіти (1802 р.). Вплив нового міністерства охоплював всю сферу культурного адм і діяльності у країні: Головне управління училищ, Академія Наук, Російські академічні університети та інші наукові установи, а також бібліотеки, музеї, типографії, цензуру, всі періодичні видання [3, с. 6-7].

За царським указом від 24 січня 1803 р. в імперії закладається нова система шкільництва. На території Росії засновано навчальні округи з університетами на чолі. Вони були школами найвищого рівня й водночас виконували адміністративні освітні функції: відповідали перед вищою інстанцією - куратором і міністерством - за належне функціонування шкіл на підпорядкованій їм території [4, с. 23].

З моменту створення у 1755 році і протягом багатьох десятиріч головним освітянським центром Росії вважали Московський університет.- Відкриття Олександром Дерптського, Казанського, Харківського університетів, Петербурзького Педагогічного інституту розглядали як основу розвитку національної російської культури [3, с. 7].

На території колишньої Речі Посполитої, що охоплювала вісім губерній, на чолі з Віденським університетом був створений Віденський навчальний округ, куратором якого

призначили князя Адама-Єжи Чарториського, а інспектором Волинської, Подільської та Київської губерній (найбільш віддалених) став Тадеуш Чацький, волинський шляхтич, власник містечка Порицьк, економіст, юрист, історик, автор

численних публікацій у відповідних галузях науки, дійсний член Варшавського товариства шанувальників наук [4, с. 23].

Поліпшення освіти Чацький планував почати з реформування трьох гімназій, у підлеглих йому губерніях на основі розширеної програми, яка б спиралася на загальну освіту у поєднанні із школами практичного профілю й диференційованого рівня навчання [4, с. 24-25].

До реалізації своїх планів йому вдалося залучити Гуго Коллонтая, вченого, політика, досвідченого реформатора Краківської академії [4, с. 24].

Вирішальною для реалізації задуму стала зустріч Чацького 7 червня 1803 р. з Коллонтаєм, де вони обговорювали можливість утворення на Волині окремого університету. Це була заповітна мрія Чацького, але обидва співрозмовники добре усвідомлювали її передчасність. У результаті з'явилося компромісне рішення - створити взірцеву гімназію, яка стане зародком майбутнього університету [4, с. 25].

Таким чином у жовтні 1805 р., через десять років після переходу міста Кременця під владу Росії, за указом імператора Олександра I від 29 липня 1805 р. в корпусах колишнього єзуїтського колегіуму відкрили Волинську гімназію [1, с. 253].

Розробку програмових та організаційних засад навчального закладу забезпечував Коллонтай, Чацький відповідав за пошук фінансів для реалізації сміливого починання [4, с. 25].

Коллонтай базував навчальну програму на нових «замкнених» знаннях - пов'язаних із потребами регіону. Істотним елементом освіти мало бути виховання в молоді культу праці й науки, розвиток її зацікавленості практичними дослідженнями, що служать для вирішення багатьох життєвих проблем. Загальне навчання з елементами неогуманістичних знань Коллонтай доповнив диференційованим факультативним, пов'язаним, із професійними школами й

підготовкою кваліфікованих чиновників для місцевої адміністрації, вчителів та інших працівників, необхідних суспільству. За задумом засновників навчальний заклад збирав талановиту молодь з усієї Правобережної України [4, с. 26].

До розширеної концепції програми навчання Колонтай увів нову двоступеневу організаційну структуру, що впливала з розробленої Ф. Беконом класифікації наук. Отже, в організації гімназійного навчання виділилися два рівні - нижчий («класи»), який відповідав рівневі повітової школи, та вищий («курси»), що був проміжним між гімназією та університетом і в майбутньому мав перерости в університетські кафедри чи відділи.

«Класи» охоплювали чотирирічний курс навчання, націлений, в основному, на опанування мов і предметів, необхідних для загальної освіти. За прикладом Комісії національної освіти, центрального органу польської освіти, що діяв у 1773-1794 рр., Колонтай поєднав навчання польської мови з латиною, а також увів французьку та німецьку і додатково - з політичних міркувань - російську. Мовну освіту доповнювали загальна географія, арифметика та наука моралі. На цьому етапі навчання головною метою було «тренування пам'яті». Крім того, мовна підготовка мала служити в подальшому самоосвіті, у торгівлі, у світському житті тощо. Не менш важливим було й те, що знання шляхетськими дітьми декількох іноземних мов задовольняло честолюбство їх батьків [4, с. 27].

Загальноосвітню програму з переважанням математично-природничих предметів, що мала на меті «тренування мислення», мали реалізувати «курси», поділені на три дворічні періоди: перший курс охоплював елементарну математику з

логікою, історією, географією, другий - фізику й право, а третій - природничу історію, хімію і літературу.

Разом на навчання в «класах» і на «курсах» відводилося десять років. Це був період, коли молодь мала інтелектуально дозрівати й поглиблювати індивідуальні інтереси [4, с. 27],

Цьому служили запроваджені Коллонтаєм додаткові факультативні предмети, що склалися переважно з точних і природничих дисциплін. Вони були призначені для більш здібної молоді, яка прагнула поглибити знання в певному напрямі. Ці предмети молодь вибирала відповідно до інтересів або керуючись практичними міркуваннями. Додатковими предметами були математичні науки (вища математика, астрономія механіка, гідравліка, практична гідростатика), фізичні* науки садівництво, сільське господарство (теорія і практика), анатомія і фізіологія, хірургія, акушерство й ветеринарія, загальна граматика слов'янських мов та грецька мова, бібліографія.

У програмі було передбачено так звані «таланти», що охоплювали наступні предмети: рисунок із малюванням, музику? фехтування, кінну їзду, танці, гру в м'яч, плавання [4, с. 28].

Першу групу викладачів Волинської гімназії становили колишні професори Краківської академії і вчителі краківських середніх шкіл. Це були знавці предмету, що могли зацікавити ним учнів і переконати їх у значенні знань на практиці. Від більшості кандидатів на посаду вчителя гімназії Т. Чацький вимагав представити наукову працю, що підтверджувала б його підготовку. Елліністові Міхалу Юрковському, учителеві середньої школи в Кракові, він запропонував, наприклад, написати дисертацію про порівняння синтаксису польської і латинської мов [4, с. 30].

Викладачі становили дуже поважний колектив, якому притаманне почуття місії. Сюди входили працюючі люди, що дбали про рівень школи. Ними було покладено багато зусиль щодо організації наукової та навчальної бази - майстерень,

кабінетів, бібліотеки, необхідних для проведення занять і наукових досліджень, а також для популяризації знань серед населення Кременця.

У гімназії і ліцеї ⁴ працювали відомий історик Йоахім Лелевель, природознавець, письменник і мемуарист Антоній Анджейовський, літературознавець Евзебіуш Словацький (батько геніального польського письменника Юліуша Словацького) правознавець Олександр Міцкевич (брат Адама Міцкевича), відомий художник Юзеф Пічман та інші. [2, с. 5].

Під опікою Т. Чацького розвивалася бібліотека, майбутній університетський і публічний заклад. Її основу становила книгозбірня останнього короля Речі Посполитої Станіслава Августа Понятовського, придбана Чацьким разом із цінними шафами ще до формального затвердження проекту Волинської гімназії. Бібліотекою опікувався відомий учений Павло Ярковський, який своєю діяльністю започаткував в Україні сучасну бібліографію [2, с. 4].

Для потреб учителів з усієї Європи доставлялися видання, які свідчили про стан досліджень у певній галузі. Бібліотеку поповнили книги, що залишилися після єзуїтів, книгозбірні приватних осіб, а також поточні покупки. До процесу створення бібліотеки Чацький залучав також учнів, заохочуючи їх до збору дрібних коштів на закупівлю книжок, що сприяло розвитку в них громадянської позиції. Бібліотека була місцем самостійної роботи учнів. На це звертав увагу Колонтай, який рекомендував давати старшим учням відповідний час на самоосвіту, а в бібліографічних програмах підкреслював необхідність формування вміння правильного вибору літератури й прищеплення любові до книги. Фонди бібліотеки налічували 24 379 позицій в 34 378 томах [4, с. 33].

У навчальному закладі функціонував цілий ряд кабінетів. Значну увагу приділяли облаштуванню фізичного кабінету й

астрономічної обсерваторії та метеорологічної станції. Фізичні пристрої привозили із-закордону й доповнювалися подарунками приватних осіб. Астрономічні прилади походили з колишньої замкової обсерваторії Станіслава Августа, склад якої старанно добирався. Навчальний заклад мав також добре оснащений зоологічний кабінет із багатою колекцією комах чисельністю 1 058 екземплярів. Вона постійно поповнювалася, зокрема, подарунками та шляхом обміну із закордонними науковими осередками.

Цікаві колекції були зібрані на базі нумізматичного кабінету із десятитисячним зібранням монет і медалей, а мінералогічний кабінет - колекцією мінералів, діамантів, кришталю, дорогоцінних шліфованих каменів, здебільшого подарованих, у тому числі й Коллонтаєм. Частина колекції, в основному дорогоцінне каміння та деякі скам'янілості, була доступна відвідувачам [4, с. 34].

На базі навчального закладу було створено ботанічний сад. Закладений 1806 року відомим спеціалістом у галузі садово-паркового мистецтва Діонісієм Міклером, він нараховував близько двадцяти тисяч рослин з усього світу [2, с. 4].

З 1807 р. керівництво ботанічним садом обійняв видатний ботанік, флорист¹, член багатьох наукових товариств Віллібальд Бессер, який невдовзі вивів його на рівень аналогічних закладів європейських університетів [4, с. 31].

Зацікавлення навчальним закладом швидко зростало: на перший рік діяльності гімназії (1805) тут навчалося 280 учнів, у наступних роках (1806,1807) їх було відповідно 422 і 434, 1810 р. число вихованців зросло до 612, а 1812 р. - до 693 [4, с. 29].

Опіка Тадеуша Чацького, наступних інспекторів (Філіпа Плягера, Яна-Непомука Вилежинського), а також куратора - Адама-Єжи Чарторийського сприяла навчальному закладові як осередкові навчання, виховання та наукової праці. Його досягнення були помічені й оцінені освітянським керівництвом і громадськістю. Проявом схвалення діяльності гімназії стала її реорганізація 1819 р. російськими урядом в

ліцей, школу напіввищого типу з правом присвоєння нижчих наукових ступенів (реального студента й кандидата наук) [4, с. 29]. Завдяки навчальному закладові з такою розгалуженою структурою Кременець отримав назву Волинські Афіни [4, с. 40].

Задум засновників Волинської гімназії щодо відкриття університету на Волинських землях не був реалізований: статусу університету навчальний заклад не отримав. Як і Віденський університет, унаслідок репресій, що почалися після Листопадового повстання 1830 р., 1833 р. Волинський ліцей був ліквідований [4, с. 29].

Однак рівень організації діяльності самого закладу та навчально-виховного процесу, який забезпечували висококваліфіковані викладачі, добре обладнані навчально-наукові кабінети, чудовий ботанічний сад, прекрасна бібліотека дозволили за указом царя Миколи I у 1833 р. відкрити Університет св. Володимира (нині Київський національний університет ім. Тараса Шевченка) на основі матеріальної бази Волинського ліцею [2, с. 5].

Таким чином, основним передумовами відкриття університету, як навчального закладу, що забезпечує фундаментальну підготовку наукових та науково-педагогічних кадрів для різних галузей господарства, є наявність відповідної матеріально-технічної бази, ґрунтовний науково-методичний супровід, забезпечення навчально-виховного процесу науковими та науково-педагогічними кадрами, спрямованість діяльності на науковий пошук.

Література

1. Гетьманчук М. Боротьба за спадщину Волинської гімназії і Волинського ліцею ХІХ ст. в 20-х рр. ХХ ст. // Волинські Афіни. 1805-1833: зб. наук, праць / Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка; під. ред. С. Маковського і В. Собчука. - Тернопіль: «Богдан», 2006. - 304 с.
2. Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка / за ред. П. Дубаса. - Тернопіль: ВАТ «Тернопільський видавничо-поліграфічний комбінат «Збруч», 2005. - 32 с.
3. Михайлова Л.Б. Царскосельский лицей и традиции русского просвещения. - СПб.: С.-Петербургское философское общество, 2006. - 256 с.
4. Ходаковська Я. Волинська гімназія та волинський лицей у Кременці (1805-1833 рр. // Волинські Афіни. 1805-1833: зб. наук, праць / Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка; під. ред. С. Маковського і В. Собчука. - Тернопіль: «Богдан», 2006. - 304 с.

2.4. АКМЕОЛОПЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗ АЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Удосконалення педагогічної освіти в сучасних умовах потребує звернення до міждисциплінарної галузі знань у системі наук про людину - акмеології, яка досліджує процес досягнення людиною вершин її творчості, професіоналізму і є своєрідною теорією найвищих досягнень людини й цивілізації. Об'єктом цієї наукової дисципліни є людина в динаміці самоактуалізації власного творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення/ самовизначення в різних життєвих сферах професійної самореалізації, у тому числі й в освіті; предметом - процеси, закономірності й механізми, умови, чинники й стимули реалізації творчого потенціалу людини, шляхи розвитку готовності до майбутньої діяльності,

удосконалення людини як індивіда, індивідуальності, суб'єкта праці й особистості в життєдіяльності, професії, спілкуванні.

Високий професіоналізм і творча майстерність спеціаліста - один із найважливіших людських ресурсів, який стає фактором розв'язання нагальних глобально-кризових проблем: У цьому соціокультурному аспекті особливого значення! набуває нова інтегративно-комплексна наука акмеологія.

Вперше термін „акмеологія” 1928 / року запропонував М. Рибников для позначення періоду зрілості як найпродуктивнішого, творчого періоду життя людини. „Акме” - найвища точка, розквіт, зрілість, найкраща пора. Цей період характеризується завершенням загальносоматичного розвитку і статевого дозрівання, досягненням оптимізації фізичного розвитку, а також високим рівнем інтелектуальних, творчих і професійних досягнень [19]. Акмеологія (від давньогрецького «акме» — вершина, вістря, розквіт, вища ступінь чогось) — і наука про людину, яка вивчає факти і закономірності, механізми і способи розвитку людини на етапі її зрілості, включаючи професійну самосвідомість, самотворення, самоудосконалення і саморегуляцію особистості [2, с. 57].

Теоретичні засади акмеології як наукової дисципліни обґрунтували Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Рубінштейн. У дослідженнях О. Анісімова, Б. Зазикіна, А. Деркача, Г. Михайлова, Г. Семенова встановлено, що акмеологія вирішує кілька груп завдань: наукове висвітлення феноменології акме, розробка теоретико-методологічних засад, акмеології; вивчення загальних і часткових закономірностей: досягнення акме; виявлення умов і чинників, що сприяють або перешкоджають руху до акме й досягненню вершин у розвитку; розробка власне акмеологічних методів дослідження: й розвитку особистості; розробка акмеологічних моделей професіоналізму й професіонала для різних класів професійної діяльності;

створення власне акмеологічних технологій прогресивного розвитку особистості й професіонал ізлгу; проведення конкретних прикладних: акмеологічних досліджень Наукові роботи акмеологічного напрямку виконували українські (Л. Орбан-Лембрик, С. Пальчевський) та зарубіжні (М. Кухарєв, Н. Вишпякова) вчені, які орієнтувались переважно на акмеологічні ідеї своїх: російських колег.

Акмеологія вивчає^ закономірності й технології розвитку патріотизму, професіоналізму, творчості як акмеформ оптимального співіснування різних видів професійної творчої діяльності. Акмеологія творчості - один із провідних напрямів розвитку акмеології навчально-виховного процесу. В даному напрямку творчість ми розглядаємо як акмеологічну категорію, вияв високого рівня творчих здібностей людини й мотивації її життєдіяльності та досягнень. Акмеологія творчості вивчає вершини самореалізації творчого потенціалу вчителя початкових класів й молодшого школяра, розробляє способи формування акмеологічного середовища у ВНЗ й педагогічні технології розвитку творчості в навчально-виховній та позааудиторній діяльності.

Одним з найбільш перспективних шляхів удосконалення вищої педагогічної освіти є реалізація концепції акмеологічного підходу, яка розглядає основного суб'єкта професійного становлення - студента як індивіда, особистість, суб'єкта діяльності й індивідуальність і орієнтується на досягнення кінцевого результату - високого рівня готовності до майбутньої професійної діяльності.

Визнання педагога ключовою фігурою оновлення освіти змушує серйозно замислитись над тими аспектами її управління, які працюють на піднесення особистості педагога, його професіоналізму. До таких аспектів насамперед необхідно віднести й організацію художньо-технічної творчості молодших школярів у підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Художньо-технічна творчість - актуальна міждисциплінарна наукова проблема, яка завжди привертала увагу дослідників. Відповідно до мети та завдань ми досліджуємо цю проблему в аспекті основних ідей вчених-педагогів та педагогів-практиків до організації художньо-технічної творчості учнів у процесі вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу та підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Основні напрями теоретичного аналізу проблеми художньої творчості простежуються у працях античних філософів (Сократ, Платон, Аристотель, Демокріт, М. Квінтіліан). В античності з акме ототожнювався творчий, продуктивний, зрілий стан духу - стан творчого піднесення і натхнення, коли в людині прокидаються вищі сили. Досягнення акме філософом, правителем чи полководцем мало не менше значення, ніж дати їх народження.

Платон (427-347 рр. до н.е.) розглядав художню творчість як божественну одержимість. Вчений зазначав, що дитина народжується з ідеєю краси в душі поряд з ідеями добра та істини, а завдяки вихованню вона усвідомлює і розвиває ці ідеї. Реалізація ідей знаходить свій вияв у мистецтві [18, с. 278].

Видатні філософи (Сократ (469-399 рр. до н.е.), Платон (427- 347 рр. до н.е.), Аристотель Стагіріг (384-322 рр. до н.е.) розглядали розвиток художньої творчості та елементів технічної через ігри, казки, пісні, бесіди. У поглядах учених простежуються основні історичні тенденції філософського аналізу сутності мистецтва, художньої творчості та елементів технічної.

Видатний філософ і вчений Стародавньої Греції Аристотель Стагіріг (384-322. рр. до н.е.) вказує на те, що треба обов'язково навчати необхідних художньо-творчих умінь, але застерігає від вузько спрямованого практицизму. Розглядаючи систему предметів початкової освіти, Аристотель визначає чотири основних предмети: граматики, гімнастики, музики і малювання.

Давньогрецький філософ Демокріт із Абдер (460-370 рр. до н.е.), відстоюючи інтереси демосу, стверджував, що будь-який: вид творчості приємніший, ніж бездіяльність, однак за однієї! умови: праця приємна, якщо досягається мета, принаймні є впевненість у тому, що вона буде досягнута. Позитивні, результати учіння можуть бути досягнуті тільки працею, трудовими зусиллями: „Якби діти не спонукались до праці, то не навчилися би ні грамоти, ні музики, ні гімнастики" [4, с. 10]. Демокріт закликав до поєднання навчання з працею: „Навчання виробляє хороші речі лише на основі праці" [4, с. 11].

Видатний римський педагог М. Квінтіліан: (35-95 рр. н.е.) велику увагу звертав на роль естетичного виховання, міжпредметних та інтегрованих зв'язків, у праці „Про виховання: оратора" мислитель прагнув підсумувати і теоретично обґрунтувати досвід роботи шкіл і вчителів античного світу; він вважав, що всі діти мають здатності до творчості [9, с. 41].

Отже, видатні філософи античності приділяли увагу проблемам творчості у трудовій і художній діяльності, звертали: увагу на необхідність формування художніх та технічних умінь, у процесі навчання й трудової підготовки, здійснювати естетичне виховання, підкреслювали роль міжпредметних і інтегрованих зв'язків.

Ідеалістичний підхід, започаткований Платоном, Аристотелем щодо визначення сутності і змісту художньої творчості, знайшов своє яскраве продовження у філософії І. Канта, І. Фіхте і особливо Г. Гегеля.

На думку Г. Гегеля, художня творчість „... впливає з розумного прагнення людини духовно усвідомити внутрішній і зовнішній світ, уявляючи його як предмет, в якому він пізнає власне „Я" [3, с. 38].

Матеріалістична філософія в основу художньої творчості традиційно кладе матеріальні предмети. Джерело краси і

мистецтва знаходиться в об'єкті пізнання (Ф. Бекон, Демокріт, Д. Дідро, Л. Фейєрбах, М. Чернишевський та ін.).

Продовження ідеї поєднання художньо-технічної творчості та трудового виховання ми знаходимо у працях соціалістів-утопістів, зокрема Т. Мора (1478 -1535), Т. Кампанелли (1568 - 1639). В аспекті нашого дослідження мають вагомe значення педагогічні ідеї англійського соціаліста-утопіста Т. Мора. Вчений відстоював ідею гармонійного розвитку особистості у процесі трудового виховання, реалізуючи принцип зв'язку школи з життям. У другій частині „Утопії“ (1516) Т. Мор значну увагу приділяє питанням початкової освіти. Учений вважав, що молодші члени суспільства вже змалку мають готуватися до життя. Кожен має вивчати якесь одне ремесло як основне. Сюди належать: прядіння вовни, обробка льону, малярство, ковальство й теслярство [16, с. 58].

Підтримуючи погляди попередників, італійський мислитель, публіцист Т. Кампанелла написав утопію „Республіка Сонця“ чи „Місто Сонця“ (1623). На його думку, готуючись до художньо-технічної творчості, діти спочатку відвідують різні майстерні, а потім долучаються до громадської праці. Т. Кампанелла пропонує навчання розпочинати з двох років із застосуванням і точності. Стіни міста Сонця були розписані картинами, на яких зображені різні галузі знань і ремесел. Це ніби грандіозний музей - центр виховної роботи. Прогулюючись зі своїм наставниками вздовж стін, маленькі діти засвоювали алфавіт і вчилися говорити, потім, граючись, оволодівали навчальними предметами.

До сьомого року життя вчителі водили дітей у шевські майстерні, пекарні, кузні, до столярів, малярів, щоб виявити схильності й обдарування кожного з них. Більшої пошани серед них заслуговував той, хто опановував більше мистецтв та ремесел і вмів їх добре застосовувати в житті [16, с. 141].

Ідеї поєднання художньої і технічної творчості знайшли своє втілення у працях італійського педагога-гуманіста

Вітторіно да Фельтре (1378-1446), який очолив школу „Будинок радості“, де запровадив нові методи навчання. Італійський педагог-гуманіст приділяв значну увагу інтеграції, міжпредметним зв'язкам (так, геометрію вивчали разом з малюванням).

Особливу увагу навчанню ремесел приділяв англійський філософ, педагог Д. Локк (1632-1704). Він вважав, що фізична праця на свіжому повітрі зміцнює здоров'я джентльмена, служитиме для нього відпочинком від розумової роботи і засобом виховання любові до діяльного способу життя. Серед ремесел, якими міг би оволодіти джентльмен, Д. Локк називав столярне, токарне, теслярське, а також такі „витончені ремесла“, як виготовлення парфумів, гравірування, уміння вирізати, шліфувати і оправляти коштовне каміння тощо [13, с. 198].

У працях швейцарського філософа, мислителя Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) звертається увага на врахування вікових, індивідуальних особливостей дітей, потреб життя. Ж.-Ж. Руссо висунув вимоги активізації методів навчання з опорою на особистий досвід дитини, які б сприяли формуванню позитивних моральних якостей у процесі трудової діяльності.

Важливим в аспекті нашого дослідження є ідеї швейцарського педагога Й. Песталоцці (1746-1827) щодо розвивального навчання, яке спонукає до самодіяльності молодшого школяра, полягає у намаганні понизити чуттєве сприйняття з розвитком мислення. Практичні шляхи здійснення власних ідей Й. Песталоцці знаходить уведенням трудового виховання до навчального процесу учнів початкових класів. В організованих ним дитячих притулках, діти не тільки навчалися, а й працювали в майстернях (прядильній, ткацькій, годинниковій), на прищільній ділянці. Ідея Й. Песталоцці про поєднання навчання з продуктивною працею широко впроваджувалася в практику шкіл Європи. Педагог розробляє основи художньо-технічної творчості. Він доводить, що внутрішня суть розвитку

технічних і професійних умінь полягає у розвитку здібностей людини і формування вмінь не зводиться тільки до односторонніх механічних навичок.

Особливу увагу питанням художньо-технічної творчості приділяли просвітники XIX ст., зокрема англійський соціолог, педагог Роберт Оуен (1771-1858) та французький соціаліст-утопіст Шарль Фур'є (1772-1837). Новим у педагогічній теорії Р. Оуена було те, що він указував на необхідність зв'язку теоретичних знань з практичними навичками художньо-технічної творчості. У „школі для маленьких дітей" під час навчально-виховного процесу молодші школярі набували навичок ремісничої праці [6, с. 71]. Погляди Ш. Фур'є спрямовані на виховання молодших школярів у гармонійному трудовому та естетичному розвитку через трудові ігри, живопис [6, с. 75].

Розробку загальної теорії художньої творчості започаткували німецький філософ-історик Ф. Шиллер (1759-1805) у праці „Листи про естетичне виховання людини" та англійський філософ-соціолог Г. Спенсер (1820-1903), пізніше цю проблему досліджували німецький філософ, естетик, психолог КГрос (1861-1946), нідерландський філософ-історик ЙХейзінга та ін.

Вихованець братської школи, основоположник педагогіки нового часу Я. Коменський (1592-1670) у своїй праці „Велика дидактика" (1632) звертає увагу на необхідність трудового виховання, висловлює дидактичні вимоги до організації праці, підкреслює, що потрібна така праця, яка „не перевищує сил дитини". У своєму підручнику „Видимий світ у малюнках" (1658), який перекладався багатьма мовами світу та 150 років був одним із основних для молодших школярів, Я. Коменський пропонує користуватися для початкових вправ дітей у малюванні предметами, що вивчаються, оскільки це привертає увагу дітей до предметів реального світу, сприяє більш точному сприйманню предметів, розвиває спритність руки. „Видимий світ у малюнках" - це своєрідна ілюстрована дитяча

енциклопедія первісних знань. Вона містить 150 коротких статей, ілюстрованих малюнками. У підручнику представлені дані про природу, діяльність людини, суспільне життя [10, с. 154].

Отже, нова культура епохи Відродження у Західній Європі (переклад франц. терміна „Ренесанс“) за взірць взяла культуру античного світу, античну цивілізацію. Епоха Відродження - це епоха гуманізму, яка характеризувалася вимогою гармонійного всебічного розвитку особистості. У цей період велика увага приділялася предметам художньо-естетичного циклу, зокрема до шкільних програм були внесені такі предмети: малювання, ліплення тощо. В епоху Відродження важлива роль відводилася учителю.

Становлення і розвиток трудового навчання і виховання в Україні не були ізольованими від світової теорії і практики. Поступ прогресивної педагогічної думки в Україні визначали: такі чинники: багатовіковий народний досвід виховання: підростаючого покоління, взаємодія і єдність педагогічного досвіду багатьох народів, проникнення у вітчизняну педагогіку передових педагогічних ідей Візантії, епохи Відродження, Реформації, вплив прогресивної педагогічної теорії і практики слов'ян.

Метою виховання у слов'янській родині була підготовка сильного і умілого робітника, доброго орача, спритного мисливця, мужнього воїна-захисника своєї землі і жінки - вмілої господарки, знайомої не лише з прядінням і ткацтвом, але яка, в разі потреби, зуміє дати відсіч ворогу. Народна педагогіка керувалася принципом: „Чим раніше дитина залучається до праці, тим краще вона буде вихованою“. Завершальним етапом виховання були ініціації - система випробувань на фізичну зрілість і виробничу готовність вихованців стати в ранг дорослих.

З раннього дитинства батьки вчили дітей виготовляти іграшки, розрізняти форму, розмір, колір, відтінки, освоювати співвідношення величин, а з часом користуватися ними.

Орнаментовані різними узорами писанки були предметом забави для дітей і в той же час відігравали роль у розвитку почуття прекрасного.

До наших днів збереглися відомості про діяльність у Х столітті товариства „Брати чистоти”. У їхніх роботах відзначається, що на фізичний, розумовий та естетичний розвиток людини благодійно впливає праця і ремісництво (один з перших документів в історії світової думки).

Взірцем педагогічної думки Київської Русі вважається „Повчання дітям князя Володимира Мономаха” (1053-1125), де вперше (за епоху Київської Русі) обґрунтовано необхідність зв'язку освіти з потребами життя особистості. При цьому особливу увагу автор звертає на важливість розвитку в дітей ініціативи, працелюбства, тримання гуманістичних стосунків між людьми.

Величезний внесок у розвиток національної культури, технічної та художньої творчості зробили братські школи.

У перших вищих навчальних закладах (Острозька та Києво-Могилянська академії) значна увага приділялася художній освіті студентства, зокрема при вивченні предмета „Малювання”. Практична діяльність цих закладів доводила, що творчу особистість можна виховати.

Випускник Києво-Могилянської академії видатний український філософ, письменник, просвітитель-гуманіст Г. Сковорода (1722-1794), однією з важливих категорій етичної концепції вважав працьовитість. Працю і щастя він ставить у пряму залежність, але не просто працю, а працю за покликанням, „сродну”. Винятково важливим є положення просвітителя про корисність і почесність будь-якої потрібної для суспільства праці, професії [23].

Високо цінував Г. Сковорода працю вчителя, був до нього вимогливим: сила педагога в його знаннях, благородстві, любові до дітей, до своєї справи. Важливою якістю вчителя, на думку вченого, є педагогічна майстерність.

Ідеї Г. Сковороди розвивали в нових умовах українські письменники і педагоги - І. Котляревський, Г. Квітка-Основ'яненко, П. Гулак-Артемівський, Т. Шевченко, які показали велич педагогічної праці, визначили її соціальну значущість, розкрили найхарактерніші якості наставника молодого покоління.

Для вітчизняних мислителів (Г. Сковорода, Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка, Д. Чижевський, В. Липинський та ін.), характерний екзистенціальний підхід у розумінні змісту художньої творчості. Цей підхід підсилюється психологічним аналізом, дослідями. Особливо це характерно для відомого українського філософа, педагога, письменника - І. Франка (1856- 1916).

Розуміючи, що художня творчість здатна виступати важливим чинником естетичного виховання молоді І. Франко писав, що в цьому процесі мають формуватися естетичні смаки і розглядав працю як найважливішу суспільну категорію, без чого неможливий ніякий суспільний прогрес; пропонував створювати школи, в яких загальна освіта поєднувалася б з трудовим навчанням і вихованням, а праця дитини ставала засобом всебічного виховання.

Великий внесок у розвиток освіти в Україні зробив педагог, філософ, історик, організатор народної освіти О. Духнович (1803-1865 рр.). у „Народній педагогії" [5] вчений не тільки висвітлює питання теорії навчально-виховної роботи в школі, а й наголосив на особливостях педагогічної професії, на якостях педагога і вимогах до нього.

На той час початкова школа забезпечувала лише загальний розумовий і моральний розвиток дітей і не відповідала потребам життя, яке стрімко змінювалося й ускладнювалося. Тому, починаючи з 60-х років ХІХ ст., почався широкий рух за реформу школи. Одне з провідних її завдань - побудова трудової школи, яка озброювала б дітей знаннями і вміннями, необхідними для підвищення продуктивності праці у промисловості та сільському господарстві. Підґрунтям для цієї

реформи стали ідеї українських та російських педагогів К. Ушинського, М. Корфа, П. Каптерєва, М. Песковського та ін.

Велика роль у розробці теорії трудового виховання у педагогіці належить основоположнику педагогічної науки і народної школи К. Ушинському (1824-1870). Він вважав трудове виховання необхідною умовою всебічного розвитку людини, особливо для її морального і розумового вдосконалення. Розглядаючи працю як важливий засіб виховання, К. Ушинський рішуче виступав за введення уроків трудового навчання, створення при міських школах майстерень, а при сільських - шкільних ділянок.

На думку К. Ушинського, зміст і організація художньо-технічної творчості мають бути спрямовані на те, що по закінченню початкової школи, молодші школярі повинні малювати прості предмети; креслити карту своєї кімнати, будинку, вулиці, міста або села і читати цю карту. К. Ушинський вважав, що людина формується і розвивається в трудовій діяльності. Для цього праця, по-перше, є основою і засобом людського існування, і, по-друге, вона є джерелом фізичного, розумового і морального вдосконалення людини. Вчений визначає працю, як „таку вільну і погоджену з християнською мораллю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті” [25, с. 156].

Працю вчителя К. Ушинський порівнював з творчістю художника. „Але якщо художник і скульптор відображають життя в фарбах, на полотні, в мармурі, композитор - в музичних образах, то мистецтво учителя формує духовне обличчя самої людини”. „Учителя не можна замінити ніякими книгами і підручниками, ніякими технічними засобами навчання, та крім знань, він передає дітям частинку своєї душі, спрямовує їх духовний розвиток”, - писав К. Ушинський [25, с. 162].

Проблему педагогічної освіти К. Ушинський розробляв у досить широкому аспекті. Для підготовки народних учителів

він пропонував створювати учительські семінарії, а для підготовки учителів середніх шкіл - педагогічні факультети при університетах. Особливе місце в навчальному курсі семінарії педагог відводив вивченню педагогіки і методики початкового навчання, також психології, вивченню дитячих ігор.

Думки К. Ушинського про викладання у початковій школі ручної праці були підтримані методистом, діячем народної освіти М. Корфом (1834-1883), який був прихильником поєднання навчання і виховання з життям. Він вимагав, щоб загальноосвітні предмети ознайомлювали учнів з навколишньою природою, господарським життям міста й села, але різко виступав проти підміц загальноосвітніх знань ремісничою підготовкою. Продовжуючи традиції К. Ушинського, він домагався введення уроків праці та відкриття при початкових школах майстерень для загальнотрудової підготовки учнів. М. Корф розглядав фізичну працю в школі як засіб розумового, морального, фізичного та естетичного виховання [12, с.15].

Педагог детально розробив організацію та зміст діяльності „педагогічної ремісничої майстерні" при загальноосвітній початковій школі, обґрунтував міжпредметні зв'язки уроків праці з загальноосвітніми предметами, їх місце в загальній освіті підростаючого покоління. Одним із найважливіших завдань навчання він вважав розвиток особистості школяра через осмислену ручну працю, був прихильником активних методів навчання, які стимулюють самостійність учня.

Педагог-новатор А. Гоголов-Готлі, який працював у Ялтинській гімназії, розглядав колектив учнів як цілісність. На його думку, організація художньо-технічної творчості у гуртках залишала плідні наслідки з художнього розвитку молодших школярів. Відкриття школи педагогом М. Аркасом, яка проіснувала лише рік (1905-1906), залишило відбиток у розвитку естетичних смаків засобами народної української творчості.

У другій половині XIX ст. ідея введення ручної праці в загальноосвітню школу поширювалася по всій Україні. Спочатку трудове навчання запроваджують у м. Коросгишеві, а згодом у Херсонській, Катеринославській та Чернігівській губерніях. Наприкінці 1890 року в Катеринославі було відкрито училище, в якому для встановлення зв'язку між школою і життям запровадили додаткові навчальні предмети та позакласні практично-виховні заняття. Уведення нових предметів здійснювалося за ініціативою П. Хрисіановича. Він розробив свою систему виховної ручної праці. За цією системою в Катеринославському училищі було вперше створено диференційовану програму з трудового навчання для хлопчиків і дівчаток. Хлопчики навчалися обробці паперу, картону, жерсті, дроту, деревини, а також господарству, садівництву. Дівчаток навчали в'язанню, кулінарії, шиттю, городництву, садівництву.

Цей досвід викладання ручної праці висвітлено у праці П. Хрисіановича „Досвід устрою школи з метою більшої підготовки учнів до життя" (1912 р.). У ній автор зазначав, що метою трудового навчання є не тільки розвиток трудових здібностей учнів (формування навичок „механічного" характеру), а й розвиток ділових якостей (творчого, абстрагуючого і навіть наукового характеру). Проте загальна соціальна ситуація не сприяла реалізації цих ідей.

Викладання художньої освіти досягало високого рівня в гімназіях. У багатьох навчальних закладах художні предмети розподілялися на малювання та рисування, що дає підстави твердити про ґрунтовність мистецької освіти в цій галузі

Питання трудової школи вивчав російський вчений, педагог, психолог П. Каптерев (1849-1922). У своїх працях він розглядав питання мети і завдань, змісту і методів навчання, сутності навчально-виховного процесу, обґрунтував виховне значення ручної праці в початковій школі, виступав за введення її як навчального предмета [8, с. 68].

Проблемі художньої творчості приділяли значну увагу представники філософської думки Росії другої половини XIX - початку XX століття, зокрема М. Бахтін, М. Бердяев, К. Ерберґ, О. Лосев, В. Соловйов та ін. Утверджуючи ідею про людину-творця, вони вважали, що сутність людини виявляється лише в творчості, здійснити своє історичне покликання, реалізувати себе людина може лише через творчість. Наприклад, К. Ерберґ висловлює думку про те, що метою творчості, особливо художньої, є визволення людського духу. Отже, їй належить провідне місце у розвитку людства. Він писав: „Оскільки до художньої творчості зводиться в суїнісних і найбільш ціннісних своїх моментах інші види творчості, то творчістю переважно духовною є художня творчість" [7, с. 40].

У цьому контексті „вибудовує свою концепцію художньої творчості і М. Бердяев, який вважає, що сутність художньої творчості - у перемозі над тягарем необхідності. У художній творчості людина живе поза межами себе, поза своїм тягарем, тягарем життя.

Надзвичайно цікавою є думка М. Бердяєва про те, що цілісність особистості - це одна з найважливіших її якостей, „особистість є категорія духовна, а не натуральна... Особистість цілісна. До неї входить і дух, і душа, і тіло... [1, с. 252]. Цінність особистості є вищою ієрархічною цінністю у світі, цінність духовного порядку".

Сутність і зміст технічної творчості висвітлено в праці П. Енгельмейєра „Теорія творчості” в якій автор окреслює межі художньої творчості, показує особливості творчості в галузі мистецтва, техніки, побуту, науки, релігії.

Одним з найперспективніших, на наш погляд, є діяльнісний підхід до визначення мистецтва як першооснови художньо- технічної творчості, **У.** Суна та В. Петров вказують на багатоцільовість, реалізацію цілої низки функцій засобами самодіяльної творчості, що певною мірою переплітаються з соціальними функціями художньої культури в цілому.

Природничонауковий аспект вивчення творчої діяльності і, зокрема, в галузі мистецтва, одним з перших визначив В. Бехтерєв. Він підійшов до аналізу феномена творчості з рефлексологічного погляду.

Активно пропагував у пресі питання розвитку народної школи талановитий педагог-публіцист М. Песковський. Він підкреслював необхідність викладання праці в загальноосвітній школі, обстоював прогресивні погляди на місце і роль трудового навчання для освіти і виховання молоді.

Педагогічна думка науковців на початку ХХ століття А. Волошина, Я. Зеленкевича (Чепіги), М. Корфа, Т. Лубенця, О. Русова, С. Русової, М. Скрипника, С. Черкасенка та інших учених зробила значний вклад у розвиток художньо-технічної творчості молодших школярів. Науковці вважали виховання засобами художньої творчості обов'язковою складовою навчального процесу.

У 20-х роках ХХ століття в Україні почали свою науково-педагогічну діяльність такі педагоги-вчені, як І. Соколянський, С. Чавдаров, О. Астряб, М. Дадєнков, Г. Костюк, С. Ананьїн, Я. Мамонтов, Г. Жураківський, педагоги-адміністратори, організатори народної освіти М. Скрипник, Я. Ряппо, М. Зотов,

В. Арнауток, які приділяли увагу теоретичним і практичним проблемам трудової, художньо-естетичної підготовки та розвитку художньо-технічної творчості молоді [15].

Так, стрижнем поглядів Я. Мамонтова була ідея вільного індивідуального творчого розвитку сил і здібностей кожної дитини через „індивідуальну естетизацію особистості". Він вважав, що дитина, попри всі соціально-економічні, політичні, педагогічні та інші обставини, має право на вільний незалежний розвиток. Свої ідеї педагог розкрив у творах „Сучасні проблеми педагогічної творчості" (1922), „Хрестоматія сучасних педагогічних течій" (1926), статтях „Індивідуалізм і колективізм у сучасній педагогіці" (1926), „Особистість і суспільність у педагогічних течіях" (1926) та ін. [15, с. 252-256].

У 30-х роках ХХ ст. провідне місце в системі народної освіти в Україні займає єдина трудова школа-семирічка. Важлива роль у навчальному процесі трудової школи відводиться ручній праці: навчанню в майстернях, сільськогосподарській праці. З перших днів навчання учні працювали у робочих кімнатах, де виготовляли вироби з пластиліну, паперу, картону, тканини, обробляли дерево і метал.

Значний внесок у розвиток трудового навчання в початковій школі зробив видатний педагог-практик А. Макаренко (1888- 1939). Він на практиці довів, що саме трудове виховання лежить в основі формування особистості, самостійної, творчої, що саме праця є джерелом духовного та морального збагачення людини. І творча праця можлива тільки тоді, коли людина ставить до роботи з любов'ю, коли вона свідомо бачить у ній радість [14, с. 173-205].

Продовжив та розвинув ідеї А. Макаренка видатний український вчений, педашг-майстер В. Сухомлинський, який важливим засобом трудового виховання молодших школярів вважав залучення до різноманітної трудової діяльності, продуктивної праці. В. Сухомлинський не раз зазначав, що в художньо-технічній творчості молодших школярів елементарні види ручної обробки матеріалів - перший, але дуже важливий етап трудового навчання. Вміння та навички, яких набувають учні на уроках ручної праці, є умовою

формування й розвитку інших, складніших умінь і навичок, котрими вони оволодівають у середньому і старшому віці. Навчившись вирізати з паперу або випилювати лобзиком, учневі легше буде працювати на лещатах, токарному верстаті, обробляти металеві деталі напилком, приступати до конструювання радіоприймачів тощо. Праця, у розумінні цього педагога-гуманіста, має перетворитися на творчість, оточену ореолом краси, гордості, особистої гідності.

В. Сухомлинський писав: „Творчий характер трудової діяльності розкривається перед дитиною тоді, коли вона зайнята тривалою працею, яка потребує щоденної думки, піклування. І однією з найсильніших спонук до фізичної праці є важливість задуму цієї праці, поєднання зусиль розуму і рук. Чим важливіший задум, тим з більшою цікавістю виконується найпростіша робота. Оволодіння майстерністю дослідження, експериментування, використання даних науки у праці - все це дитина усвідомлює і переживає як моральну гідність" [24, с. 307].

Ідеї В. Сухомлинського знайшли своє відображення у працях сучасних педагогів-науковців та практиків.

У працях українських дослідників відображені вітчизняні здобутки з проблем трудового навчання і виховання учнів у середній школі України (Д. Тхоржевський, А. Вихрущ, Ю. Грищай, М. Машовець, Б. Попов); трудової культури й культури праці (С. Лісова, І. Косик, Н. Дупак, Г. Біленька); психолого-педагогічних умов трудового навчання (І. Колесникова); науково-педагогічних основ (В. Мадзігон, М. Рябухін); відповідального ставлення до праці (М. Левківський, В. Савченко).

Педагогічний аспект професійної творчої діяльності набув подальшого розвитку у працях В. Вергасова, С. Висоцького, І. Зязюна, Н. Кічук, О. Кульчицької, Н. Миропільської, В. Орлова, Н. Печенюк, О. Рудницької, В. Сироти, С. Сисоєвої, Я. Цехмістер, В. Шубінського та ін..

Так, Дослідниця проблеми педагогічної творчості С. Сисоева зазначає, що професійна праця вчителя у сучасних умовах залежить від таких чинників: соціальної орієнтації сучасної школи на розвиток творчих можливостей дітей, їх талантів і обдарованості; демократизації та гуманізації педагогічної професії; появою мережі нетрадиційних типів шкіл, альтернативних систем освіти, авторських методик навчання. Підготовку вчителя до педагогічної творчості С. Сисоева розглядає як об'єктивний процес, що ґрунтується на певних закономірностях [21, с. 33].

Проблеми організації художньої творчості у процесі викладання дисциплін художньо-естетичного циклу присвячені праці О. Рудницької. Автор розкрила сучасні досягнення теорії і практики викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, висвітлила методологічні засади організації навчально-виховного процесу, культурологічні та психолого-педагогічні концепції розвитку особистості, окреслила пріоритетні напрями подальшого удосконалення мистецької освіти, розкрила її взаємозв'язок з основами загальної педагогіки [20].

Серед праць, присвячених становленню вчителів мистецьких дисциплін слід відзначити науковий доробок В. Орлова, який відображає результати теоретико-методичного дослідження професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін і розвитку їх художньо-педагогічної культури за умов неперервної освіти. Науковець пропонує нетрадиційні підходи до вирішення проблеми на основі гуманістичної філософії освіти із застосуванням ч сучасних педагогічних технологій, розглядаючи критерії та рівні готовності професійного розвитку вчителя мистецьких дисциплін, етапи професійного становлення фахівців, розвиток рефлексії як особливий напрям професійного становлення.

У методичному посібнику О. Коржа „Образотворче мистецтво: Художньо-педагогічна діяльність" розвиток естетичного досвіду особистості розглядається як оволодіння

певними цінностями та знаннями в галузі образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, у своїх працях автор ставить особливі вимоги до підготовки майбутніх учителів початкових класів. У методичних порадах орієнтує вчителя на творчий підхід, належну увагу приділяє вільному вибору матеріалу і техніки, виконанню окремих завдань, що підтримує зацікавленість учнів до творчості та стимулює удосконалення навичок роботи [11].

Питання вдосконалення навчального процесу в сучасній вищій педагогічній школі, структурування змісту навчального матеріалу і діяльності в процесі навчання висвітлені у працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Вергасова, Н. Ничкало, Л. Романишиної.

Зокрема, зміст професійної підготовки майбутніх учителів до організації художньо-технічної творчості учнів розглядається у дослідженнях З. Резніченко, яка виділяє мистецький декоративно-ужитковий компонент. Слід відзначити, що науковцем уперше розроблено авторську модель використання мистецького декоративно-ужиткового компонента в змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, визначено педагогічні умови його комплексного впровадження; удосконалено положення щодо визначення критеріїв, ознак та рівнів готовності майбутнього педагога до використання декоративно-ужиткового мистецтва в навчально-виховному процесі; подальшого розвитку набули методичні засади підготовки майбутніх педагогів до використання декоративно-ужиткового мистецтва в початковій школі та інтегративний підхід до організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

Ряд дослідників (М. Кириченко, І. Коновальчук, Т. Носаченко, В. Павлюк, І. Риндін, Л. Риндіна, В. Тищенко, А. Терентьев та ін.) вивчали різні аспекти формування художніх та конструктивних умінь у студентів.

Сучасний досвід формування конструктивних умінь у навчально-виховному процесі початкової школи

представлений у дослідженнях Т. Носаченко, зокрема, вона розкриває сутність поняття „конструктивні уміння”. Дослідницею визначено, що лише на основі взаємодоповнення художньої праці та образотворчого мистецтва можуть бути сформовані конструктивні уміння інтегрального типу, критерії і показники яких відповідають високому рівню сформованості таких умінь; здійснено взаємозв'язок між змістом, формами, методами і компонентами проектно-художньої діяльності молодших школярів [17].

Проблемі змісту і методики навчання народним художнім ремеслам майбутніх учителів трудового навчання значної уваги надає Б. Прокопович, який обґрунтовує доцільність систематизації змісту навчального матеріалу на основі комбінованої системи, яка поєднує конструкторсько-технологічну і предметно-операційну системи трудового навчання. Науковцем визначено педагогічні умови реалізації цього змісту, а також розвитку творчої активності студентів на заняттях з народних художніх ремесел (взаємозв'язок формування конструктивно-художніх і технологічних умінь та навичок; створення тимчасових творчих груп для розробки художніх конструкцій виробів; урахування особливостей виконавчої техніки окремих видів ремесел та ін.).

■ Проблемам формування готовності до професійної діяльності, її сутності, змісту, структурі присвячені праці М. Дьяченка, Л. Кандибовича, Л. Кондрашової, А. Лисенко, В. Сироти, В. Сласгоніна.

Так, у дослідженні В. Сироти визначено структуру та зміст компонентів професійної готовності студентів до викладання художньої праці; розроблено критерії готовності студентів до викладання художньої праці; реалізовано ідеї формування інтегрованої особистості вчителя і розробки методик діагностики й формування готовності майбутніх учителів до навчання учнів початкових класів художній праці [22].

Особистість в акмеології розглядається у функціонуючому стані, який розвивається (особистісний принцип), а тому предметом акмеології є сам момент і спосіб зміни. До того ж,

існуючий: стан досліджується, а бажаний проектується відповідно до теоретичних принципів і підстав. Отже, предметом акмеології виступає зміна реального об'єкту (оригіналу) від наявного, „стартового“ до ідеального, „фінішного“. Специфіка предмету акмеології полягає в тому, що не існує цілком онтологічно заданого об'єкта. Вона розглядає особистість одночасно в психологічній і соціально-професійній якості, з огляду на оптимальність узгодження їх одне з одним. Провідні ідеї особистісно орієнтованого навчання висвітлювали у своїх працях філософи (В. Андрущенко, Р. Богданова, В. Біблер, І. Єрмаков, П. Саух та ін.); педагоги (Г. Васянович, С. Вітвицька, О. Дубасєнюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Пехота, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.); психолога (І. Бех, А. Маслоу, В. Моляко, К. Роджерс, та ін.). Важливими для нашого дослідження є праці щодо підготовки педагогічних кадрів для роботи в особистісно орієнтованій освітній системі (О. Зоц, О. Кононенко, С. Левченко, В. Луценко, Л. Ніколенко, Н. Протасова); впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій в освітній процес школи (О. Коваленко, В. Мовчан, В. Пилипенко, М. Сметанський).

Акмеблогічні технології завжди індивідуально спрямовані, вони використовуються для особистісно-професійного розвитку конкретної особи. Націленість на акме передбачає інтерактивну взаємодію, призначення якої полягає в зміні, вдосконаленні моделей поведінки й діяльності учасників педагогічного процесу. Серед провідних ознак та інструментів інтерактивної взаємодії виділяються: полілог, діалог, мислєдіяльність, сенсотворчість, міжсуб'єктні стосунки, свобода вибору, ситуація успіху, позитивність й оптимістичність оцінювання, рефлексія. До базових акмеологічних технологій професійної педагогічної підготовки студентів належать: технологія контекстного навчання, технології відкритих систем інтенсивного навчання або інтенсивні освітні технології та інші. Акмеологічні

технології є засобом практичного й творчого досягнення поставлених цілей на рівні „мистецтва", „майстерності", їх використання створює умови для всебічного прояву й відтворення сутнісних сил: педагога як суб'єкта професійної діяльності. Важливою умовою акмеологізації педагогічного процесу є створення особливого „акмеологічного середовища" - середовища комфортного викладання й навчання, що стимулює прагнення до самореалізації, до творчості, до успіху й рефлексії. Акмеологічні технології передбачають використання засобів і методів навчання, які активізують навчальну й науково-дослідну діяльність студентів.

У працях сучасних педагогів О. Кульчицької, С. Сисоєвої, Я. Цехмістера проаналізовано педагогічні технології творчого розвитку учнів; обдарованості у процесі навчання; технологи! вивчення творчих можливостей учнів і рівня творчої педагогічної діяльності вчителів в контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти [21].

Отже, на основі опрацювання ряду джерел, нами здійсненої аналіз акмеологічного підходу до організації художньо-технічної творчості у початковій школі на різних історичних етапах. Аналіз наукових праць вчених-педагогів, присвячених проблемам підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, акмеологічного підходу підготовки вчителів до організації художньо-технічної творчості у початковій школі на сучасному етапі дає можливість виділити такі напрями: феноменологічний, креативний, технологічний.

Протягом століть філософи, психологи, педагоги вважали центральною проблемою професійну підготовку вчителя, зокрема вчителя початкових класів, спроможного у процесі викладання предметів художньо-естетичного циклу та трудового навчання організовувати художню та технічну творчість, розвивати творчі здібності та формувати художні та технологічні уміння молодших школярів.

Здійснений аналіз сучасного стану наукових досліджень у галузі проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів засвідчив, що в умовах оновлення українського суспільства,

відродження національної системи освіти ці проблеми набувають особливої актуальності.

Аналіз наукових досліджень, педагогічної та методичної літератури дає можливість дійти висновку, що найбільші потенційні можливості у плані підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів має технологія організації творчо-пошукової діяльності і виконання завдань з елементами проблемності, врахування індивідуальних здібностей студентів у процесі навчання, поєднання навчальних і творчих завдань в особистістю зорієнтованому процесі.

Література

1. Бердяев Н.А. Мир объектов (опыт философии одиночества и общения) // Мир философии: кн. для чтен.: в 2 ч. - Ч. 2. - М.: Политиздат, 1991. - С. 252-256.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад, і голов, ред. В.Т. Бусел. - К.; Ірпінь: «Перун», 2009. -1736 с.
3. Гегель Г. Эстетика: в 4-х т.- М., 1968. - Т. 1. - С. 38-292.
4. Демокрит. Фрагменты о воспитании. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1971. - С. 10-11.
5. Духнович А. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских. - Львов, 1858. - 91 с.
6. Історія педагогіки: навчальний посібник для педагогічних інститутів / за ред. М.С. Гриценка, К.: Вища школа. -1973. - 448 с.
7. Эрберг К. Цель творчества. - Петербург: „Алконост“, Военная типография. -1919. -170 с.
8. Каптерев П.Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды / / Педагогика. -1992. - № 3-4. - С. 67-74.
9. Квинтилиан Марк Фабий. О воспитании оратора / / Хрестоматия по истории зарубежной педагогике / под ред А. И. Пискунова. - М., 1971. - С. 40-46.
10. Коменський Я.А. Закони добре організованої школи. Избранные педагогические сочинения. -Т. II. - М., 1982. - С. 154.
11. Корж О. Образотворче мистецтво: Художньо-педагогічна діяльність: метод.посіб. - К.: Задруга, 1998. - 84 с.: 1 іл.

12. Корф Н.А. Педагогические ремесленные мастерские при элементарной школе / / Русская мысль. -1883. - Кн. III. - С. 15-18.
13. Локк Дж. Ог о человеческом разумении: в 3 т. - М., 1985. - Т.1.-С. 198.
14. Макаренко А.С. Трудове виховання. Взаємини, стиль тон у колективі / / Макаренко А.С. Твори: у 7 т. - К.: Рад. школа, 1954. - Т. 5. -С. 173-205.
15. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX - XX століття): хрестоматія / упоряд.: Берегівська Л.Д. та ін. - К.: Науковий світ, 2003. - 418 с.
16. Мор Т., Кампанелла Т. Утопія. Місто Сонця / перекл. з лат.; вступ, слово Й. Кобова та Ю. Цимбалюка. - К.: Дніпро, 1988. - 207 с.
17. Носаченко Т.Б. Формування в молодших школярів конструктивних умінь у процесі навчання образотворчого мистецтва і художньої праці: автореф. дис.. канд.пед.наук: 13.00.02. / Нац. пед. ун-т ім. М-П. Драгоманова. - Київ, 2006. - 20 с.
18. Платон. Сочинения: в 3-х т. / под общ. ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса; Вступит.статья А.Ф. Лосева. - М. - Т. 3. - 4.2. - 678 с.
19. Рыбников Н.Н. К вопросу о возрастной психологии / / Психолог ия, педагогика и психотехника. - М., 1928. - Вып. 2.
20. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. - Тернопіль: Навч. кн. - Боцан, 2005. - 360 с.
21. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: Монографія. - Х.-К.: Каравелла, 1998. -150 с.
22. Сирота В.М. Формування професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів до викладання художньої праці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут проблем виховання АПН України. - К., 1998. - 24 с.
23. Сковорода Г. feірхні. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. - К.: Наукова думка, 1983. - 542 с.
24. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. - К.: Вид-во „Рад. пік", 1977,-Т. 4,-С. 307.
25. Ушинський К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / ред. кол.: А. М. Егонин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. - М. - Л.: АПН РСФСР, 1950.-Т. 8.-575 е.

2.5. АКМЕОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ у МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Розв'язання важливих завдань, що постають, на сучасному етапі соціально-економічного розвитку України, потребує якісного вдосконалення системи професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах І-ІІ рівня акредитації. Це вимагає від викладачів цих закладів оновлення змістового компоненту навчальної діяльності, готовності до постійного самовдосконалення, підвищення рівня фахової культури, освоєння нових методів і прийомів навчально-виховної діяльності.

Зазначені процеси виявляють акмеологічний зміст. Зазначимо, що акмеологічний підхід до освіти спрямовано на самовдосконалення людини в освітньому середовищі, на її саморозвиток, на просування підростаючої і дорослої людини від однієї вершини до іншої, на досягнення "акме" у різних видах зрілості людини, в її творчості і здоров'ї, у розвитку всіх "її життєвих сил. Він конкретизує ідеї гуманістичної освіти і створює основу нової, сучасної ідеології виховання. Акмеологія виступає як фундаментальна наука, як теорія загальних закономірностей, досягнення вершин у людській життєдіяльності і розвитку цивілізації й інтегрує знання із багатьох наук про людину (культурології, психології, педагогіки, філософії, синергетики, генетики, ва-леології, фізіології).

Предметом педагогічної акмеології є професійна зрілість і професіоналізм учителя, його вдосконалення. Основне поняття акмеології - зрілість (досконалість), воно має дві суттєві характеристики:

- етап вікового розвитку;¹
- рівень розвитку тих чи інших сфер людини як суб'єкта навчання і життєдіяльності в цілому.

Предмет шкільної акмеології можна трактувати: як соціальної зрілості випускника школи, готового до життєвого самовизначення; як зрілості, що характеризує рівень взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в цілісній педагогічній (освітній) системі.

В позиції ідей саморозвитку як вищого рівня розвитку, предметом шкільної акмеології виступає саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу (педагогів і учнів) засобами освітньої діяльності. Актуальність виникнення шкільної акмеології обумовлена умовами світової глобалізації, в сфері якої входження в самостійне життя кожного суб'єкта потребує повноцінного його розвитку і соціалізації в сучасних умовах суспільства, забезпечення його успіху, віри в себе, мотивації активної життєдіяльності, саморозвитку уже в шкільні роки. Шкільна та вузівська акмеологія повинна вирішувати такі завдання:

- вивчення варіативних акмеформ у цілісному стійкому розвитку, підростаючої людини в освітньому середовищі (зрілість, здоров'я, творчість, моральність, духовність», індивідуальність та ін.);

дослідження залежності між рівнем досягнутих результатів і способами вирішення завдань, виявлення факторів (об'єктивних, суб'єктивних), що забезпечують результат індивідуального розвитку вчителя та учня;

- моделювання педагогічних систем і стратегій досягнення вершин індивідуальної, групової і колективної навчально-пізнавальної діяльності учнів та професійної діяльності педагогів, їхньої творчості;

- дослідження розвитку підростаючої людини на ступенях, що передують досягненню високого професіоналізму (мотиви вибору професії, формування професійної направленості, успіх допрофесійної підготовки).

Суттєво, що акмеологія реалізується як комплексна синергетична дисципліна. Відтак можна говорити про акме-синергетичний підхід, який дозволяє виявити компоненти та

системотвірні і функціональні зв'язки педагогічних систем, процесів та аналізувати здатність учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності; методологія синергетики передбачає розгляд цілісності структури особистості суб'єктів навчально-виховної діяльності як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку. За допомогою синергетики можна пояснити розвиток педагогічної системи як складного нелінійного утворення, що розвивається з хаосу, оскільки розвиток освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам. Синергетика має на меті пізнання загальних принципів самоорганізації систем різної природи - від фізичних до соціальних, наділених певними властивостями: відкритістю, нелінійністю, здатністю до посилення випадкових флуктуацій. Предмет синергетики - прямий і зворотний перехід системи від стабільності до нестабільності, від хаосу до порядку, від руйнування до творення. Відтак, синергетичний підхід вивчає спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем - фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних [3, с. 3-25]

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває професійна спрямованість усіх дисциплін, які викладаються в таких навчальних закладах. Вона є однією з центральних проблем теорії та методики професійної освіти і передбачає пошук шляхів формування професійної компетентності майбутнього медичного працівника. Це є завданням етапі з урахуванням природничо-магематичних предметів у медичному коледжі.

Медичний працівник має, насамперед, бути освіченим, конкурентоздатним, мобільним, самостійним: у прийнятті рішень, відповідальним за результати своєї діяльності, гармонійно розвинутих, володіти науковим стилем мислення, уявленнями про природничо-наукову картину світу, розвивати

екологічне мислення,, усвідомлювати свою подальшу діяльність в умовах високотехнологічного суспільства у гармонії з навколишнім середовищем, засвоїти методи наукового пізнання, метода формування наукового світогляду.

Задовольнити зазначені вище вимоги можливо за умови вдосконалення традиційної системи навчання та впровадження педагогічних технологій. Це стосується, насамперед, викладання предметів природничо-математичного циклу. Оскільки оптимізація навчального процесу у вищих навчальних закладах I - II рівня акредитації медичного профілю вимагає розробки та застосування дидактичних технологій, які не лише забезпечували б високий рівень пізнавальної активності студентів, але й формували в них знання, вміння, навички відповідно до специфіки майбутньої професійної діяльності.

Комплексність, теоретична і практична значущість професійної спрямованості навчальних предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі визначили широту та інтенсивність її дослідження у педагогіці та психології.

Загальні питання професійної підготовки та змісту професійної освіти розкриті А.М. Алексюком, В.П. Беспальком, В. І.Бондарем, І.А. Зязюном, В.А. Козаковим, М.В. Кларінім, Н.В. Кузьміною, Ю.Л. Момот, І.П. Підласим та іншими.

Історико-педагогічні аспекти змісту, форм та методів навчання учнів і студентів природничо-математичних дисциплін представлено в дослідженнях Н.М. Буринської, С. Гончаренка, А. Липової, Ю.І. Мальованого, О.Я. Савченко, А.В. Степанюк, О.І. Янкович та інших.

У роботах Г.Я. Мирської, Н.И. Мітцук, О.М. Краснової розглядаються питання підготовки вчителя до викладання курсів природничо-наукової спрямування; Т.П. Коростієнець, А.Н. Сулеймідзова звертають увагу на реалізацію різних* підходів у навчанні предметів природничо-історичного

циклу. Незважаючи на посилення інтересу вчених до дослідження проблеми професійної спрямованості навчальних предметів, у цілому природничо-математичного циклу зокрема, аналіз наукових джерел свідчить, що у вищих навчальних закладах I - II типу медичного профілю вона ще недостатньо вирішена, або потребує додаткового осмислення. Студенти ще недостатньо підготовлені до професійної спрямованості викладання предметів природничо-математичного циклу. Крім того, встановлені суперечності між необхідністю підвищення рівня підготовки випускника медичного коледжу до професійної діяльності за неможливості досягти цього тільки традиційними методами та формами навчання, а також необхідністю застосування нових педагогічних технологій у системі медичної освіти та належною розробленістю відповідного науково-методичного забезпечення. Тому метою нашого дослідження є професійна спрямованість навчальних предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі, що реалізується як акме-синергетичний процес.

Реформа медичної освіти передбачає нові підходи до організації структури та змісту медичної освіти. Їх реалізація передбачає єдині методики підготовки спеціалістів гуманітарного, технічного, медичного та інших профілів.

Однак кожна конкретна система освіти може мати відмінності у своїй структурі, інші особливості, зумовлені завданнями підготовки фахівців різних галузей.

Специфіка лікарської діяльності, об'єктом якої є людина, визначає необхідність постійного її вдосконалення. Це вимагає створення системи неперервної медичної освіти, що включає профорієнтацію, здобуття освіти у навчальному закладі, аспірантуру підготовку.

Узагальнюючи вищезгадане, власний педагогічний досвід, ми зробили висновок що сучасний медичний коледж - це заклад, який здійснює загальноосвітню, профільну підготовку

учнів до неперервної освіти на якісно новому науково-методичному рівні, використовуючи зв'язок із вищими навчальними закладами для розвитку професійних творчих здібностей обдарованої молоді.

У медичному коледжі навчається молодь, яка професійно самовизначилася. Професійне самовизначення багатоступінчастий процес, який І.С. Кон характеризує певними етапами.

Перший етап - дитяча гра, в якій дитина бере на себе різні ролі: вчителя, лікаря, продавця, у цій грі дитина "програє" певні елементи пов'язаної з ролями поведінки.

Другий етап - підліткова фантазія, коли учень мрійливо бачить себе представником привабливої професії - пілотом, актором.

Третій етап - охоплює більшу частину юнацького віку - початковий вибір професії. Різноманітні види діяльності зважуються підлітком відносно власних інтересів, а потім - своїх здібностей. Нарешті, молода людина пов'язує вибір майбутньої професії із власною системою здібностей.

Четвертий етап - практичне прийняття рішення, власне вибір професії, включає в себе два головних компоненти: визначення рівня кваліфікації майбутньої праці, об'єму необхідної підготовки до нього і вибір конкретної спеціальності [4].

За даними соціологів, другий компонент значно переважає; орієнтація на вищу освіту формується значно раніше, ніж вибір конкретної спеціальності.

Нас більше цікавить четвертий етап, коли відбувся вибір професії, і вся система викладання, всі предмети, а особливо природничо-математичного циклу, будуть спрямовані на удосконалення майбутніх професійних умінь.

Наукове спрямування підготовки спеціалістів медиків повністю спирається на зміст провідного предмета. Їхня професійна підготовка полягає у більш ґрунтовному вивченні свого профілюючого предмета, нерідко з деякими

доповненнями професійного плану. Така підготовка досить широко розповсюджена і користується великим попитом. Фактично, це підготовка до навчання у вищому освітньому закладі певної орієнтації. Цьому сприяє організація навчання, яка включає лекційно-семінарську систему, використання правил наукової організації праці для самоосвіти студентів коледжу, а також блоково-модульну структуру в навчально-виховному процесі.

Професійна спрямованість навчальних предметів передбачає підвищення рівня самостійності студента коледжу в навчальній діяльності, вироблення здатності до самостійності та творчого виконання завдань професійного змісту, що вимагає розвитку ініціативи, самоконтролю, відповідальності, кмітливості, майстерності та ін. З огляду на це, головними принципами підготовки мають бути гуманізм, проблемна і професійна спрямованість, а також принцип неперервності у навчанні. Формування практичних компонентів досвіду має поєднувати з теоретичним навчанням, набуття умінь (як прив'язаних до конкретної технології, так і загальнотрудових і науково-предметних) - базуватися на творчому виконанні навчально-трудових завдань і лабораторних робіт, самостійному розв'язуванні різних завдань. Бажано широко застосовувати ділові ігри та тренінги, розвивальні й коригувальні заняття і т. ін. Творче розв'язування студентом коледжу проблем, що постають перед ним, сприяє формуванню позитивної самооцінки у професійному та життєвому самовизначенні [2].

Перелічимо основний комплекс методичних заходів, які дозволяють формувати у студентів медичного коледжу безперервне Зростання професійної зацікавленості.

Матеріал подається великими блоками, і для цього використовуються різні варіанти занять: вступні практичні заняття предметного узагальнення, практикуми, нестандартні заняття. Кожна тема завершується тематичним заліком, який проводиться у різноманітних формах. Викладач проводить

лише вступні заняття, розкриваючи тему. На наступних заняттях студенти є активними учасниками навчального процесу, більша частина якого відводиться на самостійну роботу.

Навчання та отримання знань - це процес колективний, який передбачає активну взаємодію та спільну працю педагога і студентів. Насамперед сюди треба віднести проведення нестандартних занять (конференцій, подорожей, диспутів, занять КВК тощо), під час яких студенти активно включаються у роботу, висловлюючи свої думки, гіпотези, висновки щодо окремих пизань. Проведення подібних занять має супроводжуватися клопіткою підготовкою з боку викладача та студентів (екскурсії в НДІ, відвідування клінік, станцій швидкої допомоги, обробка статистичних даних).

У практиці роботи в медичному коледжі ми дійшли висновку, що теоретичні знання повинні застосовуватися й закріплюватися практичною роботою. Виконуючи практичні завдання студенти отримують практичні навички, розвивають свої здібності на семінарах. Все це є підтвердженням головного закону засвоєння у педагогічній психології - сприйняття супроводиться усвідомленням, а після цього відбувається запам'ятовування. Таким чином, у процесі самостійного застосування знань на практиці, останні поглиблюються за рахунок утворення численних зворотних зв'язків.

Практика викладання предметів природничо-математичного профілю показала, що успіх залежить також від своєчасного планування, більш глибокого вивчення всіх природничих наук (фізики, математики, хімії, біології тощо) на базі кафедр медичного університету. Це сприяє міцнішому утворенню міжпредметних зв'язків (синергізм) і чіткому розумінню науки про людину [5].

Комплекс використовуваних при цьому методик повинен включати: аналіз результатів навчання в коледжі та участь у позакласній та позашкільній роботі, ґрунтовне дослідження професійних інтересів, вивчення особливостей мислення, рис характеру, творчих компонентів діяльності та інших істотних

для професії властивостей особистості. З цією метою ми використовували анкетування, діагностику рівнів навчальних досягнень.

Необхідно якомога раніше виявити несумісність суб'єкта й діяльності за обраним профілем і вчасно здійснити потрібну корекцію чи зміну профілю [1].

Таким чином, професійне спрямування навчальних предметів у певному напрямку виступає як ланка безперервної освіти, що забезпечує перехід від загальноосвітньої до профільної підготовки, створює передумови для опанування майбутньої професією та свідомого вибору спеціальності, стимулює розвиток особистості (в тому числі важливих для фаху психологічних якостей), поступове професійне становлення в контексті акмеологічного підходу.

Література

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. - К., 1996. -129 с.
2. Гончаренко **С.у.** Проблеми інтеграції змісту шкільної освіти // Інтеграція елементів змісту освіти: матеріали Всеукр. наук.- практ. конф. - Полтава, 1994. - С. 2-3.
3. Данилова Г. Акмеологія шкільної освіти у контексті методології сучасної науки // Акмеологія - наука ХХІ століття. Матеріали міжнародної конференції. - К.: Вид. **КМПУ**, 2005. - С. 3-25.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника: пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1980. -192 с.
5. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: учеб. пособ. - Полтава, 1991. - 219 с.

2.6. АКМЕОЛОПІЧНІ ЗАСАДИ ЕТИКО- ДЕОНТОЛОПІЧНОГО АСПЕКТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА

За умов радикальної економічної та соціально-політичної трансформації українського суспільства відродження багатогранного культурно-історичного досвіду та традицій національного виховання надзвичайно активізувалася проблема духовного і фізичного розвитку молодого покоління, становлення його як соціальної особистості. Актуальність зазначеного напрямку виявляється також і завдяки даним МОН України, відповідно до яких різні порушення статури мають приблизно 60 % дітей шкільного віку, відхилення від норми у серцево-судинній системі - 30-40 %, неврози - 30 %. Результати вибіркового дослідження засвідчили, що більше ніж третина учнів загальноосвітніх шкіл України мають низький рівень фізичного здоров'я, 34 % - нижче за середній, 23 % - середній, 7 % - вище середнього, і лише 1 % - високий.

В Основах законодавства України *"Про охорону здоров'я"* підкреслюється, що кожна людина має природне невід'ємне і непорушне право на охорону здоров'я. У державних документах, що стосуються проблем освіти і виховання (*Закони України "Про освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про охорону дитинства", Національна програма "Діти України", Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті*), наголошується на необхідності реформування соціально-економічної сфери України, що потребує оптимізації та вдосконалення системи вітчизняної освіти, гармонійного розвитку підростаючого покоління, формування у нього духовної культури та здорового способу життя.

Сьогодні досить гостро постає необхідність розробки і запровадження відповідних методик здорового способу життя, оснований на сучасних наукових підходах. Один з таких підходів - це *акме-цільовий* (розвивальний, стратегічно-орієнтований підхід), що орієнтує педагогічний процес на

акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у процесі всебічного розвитку особистості. Відтак, цей підхід спрямовує учасників освітнього процесу на досягнення певних цілей, на відміну від процесуального підходу, який орієнтує їх на процес як даність, як перманентну самодостатню сутність [1; 7]

У вітчизняній психолого-педагогічній науці акмеологію визначають як галузь психологічної науки, що виникла на перехресті природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін і вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на щаблі зрілості, особливо за досягнення нею високого рівня в цьому розвитку [6, с. 114-115].

В акмеології реалізовується ідея всебічного розвитку людини (термін "акмеологія" походить від грецьких "акме" - вершина, гостре; і "логос" - слово, поняття, вчення; "-логія" в закінченні складних слів означає вчення, наука). Акмеологія може розумітися як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення якої є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, у тому числі в освіті, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації (Н.В. Кузьміна). Акмеологія може розумітися також і як наука про вершини, про вищі досягнення в життєдіяльності і розвитку людини (В.М. Максимова). Людина в акмеології розглядається як суб'єкт життєдіяльності, здатний до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності (О. А. Дубасенюк). В основі саморозвитку і самоорганізації лежать потреби людини в нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення, активна життєва позиція, позитивне мислення, віра в свої можливості, розуміння суті життя [1; 7].

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 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.

Зазначені процеси самовдосконалення, самокорекції та самоорганізації педагога виявляються актуальними у контексті *етико-деонтологічних аспектів професійної діяльності медичного працівника*, що постають одним із провідних психолого-педагогічних чинників виховання в молоді культури здорового способу життя, оскільки соціально-медична сфера, в якій

працюють медики, виявляється потужним розвивальним середовищем для дітей та молоді, є одним із найбільш важливих психолого-педагогічних чинників формування особистості школяра, у структурі якого орієнтація на гармонійний, здоровий спосіб життя займає провідне місце.

Морально-етичні проблеми з глибокої давнини були в центрі уваги мислителів, філософів, подвижників світових релігій. Серед них Кришна, Лао-цзи, Гаутама Будда, Конфуцій,

Мойсей, Ісус Христос, Заратустра, Магомет, Сократ, Платон, Аристотель, Сенека, Локк, Спіноза, Шопенгауер та ін. Сьогодні спостерігається помітне збільшення наукових досліджень, присвячених вивченню психолого-педагогічних

аспектів загальнолюдських, національних, професійних морально- етичних проблем. Можна виділити роботи, в яких науковці прагнуть диференціювати певну морально-етичну якість особистості: моральну відповідальність (Т.Г. Гаєва, П.Г. Євдокімов, С.Б. Єлканов, В.В. Радул, Н.Г. Севостьянова), моральну культуру (Т.Г. Аболіна, Л. Воронько), гідність (Г.А. Вітольнік), сумлінність (В.В. Григораш, В.К. Деміденко), соціокультурну толерантність (Д.В. Зинов'єв), моральну надійність та стійкість (В.Е. Чудновський) тощо. Існують роботи, в яких є спроби систематизувати моральні якості фахівців (Т.Г. Аболіна, О.А. Воронько, Є.Г. Грабаренко, Н. Б. Крилова, А.Д. Кузнецова, В.М. Кукушин).

Особливої уваги заслуговують праці науковців (В.М. Банщикова, В.С. Гуськов, Ю.Г. Зубарев, АЛ. Зюбан, БД. Карварсарський, А.В. Квасенко, В.П. Котельников, І. І. Крижанівська, В.Ф. Матеев, Г.В. Морозов, І.Ф. Мягков, В.Н. Мясгацев, Г.І. Царагородцев, В.Й. Шатило та ін. [2-5]), які досліджують етико-деонтологічні проблеми професійно-педагогічної діяльності сучасного медичного працівника. Аналіз цих джерел засвідчує про великий педагогічних потенціал етико-деонтологічних засад діяльності лікаря.

Зазначимо, що *к медична етика* це частина загальнолюдської етики, яку можна визначити як науку про моральні цінності вчинків і поведінку лікаря в сфері його професійної діяльності. Відтак, лікарська етика включає в себе сукупність норм поведінки і моралі, визначає почуття професійного обов'язку, честі, совісті і гідності лікаря. При цьому своє практичне вираження етика медичного працівника знаходить в конкретних моральних принципах, визначаючих його ставлення до хворої людини в процесі взаємодії з нею та її родичами. Цей цілісний моральний комплекс прийнято визначати терміном "*деонтологія*", похідний від грецького "*deon*" - обов'язок, і "*logos*" - вчення.

Таким чином, деонтологія - це вчення про професійні обов'язки лікаря, це - сукупність етичних норм, які стосується його професійно-педагогічної сфери. Іншими словами, деонтологія - це практичне втілення морально-етичних принципів у діяльності лікаря, середнього медичного персоналу, спрямовані на створення максимально сприятливих умов для ефективного лікування хворих та надання їх психологічно-терапевтичної допомоги.

Загалом, в деонтології формуються ті положення, котрі стосуються сутності та змісту лікарської діяльності, її специфіки і становлення, і логічно обґрунтовуються рекомендації, котрим лікарю слід керуватись при вихованні у себе специфічного лікарського ставлення щодо суспільства, своєї професії, своїх помилок і успіхів, товаришів-колег і природно, хворій людини.

У цілому, медична деонтологія, регламентуюча діяльність медика під кутом зору інтересів хворого, включає в себе різні аспекти медичної діяльності, починаючи з етичних, моральних принципів, і закінчуючи правовими питаннями в конфліктних ситуаціях. У сферу деонтології входять проблеми, пов'язані з лікарською тактикою, взаємовідносинами лікаря і хворого, поняттям про лікарську таємницю та колегіальність тощо.

Зміст терміну "деонтологія" вперше було розкрито в 30-х роках XX століття англійським філософом-утилітаристом І. Бентамом, автором книги *"Деонтологія, чи наука про мораль"* (1834 р.). При цьому поняття "деонтологія" розвивалося ним з позиції вивчення засобів і способів досягнення особистісної вигоди чи користі у відповідній галузі людської діяльності.

Визначаючи поняття лікарської етики як однієї з різновидностей етики професійної, Г.І. Царегородцев вважає, що вона являє собою сукупність принципів регулювання норм поведінки медиків, зумовлених особливостями їх практичної діяльності, місцем і роллю в суспільстві [5, с. 51-55]. Відтак, як

зазначав Н.А. Семашко, поведінка лікаря і виконання ним своїх обов'язків складає предмет лікарської етики, тому принципи загальної і професійної етики доповнюють один одного.

Аналіз наукових джерел та наш педагогічний досвід засвідчує, що немає інших таких професій, які можна було б порівняти з професією медичного працівника щодо міри відповідальності за здоров'я і судьбу хворої людини; цим пояснюється велика кількість законодавчих актів, настанов, кодексів і правил, що визначали протягом тисячоліть норми поведінки лікаря, який добровільно брав та бере на себе обов'язок бездоганно реалізовувати зазначені норми у своїй професійній діяльності.

При цьому з поступальним розвитком суспільства змінювався соціальний статус лікаря, зростали їх престиж і авторитет, необхідні для здійснення професійної діяльності, змінювались вимоги до медичного працівника. Але незалежно від соціально-суспільних формацій, які детермінували соціально-економічний статус лікаря, обов'язковою умовою успішного лікування завжди є, було і залишається дотримання певних морально-етичних принципів у взаємовідносинах лікаря і хворого.

Так, згідно відомого індійського трактату "*Аюрведа*", лікар мав володіти високими моральними і фізичними якостями, проявляти до своїх пацієнтів толерантність та виявляти співчуття, бути терпеливим і спокійним, ніколи не втрачати контролю над собою. У Стародавній Індії також існували правила - поведінки лікаря щодо хворих протягом доопераційної і післяопераційної періодів, спеціальні правила ставлення до помираючих хворих і їх родичів. Велика увага приділялась професійному відбору майбутніх лікарів і методам їх психологічної, моральної та, загалом, професійної підготовки. При цьому обов'язково враховувались відповідні моральні якості: скромність, благочестя, мудрість, коли

бажаючи стати лікарем мав позбавитись всякого роду негативних якостей та згубних звичок: ненависті, користолюбства, хитрощів тощо.

Важливим також вважалося збереження лікарської таємниці. У книжці Хуан ді Ней-дзиня *"Про природу життя"* серед правил і порад лікарю є така: "Вмій тримати серце в груді", що означало не допускати надмірних реакцій, правильно реагувати на різні життєві ситуації. Зазначимо, що гуманізм догіппократовської медицини мав обмежений характер, оскільки виявляв диференційоване ставлення до хворих різних соціальних груп.

Під впливом ідей Гіппократа в Стародавній Греції виключна увага приділялась моральному вигляду лікаря, коли відповідні норми поведінки лікаря були сформульовані у відповідності до знань про людину і її здоров'я, які існували в той період. При цьому в жодному трактаті Гіппократа не говорилося про різницю між вільними і рабами, коли за всіма визнавалися однакові права на увагу, турботу і повагу з боку лікаря.

Поступальний прогресивний розвиток людської цивілізації сприяв розповсюдженню ідей гуманізму в медицині у світі та, зокрема, на терені вітчизняної медичної теорії і практики. Лікарям пред'являлись суворі морально-етичні вимоги, які знайшли своє відображення в низці державних документів.

Так, ще Петро I в спеціальному указі, регламентуючому лікарську діяльність, вимагав від лікаря тверезість, поміркованість, доброзичливість.

З розвитком капіталізму медицина як наука і сфера практичної діяльності набуває великого соціального значення. Вона перетворюється на один із важливих чинників економічного розвитку суспільства. В Росії в цей час отримують розвиток прогресивні течії суспільної думки М. В. Ломоносова,

О. М. Радищева, О.І. Герцена та інших, які сприяли формуванню гуманістичних ідей в медицині. Так, на думку Н.Г. Чернишевського, праця лікаря, зберігаючи та поновлюючи здоров'я людини, являє найбільш продуктивним видом діяльності, оскільки дозволяє зберегти суспільству ті продуктивні сили, які б не могли функціонувати без лікарських турбот.

Не дивлячись на те, що дореволюційна медицина розвивалась у важких умовах, вона дала світу цілу плеяду передових вчених і лікарів, які невтомно працювали на благо здоров'я народу, віддаючи цьому всі свої сили та знання. Своєю професійною і суспільною діяльністю вони продемонстрували вірність моральним ідеалам лікаря і громадянина, виявляючи велику значущість професії лікаря в суспільстві. Не випадково гуманізм, висока моральність, самопожертва постають гарними рисами вітчизняної медицини. Так, перші вітчизняні клініцисти - С.Г. Зибелін, М.Я. Мудров, Д.С. Самойлович>

1. Є. Дядьковський - писали про проблеми лікарського обов'язку. Н.І. Пирогов, В.А. Манасенін, С.П. Боткін та багато інших видатних медиків ХІХ століття виступали в студентських аудиторіях з лекціями про моральне обличчя лікаря, про те, як він має працювати, які професійні та моральні обов'язки покладає на нього його професія. Російські клініцисти обґрунтовували принципи індивідуального підходу

до хворих як в науковому, так і в морально-психологічному плані, що знайшло своє вираження в системі вітчизняної медичної освіти.

Відтак, подвиг, самопожертва, служіння обов'язку цінувалися у вітчизняній медицині як норма поведінки лікаря. Яскравим свідченням цього може слугувати праця прогресивних земських лікарів, які в своїй професійній діяльності керувались високими моральними принципами. Питання лікарської етики широко обговорювались на губернських і всеросійських з'їздах, а деякі провінційні відділення лікарських товариств створювали власні кодекси професійної етики. Так, в 1902 році з'явилися "*Правила лікарської етики*", розроблені Тверським відділенням лікарського товариства взаємної допомоги, а в 1903 р. - "*Лікарська етика*", запропонована Товариством уманських лікарів.

Провідні вітчизняні лікарі всіляко пропагували безкорисну медичну допомогу і негативно ставилися до приватної практики. Однак та обставина, що в медичній допомозі мають потребу всі люди, дало привід деяким буржуазним авторам стверджувати, що лікарська мораль стоїть над класами. Але уява про позакласовість, аполітичність лікарської моралі є ілюзією, оскільки лікарська мораль певним чином відображає домінуючі суспільні та виробничі відносини, політику та ідеологію. Так, віденський анатом Ю. Тандлер у 1929 році писав, що не можна відокремити медичну професію від соціального комплексу, в якому вона існує.

На теренах колишнього Радянського Союзу термін "*деонтологія*" був вперше застосований видатним хірургом М. М. Петровим, когрий розкрив його зміст і почав широко використовувати. У 1945 році вийшло у світ перше видання книги М. М. Петрова "*Питання хірургічної деонтології*", де, критикуючи погляди німецького лікаря А. Моля (який розумів лікарську деонтологію як частину лікарської етики, що

стосується класових обов'язків лікаря), М.М. Петров конкретизував професійні і моральні якості лікаря щодо характеру його діяльності.

Принципи медичної деонтології в області хірургії повністю зберігають своє значення і понині. При цьому розробка питань деонтології не випадково почалась в хірургії, оскільки, на думку М.М. Петрова, саме хірургія є сферою медицини, де можна піддатись, з одного боку спокусам "техніцизму", а з іншого - "агресивності" оперативного методу, під час недостатньо відповідального використання якого хворому може бути спричинена шкода. Відтак, специфіка хірургічної діяльності - використання операції в якості основного і вирішального лікувального і діагностичного чинника - ставить хірурга в особливе, навіть виключне положення порівняно з лікарями нехірургічних спеціальностей. Цими обставинами значною мірою і пояснюється провідна роль хірургії в розробці проблем деонтології.

Зазначене вище сприяло розвитку *загальної деонтології*, де проблеми лікарської справи розглядаються як в загально етичному, соціальному, історичному планах, так і у рамках специфічних особливостей конкретної клінічної дисципліни (деонтологія в хірургії, терапії, педіатрії та ін.).

Суттєво, що в умовах технізації медицини, прогресу фармакології сильно зросло значення принципу "не зашкодь", оскільки технічний прогрес надає медичним фахівцям можливість більш активно втручаючись в природу людини, коли виникає ситуація морального конфлікту ("не зашкодь УБ активно втручайся"). Крім того, все більш складним і опосередкованим стає в сучасних умовах технізації і спеціалізації медицини моральний зв'язок між лікарем і хворим, коли створюється, нажалдь, об'єктивна можливість для знецінення особистісного підходу до хворого. При відсутності твердих деонтологічних засад і моральних якостей у лікаря ця

можливість може перетворитись на дійсність. Саме на це звертає увагу і *Всесвітня організація охорони здоров'я*, вказуючи, що сенсом існування медицини був і залишається хворий, хоча в результаті зростаючої профілізації медичної науки і з'явилась тенденція відходу до сприйняття хворого як єдиного цілого.

Загалом, принцип "*не зашкодь*" вимагає від медичного працівника обережності в діях, виключення зі своєї медичної практики всього необміркованого, необґрунтованого. При цьому, медичним працівникам у повсякденній діяльності слід дотримуватись принципу колегіальності - співробітництву медичних працівників, основна мета якого полягає у відновленні і зміцненні здоров'я народу. Принцип колегіальності передбачає довіру, взаємоповагу, взаєморозуміння та не виключає самостійності медичного працівника в діях і особистій відповідальності. При цьому принцип колегіальності в наш час набуває особливого значення, оскільки швидкий розвиток медичної науки збільшує кількість засобів і методів впливу на хворого, що значно підвищує кількість і можливість помилок у роботі медичного працівника [2-5].

Відтак, на результати лікування значний вплив спричиняє особистість і підхід лікаря, особливо його співчуття, увага, щирість, спрямованість на досягнення акме-вершин у своїй професійній діяльності.

Література

1. 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.
2. Квасенко А. В. Психологія больного / А. В. Квасенко, Ю. Г. Зубарев. - Л.: Медицина, 1980. -184 с.

3. Лебединський М. С. Введение в медицинскую психологию / М. С. Лебединський, В. Н. Мясищев. - Л.: Медицина, 1966. - 430 с.
4. Нравственное воспитание медицинских работников / И.И. Крыжановская, И. А. Логвиненко, В. П. 'Топка, А.П. Черемисин. - К.: Здоров'я, 1983 - 96 с.
5. Об основах медицинской деонтологии / под ред. ак., д-ра мед. наук К. Т. Таджиева, д-ра филос. наук В. И. Приписнова. - Душанбе: Ирфон, 1981 - 256 с.
6. Основи психології: підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. - 3-тє вид., стереотип,- К.: Либідь, 1997. - 632 с.
7. Пальчевський С.С. Акмеологія : навч. посіб. / С.С. Пальчевський. - Київ: Кондор, 2008. - 398 с.

2.7. АКМЕОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Головний напрям демократичних перетворень в українському суспільстві пов'язаний насамперед із розгортанням економічних, політичних, соціокультурних процесів та формуванням принципово нових соціальних відносин. Під впливом цих перетворень трансформація наявних у суспільстві традиційних структур соціального, психологічного та культурологічного характеру викликає зміни в орієнтаціях та установках підготовки майбутнього вчителя. Відбуваються пошуки нового сенсу життя, формуються нові потреби, інтереси, видозмінюються мотиви інтелектуальної, професійно-кваліфікаційної та духовно-творчої діяльності. Водночас, відбувається зміна соціокультурних традицій та морально-етичних цінностей, які сприяють якісній підготовці майбутнього спеціаліста.

Серед нових галузей наукового знання, в яких порушуються питання якісної підготовки освітян з позицій сьогодення, є, на думку багатьох дослідників, акмеологія. Н. В. Кузьміна, фундатор акмеологічної школи, визначає, що акмеологія - це нова міждисциплінарна сфера знань у системі наук про людину, яка займається пошуками закономірностей саморозвитку, самореалізації творчого потенціалу особистості у процесі творчої діяльності на шляху навчання, руху до вершин життя і професіоналізму [1]. З огляду на це провідною у структурі нової галузі є особистісна проблема. Г. С. Данилова підкреслює, що особистісний розвиток відбувається перш за все тоді, коли поповнюються знання, розширюється кругозір, удосконалюються інтелектуальні вміння, тобто реалізується відновлювальна складова потенціалу, що повинно здійснюватись у навчальному процесі, а особливо в самонавчанні. В акмеології у законі самовираження

особистості описуються процеси і механізми професійного самовизначення, самоствердження, самореалізації, професійного образу «Я» і особистісно-професійного зростання в контексті самовираження людини у професії [2]. В акмеологічних дослідженнях особистість і професійна діяльність розглядаються в одній площині. Реалізація цього підходу здійснюється через розкриття змісту категорії «професіоналізм», яка на сучасному етапі розвитку акмеології вважається фундаментальною.

Високі вимоги до особистості майбутнього вчителя об'єктивно відображають психологічну сутність його діяльності як інтегральної і соціально значущої у суспільстві. Сучасний учитель повинен виступати свідомим суб'єктом освітнього процесу і активним діячем науково-технічного і соціального прогресу. Вирішального значення ці положення набувають в умовах переходу до демократичного суспільства.

Тому основним пріоритетом політики вищої освіти України є визначена європейська інтеграція, підтвердженням чого є приєднання України до Болонського процесу. Європейський вибір розглядається як важливий реформостимулюючий фактор у всіх галузях народного господарства, в тому числі й освіти. Мета реформування - створення національної системи освіти на нових законодавчих і методологічних засадах, досягнення принципово нового рівня якості освіти. Якщо виходити з інтересів і пріоритетів самої особистості майбутнього вчителя, то якісна освіта - це освіта, що відчутно присутня в людині і називається освіченістю; це освіта до якої хочеться звертатися і надалі, після якої існує живе бажання продовжити навчатися, а не переступити через неї, як через тяжку повинність або закінчений формальний етап, необхідний для одержання професії. Ці ідеї лежать і в основі не лише наукової педагогіки, а й народної.

Адже фахова підготовка сучасного педагога включає його ґрунтовну обізнаність у досягненні вітчизняної педагогіки, першу сторінку якої становить саме народ на педагогіка.

У професійній педагогічній освіті взаємозв'язок, взаємозумовленість процесів та рівня розвитку суспільства та особистості майбутнього вчителя вимагають глибокого осмислення шляхів і умов наближення сучасних освітньо-виховних систем до народних витоків, до високого професійного використання надбань народної педагогіки у повсякденній роботі школи.

Народна педагогіка - це емпіричні уявлення та погляди народу на життя, виховання та навчання нових поколінь, а також апробовані народом засоби і шляхи розв'язання основних навчально-виховних завдань. Без знання народної педагогіки не можна усвідомити національної системи виховання, розвивати національну школу.

Створені концепції національної школи відродження під керівництвом С.у. Гончаренка, П.Р. Ігнатенка, В.Р. Кузя, Ю.Д. Руденка, М.Г. Стельмаховича, О.В. Сухомлинського, Є.І. Сявавко та багатьох інших окреслюють шляхи розвитку та інколи формулюють нові вимоги до підготовки вчителя, якому необхідно не тільки знати історію, культуру українського народу, а й розуміти педагогічні основи народної мудрості, глибоко осмислити їх освітньо-виховний потенціал.

Обізнаність у традиційно народних поглядах на мегу і засоби виховання та навчання сприятиме збагаченню педагогічного процесу, вдосконаленню його змісту, організаційних форм, методів і прийомів.

Отже, майбутній учитель ще в роки навчання в університеті буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності за допомогою певної компетентності в тому чи іншому процесі в даному випадку етнопедагогічному.

Адже саме актуальність компетентнісного підходу до етнопедагогічної обізнаності дітей і молоді зумовлена поступом українського суспільства до постіндустріального

етапу цивілізації, що ініціює загострення уваги до етнічної сутності людини, її вивільнення від наслідків антропогенної діяльності, соціальної одноманітності й пасивності. Опанування й відтворення скарбів етнопедагогіки в кожному наступному поколінні є чи ненайвищим виміром людяності, професійної та громадянської зрілості педагога. Інакше кажучи, етнопедагогічна компетентність є функціональним чинником довготривалого процесу реанімування, опанування, застосування та поширення етнопедагогічних знань у різних варіантах їх соціокультурної трансформації, оскільки звернення до витоків свого роду є визначальною тенденцією для сьогодення.

Зрозуміло, що процеси, які відбуваються в кожному зі 121 етносу на соціокультурному тлі сучасної України, передбачають вирішення цілої низки настільки нестандартних питань, що загострює й проблеми формування етнопедагогічної компетентності.

У педагогічних університетах України до останніх років формування етнопедагогічної компетентності здійснювалося стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу окремих освітньо-виховних систем та вчених, педагогів-практиків, народознавців. Так, проблему визначення сутності компетентнісного підходу до організації народознавчого освітнього простору вивчають С.у. Гончаренко, Н.В. Лисенко, О.Я. Савченко, І.І. Тараненко та інші, питання історичного розвитку етнопедагогічної компетентності аналізують у своїх статтях І.Ю. Курляк, М.Г. Стельмахович, Б.Г. Ступарик, О.В. Сухомлинська та інші, зарубіжний досвід впровадження етнопедагогічно орієнтованої освіти ~ О.О. Будник, Т.К. Завгородня, О.О. Помету н, А.В. Василюк, А.А. Сбруєва та інші. Питання професійно- педагогічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах є в працях О.О. Абдуліної, Ю.К. Бабанського,

А.Дубасенюк, В. Кондрашової, Н.В. Кузьміної, Я. Лернера, В.О. Сластьошна, Н.Ф. Тализіної та ін. Різні аспекти проблеми підготовки педагога до роботи в школі розкриті в працях вітчизняних вчених А.М. Алексюка, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, М.П. Лещенко, О.Г. Мороза, Н.Г. Ничкало, О.Я. Савченко, С.О. Сисоевої, М.Д. Ярмаченка, Т.С. Яценко. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців є предметом вивчення у контексті теорії і практики особистісно орієнтованої освіти (Г.О. Бач, І.Д. Бех, С.І. Подмазін, В.В. Рибалка). Важливі теоретичні положення, які стосуються формування особистості, відкритої для нових інноваційних підходів, здатної до вибору власної професійної позиції, розробляються в працях відомих учених-психологів Л.І. Анциферової, Г.С. Косцюка, О.О. Леонтьєва, Л.М. Мітіної, Ю.Синиці, Г.К. Ушакової, І.В. Фастовець та ін. Суттєвий внесок у вдосконалення компетентності майбутнього вчителя внесли здійснені на Україні дослідження: теоретичних основ і практики розвитку педагогічного покликання (Л.М. Ахмедзянова), теоретичних і практичних основ педагогіки вищої школи (С.С. Вітвицька), теоретичних і методичних основ виховної діяльності педагога (О.А. Дубасенюк), теорії і практики формування в студентів педвузів готовності до професійної діяльності (А.Ф. Линенко), професійного мислення (Г.О. Нагорна), індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки вчителя (О.М. Пехота), теоретико-методичних основ підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування (Л.О. Савенкова) та ін.

У галузі компетентнісного підходу в професійній діяльності швидко працюють П.О. Бех, Н.О. Бражник, Л.В. Биркун, О.І. Вишневський, С.В. Гапонова, Т.І. Олійник, С.Ю. Ніколаєва, В.М. Плахотник, В.Л. Скалкін, Н.К. Склярєнко, Л.П. Смелякова, Е.Г. Хоменко та ін. Дослідження останніх років свідчать про зростання уваги до проблем формування професійної компетентності майбутніх учителів (В.В. Баркасі), їх мовної міжкультурної підготовки (Н.Ф. Бориско) і культури

педагогічного спілкування (С.О. Рябушко), психолого-педагогічної та дидактичної підготовки вчителів до здійснення навчально-виховного процесу (С.В. Будає, Н.А. Молодиченко, Ю.С. Стиркіна, О.М. Трубіцина).

Проте формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя, здатного це реалізувати в практичній професійній діяльності ще недостатньо досліджені як у теоретичному, так і в методичному аспектах, що суттєво позначається на практичній діяльності вчителів і викладачів у освітньо-виховних системах професійної освіти.

Створення цілісної системи етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. Актуальність компетентнісного підходу до етнопедагогічної обізнаності дітей та молоді зумовлена й українознавчою освітньою політикою. Саме об'єктивні потреби гуманізації освіти, її олюднення, об'єктивізація, народність лягли в основу перегляду ставлення до української етнопедагогіки, до цінностей світової цивілізації тощо.

Адже, етнопедагогічна компетентність особистості - це цілісний процес формування і розвитку в особистості народознавчих, етнографічних, психолого-педагогічних, методичних знань, відповідних умінь, здібностей, цінностей, досвіду ініціативної діяльності при моделюванні різних педагогічних ситуацій, а також у процесі повсякденного спілкування, пізнання навколишньої дійсності, самовдосконалення та ін.

Звідси випливає, що є три основні аспекти етнопедагогічної професійної компетентності, а саме: змістовий проблемно-практичний і комунікативний. Кожен з них ураховує принцип полікультурності як загальнодержавну особливість інтелектуального простору України.

Очевидним є те, що у відриві від етнодидактичних підходів, без урахування органічної єдності етносу, його мови неможливо створити ефективну модель навчання. Для цього потрібно залучати широкий дидактичний матеріал, використовувати можливості всіх циклів навчальних

предметів, методику позанавчальної діяльності з метою змістового наповнення шкільного компоненту освіти. Зміст етнодидактики постійно змінюється. На відміну від наукової дидактики, де основним джерелом знань є книга, в етнодидактиці освітнє значення має все, що оточує дитину. Це забезпечує вільний вибір джерел знань, які змінюються відповідно до навчальної ситуації. Нерідко народ віддає перевагу таким могутнім освітнім джерелам, як навколишнє середовище, стосунки між людьми, спілкування тощо.

Громадянський напрям етнопедагогічної компетентності 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.

Етнокультурологічний напрям етнопедагогічної компетентності 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.

Головною передумовою розвитку суспільства є передання матеріальних і культурних (духовних) надбань попередніх поколінь наступним. Цю історичну місію завжди здійснював, здійснює і буде здійснювати вчитель, викладач, у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») відзначається, що головною метою національного виховання є «...лабугтя молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, формування у молоді розвиненої духовності, культури» [1]. На основі цього розвивається особистість молодої людини. Наш вихованець засвоює цінності суспільства, в якому він живе, реалізується, ознайомлюється під час навчання з нормами, правилами та взірцями соціально схваленої поведінки.

Складність розгляду проблем естетичного виховання в контексті етнопедагогіки полягає в необхідності, по-перше, виокремити суттєві з погляду соціалізації характеристики народного естетичного досвіду та окреслити сферу його функціонування в сучасних умовах, в повсякденному житті, по-друге, оцінити цю систему крізь призму сучасних концептуальних підходів й технологій у галузі мистецької освіти. ■ '

З урахуванням етнографічних досліджень О. Потебні, І. Франка, М. Драгоманова, Ф. Вовка, П. Чубинського, М. Грушевського, К. Грушевської, Т. Рильського, О. Русова та інших, сучасні дослідники В. Горленко, Я. Дашкевич, Л. Залізник, В. Крисаченко, Г. Лозко, С. Макарчук, В. Наулко, М. Стельмахович, Є. Сявак, В. Сергійчук, В. Скуратівський створили національну теоретичну базу розв'язання проблем

етносу та нації, що перебуває під сильним впливом світових культурних тенденцій.

Спираючись на акмеологічний та аксіологічний підходи в розумінні сутності естетичного розвитку особистості окреслимо основні причини його деформацій.

По-перше, розвиток суспільства під впливом НТР, його інформатизація сприяють виробленню особливої ментальності, яка відображає цінності техносфери. Технологічне мислення як складова цієї ментальності зорієнтоване на невідкладну експлуатацію існуючих ресурсів на шкоду інтересам прийдешніх поколінь. Це виявляється в наданні пріоритету кількісним аспектам життєвих ситуацій, їх вартісному виразу, перманентному пошуку шляхів досягнення успіху й недооцінці якісних аспектів життя, виявів гармонії та краси.

По-друге розвиток особистості в умовах тоталітарного режиму реалізувався в контексті ґносеологічного підходу. Культурологічне виховання здійснювалося в основному засобами професійного мистецтва, народна естетика, естетика повсякденного життя при цьому недооцінювалася. Різні жанри мистецтва були радше потужним виразниками панівної ідеології, аніж чинник розвитку духовної особистості. Релікти: таким чином сформованої естетичної свідомості властиві нині широкому загалу дорослих, які схильні у цьому напрямі інтерпретувати явища естетичної реальності.

По-третє низький рівень і якість життя значної маси: населення в Україні, які більшу частину своїх доходів; витрачають ліше на продукти харчування, призводять до збіднення їх життєвого середовища, аестетизацію побуту, віддалення від художньо-естетичного середовища тощо. Водночас вирішальний вплив на розвиток культурних зацікавлень дитини починають здійснювати засоби масової інформації, які функціонують за законами шоу-бізнесу, теле-бізнесу, бізнесу розваг тощо.

Одним із найбільш потужних ціннісних спектрів, попри наступ інформаційного доккілля, є вартості етнокультури, зокрема система цінностей народної естетики. На зламі тисячоліть окремі зарубіжні т« українські вчені висловлюють сміливу думку про те, що саме "в світогляді культурологічного універсалізму людство здобуде загальнокультурну парадигму освіти майбутнього" [2, с. 6]. Фахівці в галузі мистецтвознавства й естетики трактують народну естетику як систему притаманних окремому етносу естетичних уподобань і детермінант діяльності, що "...виступає "наявним буттям" естетичного в світі, а етноси (на індивідуально-груповому рівні) являють собою суб'єкти естетичної діяльності, є носіями непересічної естетичної свідомості" [3, с. 13].

Загального визнання дістає положення про те, що виховання творчої особистості, яка зорієнтована на цінності педагогіки, - це питання ментальності, етнічного складу особистості та стилю її мислення, учені-мистецтвознавці й фахівці в галузі культурологічної освіти сходяться на тому, що загадка художнього сприймання на етноестетичних засадах лежить у площині сприймання й розуміння системи національних символів. Очевидно, що система символів, архетипів кожного народу є своєрідним живильним ґрунтом, основою національного в мистецтві. Таким чином, здатність особистості трансформувати все багатство накопиченого нею досвіду сприймати народну символіку в творчі задуми, художні образи є запорукою його самовияву на ниві народного мистецтва, а вміння інтерпретувати ці символи дозволяють кожній особистості реалізувати художнє спілкування на етноестетичному рівні.

Звертаючись до історії народної педагогіки, слід зазначити, що, важливим напрямом розвитку особистості в контексті народної системи освіти українців завжди було таке виховання, мета якого узгоджувалася не лише з народним ідеалом краси, цінностями народної педагогіки, але й була природовідповідна самій ментальності народу, рисам їх

національного вдачі та характеру. Важливим засобом передачі етнопедагогічного досвіду виступали різноманітні форми художнього спілкування.

Новий тлумачний словник української мови дає таке визначення компетентності «Компетентний - це такий, який має достатні знання в якійсь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, кваліфікований» [4]. Саме слово «компетентний» (з латині «сотреієпз» - відповідний, здібний, належний) означає, що ця людина знаюча, володіє інформацією з певної галузі науки, має право на знання, вміє щось робити і вирішувати, судити про щось, аналізувати, передбачати, узагальнювати та робити висновки.

Академік С.у. Гончаренко визначає компетентність як: «...сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [5]. І.А. Зязюн підкреслює, що компетентну людину характеризують багатоаспектність знань, їх різноманітність, артикульованість, гнучкість, швидкість актуалізації, категоріальний характер, можливість використання в різноманітних ситуаціях, оволодіння процедурними знаннями, наявність інформації про власне знання [6].

Водночас слід зазначити, що етнопедагогічна компетентність зазвичай не входить до переліків ключових компетентностей (компаративні аналізи в межах Міжнародних проектів "Визначення й відбір ключових компетентностей"), хоча її також можна розглядати як багатофункціональну, таку, що пов'язана з психічною активністю найвищого рівня складності, тобто рівня духовності. У звітах зарубіжних країн, етнопедагогічна компетентність у більшості випадків розглядається як важлива, але не обов'язкова для включення до шкільного навчального плану.

Розвиток етнопедагогічної активності особистості значною мірою залежать від особливостей організації довкілля, зокрема

в умовах сімейного спілкування та навчального середовища. Попри існування потужних засобів масових комунікацій, функціонування етнопедагогічного середовища значною мірою визначається культурними традиціями, що склалися в конкретному регіоні та знайшли своє відображення, насамперед, у сімейному побуті, етноестетичній культурі сім'ї тощо. Цей етнокультурний інтеграл розвитку особистості найбільш рельєфно постає у формі етнопедагогічної компетентності, здобуття якої дозволяє подолати певний розрив між естетикою повсякденного життя дитини та її загальним розвитком на засадах професійного мистецтва.

Естетична культура як найбільш інтегративна характеристика естетичного розвитку особистості забезпечує цілісність, гармонійність розвитку її естетичної сфери в складі загальної культури, сприяє зростанню творчого потенціалу особистості, виявленню її неповторності й оригінальності. Етноестетична компетентність молодшої людини нерозривно пов'язана з її естетичною культурою, є інтегральним показником її природовідповідності й соціальної адекватності. Структура етнопедагогічної компетентності, на думку Т. Орлової, містить такі основні складові:

1. Етноестетична, зокрема художньо-естетична активність у фольклорному соціумі.
2. Етнопедагогічні цінності та мотиви.
3. Етнопедагогічний досвід, зокрема, художня перцепція в контексті народного світобачення.

4. Етноестетичне, зокрема етномистецьке самовдосконалення (схильність до народної творчості, вияви) [3].

Окрім того, структура етнопедагогічної компетентності особистості містить інтегральні характеристики, які синтезують основні компоненти в формі провідних системних якостей. До останніх відносимо етнопедагогічне світобачення, етноестетичний смак, етнопедагогічний ідеал.

Зауважимо, що до 90-х років ХХст. формування естетичної компетентності особистості в вітчизняній педагогіці здійснювалося дещо однобічно, насамперед шляхом розвитку її художньо-естетичного досвіду, котрий в свою чергу трактувався в термінах діяльнісного підходу, а тому зводився переважно до нагромадження знань, умінь і навичок в певній галузі мистецтва. Оновлення змісту, форм і методів естетичного виховання реалізується нині через два основні напрямки наукового пошуку, які безпосередньо дотичні до проблем становлення естетичного досвіду взагалі. Так, перший спирається на більш традиційні погляди щодо способів розвитку творчості засобами системи спеціальних прийомів, формування відповідних умінь і навичок, включення особистості в пошукову діяльність. Другий вбачає основою розвитку естетичного досвіду механізми художнього сприймання - співпереживання, ідентифікацію, багатство переживань в процесі спілкування з прекрасним. Плідного синтезу цих підходів вченим вдалося досягнути у підготовці Державного стандарту загальної середньої освіти "Художня культура".

Визначальним є те, що етнопедагогічна компетентність відкриває можливість особистості стати на шлях естетичного саморозвитку, розбудови творчої за своїм змістом життєвої стратегії, яка адекватна умовам повсякденного життя й природовідповідна рисам національної вдачі. Її цілісність забезпечується за рахунок стрижневих інваріантів свідомості

особистості, які пронизують її компоненти та є інтегральними характеристиками.

Більш детально зупинимося на етноестетичній компетентності. До основних показників етноестетичної компетентності віднесемо такі:

1. Вияви творчої активності підростаючої особистості в різноманітних естетичних ситуаціях, які ініційовані етнопедагогічними впливами з боку дорослих, батьків. Наповненість естетичних ситуацій народознавчим змістом, їх безпосередній чи опосередкований зв'язок з фольклорним соціумом.

2. Збалансованість спектру етноестетичних цінностей, його орієнтованість як на неповторну оригінальність творчої особистості, так і на групові цінності.

3. Розвиток етноестетичного світобачення на основі поєднання рис етноестетичного та художнього сприймання навколишньої дійсності.

4. Становлення форм етноестетичного самовдосконалення як самовиявів особистості відповідно до рис її національного характеру та вдачі.

Отже, сформована етноестетична компетентність особистості характеризує її соціальну позицію, загальну культуру та має такі риси:

- повагу до іншої людини та до себе;
- адекватність поведінки (зовнішній вигляд, манера поведінки, спілкування, комунікативність, здоровий спосіб життя);
- дотримання етносоціокультурних традицій, звичаїв, норм етикету, нормативної поведінки, соціальної позиції;
- готовність використовувати індивідуальний загальнокультурний фонд знань (культура інтелектуальної предметної діяльності, культура творчості);
- постійна потреба особистісного естетичного розвитку і саморозвитку - культура саморегуляції, особистісного

самовизначення;

- орієнтування в основних ціннісно-змістових домінантах сучасного світу, держави, суспільства в основних напрямках історії, державності, збереженні культурного життя світу, країни (загальноцивілізаційна культура);

- соціальна відповідальність за себе, та свою поведінку, за благополуччя інших (культура соціального буття) [7].

Якщо загальна культура людини - це соціально-детермінований спосіб її життя та діяльності, то етнестетична компетентність є проекцією цього способу життя на сферу культури.

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 посилюю 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.

Отже, етнопедагогічна компетентність - це, передусім, результативно-діяльнісна характеристика і народознавчої освіти. Вона є яскравим взірцем культивування в молодій людини українознавчого спрямування, забезпечення органічного взаємозв'язку із сучасними принципами демократизації та європеїзму.

Крім того, дана модель суттєво залежить від організаційних форм її втілення. У вищому навчальному педагогічному закладі освіти формами організації навчального процесу є лекція, семінар, лабораторний практикум, індивідуальні та групові консультації, колоквиуми, ділові ігри, навчальні конференції тощо. Проте серед методів навчання обдарованих студентів мають переважати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь на навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, структурування навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх навчанні.

Крім того, етнопедагогічна компетентність майбутнього вчителя завжди залежить від конкретних ситуацій, тому важливо ще у період навчання у вищому педагогічному закладі освіти навчити студентів бачити ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі пошуку її розв'язання, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. На такий підхід орієнтовані такі види діяльності як мікровикладання фрагментів уроку, моделювання фрагментів виховних заходів, розв'язування педагогічних задач, ділові ігри, аукціони народознавчих ідей, конкурси-імпровізації на тему „Педагогіка народного календаря“, проведення семінарів, науково-практичних,

методичних конференцій молодих науковців, присвячені етнопедагогічним проблемам. Таких лише в Житомирському державному університеті на базі науково-методичних лабораторій „Освітньо-виховні системи Полісся" було вже 8 як Всеукраїнського, так і регіонального рівня.

Мета науково-методичної лабораторії дослідити: організаційно-педагогічні основи побудови поліської школи як регіонального українського національно-виховного закладу (етнодидактичний аспект); розробити концепцію поліської школи, програму народознавства Полісся, навчальні посібники та методичні рекомендації з етнопедагогіки, літературного краєзнавства, етнографії та ін.; налагодження наукової співпраці з середніми та вищими навчальними закладами України та інших країн, введення в науковий обіг науково-методичного матеріалу.

Отже, у працях вітчизняних і зарубіжних вчених відображено різні погляди на етнокультурологічну компетентність майбутнього фахівця, акцентується увага на різних аспектах процесу її формування, звертається увага на концепції, парадигми, підходи і технології її навчання на нашу думку з акмеологічної точки зору пріоритетною метою підготовки майбутнього спеціаліста є спрямування його в умовах інформаційного, сучасного постіндустріального суспільства на досягненні вершин в особистісному і професійному розвитку. У зв'язку з цим на основі проведеного дослідження доходимо висновку, що в основі акмеологічного підходу чільне місце займають знання, вміння та навички пов'язані з етнопедагогікою.

Література

1. Державна національна програма „Освіта" („Україна ХХІ століття"). - К.: Райдуга, 1994. - С. 15.
2. Кузьмина Н.В. Акмеологія // Акмеологія - наука ХХІ століття: розвиток професіоналізму: Матеріали Другої Міжнародної науково-практичної конференції / Наук,

редагув.: В.І. Перевозчиков. - К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2008.

3. Соколовська С.В. Професійна підготовка вчителя іноземної мови на засадах акмеологічного підходу: Матеріали Другої Міжнародної науково-практичної конференції / Наук, редагув.: В.І. Перевозчиков. - К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008.

4. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів в загальноосвітніх навчальних закладах / / Пед. газета. Спецвипуск. - 2001. - № 12 (90).

5. Орлова Т. Етноестетика в поняттєвому контексті сучасного мистецтвознавства / / Українська народна творчість в поняттях міжнародної термінології (примітив, фольклор, аматорство, наїв, кіч): колективне дослідження / відп. ред. М. Селівачев. - К., 1995.

6. Новий тлумачний словник української мови: в 3 т. - К.: Аконіт, 2001. - Т. 1.

7. Професійна освіта: словник / укл. С.у. Гончаренко та ін., за ред. Н.Г. Никало. - К.: Вища шк., 2000. - С. 149.

8. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / / Неперервна професійна освіта.

9. Українська етнопедагогіка: навч.-метод. посіб. / за ред. В. Кононенко. - Івано-Франківськ, 2005. - 508 с.

2.8. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОДУКТИВНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Демократичні зміни в соціально-економічному розвитку України, процеси інтеграції національної системи освіти в європейський освітній простір, проголошений Болонським процесом, реалізація в світлі вимог цього процесу стратегії навчання впродовж усього життя обумовлюють посилення уваги науковців до відшукування вирішення питання раціональної організації самостійної роботи учнів, студентів. Перед вищою школою стоїть важливе завдання - підготувати високопрофесійного спеціаліста-особистість, який здатний самостійно проектувати траєкторію свого фахового становлення. Акмеологія, як наука про вдосконалення людини, її розвиток, досягнення найвищих результатів у власній продуктивній діяльності, є одним із сучасних наукових напрямів, які дозволяють ефективно вирішувати окреслену проблему.

Для того, щоб самостійна робота в навчальному процесі повною мірою реалізувала свої функції (навчальну, пізнавальну, прогностичну, стимулювальну, реалізаційну, діагностичну, самоосвітню та виховну), за висновками науковців, вона повинна бути планомірною, систематичною й змістовною. Питання її організації стосовно учнів шкіл досліджували В. К. БурЛк, І. С. Зоренко, П. І. Підкасистий, Є. С. Рабунський, Н. М. Терещенко; студентів інститутів та університетів - В. А. Козаков, Ю. І. Палкій, Н. Г. Сидорчук; студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації - Л. В. Дольнікова, О. С. Домінський, М. І. Єрецький,

Н. С. Журавська, С. Б. Літвінчук, В. Т. Лозовецька, І. В. Оленюк.

Наразі актуально навчити молодих людей учитися, озброїти їх раціональними прийоми самостійної праці. Система організації навчання сьогодні повинна бути спрямована не лише на засвоєння знань, але й на опанування

засобами, які дозволяють зробити цей процес найбільш ефективним. Це стимулює інтерес науковців до проблеми організації самостійної роботи учнів, студентів. Зокрема, у дослідженнях В.М. Володька та М. М. Солдатенка встановлено, що від якості організації самостійної пізнавальної діяльності залежить формування інтересу до академічної дисципліни, ступінь пізнавальної активності під час її вивчення, вона впливає на процес оволодіння знаннями, вміннями й навичками [14, с. 23]. Дж. Лайнер і Дж. Литтл експериментально довели, що самостійна робота є ефективним засобом підготовки до творчої професійної діяльності [21]. Ми поділяємо погляди Б. В. Бокутя, С. І. Сокоревої, І. Ф. Харламова та Л. О. Шеметкова з приводу того, що процес навчання у вищій школі в усіх площинах і структурах, і самостійна робота в тому числі, вимагає спеціальної організації й компетентного педагогічного керівництва [2].

Проведений у педагогічному контексті аналіз поняття „організація” дозволяє під *організацією самостійної роботи студентів* розуміти впорядкування та взаємодію її структурних компонентів за певними критеріями, правилами, принципами з метою найкращої реалізації мети професійної освіти.

Навчальний процес здійснюється в системі „людина-людина”. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів - суттєва складова цього процесу. Самостійна робота студентів є одним із видів діяльності щодо засвоєння знань, умінь, навичок. Тому, виходячи із попередніх міркувань, її організація повинна враховувати:

- відповідний порядок та взаємозв'язок структурних елементів процесу навчання;
- спрямованість на виконання навчально-виховних функцій або розв'язання пізнавальних завдань;
- визначення місця й умов функціонування системи;
- вибір і використання засобів і методів, які забезпечують

виконання поставлених завдань.

Ми погоджуємося з висновками С. Г. Заскалеги щодо того, що організація самостійної діяльності студентів - це постійний процес протягом навчання у вищому освітньому закладі, який може бути забезпечений лише цілою системою принципів, різноманітних методичних форм, що послідовно підводять студентів до можливості продуктивної самостійної роботи [5, с. 73]. Отже, у ході організації самостійної роботи студентів, на наш погляд, важливо керуватися сукупністю принципів, розглядаючи їх як конкретні рекомендації до втілення в життя системи основних законів і стратегічних цілей.

У сучасних наукових джерелах наведено різні варіанти систематизації принципів самостійної роботи студентів, у нашому дослідженні ми орієнтувалися на *принципи організації самостійної пізнавальної діяльності*, виділені

М. М. Солдатенком:

1. Принцип здійснення повного циклу пізнавальних дій.
2. Принцип взаємопов'язаності практичної діяльності, пізнання та комунікації.
3. Принцип поняттєво-концептуалізуючої та тлумачної діяльності
4. Принцип взаємозв'язку пізнавальної діяльності й творчого процесу.
5. Принцип переходу особистого знання в соціальне.
6. Принцип взаємодії суб'єкта та об'єкта пізнання.
7. Принцип функціонування та розвитку системи колективної міжсуб'єктної діяльності пізнання [16].

Сьогодні існує багато *наукових підходів*, у контексті яких по-різному вирішується проблема самостійної роботи, її організації. Серед них - діяльнісний, системно-структурний, особистісно орієнтований, диференційований, технологічний підходи, які вважаємо актуальними для дослідження окресленої проблеми. Розгляд проблеми у світлі різних наукових напрямів відкриває перед викладачем широкий

спектр можливостей, способів педагогічного впливу, але одночасно й спрямовує його діяльність у певне русло.

У процесі з'ясування сутності самостійної роботи ґрунтовного значення набуває застосування *діяльнісного підходу*. Зміст його полягає в тому, що діяльність виступає рушійною силою в процесі формування людської психіки]. „Усе, що відбувається всередині діяльності, може бути доступне логічному аналізу при чинно-наслідкових відносинах; через діяльність людина здатна придбати знаряддя для освоєння навколишнього світу й навіть самого себе”, - відзначає О. К. Осницький [11, с. 18]. Дієвість використання такого підходу доведено в працях В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна.

Категорія „діяльність” є базовою для людинознавчих наук. Вона вивчається філософією та психологією. „Проблема діяльності - важлива основа розвитку людини, становлення її як особистості”, - зазначає Г. І. Щукіна [18, с. 10]. Аналіз творів учених-філософів (О. Г. Дробницького, М. С. Кагана та ін.) дозволяє стверджувати, що діяльність являє собою найважливішу форму активного ставлення людини до навколишньої дійсності, оскільки охоплює й зовнішні, матеріально-практичні дії, і внутрішні, розумові операції. У загальнофілософському розумінні людська діяльність - це специфічна людська форма активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої становить доцільна зміна та перетворення цього світу на основі засвоєння й розвитку наявних форм культури.

У психології діяльність розглядається як структурне утворення. У працях П. К. Анохіна, В. В. Давидова, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубінштейна визначено, що вона становить базовий вимір багаторусної структури особистості. До головних компонентів психологічної структури діяльності віднесено: потребосмотиваційний,

інформаційно-пізнавальний, цілеутворювальний, результативний, емоційно-чуттєвий.

Педагогіка розглядає різні види діяльності: навчальну, пізнавальну, самоосвітню, розумову та ін. Навчальна діяльність була об'єктом дослідження в працях Т. В. Габай, В. Графа, Л. С. Деркач, І. І. Ільєсова, Н. В. Кузьміної, І. Я. Лернера, В. Я. Ляудіса, П. І. Підкасистого, Н. Ф. Талізінної та інших учених.^{1»}

Узагальнивши результати теоретичного аналізу, Л. С. Деркач виділила головні особливості навчальної діяльності:

а) предметом (змістом) її є наукові поняття, закони й загальні способи розв'язування певних задач;

б) засвоєння цих понять, законів, способів виступає першочерговою метою й головним продуктом (результатом) діяльності;

в) вона розглядається як форма активного ставлення учня до предмета вивчення, а отже, є головним фактором особистісного розвитку;

г) це діяльність колективна, опосередкована педагогічним впливом, спрямована на реалізацію мети [3, с. 14].

Передумовами навчальної діяльності, на думку В. В. Ягупова, є: 1) мета, що стимулює учня до цілеспрямованої змістовної діяльності; 2) мотивація до навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності; 3) соціальна та морально-психологічна готовність до фахової діяльності; 4) самостійність та активність учнів у навчанні, зосередженість на досягненні професійної майстерності [19, с. 213].

Зауважимо, що важливе місце в педагогіці посідає пізнавальна діяльність, яку не можна ототожнювати з навчальною. Із погляду М. В. Сухомлинової, зміст пізнавальної діяльності виходить за межі формального навчання, яке відбувається за навчальними програмами [17]. В освітньому процесі така діяльність уміщує в себе навчальну діяльність і / діяльність, яка спрямована на розвиток відносин із людьми, суспільством. Навчальна діяльність учня є пізнавальною,

оскільки вона передбачає зміну його власного досвіду. Отже, пізнавальна діяльність є більш широким поняттям, ніж навчальна діяльність.

Пізнавальна діяльність може здійснюватися студентом самостійно, наприклад, у процесі перегляду телевізійних передач, роботи з комп'ютером, читання художньої та науково-популярної літератури, спостережень за природою й т. п. Якщо ж викладач здійснює керівництво процесом пізнання, прямо або опосередкованого, то говорять про інший вид діяльності студентів - самостійну навчально-пізнавальну діяльність. Її ознаки: 1) зовнішні - планування студентами власної роботи, виконання завдань без безпосередньої допомоги викладача; 2) внутрішні - вияв студентами самостійності й творчої активності в процесі вирішення завдань; 3) загальні - наявність навчально-пізнавальної задачі, здійснення студентами самокорекції та вдосконалення результатів навчання, використання навчально-дидактичних матеріалів, засвоєння яких сприятиме розвитку та саморозвитку особистості [12, с. 48].

Самостійна навчальна робота, як один із видів діяльності навчання, на думку вчених, може розглядатися на основі загальної теорії діяльності. Це передбачає вивчення предмета, мети, мотивів, засобів, способів, результатів, структури й внутрішнього механізму діяльності, її єдності. Застосування діяльнісного підходу до організації самостійної роботи дозволяє більш ґрунтовно дослідити механізм формування її структурних компонентів. Із таких позицій окреслюються, наприклад, взаємозв'язки між мотивами студентів, умовами здійснення та результатами самостійної роботи, що визначає шляхи вдосконалення організації самостійної роботи в коледжах технічного профілю під час вивчення природничо-математичних дисциплін.

Нині набуває поширення *акмеологічний підхід*. З позицій *акмеології* - науки про розвиток людини й досягнення нею вершин у розвитку як природної істоти, особистості й суб'єкта

діяльності (головним чином професійної) - можливе вивчення обставин та умов, які є типовими для певного віку і сприяють одержанню найкращих результатів на кожному віковому етапі. Людина розглядається акмеологією як суб'єкт життєдіяльності, здатний до саморозвитку й творчості, саморганізації власного життя й фахової діяльності. В основі цього - потреба людини в нових досягненнях, прагненні до успіху та вдосконалення, віра у власні можливості.

Акмеологічний підхід, за Н. В. Кузьміною, дозволяє визначати способи педагогічної компенсації оптимуму]/ розвитку, якого не було досягнуто на попередньому відрізку життєвого шляху [8]. у світлі предмету акмеології самостійна робота студентів, яка організовується й скеровується викладачами, повинна сприяти створенню в значної частини випускників навчального закладу певних новоутворень (оволодіння методами самостійної праці, самоосвітніми вміннями, *набуття* якостей самостійності, відповідальності тощо), що забезпечують творчу готовність до продуктивного вирішення задач, які стануть перед ними на шляху продовження власної освіти, у майбутній професійній діяльності на основі обмірковування варіантів можливих рішень, прогнозування ймовірних наслідків і вибору найбільш продуктивних, які сприяють одержанню бажаного результату.

Отже, мова йде про таку організацію самостійної роботи в коледжах, яка сприятиме формуванню в студентів умінь і навичок самостійної праці, що не були належним чином засвоєні ними в процесі навчання в школі, а також допоможе проектувати етапи професійно-особистісного зростання, дозволить забезпечити необхідні умови для організації продуктивної організації самостійної роботи особистості на всіх етапах її неперервної освіти.

За висновками дослідників, оптимальним може бути лише такий процес навчання, що розвиває студента з уже , і, досягнутого їм рівня. Від глибини й ґрунтовності знань, здобутих у школі, володіння вміннями й навичками

самостійного навчання, значною мірою залежить успішність засвоєння програми коледжу. Організація самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах різних рівнів повинна природно продовжувати самостійну роботу, яку вони здійснювали в школі, але при цьому збагачувати їх новими засобами й методами самостійного навчання. З цього випливає необхідність вивчення особистості студента, діагностування попереднього рівня навчальних досягнень, індивідуальних особливостей його діяльності.

Однією з основних акмеологічних характеристик навчальної діяльності, а тому й самостійної роботи, повинна стати її продуктивність.

В основі терміна „*продуктивність*” - слово „продукт” (від лат. *productus* - зроблений). В українській мові „продуктивний” - це „той, який сприяє одержанню бажаного результату” [9, с. 779]. Продуктивність діяльності характеристика, що відображає співвідношення між корисністю результатів за певний час і витратами на них [4, с. 347].

Цей термін останнім часом усе частіше використовується для опису педагогічних процесів, але, оперуючи ним, дослідники в багатьох випадках не дають його чіткого визначення, що призводить до неоднозначності в тлумаченні цього поняття. Тому існує необхідність у розкритті змісту категорії „продуктивність самостійної роботи”, що ми ішажаємо за доцільне використовувати в нашому дослідженні.

Розрізняють *основні й побічні (додаткові)* продукти діяльності. Основний продукт - це результат реалізації поставленої мети. Побічний можна розглядати як деяку його частину, що з'являється сама по собі в ході досягнення основного продукту [15]. Цей поділ відбувається незалежно від співвіднесення їх із предметом діяльності. Додаткові продукти можуть походити не тільки від предмета діяльності, але й залежати від інших її структурних елементів, зокрема від

суб'єкта, процесу, умов. Виділяють також *заплановані* (позитивні), *нейтральні* та *негативні* продукти.

Метою навчальної діяльності є формування суб'єкта будь-якої іншої діяльності (наприклад, у системі професійної освіти - це підготовка фахівця, який працюватиме в певній виробничій або господарській сфері), тобто навчальна діяльність спрямована на розвиток майбутнього суб'єкта, а саме на формування вміння виконувати цю діяльність, на забезпечення прагнення особистісного розвитку, самореалізації спеціаліста. Отже, предметом будь-якої навчальної діяльності може бути певна характеристика вихідного рівня студента.

Спираючись на дослідження Т. В. Габай, Д. Б. Ельконіна, Н. В. Кузьміної та висновки, зроблені О. А. Дубасенюк і Н. Г. Сидорчук, *основним продуктом самостійної роботи студента* будемо вважати засвоєні ним нові знання та практичні вміння, а також такі бажані зміни в особистісній сфері, як-от: набуття самостійності, соціального досвіду, сформованість умінь і навичок самостійної праці, усвідомлення потреби в якісних знаннях, позитивні зрушення в мотивації навчання тощо.

Як і в будь-якій діяльності, у процесі самостійної роботи можуть виникати й додаткові продукти (позитивні, негативні або нейтральні). Серед додаткових продуктів самостійної роботи студентів можна виділити функціональні й супутні, що є своєрідною її особливістю. До *функціональних* відносять підвищення інтересу до навчання, додаткову професійну мотивацію, формування прагнення до самоосвіти та ін.

Позитивними визнають такі функціональні продукти діяльності, котрі відповідають цілям навчання й не суперечать дидактичним принципам. Наприклад, у процесі педагогічної діяльності досвідчені викладачі впроваджують інноваційні технології, активні методи навчання й самостійної роботи, за допомогою яких стимулюють опанування новими прийомами розумової праці, практичними навичками, розширюють світогляд молодих людей, розвивають ерудицію, тобто у

творення позитивних функціональних продуктів самостійної діяльності.

Іноді педагог під час організації самостійної роботи студентів багато уваги приділяє зовнішньому оформленню її результатів, проте недостатньо цікавиться змістом і зовсім не з'ясовує, яким способом цю роботу було виконано. У такій ситуації деякі студенти заради одержання високої оцінки можуть, наприклад, „запозичити“ готовий реферат із комп'ютерної мережі, але внаслідок цих дій нових знань і вмінь вони не здобудуть. Тому подібні способи можна вважати негативними функціональними продуктами самостійної роботи.

Серед *супутніх результатів* самостійної роботи розрізняють також позитивні, негативні Чи нейтральні. Так, надмірні самостійні заняття можуть призвести не лише до поглиблення знань студентів, але й, за певних умов (перевантаження, недотримання спеціальних Норм під час користування комп'ютером тощо), спричинити небажані наслідки, як-от: підвищення стомлюваності, погіршення окремих показників здоров'я, тобто появу додаткових негативних продуктів.

Таким чином, результати попередніх досліджень порушеної проблеми дають підстави вважати *продуктивною* гаку навчальну діяльність, яка зумовлює можливість отримати позитивні, тобто адекватні меті,¹ основні її продукти та невід'ємні додаткові продукти. ¹

У науково-педагогічних дооп^женнях для характеристики самостійної роботи студентів, її організації традиційно оперують поняттями „ефективність“, „результативність“.

Для розуміння сутності „результативності“ провідними є категорії цілі та результату [20, с. 17]. Результативність являє собою показник ступеня досягнення цілей, що були визначені [6], а для кількісного вимірювання її використовують формулу [1,0.29]:

результативність = досягнуті результати/висунуті цілі.

Практичне визначення результативності навчальної діяльності ускладнюється тим, що, по-перше, результат навчання важко визначити кількісно; по-друге, він може проявитися не відразу, а впродовж певного періоду після завершення навчального закладу; по-третє, його складно виокремити серед інших результатів розвитку особистості в суспільстві.

У навчальній діяльності метою та результатом є зміни самого суб'єкта, які виражаються в оволодінні ним певними способами дій. Вдало відображає сутність характеристики положення, сформульоване Г. М. Романовою: „Результативною є така самостійна робота, котра забезпечує досягнення кінцевого результату як сукупності продуктів самостійної навчальної діяльності, набутого досвіду, стану суб'єктів навчання” [13, с. 9].

Поняття „*ефективний*”, тобто такий, „який призводить до потрібних результатів, наслідків і дає найбільший ефект”, є похідним від терміна „ефект”, що використовується із значенням „результат, наслідок яких-небудь причин, сил, заходів” [9, Т. 1, с. 904]. Ці формулювання відомі в різних науках, оскільки є загальнофілософськими категоріями.

Ефективність найчастіше визначають шляхом аналізу співвідношення між отриманими позитивними результатами й витратами на їх одержання. Щодо навчальної діяльності вона вказує на ступінь наближення реальних результатів до заданої мети навчання й, у тому числі, самостійної праці. Г. І. Щукіна наголошує, що під ефективністю навчання слід розуміти єдність процесу та результату, а не лише його кінцевий результат [18, с. 74]. А. М. Алексюк і П. І. Підкасистий вважають, що ефективність організації самостійної роботи студентів має два аспекти: досягнення мети навчання як запланованих його результатів і покращення співвідношення між результатами навчання та витратами часу [10, с. 72]. Частіше ефективність трактують як показник, який свідчить більше про трудомісткість або економічність обраних способів

досягнення цілей, ніж про рівень їх досягнення. Іноді її ототожнюють із результативністю, з чим ми не погоджуємось, оскільки при визначенні ефективності потрібно враховувати не будь-який результат, а лише бажаний.

Продуктивність - це якісна характеристика навчальної діяльності, яка допускає кількісне вираження, тобто квантифікацію. Оскільки самостійна робота є одним із видів цієї діяльності, то продуктивність можна використати й для вимірювання якості самостійної роботи студентів. Поряд із традиційним критерієм (академічною успішністю), реалізуючи акмеологічний підхід до визначення продуктивності, здійснений Н. В. Кузьміною та її учнями [7], ми пропонуємо враховувати й психологічні показники (соціально та професійно значущі риси особистості - самостійність, дисциплінованість, відповідальність, активність, творчий підхід до справи, позитивна мотивація тощо), як це показано на рис. 1.

Усе зазначене вище дозволяє вважати самостійну роботу студентів продуктивною в тому випадку, коли в процесі її здійснення в студентів формуються бажані якості й не виникають при цьому негативні побічні продукти. Тобто якщо самостійна робота спрямована на оволодіння методами самостійного здобуття знань праці, формування самоосвітніх умінь, підвищення рівня професіоналізму, відповідальності, розвиток самостійності, то вона є продуктивною.

Отже, усі характеристики - продуктивність, результативність, ефективність - спрямовані на аналіз та

оцінку результатів діяльності, але лише продуктивність передбачає обов'язкову наявність позитивного основного й невід'ємних додаткових продуктів. Решта характеристик ураховують тільки заплановані основні продукти діяльності, а додаткові - нерідко залишаються

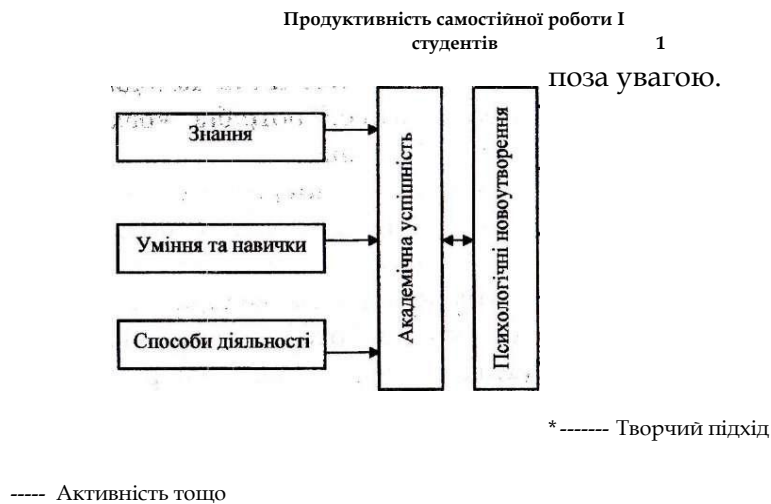


Рис. 1. Складові продуктивності самостійної роботи студентів

Дослідженням проблеми продуктивності навчання займалися О. В. Адаменко, А. М. Алексюк, О. А. Дубасенюк, П. Я. Гальперш, В. А. Козаков, Н. В. Кузьміна, С. Б. Літвігтук, Н. Г. Сидорчук, М. М. Скаткін, В. В. Ягунов. За висновками вчених, сутність *продуктивного навчання* зводиться до активізації навчально-пізнавальної діяльності, забезпечення плідної самостійної теоретичної й практичної роботи студентів у всіх ланках навчального процесу. Значущість такого навчання посилюється у зв'язку з використанням в освітньому процесі педагогічних інновацій, комп'ютерних технологій, які стимулюють досвід, знання та інтереси.

Для реалізації продуктивного підходу В. А. Козаков радить обрати продукт навчальних дій, тобто викладач повинен чітко уявляти, що саме має сформуватися після завершення всіх навчальних операцій. У такому випадку визначений продукт

«----- Самостійність
----- і:1.1

*----- Відповідальність

*----- Позитивна
мотивація

поставить студента перед необхідністю вибору дій, предметів, а далі - примусить вибирати власні, оптимальні дія себе, будову й порядок дій, необхідних для перетворення підготовленого і гредмета на очікуваний продукт [6, с. 60].

Урахування всіх супутніх продуктів самостійної роботи є практично неможливим, оскільки процес навчання багатофакторне явище. Ми не ставили за мету спеціально розглядати супутні продукти, але впевнені, що не можна зал шпиги поза увагою ті з них, які за певних умов стають негативними.

За ступенем відповідності реальних продуктів бажаним умовам пропонуємо виділити три рівні продуктивності самостійної роботи студентів коледжів - високий, середній та низький. Загальний підхід до визначення цих рівнів може здійснюватися відповідно до таблиці 1.

Отже, для визначення рівнів продуктивності самостійної роботи студентів необхідно проаналізувати та оцінити наступні *показники*:

1) знання, набуті студентами, вміння самостійної праці (гностичні, конструктивні, комунікативні, організаторські (основний продукт діяльності);

2) результати спостережень за їх діями щодо організації власної пізнавальної діяльності, а також ставлення студентів до самостійної навчальної роботи як до підґрунтя майбутньої професійної діяльності (функціональні продукти);

3) відсутність перевантажень, показчики емоційного стану студентів, їх працездатність і впевненість у власних силах під час самостійної роботи (супутні продукти).

Саме такими критеріями ми керувалися для визначення продуктивності самостійної роботи студентів у процесі її організації в ході вивчення природничо-математичних дисциплін у технічних коледжах.

Одним із шляхів Забезпечення продуктивності самостійної праці в коледжі, на наш погляд, є диференціація такої роботи.

Саме завдяки диференціації самостійної роботи у вищих: навчальних закладах створюються умови для підтримки, розвитку та самореалізації особистості студента. Така організація навчальної діяльності сприяє зміцненню в студента віри в себе, у власні сили й можливості. Здійснення! диференціації самостійної роботи створює також передумови для впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, реалізації акмеологічних принципів в освіті.

Таблиця 1

Коротка характеристика рівнів продуктивності самостійної

роботи студентів коледжів

Рівень продуктивності	Характеристика продуктів діяльності		
	основних	додаткових	
		функціональних	супутніх
I (високий)	Студенти успішно навчаються. Бажані психологічні новоутворення (володіння вміннями й навичками самостійної праці, набуття самостійності, відповідальність, активність, пізнавальна мотивація тощо) сформовані на досить високому рівні.	Студенти адекватно оцінюють рівень розвитку своїх умінь і навичок. Вони виявляють стійкий інтерес до навчання, творчий підхід до справи, прагнуть до самоосвіти.	Невід'ємні
II (середній)	Успішність студентів на середньому рівні. Вони переважно виявляють позитивне ставлення до самостійної роботи. Бажані психологічні новоутворення сформовані належним чином.	Студенти сприймають самостійну роботу як обов'язковий вид навчальної роботи, ініціативи не виявляють.	Невід'ємні
III (низький)	У навчанні студенти досягають низьких результатів. Бажані психологічні новоутворення в них недостатньо сформовані.	Студентів не цікавить навчання. Самостійна робота здійснюється під впливом заохочування, спонукання, примусу.	Невід'ємні

Неперервне зростання загального обсягу програмового матеріалу й збільшення в ньому частки самостійного опрацювання стимулює викладачів організовувати самостійну роботу студентів таким чином, щоб продуктивність її була на високому рівні. Диференціація створює передумови для розвитку інтересів і спеціальних здібностей кожного студента, а під час організації самостійної роботи дозволяє врахувати наявні пізнавальні інтереси й спонукати до нових. Також вона володіє додатковими можливостями - викликати позитивні емоції, сприяти покращенню навчальної мотивації, зацікавити студентів процесом навчання.

Під диференціацією самостійної роботи студентів розуміємо діяльність викладача, спрямовану на таку організацію самостійної роботи, що передбачає використання різноманітних завдань, видів, методів, прийомів самостійної роботи відповідно до індивідуально-типологічних особливостей студентів із метою підвищення її продуктивності. Головне завдання такої діяльності, на нашу думку, - допомогти студенту повірити у власні сили, наблизитися до розуміння своїх можливостей і використовувати їх продуктивно, творчо. Упровадження диференціації самостійної роботи в дозволяє результативно працювати з усіма студентами, навіть із тими, хто недостатньо підготовлений до навчання у вищих навчальних закладах.

Підгрунтам для диференціації самостійної роботи можуть слугувати різні критерії. По-перше, розподіл на підгрупи здійснюється за рівнем навчальних досягнень, що на практиці зустрічається найчастіше. В іншому разі, в основі диференціації лежать індивідуальні відмінності навчальної діяльності студентів, окремі їх психологічні особливості тощо. Типовим індивідуальним відмінностям студентів присвячена велика кількість наукової літератури. У ній представлені типології, які враховують індивідуальні відмінності в розумовій діяльності під час розв'язування задач (Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобска); структуру самопізнання студентів (Н. С. Копеїна); навчальні можливості, визначені за рівнем

научуваності й працездатністю (О. А. Бударний); успішність, рівень пізнавальної самостійності, інтерес до навчання (Є. С. Рабунський); ступінь пізнавальної самостійності (В. В. Луценко) та ін.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, спостереження за самостійною діяльністю студентів показують, що різноманітне поєднання індивідуальних особливостей неоднаково впливає на самостійність у ході виконання поставлених задач. Окремі студенти різною мірою володіють уміннями й навичками самостійного виконання навчальних завдань, мають відмінності в спрямованості розумової й пізнавальної діяльності, вольової та емоційної сфер особистості. Це, у свою чергу, позначається на ефективності та продуктивності процесу самостійної роботи. Тому вивчення індивідуально-типологічних особливостей студентів можна розглядати як одну з педагогічних умов диференціації самостійної роботи: студентів.

Здійснивши теоретичний аналіз різних типологій студентів, ми виділили наступні індивідуально-типологічні ознаки, що мають вплив на організацію самостійної роботи: 1) *успішність*; 2) *рівень навчальної мотивації*; 3) *працездатність*. Вважаємо, що вказаний набір є достатнім, оскільки відповідає компонентам структури навчальної діяльності.

Успішність ми розуміємо як міру продуктивності навчальної діяльності, самостійної роботи. Вона є узагальненим показником індивідуальності й характеризує внутрішні здібності засвоювати навчальний матеріал. Діяльність людини завжди обумовлена мотивацією, її цілями, волею, потребами. Тому від того, якими мотивами керується студент, яких цілей він прагне досягнути, залежить його ставлення до навчання, успішність самостійної роботи. Працездатність характеризує властивості нервової системи, а саме: швидкість просування вперед у засвоєнні матеріалу, концентрацію уваги, що проявляються під час виконання навчальних операцій. Ці ознаки доступні й зручні, можуть бути легко й оперативно виміряні за існуючими методиками.

У такий спосіб можна виділити десять типологічних груп студентів коледжу, які характеризуються різними можливостями в здійсненні самостійної роботи. Наприклад,

А - типологічна група студентів, у яких високий рівень мотивації, працездатність та успішність високі. Добре встигають у навчанні, упевнені в собі, зацікавлені в освіті й майбутній спеціальності.

В - студенти, які мають чіткі мотиви навчання, але низьку працездатність. Високої успішності такі студенти досягають завдяки великій наполегливості, старанності й т. д.

Цей поділ досить орієнтовний, підгрупи динамічні, передбачається міграція студентів із однієї типологічної групи до іншої. Організуючи самостійну роботу дуже важливо завдання для неї добирати таким чином, щоб студенти, віднесені до різних типологічних груп, проявляли максимум самостійності й мали реальну можливість розвитку. Завдяки диференціації самостійної роботи можна стимулювати розвиток студентів, вони поступово долатимуть прогалини в знаннях, зможуть опанувати прийоми й методи самостійної праці, навчання їх стане більш продуктивним. Деякою мірою будуть змінюватись й психологічні властивості студентів, розвиватиметься самостійність як риса особистості.

Взагалі, мета диференціації полягає в тому, щоб самостійна діяльність захопила студента, у нього з'явилась віра у власні можливості, виникло відчуття морального задоволення від досягнення певних результатів, на які раніше цей студент навіть не сподівався. Результатом впровадження диференціації самостійної роботи є створення сприятливих умов для особистісного розвитку студента, а це, у свою чергу, дозволить усвідомлено, продуктивно вирішувати подальші освітні задачі, розвивати індивідуальність кожної особистості для досягнення

вершин професіоналізму.

Література

1. Артюшина М. В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів:

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Артющина Марина Віталіївна. - К., 2000. -195 с.

2. Вузовское обучение: проблемы активизации / Б. В. Бокуть, С. И. Сокорева, Л. А. Шеметков, И. Ф. Харламов. - Минск: Университетское, 1989. -110, [2] с.

3. Деркач Л. С. Система организации самостоятельной работы студентов на основе диагностики типа учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Деркач Людмила Степановна. - Л., 1989. - 266 с.

4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. - К., 2004. - 351, [1] с.

5. Заскалета С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): дис. ... кад. пед. наук : 13.00.04 / Заскалета Світлана Григорівна.- К., 2000. -187 с.

6. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособ. / Виталий Андреевич Козаков. - К.: Выща шк., 1990. - 248 с.

7. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. - М. : Высш. шк., 1989.-167 с.

8. Кузьмина-Гаршина Н. В. Акмеологические законы развития продуктивной компетентности специалиста фундаментального образования / Н. В. Кузьмина-Гаршина // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : матеріали Всеукр. методолог. семінару з міжнар. участю. - Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. - С. 7-43.

9. Новий тлумачний словник української мови : [у 5 т.] - К. : Аконт, 2000. - Т. 1,3.

10. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : [навч. посіб.] / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін. - К.: ІСДО, 1993. - 336 с.

11. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики / Алексей Константинович Осницкий. - М.-Нальчик : „Эль-Фа", 1996. -126 с.

12. Підкасистый П. И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П. И. Підкасистый // Педагогика. - 2005. - № 3. - С. 47-52.
13. Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Г. М. Романова. - К., 2003. - 21 с.
14. Самостійна пізнавальна діяльність студентів : метод, реком. / [укл. М. М. Солдатенко та ін.]. - К.: ІСДО, 1993. - 52 с.
15. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування : [монографія] / Нінель Герандівна Сидорчук. - Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004.-168 с.
16. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: [монографія] / Микола Миколайович Солдатенко. - К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. -198 с.
17. Сухомлинова М. В. Активизация познавательной деятельности студентов в процессе изучения музыкально-исполнительских дисциплин: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Валерьяновна Сухомлинова. - Ташкент, 1990. -171 с.
18. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : [учеб. пособ. для пед. ин-тов] / Галина Ивановна Щукина. - М.: Просвещение, 1979. -160 с.
19. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / Василь Васильович Ягупов. - К.: Либідь, 2002. - 559 с.
20. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / Валерий Александрович Якунин. - СПб., 2000. - 639 с.
21. Lanier J. Research of teacher education / J.Lanier, J. Little. / / Wittrock M (Ed.), Handbook of Research on Teaching. - New York : Macmillan, 1986. - P. 527-569.

РОЗДІЛ 3. СИНЕРГЕТИЧНА АКМЕОЛОГІЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

Людина - мікрокосм, нескінченний за своєю багатоманітністю і рівномірний макрокосму Світу... Різними шляхами думка приходять все до одного й того ж визнання: ідеальної спорідненості світа і людини, їх взаємобумовленості, їх просякненості один одним, їх суттєвої взаємопов'язаності між собою.

ії.О. Флоренський

3.1. СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГІКИ

Парадигмальні зміни у сучасному суспільстві з особливою гостротою висвітлили багато проблем, які дозрівали в педагогічній науці протягом усього ХХ століття. До них належать проблеми аксіологічної педагогіки, екологізації освіти, її гуманізації й гуманітаризації, інтеграції різнодисциплінарних знань у її змісті, гармонізації навчання й виховання, управління навчально-виховним процесом й низка інших. До їхнього розв'язання нині докладають величезних зусиль учені та педагоги-практики. Однак традиційна педагогіка, що сформувалася у відповідь на запити техногенної цивілізації, що базується на методології, ідеях і принципах класичного раціоналізму, виявилася неготовою до повноцінного розв'язання їхніх питань [7].

Переосмислення уявлень щодо наукової раціональності, яке відбувається нині у методології пізнання й фундаментальних науках, становлення таких пізнавальних моделей, як синергетика, не може не торкнутися освіти і її теоретичного базису - педагогіки. Синергетика, що розкриває загальні механізми й закономірності самоорганізації й організації, дозволяє найбільш повно проілюструвати єдність усього сутнього, побудувати єдину процесуальну модель світу, у якій усе - життя неживої й живої природи, життя й творчість

людини, життя суспільства, культура й освіта з'єднані в єдиний нерозривний вузол [8].

Ці ідеї мають велике прикладне значення для соціології, економіки, політики, природокористування, теорії управління й тощо. Останнім часом у психолого-педагогічній літературі починають обговорюватися можливості й перспективи їхнього використання для опису психологічних систем, значна увага приділяється й питанню використання синергетики в педагогіці.

Зазначимо три найважливіших аспекти застосування синергетичного підходу у педагогіці:

- дидактичні проблеми адаптації ідей синергетики у змісті освіти;
- використання його як методологічної основи педагогічних досліджень;
- застосування в моделюванні й прогнозуванні розвитку освітніх систем й управлінні навчально-виховним процесом.

У зв'язку з особливою важливістю цієї світоглядної концепції адаптація її ідей у змісті освіти є надзвичайно важливою й актуальною. Варто виділити наступні аспекти цієї проблеми. Зміст сучасної шкільної освіти, і особливо природничо-наукової, розроблено в рамках технократичної парадигми, побудовано за дисциплінарним принципом й віддає перевагу досягненням класичної науки. Дидактика робить нині ще дуже боязкі кроки у напрямі адаптації ідей синергетики в освітню практику. Разом з тим, одним з найважливіших призначень сучасної освіти є створення умов для формування екологічного світогляду учнів, тому вже сьогодні необхідною стає нова у концептуальному плані побудова змісту підручників, у яких ідеї єдності, системності й самоорганізації стали б стрижневими [3; 4].

Однак зміст освіти необхідно розглядати набагато ширше, ніж відображення науки. Це педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за своєю структурою людській культурі. Його відбиття у змісті навчання пов'язане із

втіленням в останньому ідей гуманізації й гуманітаризації, з висновком на загальне ціннісне знання, з підвищенням потенціалу освіти, яка, насамперед, виховує. У зв'язку із цим реалізація принципу інтеграції різнодисциплінарних знань у змісті освіти здобуває домінантне звучання. Його обґрунтуванню й втіленню в освітню практику педагогіка завжди приділяла велику увагу. Донедавна це здійснювалося в рамках принципу додатковості, винятково на емпіричному рівні [23]. Інтеграція зводилася, головним чином, до конвергенції знань із різних дисциплінарних галузей і координації у викладанні різних навчальних дисциплін, що здійснювалася у формі міжпредметних зв'язків. Однак їхня практична реалізація зіткнулася із серйозними труднощами, а спроба, показати цілісність і процесуальність навколишнього світу, використовуючи міжпредметні зв'язки, виявилася малопродуктивною.

Синергетика дозволяє зняти ці утруднення. Розкриваючи спільність явищ і процесів різної природи, вона дозволяє намітити шлях до виявлення загальних підстав для об'єднання різнопредметних наукових знань у єдину систему й може стати новою концептуальною платформою їхньої інтеграції на теоретичному й методологічному рівнях.

Основу методології класичної педагогіки становить діалектичний метод, у його рамках розроблено концепцію про умови й фактори, протиріччя, рушійні сили і механізми навчально-виховного процесу. Але вже в рамках цього підходу педагогіка широко використовує положення про стохастичність й невизначеність в розвитку педагогічних явищ, про вплив суб'єктивного фактору й випадковості. Сучасна наука вступила у суттєво новий етап свого розвитку (посткласичний) і його загальні закономірності втілились у наукову методологію - синергетику, яка нині є найоптимальнішою для наукового розгляду українських реалій - соціальних та економічних криз, нестабільності, хаосу

- і дозволяє розробити засоби та методи для покращення управління суспільними процесами [2; 3].

Проблеми адаптації і застосування синергетичного підходу в педагогічних дослідженнях

Підвищений інтерес дослідників до синергетичного підходу пояснюється, насамперед, його універсальністю. Разом з тим виникає безліч питань, пов'язаних з ним, а саме:

- Чи може педагогіка за своєю сутністю орієнтуватися на нестабільність, продуктивну роль хаосу, які проголошуються синергетикою домінантами розвитку складних систем?

- Чи доцільно синергетичні моделі застосовувати для опису педагогічних явищ і процесів?

- Чи не передчасно взагалі застосовувати синергетичні моделі для опису соціальних процесів?

Отже, якою мірою основні положення синергетики доцільно застосовувати в галузі педагогічних досліджень?

Перше питання, яке необхідно розв'язати, пов'язано зі співвідношенням діалектики й синергетики. Справа в тому, що опоненти синергетичного підходу знаходять у ньому серйозне порушення принципів діалектики. Однак, нині у філософських дослідженнях обґрунтовано, що синергетика за своєю сутністю - діалектична концепція (вона історично й логічно формувалася в контексті діалектичного пізнання) [16; 1]. Самоорганізація (а предметом синергетики саме і є системи, що самоорганізуються) розглядається на основі діалектичного принципу саморозвитку. Іншими словами, синергетика не претендує на роль нової загальної методології, а лише представляє інший рівень методології загальнонауковий рівень. Синергетика - є розвиток теорії системного аналізу. Вона являє собою перспективний напрям наукових досліджень [25; 26].

У синергетики визначився власний предмет дослідження - системи відкритого типу, принципом існування яких є самоорганізація, здійснювана на основі постійної й активної

взаємодії їх із зовнішнім середовищем. Функціональними характеристиками таких систем є: взаємодія, відкритість, динамічність, саморегуляція й самоорганізація. Такі ж характеристики мають педагогічні процеси. Положення синергетики принципово змінюють позицію дослідника. Якщо раніше в багатьох дослідженнях у процесі розробки формульованого експерименту йшлося про розробку системи педагогічних впливів, то з позиції синергетичного підходу проблема „відкритості” при організації експериментальної роботи є ключовою. Отже, експериментальна робота розглядається як процес розв'язання дослідницьких завдань за допомогою діалогу експериментатора й учасників такої роботи як „відкритих” систем [4].

Розвиток синергетичних систем супроводжується проходженням їх через особливі стани нестійкості (їх називають біфуркаційними станами). У ці моменти невеликі, іноді випадкові впливи можуть призвести до появи нових структур, нових рівнів організації системи, які будуть впливати на вже сформовані рівні ц трансформувати їх. Відповідно до цього положення синергетики, розвиток особистості можна представити як процес адаптаційних і біфуркаційних етапів. Змістом біфуркації є відбір значимої для розвитку суб'єкту інформації, на основі якої буде відбуватися подальший саморозвиток у деякий період. З погляду на це положення, стратегічно ефективним буде вплив на педагогічну систему в точці біфуркації. Для того, щоб такий ефект відбувся, необхідно, по-перше, створити біфуркацію (проблемно- конфліктну ситуацію), а по-друге, цей вплив повинен бути резонансним [27].

Як же здійснювати взаємодію у зв'язку із цим суб'єктом? З позиції синергетики контроль за суб'єктом, що саморозвивається, не може здійснюватися за рахунок силового впливу на нього. Більше того, ефективним у процесі взаємодії буде вплив саме в період біфуркаційного етапу розвитку

особистості за умови, що цей вплив адекватний стану суб'єкта [27].

Синергетичний підхід завдає й новий імпульс концепції детермінізму, що більше наближається в цьому випадку до відбиття всього різноманіття й складності реальних життєвих явищ. У новій інтерпретації поняття детермінізму набуває діалектичного змісту, що ґрунтується на ймовірності випадкового й необхідного в житті будь-якої складної системи. У долі кожної системи стійкість і нестійкість її станів взаємодоповнюють одне одного. Визначене положення в педагогічних дослідженнях має важливе значення, тому що орієнтує експериментатора на розробку декількох варіантів формуального експерименту [8].

Найважливішою особливістю синергетичних систем є перевага системних зв'язків її компонентів над зовнішніми впливами на них. У такому сенсі ефективною представляється взаємодія з педагогічними системами через механізми самокерованого розвитку, зокрема, через рефлексію (індивідуальну, групову). Отже, синергетичний підхід орієнтує на зміну характеру взаємодії дослідника й учасників експериментальної роботи. Дослідник не протистоїть педагогічній системі як чомусь зовнішньому, а перетворюється у відповідний суб'єкт (частину) системи, на яку він впливає. Дослідник, що працює із системними педагогічними об'єктами (суб'єктами), у які він сам включений, не тільки трансформує ці об'єкти, але й змінює свої власні зв'язки й функції [10].

Використання синергетичного підходу у педагогічних дослідженнях має й істотні обмеження. Перше з них пов'язано з визначенням поняття „підхід”. У педагогічних дослідженнях підхід розглядається не тільки як сукупність певних принципів і положень, але й містить у собі певні способи діяльності. Синергетичний підхід як такий використовує нелінійні диференціальні рівняння, які нині не застосовуються щодо

опису педагогічних явищ і процесів. Друге обмеження обумовлено наявністю біфуркаційного етапу в саморозвитку педагогічної системи. Оскільки біфуркація припускає істотні зміни структури педагогічної системи, її властивостей, то цей період може розглядатися як своєрідна „революція“, що в цілому неприйнятно для педагогічних досліджень [23; 26]. У цьому зв'язку виникає проблема еволюційної біфуркації в педагогічних дослідженнях. Не проектування масштабних реорганізацій у педагогічних системах, а помірною еволюція з ретельним оперативним урахуванням зворотних зв'язків на основі системного моделювання.

Третє обмеження полягає в тому, що в синергетичних моделях діє позитивний зворотний зв'язок, що дозволяє фіксувати зміни, які відбуваються в саморозвитку систем. Однак у педагогічних дослідженнях окрім орієнтації на позитивний зворотний зв'язок (суттєво визначає особистісно-орієнтований підхід до освітнього процесу) необхідні орієнтація й на негативний зв'язок. Тим самим для педагогічних досліджень необхідною є синтетична модель - єдність синергетичного й кібернетичного підходів [25; 27].

Четверте обмеження обумовлено тим, що система, яка випробувала у своєму саморозвитку біфуркацію, за висловом І. Пригожина „не пам'ятає свого минулого“ [17]. На новому рівні буття її системи визначають нові механізми. У той же час у педагогічних дослідженнях важливо акцентувати увагу на збереженні й продовженні певного функціонування системи. У такий спосіб при проходженні крапок біфуркації вибір педагогічною системою певного шляху подальшого розвитку детерміновано: попереднім розвитком системи, її традиціями й тенденціями; спонтанним саморозвитком і самоорганізацією компонентів системи; зовнішніми впливами різних факторів на систему; флуктуаціями - випадковими зовнішніми й внутрішніми впливами на систему, що здійснюються в крапці біфуркації [27].

Основні поняття синергетики - система, процес, імовірність, флуктуація, інформація, зворотний зв'язок, біфуркація, конкуренція, кооперація, самоорганізація, організація й ін. стають інваріантами інтеграції й надають природну основу для розуміння взаємозв'язку соціоприродних систем і спільності механізмів їхнього розвитку. Вони є стрижневими, виступають як інтегратори й, як показує досвід, дозволяють учням більш глибоко осмислити такі поняття, як розвиток, еволюція, періодичність, симетрія, відбір, імовірність, невизначеність й ін. [22].

Більше того, використання ідей синергетики дозволяє визначити знання, які мають загальнотеоретичний характер, що становлять основу, засвоєння якої в майбутньому може надати можливість учням порівняно легко опановувати знаннями про особливості розвитку конкретних систем, а педагогові на практиці реалізувати принцип, дедуктивності навчання, що вкрай важливо в умовах гіперекспонентного зростання інформації [23].

Однак цей опис навчально-виховного процесу все таки має якісний характер. Незважаючи на спроби внести деяку теоретизацію за рахунок використання методів математичної статистики, його дослідження залишається на емпіричному рівні. У цьому плані методи синергетики можуть доповнити діалектичний метод, розширивши його можливості до кількісного опису навчально-виховного процесу, і висвітлити його закономірності в новому ракурсі [13].

Застосування ідей синергетики до педагогічних досліджень дозволяє підійти до осмислення можливостей кількісного опису навчально-виховного процесу, його математичного моделювання й прогнозування. Однак водночас це досить проблематично, тому що відсутні необхідні здобутки в галузі функціональної діяльності мозку, мислення й свідомості, проблематична кількісна оцінка параметрів і характеристик цих процесів. Використання із цією метою

математичного апарату синергетики нині унеможливлено й навряд чи буде можливим у найближчій перспективі. Побудова кількісної синергетичної моделі навчально-виховного процесу допоки залишається мрією теоретичної педагогіки. Це питання вимагає спеціального обговорення. Проте осмислення ідей синергетики стосовно навчально-виховного процесу є досить актуальним, має принципове значення, а їхнє активне освоєння психологами, педагогами й математиками дає надію, що врешті решт ідеї й методи синергетики будуть нарівні із традиційними педагогічними методами застосовані в управлінні освітніми системами [10; 18].

У цілому, синергетичний стиль наукового мислення містить у собі, з одного боку, імовірнісне бачення світу, що набуло бурхливого розвитку в XX столітті. З іншого боку, синергетику можна розглядати як сучасний етап розвитку кібернетики і системних досліджень. При цьому синергетика, не будучи жорстко орієнтованою сукупністю методологічних принципів і понять, скоріше відіграє роль системної рефлексії й виходить не з однозначного загальноприйнятого визначення поняття "система", а з притаманного їй набору властивостей. Серед таких властивостей можна відзначити нелінійність, цілісність, стійкість структури, процеси її становлення і самоорганізації, системний "ефект додавання" (коли вхідні в систему елементи визначаються в залежності від цілого, від координації з іншими її елементами і поводяться зовсім інакше, ніж у випадку їхньої незалежності: принцип "ціле більше частин") [8].

Використання синергетичного підходу як методологічної основи педагогічних досліджень.

Синергетика, завдяки німецькому фізику Г. Хакену, як новий напрям у науці, стала наразі методологічним підґрунтям для всіх галузей науки. Сам Г. Хакен на міжнародному симпозіумі з синергетики в Берліні у 1981 р.

зазначав: „Синергетику можна розглядати як форум, на якому вчені різних дисциплін зустрілися один з одним для того, щоб обмінятися своїми ідеями, як упоратися з великими системами" [25; 26]

Інший учений, лауреат Нобелівської премії, фізик-теоретик Швінгер в 1962 р. увів поняття про три рівні в науці: перший - події, явища, факти; другий - закони, яким підкоряються ці події, явища факти; третій - інваріанти або закони законів. За цією класифікацією синергетика претендує бути інваріантною. Вона рівною мірою застосовується як до природних, так і до гуманітарних наук, у тому числі й до педагогічних [5].

Синергетику можна визначити як напрям наукового дослідження, метою якого є виявлення загальних закономірностей у процесах організації невіднобалансованих складних систем різної природи [11]. Не є виключенням у цьому значенні й освітні системи, дослідження яких з позицій синергетики може відкрити в них нові горизонти.

З погляду синергетики, феномен освіти полягає в самоорганізації будь-яких складно організованих систем, що перебувають у невіднобалансованому стані. Причиною такої самоорганізації є сам факт взаємодії всіх складових цих систем (вупеї^ейков (грецьк.) - спільний, діючий у взаємозалежності) [2].

Синергетичний підхід до проблем методології освіти дозволяє розглядати освіту як процес знаходження нових образів не тільки особистостями й соціальними! системами, але й соціально-територіальними системами. Соціуми й територія, на яких вони існують, є складовими цих систем. їхній саморозвиток взаємно обумовлений. Інакше кажучи, під освітою, з погляду синергетики, варто розуміти більш широкий, ніж: це традиційно прийнято вважати, „процес набуття системами або її складовими певної якісної новизни, як у структурі, так й у змісті цих систем" [7].

Синергетика звертає увагу дослідників проблем освіти на те, що захоплення відособленими складовими освітніх систем: обмежують можливості пізнання їхньої сутності й: проектування шляхів "їхнього розвитку. Обмежений у цьому сенсі особистісно-орієнтований підхід до освіти, незважаючи на його високий гуманістичний потенціал, дозволяє отримати: найкращий результат у вихованні й навчанні особистості, коли: він сполучається із соціо-, культурно-, природно-, економіко-, еколого-орієнтованими.

Синергетичний підхід по-новому спроможний розв'язувати й інші актуальні проблеми освіти: його змісту, методів, організаційних форм, компонентів освітніх стандартів й інші [6]. Безпосередніми засновниками синергетичного підходу прийнято вважати І. Пригожина та Г. Хакена, які завдяки своїм: дослідженням систем різноманітної природи вперше детально розробили основні закони, категорії та принципи синергетики як наукового мислення. У вітчизняному науковому співтоваристві видання з синергетики почали з'являтися завдяки теоретичним та прикладним розробкам видатних українських та російських вчених. Зокрема варто назвати В. Алексєєвського, В. Буданова, М. Дмитрієву, І. Добронравову, І. Єршову-Бабенко, В. Капицю, С. Курдюмова,, Г. Малинецького, В. Сугакова, В. Ідикіна, О. Чалого та ін.

На думку І. Пригожина, синергетика виникла як відповідь па необхідність адекватного опису самоорганізації і ускладнення неврівноважених відкритих живих систем, а Г. Хакен його доповнив і запропонував використовувати її як загальну теорію системного аналізу сумісної кооперативної дії різноманітних процесів становлення в природі [8]. На сучасному етапі розвитку синергетичної неіуки майже в кожного її дослідника є своє визначення синергетики: междисциплінарний напрям наукових досліджень, у рамках якого вивчаються процеси переходу від порядку до хаосу і навпаки (процеси самоорганізації та самодезорганізації) у відкритих нелінійних середовищах найрізноманітнішої

природи [9, с. 196]; науковий напрям, який вивчає та описує фазові трансформації та структурно-системні модифікації відкритих систем [12, с. 69]; методологія, яка розглядає рух буття та людську діяльність від хаосу до появи спрямованих тенденцій розвитку [12, с. 159], теорія самоорганізації і розвитку відкритих нелінійних систем [12, с. 116; 1]; методологія, яка розглядає процеси самовільного підвищення складності в системах, далеких від стану рівноваги [13]; спроба раціонально пояснити нераціонально влаштований світ [22, с. 10]; теорія середнього рівня, яка за допомогою міждисциплінарних досліджень вивчає ефект виникнення з дезорганізації, безпорядку і хаосу самоорганізуючих структур [16, с. 38].

Таким чином зазначимо, що синергетичний підхід як методологічна орієнтація в пізнавальній і практичній діяльності, передбачає розгляд всіх соціальних систем як відкритих, нестійких, нелінійних середовищ які постійно перебувають у стані хаосу та порядку і завдяки свідомій спільній дії елементів цих систем прагнуть до самоорганізації.

Одним із ключових принципів синергетичного підходу є і явність у системах процесів самоорганізації, які є закономірними для всіх явищ, процесів та подій буття. Під самоорганізацією розуміють процеси спонтанного впорядкування, виникнення і еволюції структур у відкритих нелінійних середовищах (системах); упорядкування системи за рахунок дії її складових, тобто певних внутрішніх законів, можливостей сил. Якщо, поглянути на самоорганізацію з позицій суспільствознавчих та гуманітарних наук, то під нею розуміють самоздійснювані процеси соціального регулювання в складних соціальних системах, які передбачають якісне і структурне перетворення певної об'єктивної реальності [26, с. 193]. Соціальна самоорганізація виникає як результат цілеспрямованих індивідуальних дій у межах більш широких соціальних систем і процесів. Тобто, самоорганізація - це процес, у якому створюється і відтворюється система, що має

високий рівень складності і велику кількість елементів, зв'язки між якими мають не жорсткий характер, а характер ймовірного розвитку [13, с. 26,182-183].

Більш детально процес самоорганізації можна розкрити за допомогою ключових положень синергетики, якими є відкритість (характеристика соціальної системи, яка вказує на наявність певних обмінних зв'язків між нею та навколишнім середовищем); нестійкість (вказує на стан готовності системи до змін і момент вибору їх напрямку); нелінійність (як невідповідність цілого (тобто системи) простому об'єднанню частин, які увійшли до нього [10] та як нееквівалентність минулого системи її майбутньому [11]).

Щойно названі характеристики можуть бути доповнені наступними принципами синергетики, які також притаманні соціальним системам: динамічна ієрархічність (емерджентність) - це проходження системою точок біфуркацій, її становлення, народження і загибелі ієрархічних рівнів [17]; гомеостатичність - це підтримка програми функціонування системи в деяких рамках, що дозволяють їй слідувати до своєї цілі-аттрактору [27], можливість за рахунок специфічних реакцій організму відновлювати його нормальне функціонування [16, с. 195]; дисипативність - пов'язана з розсіянням енергії, речовини або інформації впорядкованість, що виникає у відкритих нелінійних системах, далеких від рівноваги [5, с. 112]; можливість спостереження - це відносність інтерпретацій до масштабу спостережень і спочатку очікуваного результату [23].

Виходячи з наукових розробок останнього часу основний закон синергетики можна сформулювати як відповідність потреб та інтересів суб'єктів соціального середовища (системи) їх здібностям і можливостям, правильне розуміння ними інтересів інших суб'єктів та суспільства в цілому і взаємодія та взаємодопомога в реалізації всіх цих інтересів [16, с. 231].

Одним із найважливіших напрямів синергетичного підходу є теорія хаосу та управління ним. Прихильники

синергетики стверджують, що в кожній соціальній системі існує безліч неконтрольованих і непрогнозованих невизначеностей, які тримають систему в стані постійного хаосу. Засновник синергетики Г. Хакен для пояснення цього стану/ системи ввів у науковий обіг термін "параметри порядку", під яким розуміють певні змінні величини, які визначають поведінку окремих частин системи [16]. Потрібно уникати уявлення про те, що ці параметри піклуються тільки про порядок; вони можуть також представляти хаотичні стани або управляти ними. Ми говоримо тут про круговий причинний зв'язок - параметри порядку задають контури та напрями функціонування системи та її окремих частин, а останні, в свою чергу, своєю колективною поведінкою створюють ці параметри порядку.

Концептуальні положення синергетики стверджують, що хаос являє собою не аномальне явище, а закономірний, природний стан, типовий для окремих періодів існування всіх соціальних систем. Порядок та хаос, організованість та дезорганізованість існують поряд, вони взаємодоповнюють один одного і не можуть поодиноці.

Видатні українські вчені І. Єршова-Бабенко та В. Запорожан зазначають, що система освіти в суспільстві виступає як "ціле в цілому" чи "середовище в середовищі" — відкрите нелінійне ціле, що самоорганізується, у відкритому нелінійному цілому, що самоорганізується. Таким чином, ми зіштовхуємося з унікальним явищем — синтезом нелінійних: відкритих середовищ різного рівня, що самоорганізуються і тому актуалізується необхідність розробки та реалізації нових дієвих та ефективних шляхів державного управління освітньою сферою в нових умовах розвитку суспільства [7; 9]. Педагогічна синергетика не тільки впроваджує синергетичну парадигму в освітню сферу, не тільки осмислює та проектує педагогічні системи на ґрунті синергетичних принципів, але й аналізує відомі педагогічні системи щодо наявності в них синергетичних рис.

Слід зазначити, що, незважаючи на те, що проблемам! синергетики в освіті присвячено чимало робіт, такі поняття, як "педагогічна синергетика", "синергетичний підхід в освіті", ще не одержали однозначного тлумачення в педагогіці та перебувають у стадії розробки та обґрунтування [8].

Суттєво, що малодослідженими є можливості зміни системних властивостей особистісної сфери виховання за допомогою синергетичного підходу до педагогічної діяльності, підвищення сприйнятливості педагога до новацій, надання йому можливостей активного цілеспрямованого й вільного використання інформації, актуалізації внутрішніх чинників і мотивів, спрямованих на свій саморозвиток тощо [15].

Застосування синергетичного підходу в моделюванні й прогнозуванні розвитку освітніх систем

Освіта повинна гнучко адаптуватися до змін, що відбуваються в наш час, відповідаючи на нові виклики, пов'язані зі змінами соціального середовища і як наслідок, змінюватися сама, але в якості соціального організму освіта слабо реагує на соціальні зміни [9; 14].

Виклик з боку майбутнього змушує переглядати цілі й ідеали освіти, висуваючи нові вимоги. Частина вимог пов'язана з вичерпаністю основної педагогічної парадигми (класичної системи освіти) і форм її теоретичного осмислення. Це виявляється, у тім, що стають неефективними традиційні цілі, зміст і форми освіти (школи) - навчання знанням і навчальним предметам, шкільно-урочним або лекційно-семінарським формам викладання, зведення навчання до засвоєння, а форм шкільного життя - до дисципліни й т.п. [12].

У XX столітті криза педагогіки поглиблювалася ще однією обставиною - наявністю безлічі педагогічних практик. У XIX столітті в цілому вдалося сформулювати єдину систему вимог до освіти й потім створити єдину систему освіти. Нині ж ситуація інша: у наявності плюралізм культур і неоднорідність культури. Як наслідок - безліч суб'єктів і різномірних вимог до освіти. У теперішній час ми не маємо справу з єдиною

педагогічною практикою, навпаки, як відповідь на полікультурну цивілізаційну ситуацію й волю освітнього вибору формуються різні, що істотно розрізняються, види педагогічних практик (традиційна освіта, розвивальна, нова гуманітарна освіта, релігійна й ін.). у цих практиках, природно, освіта розуміється по-різному [15]. Суттєво, що, починаючи з кінця ХХ століття для педагогіки синергетика починає виступати як один із методологічних принципів аналізу освітніх систем. Таким чином, як пише А. Євдотюк, дослідження педагогічних реалій сьогодні має поєднувати системно-синергетичний й історичний підходи при вивченні освітніх систем, коли порівняльно-оцінювальні дослідження педагогічного досвіду мають виняткове теоретичне й практичне значення [8, с. 17-20].

Елементи загальної синергетичної інтерпретації розвитку освіти ми знаходимо у працях В. Буданова, Н. Булгакової, В. Вандишева, В. Кушніра, В. Лутая, А. Назаретяна, М. Ожевана, В. Редюхіна, В. Цикіна, С. Шевельова.

Як відомо, новий і більш адекватний синергетичний підхід до розуміння діючих у природі закономірностей пов'язаний з працями шкіл и І. Пригожина та багатьох його наступників Дж. Ніколіса, І. Стенгера, Г. Хакена й інших. Гносеологічні проблеми дослідження процесів самоорганізації систем різної природи висвітлювалися у працях Л. Антипенка, С. Нікольського, Ю. Плюскіна, С. Ситька, Л. Солов'я та ін. Епістемологічне значення синергетичних методів і підходів до проблем еволюції в соціальних системах знайшло своє відображення у поглядах К. Бейлі, М. Моїсєєва, Дж. Скотта, О. Субетто, Ю. Яковця.

Досліджуючи проблему взаємозв'язку принципів синергетики й освіти, зазначимо, що освіта - ключовий канал соціокультурної динаміки, на використання якого сьогодні покладаються основні надії щодо подолання глибокої й комплексної кризи стійкості, поглибленої соціальною, антропологічною, культурною, екологічною нестійкістю. Головний вектор еволюції освіти сьогодні визначається

прагненням реалізувати ідею „стійкого розвитку" (sustainable development) за рахунок подолання соціальної своємірності [17]. Освітня система - це системоформувальна підсистема національної системи освіти, наділена специфічними функціями; впорядкована, структурна, самоорганізована цілісність історично зумовлених і взаємопов'язаних поглядів, переконань, ідеалів, національних традицій та практикуючих дій, об'єднаних спільними мотивами, завданнями і цілями, спрямованими на навчання й виховання людини задля досягнення нею певного рівня освіченості як ступеня становлення особистості [8].

Своємірніси. можна розглядати як характеристику системи, що самоізолюється. Очевидно, що самоізоляція може бути за певних обставин тактично вигідна системі - вона звільняє енергію, використану на підтримку зв'язків з іншими системами, за рахунок якої тепер здійснюється інтенсифікація внутрішнього розвитку, забезпечення специфічних інтересів даної системи [17]. л -

Освіта - соціальний механізм самоорганізації. На практиці сучасна освіта розв'язує два основні завдання: допомагає особистості, що розвивається переборювати нестійкість за рахунок вироблення системного, комплексного погляду на світ; сприяє адаптації до нестійкості. Очевидно, що ці два завдання мають різний напрям: перша орієнтує особистість на самореалізацію в контексті стратегічної перспективи, а друга - тактичної. Перша реалізується через розвиток такої тенденції сучасної освіти, як гармонізація, універсализації, друга - такої як прорив, спеціалізація [12].

Синергетичний підхід дозволяє поглибити аналіз у філософії освіти понять „мобільність", „хаотичність", „самовизначеність", „само організованість", „закономірність", „спонтанність" й ін. [20]. Універсальні характеристики світу, зафіксовані синергетикою (а ще раніше, деякі з них були констатовані теорією систем) виявляються у функціонуванні й освітніх систем - як на рівні пасивному (у вигляді природного розвитку подій в освітній сфері), так і на рівні активно-

рефлексивному - через входження синергетичної пояснювальної моделі та, взагалі, синергетичної парадигми мислення у сферу педагогічної думки, яка починає рефлексувати освітні процеси з позиції неврівноваженої динаміки, моделюючи освітні системи за допомогою принципів синергетики з метою їх оптимізації. Цю форму педагогічної рефлексії можна назвати "педагогічною синергетикою" - системою педагогічних поглядів, орієнтованих на синергетичну парадигму пізнання світу та оптимізацію освітніх систем за допомогою теоретичних та практичних ресурсів синергетики [7].

Педагогічна синергетика не тільки впроваджує синергетичну парадигму в освітню сферу, не тільки осмислює та проектує педагогічні системи на ґрунті синергетичних принципів, але й аналізує відомі педагогічні системи щодо наявності в них синергетичних рис.

Багато авторів, що досліджують дану проблему, підкреслюють значимість синергетичних принципів для освіти в можливості інакше розглядати проблему розвитку. Синергетична модель розвитку дозволяє у новому ракурсі розглянути передісторію й зміст сучасної глобальної кризи, що представляє собою характерне вираження закону техно-гуманітарного балансу (невідповідність вироблених попереднім історичним досвідом ціннісно-нормативних регуляторів нгіявному технологічному потенціалу), а також перспективи розв'язання найбільш гострих проблем і ймовірну ціну, що доведеться за це платити [6].

Тут корисно вказати на ще одну загальносистемну закономірність, розкриту в рамках теорії самоорганізації й принципово важливу для розуміння глобальних проблем.

На думку М.О. Федорової, фундаментальні положення синергетики відкривають нові можливості для педагогічної науки (зокрема, й у плані концептуалізації педагогічної синергетики), тому що саме самоорганізація дає можливість зрозуміти механізм розвитку особистості того, якого навчають, педагогічного колективу, педагогічної системи в цілому [24, с.

22-23]. При цьому, самоорганізація впливає з об'єктивних передумов саморуху системи, що свідчать про її внутрішню активність, здатність до створення й ускладнення структури.

Таким чином, проблема пошуку місця синергетики в дослідженні проблем освіти пов'язана з тим, що педагогічна думка все більше зосереджується на аналізі різних освітніх парадигм у їхній парадигмальній та функціональній єдності. Таким чином, педагогічна синергетика є віддзеркаленням потреби сучасної педагогічної думки у певному теоретичному синтезі педагогічних підходів, систем, ідей [24].

Аналізуючі/і динаміку організаційних зв'язків у складних системах, що розвиваються, доведено, що ефективний ріст розмаїтості на верхньому рівні структурної ієрархії завжди компенсується обмеженням розмаїтості на попередніх рівнях, і навпаки - зростання розмаїтості на нижчому рівні обертається руйнуванням вищих рівнів. Оскільки зазначене відноситься до систем будь-якого типу: природним, соціо-природним, соціальним, семіотичним, духовним, - закон ієрархічних компенсацій здобуває загальнонаукове значення. Сьогодні вже неможливо обговорювати перспективи й стратегії соціального розвитку, ігноруючи цю нетривіальну залежність [24].

Складність розв'язання подібного завдання в його багатофакторності, у тім, що людство протягом історії ставилося до природи як до вічної комори, з якої можна черпати необхідні ресурси, а розвинені країни звикли вирішувати завдання, що встають перед ними, не тільки за рахунок кмітливості, але й за рахунок природи й інших країн. Як відзначила, О. Шпенглер „енергія культурної людини спрямована всередину, енергія цивілізаційної - на зовнішнє" [5]. Намагаючись затвердити себе в просторі, людина забуває про необхідність самозаглиблення, самоствердження, саморозвитку. Тим самим відбувається розвиток людини в просторі - вона освоює нові землі, нову технологію, найближчий космос і т.д., але людське - його мораль, моральні якості багато в чому залишаються незмінними, або навіть погіршуються під впливом різних факторів.

Таким чином, можна сказати, що в освітньому просторі змінюється акцент при розгляді розвитку індивідуальності. Ми є свідками методологічної експансії синергетики у будь-які галузі людського знання. Уже не викликає сумніву застосованість її принципів і понять до дослідження когнітивних процесів, процесів еволюції науки як сфери культури. Освіта як соціальна система та суспільний інститут виявляє відкритість та самоорганізацію, оскільки будь-яка соціальна система постає саме нелінійною відкритою системою, яка завдяки зовнішнім впливам може якісно змінювати свою

внутрішню структуру та еволюціонувати у певному напрямі, що зрештою відбиток у сфері педагогічної рефлексії [12].

Опце, синергетика може виступити методологічною основою процесу еволюції й управлінської діяльності в сучасному світі». Наукові погляди синергетичного підходу складають понятийну і класифікаційну основу його застосування у педагогічній теорії та практиці. Існуючі соціальні структури можуть успішно реалізувати функцію виховання і розвиток: особистості лише за умови відкритості для нових соціальних і педагогічних впливів, а тому, їх функціонувати та розвиток повинні будуватися на основі механізмів і процесів самоорганізації і саморозвитку. Для виникнення і протікання процесів самоорганізації і саморозвитку в органічних системах (у тому числі і педагогічних) необхідною умовою є: здатність структури взаємодіяти з навколишнім середовищем, достатня віддаленість від точки рівноваги і стагнації здійснюваного процесу. Спонтанність процесів соціального виховання виконує конструктивну роль у практиці самоорганізації педагогічних систем: із одного боку, руйнівна, оскільки малі флуктуації у певних умовах призводять до руйнування складних систем; з іншого - вона творча, оскільки хаос лежить в основі

механізму об'єднання простих структур у складні, узгодження темпів їх еволюції, втоду штеми на аттрактор розвитку. Для життєдіяльності саморегулюючих систем важливого значення набувають не лише стійкість і необхідність, але нестійкість та випадковість, які складають основу дійсності. Процес самоорганізації здійснюється у результаті взаємодії випадковості і необхідності та завжди пов'язаний із переходом від нестійкості до стійкості. Хоча стійкість, стабільність, рівновага є необхідною умовою для існування та функціонування визначеної, конкретної системи, проте перехід до нової системи і розвиток у цілому не можливі без ліквідації рівноваги, стійкості та одноманітності. Нове виникає у результаті, одночасно життєво необхідне і непередбачене, що охоплює і перетворює важливі „вузлові” моменти розвитку тієї чи іншої події та у той же час програмує нові умови вдосконалення суб'єкта діяльності у вигляді можливих шляхів розвитку спектра відносно стійких структур - аттракторів еволюції. Синергетично організованій системі не можливо нав'язувати те, що вступає у протиріччя з її внутрішнім змістом і логікою розгортання її внутрішніх процесів. Ефективне управління навчально-виховною системою можливе за умови усвідомлення тенденцій її розвитку і здійснення на систему і її компоненти резонансного впливу. За якого зовнішні впливи узгоджуються гармонійно з внутрішніми властивостями системи. За резонансного впливу важлива не його сила та інтенсивність, а правильна просторова організація.

Отже, якщо дотримуватися ідей синергетичного підходу, то освіта виявляється складним соціальним організмом, головні функції якого відтворення досвіду, накопиченого в культурі, і створення умов для його цілеспрямованої зміни.

Література

1. Аршинов В.А. Философия образования и синергетика: как синергетика может содействовать становлению новой модели образования? В.А. Аршинов. Режим-доступа: spkurdyumov.narod.ru/Arsh.htm.

2. Аршинов В.И. Синергетика как феномен постаклассической науки. - М.: Мир, 1999 - 204 с.
3. Богиніч О. Л. Зміна методологічних; орієнтирів сучасної системи освіти / О.Л. Богиніч // Педагогіка. - №1 - 2005. - Режим доступу
БЦр://www.bdpi.org/scientific_published/pedagogics 1 2005/01.
4. Богуславский М.В. Синергетика и педагогика. - Магістр, 1995,-№2.-С 89-95.
5. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. - СПб.: Политехника, 2001. -159 с.
6. Буданов В.Г. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / В.Г. Буданов, В.А. Журавлев, В.А. Харитонов. - Режим доступа : <http://spkurdyumov.narod.ru/budanov13.htm>.
7. Ершова-Бабенко И.В. Особенности времени, синергетика и проблема концептуально-стратегической модели системы высшего образования в XXI веке / И.В. Ершова-Бабенко. - Режим доступа : <http://spkurdyumov.narod.ru/ErshBab.htm>.
8. Євтодюк А.В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти. - К., 2002. -198 с.
9. Запорожан В. Культура нелінійного мислення. Якою хотілося б бачити систему вищої освіти України XXI століття? / В. Запорожан, І. Ершова-Бабенко // Вища освіта України. - 2003. - № 2.-С. 74-81.
10. Зорина Л.П. Отражение идей самоорганизации в содержании образования. - Педагогика. -1996,- № 4. - С. 105-109.
11. Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица, С.П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. - 2-е изд. - М. : Эдиториал УРСС, 2001. - 288 с.
12. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм. - Київ- Полтава-Харків: ПОПОПП, 1998. - 360 с.
13. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. 1994. - № 4. - С. 31-36.
14. Колісниченко Н.М. Взаємозв'язок державного регулювання та механізмів самоорганізації в управлінні вищою освітою : автореф. дис. ... канд. держ. упр. : 25.00.02 / Наталя Миколаївна Колісниченко. - К., 2003. -18 с.
15. Кушнір В.А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі // Шлях освіти. - 2001. - № 1. - С. 7-10.

16. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В.С. Лутай. - К.: Магістр-S, 1996. - 256 с.
17. Мелехова О.П. Синергетика как общая методология современного образования в области наук о жизни / О.П. Мелехова.-Режим доступа <http://spkurdyumov.narod.ru/Melexova.htm>.
18. Меньшиков И.В. Содержание образования: самоорганизация междисциплинарности и проблема управления / И.В. Меньшиков, О.В. Санникова. - Режим доступа : <http://spkurdyumov.narod.ru/MenSan.htm>.
19. Надолішній П. І. Розбудова нової системи врядування в Україні: етнонаціональний аспект (теоретико-методологічний аналіз): моногр. / П.І. Надолішній. - К.: Вид-во УАДУ, 1999. - 304 с.
20. Синергетика в публічному управлінні: тлумачний словник / за ред. С.М. Серьогіна. - Д.: ДРІДУ НАДУ, 2007. - 48 с.
21. Смагін І.І. Управління освітою: синергетичні підходи / І.І. Смагін. - Режим доступа : <http://www.uuua.net/school/manage/355/>.
22. Снегірьов В.О. Роль еволюційно-синергетичної парадигми в осмисленні соціуму : автореф. дис. ...канд. філос. наук : 09.00.09 / Ігор Олександрович Снегірьов ; Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди, НАН України. - К., 2004. -18 с.
23. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса. - Казань, 1993. - С. 151.
24. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы // дис. ... канд. пед. наук. - 13.00.08. - теория и методика профессионального образования. - Ставрополь, 2004. -169 с.
25. Хакен Г. Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке? / Г. Хакен. Режим доступа : <http://spkurdyumov.narod.ru/Haken7.htm>.
26. Хакен Г. Синергетика. Иерархии, неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. - М., 1985. -154 с.

27. Черленяк І. Функціональність, синергізм та синергетичність організаційних систем / І. Черленяк // Вісник НАДУ. - 2005. - № 3. - С. 64-72.

28. Шевцов А. Синергетичні принципи проектування педагогічного процесу як системи / А. Шевцов // Вища освіта України. - 2003. - № 2. - С. 115-119.

3.2. СИНЕРГЕТИЧНИМ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ

Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. В освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації.

На початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався кожні десять років. У наш час цей процес займає лише рік. Відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців. Ось чому головна тенденція сучасного світу - поновлення знань - передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість скоріше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст, оскільки експоненціальний темп розвитку нашого надзвичайно динамічного світу приводить до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10-15 років.

Все це вимагає побудови такої педагогічної системи, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Синергетика - один із новітніх наукових напрямів - може вважатися провідною галуззю міждисциплінарних досліджень, що поширюються на всі сфери суспільного буття. Сучасні наукові дослідження засвідчують, що синергетична парадигма сприяє глибокому пізнанню таких складних нелінійних відкритих систем, як суспільство та різних його підсистем, зокрема й освіти [5].

Синергетика, як трансдисциплінарна наука, теорія самоорганізації складних систем, що еволюціонують, намагається заповнити "білі плями", зумовлені механіцизмом. Вивчаючи закони самоорганізації складних систем, синергетика репрезентує ті універсальні закони їх розвитку, в яких давно назріла нагальна потреба. У цьому процесі змінюється статус самого наукового знання, класичної парадигми мислення, що в контексті синергетики постає парадоксальним, багатозначним, "сутінковим", несе в собі творчий потенціал, проникаючи у сферу багатьох наукових напрямів, зокрема й у сферу педагогічного знання. Це знаходить відображення у царині педагогічної думки й зумовлює появу нового педагогічного напрямку - педагогічної синергетики, становлення якої впливає із актуалізації освітньої сфери в контексті розвитку науки і техніки в XX столітті.

Зазначимо, що у цьому контексті актуальною є ідея всебічно-синергійного розвитку людини, яка реалізується у такому психолого-педагогічному напрямі педагогічної думки, як акмеологія, яка 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 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 [4].

Суттєво, що творчий розвиток особистості педагога реалізується у контексті синергетичної ідеї, відповідно до якої, талант є сумою талантів. Відтак, синергетика націлена на реалізації одного з наріжних завдань сучасної системи освіти - на її перехід до творчих, проблемних методів навчання і виховання, які забезпечують формування творчої особистості [15; 16]. Тим більше, що феномен творчості відноситься до таких цінностей людської цивілізації, без яких людина не може сформувати свою ментальність, не може бути неповторною та вільною. Отже, наріжною методологічною парадигмою в будь-якій сфері людської діяльності має стати спрямованість на творчість [26, с. 315-316].

Проблемам розвитку творчої особистості приділяли увагу багато, вчених (Б.Г. Ананьєв, В.І. Андреев, В.О. Кан-Калик, П.Ф. Кравчук, Н.В. Кичук, Н.В. Кузьміна, В.О. Моляко, М.М. Пташник, С.О. Сисоєва, Я.О. Пономарьов, Н.Ф. Тализіна та ін.). Останніми роками написано ряд дисертацій, в яких творчість розглядалася як важливий методологічний орієнтир вирішення специфічних педагогічних завдань [1; 17-19; 23; 24].

Відтак, важливим є обговорення проблеми формування творчої особистості з позиції синергетичної парадигми, що постає метою нашого дослідження.

Слід сказати, що вищим досягненням людського буття є творчість. Творчий порив кидає виклик холодній ентропії смерті, що гасить небесні світила і розвіює попіл згорілих життів і доль у лабіринтах світобудови. Творчість інтегрує в

органічне ціле розрізнені артефакти цивілізації, сплавляючи їх у горнилі мудрості, уяви, інтуїції і натхнення в цільний твір мистецтва. Творчість завжди надлишкова і багатомірна, особливо якщо в одному контексті зливаються і взаємно потенціюють один одного різні творчі сфери. Творчість - це специфічний вид життєвої активності людини, характерний тим, що тут створюється щось нове, оригінальне, неповторне, чого ніколи ще не було [6].

Людська діяльність характеризується двома якісними рівнями: імітаційно-репродуктивним (пов'язаним з імітаційною, запрограмованою активністю) і конструктивно-творчим (у рамках якого створюється щось нове). Момент створення нового в акті творчості виявляє парадокс розвитку, який полягає в тому, що якщо нове виникло зі старого, то воно вже міститься в цьому старому в деякому прихованому вигляді і не є принципово новим. Тому нове має виникати з чогось такого, чого ніколи ще не було, не існувало. Відповідно, творчий акт може метафорично розумітися як акт божественного творіння, як процес актуалізації принципово нової якості, що є предметом аналізу синергетики.

Синергетика, нова міждисциплінарна галузь знання, своєрідна міждисциплінарна рефлексія, наука про відкриті дисипативні (нелінійні) системи, що виявляють стани динамічного хаосу, невизначеності в момент переходу зі старого стану в новий, підвела хаос як явище у ранг наукової реальності. Хаос, як джерело нового, є своєрідною умовою творчості.

У психології хаотичному невизначеному стану як психологічному джерелу творчості відповідають такі категорії, як бісоціація (термін А. Кесглера: бісоціативність, на відміну від асоціативності, є здатність до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків; це сполучення того, що ніколи ще не було сполучене через вибух двох цілісностей та формування з них нової цілісності [20, с. 158]), дипластія

(властива тільки людині здатність з'єднувати в одному розумовому, понятійному контексті несумісні поняття, речі, відносини), парадоксальне (багатозначне, сутінкове) мислення [3, с. 10], енантіосемія (двоїстість, парадоксальність смислів), "операціональна інтеграція" [8, с. 79; 20].

З позиції викладено вище нетрадиційно-інноваційний підхід до формування творчої особистості педагога передбачає формування (крім інтелектуально-образного потенціалу) перцептивно-афективної, практико-поведінкової і ціннісно-світоглядної складових її особистості.

Передбачається, що в акті творчості бере участь цілісний організм людини, всі аспекти його психічної активності. Тому творчість продукується тоді, коли ці аспекти виявляють високий рівень актуалізації (розвитку і гармонізації).

У людській істоті умовно можна виділити такі рівні психічної діяльності, як перцептивно-афективний (сфера відчуттів і емоцій), практико-поведінковий (сфера поведінковий реакцій, стилів діяльності, соціальних ролей, здатності до контролю дійсності, що виявляється у так званому локусі контролю), ціннісно-світоглядний (система ціннісних орієнтацій, світогляд), когнітивний (стратегії пізнання світу).

Синергетична технологія формування творчого особистості при цьому базується на таких положеннях психолого-педагогічної науки, як [6; 11; 13]:

1. Істоти, у яких розвинутий пошуковий механізм, що є суттєвим для процесу творчості, характеризуються емпатійністю, мінімальною агресивністю щодо свого оточення та найбільш чутливі до потреби допомогти іншим. Відтак, творчість та альтруїзм позитивно взаємодіють. При цьому творчість є основою розвитку емпатійних здібностей, здатності розуміти точку зору іншої людини, формування непрагматичної, духовної ціннісно-світоглядної орієнтації особистості.

2. Творчість передбачає вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини - статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного розуміння реальності та її опанування;

творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності".

3. Творчість, що постає однією із цілей розвитку особистості, є цілісним утворенням, вона не обмежується такими аспектами функціонування психіки людини, як образний, логічний, поведінковий та ін., а проявляється на всіх рівнях психічної активності людини.

4. Творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, нададдитивності, коли окремий талант людини складається із суми її талантів, тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні риси, що взаємно виключають одна одну.

5. Творчі люди орієнтуються на зв'язок предметів та явищ світу, вони здатні знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоімовірними властивостями зв'язок, орієнтуючись на гіпотезувальне світосприйняття - здатність до висування багатьох гіпотез, що потребує актуалізації нечіткої, "сутінкової", багатозначної логіки сприйняття світу.

6. У талановитих та геніальних людей виявляється численніші зв'язки між окремими мозковими полями, коли розумові здібності залежать не від розміру мозку, а від кількості зв'язків між нейронами і швидкістю їхнього встановлення.

Загалом, творчість виявляє стан спонтанності свідомості. Як пише А.П. Дубров у книзі *"Когнітивна психофізика"*, це немов би стан трансцендентності в певний надособистісний простір грансперсонального стану, чи надсвідомості, перебування в якому дозволяє людині пережити свою співпричетність цілому, доторкнутися до витоку Світу.

Слід сказати, що завдяки розвитку творчості ми переборюємо егоцентричну та егоїстичну позиції людини,

оскільки творчість це широко відкриті двері у царину життєвого успіху. Людині притаманне прагнення до успіху, який сприяє її життєвому самоствердженню. У психолого-педагогічній науці успіх - це переживання стану радості, задоволення від того, що очікуваний результат відповідає бажаному, або перебільшив його. Категорія успіху відбиває факт найвищого досягнення поставленої мети. На основі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоаналізу, а іноді людина відчуває "хвилини щастя".

Успішність у процесі навчання (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху у навчальній діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті. Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисту реакції - підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини.

Виходячи із зазначеного, формування творчої особистості має бутті реалізованим на рівні чотирьох аспектів людини: перцептивно-афективного, практично-поведінкового, когнітивного та ціннісно-світоглядного.

Статус творчої особистості педагога на рівні когнітивному виявляється у гармонії конкретно-образної і абстрактно-логічної стратегій переробки інформації людиною (школа Шаталова [27], Вальдорфська педагогіка [14]).

Статус творчої особистості педагога на рівні перцептивно-афективному виявляється у функціональному (синестезичному [2; 7]) поєднанні сенсорних систем людини (одна або дві з яких зазвичай займають домінуючу позицію) - аудіальної, візуальної і кінестетичної; це передбачає те, що всі перцептивні канали сприйняття дійсності людиною будуть

ведучими (техніки нейро-лінгвістичного програмування, які все більш починають використовуватися у психолого-педагогічній практиці [25]). Високий рівень суб'єктизації, який дозволяє сприймати не лише живі, але й неживі елементи довкілля як об'єкти, з котрими можна налагодити певні людські стосунки якщо не на рівні людської психіки (анімізм), то на рівні "невблаганних законів природи", що опосередковують взаємодію людей з неживими об'єктами та сповнюють цю взаємодію гармонійним характером. Завдяки цьому неживі об'єкти можуть входити у загальне поле рольової активності людей та опосередковано виконувати там певні ролі, оскільки ці об'єкти підпорядковуються законам рольової взаємодії.

Статус творчої особистості педагога на рівні ціннісно-світоглядному передбачає занурення людини в ауру "поліваріативного" світогляду, що породжує толерантність до представників різних ціннісних орієнтацій і відповідає принципові багатомірності Істини (гуманістична психологія). Високий рівень пасіонарності. Л.М. Гумільов багато зробив для утвердження концепції пасіонарності. На думку вченого, саме виникнення і подальший розвиток етносів залежить від багатьох природних, у тому числі і космічних чинників (сонячної активності, магнітних полів та ін.). Але розвиток етносів значною мірою також визначається наявністю в них особливих людей - пасіонаріїв, що володіють наденергією, непереборним прагненням до наміченої цілі, нехай навіть ілюзорної. Саме активністю і діяльністю цих людей пояснюються, на думку Л.М. Гумільова, головні історичні події в житті народів. Пасіонарії (діяльність та активність яких щільно пов'язана з ландшафтом, історичним часом і космічними чинниками) впливають на маси шляхом і пасіонарської індукції.

Пасіонарність, за Л.М. Гумільовим, - це здатність людини чи певної спільноти: підпорядковувати власне життя та

діяльність досягненню ідеальних цілей, навіть якщо вони є ілюзорними, часто при цьому нехтуючи задоволенням власних

реальних матеріальних потреб [9]. Люди з високим рівнем пасіонарності мають тенденцію згуртовуватися навколо певної надцінної соціальної ідеї (*ідеалу*), яка має для них самостійне значення, а не служить засобом задоволення матеріальних потреб. Тут виявляється так званий соціабельний аспект пасіонарності, який слід відрізняти від маніакального аспекту, що є психічною патологією. Діагностування фактору пасіонарності проводиться через опитування в контексті суджень, що виявляють і "+" фактори пасіонарності: фактор виявляється для людини, коли для неї важливіше спокійне, забезпечене життя, а не служіння ідеї. "+" фактор виявляється для людини, для котрої важливіше служити ідеї, а не спокійне, забезпечене життя [29].

Ясно, що пасіонарність, як ідеальна спрямованість людини/ виражає ситуацію, коли для людини віртуальна (уявна) реальність постає потужним мотиваційним фактором поведінки. Дійсна ж реальність виявляється такою, де людина не може реалізувати себе як особистість (так звана проблема заївши людей). Ми вважаємо, що дана ситуація у більшості випадків сприяє розвитку маніакального ашеаду пасіонарності " ; ТГ: # ,

Соціабельний аспект пасіонарності формується й у ситуації націленості на віртуальну реальність (на *ідеал*), коли людина спрямована у *майбутнє*, коли це поки що неіснуюче (віртуальне) майбутнє постає потужним мотиваційним фактором життєдіяльності людини. Таким чином, формування *рефлексії майбутнього* (вміння передбачати наслідки певних подій) є

важливим моментом розвитку соціального аспекту пасіонарності.

Статус творчої особистості педагога на рівні діяльнісно-поведінковому передбачає розширення рольового репертуару студентів, що дозволяє успішно виконувати різні соціальні ролі і виявляти активність у руслі різних стилів діяльності.

У цілому можна виокремити деякі конкретні методики розвитку творчої особистості, що передбачає і певну психологічну корекцію особистості людини. Це й традиційні навчальні заходи розвитку інтелекту, а також методи інтеграції свідомості і підсвідомого, розвитку метафоричного, парадоксального, багатозначного світосприймання. Це й використання методу евристичності (як особливого виду мистецтва, застосованого у системі вальдорфських шкіл: синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі), ігрових методик, технік нейро-лінгвістичного програмування по "розкріпаченню" витиснутих сенсорних модальностей людини, що дозволяє їй включатися у процес предметно-перетворювальної діяльності всім істотним організмом, оскільки відчуженість однієї з сенсорних модальностей у процесі конструктивно-творчої взаємодії зі світом призводить до розширення „кола” відчуженостей людини. Це й розвиток рольового аспекту людини, що можна⁴ досягти за допомогою імаготерапії Дж Волпера, рольових ігор, психодрами Дж Морено, які дозволяють значно розширити рольовий репертуар людини. Це й методики з розвитку надситуативної активності як спроможності рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно-можливому вимірі, що досягається за допомогою когнітивно-світоглядних терапій і корегуючих методів (спрямованих на подолання перекручувань у засобах прийому, переробки і структурування інформації у процесі когнітивної репрезентації світу й "Я", що зумовлює формування дезадаптивних когнітивних схем). Це й методики катарсису, символдрами, відреагування, холотропної терапії, самовираження і корекції за допомогою мистецтва.

Синергетичний підхід до формування творчої особистості педагога ґрунтується на розроблених нами *специфічних категоріальних блоках*, які обґрунтовується завдяки адаптації принципів синергетики до педагогічності дійсності. І ось ці блоки.

1. Природна самоорганізація, самодетермінованість педагогічних об'єктів.

Сутність синергетичного підходу тут полягає у виявленні і пізнанні загальних закономірностей, що керують процесами самоорганізації в різних системах природи, коли сам синергетичний підхід передбачає врахування природної самоорганізації суб'єкта або об'єкта. Самоорганізація у площині педагогіки - це процес або сукупність процесів, що відбуваються в системі, сприяють підтримці її оптимального функціонування та процесу самокристалізації, самовідновленню і самозміні даної системи освіти.

2. Неврівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості.

Суть синергетичного підходу в системі освіти полягає також в аналізі аналогій протікання різних процесів поблизу точки нестійкості, оскільки спільність нелінійних процесів у відкритих (дисипативних) системах дозволяє описувати явища із різних предметних галузей за допомогою близьких математичних моделей. Флуктуація, нестійкість - це постійні зміни, коливання і відхилення, що виявляє стан нестабільності, нерівномірності, невідповідності розвитку педагогічних систем. Сам стан нестійкості нелінійного середовища у площині педагогіки - це невизначеність і можливість вибору, а здатність до цього варто вважати життєво важливою якістю людини, що знаходиться в критичних ситуаціях, аномальних умовах існування і виживання.

3. Хаотичність процесів.

Хаос у педагогіці - це виникнення ситуацій невизначеності, відсутність єдиного рішення і підходу, проблемна ситуація, неорганізовані і спонтанні устремління виховання. Відтак, концепція синергізму та синергетичний підхід, як відзначає С.Ф. Клепко, передбачає, що в сучасній освіті не слід долати хаос знань, навчального процесу, особистості, а слід навчитися робити його творчим, використовуючи ідеї синергетики, яка вивчає процеси самоорганізації, сталості, розпаду та відродження різноманітних структур живої та неживої матерії. Тому навчальному процесові слід надавати самоорганізованого, творчого характеру, оскільки цей проц. має нелінійну природу. Не випадково, в сучасній освіті починає істотно домінувати тенденція відходу від "книжної школи навчання", й об'єктом освіти визначається не сукупність певних знань, а сукупність предметів, ситуацій, подій, явищ, які куди багатші за їхні образи у поняттях і теоріях. Таким чином, саме з позиції синергетики в наші дні немає абсолютної безструктурності, абсолютного безладдя; навіть хаос є предметом науки, коли й хаос, і випадковість, і дезорганізація можуть бути не тільки руйнівними, але й за певних обставин містять у собі творчий і конструктивний початок, тому синергетична концепція може сприяти

глибокому пізнанню таких складних, нелінійних відкритих систем, що еволюціонують, як суспільство, різні його підсистеми, у тому числі системи освіти.

4. Відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток, і ішодетермінізм. Синергетичний підхід у педагогіці дозволяє розширити теоретичний та практичний обрій аналізу педагогічних явищ, коли, наприклад, викладача, педагога можна розглядати як відкриту систему, що саморозвивається, що не знаходиться в рівновазі, але має стійкість за рахунок самоорганізації хаосу потенційних станів у певних структурах і положіє великими власними можливостями для саморозвитку з і іанколишнім середовищем.

5. Нелінійність, біфуркаційність освітніх процесів. Синергетичний підхід до освіти передбачає актуалізацію навчальної діяльності як нелінійну ситуацію, коли синергетичний підхід до освіти полягає в стимулюючій, потенціюючій або пробуджуючій освіті як відкритті учнем себе в процесі співробітництва із самим собою. Нелінійність - це розвиток освітніх систем нелінійним чином, коли через певні проміжки часу виявляються точки біфуркації (альтернативні розвилки можливостей, критичний момент невизначеності майбутнього розвитку), завдяки яким розвиток втрачає лінійну визначеність.

6. Імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ. (инергетичний підхід до аналізу науково-педагогічного знання й педагогічної думки орієнтує дослідника на багатомірність, Пигп гокомпонентність і поліфонічність (альтернативність і икріативність) пізнаваних процесів, виявлення в них нерозкритих або недостатньо розкритих потенційних, імовірнісних станів, визнання иичикої ролі випадковості в їхньому розвитку. Випадковість у педагогіці це підхід від твердих навчальних програм, актуальність імпровізації, Інтуїції, здатності змінювати весь сценарій заняття через, здавалося б, ниііідкові репліки виховання або ж іншої "малої" події.

7. Атракторність педагогічних процесів. Атрактори - відносно стійкі митниці стани, на які виходять процеси еволюції у відкритих нії'іініиич середовищах, коли можна судити про певну зумовленість «мнПутііього, тобто про те, що майбутній стан системи: як би "притягує, н|н іііі'ишус, формує, змінює" сьогодення. У педагогіці атрактором може бути відповідне соціальне замовлення, реалізоване в освітніх цілях, що виражає об'єктивні тенденції розвитку соціуму. Так, як пише А.В. Євтодюк, відповідно до синергетичного підходу, формула "завдання породжує орган" (що Є законом будь-якої еволюції) виявляє принцип природності процесу,

коли завдання розвитку суспільства на динамічній фазі його історичного розвитку приводять до певної диференціації освіти, а, отже/і до її наступного структурування, коли історичні реалії переконують, що синергетично-узгоджений суспільний розвиток передбачає планомірне відтворення людством синтезу академічно-наукових і практичних знань, що врешті-решт дозволяє забезпечувати умови своєчасного й ефективного розв'язання різноманітних практичних завдань. Тобто синергетичний підхід до навчального процесу полягає в тому, щоб адекватно сформулювати *стратегічні цілі освіти* і зрозуміти, що тут виявляється параметрами порядку, які визначають хід процесу навчальної діяльності як у процесуальному, так і телеологічному (утворенні цілі) планах.

Суттєво, що застосування зазначених категорій синергетичного підходу в педагогіці постає важливою умовою концептуалізації методу аналізу розвитку педагогічної думки. У першому наближенні можна сказати, що сутність цього методу полягає у використанні певних категорій синергетичного підходу під час аналізу педагогічних явищ, які за допомогою цієї аналітичної процедури сповнюються новим сенсом. Так, зазначені категорії синергетичного підходу до аналізу освітніх систем у педагогіці (що утворюють закони системного синергізму: закон систем, закон гармонії, заксп системогенезу, закон руху, закон розвитку і саморозвитку, закон узгодженості, закон синергетизму передбачають актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники навчально-виховного процесу Постають відкритими саморегулюючими, самодетермінованими системами, що прагнуть до розвитку суб'єктності, виявленні, (зокрема, у рамках дистанційних форм навчальної діяльності) волю до вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, освітніх програм, курсів, глибини їхнього змісту і самого викладача.

У цьому процесі важливим є й те, що на нього, з погляду синергетики, істотно впливають *особистісні якості педагога, сповнені синергетичного змісту*: нелінійний стиль мислення; неоднозначність теоретичних побудов, концептуальний і методологічний плюралізм; сполучення абстрактно-логічних і образно-інтуїтивних, раціональних та ірраціональних способів

мислення; творчий стиль, конкретність мислення при вмінні виділяти головне; почуття міри у використанні тих або інших методів викладання; емоційна чуйність, контактність у спілкуванні. При цьому, як пише А.Г. Шевцов, керівний вплив педагога має бути не стільки синергетично потужним, скільки правильно топологічно організованим. Не вкладена енергія та ресурси дидактичних засобів, не інтенсивність впливу, а його ефективна топологічна конфігурація, відповідна "архітектура" резонансних точок навчально-виховного процесу є найбільш Істотними у цьому процесі. Суттєво, що вміння адекватно проектувати топологію педагогічного процесу} завжди було одним із головних герменевтичних критеріїв педагогічної майстерності.

Зазначене вище дозволяє побудувати систему підготовки педагогів у ВНЗ (таблиця 1).

Відтак, одним із головних парадигмальних наслідків використання синергетичного підходу в педагогіці другої половини ХХ століття є нова постановка навчально-виховної мтти ((формування гармонійної творчої самодетермінованої їм чОт тності, здатної до керування своїм розвитком), оскільки цей підхід звільняє педагогічний простір від однолінійності і мпимііін, відкриває поліфункціональність і багатомірність ІІІОІЧ і теорій, створюючи при цьому нові умови для (ммкритгя творчих здібностей, що формуються у феноменологічній площині "точок біфуркації". Саме у точках біфуркації, що являють собою альтернативні розвилки процесуальних можливостей та мають імовірнісний характер, виникають сприятливі умови для вивчення та моделювання різних ситуацій, вибудовування разом із вихованцями творчих шляхів розвитку, пошуку пояснення механізмів виникнення нового.

Таблиця 1
Практична реалізація синергетичних принципів у контексті
функціонування освітньої системи педагогічного ВНЗ

ПРИНЦИПИ	<i>Педагогічний зміст реалізації принципів як головні напрямки синергізації освітнього простоту педагогічного ВНЗ</i>
1. Принцип незамкнутості, відкритості педагогічної системи та її підсистем зовнішньому середовищу	<p>Суб'єкт-суб'єктний характер взаємин у навчально-виховному процесі; гуманізація, фасилітація, природовідповідність, самоврядування; взаємодія і взаємообмін інформацією і "енергією" з навколишнім середовищем, що позначається на таких моментах педагогічного процесу, як рефлексивність педагогічної системи, діагностованість перебігів у педагогічних; процесів та актуалізація зворотного зв'язку; міжпредметність, відкритість до педагогічних новацій, до інших предметних областей сучасної науки; до глобалізаційних процесів; відкритість до світу на особистісному рівні кожного учасника навчально-виховного процесу; афективно-перцептивна відкритість виховання соціальному середовищу; активність педагогічної системи; єдність навчання та виховання; "відкритий", "дистанційний" тип освіти впродовж життя.</p> <p>У діяльності педагога відкритість позначається у відновленні та реструктуруванні змісту, методів і форм навчання та виховання з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, керування і самоврядування тощо.</p>
2. Принцип самоорганізації та цілісності освітньої системи	<p>Формування в системі активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; самоорганізація, утвердження учнівського та студентського самоврядування; широта та різнобічність психолого-педагогічних впливів на виховання, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічних, соматичних, духовних аспектів; велика увага приділяється кооперативним, когерентним діям великого числа елементів та чинників, що передбачає розмаїття елементів навчально-виховного середовища, наявність великої кількості елементів навчально-виховного процесу, навчально-виховних засобів, впливів, аспектів людини, що залучаються у цей процес; багатогранність розвитку людини ("талант - синтез талантів").</p>

3. Лтракторність та , омеостатичність педагогічної системи як її еволюційний ресурс	Визначається наявністю цілей, на яких спрямована структуралізація педагогічної системи та її функціонування; при цьому мета навчально-виховного процесу має орієнтуватися на розвиток особистості вихованця, на формування ціннісних орієнтацій, творчої особистості, що саморозвивається, на формування багатомірного, багатопланового творчого мислення за рахунок функціонального узгодження стратегій обробки інформації лівою та правою півкулями мозку.
4. Принципи нестійкості, біфуркаційності, флуктуаційності, динамічної ієрархичності, педагогічної системи, її відкритість до надмалої дії	Зумовлюється перебуванням відкритих систем у нестійкому, нелінійному стані та характеризує сам еволюційний процес, коли системи саме на рівні нестійкості, на межі між старим і новим еволюційним станом перебувають у динамічному метаморфозному стані самозміни, відкриваючись до резонансних впливів зовнішнього середовища, особливо до надмалих впливів мотиваційного й корегуючого характеру.
5. Принцип ієрархічної цілісності (Квітної системи, який виявляє пов'язані із ним принципи нелінійності, когерентності, адитивності (ціле більше частин), і-мерджентності (наявність нових системних якостей системи, які не є сумою якостей її елементів)	Відновлення системи шляхом загибелі старого порядку, хаосу і народження нового; зміст і закономірності рівня навчальної дисципліни не можуть бути зведені до складу і закономірностей рівня цілого навчального матеріалу; освітня система стимулює учасників навчально-виховного процесу на пізнання цілісних, міждисциплінарних, фундаментальних, глибинних, глобальних законів та закономірностей світу, орієнтацію на синтез знань; особистісна самодетермінація, актуалізація внутрішньої, глибинної мотивації досягнення певних цілей через творчі форми навчальної діяльності; педагогічна система сама обирає шлях свого розвитку, що передбачає такі синергетичні особливості останнього, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос.
гі Імовірнісний, шідситуативний, і чиоактуалізаційн ий, і •<шодетерміновани й характер педпроцесу	Відкритість невизначеності, творчості, імпровізації, експерименту, процесам самоактуалізації; резонансний характер керування педагогічними процесами, їх людиномірний, суб'єкт-суб'єктний характері.
7. Принцип відносності Інтерпретацій	Обмеженість і відносність наших уявлень про систему, що можна конкретизувати як відносність інтерпретацій щодо масштабу спостережень і кінцевому очікуваному результаті,

предмету спостереження	коли "спостерігачі" різних ієрархічних рівнів процесу навчання по-різному уявляють моделі педагогічної діяльності і тільки комунікація між ними дозволяє уявити всю цілісність - педагогічну діяльність, що передбачає активну взаємодію педагогів, які відносяться до різних предметних циклів навчання, їх відкритість інноваціям.
8 Принцип синергізації педагогічної системи	Утвердження міжпредметного характеру змістової орієнтації педагогічної системи, безпосереднє використання методології синергетики у її побудові.

Творчість передбачає також і самодетермінацію особистості, розвиток механізмів рефлексії. Таким чином, як зазначає Б.М. Бім-Бад, одним із найбільш важливих моментів в освіті й навчальній діяльності як творчого процесу є усвідомлення способів пізнання, вміння перевіряти саме мислення, його шляхи, надійність методів, критичне вміння відмовитися заради істини від своїх попередніх, постійно недостатніх згешь, від упередженості та суб'єктивізму.

Якщо одним із головних пріоритетів освіти є гармонійна, творча особистість педагога, здатна до самодетермінації, то з позиції викладеного вище, синергетичний підхід в освіті передбачає реалізацію таких *принципів формування творчої особистості педагога, як:*

1) Принцип визнання самоцінності кожної особистості, яка тут розуміється як відкрита можливість.

2) Принцип флуктуації (відхилення) творчого мислення, який наголошує на факті, що будь-яка функціональна система не є стабільною, у ній неминучі накопичуються відхилення, що можуть призвести до хаосу і навіть викликати її розпад. Тут процес самоусвідомлення приводить до "порядку через флуктуацію".

3) Принцип суперечливості процесу розвитку творчих здібностей, який передбачає, що самоорганізація можлива при неоднорідності системи, за наявності невірноважних структур, а сам розвиток тут розуміється як самоактуалізація наявних потенційних можливостей системи, а не як наведення порядку ззовні.

4) Принцип дисипації (самовибудовування) творчих здібностей, який базується на положенні синергетики, що у результаті флуктуаційних змін, які відбуваються в системі, розпочинається процес дисипації - самовибудовування регулярної структури на рівні

кооперативної, узгодженої взаємодії складових, що утворюють нову стаціонарну структуру.

5) Принцип єдиного темпосвіту (темпу розвитку) учасників навчального процесу і розвитку творчих здібностей у цьому процесі, коли під час еволюції відкриті неврівноважені системи інтегруються в складні цілісні структури, що розвиваються в різному темпі.

6) Принцип вікової сенситивності в розвитку творчих здібностей педагога, коли у динамічній, постійно мінливій моделі розвитку особистості творчі здібності можна уявити у вигляді можливостей, що флуктуують, відкриваються та закриваються, де момент відкриття є моментом істини, актом сенситивності. Якщо цей момент буде упущений, то багато здібностей уже не зможуть розкритися повною мірою.

Загалом, синергетична парадигма розвитку особистості професіонала-педагога реалізує загальну синергетичну схему чергування процесів ієрархізації та деієрархізації в розвитку будь-яких соціальних систем:

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 адаптації (усталений, ієрархічний стан) до самоактуалізації (дезінтегрований біфуркаційний, дезієрархічний стан), а від неї до нового рівня адаптації (майстерність як усталений стиль діяльності, сповнений творчим змістом).

Зазначимо, що наше дослідження, яке підтверджує високий евристичний потенціал синергетичного підходу до аналізу освітніх реалій та тенденцій розвитку вітчизняної педагогічної думки другої половини ХХ століття, не вичерпує всіх аспектів проблеми та виявляє потребу в організації більш детальних досліджень зазначеної проблеми як в історико- педагогічному контексті, так і в сфері виховних та дидактичних технологій. Особливо важливим можна вважати дослідження перспектив використання синергетичного підходу в педагогічному проектуванні та педагогічній інноватиці.

Література

1. Агапова Т.П. Формування творчої активності студентів творами живопису в навчальному процесі: автореф. дис...канд..пед.наук: 13.00.01. - Харків, 1996. - 20 с.
 2. Бардин К.В. Многомерность ощущений и ее использование наблюдателем // Когнитивная психология. - М.: Наука, 1986. - С. 5,5-60.
 3. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека.- М.: Медицина, 1988. - 288 с.
 4. Брянский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С. Д. Пожарский. - СПб.: Политехника, 2001. - 159 с.
 5. Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія /за ред. проф. П.Ю. Сауха. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. -184 с.
 6. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. - 632 с.
 7. Галеев Б. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве и технике. - Казань: Изд. КГУ, 1987. - 263 с.
 8. Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психлингвистический аспект проблемы. - М.: Наука, 1987. - 256 с.
 9. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. - Л.: Наука, 1989. - 496 с.
 10. Данилова Г. Акмеология шкільної освіти у контексті методолога сучасної науки / Г. Данилова // Акмеология - наука ХХІ століття. Матеріали міжнародної конференції. - К.: Вид. КМПУ, 2005. - С. 3-8.
- Н.Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - С. 101-106.

12. Зайцев В.В. Проблемы развития акмеологического образования Проблемы развития системы акмеологических наук под ред. Н.В. Кузьминой и А. М. Зимичева / В.В. Зайцев, А.М. Зимичев. - СПб. : Изд-во Санкт-Петербургской акмеологической академии, 1996. - С. 53-106.
13. Зайцев В.В., Зимичев А.М. Проблемы развития акмеологического образования Проблемы развития системы акмеологических наук под ред. Н.В. Кузьминой и А.М. Зимичева. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербургской акмеологической академии, 1996. - С. 53-106.
14. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: Генетико-методологические аспекты. - Харьков: Бизнес-Информ., 1997. - 300 с.
15. Кривонос О.Б. Творчість і професійно-творчі уміння спеціаліста Педагогічні науки, збірник наукових праць, суми: СумДПУ, 2002. - с. 285-293.
16. Лазарев М.О. Основы педагогичної творчості: Навч. посібник для педагогічних інститутів. - Суми: ВВП "Мрія"-ЛТД, 1995. - 212 с.
17. Макрідіна Л. О. Формування у студентів педагогічних училищ творчого ставлення до професійної діяльності: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. - К, 1996. - 25 с.
18. Мільто Л.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. - К, 2001. - 20 с.
19. Москалюк В.М. Формування творчої активності студентів у навчально-виховному процесі коледжу культури та мистецтв: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. - Луганськ, 1999. -18 с.
20. Петров М.К. Самосознание и научное творчество. - Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1992,- 220 с.
21. Проблемы развития системы акмеологических наук под ред. Н.В. Кузьминой и А.М. Зимичева. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербургской акмеологической академии, 1996. - 268 с.
22. Реан А.А. Акмеология личности / А. А. Реан Проблемы развития системы акмеологических наук под ред. Н. В. Кузьминой и А.М. Зимичева. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербургской акмеологической академии, 1996. - С. 118-136.
23. Сисоева С.О. Теоретичні та методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: автореф. дис...доктора гід. наук: 13.00.04. - ІС, 1997. - 35 с.
24. Сорока Г.І. Формування ініціативності особистості школяра в умовах колективної творчої діяльності: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01.-Х.: 1996. -24 с.

25. Тарнопольський О.Б. Питання впровадження нейролінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов Педагогіка і психологія. - 2001. - № 1 (30). - С. 43-49.

26. Філософія: навч. посібник Надольний І.Ф., Андрущенко В.П., Бойченко І.В., Розумний В.П. та ін. - К.: Вікар, 1999. - 624 с.

27. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. - М.: Педагогика, 1989. - 336 с.

28. Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога. - М.: Педагогика, 1986. -176 с.

29. Яременко О., Міщенко М. Політичні уподобання українців як чинник впливу на політичні процеси Політична думка. - 2000. - № 1. - С. 3-18.

3.3. АКМЕ-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

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

Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Численні публікації у психолого-педагогічній пресі свідчать про зростання інтересу до цієї проблеми.

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

У контексті вивчення проблеми обдарованості набувають актуальності думки багатьох сучасних дослідників, зокрема Г.С. Данилової [4, с. 3-17], про те, що педагогічна наука сьогодні все ще зорієнтована на середнього учня без урахування його індивідуальних відмінностей. Однак складний контингент учнів уже вимагає підготовки не стільки вчителя-предметника, скільки спеціаліста з розвитку дитини. Останнє неможливе без інтеграції знань із педагогіки і психології у нових концептуальних моделях навчання та виховання. А така модель освіти може бути розроблена тільки на основі нової інтегративної філософсько-психолого-педагогічної галузі наукових знань - акмеології освіти.

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

Наукові передумови акмеології були розроблені ще 144 року до н.е. Аполлодором, представником Аполоніанської школи, який розглядав максимальну досконалість, як вершину в розвитку діяльності, а вершина по-грецьки називається *daerji*

При цьому під "акме" малося на увазі такий стан індивідуума, при якому досягається вищий результат його діяльності ("зоряна година"), а не процес руху до цього стану. Апполодор, розвиваючи вчення про акме, позначив вищу точку розвитку як кульмінацію діяльності і ввів латинське визначення азерг) (акме), як *floruit* - (розквіт) [2].

Сьогодні під акмеологією розуміють наукову дисципліну, що вивчає закономірності й феномени розвитку людини до ступеня її зрілості, при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку. Акмеологія вивчає людину, що розвивається, як індивіда, особистість, суб'єкта праці у процесі високопрофесійної діяльності (К.А. Абульханова-Славська, А.А. Бодальов, А.А. Деркач, Б.Г. Зазикін, А.К. Маркова) [13].

Сучасна акмеологія - це галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина у процесі самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення у різних життєвих сферах, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації (Н.В. Кузьміна). Предметом акмеології є закономірності, умови, фактори та стимули самореалізації творчого потенціалу людини впродовж життєвого шляху, розвиток творчої готовності до майбутньої діяльності, досягнення вершин життя та професіоналізму діяльності [8]. Акмеологія - наука про вершини, про вищі досягнення у життєдіяльності і розвитку людини (В.М. Максимова). Людина розглядається акмеологією як суб'єкт життєдіяльності, здатний до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності [4, с. 3- 17].

У психолого-акмеологічних дослідженнях у якостях значущих акмеологічних умов самореалізації особистості називаються загальні та спеціальні здібності об'єкта праці, стан суспільства, умови навчання та виховання. Найважливішими загальними акмеологічними чинниками є високий рівень мотивації, потреба у досягненнях, прагнення самореалізації [8]. В основу саморозвитку і самоорганізації покладено потреби

людини у нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення, активну життєву позицію, позитивне мислення, віру у свої можливості, розуміння суті життя [4, с. 3- 17]. Оскільки поняття "акме" розуміється як вища точка, період розквіту найвищих досягнень, акмеологію передусім слід розуміти як науку про професіоналізм, про прагнення до можливих вищих досягнень, які мають стати вищим життєвим завданням [7].

Академік Б.Г. Ананьев писав, що акмеологія має створити науковий апарат для віддзеркалення проблеми ефективного розвитку і становлення людини в усій сукупності її якостей. Акмеологія досліджує людину як суб'єкта спілкування, творчої, навчально-пізнавальної, професійної діяльності і чинники, які сприяють чи перешкоджають досягненню вершин успіху і професійної майстерності [7].

Відтак, акмеологічний підхід спрямовано на дослідження умов самовдосконалення людини, чинників її саморозвитку, темпів її просування від однієї вершини до іншої, на досягнення „акме" у різні періоди зрілості людини в її творчості, у розвитку всіх її життєвих сил. Акмеологія виступає як фундаментальна наука, як теорія загальних закономірностей досягнення вершин у людській життєдіяльності і розвитку цивілізації й інтегрує знання із багатьох наук про людину (культурології, психології, педагогіки, філософії, синергетики, генетики, валеології, фізіології).

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

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

Постійною тенденцією у взаємодії акмеології з такими науками як історія, психологія, соціологія, економіка, педагогіка, культурологія виступає соціально-культурний простір суспільного творення людини як особистості та її професійної самореалізації в обраній сфері діяльності. Основною категорією, що характеризує взаємозв'язок акмеології з іншими науками є творчість. Ключовими поняттями для цієї науки є: майстерність, розвиток, зрілість, обдарованість, здібності, креативність, вдосконалення, евристика, рефлексія, свідомість, особистість/ індивідуальність [17].

Проблема співвідношення обдарованості, геніальності і "норми", біологічних і соціальних детермінант професійних досягнень, особистісного і професійного потенціалу виникла в психології не сьогодні. Вона періодично заявляє про себе в нових і нових контекстах. В акмеології вона формулюється як потенціал і як можливість максимально ефективної самореалізації кожної людини. З огляду на це, обдарованість розглядається в акмеології як вища, вершинна акме-форма розвитку системи загальних і спеціальних здібностей, що

актуалізують психогенетичні передумови і психофізіологічні можливості організму людини, розвиток яких визначається взаємодією природних і соціальних чинників, а також індивідуальних зусиль і рефлексивно-творчої активності суб'єкта в процесі його фізіологічного і особистісного зростання і вдосконалення у процесі професійної діяльності [5].

Акмеологічний підхід - базисна узагальнююча категорія, що передбачає сукупність принципів, прийомів, методів наукового дослідження, які дозволяють вивчати й вирішувати наукові та практичні проблеми в обсязі їх реального онтологічного буття. Суть акмеологічного підходу у дослідженні природи обдарованості полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність, суб'єкт життєдіяльності); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу. За умов застосування акмеологічного підходу домінуючу роль відіграє проблематика розвитку творчих здібностей професіоналів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. При цьому творчий потенціал визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньо особистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності і особисте ставлення особистості до творчої діяльності.

Психологія обдарованості, яка інтенсивно розвивається з середини ХХ ст., розробляючи проблеми діагностики і розвитку творчого потенціалу людини, тісно взаємодіє з іншими галузями психологічного знання. Особливе місце у цих взаємозв'язках належить психології творчого мислення, яка досліджує загальнопсихологічні механізми креативності, віковій психології здібностей, що вивчає їх онтогенез, а також педагогії творчості і акмеології, які спрямовують зусилля на створення освітніх програм розвитку обдарованих учнів. Для

цих дисциплін останнім часом характерним є звернення до вивчення ролі рефлексії в розвитку обдарованих дітей.

Так, в педагогіці творчості й акмеології розробляються освітні програми, спрямовані на розвиток здібностей учнів до рефлексії. В цілому, роль рефлексії в розвитку обдарованості полягає в забезпеченні її саморегуляції у процесах накопичення творчих досягнень, усвідомлення творчого досвіду і самоосмислення творчого саморозвитку. Розвиток обдарованості здійснюється в екзистенціально-маргінальних для особистості умовах і прискорюється в проблемно-конфліктних для її інтелекту ситуаціях. Саме у конструктивному подоланні екзистенціальної маргінальності і в продуктивному вирішенні проблемно-конфліктних ситуацій полягає значення особистісної та інтелектуальної рефлексії для творчого розвитку обдарованості. Ураховувати це необхідно при розробці діагностичних засобів і навчальних програм розвитку обдарованих учнів, оскільки співвідношення у них різних форм інтелектуальної і особистісної рефлексії найбільш значущі для розвитку творчих здібностей, що реалізуються в подальшій професійній діяльності. Оцінка ролі рефлексії в творчому розвитку обдарованих учнів здійснюється у межах рефлексивно-акмеологічного підходу до творчої обдарованості, який спирається на класичну і сучасну психологію і педагогіку [5].

Сучасний етап розвитку акмеології пов'язаний з історико-філософським обґрунтуванням акмеології В.П. Бранським, В.В. Ільїним і С.Д. Пожарським, яке дозволяє простежити зв'язок акмеології з культурологією, філософською антропологією й іншими галузями знань. Таким чином відбувається її вихід за межі психології. Це можливо також завдяки активному застосуванню акмеологією принципів, запозичених з інших галузей наукового знання.

В.П. Бранський і С.Д. Пожарський розглядають акмеологію через призму теорії соціальної синергетики. У результаті інтеграції знань, на стику цих наукових напрямів сформувалася

нова галузь знань - синергетична акмеологія як наука про закономірності "досягнення максимальної досконалості будь-якою соціальною системою (зокрема, окремою людиною) за допомогою самоорганізації" [12].

Сучасний етап розвитку наукового знання характеризується переходом методологічної культури від картезіанської концепції наукового аналізу до дослідження світу "складностей, що еволюціонують" на основі філософії нестабільності. Поняття "складність, що еволюціонує" виступає у цій культурі як концептуальний прообраз теоретичних репрезентантів різноманітних фізичних, соціальних і ментальних реалій [19, с. 50-51]. Характерною рисою наук, які досліджують "складності, що еволюціонують" є їх "трансдисциплінарність", тобто жодна з таких наук не вкладається у мела монодисципліни.

Прихильники парадигми трансдисциплінарної науки скептично оцінюють розподіл практики наукових досліджень на класичні науки (фізика, космологія, хімія, біологія тощо). Організація наукового знання, на їх погляд, є умовною і невідповідною глибинній структурі Всесвіту. На найглибшому рівні пізнання практика наукових досліджень поділяється інакше, оскільки Всесвіт є не тільки трансдисциплінарним, а й транспрофесійним, транскультурним, транснаціональним [19, с. 53].

Вважаємо, що проблема обдарованості належить саме до трансдисциплінарних питань. Тому методологічного значення у контексті її дослідження набувають принципи синергетичного підходу. *Синергетичний підхід* - це методологічна орієнтація в пізнавальній і практичній діяльності, що передбачає застосування сукупності ідей, понять і методів у дослідженні й управлінні відкритими нелінійними самоорганізованими системами. Він має широкі можливості у проектуванні й побудові систем виховання учнів (студентів). Дотримання принципів самоорганізації й саморозвитку в педагогічній діяльності спрямовує суб'єктів творення виховної системи на вивчення процесів саморегуляції відносин в

освітньому закладі, виявлення тенденцій, внутрішніх механізмів і резервів створюваної системи, а не копіювання (зразок, орієнтир) уже відомого [16, с. 358].

Творцем синергетичного напрямку і винахідником терміну "синергетика" вважається професор Штутгартського університету і директор Інституту теоретичної фізики і синергетики Герман Хакен. Сам термін походить від грецького "синергена" - сприяння, співпраця. За Хакеном, синергетика займається вивченням систем, що складаються з великої (дуже великої, "величезної") кількості частин, компонентів або підсистем, одним словом, деталей, що складним чином взаємодіють між собою. Слово "синергетика" і означає "спільна дія", підкреслюючи узгодженість функціонування частин, що відбивається в поведінці системи як цілого [3].

Поняття "синергетика" характеризує міждисциплінарний напрям досліджень, новий напрям наукового пошуку. За задумом свого творця професора Г. Хакена, синергетика покликана відігравати роль свого роду метанауки, що помічає і вивчає загальний характер тих закономірностей і залежностей, які конкретні науки вважали "своїми". Тому синергетика виникає не на стику наук у більш менш широкій або вузькій пограничній області, а витягає з самої серцевини предметної галузі конкретних наук і досліджує своїми специфічними засобами, що носять загальний ("інтернаціональний") характер ті системи, що являють для неї інтерес, при цьому не апелюючи до їх природи [3].

Контекст синергетики дає можливість плідно взаємодіяти вченим різних галузей на мові системного осмислення і пошуку нових рішень. Синергетичний метод дослідження, як науковий, характеризується неоднозначними оцінками і невизначеністю, але при цьому залишається затребуваним суспільством.

Синергетика вивчає загальні закономірності еволюції систем будь-якої природи, дозволяє побачити самостворення нових систем, суб'єктність у її глибинному, базовому сенсі [1, с. 7-8]. Майбутнє будь-якої відкритої нелінійної системи завжди

полівалентно, оскільки вона є певною цілісністю, носієм різноманітних форм її потенційно можливих організацій. Якщо відкрита нелінійна система потрапляє в поле тяжіння певного атрактора (від лат. - притягую), то вона неминуче еволюціонує до нього, тобто майбутнє системи зумовлено наявністю "структур-атракторів". Проте така зумовленість завжди часткова. Майбутнє будь-якої "складності, що еволюціонує" евентуальне (від лат. - випадок), тобто відкрите випадку, завжди є недовизначеним, імовірнісним. Яка саме структура зі спектра можливих стане дійсною в момент її нестійкості, визначається не тільки наявністю структур-атракторів, а й випадковими флуктуаціями, хаосом на мікрорівні [19, с. 54].

Освітні та виховні процеси являють собою синергетичний феномен, у центрі якого знаходиться особистість. Вони мають нелінійну структуру та самоорганізуючий, творчий характер. При цьому синергетичний підхід спрямовує дослідника не на подолання хаосу в навчально-виховному процесі, а на необхідність зробити його творчим на основі ідеї самоорганізації. Ознайомлення педагогів-вихователів з положеннями синергетики викликає в них прагнення до активного оволодіння мистецтвом педагогічного забезпечення (взаємодії, супроводу) процесів самопізнання, саморозвитку і самореалізації учнів [16, с. 358].

Організація дослідження з позицій синергетики припускає співіснування різних автономних "центрів", парадигм, методів, підходів, які конкурують, доповнюють один одного і серед яких немає панівних. За цих умов педагогічний процес постає як відкрита, темпоральна, індетерміністична, плюралістична, імовірнісна сутність, що утворює "середовище вільного стану", в якому постійно щось зникає і щось виникає, і що є чутливим навіть до незначних, слабких впливів [1, с. 7-8].

Прихильники постмодерністської парадигми переконані, що наука зображує власне становлення не як монолінійний, безперервний, детерміністичний процес, а як стохастичний, катастрофічний, такий, що формується, як не прогнозований,

парадоксальний процес [19, с. 56]. Плюралістична, гетерогенна концепція постмодерністського мислення дозволяє по-новому оцінювати і науково-технічний прогрес. Досягнення науки й техніки створюють матеріальне підґрунтя людської культури. З розвитком НТП змінюється і сама людина, з'являється духовний компонент культури, який розвивається у мистецькій творчості. Як зазначає О.Л. Музика [11, с. 124], здатність окремих людей до творчості підвищує адаптивність людства в цілому, незважаючи на життєву дезадаптованість окремих творчих особистостей. Науково-технічна творчість відкриває людям нові шляхи для оволодіння все новими ресурсами життєзабезпечення. Однак регуляцію всіх життєвих процесів людини не можна зводити лише до творчості, адже існують й інші види діяльності, які займають різні положення на різних рівнях забезпечення життя людей.

Дослідник стверджує, що існує певна суспільна *самоорганізація творчості*, яка визначає потребу суспільства і створює соціальні ніші для людей різного рівня творчості. Хоча потреба у творчості притаманна кожній людині, саме рівнева організація соціальних ніш, своєрідні, стихійні, саморегулюючі соціальні квоти створюють певні обмеження у розвитку творчих здібностей людей до найвищих рівнів. Окремі люди досягають цього рівня, а другі, напружуючись на соціальну конкуренцію, шукають і знаходять свої шляхи розвитку в інших соціальних нішах, адже суспільству потрібні не лише творчі люди (окремі галузі вимагають переважання виконавської дисципліни) [11, с.124].

На думку багатьох дослідників, елементи творчості містяться в будь-якій людській діяльності. Вони дозволяють сучасній людині легше оволодівати новими видами діяльності шляхом переносу творчих стратегій. При цьому накопичується творчий потенціал, готовий розкритися за умови створення необхідних суспільних умов, оскільки це *саморегульований, синергетичний процес*. Однак для підвищення його ефективності варто розвивати творчий потенціал кожної людини. Навіть у

тих випадках, коли творчі потенціали окремих людей не реалізуються у творчі досягнення, вони створюють підґрунтя для вищих досягнень. До того ж наявність творчих здібностей, і навіть невеликих творчих досягнень, в окремих людей створює культурне поле, де кожна людина відчуває себе психологічно комфортно [11, с. 123-124].

В акмеології актуальною залишається проблема пошуку і розробки алгоритмів, які сприяють, допомагають діяльній людині повноцінно і гармонійно відбутися в різних сферах її життєдіяльності. Одним з магістральних шляхів її розв'язування є розуміння людини як активного суб'єкта своєї життєдіяльності. Тобто, йдеться про соціальні детермінанти вищих професійних досягнень людини як "зовнішні умови" і "внутрішні", що їх зумовлюють (С.Л. Рубінштейн): специфічні особистісні новоутворення (самоактуалізація, самоефективність, самодетермінація тощо) [13].

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

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

2) ті, що "*рухаються за течією*" - особи, що явно регресують відносно досягнень їх близьких родичів і своїх власних

первинних потенцій, явно непродуктивно використовують наявний особистісний і соціальний потенціал. Результати професійної діяльності рідко виступають для них зразком цілеспрямованої активності;

3) "*планети*" - люди, які "обертаються на орбіті", заданій їм зовнішніми умовами, не виходять за межі своєї стартової соціальної ніші, часто є кваліфікованими фахівцями, однак не відрізняються неординарними і високими професійними досягненнями. Вони нерідко більш орієнтовані на процес, а не на результат діяльності; "живуть", а не "йдуть по життю";

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

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

Важливого значення у цьому контексті, на думку Н.В. Кузьміної, набуває аналіз життя і діяльності справжніх представників вершин (науки і техніки, мистецтва та літератури), які спокійніше й об'єктивніше сіфіймаються у контексті часу. Продукти їх діяльності - книги, винаходи, наукові концепції, витвори мистецтва, - як правило, переживають своїх творців. Своїми творчими здобутками вони ніби обдаровують світ, роблять цікавішою Планету Людей. їх життєві шляхи стають доказом того, що людина - самоорганізована система. Історія відкидає суб'єктивні оцінки та судження, моду та прихильності. В історії науки, мистецтва, літератури, техніки, архітектури залишаються лише представники дійсних вершин, чий праці і в нових умовах залишаються сучасними, на прикладі їх життя і творчості можна навчатися і навчати інших, у кожного з них своя історія освіти і самоосвіти. Кожен на якомусь з етапів свого розвитку

усвідомив себе, власне призначення і сформулював ціннісну програму самореалізації. У кожного з них було дитинство, отрочество, юність. Залежність між рівнем продуктивності суб'єкта та цими чинниками - це ті закономірності самореалізації творчих потенціалів, що призводять до досягнення вершини життя („акме"). Оволодіння знаннями про ці закономірності дозволить вихователям, учителям, викладачам вирішувати сучасні завдання виховання й освіти молоді продуктивніше [8, с. 122-123].

Для виділення якостей обдарованого вчителя нами було застосовано *біографічний метод*, який полягає у вивченні біографій видатних людей. Це дозволило одержати фактичний матеріал, узагальнити його і знайти те спільне, що притаманне обдарованим педагогам. При дослідженні обдарованості цей метод широко застосовується у психології. Він може бути плідним за умови, що стосовно певної творчої особистості накопичено інформаційно насичені матеріали, які дозволяють створити справжній психологічний портрет такої особистості [10]. Крім того, у житті різних людей в різні історичні епохи окремі фази розвитку можуть бути більш-менш тривалими залежно від умов соціуму, особистісної зрілості й життєвої позиції людини як активного суб'єкта своєї життєдіяльності. Фаза найвищого психічного, професійного і духовного зростання людини - "акме" - може зміщуватися по "осі" часу її життя.

Джерелом пошуку цих якостей стали відомі праці педагогів-дослідників, теоретичні доробки у галузі професійної підготовки вчителя, а також біографічні дані видатних педагогів минулого та сучасності. При відборі матеріалу для застосування біографічного методу нами враховувалися такі вимоги: 1) вивчення творчої діяльності видатних людей не повинно бути обмежене сьогоденням (нами було обрано для вивчення постаті трьох видатних педагогів: Я.А. Коменський - XVII століття, К.Д. Ушинський - XIX століття, А.С. Макаренко - XX століття); 2) необхідно досліджувати представників різних

національностей (Я.А. Коменський - чех за походженням, К.Д. Ушинський та А.С. Макаренко - представники вітчизняної педагогіки); 3) обрані для дослідження особистості мають бути яскраво творчими і виявляти потяг до творчості протягом досить тривалого за часом життя (Я.А. Коменський прожив 78 років, К.Д. Ушинський та А.С. Макаренко - 47 та 51 відповідно, проте їх життя і педагогічна діяльність були напроцуд насичені й творчі); 4) при дослідженні слід мати відповідну кількість інформаційного матеріалу.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

А. С.Макаренка, якому кілька разів доводилося розпочинати з початку, доводячи правильність і життєздатність своїх принципів); -<•

- *вплив сильних особистостей* (для Я.А. Коменського - це університетські викладачі, особистості філософів давнини,

В.Ратке; для К.Д. Ушинського - мати, директор Новгород-Сіверської гімназії І.Ф. Тимківський; для А.С. Макаренка - батько й мати, брат Віталій, шкільні вчителі);

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

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

- *любов до дітей* (Я.А. Коменський добре розумів природу дитини, з повагою ставився до її особистості, намагався полегшити навчальну працю учнів, запроваджував новітні методи навчання; К.Д. ушинський уважно ставився до жіночої освіти, поважав своїх вихованок, намагався виховувати в них допитливість, жагу до знань, демократизував навчально-виховний процес; А.С. Макаренко глибоко розумів кожного свого -вихованця, досконало знав його сильні й слабкі сторони, намагався спиратися у виховному процесі на позитивні якості, орієнтував своїх вихованців на завтрашню радість).

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

Зіставимо (примані нами чинники із сучасними підходами до розуміння сутності обдарованості. Більшість вітчизняних

дослідників схиляється до думки, що основою обдарованості є *здібності* - сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю в динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями та навичками [18]. Ступенями розвитку здібностей є обдарованість, талант і геніальність [14]. І якщо геніальність - це доля небагатьох, то здібностями до певних видів діяльності і здатністю до творчості може і повинен оволодіти кожний.

Підходів до розуміння і визначення поняття „обдарованість” на сьогодні існує безліч (за даними деяких дослідників - більше 100). Аналіз педагогічної й психологічної літератури, зокрема розробок вітчизняних (Г.В. Бурменської, Ю.З. Гільбуха, М.М. Гнатка, **С.У.** Гончаренка, О.І. Кульчицької, Н.С. Лейтеса, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, О.Л. Музики, А.В. Петровського, С.Л. Рубінштейна, В.М. Слущького, Б.М. Теплова та ін.) та зарубіжних (Б. Блума, Дж. Гілфорда, Ф. Монкса, Дж. Рензулі, А. Танненбаума, Л. Термана, П. Торранса та ін.) дослідників (усього 125 джерел) дозволив нам визначити основні суттєві ознаки поняття „обдарованість”.

Результати аналізу засвідчили, що поняття обдарованість окреслює значне коло різних значень, а саме: системна якість психіки, яка розвивається впродовж усього життя, визначає можливості досягнень людиною виключно високих результатів в одному чи декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми; спадкові передумови рівня розумового розвитку, що характеризує кожну людину; здатність до видатних досягнень у будь-якій соціально значимій сфері людської діяльності, а не тільки в академічній галузі; ступінь вираження таланту; одне з ключових суб'єктних детермінант активності людини, що забезпечує високий рівень цієї активності; досягнення і можливість досягнень (тобто необхідність урахування і тих здібностей, що вже проявилися, і тих, які можуть проявитися).

Здійснений нами контент-аналіз поняття „обдарованість” дає підстави виокремити *провідні ознаки*, що характеризують

його сутність, а саме: наявність видатних загальних (спеціальних) здібностей, розвиток яких перевищує середній рівень; якісно своєрідне їх поєднання, що забезпечує успішність виконання одного чи кількох видів діяльності (спільна дія здібностей становить певну структуру, дозволяє компенсувати недостатність окремої здібності за рахунок переважного розвитку інших); наявність передумов для розвитку творчих здібностей (креативність), що зумовлює здатність особистості до творчого пошуку, до генерування нових, оригінальних ідей, знаходження нетрадиційних способів розв'язування проблемних ситуацій і задач; значний розумовий потенціал або високий інтелектуальний рівень; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей та здібностей до навчання; сукупність задатків, природних даних, які характеризують ступінь прояву та своєрідність природних передумов здібностей; наявність зовнішніх та особистісних передумов діяльності; позитивне емоційне ставлення до виконання діяльності, що надає їй розвивального характеру; розвиток наполегливості, мотивації, спрямованої на розв'язування певних завдань; наявність ціннісних змістів індивідуальної свідомості.

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

Зважаючи на результати біографічного аналізу та враховуючи викладені вище міркування щодо сутності та структури обдарованості, основу запропонованої нами акмеологічної моделі педагогічно обдарованої особистості складають такі компоненти: *педагогічні здібності*, *рівень*

розвитку яких вище за середній; *педагогічна креативність*, тобто здатність учителя до педагогічної творчості; *педагогічне покликання*, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; *інтелектуальні здібності*, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері.

Схарактеризуємо названі компоненти педагогічної обдарованості докладніше.

Аналіз педагогічних здібностей здійснено у низці фундаментальних досліджень. *Педагогічні здібності* визначаються дослідниками як сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. Педагогічні здібності передбачають відповідну спрямованість особистості (світоглядну, політичну, моральну); ділові якості (спеціальні педагогічні вміння, навички, досвід); риси характеру (комунікабельність, гуманність, емоційна врівноваженість). Педагогічні здібності ґрунтуються на відповідній схильності до педагогічної діяльності, формуються і вдосконалюються під час педагогічної практики. Вони ж є і передумовою для вибору випускниками загальноосвітньої школи педагогічної професії.

Іноді педагогічні здібності звужують до вміння виконувати певні дії - майстерно володіти мовленнєвими засобами, прикладними вміннями (співати, малювати, організовувати дітей тощо). Насправді ж поняття „педагогічні Здібності” виявляється значно складнішим і охоплює цілий комплекс спеціальних та загальних знань, пов'язаних з ними вмінь, а також якостей особистості вчителя. Дослідниками (Ф.М. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, І.П. Підласий, В.О. Сластьонін та інші) виділено такі групи педагогічних здібностей: *науково-пізнавальні* - здатність людини оволодівати науковими знаннями у визначеній галузі; *дидактичні* - вміння відбирати та готувати навчальний матеріал, наочність; чітко, доступно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал;

творчо проводити уроки; розвивати мислення школярів; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів та духовних потреб учнів; підвищувати їх навчально-пізнавальну активність; привчати дітей працювати самостійно; *організаторські* - вміння згуртовувати дітей, розподіляти спільно з ними громадські обов'язки, планувати спільну діяльність, вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем, аналізувати результати діяльності, підводити підсумки, робити висновки; допомагають розвинути в учнів активність, ініціативу, самостійність; дають змогу організувати на належному рівні виховально-виховний процес, а також власну педагогічну діяльність; *комунікативні* - вміння встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчальних закладів (педагогічний такт); *перцептивні* - полягають в адекватному сприйнятті й розумінні психології дитини; в умінні проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, тонко відчувати настрої, переживання окремих учнів, виявляти особливості психіки; *сугестивні* - здатність здійснювати емоційно-вольовий вплив на вихованців; *дослідницькі* - вміння пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації та процеси; *соціальні* - вміння розібратися у складних міжособистісних стосунках учнів, визначити місце і роль кожного з них у діловій та соціально-психологічній структурах; *експресивні* - здатність до зовнішнього вираження: своїх думок, знань, переконань і почуттів за допомогою мови, а також міміки та пантоміміки; *емоційна стійкість* - уміння: педагога володіти своїм станом, поведінкою у різноманітних ситуаціях.

Інтелектуальні здібності педагога нами виділяються як: окремий компонент ядра педагогічної обдарованості, оскільки високий розвиток інтелекту є невід'ємною характеристикою! вчителя і виконує у структурі його особистості окрему функцію. При цьому нами було враховано:

1) концепцію "інтелектуального порога" Е. Торранса, яка твердить, що при показниках IQ нижчих за 115-120, інтелект і

креативність члгворюююь єдиний чинник, при IQ вище 120 здатність до гворчості стає незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, однак є інтелектуали з низькою креативністю;

2) висновки Д. Перкінса про існування нижнього порогу розвитку інтелекту для кожної професії (люди з показниками IQ, нижчими за певний рівень, не можуть оволодіти даною професією) [15, с. 20]. Для педагогічної професії, за даними Г. Айзенка, середній показник IQ становить 122. Тобто, це саме той випадок, коли інтелект і креатившгь у структурі особистості вчителя можуть розглядатися як незалежні величини.

Поняття „інтелект" (лат. *inbellесків* - розум, розсудок, пізнання, розуміння), „інтелектуальні здібності" вчені розуміють як здатність самостійно набувати знання, відкривати їх, переносити у нові умови, знаходити оригінальні шляхи розв'язування проблем на противагу діям за зразком чи шляхом наслідування. Інтелектуальна людина здатна правильно оцінювати, розуміти і думати, завдяки своєму „здоровому глузду" та „ініціативності" може „пристосуватися до умов життя". Тобто „інтелект - це глобальна здатність розумно діяти, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами", „успішно міряться силою з навколишнім світом". Більшість сучасних психологів погоджуються з розумінням інтелекту як здатності індивіда адаптуватися до навколишнього середовища. У широкому значенні поняття „інтелект" характеризує всю пізнавальну діяльність особистості, у вузькому - це найбільш узагальнене поняття, яке охоплює сферу розумових здібностей людини. *Прояви інтелекту* можна фіксувати у функціонуванні розуміння та структурування конкретної інформації; постановці завдань; пошуку і конструюванні розв'язку; прогнозуванні рішень, гіпотез, задумів. У структурі педагогічної обдарованості можна виокремити як загальні інтелектуальні здібності вчителя, так і

його здатність до теоретичного осмислення педагогічної дійсності.

Зрозуміло, що названими властивостями не обмежується перелік педагогічних здібностей. Крім того слід зазначити, що тільки факт наявності у людини педагогічних здібностей ще не забезпечує ефективності виконання нею педагогічної діяльності. Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію - він має вміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних педагогічних ситуацій і задач, тобто володіти *креативністю мислення*. Дослідженню педагогічної творчості та особливостям підготовки до неї майбутніх учителів надається належна увага у дослідженнях В.А. Кан-Каліка, Н.В. Кічук, М.П. Лещенко, С.О. Сисоевої, Л.О. Хомич та ін. Так, зокрема, С.О. Сисоевою [17, с. 98-99] виділяються такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисливість; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє "Я"; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури. Розроблений дослідницею перелік ознак педагогічної креативності можна використовувати для проведення їх оцінювання і самооцінювання майбутніми вчителями і вчителями-практиками, а також для розробки на цій основі програми самовдосконалення.

Отже, педагогічна креативність передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується за цілим рядом параметрів. На основі аналізу відповідної наукової літератури нами розроблено основні параметри, які характеризують педагогічну креативність:

Слід відзначити ще одну характеристику особистості педагога, без якої педагогічні здібності не зможуть набути

324

ефективного розвитку - це особистісна *спрямованість* людини на педагогічну діяльність, яка є одним з найважливіших суб'єктивних чинників досягнення вершин у професійно-педагогічній діяльності. Спрямованість особистості визначається як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, і які характеризуються інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких відображено світогляд людини. Крім того, спрямованість охоплює інтерес до самих учнів, творчості, педагогічної професії, схильність займатися саме нею, усвідомлення своїх здібностей. На думку

Н. В. Кузьміної, суто педагогічна спрямованість складається із стійкої мотивації на формування особистості учня засобами предмету викладання, на переструктурування предмету відповідно до вихідної потреби учня у знаннях, носієм яких є педагог. Аналізуючи сутність педагогічної спрямованості,

І. А. Зязюн відзначає, що її становлять ціннісні орієнтації: до себе - самоутвердження, на засоби педагогічного впливу, на школяра, на мету педагогічної діяльності. Для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоствердження, доцільності засобів, урахування потреб вихованців.

Основним мотивом суто педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності. Можна на "відмінно" знати основи фахового предмету, володіти цілим рядом педагогічних умінь, але так і не стати "вчителем, на якого чекають".

Важливою умовою розвитку педагогічної обдарованості є бажання педагога працювати з дітьми, любов і повага до них, отримання задоволення від спілкування з вихованцями, потреба у постійному зануренні у проблеми школи і учнів. Отже, йдеться про *педагогічне покликання*, яке розглядається як життєве призначення і спрямування людини, що надає доцільності, осмислення й перспективності її діяльності. Покликання співвідноситься у своєму розвитку із потребою в обраному виді діяльності. На цьому найвищому ступені розвитку - покликанні - педагог не уявляє себе без школи, без життя і діяльності своїх учнів.

Усвідомлення покликання передбачає розвинену самосвідомість і культуру самоаналізу, осмислення своїх потреб, формування соціально значущих цілей, визначення конкретних шляхів її реалізації. Учитель завжди має пам'ятати одну просту але велику істину: для того, щоб бути справжнім педагогом, необхідно перш за все любити те, чого навчаєш, і любити тих, кого навчаєш. Учитель не може не любити дітей. Це положення вже стало педагогічною аксіомою. Проте далеко не всі, хто обрав для себе професію педагога, замислюється над її сутністю. А вона полягає в тому, що виховувати людину, яку не любиш, праця безплідна і навіть пекельна.

Педагогічною технікою дійсно можна оволодіти (і під час навчання у педагогічному навчальному закладі, і впродовж безпосередньої педагогічної діяльності), а педагогічні здібності розвинути до певного необхідного рівня. Педагогічне ж покликання має народитися у душі людини, „визріти" і оформитися у стійке переконання, що саме без цього (школи, учнів, щоденного спілкування з ними) вона не проживе жодного дня.

Отже, ми виходимо з розуміння обдарованості як індивідуальної потенційної своєрідності внутрішніх (задатки) та зовнішніх (сприятливе соціальне середовище, стиль виховання) передумов для розвитку здібностей особистості до

рівня вище за умовно „середній“, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

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

Література

1. Арешонков В.Ю. Педагогические принципы самоорганизации слушателей системы последипломного педагогического образования : автореф. дис. на получение наук, степени канд. пед. наук: спец. 13. 00. 01 "Общая педагогика и история педагогики" / В.Ю. Арешонков. - Житомир, 2006. - 20 с.
2. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. - СПб., 2002.
3. Данилов Ю.А. Роль и место синергетики в современной науке // [електронний ресурс] <http://www.svnergetic.ru/science/rol-i-mesto-sinergetiki-v-sovremennoy-nauke.html>.
4. Данилова Г. Акмеология школьного образования в контексте методологии современного образования / / Акмеология - наука XXI столетия. - К., 2005. - С. 3-17.
5. Дельфия... My Word.ru [електронний ресурс] <http://wiki.mvword.ru/index.php>
6. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология - наука о путях достижения вершин профессионализма. - М., 1993;
7. Илюшина Г.А. Акмеологический поход в допрофессиональной подготовке учащихся [електронний ресурс] www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=17462.
8. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии: изд. 2-е, испр. и доп. - СПб.: Политехника, 2002. -189 с.
9. Кузьмина Н.В., Зимичев А.П. Проблемы акмеологических наук. - СПб., 1990.
10. Кульчицкая Е.И. Использование биографического метода в изучении одарённости Педагогические технологии в

непрервном профессиональном образовании: монография С.А. Сысоева, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, Е.И. Кульчицкая, Л.Е. Сигаева и др. // Под ред. С.А. Сысоевой. - К.: ВІПОЛ, 2001. - 502 с.

И. Музыка О Л. Творчество с позиций субъектно- цен постного анализа Актуальные проблемы научно-методического обеспечения образовательной практики в системе последипломного педагогического образования : наук.-метод. зб.

за ред. М.М. Забродського. - К.-Житомир: ЖОІППО, 2006. - С. 118-126.

12. Образование в России: перспективы и реальность. Материалы научно-практической конференции,- СПб: СПбАА., 2001. - С. 24.

13. Полочек В.А. "Акме", профессионализм и социальная адаптация человека: периодизация развития и типологии социальной активности человека [электронный ресурс] <http://акхпе3І.narod.ru / 25.html>.

14. Психологический словарь под ред. В.И. Войтко. - К.: Вища школа, 1982. - 216 с.

15. Психология одарённости: от теории к практике / под. ред. Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2000. - 80 с.

16. Сазоненко Г.С. Педагогика успеха (опыт становления акмеологічної системи лиця). - К.: Гнозис, 2004. - 684 с.

17. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. - К.: Міленіум, 2006. - 346 с.

18. Философский словарь под ред. В.И. Шинкарука: 2-ге изд., перераб. и доп. - К.: Гол. ред УРЕ, 1986. - 800 с.

19. Филиппенко А.С. Основы научных исследований. Конспект лекций : навч. посіб. - К.: Академвидав, 2005. - 208 с.

34. АКМЕСИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ

В останнє десятиріччя увага вітчизняних дослідників зосередилася на процесах удосконалення системи педагогічної освіти й розв'язанні багатьох проблем. З кожним роком посилюється увага зарубіжних та українських дослідників до

проблем філософії педагогічної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін.), професійної підготовки й становлення майбутнього педагога (В. Бондар, О. Дубасенюк, О. Киричук, В. Кузь, Н. Ничкало, О. Савченко, В. СаГада та ін), синергетичного та акмеологічного підходів (В. Бранський, Т. Григор'єва, Г. Данилова, Л. Зоріна, О. Князева, С. Курдюмов, М. Ноулз, Л. Орбан-Лембрик, С. Пальчевський, С. Пожарський, І. Пригожин та ін.).

Зрозуміти призначення й специфіку педагогічної підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема, магістрів неможливо без адекватного уявлення про наукові підходи, які здійснюються сьогодні у сфері вищої освіти.

Педагогічна підготовка магістрів включає як процесуальний, так і змістовий та управлінський аспекти. Вона має забезпечити отримання педагогічної освіти. У процесуальному аспекті "педагогічна освіта" трактується як поступальний рух від цілей до кінцевого результату, від суб'єкт-об'єктної взаємодії викладача і студентів до суб'єкт-суб'єктної, від всебічної участі в процесі навчання до самонавчання і самовиховання і саморозвитку. Студент перетворюється на повноправного співучасника, тобто здійснюється сходження від позиції одержувача знань (об'єкта навчання) до позиції активного їх освоєння (до суб'єкта педагогічної взаємодії) [6, с. 48-53].

Відомо, що характер того типу системної цілісності, до якого належить людина як саморегульована система освіти, адекватно може бути описаний і пояснений через принципи нелінійної динаміки [11, с. 48-53]. Класична наука дотримується принципу однозначної детермінації прогнозу поведінки системи її початковими умовами та структурою. Нелінійна динаміка описує системи, які за формальними ознаками є певною мірою детермінованими, однак їх поведінку можливо передбачувати тільки протягом обмеженого часу. Такі системи є нелінійними й здатними до самоорганізації.

Вивченням нелінійних процесів у складних (у багатьох випадках самоорганізуючих) системах у природі, суспільстві, техніці займається науковий напрям - синергетика (від грецького спільно діючий).

Синергетичний підхід у педагогіці розглядається в роботах І.О. Бочкарьова, О.В. Вознюка, В.Г. Кушнір, С.Ф. Клепко, В.В. Машкіна, П.Ю. Сауха, Л.В. Сурчалової, М.А. Федорової, Ю.В. Талагаєва та ін.

Визначення цього терміну окремі автори розглядають як загальноприйняте, оскільки синергетичний підхід має багато спільного із системним [7, с. 66-68; 10, с. 63-65].

На нашу думку, синергетичний підхід до педагогічної підготовки магістрів виражає можливість і доцільність використання тих чи інших синергетичних концепцій, принципів.

Синергетика, як наука про самоорганізацію відкритих систем будується на 5 принципах: принцип становлення (рух постає головною формою буття, що виявляє хаос як основу складності, випадковості, створення - руйнування конструкції - реконструкції та впорядкованість як основу простоти, необхідності закону і краси, гармонії); принцип (осмислення буття як пізнання процесу становлення); принцип згоди (буття як становлення будується і пізнається лише в процесі діалогу суб'єктів та встановлення гармонії в результаті діалогу); принцип відповідності (відображає перехід від до синергетичного до синергетичного станів наукового пошуку) і принцип доповнюваності (потреба в доповненні картини світу двома описами реальності - досинергетичним та синергетичним) [12, с. 120-133].

Системно-синергетичний підхід виявляє певні аспекте поведінки системи:

1. Провідний чинник у системі виступає як найбільш рухомий і гнучкий елемент цієї системи.
2. Будь-яка система як ціле виявляє системні властивості, до яких не зводяться властивості окремих елементів систем.

3. Життєвість системи виражається у зв'язку її елементів, тобто система функціонує за рахунок взаємодії елементів.

4. Кожен елемент є абсолютно цінним для системи, оскільки нівелювання одного з елементів призводить до втрати цілісності системи.

5. На рівні своєї цілісності будь-яка система постає самодетермінованою сутністю, здатною розгортати внутрішню програму свого розвитку.

В.А. Ігнатовою виокремлені три головні аспекти, напрями використання синергетичного підходу до аналізу освітніх процесів: 1) дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики в змісті освіти; 2) використання ідей синергетики у процесі моделювання і прогнозування розвитку освітніх систем; 3) застосування синергетичної парадигми в управлінні навчально-виховним процесом [5, с. 26].

Загалом, на думку В.О. Харитоновой, синергетичний підхід до педагогічних реалій дозволяє будувати таку педагогічну практику та теорію, коли в методології викладання навчальних предметів принципи синергетики можуть інтерпретуватися у понятійній площині певних синергетичних категорій, а саме: а) нелінійний стиль мислення, який полягає в неоднозначності теоретичних побудов, у концептуальному і методологічному плюралізмі, у поєднанні в процесі пізнання та аналізі дійсності абстрактно-логічного, й інтуїтивного, раціонального та ірраціонального шляхів пізнання; б) постулювання хаосу як необхідного творчого динамічного моменту реальності, що самоорганізується (порядок і безладдя розуміються тут як невіддільні один від одного аспекти буття); в) людиновимірність, ентропність еволюції і самоорганізації, коли пізнання зовнішньої реальності у своєму розвитку буде дедалі більше поєднуватися з пізнанням реальності внутрішньої [16, с. 44-48].

Суть самоорганізації навчально-виховного процесу полягає у синергетичній педагогічній взаємодії. На думку М.О. Федоровой, сам вплив педагога здійснюється у межах розумного

обмеження волі вибору і носить керівний, корегувальний характер, коли головним при цьому є не перейти межу, за якою починається силовий примус, оскільки тоді самоорганізація стає примусовою організацією [15, с. 25-26].

Інші категорії синергетики - хаос, імовірність, самодетермінізм - знаходять специфічне втілення у сучасній вищій освіті, у системі педагогічної підготовки магістрів - в індивідуальному виборі завдань різного рівня складності, видах самостійної роботи, індивідуальному руху до успіху.

О.В. Сухомлинська зазначає, що існує правомірність застосування синергетичного підходу як міждисциплінарного напрямку досліджень, що дозволяє залучити різні концепції, підходи до аналізу освітньо-виховної спрямованості педагогічних процесів [14, с. 18].

У синергетиці шляхом міждисциплінарних досліджень виявляють закономірності функціонування самоорганізуючих систем.

На важливості міжпредметних зв'язків у функціонуванні педагогічної теорії наголошує В.О. Сластьонін, який вважає, що синергетика як інтегративна, міжпредметна галузь знань дозволяє методологічно підсилити процес формування особистості учня, студента як суб'єкта діяльності та системним чином організувати наріжні принципи протікання цієї діяльності, коли у центрі навчально-виховного процесу постає особистість вихованця, який у цьому процесі займає активно-творчу позицію, виявляючи волю до самовираження і самореалізації, реалізуючи пошук індивідуальної стратегії самовизначення у житті [13, с. 263].

Синергетичний підхід до освіти деякими науковцями характеризується і як *геіштальтосвіта*. Остання - це процедура навчання, спосіб зв'язку того, кого навчають, і того, хто навчає, учня та учителя - це не ретрансляція знань, не повідомлення, висвітлення та подача готових істин. Це - нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, солідарної освітньої пригоди, потрапляння (в результаті вирішення

проблемних ситуацій) в один самоузгоджений темпосвіт. Це - ситуація пробудження власних сил та здібностей того, кого навчають, ініціювання його як одного з власних шляхів розвитку. Гештальтосвіта - це стимулююча, чи збуджуюча освіта, відкриття себе чи співпраця з іншими людьми. Щось подібне можна сказати услід за Рабіндранатом Тагором і про виховання; учений писав, що істинне виховання - це не те, що силоміць потрапляє нам у голову із зовнішніх джерел [9].

Слід зазначити, що принципи синергійної освіти в цілому збігаються з принципом самоакіуалізації гуманістичної педагогіки, коли синергетичний підхід до освіти і самої людини розуміється як цілісне явище, як "повернення до себе".

Основні концепти синергетики базуються на таких її ключових поняттях та положеннях, як цілісність, що виявляє нададдитивний характер (принцип "ціле більше, ніж сума частин"); відкритість, дисипативність систем; нелінійний характер розвитку, що виявляє етапи інтеграції та дезінтеграції, тобто порядок та хаос; аттрактори як стани, які визначають мету розвитку систем; імовірність, надслабкі сигнали, вреппі-реїпт, - хаос, який постає перед нами як "детермінована", впорядковуюча сутність.

Всі ці концепти мають колосальну евристичну цінність у сфері освіти, яка переживає період докорінної трансформації, зумовленої науково-технічною революцією, інформаційним бумом, загальною комп'ютеризацією, глобальною екологічною кризою та деякими іншими явищами сучасної цивілізації.

Головними моментами, навколо яких будується система освіти, є об'єкт освіти (учень, студент); мета, концепція освіти (яка у найбільш узагальненому вигляді виражає спрямування до гармонійної особистості); процес навчання, виховання та розвитку загалом, що реалізується у системі освіти; засоби освіти (матеріальна база, вчителі та викладачі тощо).

Транскрипція згаданих вище моментів освіти у площину головних концептів синергетики (цілісність, відкритість, нелінійний характер розвитку, аттрактори, хаос, імовірнісний характер, надслабкі сигнали) виявляє наріжні положення, такі, наприклад, як поведінкова, афективно-перцептивна, мислительна, духовно-світоглядна, особистісна відкритість учня та студента навколишньому світові; цілісний (інтегративний) характер навчання та виховання; квантовий характер розвитку учнів та студентів (чергування порядку та хаосу як етапів засвоєння навчального матеріалу); цілісно-системний міжпредметний характер репрезентації навчального матеріалу, вірогіднісний процес виховання та навчання.

Отже, з позиції синергетичного аналізу головні положення педагогічної освіти магістрів та такі сучасні освітні концепти, як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, особистісно-орієнтована парадигма освіти, міжпредметні зв'язки тощо сповнюються синергетичним змістом.

Курс педагогіки вищої школи, що викладається для магістрів, є інтегрованим. При викладанні курсу є можливості впровадження принципів синергетики.

Педагогічна підготовка магістрів носить міждисциплінарний характер. Оскільки проблеми магістратури

є комплексними та глобальними, до спроб їх вирішення також слід наближуватись, комплексним та глобальним чином. Розподіл на дисципліни, що не складають змістової цілісності, є перешкодою послідовному осмисленню, яке приймає до розгляду стільки різноманітних аспектів, скільки потрібно для впровадження заходів щодо досягнення бажаних цілей та запобігання небажаним ефектам.

Спроби аналізу цілої низки гуманітарних проблем із застосуванням термінологічного та методологічного апарату синергетики нині доволі популярні й видаються перспективними. Основною прикметою сучасної педагогічної освіти найрозвиненіших країн світу є процес узгодження її трансформації із динамікою сучасного розвитку цивілізації. Відтак здійснюється перехід від класичної освітньої моделі (здобуття освіти в першій половині життя) до безперервної (освіта впродовж життя). Серед найзначніших шляхів цієї трансформації - тенденція до створення гнучкої освітньої системи, здатної до постійного самооновлення, відповідно до вимог сучасності.

Вища педагогічна освіта України неминуче відчуває на собі всі особливості часу, в якому ми живемо: соціально-політичні, економічні, культурологічні, інформаційно-емоційні й ін. Різко зросла необхідність швидкого орієнтування студента, магістранта в умовах неочікуваних стрибкоподібних змін соціальної дійсності, яка продовжує невпинно змінюватися.

Зауважимо, що зі стихійного процесу самоорганізації нічого не виникає, крім руйнівного хаосу, оскільки більшість студентів непризвичасні реалізовувати себе самостійно. Фактично треба знову навчати їх пошукової активності, яка насправді є для кожного природженою. Але в більшості студентів ця активність не розвинена або загальмована.

Тому, розглядаючи концептуальну модель вищої педагогічної освіти країни, важливо мати на увазі провідні особливості XXI століття, які впливають на реалізацію можливості існування і стійкого розвитку такої моделі. Також

важливо розглянути принципово інші уявлення про різні середовища, що самоорганізуються.

У ХХІ столітті необхідно, по-перше, прийняти якісно адекватні цим новим умовам світоглядні та методологічні позиції у підході до вищої педагогічної освіти України, а по-друге, оскільки вища педагогічна освіта формує духовність, ментальність і соціальну поведінку громадян України в майбутньому, визначає перспективи розвитку української нації, то не тільки наші дії в цій сфері, а й прогнози не можуть проектуватися шляхом екстраполяції від наявного, тому що цим шляхом зрозуміти майбутнє неможливо.

Викладеним світоглядним і методологічним позиціям відповідає психоенергетичний підхід до педагогічних процесів. Концептуально вищу педагогічну освіту України важливо поєднати з умінням соціально-освітніх структур усвідомлювати і розуміти специфіку поведінки схожих середовищ, а також з умінням людини користуватися своєю психікою, своїми думками, механізмами, які лежать в основі психічної, ментальної, інформаційно - емоційної й оцінювальної поведінки.

В.І. Андреев зазначає, що "педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем, дає можливість розглядати їх з позиції відкритості, співтворчості й орієнтації на саморозвиток, самоорганізацію" [2, с. 455] N

На нашу думку, фундаментальні положення синергетики розкривають нові горизонти для педагогічної науки, тому що саме самоорганізація дає можливість зрозуміти механізм розвитку особистості студента, колективу викладачів, педагогічної системи вищої освіти загалом, а в організації процесу пізнання педагогіки вищої школи створюється розвивальний простір для студента.

На нашу думку, синергетичний підхід до педагогічної підготовки магістрів виражає можливість і доцільність використання тих чи інших синергетичних концепцій,

пізнання загальних принципів, що лежать в основі процесів самоорганізації, які реалізуються в системах різної природи; здійснення міждисциплінарного аналізу наукових ідей, методів і моделей складної поведінки, розкриття їхнього потенціалу в уявленні про світ і людину; вивчення проблем міждисциплінарного діалогу, виявлення особливості сучасних соціальних, когнітивних і комунікативних ситуацій тощо.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що вища педагогічна освіта як система та соціальний інститут виявляє відкритість та самоорганізацію, може якісно змінювати свою внутрішню структуру та еволюціонувати у певному напрямку. Відкритість вищої педагогічної освіти передбачає інтеграцію зі світовою педагогікою, міждисциплінарні зв'язки у сферах різних галузей знань.

Сутність синергетичного підходу до педагогічної підготовки магістрів, на нашу думку, полягає у виявленні та пізнанні загальних закономірностей, що керують процесами самоорганізації суб'єктів навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Сьогодні у вищій школі, орієнтованій на предметне вивчення й блокову побудову дисциплін, важко створити у студентів сучасне цілісне розуміння про науку, у розвитку вищої освіти дедалі чіткіше проглядаються інтегративні процеси, що починають реалізовуватися в передових ВНЗ університетського типу, де існують потужні наукові школи. Як можна сформувати у магістрів системні знання, виробити інтегральний тип пізнання? У психологів немає єдиної думки про сучасні стилі мислення. Можна навести як приклад класифікацію А.І. Субетто, що виділив наступні стилі: синтетичний - на рівні системного підходу; теоретичний, застосовуваний при пошуку рішень; прагматичний, проміжний між першими двома; аналітичний - відображає формально-логічні методи пізнання; реалістичний - реалізує індуктивно-емпіричні методи.

У практиці ці стилі найчастіше комбінуються. В історії розвитку науки кожній картині світу - механічній, релятивістській - відповідає свій стиль мислення. У сучасній науці прикладом вищої форми систематизації знань виступає наукова картина світу (НКС) [9].

У процесі вивчення інтегративних курсів студенти пізнають природу знань, способи запам'ятовування, систематизації, структуру наукових теорій, а головне - здобувають здатність до системного мислення, осмислення нових знань за зразком уже відомих структур наукових теорій.

Інтегративний тип пізнання формується в навчальному процесі вищої школи, поєднуючи в собі безпосередній досвід, системне мислення, нетривіальний підхід до проблеми, інтуїцію.

При офіційно існуючій моделі освіти, орієнтованій на предметну диференціацію наукового знання, прихильники синергетичного підходу намагаються вийти за межі класичних подань, пропонуючи інтегративні програми, замкнені на глобальні проблеми сучасності, на вивчення комплексних дисциплін.

Навчання у вищій школі покликане відображати постнекласичну науку й нове філософсько-світоглядне її осмислення.

Зміст навчання педагогіки вищої школи у сучасних умовах визначається системою концептуальних ідей і поглядів на стратегію й основні напрями розвитку освіти у першій чверті ХХІ століття.

Розроблена нами авторська навчальна програма педагогіки вищої школи [3] [схвалена секцією психолого-педагогічної та психолого-практичної підготовки науково-методичної комісії "педагогічна освіта" Міністерства освіти і науки України (Протокол № 28 від 28 лютого 2004 р.)] передбачає вирішення таких завдань, як оволодіння теоретичними і методологічними іпаннями з курсу на основі аналізу структури і функцій педагогічної діяльності викладача вищої школи, опанування

практичними провідними видами роботи зі студентами, що передбачається підготовкою випускників магістратури до проведення власної наукової діяльності та набуття ними обсягу професійних умінь у ролі асистента, викладача навчального закладу різних рівнів акредитації.

Педагогічна підготовка фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" у Житомирському державному університеті здійснюється в обсязі навчальної програми. Вивчення курсу педагогіки вищої школи спирається на освоєння та впровадження наукових та нових інформаційних технологій, урахує інноваційний характер навчальної роботи, індивідуалізацію навчання, моніторинг освітнього процесу і вимоги до зростання якості освітніх послуг.

Курс педагогіки для магістрів завершує весь цикл педагогічних дисциплін і логічно пов'язаний! з основними курсами педагогіки (загальної, теорії і методики виховання, дидактики, школознавства), педагогічної майстерності та вікової і педагогічної психології, педагогічної технології.

Основною метою цієї навчальної дисципліни є підготовка студентів магістратури до:

- виконання обов'язків асистента, викладача вищого навчального закладу;
- проведення науково-пошукової роботи та до керівництва дослідницькою роботою студентів;
- організації навчально-виховного процесу в спеціалізованих гімназіях, школах, коледжах.

Основні завдання курсу:

- поглиблення, розширення, інтеграція знань з педагогіки, і їд майстер носгі, навчально-виховних технологій;
- практичне опанування студентами різними формами організації навчального і виховного процесів у вищих закладах освіти І-ІУ рівня акредитації;
- виховання особистісних якостей майбутнього педагога, відповідального ставлення до виконання ролі вчителя,

викладача, прагнення постійно займатися самонавчанням, саморозвитком, самовдосконаленням.

Як навчальна дисципліна "Педагогіка вищої школи" включена до навчальних планів університетів у кінці 90-х років ХХ століття. Цей курс викладається для магістрантів.

За структурою педагогіка вищої школи поділяється на ті самі галузі, що й загальноосвітня педагогіка: загальні основи, теорія виховання, дидактика, теорія змісту, організації і управління навчально-виховним процесом.

Вузівська дидактика охоплює основні форми організації навчального процесу (лекції, семінари та інші активні форми), а також бінарні, які ототожнюються з методами. Важливу роль відіграють кібернетичні і технічні засоби, різні унаочнення в навчальних кабінетах, лабораторіях та майстернях. Нині помітний відхід від закладених ще на початку ХХ ст. технологічних, консервативних стандартів у бік гнучких технологій.

Гнучкі технології означають використання міжнародного досвіду навчального процесу, яке зводиться до таких особливостей:

1. Забезпечення режиму найбільшого сприяння реалізації індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей студентів.

2. Гнучкі технології вивчення теоретичних курсів органічно пов'язуються з педагогічною практикою, її організовують на основі вибору студентами альтернативних варіантів. Терміни практики також є диференційованими, залежно від її організації (об'єкти, послідовність, зміст).

3. У нову технологію закладаються принципово нові форми контролю за знаннями і вміннями студентів (тести, конкретні творчі задачі, оцінювання за наслідками ділових ігор); отже, скасовуються екзаменаційні сесії. Широкий спектр активних форм, у яких беруть участь студенти, є кращим засобом оцінювання результатів їх навчання в умовах гнучкої технології.

У процесі викладання цього курсу нами використовується синергетичний підхід, який являє собою міждисциплінарний синтез наукових ідей, методів й моделей поведінки систем, розкриття їхнього потенціалу в уявленні про світ і людину. У цьому контексті у процесі вивчення педагогіки вищої школи розглядаються проблеми міждисциплінарного діалогу, виявляються особливості сучасних соціальних, когнітивних і комунікативних ситуацій і зіставляються із науковими точками зору. З позиції принципів самоорганізації глибше усвідомлюється магістрантом сучасні педагогічні теорії. Курс педагогіки вищої школи є інтегративним [4, с. 43-54].

У процесі викладання курсу здійснюються міжпредметні зв'язки з різними людинознавчими науками (табл.1).

Для формування системного знання при розробці інтегрованого курсу "Педагогіка вищої школи" нами виділено й активізовано наступні типи міждисциплінарних зв'язків: прямі

навчально-міждисциплінарні, дослідницько-міждисциплінарні, ментально-опосередковані, опосередковано-прикладні.

Навчально-міждисциплінарні прямі зв'язки виникають у тому випадку, коли засвоєння однієї дисципліни ґрунтується на знаннях іншої, попередньої дисципліни. Такі зв'язки характерні для дисциплін, що входять в один блок. У процесі вивчення яких, насамперед, необхідно визначити структуру системних зв'язків усього блоку й базисні знання кожної дисципліни.

Таблиця 1
Міжпредметні зв'язки у курсі "Педагогіка вищої школи"

№	Тема	Міжпредметні зв'язки
<i>Розділ I: Загальні основи педагогіки</i>		
1.	Предмет, завдання, категорії педагогіки. Вища школа як педагогічна система.	Загальна педагогіка Розділ: Предмет педагогіки та методи педагогічних досліджень.
2.	Методи та методика педагогічного дослідження	Загальна педагогіка. Розділ: Методи педагогічних досліджень. Загальна психологія. Розділ: Методи психологічного дослідження. Соціологія. Розділ: Теорія і практика конкретно-соціологічних досліджень
3.	Викладач вищош навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу	Соціологія. Розділ: Соціологічна теорія особистості. Вікова та педагогічна психологія. Розділ: Психологія вчителя. Педагогічна майстерність. Розділи: Сутність педагогічної діяльності. Педагогічна майстерність і особистість вчителя.
4.	Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу	Загальна педагогіка. Розділи: Педагогічна професія у сучасному суспільстві. Самовиховання та самоосвіта в системі підготовки майбутнього вчителя. Основи педагогічної майстерності. Розділи: Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні. Майстерність педагогічного спілкування. Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці. Філософія. Розділ: Проблеми духу. Соціологія. Розділ: Соціологія культури. Культурологія. Розділ: Культура на порозі XXI ст.
5.	Студент як об'єкт - суб'єкт педагогічної діяльності	Соціологія. Розділ: Соціологічна теорія особистості. Вікова та педагогічна психологія. Розділ: Вік дорослості. Другий період юності.
6.	Організація виховної роботи у вищому навчальному закладі.	Теорія і методика виховання. Розділи: Сутність процесу виховання. Загальні методи виховання. Педагогічна майстерність. Розділ: Сутність педагогічної діяльності вчителя. Соціологія. Розділ: Етносоціологія 1 етносоціальні процеси.

		Вікова та педагогічна психологія. Розділ: Психологія виховання.
<i>Розділ II: Основи дидактики</i>		
1.	Дидактика. Основні категорії, закономірності та принципи. Форми та методи навчання у вищій школі	Філософія. Розділ: Пізнання як творчість. Педагогіка. Розділ: Теорія навчання (сутність процесу навчання, методи та засоби навчання, форми організації навчання). Вікова і педагогічна психологія. Розділ: Психологія навчання. Педагогічна майстерність. Розділи: Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні. Педагогічна техніка вчителя.
8.	Сучасні технології навчання	Філософія. Розділ: Пізнання як творчість. Соціологія. Розділ: Соціологія освіти. Педагогіка. Розділ: Теорія навчання. Основи навчально-педагогічних технологій. Педагогічна і вікова психологія. Розділ: Психологія навчання. Педагогічна майстерність. Розділ: Педагогічна вчителя.
9.	Контроль та облік знань, умінь, навичок студентів у вищих навчальних закладах освіти	Педагогіка. Розділ: Дидактика (Контроль та оцінка знань учнів, модульно-розвивальне навчання) Соціологія. Розділ: Соціологія освіти.
10.	Організація самостійної роботи та самоосвітньої діяльності студентів.	Педагогіка. Розділ: Дидактика. Вікова і педагогічна психологія. Розділ: Поняття про учіння. Навчальна діяльність учнів як одна із форм учіння.
II	Науково-дослідницька діяльність студентів магістратури	Філософія. Розділ: Пізнання як творчість. Загальна педагогіка. Розділи: Методи науково-педагогічного дослідження. Методика організації дослідної діяльності студентів
<i>Розділ III: Історія вищої педагогічної освіти</i>		
1. 2.	("оїдально-історичні характеристики розвитку педагогічної школи в Україні	Історія України. Розділи: Піднесення української культури у другій пол. XVI - поч. XVII ст. Розвиток і на Україні у другій половині XVII - XVIII ст. Українська культура першої половини XIX ст. Культура України II пол. XIX ст. Історія педагогіки. Розділи: Зміст і організація діяльності Острозької та Києво-Могилянської Демократичні ідеї освіти й виховання в українській педагогіці Литовської доби та епохи

конструювання власного внутрішнього світу, по-друге, приводить до багатоваріантного педагогічного процесу, по- третє, - до індивідуального саморозвитку як викладача, так і студента.

Ідеї саморозвитку та сзддеюрішпізіаіщ' відповідають акмеолоіічному підходу до освіти, який народився й розвивається в процесі багаторічного пошуку взаємозв'язку психології і педагогіки як стрижня в системі наук про людину.

Слово «акмеологія», як уже зазначалося, походить від грецьких "акме" (вершина, гостре) і «логос» (слово, поняття, вчення); "логія" в складних словах означає: вчення, наука. Є декілька визначень акмеології як науки. За визначенням Н. КузьміноХ, акмеологія - нова галузь наукових зн&іть у системі наук про людину - досліджує фундаментальні закономірності творчості і самосвідомості в людині [1, с. 184].

Поняття "акме" - це вищий для кожної людини рівень розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі, взаємодіючих таким чином, що вона досягає найбільшого результату, виявляючи себе як індивід, як особистість і як суб'єкт діяльності [8, с. 7-43].

Акмеологія - наука про вищі досягнення в розвитку людини, яка розгаздається як суб'єкт життвдіяльності, здатний до самоорганізації життя і профеайної діяльності, осягнення власної людської якості у вимірі духовності. Акмеологічна методологія - це сукупність ідей про цінність людини, її духовний світ, здатність до творчості й самовдосконалення. Перспективність акмеології обумовлюється тим, що найважливішим чинником перебудови суспільства виступає підвищення продуктивності праці з позиції акмеології творча діяльність розглядається як діяльність, кінцевий результат якої завершується створенням продукту соціальної цінності.

Удосконалення якості роботи з педагогічними кадрами її ніч і гою мірою залежить від упровадження акмеолоіічного підходу, що стверджується як специфічний методологічний

Дослідам міждисциплінарні прямі зв'язки існують у тому випадку, коли дві й більше дисципліни мають загальні проблеми або об'єкт дослідження, але розглядають їх у різних аспектах або на основі різних дисциплінарних підходів. У цьому випадку постає завдання

визначити поле загальних проблем і на основі порівняльного аналізу синтезувати багатомірне бачення проблеми й комплексний підхід до її вирішення.

Ментально-опосередковані зв'язки виникають, коли засобами різних навчальних дисциплін формуються одні й ті самі компоненти й інтелектуальні вміння, необхідні фахівцеві в його професійній діяльності. У контексті педагогічної освіти це можуть бути логічні методи аналізу й умовиводів, просторова уява, образно-інтуїтивне мислення.

Опосередковано-прикладні зв'язки формуються у випадку, коли поняття однієї науки використовуються при вивченні іншої. Виникненню цих зв'язків сприяють процеси гуманізації фундаментації, гуманітаризації вищої освіти.

На кожному занятті (лекційному чи семінарському) з педагогіки вищої школи відбувається взаємодіювання й інтеграція педагогічних, педагогічних і психологічних, педагогічних і фахових дисциплін, що ґрунтується на взаємодії людини, суспільства й різноманіття форм людського знання,

Синергетичний підхід знімає актуальності системної методології, доповнює її на новому якісному рівні, ЦО і контексті дослідження сприяє, по-перше, розвитку здатності студента, магістранта до самоорганізації, активного творчого

напряму, якому властива низка переваг перед іншими, особливо в оцінюванні й проектуванні перспектив особистості професіонала. Пріоритетні ознаки акмеологічного підходу, за висновками Н.В. Кузьміної, такі:

- орієнтація на "акме" - вдосконалення на всіх етапах життя і діяльності людини;
- всебічний розвиток, удосконалення свідомості й діяльності груп (товариств), переконаність у можливості масового вдосконалення;
- оптимістичний погляд на людину та її майбутнє, виражений у антропологічному акмеїзмі, використання акмеологічного проектування вищих досягнень окремими особами, а також групами і товариствами [8, с. 7-43].

Акмеологічний підхід до освіти спрямований на самовдосконалення людини в освітньому середовищі, на її саморозвиток, на сходження дорослої людини від однієї

вершини до іншої, на досягнення «акме» в її творчості і здоров'ї, у розвитку всіх її життєвих сил. Акмеологічний підхід конкретизує ідеї гуманізації освіти і створює основу нової, сучасної ідеології виховання. Акмеологія виступає як фундаментальна наука, як теорія загальних закономірностей досягнення вершин у людській життєдіяльності й розвитку цивілізації й інтегрує знання багатьох наук (культурології, психології, педагогіки, філософії, синергетики, генетики, валеології, фізіології).

Вітчизняна система вищої педагогічної освіти у своєму динамічному розвитку зробила суттєвий крок щодо перетворення студента з об'єкта на суб'єкт, установлення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчально-виховному процесі. Разом з тим, на жаль, студент залишається суб'єктом учіння, а не суб'єктом майбутньої професійної діяльності. Це означає, що сучасна система вищої педагогічної освіти стала більш демократичною. Проте, вона не виводить студента на рівень професійної зрілості.

З акмеологічного погляду професійна зрілість - масштабна категорія, яка передбачає розвиток морально-етичних якостей, гуманістичної спрямованості особистості, нормативності поведінки й відносин. Зріла особистість вирізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей, соціальною активністю, характеризується гуманістичною спрямованістю, а не лише високими професійними досягненнями й ефективною самореалізацією. Тому в акмеологічному розумінні ступінь зрілості, а тим більше вершина зрілості - акме - розглядається як багатомірна характеристика стану дорослої людини. Вона дозволяє всебічно вивчати закономірності розвитку людини як індивіда (складного живого організму), особистості (ядром якої є ставлення людини до різних сторін дійсності) і суб'єкта

діяльності (перш за все, як професіонала), спроможного досягти в професійному розвитку найбільш високого рівня.

Здійснення порівняльного аналізу потребує врахування сутнісних характеристик. Акмеологічний підхід здійснюється у підготовці магістрів у таких напрямках:

- використання методологічних засад акмеології для побудови системи педагогічної підготовки майбутніх педагогів найвищого кваліфікаційного рівня;

- засвоєння магістрантами категоріально-понятійного апарату акмеології, її закономірностей, принципів;

- застосування в практичній підготовці магістрів акмеологічних моделей, технологій і методів;

- орієнтація теоретичної й практичної підготовки студентів магістратури на продуктивні моделі професійної діяльності, досягнення акмевершин.

Упровадження акмеологічного підходу до підготовки магістрів ґрунтується на аналізі й урахуванні закономірностей та суперечностей фахової підготовки педагогів на традиційній основі та орієнтації на наукові розробки з теорії й методології професійної підготовки вчителів на акмеологічних засадах. Їх «начальне значення при впровадженні акмеологічного підходу має звернення до гуманістичних ідей, що передбачають розгляд людини як найвищої цінності, опору на її духовний світ, здібності до творчості й самовдосконалення.

Методологічне значення для нашого дослідження мають: положення акмеології щодо інтеграції знань про якість, властивості людини в різних системах її життєдіяльності; принцип системності, який дозволяє розкрити зміст прогресивного розвитку людини, її особистісно-професійного розвитку як синергетичної системи; розуміння особистості педагога як суб'єкта педагогічного процесу й процесу саморозвитку; ідея неперервності педагогічної освіти.

Ці положення ми втілюємо у процес підготовки майбутніх педагогів, спрямовуючи їх на особистісно орієнтоване навчання, проектування поведінки та авторських систем діяльності, самореалізацію особистісного потенціалу.

У процесі викладання педагогіки вищої школи відбувається розвиток і саморозвиток готовності студента магістратури до продуктивної педагогічної діяльності на основі акмеологічного підходу. Перехід студента з позиції об'єкта дії в позицію суб'єкта виховання й самовиховання. При цьому він стає носієм усіх основних функцій управління, включаючи й функції контролю, які в цьому випадку набувають форми самоконтролю. Важливим є узгодження дій учасників освітнього процесу на шляху розвитку готовності магістрів до продуктивної педагогічної діяльності, засобами якого є ідеалізована модель образу результату педагогічної освіти (Н Кузьміна), творчі дослідницькі й освітні завдання, пов'язані з проектуванням! авторських систем діяльності (АСД).

Акмеології на сучасному етапі розвитку властиві такі характеристики: фундаментальність, інтеграційний характер і гуманістична спрямованість. Фундаментальність теоретичної акмеології виявляється в тому, що вона підійшла до проблеми визначення акмеологічних законів і закономірностей, її інтеграційний характер визначається широкими міждисциплінарними зв'язками, що акумулюють результати комплексних досліджень у вирішенні центральної проблеми - прогресивного розвитку зрілої особистості, яка прагне досягти вершин у цьому розвитку, гуманістична спрямованість виражається в націленості акмеологічних досліджень на благо конкретної особистості, на гармонізацію її розвитку й відносин.

Парадоксальність акмеології й акмеологічного підходу полягає в тому, що в ньому синтезуються й знаходять свою конкретизацію загальнонаукові методологічні підходи й

принципи, які виконують орієнтувальну функцію. Системоутворювальною спільною ідеєю, яка їх об'єднує, є прогресивний розвиток зрілої особистості. До найбільш поширених і продуктивних загальнонаукових методологічних принципів, які в контексті акмеологічного підходу набувають особливого акмеологічного змісту, можна віднести такі: комплексності; системності; соціальної детермінації особистості; розвитку; гуманізму. Інакше кажучи, акмеологічний підхід синтезує: системний підхід до професійної педагогічної діяльності; цілісний підхід до вивчення людини як індивіда, особистості, індивідуальності; суб'єкта діяльності; орієнтацію на єдність вивчення та реального вдосконалення майбутнього педагога; синергетичний підхід, який передбачає відкритість освіти, інтеграцію всіх способів освоєння людиною світу, включення синергетичних уявлень у процес вищої педагогічної освіти; а ксіологічний підхід, що орієнтує педагога на загальнолюдські, національні й професійні цінності, ціннісну спрямованість у педагогічній діяльності.

Акмеологічний підхід як базисна методологічна програма характеризується прогностичністю, оскільки орієнтує на прогноз якісного результату в підготовці педагогічних працівників, на аналіз продуктивності сучасного досвіду підготовки педагога й виділення перспективних ідей, чинників, під впливом яких він складається, на проектування продуктивних моделей професійної діяльності, на вивчення акмевершин у педагогічній діяльності.

Література

1. Акмеология 2000. Методические и методологические проблемы / под ред. Н.В. Кузьминой, Э.М. Зимичева. - СПб.: АА, 2000 - С. 184.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. - 568 с.

3. Вітвицька С.С. Навчальна програма з курсу "Педагогіка" (для студ. освіт.-кваліфікац. рівня "Магістр"). - Житомир, 2004. - 48 с.
4. Вітвицька. Сучасні технології підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / / Вісник Київського міжнародного університету: серія педагогічні науки. - К., 2004. - Вип. 5. - С. 43-54.
5. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Игнатова // Педагогика. - 2001. - № 8. - С. 26.
6. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліформізм знання. - Київ-Полтава-Харків: Вид-во ПОІПОПП, 1998. - 360 с.
7. Козлова О. Изменчивость и поиск устойчивости: синергетика и образование / О. Козлова / / Лицейское и гимназическое образование. -1998. - № 2. - С. 66-68.
8. Кузьмина-Гаршина Н.В. Акмеологические законы развития продуктивной компетентности специалиста фундаментального образования / / Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів: зб. наук. праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Г Франка, 2007. - С. 7-43.
9. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. - К.: Центр "Магістр - 5" Творчої спільки вчителів України, 1996. - 256 с.
10. Розин В.М. Образование как синергетическая система / В.М. Розин // Лицейское и гимназическое образование. - 1998. - № 2. - С. 63-65.
11. Рыжиков М.В. Образование как сложная открытая нелинейная самоорганизующаяся система / / Стандарты и мониторинг. - 2000. - № 1. - С. 48-53.
12. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. - М.: Прогресс - Традиция. - 2000. - 536 с.
13. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.И. Шиянов. - М.: Академия, 2003. - С. 263.
14. Сухомлинська О.В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм / О.В.

Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. - Вип. 1. - К., 2005. - С. 18.

15. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис... канд.пед.наук. - 13.00.08. - теория и методика профессионального образования / Федорова М.А. - Ставрополь, 2004. - С. 25-26.

16. Харитонова В.А. Синергетика и образование: перспективы взаимодействия) / В.А. Харитонова, О.В. Санникова, И.В. Меншиков // Антропозкологические подходы в современном образовании. - Новокузнецк, 1999. - С. 44-48.

3.5. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АКМЕОЛОГІЧНОГО ТА СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДІВ у ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

З розвитком соціально-економічних реформ в Україні у світлі сучасних концепцій освіти та виховання, в умовах гуманізації та демократизації суспільства висуваються принципово нові вимоги не лише до якісної підготовки майбутніх учителів, а й їх особистісного розвитку, ядром якого є високий рівень загальної культури та сформованості системи моральних цінностей особистості.

Проблему формування ціннісної системи людини, а особливо молоді, вивчали багато дослідників.

Розуміння важливості моральних цінностей у формуванні особистості простежується впродовж історичного шляху розвитку людства. До різних аспектів цієї проблеми зверталися мислителі (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит), корифеї філософської та педагогічної думки (Г. Гегель, І. Гербарт, Д. Дьюї, Я. Коменський, І. Кант), відомі вітчизняні просвітителі-педагоги минулого (Б. Грінченко, О. Духнович,

А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Значення моральних цінностей для людини та суспільства, методологічні засади⁴- акмеологічного підходу до вдосконалення морального виховання молоді, виховання моральних якостей особистості, вироблення у студентів умінь і навичок моральної поведінки в різних видах діяльності знайшли своє відображення у працях В.О. Бшоусової, Н.В. Кічук, Т.І. Люріної, К.І. Чорної та ін.

Ми ставили за мету простежити взаємозв'язок ціннісного й акмеологічного підходів до проблеми формування системи цінностей особистості, уточнити зміст поняття "цінності", розглянути акмеологічну позицію щодо сприйняття И

засвоєння людиною моральних цінностей як **системи**, обґрунтувати взаємодоповнювальний характер акмеологічного й синергетичного підходів до проблеми самовдосконалення особистості.

У формуванні особистості молодшої людини чи не найбільше місце займає система освіти. Освіта належить до повсякденного життя школяра та студента, стає основним видом їх діяльності, тому вона може перетворитися у центр розвитку особистості і основним джерелом духовного та морального формування людини.

Духовне життя людства відбувається під впливом матеріально-економічного життя, тому його структуру можна уявити Таким чином: духовна потреба, духовна цікавість, духовні та моральні цінності, духовна діяльність та добробут.

Загальноприйнятою є думка, що виховання на основі цінностей - це провідний шлях формування особистості, її духовного світу, тому в сучасних умовах постає питання не лише про ціннісне виховання, але й про ціннісне навчання, тобто навчання, яке має своїм кінцевим результатом не знання, а формування "аксіологічного світогляду, який оперує ціннісними категоріями".

Збільшення і зростання якісної різноманітності людських потреб, особливо в критичних ситуаціях, поява нових засобів їх задоволення, як порівняння свого рівня життєдіяльності з і іавколишнім середовищем, так і унаслідок розвитку науково-технічного прогресу, спричиняють виникнення суперечностей між необхідністю дотримання цінностей і стимуляцією щодо їх порушення або ігнорування. Головним критерієм важливості формування, збереження і розвитку цінностей є практика життєдіяльності особистості, нації, держави, Європи і світу в історичному, соціально-економічному, політичному аспектах та в площині побудови демократичної держави як першооснови громадянського суспільства.

Формування такого суспільства створює передумови для побудови демократичного устрою та утвердження йозитивних,

реальних і потенційних безпосередніх і опосередкованих, абсолютних і відносних, політичних, соціальних, моральних, естетичних, наукових, християнських цінностей і блокування негативних тенденцій.

З метою уточнення поняття "цінність" ми проаналізували висловлювання, які наявні у психолого-педагогічній літературі, й дійшли висновку, що цінність розглядається як філософсько-соціальна, політична, психологічна категорія, що означає позитивне та негативне явище природи, форм суспільної організації, історичних подій, моральних вчинків, духовних потреб для людства, окремого суспільства, народу, соціальної групи чи особи на конкретному етапі історичного розвитку. Початок „теорії” цінностей сягає ще часів античності. Зокрема Аристотель був переконаний, що цінності визначаються соціальним життям у полісі. Демокрит був переконаний, що цінність об'єктивна, детермінована законами природи, незалежно від волі та прагнень людини. Предметом філософських роздумів Сократа за його життя стали цінності життя, питання добра і зла, користі та щастя. Сократ прагнув у свідомості людини відшукати фундаментальні цінності її існування.

На думку Платона, кожний індивід є знаряддям держави, і всі його ціннісні орієнтації мають бути підпорядковані їй як найвищій меті. Справедливість та цінність держави полягає в тому, що всі громадяни займаються своїми справами і не втручаються в чужі

Великої уваги заслуговують учення І. Канта, Г. Гегеля, Р. Лотце та ін. За словами Р. Лотце, людина реагує на будь-який об'єкт, почуттям радості чи горя, тому вона вважає цінним те, що дає їй задоволення. Таким чином, учений намагався здійснити перехід від теологічного тлумачення цінностей до психологічного. І. Кант вважав негативним той факт, що більшість дослідників цікавляться лише способом, яким передаються моральні цінності. Учений був переконаний, що засади моральності не слід шукати у природі людини або в тих обставинах у світі, в які вона поставлена.

Г. Гегель виділяв моральні, релігійні та етичні цінності. Пізнаючи зовнішній світ, людина пізнає саму себе, а отже, суб'єктивне - думки і почуття, цілі і цінності - є не чим іншим, як об'єктивним, але реалізованим у людині. У філософській системі Г. Гегеля для професійної освіти має значення думка про неперервність формування людини, що відбувається шляхом "переробки себе у процесі культури". За рахунок бачення в освіті шляху та засобу окультурення людини Гегель максимально розширив значення поняття освіти, як основи загальної та професійної підготовки.

Поняття „цінність” є центральним в аксіології (теорії цінностей), яка сформувалася на початку ХХ століття на основі неокантіанських учень (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт) і в подальшому розроблена німецькими та американськими вченими (М. Шеллер, Н. Гартман, Р. Перрі, С. Пеппер). У цей період майже кожний філософський напрям поряд з онтологією і теорією пізнання розвиває ціннісну теорію. Характер розв'язання ціннісної проблематики зумовлюється насамперед пошуком відповідей на основні питання філософії.

Окремі наукові течії (прагматизм, екзистенціалізм, неопозитивізм) ототожнюють цінність з її оцінкою, в основі якої лежить суб'єктивна зацікавленість, вільне волевиявлення та цілепокладання окремої особи. Основи цінностей тлумачаться як ідеальні, вічні, незмінні, трансцендентальні сутності або як

ступінь закладеної ціннісної орієнтації особистості та колективу, що виражається в їхньому менталітеті.

Е. Гуссерль, М. Шелер, Н. Гартман розглядали цінності як особливі ідеальні якості свідомості, незалежні одна від одної якості, які належать до особливого позаемпіричного світу. Цінності існують у почуттях людини, тому не існує іншого шляху їх досягнення, крім емоційного переживання.

Переживаючи емоції, людина усвідомлює та засвоює ієрархію цінностей. Цінності проходять шлях від нижчих до вищих, таким чином, з'являється здатність людини відкривати для себе нові цінності.

Д. Дьюї вважав, що цінність має інструментальну природу, слугує цілям, що стоять перед людиною в реальних умовах, вона формується в кожній конкретній ситуації у процесі освоєння індивідом навколишнього світу. При зміні ситуації відбувається зміна ціннісного характеру речей.

У соціології цінності виступають інструментами соціального регулювання, тією проміжною ланкою, яка пов'язує інтереси, потреби, світогляд людини з її конкретними ідеями, поведінкою. Терміном "цінність" позначається один із найсуттєвіших моментів практичної взаємодії людини з навколишнім середовищем та іншими людьми. Якісні й кількісні характеристики цінності залежать від внутрішніх властивостей її носія та від потреб і прагнень суспільної людини, яка сама є ціннісним суб'єктом. На основі соціологічних досліджень виділяються цінності-норми, цінності-ідеали, цінності-цілі (термінальні), цінності-засоби (інструментальні), цінності-нормативи, цінності-регулятори.

Як уже зазначено, проблема цінностей була предметом розгляду також у психологічній літературі. З кінця XIX століття з'являються ідеї представників певних психологічних філософських течій, які повністю відмовилися від загальнолюдських (моральних) цінностей. Совість, чесність, гуманність, людяність, доброта, чуйність почали оголошуватися функцією. „Теорія навчання”, яка виникла відразу ж із відомими дослідженнями І.П. Павлова, висунула ряд ідей та дослідів для вироблення у людей необхідних поведінкових реакцій на певні психологічні та соціальні стимули.

Отже, проведений аналіз філософської, соціологічної та психологічної літератури дає можливість розглядати цінності п. як явище: детерміноване законами природи; підпорядковане державі як найвищій меті; належне (те, що має бути) і те, що приносить людині задоволення; об'єктивне, але реалізоване в людині; те, що слугує цілям, які стоять перед людиною в реальних умовах; незалежні одна від одної якості особистості, а згодом - як: елемент свідомості, особливі продукти духовної діяльності людини; явища природи та суспільства, корисні, необхідні людям у ролі дійсності, цілей, ідеалів тощо.

Цінності становлять синтез: знань (інтелектуальний компонент); почуттів (емоційний компонент); прагнень (мотиваційний компонент); регулятивного компонента.

Цінності сприяють не тільки розумінню смислу та цілей життя, але й складають загальну основу для самоствердження індивіда як творчої особистості, визначають життєву позицію до всіх сторін суспільного життя.

Особливістю педагогічного підходу до вивчення ціннісної проблематики є те, що цінності розглядаються крізь призму особистісного ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності та особливостей орієнтації в ній.

Цінності - це синтез знань, почуттів, потягів і дій, що посідають важливе місце в загальній структурі особистості і сприяють визначенню життєвих позицій особистості.

Акмеологічний підхід до вивчення проблеми формування ціннісної системи особистості ми розглядаємо з позиції того, що людина є найвищою цінністю, кожній людині властива потреба в самореалізації, що є важливою цінністю, та прагнення досягти "акме", тобто певного ціннісного ідеалу.

На основі праць та досліджень Л.І. Божович, О.Г. Дробницького, Д. Дьюї, А.Г. Здравомислова, І.А. Зязюна, О. А. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, В.П. Тугаринова та ін. визначився категоріальний апарат теорії цінностей, який включає поняття: „цінність“, „ціннісне відношення“, „оцінка“,

„ціннісне ставлення", „ціннісна орієнтація", „ціннісна позиція", „ціннісна норма" та ін.

Важливим у вивченні проблеми цінностей є поняття „ціннісні орієнтації". Ціннісні орієнтації - результат інтеріоризації цінностей особистістю. Наводимо трактування поняття ціннісних орієнтацій ученими-психологами та педагогами.

У психолого-педагогічній літературі «ціннісні орієнтації» розуміють як: основний структурний компонент моральної свідомості та поведінки особистості, компонент, у якому об'єднуються різні характеристики особистості (В.Г. Ананьєв); мотиви та стимули усіх видів та форм поведінки суб'єктів моральності органічно об'єднуються у ціннісні орієнтації, орієнтують на усвідомлення та створення найбільш важливих цінностей, які сприятимуть розвитку особистості та її удосконаленню (І.Д. Бех, А.Й. Капська); власну, неповторну позицію особистості у суаільстві, у взаємовідносинах з іншими людьми, визначають поведінку та ставлення до оточуючого світу (Н.В. Кузьміна); цілісну систему свідомих відношень особистості до суспільства, групи, праці, самої себе (В.М. М'яшцев); як вираз небайдужості людини до оточення, значущості різних аспектів світу (С.Л. Рубінштейн); як різновид соціальних установок або інтересів (В. А. Ядов) тощо.

Всі орієнтації є частиною людської життєдіяльності, і панівна роль якоїсь однієї залежить від особливостей тієї культури, в якій живе людина. Їх усталеність характеризує зрілість особистості.

Таким чином, ціннісні орієнтації - це своєрідний орієнтир та відповідний регулятор поведінки й діяльності людини у предметній та соціальній дійсності. Водночас особистість орієнтується на ті

цінності, які найбільше їй потрібні в цей час і в перспективі та відповідають її бажанням.

Складність поняття цінностей визначила різні підходи до їх визначення та класифікації. Проблему класифікації цінностей розглядають і в філософській та психолого-педагогічній літературі.

Зокрема Л.А. Аза виділяє дві полюсні цінності: предметні і суб'єктні. Тому предметні цінності виступають об'єктом оцінки, а суб'єктні - її критерієм. О.Г. Дробницький цінності класифікує як предметні (ті, що виступають об'єктами потреб) та суб'єктивні (цінності свідомості або цінності уявлень). Ю.М. Жуков, в свою чергу, виділяє активовані, ті, що дрімають, та цінності, що стосуються як центральних потреб особистості, так і периферійних. Е.О. Помиткін переконаний, що існує п'ять основних рівнів цінностей, які проходить людина у процесі свого розвитку: рівень егоцентричних цінностей, рівень сімейних цінностей, рівень суспільних, громадських, національних цінностей, рівень загальнолюдських цінностей та рівень духовних цінностей. Дослідник розуміє під формуванням цінностей не примусовий зовнішній вплив на особистість, а створення умов для її саморозвитку, самовдосконалення, залучення особистості до духовно спрямованої навчально-виховної діяльності. Тому цінності, які формуються в особистості, перетворюються в особистісні якості, знаходять свій прояв у вчинках та поведінці людини.

Отже, є безліч визначень поняття "цінність", що засвідчує інтерес дослідників до проблеми сприйняття й засвоєння людиною цінностей та свідчить про багатогранний, багатовимірний, невичерпний характер феномена "цінність". Однак, на жаль, деякі дослідники ототожнюють поняття "цінність" з предметами, явищами, об'єктами, які впливають на особистість, але не акцентують на думці, що найвищою цінністю є Людина, природа якої потребує досконалого дослідження.

Будучи соціальним феноменом, моральні цінності визначають поведінку, суспільно-корисну діяльність кожного індивіда; виступають орієнтиром суспільної свідомості на систему ідеалів, поглядів, переконань, які пропагуються 'ясами масової інформації, культурними, освітніми, дитячими установами); виступають регуляторами у відносинах

між особистістю та, суспільством, у поведінці окремих людей, тобто виконувати», відповідно, мотивуючу, орієнтуючу та реінтегруючу функції. .ч*:<**i

г Ми прддц^мо думку вчених І. Бека, Г. Ващенко, О. Вишневського, які виділяють такі сфери застосування цінностей і на їх основі визначають групи цінностей. Абсолютні цінності. Мають універсальне значення та необмежену сферу застосування. Тому до абсолютних цінностей відносимо насамперед загальнолюдські цінності, джерелом яких є кращі витвори людського духу, що витримали випробування часом (доброта, чесність, справедливість, щирість, гідність, милосердя, нетерпимість до зла, благородство тощо). Національні цінності засновуються на традиціях та звичаях українського народу, відбившигося у народних піснях, прислів'ях, творах літератури. Вони формуються в органічній єдності з загальнолюдськими й релігійними цінностями і в своєму розвитку збагачують їх (патріотизм, історична пам'ять, любов до рідної культури, мови, почуття національної гідності тощо). Громадянські цінності базуються на рівності всіх людей перед законом і знаходять своє втілення в спільнотах, заснованих на принципах демократії (самовиповідальність, пошана до Закону, відстоювання соціальної ^справедливості та ін.). Сімейні цінності втілюють духовні засади формування і розвитку родоуду як мікросоціуму (подружжя вірність, злагода, довір'я, допомога слабшим, пошана до батьків, предків тощо). Цінності особистого життя мають значення для самої людини, бо визначають риси її характеру, поведінку, стиль взаємовідносин з іншими людьми (внутрішня свобода, мудрість, розум, самодисципліна, самоконтроль, доброзичливість та ін.).

Вважатимемо, що моральні цінності - це ідеали людства та окремих йот представників, певна досконалість, модель, те, що спрямовує будь-яку людську дію.

У контексті акмеологічної позиції щодо сприйняття й засвоєння людиною цінностей системно ми дотримуємося думки, що моральна свідомість розкривається л через, зпст ціннісних орієнтацій, який може бути представляє у вигляді єдності емоційного, когнітивного та поведінкового елементів. У процесі розвитку ціннісних орієтадій відбувається, тпрц все, емоцій переживання, емоційне оцінюваіння людиною певної **ЦІННОСТІ**

Моральні почуття - емоційна складова духовно-моральної діяльності особистості, що характеризує її внутрішню позіадію, ставлення до людей, до самого себе, до явищ суспільного життя, до суспільства в цілому.

Наступна складова моральності - моральні переконання, тобто укорінені моральні почуття й уявлення (норми, принципи, ідеали), які людина вважає обов'язковими для наслідування. Моральні переконання дають змогу людині здійснити ту чи іншу дію, вчинок з розумінням необхідності й доцільності поведінки.

Важливою складовою моральності є моральна діяльність, тобто діяльність, в основі якої лежать специфічні мотиви, бажання, підпорядковані ідеалам, нормам, канонам тощо.

Моральна потреба - це необхідність у предметі (об'єкті), яка виникає у суб'єкта і переживається ним, визначаючи систему поведінки та дій стосовно цього об'єкта.

Моральні потреби характеризують різні сфери життя особистості, особистість у цілому. Вони формуються у процесі* пізнання і оцінки дійсності. Людина пізнає явища, предмети, події й одразу оцінює, визначає значення для себе, їх цінність чи нецінність. Тут одночасно присутні: раціональний компонент та емоційно-вольовий. Тобто спочатку моральна потреба супроводжується певними емоційними переживаннями, потім - виступає як усвідомлення бажання, запит, задум, який втілюється у чітко поставленій меті. Тут потреба набуває форми мотивів ідеального порядку.

Моральна оцінка виступає засобом усвідомлення значущості предмета чи діяльності людини, задоволення її потреб. Вона є обов'язковим компонентом знання, яке формується під впливом практики.

Джерелом ціннісного пізнання завжди є чуттєві дані, одержані з досвіду. При цьому складається емоційна оцінка у вигляді первинного враження (на рівні вербальної реакції "подобається — не подобається", "погано — добре", "не знаю"). Однак для адекватного оцінювання необхідно осмислити емоційне враження і наявну інформацію про об'єкт оцінювання та здійснити аргументований аналіз емоційно-особистісного, су б'єктивного ставлення до нього.

За допомогою морального оцінювання, з одного боку, виражається відношення суб'єкта до існуючої системи цінностей, а з іншої - можливість визначити ціннісне значення поведінки, відповідність моральним нормам, принципам ідеалам. Цінності, у свою чергу, входять у велику нормативну систему - світогляд людини. Останнє включає не лише етичні, але і інші цінності, наприклад естетичні, релігійні, пізнавальні, а також знання про дійсність, що складаються в певну картину миру, і програми дій, які реалізує або збирається реалізувати індивід в своєму житті.

Для того, щоб поглибити емоційну оцінку та зробити її більш адекватною для цінності, яку переживає об'єкт, потрібно враховувати властивості мислення. Функція оцінних

суджень, які утворюються в мисленні, - вираження явища, а також усвідомлення ідеалів, переоцінки цінностей. Практична діяльність з перетворення ідеалів на дійсність завершує переоцінку. Критерієм оцінки людини є життєдіяльність. Конкретний набір цінностей (система цінностей), їх ієрархія, відображає цілісність і єдність біологічної та соціальної сутності людини.

Нам імпонує думка І.Д. Беха, який вважає, що системи моральних цінностей у розвиненій формі має виступати емоційністю, тому суб'єкт з розвинутою моральною системою є чинним носієм моральних норм, на який можна покластися у вирішенні власних духовно-практичних проблем. Моральна система виступає як необхідна установка самосвідомості, установка морально значуща та відповідально активна, а ідеал особистості пов'язаний зі змістовною характеристикою її ціннісної системи.

Процес формування моральних цінностей ми розглядаємо як ряд психічних процесів особистості - від формування потреб і мотивів, цілей та оцінок до формування якостей моральної особистості, враховуючи, що цінності спочатку віддзеркалюються суб'єктивно, а потім набувають об'єктивного значення.

Формування включає також процес утворення під впливом різних соціальних дій особливого типу системних відносин всередині цілісної психологічної організації особистості. Особистість, розвиваючись, набуває певної форми - певного способу організації, котрий може як всіляко сприяти всебічному і гармонійному розвитку особистості, так і гальмувати його. Формування цінностей здійснюється шляхом співвіднесення суб'єктивного досвіду з наявними в соціумі зразками.

Формування якостей і рис особистості розглядаються в основному з позицій теорій відносин: І. А. Зязюн, О.М. Леонтьев та ін. У зв'язку з цим процес морального виховання

можна розглядати як цілеспрямовано організовану систему взаємодії: студент-педагог, студент-студент, студент-учень, студентілої оцнення:, а процес морального розвитку - як взаємодію н >ні іішніх і внутрішніх факторів.

Аксіологічний підхід дозволяє, з одного боку, вивчати явища і і кил яду закладених у них можливостей задоволення потреб і мод ей, а з іншого - вирішувати завдання гуманізації суспільства. Ній притаманний гуманістичній педагогіці, що розглядає людину як вигцу цінність суспільства й самоціль суспільного розвитку.

Отже, взаємодоповнювальний характер аксіологічного й акмеологічного підходів до проблеми самореалізації особистості полягає в тому, що цінності є внутрішніми рушійними силами саморозвитку особистості, руху до "акме"-вершини. Акмеологічний підхід передбачає застосування! методів самовідчуття, самостереження, самопізнання, самооцінки, самоаналізу, саморефлексії, що допомагає майбутньому викладачу визначити свої акмео логічні пріоритети.

Моральну спрямованість навчально-виховному процесу надає морально -орієнтована комунікативна взаємодія вчителя з вихованцями. Щоб така взаємодія була ефективною, педагогові треба бути для дітей референтною особою. Це означає, що учні не лише одержують від нього певну інформацію, але й засвоюють її оцінку з позицій громадянськості. Якщо вчитель є морально не визначеним, пасивним, це буде негативно впливати на розвиток світогляду учнів. У цій комунікативній взаємодії педагог повинен бути не лише простим ретранслятором інформації, але й сам повинен бути високосвідомою та високоморальною особистістю, повністю відповідати вимогам до справжнього громадянина держави. Він не має морального права навчати дітей тим якостям громадянина, я]џими не володіє сам.

Самопізнання виступає одним із засобів розвитку моральності особистості, дозволяє отримати знання про себе

самого, свої моральні потреби, обов'язки, права та поведінку. Принципове обмеження пізнавальних можливостей людини щодо самої себе веде до викривлення життєвих функцій самосвідомості, неможливості усвідомлення того, що ВОНІІ думає, відчуває, робить. Моральне самопізнання можливе лише через спілкування в процесі моральної діяльності, черві самоспостереження, рефлексію, інтуїцію.

Професійно-педагогічна діяльність учителя вимагає включення до його професійного апарату особистіших моральних якостей, які сприяють процесу пізнання, осмислення й перетворення навколишнього світу через висловлення індивідуального ставлення до нього. Педагогічна діяльність виступає основною соціальною детермінантою, що визначає моральне зростання молодшої людини, а згодом трансформується у морально-практичну діяльність (І.Д. Бех, Л.С. Виготський, О.А. Леонтьєв, О.Я. Савченко, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін, Р.І. Хмелюк та ін.).

Якщо безпосередньою умовою істинного морального знання людини стає власна діяльність, то непрямим показником достовірності самопізнання може бути неодноразове співпадання самохарактеристики з думкою оточення.

Можна стверджувати: від розмаїття цінностей учителя, що визначає його неповторність й унікальність, його аксіологічне „Я", залежить ефективний і цілеспрямований відбір нових і цінностей, їх перехід у мотиви поведінки й діяльності як самого вчителя, так і його вихованців.

Включення особистості у професію, введення у професійну діяльність передбачає оволодіння теоретичними знаннями, і іайпослідовніше це може бути досягнуто в ситуації практичної дії. Тому професійно-творча діяльність сприяє підвищенню мотивації до праці, розвитку інтелекту, максимальному розкритті здібностей студента. Розвиток духовних і моральних сил означає формування конструктивних здібностей, вільне вираження свого „Я".

Реалізація цього фактора залежить від трьох умов: вивчення й аналізу інтересів та потреб студентів; їх і мочення до таких видів діяльності, які найбільше підгіовідають здібностям студентів; забезпечення вільного вибору видів і форм діяльності.

Важливе значення має морально-практична діяльність, вона виступає основною соціальною детермінантою, яка визначає моральне зростання молоді людини, така діяльність трансформується пізніше у професійно-моральну діяльність, пов'язану з моральними пошуками. Морально-практична діяльність є проєктуючою, моделюючою, тією, що забезпечує реальну, матеріально-практичну діяльність випереджуваними і спрямовуваними програмами.

Процес формування моральних цінностей не можна розглядати окремо від морального розвитку особистості як діалектичного процесу боротьби внутрішніх і зовнішніх протиріч, які впливають на зміни у поведінці та свідомості особистості.

Сформувати певну моральну цінність протягом короткого періоду кількома заходами неможливо, оскільки особистість існує як цілісність, яку не можна розкласти на ізольовані цінності і формувати їх окремо. Важлива не наявність тих чи інших моральних рис особистості, а виявлення найзагальніших моральних якостей, що інтегрують усі інші.

Входження України у світовий освітній простір, приєднання до Болонського процесу зумовлюють необхідність перебудови та модернізації вищої освіти на моральних засадах. Саме моральність повинна стати основою освіти, а освіта - сприяти формуванню, розкриттю та розвитку духовно- морального потенціалу молоді.

Вища школа повинна бути спрямована на підготовку не тільки фахівця, компетентного професіонала, але й духовно-морально розвиненої особистості, людини високої культури, людини - творця, громадянина світу.

Підготовка сучасного вчителя вимагає вдало організованої виховної роботи у вищій педагогічній школі, що може значною мірою сприяти ліквідації прогалин у системі шкільного виховання. Така робота повинна ґрунтуватися на цілісному виховному ідеалі, що органічно поєднує в собі цінності особистості, сім'янина, педагога, громадянина України як представника світової цивілізації.

Духовність особистості повинна розглядатись як основний невід'ємний елемент нової парадигми освіти та виховання особистості, стати не тільки компонентом змісту освіти, але й складати її епіцентр.

Використання акмеологічного та синергетичного підходів до феномена людини розкриває нові можливості та перспективи для розуміння природи її духовності, характеру еволюційних процесів, які відбуваються в цілісній людині.

Синергетичний підхід дає можливість не тільки спрогнозувати домінування певних цінностей особистості, але й цілеспрямовано впливати на процес їх відбору, оскільки застосування означеного підходу до вивчення цінностей і на рівні освітнього закладу, і на рівні окремої особистості дозволяє зі значною долею ймовірності прогнозувати певні зміни, які відбуватимуться на основі їхнього саморозвитку.

Проблема розвитку ціннісної сфери особистості, позитивна трансформація цінностей кожної особистості дозволить кожній людині активно, творчо включитися в суспільне життя, що зрештою визначатиме ситуацію в суспільному житті, в економічній, політичній і культурній галузях.

На основі акмеологічного та синергетичного підходів до людини формується нова концепція освіти й виховання, яка, виключаючи протистояння ідеального та духовного матеріальному, закладається на розумінні природи людини як цілісної структури, яка постійно еволюціонує, а також передбачає перебудову змісту і методів навчання та виховання і орієнтацією на людину як свого роду феномен, що дозволяє

розробити нову концепцію духовної еволюції людини і суспільства.

Література

1. Андрущенко В. Духовна сутність освіти / / Вища школа України. -2007. - 31 (24). - С. 5-10.

2. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. / Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. - К.: Либідь, 2003. - 280 с.
3. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навчальний посібник. - К.: Центр навчальної літератури, 2005. -196 с.
4. Ігнатенко П.Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем // Педагогіка і психологія. - 1997. - №1(14). - С. 118-123.
5. Кострюков С. Історична генеза поняття „цінність" у філософії // Вища освіта України. - 2002. - № 4. - С. 24-38.
6. Лавриненко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрис. - К: Віра-Інсайт, 2000. - 440 с.
7. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2001. -192 с.
8. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді у процесі професійної підготовки: дис... канд. пед. наук. - К., 1997. -167 с.
9. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. — М. : Издательский центр "Академия", 2003. - 192 с.
10. Шевчук М.В. Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — К., 2000. — 25 с.

3.6. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ ЗА ДОПОМОГОЮ ОПОРНИХ СИГНАЛІВ: СИНЕРГЕТИЧНЕ ЗБЛИЖЕННЯ НАОЧНОГО ТА

АБСТРАКТНОГО

Характерною тенденцією сучасного світу є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, швидкоплинність зміни техніки і технологій у світі. Все це потребує якісно нового рівня викладання як базових, так і фахових дисциплін, забезпечення інтелектуальної, психологічної, моральної

готовності до праці в нових умовах всіх учасників навчально-виховного процесу.

Закон України "Про національну програму інформатизації", прийнятий у 1998 році, визначає стратегію розв'язання проблеми забезпечення інформаційних потреб та інформаційної підтримки усіх сфер діяльності людини. У розділі "Основні напрями інформатизації" зазначається, що інформатизація освіти буде спрямовуватися на формування і розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що дозволить вирішувати проблеми освіти на рівні світових вимог.

Реалізація соціального замовлення суспільства щодо підготовки фахівців нового типу вимагає застосування сучасних засобів управління навчальною діяльністю студентів, у тому числі і комп'ютерних. Саме тому вчені педагоги і психологи здійснюють цілеспрямовані спроби осмислення ролі функціонального застосування комп'ютерних технологій, визначення їх реального впливу на процеси навчання, виховання, на закономірності формування знань, умінь, навичок та якостей особистості.

На сьогодні завдяки дослідженням В.В. Давидова, В.Я. Ляудіса, Ю.І. Машбиця, В.В. Рубцова та інших учених найбільш повно розроблені психологічні основи створення комп'ютерних засобів навчання.

Дидактичний аспект проектування комп'ютерних засобів розроблений менше, хоча саме він зумовлює ефективність їхнього застосування у навчальному процесі. Так, загальнопедагогічні аспекти використання комп'ютера досліджували В.Ю. Биков, І.Є. Булах, М.І. Жалдак, Б.К. Цонева; дидактичні аспекти, а також функції комп'ютера - В.В. Одегова, І.В. Синельник, Н.Ф. Тализіна; методику застосування комп'ютерів аналізували Т.В. Габай, Ю.І. Лобанов.

Принципи використання інформаційно-комп'ютерних технологій під час викладання різних дисциплін досліджуються О.Г. Глазуною, І.О. Теплицьким, О.Ю. Афанасьєвою, Л.С. Глобою, С.В. Росохою,

О.М. Джерджулою, М.М. Козяром, Ю.В. Лук'яненком, І.В. Сальник та ін. Активно працювали в цьому напрямі такі зарубіжні вчені, як Т. Барський, С. Бандерсон, Т. Ейджер, А. Лесгодс, Г.Кедровіч, Й.-Л. Мартинанд, Ф. Янушкевич та інші.

Інформатизація у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою інформатизації освіти. Вона суттєво впливає на зміст, організаційні форми і методи навчання, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Досвід використання інформаційних технологій в освіті свідчить, що їхній прогрес значною мірою випереджає методичні підходи, на які він повинен спиратися.

Питання компетентності майбутніх вчителів досліджують Є.С. Барбіна, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, В.І. Маслов, О.М. Пехота, С.С. Вітвіцька^ О.В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, М.В. Левківський та інші.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження *професійної компетентності* спеціаліста містить взаємно доповнювальні елементи: інструментальні компоненти (знання, вміння, активність, самостійність, індивідуальність) та професійні якості (тактовність, комунікативність, доброзичливість, емоційна врівноваженість тощо). Відповідно, компетентність передбачає високий рівень загального розвитку людини (розуміння певних соціально-політичних і економічних перетворень, науково-філософський світогляд, глибокі **знання**, висока загальна професійна культура, соціальна активність, зрілі етичні погляди); професійне покликання (любів до дітей, потреба навчати і виховувати, захоплення педагогічною роботою, творче ставлення до роботи, потреба в одержанні знань, у формуванні вмінь і навичок професійної діяльності); професійно важливі якості (педагогічні здібності, готовність до особистісно-професійного саморозвитку, гуманістична спрямованість діяльності, вміння швидко орієнтуватися у педагогічній ситуації тощо).

Формування професійної компетентності є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі

здатністю їх застосування у нових галузях науки та техніки, де засвоєні знання можуть виявитись застарілими.

Тому у комплекс знань, умінь та навичок має входити компонент компетентності, який включає в себе момент універсалізації, синергізації і модифікації знань, здатність використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних економічних технологій.

Для того, щоб знання набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову образну, графічну репрезентацію, вийти на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Це насичує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачує їх додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню професійної компетентності у майбутніх спеціалістів-економістів.

Одним із шляхів інтенсифікації зазначеного процесу є використання інформаційно-комп'ютерних технологій у інавчальному процесі.

Синергетика, наука про нелінійні системи, виявила феномені цілого, коли цілокупності виявляються такими, що нолюдіють властивостями, які не можна вивести із сукупності їх < киадників. Таким чином, ціле виявляється більшим його частин. Цей принцип може слугувати основою для побудови нашої стратегії викладання комп'ютерної графіки, яке ми будуємо на принципах синергетики, зокрема на концепції футсціональної асиметрії півкуль Головного мозку людини. Відомо, що права півкуля краще сприймає ліве, а ліве - праве зорове поле людини [1]. При цьому числа, букви, слова, символи краще сприймаються при Їсньбму пред'явленні в праве поле зору [2], у той час як конкретні предмети, образна інформація - при їхньому пред'явленні в ліве поле зору. Слід зазначити ще одну закономірність: права півкуля спрямована на сприйняття мелодійного аспекту музичної і вербальної інформації, а ліва - віддає перевагу її ритмічному малюнку. Таким чином, слова і узагалі уся вербальна і невербальна інформація може бути

проаналізована з позиції її приналежності до "правої" або "лівої" інформації. Таким чином, півкулі головного мозку людини, що є її психосоматичним "фокусом", виявляють достатньо просту сенсорно-когнітивну схему *сприйняття* світу, коли усе "континуальне" сприймається переважно правою, а усе "дискретне" - лівою півкулею.

Стан творчості передбачає функціональне узгодження психічних страчених півкуль, які у звичайному стані прагнуть домінувати одна над одною. Тому синергетичне поєднання півкульових стратегій пізнання та освоєння світу передбачає поєднання наочного та абстрактного (вербального) аспектів у одному навчальному контексті.

Цей метод інтеграції півкульових стратегій у навчанні ілюструється вельми ефективною педагогічною системою В.Ф. Шаталова, яка використовує принцип півкульового синтезу, коли у рамках учбового процесу приводяться до гармонії два аспекти людської психіки - "правий" (конкретний) та "лівий" (абстрактний). Тут з одного боку учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з другого - всі ці факти перекладаються на мову опорних сигналів/що є абстрактними категоріями. Учні вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними один по відношенню до іншого рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне - через конкретне. Достатньо тривала практика приведення до функціональної єдності право- та лівопівкульового боків психічної активності сприяє формуванню установки на "інтегральну" психічну активність, у межах якої виявляється прагнення до творчості і як результат - незмірно форсується учбова діяльність [3, с. 122].

Розглянемо фрагмент викладання растрової графіки, де ми використовуємо метод опорних сигналів. Тут, з одного боку, подається вербальна інформація, яка пояснює певні навчальні об'єкти на вербальному рівні, а з іншого, ілюструє цю інформацію на рівні наочному. Як свідчить наша практика,

синергійне поєднання двох протилежних каналів сприйняття дійсності виявляється ефективним засобом викладання комп'ютерної графіки.

Термін "растрова графіка" стає достатньо зрозумілим, якщо усвідомити для себе основні поняття, що мають відношення до растрових зображень. Растрові зображення складаються з матриці точок (пікселів). Таке представлення зображень існує не лише в цифровому вигляді. При пильному погляді ; на монітор чи екран телевізору можна розгледіти маленькі точки люмінофора - пікселі, з яких складається екранне зображення.

Розглядаючи будь-яку ілюстрацію в книгах і журналах, також можна помітити, що зображення побудоване з точок. Однак точки растра досить малі і око людини сприймає сукупність різнобарвних точок як єдину картину, а не кожную точку окремо (рис. 1).

У растровому цифровому зображенні кожна точка растра (піксель) описана двома параметрами - координатами і кольором.

Три основні характеристики, які файл растрового зображення повинен зберегти, щоб створити картинку, - це розміри зображення, розташування пікселів, колір кожного пікселя. Записи про пікселі розташовуються один за одним, як один великий блок даних. Далі комп'ютер просто відтворює сітку за розмірами, з заданим коефіцієнтом прямокутності (наприклад 800x600), а потім заповнює цю сітку піксель за пікселем заданим кольором.

Однією з важливих геометричних характеристик растрового зображення є роздільна здатність.

Роздільна здатність растра - це величина, яка характеризує відстань між сусідніми пікселями (рис. 2). Роздільну здатність вимірюють кількістю пікселів на одиницю довжини. Найбільш широко використовується така одиниця виміру цієї величини, як dpi (dots per inch) - кількість пікселів в одному дюймі довжини (1 дюйм = 2,54 см).

Якість зображення часто залежить від значення роздільної здатності растра. Чим вища роздільна здатність, тобто більша кількість точок на одиницю довжини (площі), тим чіткіше зображення.

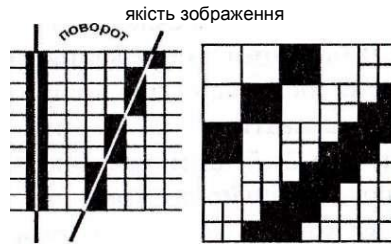


Рис. 3. Вплив роздільної здатності на якість зображення

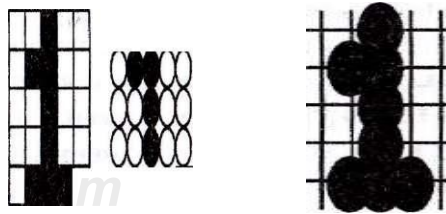


Рис. 4. Форма пікселів

Форма пікселів растра залежить від особливостей пристроїв графічного виводу (рис. 4). Наприклад, пікселі можуть мати форму прямокутника чи квадрата, які за розмірами дорівнюють шагу растра (дисплеї на рідких кристалах); пікселі круглої форми, які за розміром можуть і не дорівнювати шагу растра (принтери).

Важливу роль у растровій графіці відіграє поняття "бітова глибина кольору". Біт - найменший елемент пам'яті комп'ютера, який може приймати два значення. Колір кожного пікселя растрового зображення - чорний, білий, сірий чи будь-який інший зі спектра кольірної гами запам'ятовується в комп'ютері за допомогою комбінації бітів. Чим більше бітів для цього використовується, тим більше відтінків кольорів можна

отримати. Число бітів, які використовує комп'ютер для кожного пікселя, називається бітовою глибиною.

Найпростіший тип растрового зображення складається з пікселів, що мають тільки два можливих кольори - чорний і білий. Такий тип пікселя займає лише один біт пам'яті комп'ютера. Тому зображення, що складаються з пікселів цього типу, називаються 1-бітовими зображеннями. Якщо кожен піксель для збереження інформації про колір потребує 24 біта, зображення буде називатися 24-бітовим зображенням. Кольори, що описуються 24 бітами, називаються природними кольорами, тому що 16 мільйонів кольорів достатньо, щоб представити майже всі кольори, які здатне розрізнити людське око.

Растрові зображення забезпечують максимальну реалістичність, оскільки в цифрову форму переводиться кожен дрібний фрагмент оригіналу. Такі зображення зберігаються у файлах набагато більшого об'єму ніж векторні, оскільки в них запам'ятовується інформація про кожен піксель зображення. Таким чином, якість растрових зображень залежить від їхнього розміру. Внаслідок того, що вони складаються з пікселів фіксованого розміру, вільне масштабування без втрати якості до них застосувати неможливо. Ця особливість, а також сама структура растрових зображень дещо ускладнює їхнє редагування й обробку (рис. 5.).

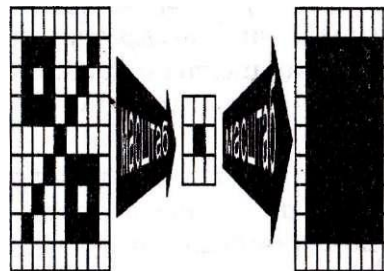


Рис. 5. Ефекти масштабування

Пікселі не мають своїх власних розмірів, вони набувають розміру тільки при виведенні на деякі види пристроїв, такі як монітор чи принтер. Для того, щоб пам'ятати справжні

розміри растрового малюнка, файли растрової графіки іноді зберігають значення роздільної здатності растру.

Як бачимо, інформація, що подається студентам, диференційним чином розташовується у правому (вербальному) та лівому (образному) зоровому полі, що відповідає півкульовим стратегіям обробки інформації людиною та сприяє синергетичному ефекту зближення півкульових функцій.

Література

1. Charman D. K. The cerebral hemispheres appear to function differently in artists and scientists // Cortex vol.17, № 3,1981- P. 453- 458.
2. Симерицкая Э. Г., Блинов С. М., Яковлев А. И., Копелев Л. В. О доминантности полушарий в восприятии чисел // Физиология человека. -1978.-№ 6.-С. 971-976.
3. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. - М.: Педагогика, 1989. - 336 с.
4. Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Збірник науково-методичних праць / ред. кол. Дубасенюк О.А. та ін. - К.: ІЗМН, - Житомир: держ. пед інститут. - 1999. -188 с.

ВИСНОВКИ

Людина повинна пройти двома шляхами життя: Шляхом Вирушення та Шляхом Повернення. На Шляху Вирушення людина відчуває себе спочатку лише своєю "формою", своїм тимчасовим тілесним буттям, своїм відокремленням від всього "Я", знаходиться у своїх особових межах, куди укладена частина Єдиного Життя, та живе користю лише особовою; потім користь її розширюється, вона живе не лише собою, але й життям своєї родини, свого племені, свого народу, і зростає її совість, тобто сором користі тільки особової, хоча усе ще живе вона спрагою "захоплення", жагою "брати" (для себе, для своєї родини, для свого племені, для свого народу). На Шляху ж Повернення втрачаються межі її особового та суспільного Я, закінчується спрага брати - і дедалі більше зростає спрага "віддавати" (узятє в природи, у людей, у світу): так зливається свідомість, життя людини з Єдиним Життям, з Єдиним Я, - починається її духовне існування

І. Бунін

В основі проведеного теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми акмеології та педагогічної синергетики представлено й обґрунтовано акмеологічну

концепцію професійного розвитку системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, яка вміщує підсистеми професіоналізму діяльності, професіоналізму особистості, нормативності діяльності і поведінки, продуктивної Я-концепції. Реалізація концепції розвитку професіонала дозволяє педагогу досягти акмеологічного рівня, який у міру зростання професіоналізму підвищуватиметься і потребує створення відповідного акмеологічного середовища.

Доведено, що акмеологічне середовище навчального закладу - це цілеспрямовано побудований простір, в якому розгортається навчально-виховний процес та науково-дослідницька діяльність, створені необхідні і достатні умови для його учасників щодо самореалізації творчого потенціалу на шляху до вищих досягнень, та досконалості.

Наголошується, що відображуючи розвивальну, ціннісно-гуманістичну парадигму, в центрі акмеологічного середовища¹ мають бути суб'єкти педагогічного процесу (викладачі-дослідів творчо орієнтовані студенти, магістранти, аспіранти, докторанти), заради якого АС створюється, існує і розвивається, в інтересах якого АС повинно досліджуватись.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка понад 20 років створювалося акмеологічне розвивальне середовище - середовище, в якому заохочувалася активність, ініціатива, самостійність, інноваційний пошук, прагнення до успіху як викладачів, так і студентів. Велику роль у професійному становленні викладача ВНЗ відіграє його науково-педагогічна діяльність, розвиток викладача ВНЗ як дослідника, науковця. Наукова складова викладача університету є пріоритетною, оскільки дослідницька робота передбачає постійний пошук, ознайомлення із сучасними досягненнями психолого-педагогічних наук, орієнтацію в сучасному інформаційному науково- педагогічному просторі, осмислення мінливих умов сьогодення. Такий підхід допомагає викладачу по-новому вибудовувати свою навчальну роботу, лекції, семінарсько-практичні заняття, залучати студентів до своєї творчої лабораторії, до науково-дослідної діяльності, розвивати у них педагогічне мислення, креативні

здібності, самостійність, відповідальність. Водночас, як підкреслено у дослідженні, акмеологічне середовище - це середовище прагнення до успіху, до творчості, до високих результатів діяльності, до досягнень кожного, коли престижно якісно вчитися і працювати, дотримуючись морально-правових норм взаємодії.

У монографії охарактеризовано діяльність Житомирської наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів", яка функціонує в університеті тривалий час та охоплює 7 науково-дослідних центрів та лабораторій. Розкривається сутність «акмеологічного підходу, який інтегрує в собі сучасні наукові ідеї і тенденції, а саме: системно-синергетичний, партисипативний, суб'єктний, аксіологічний підхід, професіографічний, компетентнісний, культурологічний, історико-логічний, ціннізаційний, діалоговий підходи.

Наголошено, що великої значущості набуває завдання переорієнтації поглядів учителів на гуманістичні ідеали та цінності, адекватні характеру інноваційної діяльності, яка базується

на потребах, і психологічних особливостях особистості.

Створення акмеологічних моделей сучасного педагога дозволяє описати цілісні культивовані стандарти професіоналізму, які є важливим орієнтиром оптимізації процесу особистісно- професійного розвитку зрілості. Доведено, що інноваційну та акмеологічну педагогічну діяльність поєднує їх гуманістична спрямованість на створення умов для самореалізації особистості, розкриття, природних задатків, забезпечення свободи соціальної, наукової, професійної, художньо- естетичної творчості.

За допомогою акметехнологій організовується і реалізується рух особистості до щирої самореалізації в різних сферах взаємодії. Гуманістична , спрямованість інноваційних процесів створює передумови для досягнення педагогом вершин професійної діяльності,

переццм^слення іділей, освоєння нових засобів і методів навчально-виховного процесу. .

Розглядається оддадцгаомна освіта як специфічне освітнє утворення, що сприяв розвитку та збагаченню загальнокультурної, фахово-кваліфікаційної та функціональної складових культури людини. Обґрунтовано важливість розробки андрагогічної моделі готовності до навчання, що визначається потребою дорослих учитися для вирішення важливих особистих проблем. Важливим для андрагогіки є акмеологічний підхід, який пояснює можливості зростання людини в пору розквіту її творчих сил, визначає міру особистісного потенціалу в різні періоди життєвого циклу. Об'єднуючим методологічним^елементом андрагогіки та акмеології є категорія дорослого суб'єкта, яка розкриває сенсожиттєві якості особистості: ініціативу й акмеологічні ресурси.

Проаналізовано концептуальні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, ямі реалізуються у контексті андрагогіку. Показано, >.. що. і* андрагогічному сенсі завданнями неперервної освіти є не лише навчання дорослих, а й визначення оптимальних у мор їхньо^р, навчання, закономірностей педагогічного управління сприйняттям ними інформації, особливостей психічного та інтелектуального розвитку людини в різні періоди життя -і погтенщадьних, можливостей розвитку дорослої особистості.

Винятково важливого значення набуває утворення відповідних педагогічних умов у вищих девчалі^пх закладах, які забезпечать спрямування навчально-виховного процесу на формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможності та мобільності на ринку праці. Аналіз педагогічної теорії та практики професцнрї підготовки майбутнього педагога в закладах вищої освіти виявляє доцільність упровадження акмеологічного підходу в освітню діяльність ВНЗ,..

Значущими у контексті створення акме-середовища ВНЗ є. головні акмеологічні закони успішного розвитку людини.. Для цього важливими є розробка ідеалізованих моделей високопродуктивної професійної діяльності фахівця. Розглянуті моделі було втілено у процес професійно-педагогічної підготовки Житомирського державного університету імені *Івана*. Франка. В

університеті успішно продовжувалась складна і досить об'ємна робота з підготовки фахівців з умовах ступеневої освіти. Аналіз діяльності ЖДУ ім. І. Франка засвідчує про те, що тут створено достатньо ефективну акме-середовище.

Розкрито методологічні підходи до проектування та застосування освітніх стандартів. З'ясовано, одо системність методології проектування й використання освітніх стандартів породжується окрім іншого, міждисциплінарним характером теорії освітнього стандарту. Тільки за допомогою системного підходу міждисциплінарна природа освітніх стандартів знайде своє відбиття в системній методології.

В історико-педагогічного контексті здійснено аналіз виховного середовища, яке створив у своєму закладі А.С. Макаренко, оскільки на ефективністю цей заклад вважається неперевершеним (існують наукові центри, які досліджують виховний ефект педагогічної системи А.С. Макаренка в Німеччині, Японії та інших країнах). Доведено, що видатний педагог реалізував найефективніше інтегративно-виховне середовище, яке мало потужний "солітонний" ресурс самопідтримування цієї гармонізації, і постає усталеною і модетермінованою структурою. Це стійке виховне середовище

А.С. Макаренко створив на початку існування свого закладу через ситуацію "вибуху" - докорінної зміни в особистішій сфері вихованців.

На основі ретроспективного аналізу акмеологічного підходу до організації художньо-технічної творчості у початковій школі проаналізовано її особливості на різних історичних етапах. Це дало можливість виділити такі напрями як феноменологічний, креативний, технологічний. Такий підхід до процесу викладання предметів художньо-естетичного циклу та трудового навчання сприяв організації художньої та технічної творчості, розвитку творчих здібностей та формуванню художніх та технологічних умінь молодших школярів. Доведено, що в умовах оновлення українського суспільства, відродження національної системи освіти ці проблеми набувають особливої актуальності.

У дослідженні на основі впровадження акмеологічних умов професійного спрямування природничо-математичних дисциплін доведено, що практика викладання предметів природничо-математичного профілю значною мірою залежить також від глибокого вивчення всіх природничих

наук (фізики, математики, хімії, біології тощо) на базі кафедр медичного університету. Це сприяє ґрунтовній інтеграції міжпредметних зв'язків (синергізм) і глибокому розумінню науки про людину.

З позиції акмеологічного підходу обґрунтовано роль процесів самовдосконалення, самокорекції та самоорганізації педагога, які виявляються актуальними у контексті етико-деонтологічних аспектів професійної діяльності медичного працівника. Виділено провідні психолого-педагогічні чинники виховання в молоді культури здорового способу⁴-життя, оскільки соціально-медична сфера, в якій працюють медики, виявляється потужним розвивальним середовищем для дітей та молоді. Такий підхід сприяє формуванню особистості школяра, у структурі якого орієнтація на гармонійний, здоровий спосіб життя займає провідне місце.

У монографії підкреслена актуальність акмеологічного та компетентнішого підходу до етнопедагогічної обізнаності дітей і молоді, що зумовлена поступом українського суспільства до постіндустріального етапу цивілізації. За цих умов загострюється увага до етнічної сутності людини, її вивільнення від наслідків антропогенної діяльності, соціальної одноманітності й пасивності. Опанування й відтворення скарбів етнопедагогіки в кожному наступному поколінні є чи найвищим виміром людяності, професійної та громадянської зрілості педагога. Інакше кажучи, етнопедагогічна компетентність є функціональним чинником довготривалого процесу поширення етнопедагогічних знань у різних варіантах їх соціокультурної трансформації, оскільки звернення до витоків свого роду є визначальною тенденцією сьогодення.

Акмеологічний підхід до організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах різних рівнів природно продовжує самостійну роботу. Однією з основних акмеологічних характеристик навчальної діяльності, а тому й

самостійної роботи, повинна стати її продуктивність. Одним із шляхів забезпечення продуктивності самостійної праці в коледжі, на наш погляд, є диференціація такої роботи. Саме завдяки диференціації самостійної роботи у вищих навчальних закладах створюються умови для підтримки, розвитку та самореалізації особистості студента, сприяє зміцненню в студента віри в себе, у власні сили й можливості. У дослідженні зазначено, що здійснення диференціації самостійної роботи створює також передумови для впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, реалізації акмеологічних принципів в освіті і сприяє підвищенню рівня навчальних досягнень студентів.

У монографії підкреслено, що застосування ідей синергетики до педагогічних досліджень дозволяє підійти до осмислення можливостей кількісного опису навчально-виховного процесу, його математичного моделювання й прогнозування. З погляду синергетики, феномен освіти полягає в самоорганізації будь-яких складно організованих систем, що перебувають у неврівноваженому стані. Причиною такої самоорганізації є сам факт взаємодії всіх складових цих систем. Синергетичний підхід до проблем методології освіти дозволяє розглядати освіту як процес знаходження нових образів не тільки особистостями й соціальними системами у вигляді відкритих, нестійких, нелінійних середовищ, які постійно перебувають у станах хаосу та порядку і завдяки свідомій спільній дії елементів цих систем прагнуть до самоорганізації.

Синергетичний підхід до формування творчої особистості педагога, як зазначають науковці, ґрунтується на розроблених ними специфічних категоріальних блоках, які обґрунтовується завдяки адаптації принципів синергетики до педагогічності дійсності. У дослідженні проаналізовано такі концепти як природна самоорганізація; самодетермінованість педагогічних об'єктів; неврівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості; хаотичність процесів; відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток,

самодетермінізм; нелінійність, біфуркаційність освітніх процесів; імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ; атракторність педагогічних процесів.

У дослідженні запропоновано акмеологічну модель педагогічно обдарованої особистості, основу якої складають такі компоненти: педагогічні здібності, рівень розвитку яких вище за середній; педагогічна креативність, тобто здатність учителя до педагогічної творчості; педагогічне покликання, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; інтелектуальні здібності, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері. Відповідно до цього сформульовано поняття педагогічна обдарованість, під якою розуміють 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.

Синергетичний підхід до педагогічної підготовки магістрів виражає можливість і доцільність використання тих чи інших синергетичних концепцій, пізнання загальних принципів, що лежать в основі процесів самоорганізації, які реалізуються в системах різної природи; здійснення міждисциплінарного аналізу наукових ідей, методів і моделей складної поведінки, розкритім їхнього потенціалу в уявленні про світ і людину; вивчення проблем міждисциплінарного діалогу, виявлення особливості сучасних соціальних, когнітивних і комунікативних ситуацій тощо.

У монографії обґрунтовано особливості синергетичного підходу до педагогічної підготовки магістрів, що відображає можливість і доцільність використання тих чи інших синергетичних концепцій, пізнання загальних принципів. Визначений підхід лежить в основі процесів самоорганізації, які реалізуються в системах різної природи. Це сприяє здійсненню міждисциплінарного аналізу наукових ідей, методів і моделей професійно-педагогічної підготовки

майбутніх фахівців, виявленню їхнього природного потенціалу; впровадження міждисциплінарного діалогу, реалізації у практиці сучасних соціальних, когнітивних і комунікативних ситуацій.

У дослідженні було простежено взаємозв'язок ціннісного й акмеологічного підходів до проблеми формування системи цінностей особистості, розглянуто акмеологічну позицію щодо сприйняття й засвоєння людиною моральних цінностей як системи, обґрунтовано взаємодоповнювальний характер акмеологічного й синергетичного підходів до проблеми самовдосконалення особистості. Взаємодоповнювальний характер аксіологічного й акмеологічного підходів до проблеми самореалізації особистості полягає в тому, що цінності є ні і внутрішніми, ні зовнішніми силами саморозвитку особистості, руху до "акме"-вершини. На основі акмеологічного та синергетичного підходів до людини формується нова концепція освіти й виховання, яка, виключаючи протистояння ідеального та духовного матеріальному, закладається на розумінні природи людини як цілісної структури, яка постійно еволюціонує.

Таким чином, реалізація акме-синергетичного підходу мислить його ефективність і необхідність щодо підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів з орієнтацією на духовно-моральне і інтелектуальне зростання та найвищі освітні ідеали.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Дубасенюк Олександра Антонівна - докт. пед. наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Антонова Олена Євгенівна - докт. пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Березюк Олена Станіславівна - канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Вітвицька Світлана Сергіївна - канд. пед. наук, професор кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Власенко Ольга Миколаївна - канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Вознюк Олександр Васильович - канд. пед. наук, докторант кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Горобець Сергій Миколайович - викладач кафедри комп'ютерних технологій і моделювання систем, Житомирський національний агроекологічний університет.

Дупак Надія Василівна - канд. пед. наук, доцент, Інститут педагогічної освіти Міжнародного Економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне.

Клименюк Юлія Михайлівна - канд. пед. наук, старший викладач кафедри дошкільного виховання та педагогічних інновацій, заступник директора, Навчально-науковий інститут педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

Колесник Наталія Євгенівна - канд. пед. наук, доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва заступник директора, Навчально-науковий інститут педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

Коновальчук Іван Іванович - канд. пед. наук, докторант кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Копетчук Валентина Анатоліївна - канд. пед. наук, проректор, Житомирський інститут медсестринства.

Королук Олена Миколаївна - канд. пед. наук, старший викладач кафедри математики, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Круковська Ірина Миколаївна - канд. пед. наук, доцент кафедри сестринської справи, Житомирський інститут медсестринства.

Лісова Світлана Валеріївна - докт. пед. наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти Міжнародного Економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне.

Осадчий Микола Мефодійович - канд. фіз.-мат. наук, професор, проректор, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Сидорчук Нінель Герандівна - канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Шанскова Тетяна Ігорівна - канд. пед. наук, доцент, завідувач кафедри психології і педагогіки, Інститут післядипломної освіти та довузівської підготовки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Икса Наталія Володимирівна - докт. пед. наук, професор кафедри педагогіки, Таврійський національний університет ім. І. Н. Вернадського, м. Сімферополь.

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: АКМЕ-СІНЕРГЕТИЧНИЙ
ПІДХІД**

Монографія

Колектив авторів

Комп'ютерний макет: О. М. Королук

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 10.02.11. Формат 60х90/16. Папір офсетний. Гарнітура Times New
Rotan. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 22.6. Обл. вид. арк. 16.9. Наклад 300. Зам. 32. —

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

