

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

НАУКОВИЙ ЗБІРНИК

ВИПУСК 84

Житомир-Київ, 2015

Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – 356 с.

Для науковців, аспірантів, викладачів і менеджерів освітньої системи.

Редакційна колегія:

С.В.Кириленко (в.о. заступника головного редактора), Ю.В.Ївженко (відповідальний секретар), Л.Ф.Бурлачук, М.Ф.Бондаренко, М.І. Бурда, М.Ф.Дмитриченко, Т.О. Дмитренко, Н.Г. Ничкало, Л.М. Паламар, О.Я. Савченко, М.Б. Євтух, М.П.Хоменко, Д.В. Чернілевський, В.П. Широчин

У збірнику вміщені матеріали наукових досліджень учасників Міжнародної науково-практичної конференції "Становлення і розвиток акмеології: теоретичні і прикладні аспекти", організованої Українською академією акмеології, Академією міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, Київським університетом імені Бориса Грінченка, Житомирським державним університетом імені Івана Франка.

Редакція не завжди поділяє позицію авторів.

Статті подано в авторській редакції.

Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України.

Свідоцтво Серія КВ № 12814-1699Р від 1.06. 2007 р.

Збірник включено до переліку наукових видань ВАК України, в яких можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт з педагогічних наук. Постанова № 1-105/2 від 13.02.2008 р.

Відповідальні за випуск: О.В. Вознюк, Н.Г. Сидорчук

ЗМІСТ

Огнев'юк В.О. ФІЛОСОФСЬКІ ПОГЛЯДИ НА РОЛЬ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ АКМЕ- ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	8
Кузьмина Н.В. ФУНДАМЕНТАЛЬНА АКМЕОЛОГІЯ ЯК ВАЖНЕЙШИЙ РЕСУРС ПРОЦЕСА ПОВЫШЕННЯ ПРОДУКТИВНОСТІ ОБРАЗОВАНИЯ	14
Чернилевский Д.В. ПОЛИКУЛЬТУРА БЕЗ НАСИЛИЯ: АКМЕОЛОГІЧЕСКИЙ АСПЕКТ	20
Дубасенюк О. А. АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ОСОБИСТІСНО- ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	25
Лук'янова Л. Б. АКМЕОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС АНДРАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ	31
Антонова О.Є. АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ОБДАРОВАНОСТІ	36
Антонов В.М. МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ХАРАКТЕР АКМЕОЛОГІЇ: МЕТОДОЛОГІЧНО- ОСВІТНИЙ ПІДХІД	40
Архипова С.П. РОЛЬ ОСВІТИ В САМОВИЗНАЧЕННІ ЛЮДЕЙ ЛІТНЬОГО ВІКУ	44
Барановська Л.В. ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІ ОСОБИСТОСТІ	49
Березюк О. С. ЕТНОПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ЕТНОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ СТВОРЕННЯ АКМЕСЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	52
Березюк Ю. В. ТВОРЕЦЬ АКМЕСЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ ПІДРУЧНИКІВ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ.....	56
Безпалько О. В. КОМПЕТЕНТІСНИЙ СПЕКТР МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ	60
Бобрицька В.І. ЦІНІСНО-МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ФАХІВЦІВ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ	64
Вознюк А. В. АНТРОПОЛОГІЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГІЯ	68
Вітвицька С. С. ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД	77
Власенко О.М. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	82
Гаврилюк С.М. ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ДОСЯГНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ	85

Галус О.М. АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИШІ: УПРАВЛІНСЬКИЙ ПІДХІД.....	89
Гайдученко Ю.О. ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	93
Гладкова В.М., Пожарський С.Д. АКМЕОЛОГІЯ І КАТАБОЛОГІЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ.....	97
Голобородько Є.П. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ АКМЕОЛОГІЇ.....	102
Головчук С.Ю. ВИХОВАННЯ АКМЕ-ЛІДЕРА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД.....	105
Гончаренко Л.А. САГАЧ ГАЛИНА МИХАЙЛІВНА – ПОЧЕСНИЙ ДОКТОР НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ».....	107
Греб М.М. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ ТА ФРАЗЕОЛОГІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	109
Гура О.І. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА	114
Гюль А. РАДИКАЛЬНА РЕСТРУКТУРИЗАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТУРЕЧЧИНИ У КІНЦІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	117
Давиденко Г. В. УКРАЇНСЬКИЙ ІНКЛЮЗИВНИЙ ЛАНДШАФТ ТА МІСЦЕ УНІВЕРСИТЕТУ «УКРАЇНА» У НЬОМУ	121
Добош О. М. АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	126
Єремєєва В.М. ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ОСОБИСТОСТІ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	131
Жаринова Е.Н. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДСТВАМИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА	134
Завацька Л.М. АКМЕСЕРЕДОВИЩЕ ІНТЕРНАТНОГО ЗАКЛАДУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ДІТЕЙ-СИРІТ	138
Заєць В. Г. СКАРБНИЦЯ АКМЕСТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	142
Іванова О. В. УДОСКОНАЛЕННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	144
Кабанкова О.М. ДЕЯКІ АСПЕКТИ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	148

Калаур С. М. АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	151
Кальба Я. Є. ВЧИНКОВА ПАРАДИГМА У СИСТЕМІ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	154
Караман С. О., Караман О. В. ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ- ФІЛОЛОГІВ УМІННЯ СТВОРЮВАТИ Й ВИКОРИСТОВУВАТИ ПРОБЛЕМНУ НАВЧАЛЬНУ ЛЕКЦІЮ	157
Качур Б. М., Грабовська Т. І., Грабовський О. В. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ЗАКАРПАТТЯ.....	164
Клименко И. С. АКМЕПОТЕНЦІАЛ ВУЗОВ КАЗАХСТАНА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	169
Козак Л. В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД	172
Козубцов І. М. ОБґРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНІВ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСПІРАНТІВ	175
Копетчук В. А. РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ	181
Корольок О. М. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КОЛЕДЖАХ	184
Косигіна О. В. ТЮТОРІНГ ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	187
Кубанов Р. А. АКМЕОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	192
Кузьма-Качур М. І. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	195
Лалак Н. В. АКМЕОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	199
Лашко М. ВНЕСОК М. ГРІНЧЕНКО У СТВОРЕННЯ МУЗЕЮ УКРАЇНСЬКИХ СТАРОЖИТНОСТЕЙ ІМЕНІ В. ТАРНОВСЬКОГО	202
Лопушинський І. П. НАУКОВА ШКОЛА ПРОФЕСОРА МАРІЇ ПЕНТИЛЮК – НЕПЕРЕСІЧНОГО ПРЕДСТАВНИКА КОГОРТИ ВИДАТНИХ АКМЕОСОБИСТОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОГО ПРИЧОРНОМОР'Я	203
Малихін О. В. ДИДАКТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	206

Малярчук О.В. ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИКА ДОСЯГНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ.....	211
Мартиненко С.М. ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В АКМЕСЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	214
Марченко О. Г. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВІАЦІЙНОГО ПРОФІЛЮ.....	219
Масловська М.В. ДУХОВНА АКМЕВЕРШИНА ІВАНА ОГІЄНКА	223
Мачинська Н.І. НАВЧАЛЬНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ	226
Мельник О.Ф. АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ВИРОБНИЦТВА ХАРЧОВОЇ ПРОДУКЦІЇ.....	232
Мельниченко О.В. ТРАДИЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЕТНОПЕДАГОГІЦІ ТА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	236
Миколаєнко Н.М. АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ РЕДАТОРІВ ДИТЯЧИХ ОСВІТНІХ ВИДАНЬ.....	240
Муромець В. Г. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ І ПІДЛІТКАМИ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНИХ ВПРАВ	243
Наказний М.О. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	245
Недодатко Н.Г. КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	250
Одайник С.Ф. ПОСТАТЬ ЄВДОКІЇ ПЕТРІВНИ ГОЛОБОРОДЬКО.....	254
Олексенко В.П. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	258
Опольська А. В. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ	264
Орлова О. А. ПРОБЛЕМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ КРІЗЬ ПРИЗМУ АКМЕОЛОГІЇ.....	267
Паламарчук Л. Б. АКМЕСЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ГРОМАДЯНИНА ТА ПАТРІОТА.....	270
Пинзеник О.М. УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЇ	274

Платонова О. Г. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	278
Поясок Т.Б. МЕДІАОСВІТА У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	280
Пріма Р.М. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНОГО ВЧИТЕЛЯ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД.....	284
Рибалко Л. С. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА І ПАТРІОТА В АКМЕОЛОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	287
Романова Г. М. АКМЕОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ОСВІТУ	291
Сергеева В. Е. ЦЕННОСТІ ЯК КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІЧЕСКОЇ АКМЕОЛОГІЇ: СУЩНОСТЬ І СТРУКТУРА	295
Сігаєва Л.Є. АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ДОРОСЛІСТЬ» У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ.....	299
Сіткар В.І. АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД ПСИХОЛОГА НА ДИТИНУ, ЯКА ПУСТУЄ	304
Сидорчук Н. Г. НАУКОВИЙ ДОРОБОК М.М. МИКЛУХО-МАКЛАЯ ЯК ПІДРУНТЯ СТАНОВЛЕННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ.....	309
Слюсар В. М. АКМЕ ЛЮБОМУДРА, ЯКОМУ ЧУЖИЙ "БАРСЬКИЙ ТОН У ФІЛОСОФІЇ"	313
Соколова І.В. АКМЕОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ, АКМЕОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ, АКМЕОЛОГІЧНА ОСВІТНЯ ПРОГРАМА: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ТРИКУТНИК.....	318
Фруктова Я. С. МАС-МЕДІА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ АКМЕ-ОСОБИСТОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА	323
Хоружа Л.Л. РОЗВИТОК АКМЕОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ МОРАЛЬНИХ ДИЛЕМ	329
Чернуха Н. М., Желанова В. В. ПРОФЕСІЙНА СУБ'ЄКТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК АКМЕОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	333
Чубук Р. В. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ	337
Чумак Л. В. АУТОПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ	342
Шарненкова Т.О. ДОПОМІЖНІ ФОРМИ САМООСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ ХХ СТ.....	346
Яворська С.Т. ПСИХОЛОГО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА	350

ФІЛОСОФСЬКІ ПОГЛЯДИ НА РОЛЬ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ АКМЕ-ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено спробу осмислення філософського доробку щодо ролі освіти у формуванні акме-особистості. Представлено узагальнені висновки, які є результатом критичного аналізу робіт представників різних філософських течій: консерватизму, класичного реалізму, аналітичної філософії, екзистенціалізму, експерименталізму та інших.

Ключові слова: акме-особистість, цінності, освітнє середовище, філософія освіти.

В статье сделана попытка осмысления философских наработок относительно роли образования в формировании акме-личности. Представлены обобщенные выводы, которые являются результатом критического анализа работ представителей различных философских течений: консерватизма, классического реализма, аналитической философии, экзистенциализма, экспериментализма и других.

Ключевые слова: акме-личность, ценности, образовательная среда, философия образования.

Article present the attempt to reflect on philosophical researches about the role of education in the process of formation of acme-personality. The paper describe summaries conclusions which are the result of the critical analysis of works of researches who are representatives of different philosophical directions: conservatism, classical realism, analytical philosophy, existentialism, experimentalism and others.

Key words: acme-personality, values, educational environment, philosophy of education.

Починаючи з найдавніших часів, освіта, як сфера, у якій відбувається відтворення суспільства, завжди привертала й продовжує привертати увагу дослідників. Феномен освіти визначається її впливом на розвиток людини та суспільства. XIX і XX століття переконливо довели, що тільки суспільство, яке дбає про створення умов, механізмів, засобів і можливостей для особистісного розвитку людини, умов для її соціалізації та ідентифікації, як члена суспільства, може забезпечити відтворення цивілізаційних засад свого функціонування і розвитку.

Відтак суспільство існує і розвивається згідно із законом відтворення, що передбачає успадкування та примноження цивілізаційних досягнень попередніх поколінь кожним наступним. Насамперед йдеться про відтворення людини як суб'єкта духовно-інтелектуального та культурного життя, тобто створення нею тієї доданої вартості, що вирізняє її з поміж інших живих істот. Це відтворення, або друге народження в розумінні Сковороди, Канта, Сухомлинського, відбувається в рамках неформальної, формальної та інформальної освіти, тобто за сукупністю неформальних взаємодій з родиною та найближчим оточенням, соціумом, а також у процесі цілеспрямованої, тобто формальної освіти. Існування та удосконалення суспільного організму відбувається лише за умови такого відтворення. При цьому вирішальне значення належить особистісному поступу кожної людини з чого й складається сукупний духовно-інтелектуальний та культурний прогрес суспільства в цілому. З кожного особистісного акме формується акме-суспільство.

Науковці А.О. Деркач, В.В. Ільїн, С.Д. Пожарський [2, с. 4] визначають «акме» як соматичний, фізіологічний, психологічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найбільш високих показників у діяльності, творчості. При цьому вершинну реалізацію особистості пов'язують із дорослістю, залишаючи інші вікові періоди становлення особистості поза увагою. На нашу думку, в контексті проблеми доречно піднімати питання формування акмеологічності, як властивості людини, що характеризує її прагнення до вершин особистісного, професійного розвитку та самовдосконалення, протягом усього життя, визначати роль різноманітних об'єктивних та суб'єктивних факторів на кожному етапі дорослішання. Подібні висновки знаходимо в акмеологічній концепції В. М. Максимової [6]. Дослідниця розглядає зрілість в якості характеристики рубіжних етапів на шляху дорослості зростаючої особистості у процесі навчання та виховання. Зрілість, стверджує авторка, це акме-вершина, яка утворюється на перетині гетерогенних процесів: вікового психофізіологічного розвитку з домінуванням закономірностей соціокультурного розвитку. Вікові стадії розвитку таким чином співпадають зі ступенями навчання. Кожна така стадія закінчується досягненням певної вершини, певного виду зрілості як готовності до наступного розвитку. Кожний вид

зрілості відображає новий виток у духовному освоєнні світу, у світогляді, ціннісно-сміслових домінантах і способах життєдіяльності зростаючої людини, в її цілісному розвитку, у взаємодії індивідних, особистісних і суб'єктивно-діяльнісних чинників дозрівання. Відтак В.М. Максимова пропонує розглядати зрілість як соціально-педагогічний результат, який виникає під час взаємодії соціального та педагогічного середовища розвитку особистості. Переоцінити роль освіти у цьому процесі вкрай важко.

Процес «другого народження» людини постійно зіштовхується із внутрішнім опором, проходить крізь періоди криз та нових ініціацій. Подібні процеси відбуваються у неформальній та формальній освіті, оскільки одна і інша, є множиною суб'єкт-суб'єктних взаємодій, що сприяє утвердженню ідеї освіти у якості вселюдського феномену. Аналіз цього феномену в історичному аспекті дає можливість виокремити найбільш оптимальні шляхи ідентифікації акме-особистості і цивілізаційного відтворення суспільства та його переходу на духовно та інтелектуально вмотивований шлях розвитку.

Людина, як вважає П. Слотердайк, наділена пристрасною тягою до «ідентичності». «В нас, – зазначає він, – начебто запрограмований формальний Ніхто – як носій наших соціальних ідентифікацій» [10, с. 139]. Відтак людина завжди прагне до перетворення народженого Ніхто в ідентифіковане Я. І освіта супроводжує процес формування як Я-реального так і Я-ідеалу, визначення акме-орієнтирів особистості. Долучаючи кожне нове покоління до цивілізаційного контексту, освіта забезпечує наступність суспільного розвитку та примноження культурного досвіду відповідно до викликів, що постійно змінюються. При цьому варто зазначити, що кожне нове покоління має витратити час і зусилля на засвоєння надбань усіх попередніх поколінь, але у значно більших масштабах. На цю обставину звертав увагу Ортега-і-Гассет зауважуючи: «Нині, як ніколи, саме надмір культурного й технічного багатства загрожує стати катастрофою для людства, адже кожному новому поколінню значно важче чи навіть неможливо його освоїти» [3, с. 86].

Зосереджуючись на дослідженні феномену освіти, розвитку ідеї освіти та ідей в освіті, цілей і результатів освіти філософія, як наука теоретико-методологічного спрямування, забезпечує досягнення найбільш сутнісних проблем і взаємозв'язків, відкриваючи широкий простір для формування нового прогресивного бачення ролі освіти у формуванні акме-особистості, зважаючи на принцип ощадності в освіті запропонований Ортега-і-Гассетом. Важливим для розв'язання цієї проблеми є наукова рефлексія накопиченого досвіду, окреслення тих прогресивних ідей минулого, які не втратили своєї актуальності в реаліях сьогодення та можуть стати основою для вироблення нових стратегій для реформування сфери освіти.

Однією з найдавніших філософських течій в освіті є консерватизм. Розвиток консерватизму пов'язується з іменами Платона і Арістотеля, Данте і Макіавеллі, Гете і Е. Бьорка, Ж. де Местра і А. де Токвіля та багатьох інших мислителів, політичних і державних діячів. Консерватизм в інтерпретації американського політолога С. Хантінгтона [12] є системою ідей, яка слугує збереженню існуючого ладу й спрямована проти будь-яких спроб його зруйнувати. Хоч консерватори в цілому не проти змін, але для них найважливішим завжди є ціна змін й те, наскільки зміни трансформують звичний для них порядок речей. Для освіти найдавніших часів головною метою було збереження і трансляція від покоління до покоління цінностей культури. Означена місія освіти й зумовлює консервативне мислення педагогів, оскільки завдання розвитку культури, а також пов'язаного з нею розвитку особистості в освіті, як правило, не усвідомлюються. Звідси головним обов'язком вчителя є збереження і передавання кращих традицій минулого. Так було в шумерській, єгипетській, спартанській школах, а також у Київській Русі та Західній Європі доби середньовіччя, у період нового і новітнього часів і значною мірою зберігається сьогодні.

Традиційно школа є покликаною відстоювати сталі цінності, зрозумілі і доступні для сприйняття. Поява будь-яких альтернативних освітніх систем стимулює педагогічний консерватизм в усвідомленні своїх цінностей. Саме завдяки консерватизму школа майже ніколи не стоїть в авангарді перетворюючих рухів, оскільки, на переконання консерваторів, вона має пристосувати людину до норм, стандартів і вічних істин, що забезпечується укладом шкільного життя та змістом навчальних предметів. Кожна шкільна дисципліна покликана сформулювати впорядкованість мислення, пошуки мети і відчуття «пов'язаності» життя індивіда з загальноновизнаним порядком речей. Тобто акме-орієнтири пропонуються вже у «готовому» вигляді, а роль особистості зведено лише до їх засвоєння.

Однією з консервативних течій філософії освіти є класичний реалізм, що розглядає навчальний процес через призму набуття незрілою людиною відповідної «форми» й досягнення нею особистого щастя у загальнолюдському розумінні. Спроможність вчитися і набувати знання, використовувати їх та насолоджуватися ними, як вважають прибічники класичного реалізму, є властивою для кожної людини, котра володіє нею як частиною людської природи. Виходячи з цього, класичні реалісти і формують завдання загальної освіти як формування звички набувати знання, використовувати їх і отримувати від цього задоволення. Таким чином акцент ставиться саме на знання як засіб досягнення акме.

На відміну від класичного реалізму, що стоїть на виважених ідеологічних засадах, есенціалізм (від латин. *essentia* – сутність), як одна з крайніх ідеологічних течій, обстоює необхідність збереження і передачі тих ідей, уявлень і практичного досвіду, які характеризували культуру в минулому. Це необхідно тому, що, на переконання есенціалістів, сучасна культура фактично втратила свій зв'язок із справжньою культурою – тією, яка була в минулому. Для того, щоб людство могло повернути віру в себе, на переконання есенціалістів, йому необхідно повернутися до старих культурних надбань і на цій основі здійснювати рух уперед. Саме тому есенціалізм не визначає у навчальному процесі самостійної діяльності учнів, а також суб'єкт-суб'єктних стосунків вчителів і учнів; рішуче заперечує педагогічні концепції, що ґрунтуються на організації навчального процесу шляхом спроб і помилок. Упорядкованість, послідовність, дисципліна і глибокий зміст педагогічної діяльності – фундамент есенціалістів. В есенціалістській концепції учень – сприйнятливий спостерігач універсуму, а сприйняття реальності є метою навчальної діяльності. Учень може вважатися успішним, якщо виявляє спроможність дати зв'язний опис світу, що був запропонований вчителем. Контроль якості навчальної діяльності в есенціалістів спрямований на виявлення повноти і адекватності узгодженості розуму з реальністю. Учитель, розглядається есенціалізмом як представник світу, головним завданням якого є відбір законів, звичаїв, видів практики, різноманітних досягнень, відповідних фрагментів з історичного минулого і сучасності, а також моделювання навчального процесу для передачі дібраних знань. Таким чином і акме-орієнтири і шляхи їх досягнення заздалегідь визначені та містяться у досвіді попередніх поколінь.

Спорідненими з есенціалізмом є погляди перенніалістів (від латин. *perennia* – вічність), які вважають, що цінності античної і середньовічної культури сьогодні так само актуальні, як і в далекому минулому, вони не підкоряються часу і простору й стоять над історією, над окремими культурами і, таким чином, є чи не єдиним надійним підґрунтям, що визначає розвиток особистості. Криза ХХ століття спонукала перенніалістів до закликів відновити вічні цінності, носіями яких були Платон, Арістотель, Тома Аквінський, філософські погляди яких необхідно покласти в основу програми зцілення суспільства від хаосу.

Ще однією спільною рисою есенціалізму і перенніалізму є їх орієнтація на ідеал, що являє собою реальну основу світу. Власне, це покликала до життя такий напрям у філософії освіти як ідеалізм.

Ідеалізм не ігнорує конкретної людини, учня, що виявляється в підтримці активної самореалізації і самовдосконалення кожної дитини як духовної істоти. Представники цього напрямку розглядають освіту як процес внутрішнього духовного зростання й розвитку природи дитини, її самосвідомості і самоврядності, удосконалення «Я». Мету освіти ідеалізм бачить у сприянні повному розкриттю природного потенціалу зростаючої людини. Освіта покликає підняти учнів до межі їх здібностей і спрямувати до основ існування. Школа, на переконання прихильників ідеалізму, є обов'язковою інституцією, оскільки вона розкриває для учнів реальність, сприяє їх «культурному народженню», виховує майбутніх активних членів суспільства, вказуючи їм шлях до самовдосконалення.

Ідеалізм, на відміну від есенціалізму і перенніалізму, не підтримує авторитарну педагогіку, оскільки розглядає дитину як індивіда, спроможного до розвитку, вдосконалення, вияву ініціативи й здатного досягти омріяний ідеал. Ідеалісти вважають, що вияв учнем ініціативи є необхідною умовою його реального зростання і розвитку як особистості, адже навчання відбувається не тільки під впливом зовнішніх факторів, а, насамперед, за активної участі самого учня. Знання покликані дати людині відчуття спорідненості з безкінечним універсумом. Педагогіка ідеалізму ґрунтується на формуванні у свідомості учнів належного прикладу активної, зрілої і творчої акме-особистості.

Центральним пунктом ліберальної течії у філософії освіти є усвідомлення себе учнем як

особистості. Таке усвідомлення, на переконання лібералів, є потужною рушійною силою у розвитку кожним індивідом своєї власної природи. Відтак провідна ідея ліберальної педагогіки стосовно індивідуальності полягає в бутті собою. Власне, ця ідея ґрунтується на відомому гаслі «пізнай самого себе», але в інтерпретації лібералів набула дещо іншого звучання на кшталт «відшукай себе», «вичерпай свою самість» тощо. Ліберали наголошують, що кожна людина має широкий спектр здібностей, плекання яких – сутність індивідуальності. Вони вважають, що кожен індивід важливий для суспільства, а розмаїття особистостей – необхідна передумова розвитку людського суспільства. Природа індивіда трансформується й набуває статусу індивідуалізованої особистості. Людина, вважають ліберали, має вроджену схильність і прагнення до досконалості (акме), вона за своєю природою вище поціновує більш складні форми діяльності, спрямовані на вироблення вищих здібностей, на відміну від легких задовольень. Зрештою, прагнення до вищих здібностей та складних насолод сприяє цілісному розвитку особистості – вважають теоретики лібералізму. Сучасна педагогічна концепція лібералів звертається також до емоційної сфери людини, її внутрішньої досконалості, взаємозалежності інтелектуальної й емоційної складових. Ліберальна людина постає перед нами не як колекціонер здібностей, а, насамперед, як їх організатор, оскільки людина має змінювати, удосконалювати та переглядати свої спроможності упродовж життя.

Однією з невідмінних умов для лібералізму є наявність свободи. Саме тому педагоги-ліберали заперечують проти моделювання життя дітей відповідно до вузького ідеалу досконалості. До найвідоміших ліберальних філософів освіти належать Дж. С. Мілль, Т. Грін, Л. Гобгауз, Б. Бозанке, Д. Дьюї, Д. Роулз.

Близькою до лібералізму є аналітична філософія, яка вважає освіту практичним мистецтвом, що, на відміну від останнього, має наукову основу й просуває переконання учнів в напрямі істинного значення, а також розвиває їхню здатність раціонально мислити. На думку аналітичних філософів, головною цінністю в освіті є розвиток розумових здібностей учня. Для цього учню необхідно показувати всебічність світу у всій його повноті і глибині. Учителю, як вважають аналітичні філософи, є людиною, яка сповідує цінності істини, розуму і розширення людських можливостей, вона покликана не тільки прищеплювати моральність, а й привчати міркувати про проблеми моралі. Найбільший вплив на філософію освіти другої половини ХХ століття мали праці Річарда Пітерса, Джека Хардіта, Ізраеля Шеффлера.

Здійснюючи екскурс в історію акмеологічних поглядів, варто згадати філософію існування – екзистенціалізм, що набув популярності в середині ХХ століття. Представниками цієї течії у різні роки були М. Бердяєв, М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Бубер, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, М. Мерло-Понті, А. Камю, Х. Ортега-і-Гассет та інші

Екзистенціалісти критично поставилися до раціоналістичної філософії, філософії рефлексивного аналізу, звинувачуючи класичний реалізм у відриві від живого досвіду існування людини в світі. Екзистенціалізм, приймаючи к'єркегорівське трактування екзистенції і пов'язане з ним протиставлення таких явищ життя, як віра, надія, біль, страждання, потреба, турбота, любов, пристрасть, хвороба тощо і явищ пізнавального ряду, розвиває ідею онтологічної самостійності, стійкості і конститутивності явищ життя. Віддаючи абсолютний пріоритет екзистенції, філософи-екзистенціалісти запропонували програму екзистенціальних структур повсякденного досвіду людини у всій повноті, конкретності, унікальності і змінюваності, тобто в реальній повноті безпосередніх контактів людини зі світом, на рівні нероздільної сукупності її інтелектуально-духовних і емоційно-вольових особистісних структур. У системі цінностей екзистенціалізму головне місце належить свободі і відповідальності. Екзистенційна людина завжди перебуває в процесі становлення, завжди відповідає за те, що робить із собою; її свобода і власна відповідальність не мають меж. Екзистенційна людина – свідомий суб'єкт, що вибирає своє ставлення до світу і до власної персони. Саме вибір для екзистенціаліста є головним принципом його життя.

На переконання екзистенціалістів, самодостатня особистість – головна мета і бажаний результат освіти. Зважаючи на означену цілеспрямованість, трансформація знань для екзистенціалістів має значення лише в контексті конкретного індивідуального розвитку. Знання втрачають сенс, якщо вони не мають значення для людини.

Відтак освіта в екзистенційному розумінні є процесом розвитку вільних, самоактуалізованих особистостей, а звідси організація навчального процесу має здійснюватися без примусу і регламентацій, учні самостійно мають вибирати і творити свою природу. Навчання

покликане сприяти самоусвідомленню учня як повноправного суб'єкта і стимулювати процес індивідуального вибору. Це спрямування виявляється і в змісті освіти, в тенденції центру ваги у навчанні зміщення від природничих і суспільних наук до гуманітарних, а також у акценті на значенні мистецтва, що сприяє кращому емоційному і моральному розвитку особистості.

Відповідно до екзистенційного світогляду освіта, на відміну від усталених традицій, розпочинається не з відчужених знань і вивчення природи, а з пізнання сутності людини, розкриття морального «Я». Екзистенційна педагогіка, беручи до уваги, що навчання відбувається в групах, бачить в них лише середовище, де проходить свій винятковий шлях кожна індивідуальна особистість, яка володіє повною свободою щодо творення власного «Я». Для екзистенціалізму аморально «підганяти» поведінку дитини під наперед визначений зразок згідно з апріорним знанням, якою вона має стати, оскільки діти – свідомі й активні суб'єкти.

Обов'язком учителя, що поділяє принципи екзистенційної педагогіки, є створення умов, які забезпечать кожному учневі можливість відчутти три основні цінності життя: я – істота, яка обирає, і мені не уникнути вибору власного життєвого шляху; я – вільна людина, абсолютно вільна у виборі цілей мого життя; я – людина, яка має особисту відповідальність за кожен здійснений мною вибір.

Реалізація означених підходів може здійснюватися лише в педагогічному кліматі свободи, що виключає ієрархію влади в навчальних закладах, переваги учителів над учнями, зовнішні стандарти успіху. В навчальному процесі за таких підходів, як правило, немає потреби в тестах і оцінках, а центром навчального процесу завжди є самовизначення учня.

Сучасні школи, що регламентують дисципліну й застосовують заходи спонукального характеру, з точки зору екзистенціалістів, руйнують природну спонтанність, допитливість і творчі нахили учнів і, як наслідок – перешкоджають розвитку особистості. Для екзистенційної педагогіки принципово важливо, щоб учитель був лише одним з можливих джерел самоврядного становлення дитини, а матеріал вивчався лише той, що має мотивацію в житті школяра. Для учня важливим є не просто засвоєння певних знань і цінностей, а їх переживання. Ось чому учитель має бути рівноправним учасником діалогу з учнями, даючи їм можливість вільного дослідження в насиченому освітньому середовищі, де є різноманітні засоби навчання і до яких вони мають вільний доступ. Кожен учень, за таких умов, не чекає готової відповіді учителя, а шукає свою власну унікальну відповідь. Завдання учителя побачити в кожній відповіді, в кожній творчій роботі учня високий рівень своєрідності, відбиток творчої індивідуальності. Особистий досвід учня має визначальне значення, його бачення літературного твору, музики, живопису є важливішим від концепції автора, майстра, композитора, художника. Оскільки учнівська інтерпретація твору відбиває його власний досвід і в цьому, вважають екзистенціалісти, її неперевершене значення, остільки кожна людина до деякої міри є творцем власної історії, що нею переживається.

Переживання в екзистенціальній педагогіці також набуває особливої цінності, адже воно привертає увагу молодій людині, яка формується, до таких феноменів, як страждання, горе, конфлікти, смерть, а отже, допомагає усвідомити, що життя багатоаспектне, в ньому поєднуються радість і смуток, любов і ненависть, співчуття і жорстокість. Учитель покликаний співпереживати, співрадіти, співгорювати, співтворити разом із своїм учнем, щоразу знову розв'язуючи надскладне завдання сприяти становленню неповторної особистості кожної дитини.

Предметне навчання і зміст освіти для педагогів-екзистенціалістів мають лише опосередковане значення, що виявляється в наданні учневі засобів для самовияву і саморозвитку. Звідси шкільні програми, які традиційно нагромаджують великий обсяг різноманітних знань з усіх галузей, мають значення лише в частині, обраній учнем. Зміст освіти існує не для того, щоб його завчали і відтворювали «на оцінку», а для того, щоб бути прийнятим або відкинутим. Найвлучніше розкриває сутність педагогічного екзистенціалізму твердження Жака Марітена [7] стосовно того, що головною цінністю освіти є можливість завоювання внутрішньої духовної свободи окремою людиною.

Впливовим напрямом філософії освіти ХХ століття є експерименталізм, в основі якого – звернення до досліду, експерименту, пошук провідної діяльності, що забезпечує ясність і глибину знань. Пробудження в учня пізнавальних інтересів – наріжний камінь педагогіки експерименталізму. Учитель несе відповідальність за створення умов, за яких участь школяра в діяльності приведе його до максимального розуміння і знання. Експерименталісти не відкидають цінностей, вироблених людьми в минулому, вважаючи їх не тільки стартовою основою навчання,

а й зразком, до якого необхідно постійно звертатися, залучаючи їх для вирішення власних проблем, а також для задоволення особистих інтересів.

Найбільш радикальними відгалуженням експерименталізму є соціальний реконструктивізм, що закликає педагогів до перетворення навчальних закладів на провідні центри перебудови суспільства. На відміну від консерватизму, що бачить в освіті хранителя культури, соціальний реконструктивізм вважає її культурним архітектором, покликаним забезпечити динаміку змін й стати головним чинником у трансформації сучасної цивілізації.

Пол Хірст є одним із провідних учених з питань глобалізму та його впливу на розвиток сучасного суспільства. Головним його науковим посилом є спроба переконати провідні еліти в тому, що суспільство не є безпорадним. Хірсту належать різнопланові дослідження, зокрема «Соціальна еволюція. Соціологічні категорії» [13] життя сучасного суспільства: від проблем представницької демократії до питань влади і війни у XXI столітті; соціальних прав, статистики і плюралізму. Крізь призму розглядуваних проблем П. Хірстом постає модель сучасної освіти у контексті соціального реконструктивізму.

Значні дискусії щодо філософії освіти у другій половині XX сторіччя розгорнулися між течіями аналітичної філософії, екзистенціалізму, експерименталізму, марксизму, неолібералізму, позитивізму, постмодернізму, прагматизму, психоаналізу, фемінізму, феноменології та іншими щодо цінностей, які мають бути ядром змісту освіти, ролі освіти у формуванні сучасного суспільства та підходів до визнання акме-орієнтирів особистісного розвитку.

В українській філософській думці, як стверджує В.П. Андрущенко [1], питання єдиної філософської парадигми освіти не ставиться. Ми поділяємо погляди вітчизняних науковців та пропонуємо враховувати наявність міжпарадигмального освітнього простору [9], як явища характерного не тільки для трансформаційних, а й суспільств, у яких домінують ліберальні цінності. Відтак, маючи на меті ознайомити майбутніх педагогів з різноманітними підходами до розв'язання проблем філософії освіти, нами було укладено хрестоматію [11], яка містить фрагменти наукових робіт як згаданих вище науковців так і представників інших філософських течій.

На думку В. Г. Кременя, предметом дослідження філософії освіти на сьогодні є цілі, цінності, ідеали освіти в сучасному суспільстві, їхнє співвідношення з технологіями і практичними засобами, а також аналіз результатів та критеріїв їхньої оцінки. При цьому вчений зазначає, що у зазначеному контексті утворюється суперечлива система, аналіз якої виявляє дисгармонійність, неузгодженість і неадекватність компонентів системи. Важливе значення для визначення сутності філософії сучасної освіти, на думку В.Г. Кременя, має з'ясування того, чим відрізняється «освічена людина» від «людини знаючої і компетентної», і що таке «людина культурна»- складний результат духовного розвитку чи просто «освічена або навчена» [4, с. 482-483]. Ми б до цього переліку додали людина освічена (*Homoeducatus*), «людина досконала», тобто така яка сповна використала свій потенціал і стала самодостатньою особистістю.

Багатомірність як готовність до виконання і зміни своїх соціальних ролей, яка посилюється в умовах інформаційного суспільства, на нашу думку, під силу освіченій людині, тому модернізація освіти має спиратися на важливу тріаду: імператив освіченої людини – *Homo Educatus* та її багатомірність; імператив формування нової парадигми креативного професіоналізму; імператив постійних трансформацій [8].

Нині у контексті світової глобалізації відбувається складний процес взаємопроникнення національних систем освіти, стандартизації освітніх вимог, формування глобальної освітньої моделі. Тому перспективи подальших наукових розвідок з філософії освіти мають стосуватися глобалізаційних процесів, які впливають і на систему освіти як соціальний інститут. Втілення у життя ідей глобалістики в освітньому просторі має відбуватися таким чином, щоб, з одного боку, освіта не стала додатковим фактором, що сприяє соціально-культурному відторгненню, а з іншого – не допустити принесення в жертву глобалізації досягнень національної школи, культурних надбань та ментальних особливостей, які роблять кожну націю по-справжньому оригінальною. Крім того, повне охоплення освітою і розвиток акме-особистості не повинні суперечити одне одному.

Література:

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 2 / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2000. – 536 с.

3. Ортега-і-Гассет Х. Місія Університету // Ідея Університету: Антологія / Упоряд. : М.Зубрицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 65-109.
4. Ильин В.В. Философия и акмеология / В.В. Ильин, С.Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2003. – 395 с.
5. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
6. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования / В.Н. Максимова // Завуч. – 2004. – №7. – С. 30-41.
7. Маритен Ж. Знание и мудрость / Ж. Маритен. – М.: Научный мир, 1999. – 244 с.
8. Огнев'юк В.О. Багатомірна людина. Епоха трансформацій. Освіта. / Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства: матер. Міжнарод. наук.-практ.конф., 13 груд. 2012 р.– К.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2012. – С. 7-15.
9. Огнев'юк В. Освіта міжпарадигмального періоду. – К.: Нова парадигма, 2005. – № 50. – С. 36-48.
10. Слотердайк П. Критика цинического разума./ Петер Слотердайк; пер. с нем. А. Перцева; испр. изд-е. – Екатеринбург: У-Фактория, М.: АСТ Москва, 2009. – 800 с.
11. Філософія освіти: хрестоматія. Навчальний посібник для студентів виш/укладачі: В.О. Огнев'юк, О.М. Кузьменко. – К.: КУ імені Бориса Грінченка, 2014. – 508 с.
12. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. / С. Хантингтон – М.: АСТ МОСКВА, 2006. – 571с.
13. Hirst P. Social Evolution and Sociological Categories/ Paul Hirst [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bookre.org/reader?file=1366247&pg=0>

УДК 371.2

Н.В. Кузьмина,

*доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
Президент Общественной академии акмеологических наук (Россия)*

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ АКМЕОЛОГИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ РЕСУРС ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Розглядається фундаментальна акмеологія як наука в системі наук про людину і освіту, об'єктом якої виступає людина, що знаходиться в розвитку, як природна і соціальна істота під впливом освіти. Аналізуються такі базові поняття фундаментальної акмеології, як «носії вершинного рівня професіоналізму або вершинні фахівці», «освіта», «творча діяльність фахівців освіти засобами навчальних дисциплін», «майстерність», «освітні завдання», «закони фундаментальної освіти».

Ключові слова: фундаментальна акмеологія, продуктивність освіти, якість освіти, генеральний закон фундаментального утворення.

Рассматривается фундаментальная акмеология как наука в системе наук о человеке и образовании, объектом которой выступает человек, находящийся в развитии, как природное и социальное существо под влиянием образования. Анализируются такие базовые понятия фундаментальной акмеологии, как «носители вершинного уровня профессионализма или вершинные специалисты», «образование», «созидательная деятельность специалистов образования средствами учебных дисциплин», «мастерство», «образовательные задачи», «законы фундаментального образования».

Ключевые слова: фундаментальная акмеология, продуктивность образования, качество образования, генеральный закон фундаментального образования.

The fundamental acmeology as the science in the system of human sciences and education is explored; the object of the latter is the person in the development, that is the person being both natural and social being influenced by the means of education. Such basic fundamental concepts of acmeology as "the carriers of the pinnacle level of professionalism or apical specialists", "education", "creative activity of the specialists of education by means of academic disciplines", "mastership", "educational objectives", "the fundamental laws of education" are examined.

Keywords: fundamental acmeology, the productivity of education, quality of education, the general law of fundamental education.

Как свидетельствует анализ социокультурной ситуации, современный этап развития общества требует глубокой и частой модернизации образования, которая должна быть обоснованной и прогнозирующей повышение качества образования. Качество образования в регионе или национальная система образования – объект, не вмещающийся ни в одну из сложившихся наук.

Создание теории устойчивого функционирования фундаментального образования в регионе и РФ потребовало создания новой науки в системе наук о человеке и образовании – *фундаментальной акмеологии*, объектом которой выступает человек, находящийся в развитии, как природное и социальное существо под влиянием и средствами образования. Объектами фундаментальной акмеологии являются также взрослые люди – субъекты созидательной и управленческой деятельности разных уровней продуктивности.

Предметом фундаментальной акмеологии выступают законы, закономерные связи и зависимости между уровнями продуктивности взрослых субъектов созидательной деятельности, проявляющейся в индивидуальной, групповой, коллективной формах, включающей изучение ситуации, формулирование образов результатов, выработку акмецелевых стратегий решения специальных и профессиональных задач, подчиненных воплощению искомых образов результатов в реальные продукты, и факторами, субъективными, объективными, субъективно-объективными, содействующими и препятствующими самореализации природных потенциалов, потребностей, способностей субъектов созидания на пути к вершинам продуктивности.

Как указывает С. Я. Атласова, инструментом реализации акмеологической теории является акмеологическая технология успешной деятельности, которая содержит научно обоснованные и проверенные на практике закон, базовые ценности и принципы успешной деятельности, структуры, алгоритмы, рекомендации и т. п., способствующие глубокому и всестороннему осмыслению сути происходящего, выявлению ключевых моментов; возвышению умения и мастерства специалиста (в любой сфере самореализации) до вершин искусства в целях достижения высшего уровня качества процесса и результата лично, профессионально и общественно полезного труда при экономном расходовании времени и сил; создающего благоприятные условия для превращения каждого человека в субъекта успешной деятельности, не только носителя, но и созидателя духовно-нравственных, интеллектуальных и культурных ценностей.

Базовые понятия фундаментальной акмеологии: «носители вершинного уровня профессионализма или вершинные специалисты», «образование», «созидательная деятельность специалистов образования средствами учебных дисциплин», «мастерство», «образовательные задачи», «законы фундаментального образования».

Раскроем смысл приведенных базовых понятий фундаментальной акмеологии.

Носители вершинного уровня профессионализма или вершинные специалисты – это те, кто при прочих равных условиях (возраст, стаж, образование, предписания, например, Государственные образовательные стандарты) и ограничения (например, время) достигают в соответствии с ЕККО наивысших результатов в своем деле.

Образование – акмеэнергоинформационная система, созданная специалистами, устремленная на развитие самосознания природных потенциалов, способностей и потребностей детей, подростков, юных, взрослых, зрелых, подчиненная созиданию духовных продуктов в свойствах участников образовательного процесса, обеспечивающих продуктивное решение предстоящих задач и саморазвитие в новой учебно-познавательной, социальной или профессиональной среде.

Созидательная деятельность специалистов образования средствами учебных дисциплин – это длительный процесс решения бесчисленного ряда специальных, профессиональных и учебно-познавательных задач, подчиненных созиданию духовных продуктов в свойствах его участников

В рамках фундаментальной акмеологии *мастерство* рассматривается как созидание искомых духовных продуктов средствами преподаваемой учебной дисциплины у всех или подавляющего большинства выпускников, за отведенное или сокращенное время.

Образовательные задачи (многоуровневые, решаемые базовыми специалистами) развития учащихся средствами учебной дисциплины – извлечение знаний об учащихся из наблюдений за их взаимодействием с объектами их деятельности, познания, общения. Специалисты управления образованием (муниципалитетов, региона, РФ) имеют возможность ранжировать муниципалитеты в регионах, регионы в РФ) по показателям: количество побед в конкурсах, соревнованиях; количество правонарушений и провалов выпускников на входе в новую социальную, профессиональную или образовательную среду.

Законы фундаментального образования – это существенные, повторяющиеся, проверяемые практикой связи и зависимости между уровнями продуктивности основных субъектов созидания (в том числе, созидания образовательных продуктов), и факторами, содействующими или препятствующими достижению вершин.

Отметим, что схемы фундаментальных наук – в открытии и проверке законов. В наших исследованиях схема реализуется в соответствии со следующими правилами.

1. Подобрать, опираясь на *единый критерий качества образования* (ЕККО), специалистов: вершинных, высоко-, средне-, малопродуктивных.

2. Рассматривать модели вершинных специалистов в качестве эталонных, но реально достигаемых.

3. Диагностировать факторы, обусловившие среднюю и малую продуктивность, на фоне вершинных (идеальных) специалистов.

4. Проанализировать собственную *Авторскую систему деятельности* (АСД) и понять причины расхождений на фоне выявленных моделей.

5. Перепроектировать собственную АСД в соответствии с ЕККО на более высокий уровень продуктивности.

6. Проверить новый проект на практике и оценить на соответствие с ЕККО, при этом обратить внимание, что результаты в учащихся.

7. Найти (если результаты не устраивают), опираясь на вершинную модель, причины в проекте и способах его воплощения в искомые продукты.

Осознание основного противоречия образования стимулирует к поиску способов его разрешения. Циклический самомониторинг качества образования позволит выделить вершинных специалистов базового развития учащихся по всем учебным дисциплинам, вершинных руководителей образовательных учреждений, вершинных специалистов управления образованием муниципалитетов, отдельных регионов.

Рассматривая функционирование фундаментального образования в пространстве муниципалитетов, регионов России, необходимо обратить внимание на *образовательные пространства* разных уровней продуктивности.

Образование – *мегапространство* национальной системы образования, функционирующее в международном образовательном пространстве иностранных национальных систем образования, отличающихся разными уровнями продуктивности.

Макропространства региональных систем образования также имеют разный уровень продуктивности. *Микропространства* муниципальных систем образования оцениваются мерой соответствия ЕККО.

Функционирование национальной системы образования обеспечивается специалистами образовательных мега-, макро- и микропространств с разными уровнями продуктивности:

специалисты управления образованием (Федерации, регионов, муниципалитетов), к ним относятся: непосредственно занятые управленческой деятельностью, а также осуществляющие их подготовку и повышающие их квалификацию;

специалисты базового развития учащихся средствами образования или учебной дисциплины в семье, дошкольном образовательном учреждении, общеобразовательных учреждениях и учреждениях профессионального образования, включая постдипломное образование;

специалисты-исследователи в сфере образования, к ним относятся: специалисты Российской Академии наук, Российской Академии образования, Научно-исследовательского института Министерства образования и науки РФ, преподаватели высшей школы, сочетающие научно-исследовательскую и образовательную деятельность.

Поскольку продуктивность образовательных систем последующих уровней зависит от продуктивности предыдущих образовательных систем, необходим контроль за мерой продуктивности целостных образовательных маршрутов, по которым учащиеся развиваются: детство – подростковый возраст – юность – зрелость – зрелость. Источники развития продуктивной компетентности специалистов разного уровня следующие.

Специалисты управления образованием собирают данные измерений, чтобы ранжировать продуктивность учебной дисциплины и учебных заведений в пространстве своей ответственности (муниципалитет, регион, РФ), по показателям готовности выпускников к обучению в последующих образовательных системах. Существует всего семь измерительных этапов:

- 1) готовность детей в семье к дошкольному образовательному учреждению;
- 2) готовность выпускников дошкольного образовательного учреждения к обучению в начальных классах;
- 3) готовность выпускников начальных классов к обучению в классах средней ступени;
- 4) готовность выпускников средней ступени к выбору профессии или обучению в профильных или общеобразовательных классах старшей ступени;

5) готовность выпускников общеобразовательной школы к обучению в профессиональных образовательных учреждениях;

6) готовность выпускников профессиональных образовательных учреждений к самостоятельной профессиональной деятельности;

7) готовность выпускников постдипломного образования к повышению продуктивности производственной деятельности и развитию научно-технического процесса.

У специалистов базового развития учащихся интересосистемные источники развития продуктивной психолого-акмеологической компетентности формируются на основе обратной связи: тому ли и так ли он учит, обеспечивает ли педагог готовность учащихся к саморазвитию в новой среде. Специалистами управления образованием, на основании получения (по всем образовательным учреждениям муниципалитета) показателей готовности выпускников, осуществляется экстеросистемный контроль. По данным самомониторинга качества проводится ранжирование образовательных учреждений и выделяются высоко-, средне- и малопродуктивные. Это и позволяет принимать обоснованные решения: кому и у кого учиться в целях повышения качества образования в муниципалитете.

Достоверный прогноз может давать циклический самомониторинг качества образования, сделанный специалистами, опирающимися на акмеологическую теорию, технологии фундаментального образования и единый критерий качества образования (ЕККО), определенный нами как развитие творческой готовности всех или подавляющего большинства выпускников образовательного учреждения (общего, профессионального, постдипломного образования) к продуктивному решению предстоящих задач в новой образовательной или профессиональной среде.

Самомониторинг национальной системы образования должен осуществляться по следующим обобщенным показателям и параметрам.

1. Обоснованность целей национальной системы образования РФ; мера соответствия им целей конкретных региональных и муниципальных образовательных систем с соответствующей продуктивностью; мера соответствия им целей образовательных учреждений учебных заведений всех уровней образования.

2. Учебная и научная информация: мера ее соответствия искомым целям. В свете ЕККО выявление высоко-, средне-, малопродуктивных учебников и авторов.

3. Средства образовательной информации: средства, формы, методы предъявления учебной информации; организация взаимодействия с нею учащихся; методов объективной оценки качества образования; диагностики факторов, обеспечивающих тот или иной уровень продуктивности; принятие профессиональных решений, связанных с повышением качества образования в соответствующих пределах своей ответственности.

4. Состав преподавателей в высоко-, средне-, малопродуктивных регионах, муниципалитетах, образовательных учреждениях: программы, по которым они готовились; система методического, технологического, научно-профессионального самообеспечения: учебники, которые они используют; научные школы в сфере образования, с которыми они связаны.

5. Состав учащихся в высоко-, средне- малопродуктивных регионах, муниципалитетах, учебных заведениях, состояние здоровья учащихся. Если специалисты управления образованием перейдут от методов директивного управления к использованию кибернетических законов «обратной связи», то решения по истинному повышению качества образования станут обоснованными, то есть повысится уровень управленческой, социально-акмеологической компетентности специалистов.

Базовые специалисты развития учащихся средствами преподаваемых учебных дисциплин:

специалисты-предметники, создающие на базе учебных дисциплин свои Авторские системы деятельности (АСД) от дошкольных учреждений, начальных, основных, старших классов до профессиональной школы и постдипломного образования; создаваемые ими АСД – микромиры разных уровней продуктивности, требующие психолого-акмеологической компетентности в области разработки способов созидания духовных продуктов в свойствах выпускников, удовлетворяющих заранее сформулированным требованиям – развитие у всех или подавляющего большинства готовности к продуктивному решению предстоящих задач в новой образовательной или профессиональной среде;

руководители образовательных учреждений всех типов и уровней образования (от семьи, дошкольного образовательного учреждения, общеобразовательной школы до вуза; образовательные учреждения объединяют разные учебные дисциплины и находят способы согласования усилий преподавателей, учащихся, родителей, культурной среды на протяжении всего времени их пребывания в данном макром мире) конкретизируют цель, заданную национальной системой образования, в образ результата - духовный продукт, который должен быть получен в процессе акмеинформационного взаимодействия с учащимися за строго определенное время, на разных возрастных этапах в данном образовательном учреждении и создают Авторские системы деятельности разных уровней продуктивности, требующие акмережиссерской компетентности, подчиненной развитию готовности всех или подавляющего большинства выпускников к продуктивному решению предстоящих задач;

специалисты-исследователи – преподаватели высших учебных заведений высшей квалификации и научного постдипломного образования; сотрудники образовательных НИИ всех типов, независимо от подчиненности; специалисты психологических служб помощи населению, основное требование к которым – владеть искусством сочетать преподавательскую и научно-исследовательскую деятельность, обучать этому сочетанию специалистов других уровней (в региональном исследовании все специалисты образования выступают в роли исследователей качества результатов своей деятельности).

Частные, общие, всеобщие акмеологические и социально-синергетические законы открыты на основе *генерального закона* фундаментального образования, заключающегося в том, что специалист образования способен созидать искомые *духовные* продукты в свойствах учащихся, если обладает продуктивной компетентностью, которая обеспечивает созидание духовных продуктов в себе самом (как индивиде, личности, субъекте деятельности, индивидуальности) и представляет собой реально достижимый идеал, побуждающий к его достижению.

Генеральный закон включает пять неперемных условий, соблюдение которых закономерно обеспечивает развитие у выпускников искомой творческой готовности к продуктивному решению предстоящих задач.

1. Обладание специалистами образования духовными свойствами, входящими в «образ результата» и обеспечивающими развитие готовности к продуктивному решению предстоящих задач.

2. Владение акмецелевыми стратегиями: системного обеспечения АСД по учебной дисциплине или АСД по руководству образовательным учреждением; системного управления качеством воспитания и образования, в процессе акмеинформационного взаимодействия с их носителем учащиеся овладевают этими стратегиями; диагностики факторов, содействующих или препятствующих достижению вершин профессиональной продуктивности, для принятия решений о направлениях самокоррекции профессиональной деятельности; рефлексивного поиска причин непродуктивности в специалисте и путей самосовершенствования.

Для их применения и проверки в новых условиях нами созданы матрицы генеральной устремленности к вершинам продуктивности, включающие «инвариантные точки»: образов результатов; системного обеспечения качества результатов; системного управления качеством результатов.

Матрица «инвариантных точек» образов результатов включает:

способности – специфическую чувствительность субъекта к объекту, процессу, результатам деятельности, взаимодействию с объектами деятельности и познанию;

мотивы, заявляющие о природных потребностях субъекта деятельности, и направленность (устойчивая мотивация) на удовлетворение природной потребности самореализации в продуктах созидания и самосозидания; закон состоит в том, что выпадение любой инвариантной точки из матрицы направленности – свидетельство отсутствия системы и причина снижения продуктивных результатов;

ответственность – ценностное отношение к обществу, природе, в том числе заложенной в человеке, к труду, профессии, другим людям, самому себе, текущим и конечным результатам деятельности (по конкретным признакам);

компетентность – личностное новообразование, развиваемое в процессе применения ранее усвоенных знаний на практике; извлечения из практики новых знаний, их интеграция на основе обобщения в новое знание, применимое в предстоящей деятельности, осуществляемой другими специалистами на разных уровнях продуктивности;

умелость или мастерство в исследовании реальной ситуации, формулировании, решении и оценки качества решения специальных, профессиональных, учебно-познавательных задач, диагностики факторов, содействующих и препятствующих искомой продуктивности, поиске новых решений.

Закон состоит в том, что недостаточная развитость или самоблокирование любой из пяти инвариантных точек – препятствие на пути к успеху. Диагностика уровня развития «инвариантных точек» образов результатов на том или ином возрастном этапе обучения учащихся осуществляется с помощью психологических или акмеологических методик, принятых в качестве условных стандартов для получения сравнимых данных.

Матрица «инвариантных точек» акмецелевых стратегий системного обеспечения искомой продуктивности включает:

цели – согласованность АСД специалиста с искомыми образами результатов в учащихся, которым АСД адресована, цели преподавателя достигаются учащимися как личный результат, в этом продуктивность преподавателя;

учебную и научную информацию – систему понятий, суждений, умозаключений, отобранную в АСД для развития их средствами учащихся, являющуюся продуктивной при условии их необходимости:

а) для применения в предстоящей практической деятельности;

б) для целостности курса, представленного в АСД;

в) для установления межсистемных связей данного курса с другими, в которых понятия используются;

средства образовательной коммуникации, которые пригодны к применению в последующих образовательных системах или в профессиональной деятельности выпускников;

специалистов образования, проектирующих АСД как информационный, коммуникационный, технологический лабиринт заданий-задач развития;

учащихся, их способности, мотивацию к познанию, направленность на преодоление трудностей, доверие к учителю, потребность в компетентности, ответственность за свою судьбу, каждый учащийся приобретает столько новообразований, сколько собственных усилий вкладывает в учебно-познавательный процесс.

Матрица «инвариантных точек» акмецелевых стратегий системного управления искомой продуктивности средствами решения образовательных (специалистом) и учебно-познавательных (учащимся) задач, обеспечивающих саморазвитие, включает следующие умения:

гностические или исследовательские – исследовать состояние дел в образовательной системе и формулировать учебно-познавательные и собственно педагогические задачи;

прогностические и проектировочные – антиципации возможных последствий от принимаемых решений и усиление акцентов на сообщаемой информации, помогающие учащимся отделять главное от второстепенного, интегральное от индивидуального;

конструктивные – отбирать учебную, научную, мотивирующую, оценивающую информацию, композиционно строить информацию на предстоящем занятии, с учетом разных уровней подготовленности учащихся;

коммуникативные – завоевывать и поддерживать авторитет, устанавливать профессионально целесообразные взаимоотношения, непосредственные и опосредованные с учащимися (учитывая их рост и развитие), с родителями учащихся, с партнерами по профессиональной деятельности (по вертикали и по горизонтали);

организаторские – самоорганизация, самообразование, самоконтроль на подготовительных этапах к профессиональной деятельности, в непосредственном взаимодействии с учащимися на этапах анализа реальных результатов деятельности в сравнении с искомыми результатами.

Закон состоит в том, что выпадение любой инвариантной точки в решении образовательных задач, требующих психолого-акмеологической или социально-синергетической компетентности, делает невозможным их продуктивное решение.

Выводы. Таким образом, цикличный самомониторинг образовательной деятельности позволяет: выявлять высоко-, средне-, малопродуктивных специалистов образования по результатам, достигнутых учащимися и сформированных в учащихся; принимать обоснованные решения по модернизации образовательной деятельности в стране, регионе, муниципалитете, учебном учреждении, опираясь на созданные, выявленные и исследованные продуктивные

модели образовательной деятельности.

Обобщение результатов циклического самомониторинга образовательной деятельности по уровням принятия решений – учебная дисциплина, образовательное учреждение, органы управления образованием муниципального, регионального и федерального уровней – количественная предпосылка качественных изменений в системах образования, основанных на выявленных законах достижения вершин продуктивности специалистов образования.

Литература:

1. Акмеология 2006. Методологические и методические проблемы [под ред. Н. В. Кузьминой, Л. И. Дубровиной]. – СПб. : Изд-во ЦСИ, 2006. – 246 с.
2. Акмеология: учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. Деркач А. А., Огнев А. С. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих. Монография. – Воронеж: Воронежский ГПУ, 1998. – 297 с.
4. Кузьмина Н. В. [Головко-Гаршина] Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.

УДК 371.2.

Д. В. Чернилевский,
*доктор педагогических наук, профессор, Президент Академии
международного сотрудничества по креативной педагогике
(Винницкий социально-экономический институт Университета
«Украина»)*

ПОЛИКУЛЬТУРА БЕЗ НАСИЛИЯ: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Воспитание и образование являются одним из способов обеспечения жизнедеятельности на стадии выбора: что будет предпочтительней **материальный** или **духовный** образ жизни.*

Розглядаються проблеми полікультурної освіти в контексті акмеологічного аспекту. Робиться висновок, що єдиною і незмінною метою освіти, його об'єктом і суб'єктом, його стратегічною лінією та завданням стає людина – її свободи, права вибору свого місця в геополітичному просторі.

Ключові слова: *освіта у видіннях Сократа, Платона, Аристотеля, Пирогова, полікультуризм сучасності, акмеологія, спосіб життя.*

Рассматриваются проблемы поликультурного образования в контексте акмеологического аспекта. Делается вывод, что единственной и неизменной целью образования, его объектом и субъектом, его стратегической линией и задачей становится человек – его свободы, права выбора своего места в геополитическом пространстве

Ключевые слова: *образование в видениях Сократа, Платона, Аристотеля, Пирогова, поликультуризм современности, акмеология, образ жизни.*

The problems of multicultural education in the context of acmeological aspects are discussed. The conclusion is made that the sole and constant aim of education, its object and subject, its strategic direction and the task lie in a man – his freedom, the choice of his place in the geopolitical space

Keywords: *education in visions of Socrates, Plato, Aristotle, Pirogov, polyculturipm of modernity, akmeology, lifestyle.*

Анализ современной социокультурной ситуации в Украине и мире свидетельствует о коренном изменении приоритетов развития общества как в социально-экономической, так и гуманитарно-педагогической сферах. Особенно актуальным представляется выработка целей образовательного процесса, что входит в проблемное поле **акмеологии** – междисциплинарной науки о наиболее полном индивидуальном развитии взрослого человека, достижении им наиболее высокого уровня социальной зрелости как гражданина, специалиста, профессионала, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин. Изучает закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости (примерно период от 30 до 50 лет) и при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии — акме. Важной задачей акмеологии является выяснение того, что должно быть сформировано у человека на каждом возрастном этапе в детстве и юности, чтобы он смог успешно реализовать свой потенциал на ступени зрелости.

Рассмотрим некоторые актуальные аспекты (категории) социально-образовательной среды в контексты акмеологической парадигмы, что позволит обнаружить некоторые социокультурные закономерности исторического развития славянской цивилизации.

Поликультуризм (в образовании) – построение образования на принципе культурного плюрализма, на признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, на недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста. Поликультуризм в образовании помогает обратить разнообразие общества в полезный фактор его развития, обеспечивает более быструю адаптацию индивида к меняющимся условиям существования, помогает ему сформировать более многогранную картину мира. Глобальное образование расширяет контекст диалога до планетарного уровня.

Образование – процесс и результат усвоения определенной системы знаний и обеспечение на этой основе соответствующего уровня развития личности в интересах общества и государства, сопровождающихся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (цензов). – готовности индивида к жизнедеятельности – ведению благопристойного образа жизни.

Образ жизни – включает язык, верования, установки, ценности, манеры поведения, фасон одежды, качество жилья, условия труда, времяпровождение, обычаи, нравы, этикет, нормы и другие элементы культуры, которые не только типичны для данной социальной группы, но и отличают ее от других групп.

Благопристойность и добродетель – важнейшие категории сегодняшней жизнедеятельности, к сожалению слегка забытые слова русской лексики начала XXI века, но архиважные для моральных норм общечеловеческой культуры.

Анализируя творческую деятельность мыслителей времен Сократа, Платона, Аристотеля и других великих греков, можно сказать, что они в своей учебно-воспитательной деятельности обращались к проблеме развития добродетельности как основополагающей категории. Об этом много сказано и в религиозных книгах – Библии, Коране и других [в запретах и положительных заповедях Пятикнижия, особенно в Декалоге – десяти заповедях, которые, по преданию, Бог передал людям через пророка Моисея.

Характерно уже то, что меньшая часть – четыре первых – являются собственно религиозными, т.е. определяют отношение человека к Богу. Шесть последующих заповедей определяют отношения между людьми и ввиду своей обобщенности практически являются общечеловеческими ценностями. Это разделение отражено и тем, что заповеди были написаны на двух отдельных скрижалях (досках).

Кто будет спорить с такими заповедями и запретами: чти отца твоего и мать твою; не убий; не прелюбодействуй; не кради; не лжесвидетельствуй; не пожелай добра ближнего твоего... На житейском – в конечном счете, самом важном уровне, рассуждает Н.Д. Никандров, [6] большинство сочтут эти шесть заповедей положительными нормами поведения. Совсем другой вопрос – соблюдает ли их каждый и в полном объеме? И вот здесь большинство, наедине со своей совестью, ответят «нет». Но это действительно, – другой вопрос.

Восприняв десять заповедей Ветхого завета, христианство дополнило их, прежде всего, учением о любви к ближнему, последовательно изложенным в Нагорной проповеди Иисуса Христа. Поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой – в этом основная суть христианской любви как общечеловеческой ценности. И это вполне усвоено Кораном, который на столетия младше и Ветхого, и Нового завета: «Аллах любит тех, кто делает добро; Аллах с теми, кто терпеливо сносит (трудности); не делай зла другим и тебе не сделают зла; если творишь добро, творишь добро для своей собственной души; если творишь зло, делаешь это самому себе» – это религиозный аспект.

Далее логично рассмотреть категории «религия, гуманизм и реализм» в их взаимосвязи.

Религия [5] – это мировоззрение, мироощущение и соответствующие специфические действия (*культ*), основанные на вере в чудодействие сверхъестественной силы или существа – Бога или богов, являющихся предметом поклонения и подразделяющиеся на племенные, национально-государственные (этнические), мировые (*буддизм, ислам, христианство*)

Участие религии в формировании личностных качеств человека поднималось не раз. Например, перед отменой крепостного права в России вновь встал вопрос о выборе между классическим и реальным образованием. В центре дискуссии оказался вопрос о предназначении средней школы: для чего она – для формирования способностей или для подготовки к практической жизни?

Начало обсуждению положила статья Николая Ивановича Пирогова (1810-1881) «Вопросы

жизни» (1856 г.). Н. И. Пирогов исходил из того, что существуют два рода образования: общечеловеческое и специальное. До того времени, указывал он, как в каждом человеке ясно обнаружатся его склонности и призвание, все должны пользоваться плодами единого общечеловеческого образования.

Религиозно-философским основанием двух родов образования выступает постулат о двойственной природе человека – материальной и духовной, между которыми идет беспрестанная борьба по «приведению ее к единому знаменателю» (как видим, перед нами модификация двух модусов «иметь» и «быть»). Обстоятельное раскрытие модусов сделано Н.И.Пироговым в 1858 г. в статье «Быть и казаться»). Образование делает человека, через него человек становится личностью. «Не спешите с вашей прикладной реальностью, – пишет Н.И.Пирогов. – Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать... Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане».

Заслуга Н. И Пирогова в рассмотрении проблемы формального и материального образования в том, что он не противопоставлял, а **утверждал их единство и первенство формального образования над материальным**. Использованием термина «общечеловеческое образование» Н. И. Пирогов подчеркивал всесословность этого образования и закономерно предлагал распространить его на все общество.

«Общечеловеческое образование» обязательно гуманитарное и классическое. Н.И. Пирогов приписывал «высшую образовательную силу глубокому изучению двух древних языков (латинского и греческого), языка отечественного, математики и истории», т. е. тех предметов, которые и составляли основу учебного курса классических гимназий. Он писал, что вековой опыт с достаточной убедительностью доказал, «... что изучение этих наук одно и само по себе уже достаточно образует и развивает дух человека, приготавливая его к восприятию всевозможных – и нравственных, и научных истин».

Термин «специальное образование» у Н. И. Пирогова является синонимом терминов «реальное образование» и «практическое или прикладное образование».

Таким образом, Н. И. Пирогов разработал теоретические основания первенства общего образования перед специальным, которые впоследствии были развиты и обоснованы в трудах К.Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, В.В. Розанова и ряда других ученых-педагогов, занимающихся решением проблемы формирования личностных качеств члена современного социума.

Например, ученый-педагог В.А. Караковский, [3] пусть весьма обобщенно, рассматривает вопрос формирования личностных качеств индивида как некий «набор ценностей»: семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир.

Несколько иной набор ценностей общего образования предлагают например, авторы работы [8] в качестве базового содержания общего образования выделяют стремление к истине; социальное благополучие общества; социальная справедливость; нравственные гуманистические нормы; приобретение знаний; уважение к умельцам и талантам; порядочность в крупном и в мелочах; собственное достоинство; ценность личности; здоровье свое и окружающих; сохранность природы и возможность ею наслаждаться; социальная активность; нравственное здоровье коллектива и общества; ценность других народов, их специфики и культуры; доброжелательность в отношениях и взаимопомощь; гуманистическая направленность научно-технического прогресса. Авторы к тому же заключают, что, «разумеется, перечень не исчерпан и система открыта» [8, с. 49].

Еще более детальный набор предлагают авторы сборника [9]. Содержание его обращено к молодым христианам и к тем, кого авторы хотели бы привлечь к христианству. Раздел «Нравственные ценности христианства» предусматривает:

- | | |
|--|------------------------------|
| способность к состраданию; | вера; |
| участливость; | верность; |
| чувство надежности безопасности; | чувство товарищества; |
| убежденности; | способность прощать; |
| стремление сотрудничать с другими; | дружелюбие; |
| мужество; упорство в достижении цели; | вежливость; |
| энтузиазм, активное отношение к жизни; | великодушие; |
| справедливость; | готовность прийти на помощь; |

святость;
честность;
смирение;
инициативность и находчивость;
оптимизм;
доброта;
любовь;
преданность в дружбе;
послушание;
терпение;
миролюбие;
настойчивость;
радостное восприятие жизни;
готовность уповать на Бога;

целеустремленность;
способность к раскаянию;
умение не падать духом;
уважительное отношение к окружающим;
чувство ответственности;
почтительность;
способность к самодисциплине;
мудрое отношение к своему достоянию;
чувство благодарности;
готовность доверять;
надежность;
бескорыстие;
мудрость;
поклонение Богу.

Итак, 46 ценностей. Собственно, почему бы нет? Но возникают вопросы: *Во-первых*, почему все это – ценности только христианства? Разве приверженец других религиозных воззрений не подписался бы под почти всем этим набором? Далее – исчерпывающий ли этот набор? Например, здесь присутствуют вера и любовь, а где же такая фундаментальная ценность христианства как *надежда, совесть, стыд*?

В определенной мере (степени) ответ содержится в работе оригинального автора (заслуженный деятель науки и техники, ректор Волгоградского университета) А.И. Половинкина [7], назвавшем свою концепцию «духовно-нравственным законом», концептуальная суть которого – вызвать у обучающейся молодежи *потребность иметь веру*, помочь обрести Бога в сердце и любовь к Нему – мы разделяем концептуальные взгляды профессора А.И. Половинкина. Потому, что только возрождение православной духовной культуры, духовно-нравственных идей Православия в нашем обществе способно решить одну из самых острых проблем родителей, учебных учреждений – воспитание молодежи приличными и достойными людьми, старающимися исполнять вечные законы нравственного поведения и любви к ближним, которые ограждают от многих известных бед и пагуб, начиная от непочтения к родителям и учителям, сквернословия, курения и заканчивая наркотиками, детской преступностью, суицидом.

Многие родители, учителя, преподаватели и менеджеры образовательной системы и сами молодые люди предпринимают усилия по должному воспитанию и самовоспитанию, но не используют предназначенный для этого духовно-нравственный закон, суть которого по убеждению профессора А. И. Половинкина, в вере в Бога [7].

Нравственное воспитание малоэффективно, если в человеке не пробуждаются и не возрастают обостренная совесть и стыд. А стыд и совесть у подавляющего большинства людей невозможно пробудить и укрепить без их веры в живого Бога, который на самом деле есть и помогает стать и быть высоконравственным, достойным человеком.

Как в материальном мире неотвратимо действуют, например, законы физики, так и в духовном мире неотвратимо действуют свои законы. Поэтому и закон воспитания нравственных людей обойти невозможно, хотя такие попытки делаются.

Сегодня многих удивляет то, что в школе изучают большое число разнообразных наук и предметов, относящихся к материальному миру, но нет ни одной дисциплины или обстоятельного раздела в каком-либо предмете о законах правильных добрых взаимоотношений людей друг с другом, человека с обществом и обретения мира в душе – духовной культуры.

Резюмируя вышеизложенное с позиции образовательной культуры, на данное время очевидно, что такие категории как нравственная *ценность личности, её формирование, ее свободы личностноориентированная педагогика* были не только во времена Н. И. Пирогова, К.Д. Ушинского, В. В. Розанова, П. Ф. Каптерева, а сегодня они выдаются как «новые педагогические парадигмы» – вот уж уместно напомнить «нет ничего новее, чем забытое старое».

Фактически «новая образовательная парадигма» для сегодняшней России – это модификация в новых терминах старого доброго формального образования в новых культурных, социальных и технико-экономических условиях с той лишь разницей (и это весьма существенно), что сегодня, акцент делается на ***развитие мышления, творческих, критических, исследовательских навыков, утверждения своего собственного Я, моральной и социальной***

ответственности, то есть – во главу для образовательного процесса – его базовых ценностей ставить эффективные методы, технологические подходы – новые парадигмы. К одной из них следует отнести Церковь – об этом было изложено выше.

Итак, вернемся к дням сегодняшним. Поступательное движение истории, забота о самосохранении заставляло человечество как-то сближать позиции отдельных групп, взаимно учитывать интересы друг друга, принимать документы, в которых делается попытка узаконить систему ценностей, признаваемых (или которые должны быть признаны) всеми. Правда, если судить по количеству горя и насилия в мире, его вряд ли можно назвать более гуманным сейчас по сравнению с прежними временами, и все же общее движение к более гуманному миру, пусть в декларативной форме, но все таки есть. Оно отражено и в документах высочайшего правила, например во «Всеобщей декларации прав человека», принятой Генеральной ассамблеей ООН в 1948 году. Так, первая статья провозглашает, что «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах». Подчеркнем здесь два момента – 1) все люди и 2) прежде всего утверждается такая фундаментальная ценность, как *свобода*. По сути, свобода, равенство, братство, провозглашенные, конечно, фундаментальными ценностями гораздо раньше, во времена Великой французской революции, лежат в основе и конкретизируются во всех 30 статьях Декларации. Они, а также многие другие основные права и свободы вошли и в Конституцию СССР 1936 года («сталинской конституции»), также провозглашены многие права и свободы. Весь вопрос, конечно, в том, что реально осуществлялось. О практическом осуществлении свободы слова, например, не было и речи, хотя, с другой стороны, права на труд, бесплатное медицинское обслуживание и образование не только провозглашались, но и реально осуществлялись, чего, увы, сейчас в России, в полном объеме нет, но реанимация имеет место.

Проследить, как в трудах мыслителей давнего и близкого прошлого проходила и отражалась идея общечеловеческих ценностей – важная, интересная, но специальная задача, выходящая за рамки этой статьи. Однако нельзя обойти современность, тем более, что сейчас проблема ценностей привлекает все большее внимание. Подходов здесь – бесчисленное множество.

Заключение. В данной работе была цель – показать социокультурные закономерности, обнаруживающиеся на всех этапах исторического развития славянской цивилизации. Суть их в том, что тип социальных отношений и тип культуры однозначно детерминируют определенный тип человека (тип личности) и пути его достижения, которые воплощаются в определенных принципах воспитания и образования.

Так, социальные отношения личной зависимости и идеациональный тип культуры (первоначально религиозной, где главной ценностью был Бог) человек рассматривается как тварь Божья, его качества заданы Творцом, все его действия должны быть направлены на приближение к Богу как образцу, а жизнь земная предопределена свыше, действия человека расписаны и регламентированы. Человек в жизни своей имеет только одну цель – приближение к Богу, свое совершенствование человек видит в достижении тех качеств, которые угодны Богу, образ сына Божьего есть конечная цель устремлений жизни каждого православного христианина. Короче говоря, жизнь человека регламентирована, высшее достоинство православного в служении Господу, во славу Его, т. е. человек должен обладать такими качествами, которые угодны Богу: послушание, жертвенность, чистота помыслов и деяний, соблюдение заповедей, праведная жизнь в соответствии с установлениями церкви, религиозными догматами и библейскими заповедями.

Однако, на стыке XX и XXI веков наступают и развиваются существенные изменения. Страны постсоветского пространства начинают переходить к новому типу социальных отношений, который начинает ликвидацию монополии государства во всех сферах жизни – в экономике, политике, общественной жизни, культуре, образовании и так далее. Одновременно разрушена прежняя система ценностей – пока ее трудно предугадать, но тоталитарной уже не будет. Единственной и неизменной целью образования, его объектом и субъектом, его стратегической линией и задачей становится *человек* – его свободы, права выбора своего места в геополитическом пространстве [1].

Реализация этих подходов в реальной действительности зависит от педагогических технологий и их ресурсного обеспечения!

И на самый конец, приведем мнение Майи Тимофеевны Громковой [2] – профессора, действительного члена Академии педагогических и социальных наук, председателя Научно-методического совета по проблемам образования взрослых Министерства образования России:

Педагогика обосновує деякий процес, в якому людина перетворюється, т. є. її стан на початку цього процесу і в кінці відрізняється. Як же змінюється? Які параметри? Очевидно, багато. В даному випадку нас цікавлять суттєві, духовні.

Психологи стверджують, що у людини три основи життєдіяльності: *влечення, обмеження і здатності їх регулювання*, які проявляються як потреби, норми, здатності.

Вони у кожного людини індивідуальні, як відбитки пальців, але в відмінність від них постійно змінюються від самого народження до смерті, як змінюються наші «хочу», «могу», «не можна», «повинно бути» або «потрібно». Вони мінімальні у новонародженого, наполегливо ростуть в непосидливому молодому віці, приймають розумні розміри – в зрілому, стають більш стабільними в нескінченному віці. У одних цей процес йде управляємо під контролем саморегуляції, у інших – стихійно, несвідомо, і в результаті отримується те, що ми робимо своєю життям.

Література

1. Булкин А.П. Соціокультурна динаміка освіти. Історичний досвід Росії. / Видання 2-ге стереотипне. – Дубна: «Феєнокс+» 2005. – 2008 с.

2. Громкова М.Т. Андрагогіка: теорія і практика освіти дорослих: Учеб. посібник для системи доп. проф. освіти; Учеб. посібник для студентів вузів/ М. Т. Громкова. – М.: ЮНІТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

3. Караковський В.А. Стати людиною. Загальнолюдські цінності – основа цілісного навчально-виховного процесу. – М.: Нова школа, 1993. – 80 с.

4. Коджаспарова Г.М., Коджаспаров А. Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКП «Март», 2005. – 448 с.

5. Краткий словарь современных понятий и терминов. – 2-ое изд. Н. Т. Буминович, Г. Г. Жариков, Т. М. Корникова и др.; Сост. и общ. ред. В. А. Макаренко. – М.: «Республика», 1995. – 510 с.

6. Никандров Н. Д. Россия: социализация на рубеже тысячелетий. – М.: «Гелиос АРВ», 2000. – 229 с.

7. Половинкин А. И. Православная духовная культура. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. – 352 с.

8. Прогностическая концепция целей и содержания образования/ Под ред. Н. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М.: Ин-т теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994. – 131 с.

9. Навстречу жизни: о Христе и о тебе. – 6/м. – Библийская миссия (ФРГ); Славянская евангельская ассоциация (США), 1993. – 261 с.

УДК 301.151

О. А. Дубасенюк,

доктор педагогічних наук, професор, академік Громадської академії акмеологічних наук (Росія), Української Академії акмеології, Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (Житомирський державний університет імені Івана Франка)

АМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається роль акмеологічного підходу як визначального, стратегічного орієнтира, що спрямовує професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів як суб'єктів педагогічної освіти на основі інтеграції суб'єктного, особистісно орієнтованого, суб'єкт-суб'єктного, діалогового, середовищного, ресурсного підходів. Таке тлумачення дає можливість дослідити та спроектувати розвиток акме-особистості майбутнього педагога у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: акмеологічний підхід, особистісно-орієнтована педагогіка, євроінтеграційні процеси, професійно-педагогічна підготовка вчителя.

В статті розглядається роль акмеологічного підходу як визначального стратегічного орієнтира, направляючого професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів в якості суб'єктів педагогічного освіти на основі суб'єктного, особистісно орієнтованого, суб'єкт-суб'єктного, діалогового, середовищного, ресурсного підходів. Таке тлумачення дає можливість дослідити та спроектувати розвиток акме-особистості майбутнього педагога в процесі професійної підготовки.

Ключевые слова: акмеологический подход, личностно-ориентированная педагогика, евроинтеграционные процессы, профессионально-педагогическая подготовка учителя.

The article discusses the role of acmeological approach as defining a strategic orientation, the guide of professional-pedagogical training of the future teachers as subjects of teacher education on the basis of a subjective, personal-oriented, subject-subject, dialog, environmental, and resource approaches. This interpretation gives the opportunity to explore and project the development of the Acme-personality of the future teacher in the process of professional training.

Keywords: acmeological approach, student-oriented pedagogy, the process of European integration,

professional-pedagogical training of the teachers.

В умовах євроінтеграційних процесів виникає потреба у модернізації системи педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття [2; 6; 7]. Зокрема, зростає кількість досліджень, присвячених проблемі акмеології освіти та впровадженню акмеологічного підходу до професійно-педагогічної підготовки вчителя. Важливо відзначити, що акмеологічний підхід впливає на особистісно-професійне становлення суб'єктів педагогічної освіти та їх взаємодію. Водночас акмеологічний підхід постає як стратегічний орієнтир, що спрямовує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення нею вершин у фізичному, духовно-моральному й професійному розвитку. «Акме» (від грецьк. – «вища точка, вершина») розглядається як феномен людської природи, вершина зрілості, багатовимірною характеристика стану особистості. Отже, акмеологія – наука, що вивчає розвиток людини на ступені дорослості досягнення нею вершин у розвитку її як природної істоти (індивіда), особистості і суб'єкта діяльності (головним чином професійної). На основі такого підходу можливе вивчення життєвих обставин і умов особистості, що сприяють її сходженню на ті чи інші вершини, типові для конкретного віку. Акмеологічний підхід – багатовимірний феномен, тому потребує всебічного аналізу взаємозв'язків із сучасними науковими підходами [1; 8].

Мета дослідження: дослідити вплив акмеологічного підходу як стратегічного орієнтиру на професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів на основі інтеграції положень суб'єктного, особистісно орієнтованого, суб'єкт-суб'єктного, діалогового, середовищного, ресурсного підходів.

Акмеологічний підхід активно застосовується у процесі професійної підготовки вчителя, про що свідчать наукові праці О.О. Бодальова, Н.В. Гузій, А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної, В.М. Максимової, С.С. Пальчевського, Л.С. Рибалко, С.Д. Пожарського, В.П. Панасюка та ін. Визначений підхід розглядає професіоналізм як певний феномен, системне явище, що характеризує стан особистості і діяльності педагога, є умовою досягнення ним найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності, творчості. Акмеологічний підхід відкриває можливості для виявлення рівня професіоналізму як одного з показників ефективного самовдосконалення та фундаментальної категорії акмеології. Особистісно-професійний розвиток особистості зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, який здійснюється за допомогою освіти і виховання та саморозвитку у процесі професійної діяльності і професійної взаємодії. Саморозвиток педагога як фахівця відбувається під впливом професійної діяльності, і водночас індивідуальна неповторна особистість педагога впливає на процес і результат педагогічної діяльності. Отже, з позицій акмеологічного підходу становлення і саморозвиток учителя розглядається як досягнення професійного акме педагога, а саме: підвищення рівня самосвідомості, самопізнання, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання на основі продуктивної позитивної „Я”-концепції, що характеризується рухом від „Я”-реального до „Я”-ідеального та усвідомленим керуванням розвитком „Я” на основі самоспостереження, рефлексії, саморегуляції. Відтак, визначений підхід дозволяє проектувати етапи професійно-особистісного сходження від однієї вершини до іншої [1; 7; 8; 10].

Особистісно орієнтована педагогічна освіта у контексті акмеологічного підходу постає системним і цілісним феноменом, який є стрижнем ієрархічної системи елементів професійно-педагогічної підготовки і при цьому виконує виняткові функції в професійно-педагогічній діяльності [3; 4]. *Акмеологічний підхід* реалізує основні засади педагогічної акмеології, розкриті в працях К. О. Абульханової-Славської, О.О. Бодальова, В.М. Вакуленко, В.М. Гладкової, Н.В.Гузій, А.О. Деркача, Н. В. Кузьміної, С.С. Пальчевського, Л.С. Рибалко та ін. Цей підхід орієнтує наше дослідження на пошук засобів забезпечення системою професійної підготовки досягнення майбутніми вчителями найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності й педагогічній творчості [12, с. 13].

Предметом нашого дослідження є процес становлення майбутнього вчителя, який орієнтується на педагога-професіонала загальноосвітнього навчального закладу і постійно продуктивно працює в зоні найвищих професійних досягнень.

У контексті акмеологічного підходу проаналізуємо особливості *суб'єктного підходу*, що передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії)

його учасників. Основи суб'єктного підходу, окреслені К.А. Альбухановою-Славською, С.Л. Рубінштейном, Д.Б. Ельконіним, І.А. Колеснікова, Г.С. Костюк, В.О. Киричук, Б.Ф. Ломовим, Л.М. Митина, В.М. Мясіщевим, В.О. Татенко, є значущими для аналізу проблеми професійної підготовки вчителя в тому розумінні, що в процесі зазначеної підготовки майбутній фахівець стає суб'єктом соціокультурних відносин – праці, спілкування, пізнання – і оволодіває цими видами діяльності, досягаючи професійного результату. Відомо, що при "об'єктній" орієнтації життєдіяльність людини детермінується переважно зовнішніми ситуаціями як її об'єктами. Джерело життєдіяльності за таким підходом знаходиться поза нею. При цьому людина несвідомо (або напівусвідомлено) локалізує себе в таких ситуаціях, коли вона змушена змінюватися, розвиватися вже внутрішньо. Це – доля "людини зовнішньої". При "суб'єктній" акме-орієнтації для людини характерна свідомо робота над собою, наприклад, зі звертанням до релігії, або до психотехнічних прийомів, самоаналізу. Це – доля "людини внутрішньої". При цьому в осіб із суб'єктною й об'єктною орієнтаціями внутрішня картина життєдіяльності суттєво відрізняється [4; 5; 9; 11].

На думку О.Л. Шевнюк, майбутній учитель як суб'єкт професійної діяльності характеризується цілеспрямованістю педагогічної праці та якісною своєрідністю внутрішніх потенційних сил, які виникають на певному етапі його розвитку й виявляються в здатності відображати процеси педагогічної (в тому числі міжкультурної) взаємодії, чим забезпечують її продуктивний характер. І.О. Зимня визначає основні характеристики суб'єкта з точки зору спеціально організованого 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

Вершинні прояви акмеологічного підходу відображає й особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний підхід. Педагогічні основи особистісно-орієнтованого підходу закладено такими науковцями як Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.І. Бондар, Є.В. Бондаревська, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Ю.І. Мальований, В. Пікельна, С.І. Подмазін, В.В. Рибалка, І.С. Якиманська [3–5; 11; 13]. Вони передбачають, з одного боку, орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості, а з іншого, – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна (реципротна, гармонійна) взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу. Визначений підхід передбачає розгляд учня/студента, вихованця як особистості, яка самостійно і відповідально визначає свою позицію у сфері соціальних відносин. Завдання викладача вищої школи полягає у допомозі студенту в осмисленні себе особистістю, у виявленні і розкритті своїх можливостей, у становленні самосвідомості, у самовизначенні. Важливо у професійному середовищі створювати гуманістичні взаємини, завдяки яким майбутні педагоги навчаються не тільки усвідомлювати себе як особистість, але й вчатися бачити і поважати особистість в інших людях, у своїх майбутніх вихованців [6; 9; 11].

Відповідно особистісно орієнтований підхід у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя передбачає орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості педагога – це процес утвердження особистості як вищої цінності буття за умови пробудження в особистості потреб у самореалізації й самовдосконаленні. Складовими цих потреб є потреби у пізнанні, у позитивних взаєминах з іншими суб'єктами освіти. На цій основі виникає позиція доброзичливого, позитивного ставлення до світу, до оточуючих людей. Особистісно орієнтований підхід створює умови для розвитку самоповаги, почуття власної гідності, а відтак поваги до інших особистостей. Тому так важливо створити умови для виховання моральної, спрямованої на самовдосконалення особистості педагога.

Реалізація особистісно акме-орієнтованого підходу можлива за таких умов: 1) *психолого-педагогічних*, спрямованих як на розвиток пізнавальних процесів, власних потенційних можливостей, здібностей, так і рефлексії майбутніх учителів, уміння осмислювати, аналізувати й оцінювати свої ресурси, дії, прогнозувати їх наслідки; узгоджувати власні потреби, цілі та засоби їх досягнення; створювати умови для вільного вибору виду діяльності й способів досягнення поставленої мети; формувати розуміння відповідальності за власний вибір; 2) *професійно-педагогічних* – розвиток гуманістичних, моральних якостей як визначальних,

стратегійних якостей педагога, що забезпечує особистісно орієнтовану освіту і виховання; а також формувати вміння співчувати, співпереживати, виявляти доброзичливість, сприяти розвитку індивідуальності, розвивати гуманістичні почуття; створювати для майбутніх учителів ситуації особистісного вибору, довіри, успіху, творчості; залучати студентів до різних видів професійної діяльності у багатоваріантних, гнучких формах, які відповідають їх віковим особливостям, особливостям соціального й освітнього середовища; 3) *методичних*, що передбачають реалізацію діалогічних форм педагогічної взаємодії суб'єктів освіти, обмін думками, дискусії, обґрунтування позицій; стимулювання майбутніх учителів до вироблення власних моделей поведінки й діяльності, пошуку методів їх реалізації.

У контексті особистісно акме-орієнтованого підходу у майбутніх педагогів формуються позиції визнання самоцінності і неповторності особистості; створення умов для найбільш повної реалізації природних сил особистості в педагогічному процесі; суб'єкт-суб'єктна позиція у взаєминах суб'єктів освіти. Отже, суть особистісно орієнтованого підходу в освіті полягає у формуванні суб'єкт-суб'єктних взаємин у педагогічному процесі на основі використання суб'єктного досвіду кожного студента й поваги до його особистості.

Саме тому велику роль в становленні акме-особистості майбутнього педагога як професіонала відіграє *діалоговий підхід*, що орієнтується на концептуальну установку стосовно того, що мислення особистості у процесі формування має вступати у віртуальне діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, коли сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру. У наукових працях О.О. Бодальова, Н. П. Волкової, І. Я. Глазкової, В. В. Горшкової, Т. В. Іванової, В. А. Кан-Каліка, Л. В. Кондрашової, О. І. Кретової, В. А. Кушніра, Л. А. Петровської та ін. діалогічна взаємодія розглядається як фактор професійного становлення майбутнього вчителя.

При цьому діалогічна взаємодія тлумачиться як форма спілкування, спосіб цілісної взаємодії та взаємовпливу на принципах співробітництва і співтворчості, на основі вдосконалення існуючого зв'язку між суб'єктами діалогічної взаємодії, який спрямований на формування комунікативної культури особистості в процесі вирішення поставлених педагогічних завдань (С. Н. Батракова, І. С. Булах, А. Г. Волинець, Л. В. Долинська, І. А. Зязюн, І. І. Комарова, С. О. Рябушко, О. В. Черних та ін.). Доведено, що діалогічна взаємодія має комунікативну основу, організація якої сприяє підвищенню результативності педагогічного процесу у ВНЗ. Діалог визначено як базову форму спілкування суб'єктів у процесі міжособистісної комунікації. Діалогічний підхід ґрунтується на певних організаційно-педагогічних умовах, що сприяє розвитку вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів на основі організації співробітництва та взаємовідносин. Такий підхід передбачає використання діалогічної взаємодії в процесі впровадження інтенсивних діалогічних технологій; розвиток діалогічних відносин суб'єктів спілкування; організація діалогічної взаємодії на засадах усвідомлення власної успішності студентів в умовах упровадження інтерактивних технологій та імітаційно-ігрового підходу до навчання; створення атмосфери довіри, яка забезпечить можливість досягнення поставленої перед майбутніми вчителями мети в процесі такої взаємодії. Психолого-педагогічна готовність майбутнього вчителя до діалогу розглядається як цілісне особистісне новоутворення, що інтегрує такі складові, як психологічна готовність до труднощів у різноманітних педагогічних ситуаціях і контактах із суб'єктами освіти, регуляторна та емоційна гнучкість при їх взаємодіях відповідно до індивідуальних особливостей, соціальна компетентність як інтегративно-особистісна якість, необхідна для самореалізації особистості і проявляється у впевненості в собі, емпатійності, толерантності. З погляду науковців, структура такої готовності майбутнього вчителя до діалогу включає в себе емоційний, операціональний і особистісний компоненти, що дозволяє адекватно реагувати на зміну ситуації і успішно вирішувати поставлені завдання. Реалізація діалогічного підходу у процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя передбачає розробку поетапної програми формування психолого-педагогічної готовності до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії і становлення якостей особистості, що сприяють діалогу, а також створення сприятливих психолого-педагогічних умов такої взаємодії.

Розвиток акме-особистості педагога цікаво простежити й у контексті *персонологічного підходу* – напряму психологічної науки, основним предметом вивчення якого є особистість як особлива первинна реальність. Цей термін запропонував Г. Мюррей. У зарубіжній психології

виникла галузь, яка займається вивченням особистості, що отримала назву «персонологія» (від англ. *persona* – особистість). Завдяки зазначеній галузі і виник третій підхід у розумінні особистості – персоногенетичний. У центрі уваги такого підходу постають проблеми активності, самосвідомості і творчості акме-особистості, формування людського «Я», боротьби мотивів, виховання індивідуального характеру і здібностей, самореалізації, пошуку сенсу життя. Експерта у сфері досліджень та інтерпретації особистості називають персонологом. Його робота полягає у проведенні теоретичного аналізу особистості, емпіричних досліджень, діагностичної роботи та психотерапії. Персонолог встановлює, якою мірою поведінка людини визначається особистісними особливостями. Персонологічний (особистісно-центрований) напрям вважає, що розвиток особистості відбувається шляхом первісно притаманного їй прагнення до самоактуалізації і внутрішнього самовдосконалення. Такий напрям визначають як гуманістичний. Його суть полягає у відмові від маніпулятивного підходу і погляді на особистість як на найвищу соціальну цінність. Згідно з гуманістичним підходом, людина може виявити своєрідність і неповторність власного «Я» лише за умови відповідної організації міжособистісних стосунків.

У контексті ідей нашого дослідження проаналізуємо особливості *партисипативно-інтерактивного підходу* (від англ. "брати участь"), що ґрунтується на теорії партисипативності, яка використовувалася у галузі соціального управління та набула розквіту у 80-90 рр. ХХ ст. Так, у дослідженні Е.А. Локка увага акцентована на вивчення участі працівників у прийнятті рішень або спільних заходів, що відносяться до сфери прийняття рішень. Д. Скотт Синк зазначає, 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. Цей підхід орієнтує учасників освітнього процесу на їх активність, на розуміння взаємодоповнюваності їх здібностей та особистісних ресурсів, на спільний характер навчального процесу, на активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування. Зазначений підхід спрямовує педагогічний процес на реалізацію стану щільної інтеракції, тобто взаємодії (що характеризується певними системно-функціональними, технологічними особливостями) всіх учасників цього процесу у напрямку вирішення тієї або іншої педагогічної задачі, реалізації певної освітньої мети.

У контексті акмеологічного та партисипативного підходу досліджувана нами проблема означає: зростання зрілості майбутніх педагогів (їх здатності та готовності до спільної діяльності); делегування права студентам, децентралізацію відповідальності, пов'язаної з прийняттям рішень, що стосуються ситуацій міжособистісного спілкування; краще усвідомлення та підвищення дієвості реалізованих рішень; зростання інформованості у сфері міжособистісного спілкування; забезпечення здатності груп вирішувати проблеми активними і продуктивними засобами; створення механізму для професійного зростання майбутніх педагогів та успішного формування в них міжособистісної педагогічної компетентності; можливість використання інновацій у навчальному процесі. Відтак, партисипативний підхід сприяє формуванню досвіду толерантної міжособистісної сфери взаємодії суб'єктів освіти.

Вивчення акме-особистості педагога та його становлення як професіонала потребує звернення і до *ресурсного підходу*, що орієнтує педагогічний процес на створення збагаченого інформаційного навчального середовища. Освітнє середовище стимулює (розкриває, розвиває) внутрішні потенціальні ресурси суб'єктів навчально-виховного процесу. Воно також передбачає якомога ефективніше використання всіх організаційних та інформаційних ресурсів інших розвивальних середовищ [5].

Нині ресурсний підхід стає все більше затребуваним не тільки в природничих і технічних, але і в гуманітарних дисциплінах, який набуває статусу міждисциплінарного пояснювального принципу взаємодії об'єднаних в системні комплекси об'єктів. Останнє пов'язано з тим, що ресурсний підхід забезпечує можливість дослідити характер взаємодії об'єктів, різних за своєю природою. Це дає можливість описати відповідні вимоги в термінах однієї мови, що накладаються зовнішнім середовищем на систему, і враховувати внутрішні можливості системи, які задовольняють таким вимогам, та дозволяє ввести обмеження на різноманіття потенційно здійсненних варіантів взаємодії систем.

Разом з тим, на сам характер цього опису, насамперед у сфері вивчення людських ресурсів, сьогодні значний відбиток накладає те, що спочатку понятійний апарат і вся логіка становлення ресурсного підходу сформувалися у сфері моделювання процесів виробництва і споживання в

економічних науках. Традиційно економічна теорія виникла на стику гуманітарного та природничо-наукового знання. Її завжди характеризували спроби об'єднати напрацювання в галузі наук про людину з формально-математичним підходом до опису економічних макро- і мікросистем. Наслідком цього виступало створення специфічних моделей суб'єкта професійної діяльності, які потім наповнювалися конкретним змістом у рамках гуманітарних дисциплін і, зокрема, педагогіки, яка досить швидко **відгукувалася на** цей запит. Подальший розвиток цих змістових ідей привело до протиріччя між спрощеною моделлю і реальністю, що породжувало формування моделей наступного рівня. Повною мірою це відноситься і до ресурсного підходу. Більш того, його перетворення в міждисциплінарний пояснювальний принцип, дозволяє по-новому поглянути на суб'єкта професійної діяльності, виявляє ряд протиріч у вихідній моделі, яка і була його породженням. Сучасний етап розвитку досліджень людинознавчих наук і, в першу чергу, педагогіки, психології та акмеології дозволяє вважати, що їх активне включення в реалізацію і розвиток ідей ресурсного підходу може внести в нього інноваційного і конструктивного, забезпечуючи як власне просування, так і подальший розвиток його ідей.

Дослідження засвідчило, що сьогодні при оцінці керівників найбільш активно використовуються такі поняття як «ресурс», «потенціал» і «компетентність». Саме ці поняття є ключовими і в акмеології, оскільки виступають основою оцінки будь-яких фахівців. Багатьма дослідниками в якості інноваційного підходу до оцінки особистості та діяльності фахівців визнається компетентнісний підхід. Потенціал особистості виступає основною для формування тієї чи іншої компетенції. У свою чергу, враховуючи досягнутий рівень компетенції, її можна розвивати далі, а напрями і форми цього розвитку будуть визначатися тим потенціалом, який є у людини. Якщо з цієї точки зору дивитися на співвідношення понять «потенціал» – «компетентність», то компетентність буде моментом існування потенціалу до теперішнього часу.

Для розвитку акме-особистості майбутнього педагога велике значення має *середовищний підхід*, який орієнтує студента на розгляд процесу розвитку особистості залежно від характеристик і умов оточуючого середовища. Середовище розглядається як навколишній соціальний простір (загалом – як макросередовище, в конкретному розумінні – як безпосередньо-соціальне оточення, як мікросередовище); зона безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку та дії. Звернемо увагу на синонімічність терміну „середовище” та „простір” для подальшого тлумачення цих понять [5, с. 41]. У широкому філософському контексті, „середовище соціальне – це оточуючі людину суспільні, матеріальні, духовні умови її існування, формування і діяльності. Розглядаючи вчителя та учня як рівноправних суб'єктів соціального середовища, вважаємо, що для кожного суб'єкта такого середовища обов'язковою складовою є культурне самовизначення як процес створення і реалізації системи уявлень індивіда щодо культурного простору, свого місця і культурного змісту спілкування в цьому просторі (Є.В. Бондаревська, Є. Відт, Н.Б. Крилова та ін.). У сучасному розумінні середовище трактується як динамічна система різних за величиною і змістом культурних сфер взаємовпливу та взаємодії суб'єктів освіти, які є носіями певного культурного та субкультурного досвіду.

Освітнє середовище – частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем (різноманітних рівнів та типів), їх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освіти. Воно також створюється суб'єктом відповідно до його індивідуальних особливостей. Освітнє середовище сучасних освітніх систем складається як результат комплексної взаємодії – комплексів-систем, моделей, стандартів, а головне – суб'єктів освіти.

Середовищний підхід передбачає систему взаємодії із середовищем, які б забезпечили її перетворення у засіб діагностики і проектування результату професійно-педагогічної освіти. У межах підходу під професійним середовищем розуміємо все, що оточує суб'єкта і за допомогою чого відбувається його становлення як особистості і професіонала. Специфічними складниками навчально-виховного середовища ВНЗ є «ніши» (статична одиниця) і «стихії» (динамічна одиниця). Стихія – це сила, яка захоплює індивідів, управляє тими, хто потрапив у полі її дії, програмує їх поведінку (соціальний рух, інформаційний потік, суспільний настрій). Для майбутніх педагогів сенс вивчення стихій і оволодіння ними полягає в розумінні механізмів їх влади над вихованцями у подальшій професійній діяльності. Вивчаючи і проектуючи стихії, можна підвищувати ефективність професійної підготовки за допомогою зміни характеристик середовища.

Ніша – певний простір можливостей, що дозволяє суб'єктам освіти задовольняти свої потреби (творча студія, спільне улюблене заняття, виконання наукового проекту, гранту тощо).

Ніши як локальні осередки середовища поділяються на природні соціально-культурні. Моделюючи склад і змістове наповнення ніш, можна прогнозувати і планувати процеси, пов'язані з розвитком професійних й особистісних якостей акме-особистості майбутнього педагога [5].

Таким чином, акмеологічний підхід, інтегруючи положення суб'єктного, особистісно орієнтованого, суб'єкт-суб'єктного, діалогового, середовищного, ресурсного підходів, орієнтує майбутніх учителів на постійний саморозвиток, досягнення вершин педагогічного майстерності і дає можливість спроектувати розвиток акме-особистості майбутнього педагога.

Література:

1. Акмеология 2014. Методологические и методические проблемы. Вып. 24 /под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Издательство «Центр стратегических исследований», 2014. – 128 с.
2. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В. Андрущенко, В. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 17–23.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. : навч.-метод. видання / Іван Дмитрович Бех. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
4. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностного образования / Евгения Васильевна Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2000. – 320 с.
5. Воспитательная деятельность педагога: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытько, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : монографія / Іван Андрійович Зязюн. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
7. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія / Василь Григорович Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
8. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Академия, 1990. – 124 с.
9. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособ. для студ. высш. пед. уч. з-й / Лариса Максимовна Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
10. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2008. – 398 с.
11. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтована освіта. Соціально-філософський аналіз : монографія / С. І. Подмазін. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 250 с.
12. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. – «теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Рибалко. – Х., 2008. – 42 с.

УДК 378.1

Л. Б. Лук'янова,
доктор педагогічних наук, професор,
директор Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

АКМЕОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС АНДРАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ

Висвітлено значення освіти дорослих з урахуванням сучасних соціально-економічних умов. Визначено сутність андрагогічної моделі навчання з позицій суб'єктної, об'єктної й буттєвої (онтологічної) реальності та обґрунтовано три групи принципів (загальнодидактичні, андрагогічні й фундаментальні) освіти дорослих.

Ключові слова: андрагогіка, акмеологія, андрагогічна модель навчання.

Раскрыто значение образования взрослых с учетом современных социально-экономических условий. Определено сущность андрагогической модели обучения с позиции субъектной, объектной и онтологической реальности, а также обосновано три группы принципов (общедидактические, андрагогические и фундаментальные) образования взрослых.

Ключевые слова: андрагогика, акмеология, андрагогическая модель обучения.

The article presented deals with the expanding of the importance of adult education in the light of contemporary socio-economic conditions. Under review is the essence of androgogical model of learning from a position of subject, object and ontological reality, as well as grounding the three sets of principles (general didactic, androgogical and basic) for adult education.

Keywords: androgogy, acmeology, androgogical model of education.

Становлення й розвиток системи освіти дорослих зумовлюється сучасними науково-технічними перетвореннями, новими вимогами до кваліфікаційного рівня фахівців, швидким застаріванням і накопиченням знань, удосконаленням технологій та сучасною організацією

виробництва. Розвиток цієї освітньої галузі пов'язаний з іменами Ф. Пьоггелера (Німеччина), М. Ноулза та Р. Сміта (США), П. Джарвіса (Англія), Л. Туроса (Польща). Психолого-педагогічні дослідження дорослих здійснювалися К. Ушинським, у витоків теорії загальної освіти дорослих стояли М. Пирогов і В. Водовозов. Пізніше проблеми педагогіки дорослих та її місце в системі наук спробував розв'язувати Є. Мединський, який уперше виділив науку про виховання людини від народження через усе життя і назвав її антропологією. У сучасній період цією проблемою в Росії активно займаються С. Змейов, С. Вершловський та ін. Серед українських дослідників, які вивчали різні аспекти освіти дорослих, слід назвати С. Архипову, С. Болтівця, Л. Даниленко, О. Огієнко, В. Олійника, Т. Протасову, С. Саган, Л. Сігаєву.

Як свідчать результати соціологічних досліджень, у процесі економічних і соціальних перетворень значна кількість дорослого населення втратила відчуття стабільності, віри у власні сили й можливості, що забезпечують успішність життєдіяльності. За таких умов саме освіта має відіграти ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної й побутової культури. Оскільки в період реформ саме освіта стає провідним стабілізуючим чинником між новими соціальними уявленнями та ідеалами попередніх поколінь, які знайшли своє втілення в історичній традиції. В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень, ідеалів і буття людей загалом саме освіта виконує стабілізуючу функцію й сприяє адаптації людини до нових умов. Освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування й залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки. Освіта прискорює процес розвитку й становлення людини як особистості, суб'єкта, забезпечує формування її духовності, світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів. Освіта покликана допомогти дорослій людині увійти в культуру, освоїти її цінності й успішно діяти в культурному бутті; її завданням є формування суб'єкта, здатного побачити проблеми, суперечності цього світу, розпредметити його, знайти нові комбінації відомих елементів і своєю діяльністю створити відсутні елементи, для того, щоб інсайт, творче осяяння породило нову культурну реальність, діяльність щодо створення культурних цінностей.

Результати досліджень з психології дорослих свідчать, що людина в усі періоди її життя здатна набувати нові знання, розширювати світогляд, а під час професійної діяльності поглиблювати досвід, за потреби оволодівати новими і суміжними професіями. Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників – мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів й принципів у реалізації цілей навчання.

Сприйняття інформації дорослим супроводжується її емоційним оцінюванням, при цьому мозок намагається "заблокувати" будь-яку інформацію, яка супроводжується негативною емоцією (навіть якщо це просто відчуття голоду, незручний стілець тощо).

Отже дорослі люди прагнуть учитися, якщо реально вбачають необхідність навчання та можливість використати його результати для покращання своєї діяльності. Зазвичай, дорослі активно беруть участь у процесі навчання, додаючи в навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та прагнуть співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і завданням.

Основні положення теорії навчання дорослих найбільш доцільно проаналізувати порівнюючи педагогічну й андрагогічну моделі навчання. У процесі аналізу ми використовуємо термін „моделі навчання”, вкладаючи у зміст поняття комплекс систематизованих чинників діяльності того, хто навчається й того, хто навчає. Водночас ураховуємо й інші компоненти навчального процесу, зокрема: зміст навчання, засоби, форми, методи, технології тощо. Проте провідними ознаками у моделі є діяльність суб'єктів навчального процесу.

У педагогічній моделі навчання домінуюче положення посідає той, хто навчає. Саме він визначає практично усі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, засоби й джерела інформації. Той, хто навчається посідає підлеглу, залежну позицію й водночас не має можливості суттєво впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації навчання є також достатньо пасивною, оскільки переважає сприйняття й відтворення соціального досвіду. Тоді як в андрагогічній моделі провідна роль належить особі, яка навчається й у навчальному процесі є рівноправним суб'єктом.

Як можна пояснити наявність таких розбіжностей?

По-перше, сам розвиток освіти визначає піднесення ролі, того хто навчається. Педагогіка, як відомо, виходить із принципової позиції, що учень у виборі змісту освіти займає пасивну роль, виключенням можуть бути профільні школи, тоді як дорослий учень свідомо обирає не тільки зміст освіти, але й форми, термін і рівень навчання.

По-друге, здобутки інформаційних технологій дозволяють по-новому організувати навчальний процес, що суттєво змінює ролі суб'єктів навчального процесу.

По-третьє, осучаснення педагогічних концепцій призводить до усвідомлення необхідності надання більшої свободи вибори тим, хто навчається.

Найбільш вагомими відмінностями в моделях навчання – педагогічній й андрагогічній, М. Ноулзом викладені за дванадцятьма позиціями: самоусвідомлення того, хто навчається; досвід того, хто навчається; готовність до навчання; застосування набутих знань; орієнтація у навчанні; психологічний клімат у навчанні; планування навчального процесу; визначення потреб навчання; формулювання цілей навчання; проектування навчального процесу; навчальна діяльність; оцінювання результатів навчання.

Нині має місце певна невідповідність змісту освіти дорослих вимогам сучасного соціуму, а також невідповідність психологічної й професійної готовності спеціалістів до змін, які відбуваються в суспільстві. У такому контексті андрагогічну модель навчання неможна розглядати поза основами загальної теорії освіти, яка ґрунтується на інтеграції класичних, посткласичних й інноваційних методологічних підходів. Таку інтеграційну сутність можна визначити з позицій:

– *суб'єктної реальності*, тобто розвитку загальної, професійної і додаткової освіти на основі філософсько-антропологічного, феноменологічного, герменевтичного, акмеологічного й праксиологічного підходів;

– *об'єктної реальності*, тобто дослідження сучасного соціуму, освітньої реальності як життєвизначального чинника щодо виконання дорослою людиною різних видів діяльності з позицій антропосоціального, системного, діяльнісного, компетентнісного і прагматичного підходів;

– *буттєвої (онтологічної) реальності*, яка передбачає духовну взаємозумовленість цінностей і сенсів зазначених реалій і взаємодію дорослої людини з сучасним світом, культурою, природою з точки зору онтологічного, еволюційного, контекстного, культурологічного і синергетичного підходів.

Розв'язання окреслених завдань на практиці стає можливою лише за умови додержання дидактичних принципів, які за С. Гончаренком відображають теоретичні підходи до побудови будь-якого навчального процесу та керування ним [1].

Так, В. Краєвський вважає, що усю номенклатуру принципів можна відобразити у трьох основних принципах [4, с. 55]:

1. Відповідності освіти рівню сучасної науки, виробництва та основним вимогам демократичного суспільства.

2. Урахування єдності змістової та процесуальної складових навчання, що передбачає сукупність усіх видів людської діяльності в їх взаємозв'язку з предметами навчального плану.

3. Структурної єдності змісту освіти на різних рівнях її формування з врахуванням особистісного розвитку і становлення особистості, який передбачає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонійність компонентів освіти.

У цьому контексті слухним є зауваження В. Загвязинського щодо доцільності доповнення названого переліку принципом відображення в змісті освіти провідних елементів світової і вітчизняної культури, які розкривають потенціал особистісного розвитку того, хто навчається [3], а відтак сприяють культурологічній спрямованості процесу екологічної освіти дорослих. Водночас російські вчені доводять, що на кожному рівні навчальної діяльності доцільно включати такі компоненти: систему наукових знань; способи діяльності в типових ситуаціях; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу [5].

Обґрунтування змісту освіти дорослих, вимагає врахування таких основоположних принципів:

– відповідності змісту освіти рівню сучасної науки, виробництва та вимог розвитку сучасного демократичного суспільства;

– урахування єдності змісту та процесу навчання, що передбачає презентабельність усіх видів суспільної діяльності у взаємозв'язку з усіма предметами навчального плану;

– структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку та становлення тих, хто навчається, на засадах взаємної урівноваженості, пропорційності й гармонійності компонентів освіти [4, с. 54-55].

Окрему роль в освіті дорослих виконують дидактичні принципи (свідомості й активності, наочності, систематичності та послідовності, міцності, доступності, науковості і зв'язку теорії з практикою), урахування яких сприяє доцільному структуруванню змісту, обранню позицій та установок, з якими суб'єкти навчального процесу підходять до організації навчання, пошуку його оптимізації.

Так принцип індивідуалізації визначає необхідність урахування інтелектуальних, емоційних та інших особливостей дорослої людини; диференціації - сприяє успішному засвоєнню знань у відповідності до виявлених особливостей особистості; демократизації – забезпечує прояви ініціативи, творчості суб'єктів навчання. Усі принципи взаємопов'язані та взаємозалежні, вони доповнюють і зумовлюють один одного, утворюючи при цьому цілісну систему.

Оскільки ми розглядаємо освіту дорослих без чіткої конкретизації умов її реалізації на практиці, тобто – у формальній чи неформальній формі, необхідно розкрити принципи, які є найбільш загальними в організації процесу навчання дорослих людей.

Принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне). Освіта для дорослих створюється як система, що об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ існування дорослих, де здійснюється їхня освіта. Навчальне середовище – середовище, де безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом, курсів під керівництвом викладача. Професійне середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій. Соціальне середовище – середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації.

Принцип відкритості освітнього простору. Освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності. Наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю. Навчання спрямовано на саморозвиток – орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб. Ураховуються індивідуальні здібності осіб, що навчаються. Побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи. Створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору „траєкторії” навчання.

Принцип синтезу трьох підходів до освіти. Андрагогічний підхід – створює можливості для врахування особливості дорослих, які навчаються, й водночас зайняті професійною діяльністю. Особистісно орієнтований підхід – орієнтує на врахування закономірностей розвитку особистості дорослих. Контекстний підхід – спрямовує на контекст освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань в професійні.

Принцип діяльності. Зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності дорослих, що навчаються. В основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються. Організація процесу навчання має бути побудована на рефлексії дорослих, результатів їх власної діяльності.

Принцип постійної підтримки. Під час навчання дорослих мають бути передбачені різні форми підтримки їхньої діяльності на етапах: початку навчання; власне навчання; після засвоєння навчального матеріалу. Форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів.

Принцип професійної мотивації. Разом з процедурами навчання має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання через: отримання можливості неперервного консультування; отримання можливості оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; отримання можливості кар'єрного росту засобами участі у навчанні [7, с.268-283].

Принцип елективності навчання. Його урахування означає надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

Принцип розвитку освітніх потреб. По-перше, оцінювання результатів навчання відбувається шляхом виявлення реального ступеню засвоєння навчального матеріалу й

визначення джерел інформації, без яких досягнення мети навчання стає неможливим; по-друге, процес навчання підпорядковується формуванню нових освітніх потреб у тих, хто навчається, а їх конкретизація відбувається після досягнення попередньої цілі навчання.

Принцип контекстності навчання (А. Вербицький). З одного боку навчання дорослих, переслідує конкретні, життєво важливі цілі для того, хто навчається, й орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого, ураховує професійну, соціальну, побутову діяльність з опорою на просторові, часові, професійні чинники.

Принцип рефлексивності, заснований на свідомому ставленню до навчання, що становить вагому складову само мотивації дорослого учня.

Провідна особливість принципів андрагогічної моделі полягає у тому, що вони визначають діяльність організації процесу навчання, тоді як принципи педагогічної моделі регламентують діяльність тих, хто навчається.

Методологія дослідження проблеми має опиратися на провідні положення державної політики в освіті й нові фундаментальні принципи в освіті дорослих, зокрема [6, с.72]:

- випереджувальній орієнтації на міждисциплінарний синтез і методологічну інтеграцію й андрагогічних досліджень;
- концептуального подолання класично-просвітницького проекту освіти дорослих для виходу на інноваційну парадигму;
- якісних відмінностей андрагогічної і педагогічної освіти;
- онтологічного плюралізму, що передбачає формування множинності типів мислення;
- трансцендентальності, що характеризується заглибленням людини у власні культурні і буттєві чинники, виходом за особисті межі і обмеження, а також визнанням у людині віртуальної глибини, невичерпності духовного світу;
- соціокультурного інституціонального аналізу, що передбачає роботу з культурними візрцями, духовно-моральним досвідом людини, структурами повсякденного життя;
- забезпечення еволюційної стійкості і стабільності прогресивної соціальної динаміки засобами розвитку неперервної освіти як соціального інституту;
- презумпція суб'єктності дорослої людини у виборі стратегій неперервної освіти;
- акмеологічний принцип розвитку дорослої людини, яка має реалізовувати як тактичні, так і стратегічні цільові напрями цього розвитку. *З метою реалізації державної політики в галузі освіти дорослих доцільно:*

1. Прийняти Закон України „Про освіту дорослих” та відповідні підзаконні акти.

2. Закріпити гарантії розвитку освіти дорослих через виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення механізму фінансової підтримки найбільш „віддалених” від системи освіти соціальних груп, забезпечення доступності освітніх послуг для всіх дорослих громадян незалежно від рівня і спрямування набутої раніше освіти, прибутків і місця проживання, віку і стану здоров'я.

3. Розглянути питання про можливість суттєвого кадрового розширення сектору післядипломної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, включення до його повноважень та функцій питань щодо координації й управління системою освіти дорослих.

4. Включити до Національного класифікатора України: Класифікатора професій професію андрагог та здійснювати у вищих педагогічних навчальних закладах підготовку відповідних фахівців для потреб ринку праці та освіти дорослих.

5. Запровадити систему реального економічного стимулювання роботодавців щодо розвитку і здійснення професійного навчання персоналу підприємств, організацій, установ.

6. Здійснити заходи щодо регулювання навчання і працевлаштування інвалідів, обґрунтувати перелік інтегрованих професій для підготовки інвалідів за модульною системою в професійно-технічних навчальних закладах з професій, що користуються попитом на ринку праці.

7. Розвивати систему неформальної освіти людей похилого віку. З цією метою забезпечувати різнобічну підтримку з боку органів державного управління та місцевого самоврядування створення і роботи об'єднань та груп за інтересами; стимулювати діяльність недержавних громадських, спонсорських організацій, які долучилися або виявляють готовність долучитися до впровадження проекту „Університети третього віку”.

Лише системна увага до проблем освіти дорослих, чітка національна стратегія в цій сфері зможуть перетворити Україну на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і

потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства.

Таким чином, ми визначили три групи принципів андрагогічної моделі навчання: загальнодактичні, андрагогічні й фундаментальні. Оптимальні умови їх використання мають урахувувати як вікові особливості різних категорій дорослих, як рівень їх соціальних потреб на відповідному життєвому етапі, так і акмеологічні закономірності розвитку дорослої людини.

Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
2. Горшкова В. В. Онтологический контекст образования взрослых как социального института / В. В. Горшкова // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 69–74.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр „Академия”, 2001. – 192 с.
4. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. В. Краевский. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 256 с.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
6. Щенников С. А. Открытое образование / С. А. Щенников. – М. : Наука, 2002. – 527 с.
7. Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / Malcolm Shepherd Knowles. – London : Cambridge Book Company, 1980. – 400 p.

УДК 378. 147 – 056. 45

О. Є. Антонова,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки,
член-кореспондент Громадської академії акмеологічних наук (Росія),
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ОБДАРОВАНОСТІ

У статті на основі акмеологічного підходу розглядаються погляди дослідників на сутність проблеми обдарованості. Сутність акмеологічного підходу у дослідженні природи обдарованості вбачається 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

Ключові слова: акмеологія, обдарованість, творчість.

В статті на основі акмеологічного підходу розглядаються погляди дослідників на сутність проблеми обдарованості. Сутність акмеологічного підходу в дослідженні природи обдарованості вбачається 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

Ключевые слова: акмеология, одаренность, творчество.

On the basis of akmeologicheskogo approach considers the views of researchers on the nature of the problem of giftedness. Essence akmeologicheskogo approach in the study of the nature of giftedness is the study of personality as an integral phenomenon in the unity of the essential aspects (individual, personality, individuality, the subject of life); human orientation to permanent self-development and self-improvement, motivation of high achievement, the pursuit of high results, success in life; organization of creative activity of the person at all stages of lifelong education, creating the necessary conditions for the fulfillment of its creative potential.

Keywords: akmeologia, gifted, creativity.

Все більш актуальною в наш час постає проблема обдарованості. 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 [1, 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.

Сьогодні під акмеологією розуміють наукову дисципліну, що вивчає закономірності й феномени розвитку людини до ступеня її зрілості, при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку. Акмеологія вивчає людину, що розвивається, як індивіда, особистість, суб'єкта праці у процесі високопрофесійної діяльності (К.А. Абульханова-Славська, 1990; А.А. Бодальов, 1998; А.А. Деркач, В.Г. Зазикін, А.К. Маркова, 2000) [7].

Сучасна акмеологія – це галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина у динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення у різних життєвих сферах, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації (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 [5]. 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 [1, 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 [5]. 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 [1, 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 [4].

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 [4].

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 націлений на діагностику задатків і здібностей засобами педології (що вивчає дітей і юнаків), андрогогіки дорослих (у тому числі студентів і професіоналів) і геронтології (ветеранів праці). *Освітній аспект* – на діагностику й розвиток знань і умінь в системі загальної, професійної і безперервної освіти. *Професійний аспект* – на визначення можливостей і результатів здійснення трудової діяльності через

з'ясування профпридатної, психологічної готовності до цього виду праці і міри соціальної відповідальності за її процес і результати. *Креативний аспект* – на визначення зусиль, що витрачаються, і успішність їх реалізації шляхом з'ясування рівня професіоналізму, інноваційного для рефлексії потенціалу його вдосконалення до міри майстерності і оцінки соціальної значущості інновацій, отриманих в процесі творчості. Системотвірним вважається *аспект рефлексії* (пов'язаний з самосвідомістю особи як "Я", що розвивається, і розумінням партнерів по комунікації в процесі трудової діяльності), що забезпечує оптимальне взаємоузгодження виділених акмеологічних аспектів професіоналізації людини [3; 6].

Червоною ниткою у взаємодії акмеології з такими науками як історія, психологія, соціологія, економіка, педагогіка, культурологія проходить соціально-культурний простір суспільного творення людини як особистості та її професійної самореалізації в обраній сфері діяльності. Основною категорією, що характеризує взаємозв'язок акмеології з іншими науками є творчість. Ключовими поняттями для цієї науки є: майстерність, розвиток, зрілість, обдарованість, здібності, креативність, вдосконалення, евристика, рефлексія, свідомість, особистість, індивідуальність [4].

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 [2].

Акмеологічний підхід – базисна узагальнююча категорія, що передбачає сукупність принципів, прийомів, методів наукового дослідження, які дозволяють вивчати й вирішувати наукові та практичні проблеми в обсязі їх реального онтологічного буття. Суть акмеологічного підходу у дослідженні природи обдарованості полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність, суб'єкт життєдіяльності); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу. За умов застосування акмеологічного підходу домінуючу роль відіграє проблематика розвитку творчих здібностей професіоналів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. При цьому творчий потенціал визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньо особистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності і особисте ставлення особистості до творчої діяльності.

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

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. Враховувати 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 [2].

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 передусім 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) [7].

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

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

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

3) *"планети"* – люди, які "обертаються на орбіті", заданій їм зовнішніми умовами, не виходять за межі своєї стартової соціальної ніші, часто є кваліфікованими фахівцями, однак не відрізняються неординарними і високими професійними досягненнями. Вони часто більш орієнтовані на процес, а не на результат діяльності; "живуть", а не "йдуть по життю";

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

5) *"зірки першої величини"* – люди, вищі професійні досягнення яких в масштабі людства часто пов'язані з деякою соціальною неадаптивністю високообдарованої людини [7].

Важливого значення у цьому контексті, на думку Н.В. Кузьміної, набуває аналіз життя і діяльності дійсних представників вершин (науки і техніки, мистецтва та літератури), які спокійніше й об'єктивніше сприймаються у світлі часу. Продукти їх діяльності – книги, винаходи, наукові концепції, витвори мистецтва, – як правило, переживають своїх творців. Своїми творчими здобутками вони ніби обдаровують світ, роблять цікавішою Планету Людей. Їх життя стають доказом того, що людина – самоорганізована система. Історія відкидає суб'єктивні оцінки та судження, моду та прихильності. В історії науки, мистецтва, літератури, техніки, архітектури залишаються лише представники дійсних вершин, чії праці і в нових умовах залишаються сучасними, на прикладі їх життя і творчості можна навчатися і навчати інших. У кожного з них своя історія освіти і самоосвіти. Кожен на якомусь з етапів свого розвитку усвідомив себе, власне призначення і сформулював ціннісну програму самореалізації. У кожного з них було дитинство, отрочтво, юність. Залежність між рівнем продуктивності суб'єкта та цими чинниками – це ті закономірності самореалізації творчих потенціалів, що призводять до досягнення вершини життя („акме”). Оволодіння знаннями про ці закономірності дозволить вихователям, учителям, викладачам вирішувати сучасні завдання виховання й освіти молоді продуктивніше [5, с. 122-123].

Література:

1. Данилова Г. Акмеология школьного образования в контексте методологии современного образования // Акмеология – наука XXI столетия. – К., 2005. – С. 3-17.

2. Дельфия... My Word.ru [електронний ресурс] // <http://wiki.myword.ru/index.php/%D0%9E%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C>.
3. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. – М., 1993;
4. Илюшина Г.А. Акмеологический поход в допрофессиональной подготовке учащихся [електронний ресурс] www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=17462.
5. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии: изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
6. Кузьмина Н.В., Зимичев А.П. Проблемы акмеологических наук. – СПб., 1990.
7. Полочек В.А. "Акме", профессионализм и социальная адаптация человека: периодизация развития и типологии социальной активности человека [електронний ресурс] // <http://akme31.narod.ru/25.html>.

УДК 004.9

В. М. Антонов,
кандидат технічних наук, професор,
академік Української Академії Акмеології,
(Національний технічний університет України «КПІ»)

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ХАРАКТЕР АКМЕОЛОГІЇ: МЕТОДОЛОГІЧНО-ОСВІТНІЙ ПІДХІД

Розглядається методологічно-освітній підхід до акмеології та кіберакмеології на міждисциплінарному рівні. Використовуються кібернетично-математичні засоби і інструментарій дослідження проблеми

Ключові слова: акмеологія, міждисциплінарна наука, системний аналіз, теорія комунікацій, кібернетична акмеологія.

Рассматривается методологично-образовательный поход к акмеологии и киберакмеологии на междисциплинарном уровне. Используются кибернетично-математические средства и инструментарий исследования проблемы.

Ключевые слова: акмеология, междисциплинарная наука, системный анализ, теория коммуникаций, кибернетическая акмеология.

The methodology-educational step for acmeology and cyberacmeology on the basis of inter branch of science level is analyzed. The cyberacmeology-mathematic means and instrument research problem are ised.

Keywords: acmeology, interdisciplinary science, system analysis, communication theory, cybernetic acmeology.

Акмеологія – це цілісна (інтегративна, міждисциплінарна) наука – про гармонійний (прогресивний) розвиток зрілої особистості; про цінності людини; про самовдосконалення, самореалізацію, само актуалізацію людини; про *методи* (технології) акме- життєдіяльності особи у професіональному, духовному, моральному, біо- психо- фізіологічному напрямках. **Кібернетична акмеологія (КА)** – комплексна наука або «констеляція» (сукупність) різнорідних наук, які мають відношення до живої природи, людини, суспільства, нової техніки і технології. Кібернетичний підхід (Б.Г. Ананьєв) до вивчення людини, як складної (супер складної синтетичної та синергетичної особи – автор) саморегульованої та само налаштованою системою – проклав шлях математизації антропології. Це дозволяє досліджувати людину та її зв'язок з довкіллям за допомогою: фізики, хімії, математики та інших технічних наук (наприклад, теорія інформації, системний аналіз, теорія комунікацій, програмування, теорії алгоритмів, моделювання творчої діяльності, комп'ютерів, вебології тощо).

Кіберакмеологія (КА) – **призначена** для того щоб допомогти людині: визначити її ресурси, сформулювати мету у відповідності до ресурсів, спроектувати паспорт (модель) досягнення мети. **КА** – **досліджує** ресурс людини, допомагає сформулювати мету, дає поради стосовно реалізації мети-бажання на основі ресурсів акме- людини та пошуку алгоритму сприятливих умов для конструктиву діяди: Мета – Ресурс. У сучасному розумінні **кібернетична акмеологія (КА)** – це комп'ютерно-експертний інструментарій дослідження, аналізу, моделювання потенційно-ресурсних можливостей людини на основі КА ергономічно-ергатичної інтелектуальної інформаційної системи (ІС) з метою конструювання індивідуальної акме-моделі особи для формування технологій, програм, алгоритмів, методологій досягнення нею власних акме-точок життєдіяльності. Це також, системна комп'ютерно-інноваційна технологія дослідження, аналізу та синтезу потенційно-ресурсних онто- і філо- генетичних можливостей людини з метою визначення та прогнозування її акме- у різних сферах життєдіяльності та

зацікавленостей. **КА** – **призначена** для того щоб допомогти людині: визначити її ресурси, сформулювати мету у відповідності до ресурсів, спроектувати паспорт (модель) досягнення мети. **КА** – **досліджує** ресурс людини, допомагає сформулювати мету, дає поради стосовно реалізації мети – бажання, на основі ресурсів акме- людини та пошуку алгоритму сприятливих умов для конструктиву діади: Мета – Ресурс.

Автором розроблена **нова теоретична кіберакмеологічна парадигма якості навчання і викладання**, що будується на понятті акме- гармонізації Особи з урахуванням базових понять системного аналізу (СА), акмеології та кіберакмеології. Вона полягає у наступному:

- акселерація професійної діяльності та актуалізація особисто-професіонального розвитку кадрів на основі кіберакмеології (КА);
- реалізація кіберакмеологічних проблем розвитку професіоналізму особи;
- застосування кіберакме діагностичних методів дослідження у професійній роботі особи;
- розробка та впровадження кіберакмеологічних прикладних технологій як засобів креативного: саморозвитку особи; самовдосконалення особи; самоосвіти особи;
- застосування кіберакмеології для вивчення і розвитку креативного потенціалу особи та її рефлексивності;
- впровадження кіберакмеології для розвитку ауто психологічної компетентності особи з метою зберігання професійного здоров'я та підвищення професійної компетентності;
- розвиток кіберакмеологічної професійної та соціально-перцептивної компетентності кадрів;
- реалізація кіберакмеологічного індивідуального стилю професійної діяльності особи у сучасних умовах;
- застосування кіберакмеологічного менеджменту для підвищення якості освіти та викладання;
- кіберакмеологічна мотивація професійної діяльності та досягнення успіхів: у кар'єрі, у творчому житті, у здоров'ї, у навчанні тощо.

Практичні напрямки застосування кіберакмеології полягають у наступному:

- кіберакмеологічні проблеми Здоров'я;
- інформатика Здоров'я;
- кіберакмеологічні проблеми системного аналізу (СА);
- методи кіберакмеології у керуванні Здоров'ям населення України;
- проектування загальної кіберакмеологічної методології побудови математичних моделей динаміки медико-біологічних процесів;
- проектування кіберакмеологічної схеми-технології «Здоров'я населення України»;
- розробка кіберакмеологічної методології побудови системи соціально-гігієнічного моніторингу Здоров'я людини на Україні;
- побудова кіберакмеологічної імітаційної моделі динаміки Здоров'я людини при критичних змінах довкілля»
- розробка кіберакмеологічних моделей еволюції Здоров'я людини на Україні;
- розробка кіберакмеологічної концепції та принципів кіберакмеології, що необхідні та достатні для вирішення проблеми: управління Здоров'ям, відродження України як великої держави;
- розробка проекту створення системної кіберакме технології продовження життя людини та його реалізація у середовищі ІС;
- розробка кіберакмеологічної імітаційної системи для аналізу засобів та методів уповільнення старіння організму;
- дослідження науково-практичних задач у галузі кіберакмеології для профілактичної медицини;
- кіберакмеологічний системний аналіз, прогнозування та керування Здоров'ям людини;
- розробка кіберакмеологічних систем підтримки прийняття рішень (СППР) у контурі ІС для визначення індивідуальних поведінкових методик, технологій, алгоритмів, програм тощо;
- для особи, що бажає досягти акме- точок у своєму житті;
- розробка та реалізація кіберакмеологічних алгоритмів індивідуальної оцінки: біологічного віку, методики (технології) життя, здоров'я;

- кіберакмеологічні проблеми: екології людини, гігієни, геронтології, синології, валеології;
- застосування методів системного аналізу (СА), інформатики та кіберакмеології для вирішення фундаментальних і прикладних задач: профілактичної медицини.

Кіберакмеологічні технології.

Технології життєдіяльності гармонійної Особи. Пропонуються *Акме-технології* життєдіяльності людини для пошуку / визначення її індивідуального гармонійного шляху з метою досягнення / розкриття Особою власних Акме- потенційно-ресурсних можливостей за допомогою інноваційної науки – *кіберакмеологія*.

Автором досліджується *нова концепція (парадигма) розвитку («розкриття») акме-гармонічності Людини на основі інноваційної технології кіберакмеологічного філо-онто-генезу Особи (кібернетично-синергетична технологія)*

Проблема актуалізації природно – ресурсних можливостей людини вельми важлива і перспективна, але супер- складна, неоднозначна «розмита» та наповнена протиріччями. Це пов'язано насамперед зі специфікою організації людського організму (онто-, філо- генез), його психічною та розумовою домінантою.

Людина – найбільш складна біо- система у світі живих істот. Її складність обумовлена, за нашими підрахунками, більше ніж – 4000 параметрами, які впливають на поведінку, дії, думки, мову тощо будь – якої особи. У зв'язку з цим визначити та передбачити життєвий шлях людини на рівні свідомості, підсвідомості, інтуїції – практично неможливо.

Довкілля у вигляді – батьків, родичів, вихователів дитсадка, вчителів у школі, викладачів у ВУЗах, фахівців з соціології, психології, педагогіки, ювенології, педіатрії, геронтології, гендерології тощо, також не в змозі вирішити цю проблему.

Автор не претендуючи на ексклюзив, пропонує свій підхід до вирішення проблеми профвиховання, профпідготовки, профнавчання / освіти, профвибору та профорієнтації – на основі кібернетично – акмеологічної – технології (КА – Т). КА – Т застосовується у авторській комп'ютерно – аналітичній кіберакмеологічній експертно – ергатично – ергономічній інформаційній системі (КА - ІС), яка має різні фази реалізації в залежності від програмуємих типів КА –Т (КА – Т, КА – П, КА – О).

Акме – Алгоритми за типами реалізації класифікуються наступним чином: евристичні, експертні, синергетичні, кібернетичні, кіберакмеологічні, біфуркаційні, атракторні, біхевіористичні, інтелектуальні, креативні, когнітологічні, генетичні, «розмиті», невизначені, слабо визначені, паралельні, рекурсивні, мережеві, дистанційні, математичні, логічні, прогностичні, континуальні тощо. **Акме – Алгоритми** за концепцією і принципами реалізації систематизуються так: ембріологічні, морфологічні, фізіологічні, педіатричні, ювенологічні, педагогічні, акмеологічні, гендерологічні, геронтологічні, синологічні, валеологічні, собріологічні, менеджерські, соціальні, мистецькі, культурологічні, ергатичні, екологічні, вітальні, психологічні, політичні, економічні тощо. **Акме – Алгоритми** реалізують авторську КА – Т за допомогою відповідного системного і прикладного комп'ютерно – акмеологічного забезпечення: інформаційного, технічного, програмного, правового, нормативного, біхевіористичного, акмеологічного, синергетичного, евристичного, інтелектуального, когнітологічного, методологічного, технологічного, кадрового, економетричного, ергономічного, ергатичного, аналітичного, математичного, алгоритмічного, мережевого, дистанційного, паралельного тощо.

Мета дослідження автора полягає у формуванні та видачі рекомендацій, порад, методик, алгоритмів, програм поведінки для будь – якої зацікавленої людини, що бажає, планує, прогнозує (антиципує) свій життєвий шлях під кутом зору його розвитку, акселерації, удосконалення, гармонічності тощо.

Використовуються наступні особистісно – орієнтовні технології у цьому напрямку: акмеологічні, синергетичні, гендерні, синергетично – гендерні, ювенологічні, геронтологічні, етасологічні, етометричні, евристичні, експертні, аналітичні, експертно – аналітичні тощо. Психологія – дослідження впливу психологічних рис особи на акме- розвиток. Соціологія, типологія, селекціологія – визначення типів осіб емпатійного, творчого, патерналістичного тощо спрямування, налаштованих на успіх групи, колективу, співдружності, організації тощо. Педагогіка, професорологія – визначення осіб, акме- налаштованих на акме- викладання. Гендерологія – дослідження впливу статі на акме- здібності. Ювенологія – дослідження молоді на акме-етасологічні досягнення. Геронтологія – дослідження впливу «поважного» віку на акме-

якості людини. Синергологія – інтегрований аналіз акме-синергетичності особи. Елітологія та ергалітологія – визначення і виховання осіб генетично – елітарного та егалітарного спрямування, нахилу.

Концепція *індивідуально – особистісного кіберакмеологічного філо- онто- генезу* полягає у наступному. Людина особистісно – індивідуальна, її фізична, розумова, духовна скарбниця складає понад **4000** параметрів – характеристик (філо- онто- генетичних). Людина – це природно – дисипативна (розпорошена, упорядковано - хаотична) біосистема гомеостазного типу. Вона може бути базально орієнтована (залежна) таким чином: переважно тваринно – рослинного існування (біологічні, маргінальні); креативної життєдіяльності; акме – людина; інше; наприклад, гедоністи, наркоманісти, євгеністи, санологоністи, собріологоністи, моністи, мазохисти, глобалісти тощо. Людина – конструктивно – деструктивна синергетична біосистема кібернетичного типу. Це біологічно – технічна розумово – духовна та моральна система. Її **критеріальне кредо** може бути у вигляді: **acme** - акме, вершина; **culminis** – кульмінація, точка найвищої напруги або **Floruit** – розвиток, точка найвищого розвитку; **top, topos, topos + logiy** (символ вершини, вища ступінь) – у акмеології; **аттрактор** – у синергетиці; **пасіонарність** – у етногенезі; екстремум – у екстремології; **загостреність** – у соціальній у екстремології.

Автором досліджується проблема класифікації та систематизації життєдіяльності людини на основі застосування **комп'ютерних кібернетично – акмеологічних технологій**, які використовують інноваційні методи тестування та діагностики. **Мета дослідження автора** полягає у формуванні та видачі рекомендацій, порад, методик, алгоритмів, програм поведінки для будь – якої зацікавленої людини, що бажає, планує, прогнозує свій життєвий шлях під кутом зору його розвитку, акселерації, удосконалення, гармонічності тощо. При цьому використовуються наступні особистісно – орієнтовні підходи: акмеологічні, синергетичні, гендерні, етасологічні, етометричні, евристичні, експертні, аналітичні, експертно – аналітичні тощо. Технології налаштовані на дослідження, аналіз та реалізацію людини – залежних чинників (**базових критеріїв для аналізу Особи**): визначених, формалізованих (кількісних); не визначених (якісних); слабо визначених (кількісно - якісних); «розмитих» нечітких, ймовірнісних, тощо.

Автором досліджується питання створення КАЕАМБ ІС з поглибленим аналізом специфічних рис людства за такими напрямками життєдіяльності особи: *гендерологія; ювенологія; геронтологія; релігія-логія; спорт-логія; синерго-логія; санологія; валеологія; професіо-логія; кар'єро-логія; профорієнто-логія; освітологія; мистецтво-логія; культурологія; психологія; педагогіко-логія; філософо-логія; віктимологія; стресологія; страхологія; біологія; медицино-логія; біомед – астрологія; комп'ютеро-логія; депресіо-логія; сексологія; владо-логія, лідеро-логія; хоббіо-логія; фінанси-логія; гедонізм-логія; патологія; мікробіотико-логія; екологія; соціологія; етоетро-логія (математичним моделюванням моральних структур, включаючи і **совість**); гармоно-логія, біхевіористологія тощо*. Дослідження автора досягає **мети** у процесі реалізації, експлуатації та практичного застосування акме-автоматизованої інформаційної системи (АІС), що побудована (спроєктована) на наступних принципах: кібернетично-полі-акмеологічних; комп'ютерно-аналітичних; синергетично-експертних; інтеграційно-прогнозних; біхевіористичних; багатофакторних; ергатично-ергономічних; інтелектно-мережєвих; біотехнічних; grid, GRADE – технологічних тощо.

Література:

1. Акмеология 2006. Методологические и методические проблемы [под ред. Н. В. Кузьминой, Л. И. Дубровиной]. – СПб. : Изд-во ЦСИ, 2006. – 246 с.
2. Акмеология: учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. Деркач А. А., Огнев А. С. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих. Монография. – Воронеж: Воронежский ГПУ, 1998. – 297 с.
4. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии: изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.

РОЛЬ ОСВІТИ В САМОВИЗНАЧЕННІ ЛЮДЕЙ ЛІТНЬОГО ВІКУ

Стаття спрямована на визначення ролі освіти у вирішенні людьми похилого віку життєвих проблем, в їх інтеграції й участі в житті суспільства та особливостей надання їм освітніх послуг. Названо функції освіти людей літнього віку (просвітницьку, інформаційну, адаптивну, комунікативну, реабілітаційну, терапевтичну), зміст яких зумовлений особливостями їх життєдіяльності. Визначено специфіку освітніх програм, які можуть бути адресовані літнім людям.

Ключові слова: *освіта людей літнього віку, функції освіти, освітні потреби, специфіка освітніх програм, соціальна адаптація, інтеграція і участь у житті суспільства, самореалізація.*

Стаття нацелена на определение роли и места образования в решении людьми пожилого возраста жизненных проблем, анализ образовательных потребностей людей пожилого возраста и особенностей предоставления им образовательных услуг для интеграции в современное общество. В статье представлены функции образования (просветительская, информационная, адаптивная, коммуникативная, реабилитационная, терапевтическая), содержание которых определяется особенностями жизнедеятельности людей пожилого возраста; определена специфика образовательных программ, которые могут быть адресованы людям пожилого возраста.

Ключевые слова: *образование людей пожилого возраста, функции образования, образовательные потребности, специфика образовательных программ, социальная адаптация, в интеграции и участии людей пожилого возраста в жизни общества самореализация.*

The article is focused on the role identification and education place in the elderly people's life problems solution, in their integration and participation in the life of society as well as on peculiarities of offering educational services for them. The article names functions of elderly people's education (educational, informational, adaptive, communicative, rehabilitation, therapeutic), the content of which is treated by their life activity peculiarities. The author specifies educational programs which can be implemented into these people's education. The author pays attention on necessity of informal education system, which will be able to secure conditions for every person self-realization regardless of their age.

Keywords: *education of elderly people, functions of education, educational needs, specificity of educational programs, social adaptation, integration, participation in society's life, self-realization.*

Системна криза, спричинена кардинальними змінами в соціально-економічних відносинах, активний світовий курс на ринкову економіку змінили ситуацію в сфері освіти дорослих загалом та соціально незахищених категорій дорослих зокрема. Нині освіта суттєво перетинається з економічною сферою суспільства, а освітня діяльність стає надзвичайно важливою компонентою його економічного розвитку. Слід зазначити, у період реформ, притаманним сучасному соціуму, освіта є провідним стабілізуючим чинником між новими соціальними уявленнями та ідеалами попередніх поколінь, що знайшли своє відображення в історичній традиції.

Старіння населення та його наслідки нині значною мірою визначають соціально-демографічний портрет сучасного суспільства, а також його перспективу. Темпи зростання кількості людей похилого віку у світі нині у два рази випереджають зростання чисельності населення. За результатами більшості демографічних прогнозів [10], двадцять перше сторіччя на відміну від двадцятого «століття зростання», буде «століттям старіння». Старіння є одним із проявів трансформації вікової структури населення у процесі демографічного переходу і проявляється у збільшенні частки осіб літнього віку та у зміні співвідношень між поколіннями, що в свою чергу вимагає формування нових уявлень про роль цієї категорії громадян у соціальному розвитку. Україна за часткою населення у віці понад 60 років входить до тридцятки найстаріших держав світу, посідаючи наразі 25-26 місце (яке вона поділяє з Норвегією) у рейтингу країн світу за цим показником. До 2025 року, на одного працюючого громадянина України буде приходиться один пенсіонер, а для нормального функціонування держави, на думку вчених, на одну особу літнього віку повинно припадати від шести до десяти працездатних громадян. В умовах демографічного старіння суспільства люди літнього віку стають однією із самих значних категорій населення. Відтак, характеристика цієї групи населення може стати характеристикою всього суспільства. В нинішніх умовах людина у віці 57 - 65 років, яка виходить на пенсію, частіше всього – це ще досить молода, енергійна особа, яка має значний фізичний та інтелектуальний потенціал. Нині більшість літніх людей у нас, в Україні, представлена «молодими старими» (віком від 60 до 74 років) – вони становлять понад 70% всіх

осіб, старших за 74 роки («старших старих» (75-84) та «дуже старих» (старших 85 років) наразі 24% та близько 6% відповідно [11]. Тому виникає необхідність формування суспільних умов для якомога більш повної соціальної адаптації та інтеграції літніх людей. У межах нині чинного Мадридського міжнародного плану дій з питань старіння населення, та більшості інших рішень світової спільноти, що стосуються людей літнього віку, *вимагається забезпечення повної інтеграції та участі осіб літнього віку у житті суспільства* [9, с.75].

Умови життя і діяльності в сучасному суспільстві вимагають іншої індивідуальної і суспільної свідомості, нової моделі поведінки, активної життєвої і громадянської позиції кожного як творця власної долі і долі країни. На жаль, соціальна політика нашої держави створює умови для активного включення у реформаційні процеси, головним чином, економічно активного населення, при цьому нівелюється велика соціально-демографічна група людей літнього віку. Цій категорії громадян надається пасивна роль споживача соціальних послуг. Результати опитування українських пенсіонерів засвідчили, що їх самовизначення та інтеграція у суспільство відбувається цілковито за рахунок їх власного бажання, як потреба у спілкуванні і як потреба бути соціально корисним, потрібним і самореалізованим. Комплекс «зайвості», який виникає у пенсіонерів під впливом неуваги до них з боку держави і суспільства, стає переважно лише їх глибоко особистою проблемою, яка може ніяк не виявляти себе оточуючим.

Нині люди літнього віку переважно не ставляться до старості як періоду, наповненого новим сенсом, до нового соціально-психологічного стану і нової позиції. Вони прагнуть продовжити звичний ритм і темп життя. Неможливість зберегти колишні стосунки викликають незадоволеність, соціальну ізоляцію, відчуження, невдоволення життям, дезадаптацію, загальний песимізм, апатію, невпевненість у майбутньому. Отже, одна із основних особливостей людей похилого віку полягає саме в необхідності адаптації до нового етапу життя: подолання психологічної кризи, пристосування до зміни соціального статусу і зміни ролей, фізичних змін. Забезпечення високої функціональності літніх людей в умовах, коли зміна інформації і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь людей, потребує постійного оновлення набутих знань, умінь та навичок, освоєння новітніх науково-технічних досягнень і реалізується через розвиток системи безперервної освіти, надання дорослому населенню можливостей продовжувати навчання все життя. Згідно Мадридського міжнародного плану дій держава має сприяти безперервному навчанню впродовж життя й пристосувати систему освіти до економічних, соціальних та демографічних умов, які змінюються [4; 10; 11].

Останнім часом з'явилося чимало наукових публікацій, які характеризують соціальне самопочуття людей літнього віку, їхній спосіб життя, участь у суспільній діяльності. Ці проблеми аналізують у своїх працях С.Архипова, Н.Єрмак, П.Массен, Г.Міннігалєєва, Т.Кононігіна, І.Колеснікова, Л.Лук'янова, І.Сагун, Є.Тонконога, Є. Холостова та ін. У той же час, слід визнати, що пріоритет дослідження проблем освіти людей літнього віку та їх інтеграції у суспільство належить зарубіжним ученим і носить міждисциплінарний характер.

Метою нашої статті є визначення ролі освіти у вирішенні людьми похилого віку життєвих проблем, в їх самовизначенні, інтеграції й участі в житті суспільства.

Участь людей літнього віку в суспільних процесах, формуванні індивідуальної, активної, соціально-орієнтованої свідомості не можуть розвиватися стихійно і потребують стимулювання з боку держави і суспільства, у тому числі і через систему освіти.

Розвиток системи освіти людей літнього віку не є наразі таким перспективним напрямом як розвиток системи освіти дітей, підлітків, людей дорослого працездатного віку. Проте допомога і підтримка людей літнього віку, яка так необхідна в умовах змін і нестабільного соціуму, розглядається однобічно, переважно в контексті соціальної і психологічної допомоги. Роль освіти в житті літніх людей, яка може виконувати функцію соціального захисту, значно знецінена. Багатий соціальний і професійний досвід літніх людей, їх творчий потенціал часто залишаються незадіяними. Соціальна активність цієї вікової групи, її знання і досвід, а також здатність до сприйняття нового дають право говорити про те, що система освіти для літніх людей має великий потенціал для розвитку, незважаючи на соціально-економічні негаразди сьогодення.

Навчання людей літнього віку є певною мірою засобом вирішення проблеми «соціального виключення», їх інтеграції у нові соціально-економічні структури шляхом забезпечення їм рівних можливостей та знань, необхідних для того, щоб посісти гідне місце у сучасному суспільстві.

Як засвідчує аналіз соціально-педагогічної літератури і сучасної практики, потреби людей

літнього віку в саморозвитку і освіті, які формуються в сучасному суспільстві, часто не знаходять можливості задоволення; чинна соціальна політика слабо орієнтована на людей літнього віку. Попри те, що відповідно до національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті розвиток неперервної освіти та навчання впродовж життя визначено одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти, прогрес у цій сфері не можна вважати таким, що відповідає сучасним вимогам: не створені умови для соціалізації осіб третього віку, їх участі в суспільно-політичних процесах; процеси становлення, функціонування і розвитку освіти людей літнього віку поки що не мають достатнього наукового осмислення, яке необхідне для їх позиціонування і розвитку; відсутня система управління освітою людей літнього віку. Усе це вказує на актуальність аналізу особливостей освіти цієї категорії людей, конструювання моделей функціонування системи геронтоосвіти для використання у практичній діяльності.

Система освіти впродовж життя у старіючому суспільстві покликана розширювати увесь спектр спроможностей людей літнього віку. Важливим для забезпечення інтеграції осіб літнього віку у суспільне життя, їх адаптації до технологічних інновацій, світоглядних змін тощо є їх участь у навчанні як до, так і після виходу на пенсію. У пізнанні нового – сенс людського життя і одночасно засіб його довготривалості. Навіть існує теорія старіння, яка наполягає на тому, що тривалість життя збільшують конкретні причини: не помирати і жити. Неперервна мотивація людей літнього віку в процесі надання їм освітніх послуг дозволяє розкрити перед ними нові грані власної самореалізації і самовизначення, забезпечити адаптацію до сучасних умов життєдіяльності, що запобігає їхньому «соціальному виключенню» [1; 2; 9–11].

Нині соціальні ролі людей літнього віку суттєво знизилися. Літня людина в сім'ї незалежно від рівня освіти, культурного потенціалу, самооцінки, яка втратила економічну незалежність, повинна різко міняти свій соціальний статус і виконувати не властиві їй соціальні ролі. Ситуація, у якій опинилися люди літнього віку, що здатні і бажають працювати, визначається як ситуація «незаслуженої соціальної відставки», втрати соціального статусу.

Повноцінне існування людини, особливо в літньому віці, залежить від наявності повноцінних соціальних і культурних зв'язків, можливостей комунікації, доступності засобів масової інформації. Слід зазначити, що майже всі опитані високо оцінюють значення спілкування в їх житті (так, 3% респондентів відчують гостру потребу у спілкуванні з людьми; 84% потребують спілкування з тими, хто здатен їх зрозуміти; 8% не відчують потреби в спілкуванні; 5% заявили, що цілком можуть обходитися без взаємодії з іншими людьми).

Саме тому актуальним є аналіз шляхів і засобів збереження високого творчого потенціалу літніх людей у поєднанні з мудрістю, набутою роками, а також чинників, які зумовлюють ці процеси, що сприятиме організації навчання дорослих.

Потенційні можливості людей літнього віку до сприйняття нового можуть бути досить високими. Відомі численні факти високої творчої активності і продуктивності вчених, представників мистецтва, культури не лише в літньому, але й у значно старшому віці.

Зауважимо, що освіта для дорослої людини є одним зі способів вирішення низки важливих життєвих проблем. На кожному віковому етапі людина стикається з новим колом проблем. Для людей літнього віку це не лише проблеми матеріальні, а й проблеми психологічного характеру (турбота про здоров'я та його збереження; самотність; втрата рідних і близьких людей; відсутність взаєморозуміння з боку інших; організація вільного часу тощо).

Враховуючи прогресуюче старіння населення, для України особливо актуальним є розвиток системи перед пенсійного навчання, що забезпечувало б адаптацію осіб літнього віку до активного суспільного життя після виходу на пенсію.

Спираючись на результати аналізу наукової літератури з проблем освіти людей літнього віку як особливого розділу андрагогіки, можна говорити про необхідність більш глибокого вивчення цієї проблеми в контексті життєвого шляху людини. Також слід зазначити, що навчання літніх людей повинно спиратися на їхній життєвий досвід, враховувати їхні потреби, очікування, установки, при цьому слід брати до уваги їхню критичність до інформації, яку вони отримують, а також передбачати можливість того, що отримати знання літні люди можуть не лише у спеціальних закладах, але і від знайомих і близьких людей, від засобів масової інформації (Л. Анциферова, С. Змейов, Ю. Кулюткін, М. Махлін, М. Ноулз).

Аналіз проблем освіти людей літнього віку на теоретичному і емпіричному рівнях дозволив сформулювати її функції: *просвітницьку*, спрямовану на задоволення культурно-

освітніх запитів людей літнього віку; *інформаційну*, спрямовану на розширення інформаційного простору доступними для людей літнього віку засобами; *адаптивну*, яка допомагає людям літнього віку опанувати нові соціальні ролі, адаптуватися у змінюваному соціумі; *комунікативну*, яка сприяє задоволенню потреби людей у безпосередніх контактах; *реабілітаційну*, яка сприяє подоланню психологічних і фізичних бар'єрів, що виникають у житті людей похилого віку; *терапевтичну*, покликану сприяти благотворному впливу на стан здоров'я людей похилого віку та їх самопочуття; *соціального захисту* як таку, що допоможе забезпечити певним чином соціальну підтримку у вирішенні життєвих проблем соціально незахищених категорій людей.

Зміст кожної із функцій зумовлений особливостями життєдіяльності людей похилого віку.

У соціально-педагогічній літературі вказується на здатність освіти задовольняти потреби людей літнього віку і в таких функціях як: соціальної, валеологічної і аксеологічної. *Соціальна* функція пов'язана із задоволенням соціальних очікувань літніх людей, їхніх установок, мотивів, цілей, життєвих планів. *Валеологічна* функція передбачає створення умов для забезпечення комфортних умов навчання літніх людей, таку його організацію, яка б відповідала особливостям когнітивного і емоційного статусу літніх людей. *Аксеологічна* функція спрямована на залучення цих людей до загальнолюдських цінностей.

Аналізуючи, особливості освіти дорослих в умовах трансформації сучасного суспільства Г.Ключарьов, Є.Огарьов та інші [6] відмічають, якщо зібрати разом ті галузі знань, які користуються інтересом у літніх, то картина виглядає так: *правові знання* – наслідування, дарування, складання заповіту, захист своїх прав; *медичні* (санитарно-гігієнічні) – розпізнавання хвороб, перша допомога, інформація про власні хвороби, моделі «незалежного життя»; *економічні* – навички ведення бюджету, розуміння економічних процесів у державі; *екологічні* – підтримка середовища проживання, якість продуктів харчування і води, утилізація відходів; *психологічні* – підготовка до виходу на пенсію, перехід до глибокої старості, відносини з іншими поколіннями; *філософські і релігійні* – загальні питання сенсу життя, походження моральних цінностей; *практичні знання* – сад, огорода, кулінарія, комп'ютер, ігри з дітьми, рукоділля, живопис, написання мемуарів; *науково-популярні* (дозвіллі) знання – історія, краєзнавство, політика, мови, подорожі тощо.

Отже, люди літнього віку володіють значною мотивацією і здібностями до засвоєння різноманітних систем знань і навичок. Але фактично літні люди, відділені від суспільного життя, що слугує не лише джерелом внутрішніх конфліктів, а й знижує самооцінку людини старшого віку. Систематичні ж заняття під керівництвом соціальних педагогів і соціальних працівників здатні наповнити індивідуальне життя пенсіонера корисним змістом і отримати позитивний соціальний ефект. Тому одним із основних завдань є створення умов для надання освітніх послуг необхідних для людей літнього віку.

З позиції суб'єктивного підходу, самовизначення, саморозвиток, пов'язані з накопиченням, засвоєнням соціального, соціально необхідних якостей людини як суб'єкта, а самореалізація передбачає самопрезентацію людиною себе самої суспільству своєю соціально значущою діяльністю (А. Деркач). У старості потреба в самореалізації не завжди усвідомлена, часто приглушається переживанням власної безпорадності. У зв'язку з цим у завдання освіти входить допомога людям літнього віку в усвідомленні потреби в самореалізації як одній із найважливіших життєвих потреб бути необхідним, соціально затребуваним, оцінювати свій життєвий досвід як реальну здатність діяти і зберігати простір спрямованої взаємодії як простір розвитку.

Як бачимо, у ході навчання в людей літнього віку виробляється нова позиція особистості відносно навколишнього середовища і самого себе; людина отримує можливість вступити у нові соціальні зв'язки з іншими людьми і з суспільством у цілому, отримати нове активне ставлення до світу через діяльність, яка має соціальний сенс. У ході навчання створюються передумови для усвідомлення літньою людиною потреби і здатності до самореалізації, для орієнтації у власному особистісному потенціалі, а також для структурування життєвого досвіду, створення нових життєвих орієнтацій.

На нашу думку, належним чином організована освіта людей літнього віку має виступати як засобом соціального захисту і психологічної стабільності, так і способом самовизначення та інтеграції в комунікативний і культурний простір, і розглядатися як активна діяльність, спрямована на самореалізацію особистості.

Узагальнюючи досвід роботи з людьми літнього віку країн Заходу, Росії та незначний досвід нашої країни, варто визначити специфіку освітніх програм, які можуть бути адресовані літнім людям. Вони мають [8, с. 73–74]:

1. Сприяти більш активній інтеграції людей літнього віку у політичне й економічне життя країни, міста (через участь і представництво в політичних партіях і рухах як спосіб вирішення актуальних для них соціально-економічних проблем).

2. Забезпечувати інтеграцію літніх людей у культурно-освітній простір на основі врахування соціально-психологічних і статусних особливостей цієї соціальної групи, життєвого і соціального досвіду людей (наприклад, залучення людей літнього віку до освітньої діяльності за інтересами в прикладних заняттях, у творчості, у спілкуванні).

3. Надавати допомогу в соціальній і психологічній адаптації, продовженні творчої і фізичної активності літніх людей, передачі досвіду, зміцненні здоров'я (зокрема, підготовка людей літнього віку до участі у волонтерській діяльності).

4. Робити акцент на актуальних проблемах сьогодення, сприяти розумінню й усвідомленню подій сучасності (зокрема, формування комп'ютерної грамотності, оволодіння Інтернет-технологіями).

5. Підтримувати рольове навчання, яке допоможе літнім людям подолати кризові ситуації, пов'язані із переходом у новий соціальний статус.

6. Стимулювати реалізацію тих культурно-освітніх проблем, які характерні для конкретної групи слухачів. Одночасно система освіти людей літнього віку повинна бути здатною поєднуватися з іншими освітніми системами (системі додаткової освіти, підвищення кваліфікації тощо), а освітні програми не повинні обмежуватися колом питань, зумовлених лише особливим соціально-психологічним статусом літніх людей.

Департаментом соціальних послуг з метою реалізації освіти людей літнього віку впродовж всього життя та підтримки фізичних, психологічних та соціальних здібностей розроблено методичні рекомендації щодо організації соціально-педагогічної послуги „Університет третього віку” у територіальному центрі соціального обслуговування. Це особливо важливо для вирішення проблем людей літнього віку, покращення якості їх життя, збереження та формування їх активної життєвої позиції.

У багатьох країнах до 80% дорослого населення охоплено різними формами освіти. З 1976 року діє Міжнародна асоціація Університетів третього віку, яка об'єднує в усьому світі приблизно 2 млн. 200 тисяч студентів пенсійного віку [6, с. 165-172.]. В Україні цей показник поки що невисокий (28%), що стосується людей літнього віку, то він зовсім незначний. Хоча слід зазначити, що в ряді міст України сьогодні уже діють «Університети третього віку» і народні університети (Київ, Харків, Львів, Тернопіль, Севастополь, Суми, Миколаїв, Житомир, Шостка, Умань, Черкаси та ін.). В цих університетах переважно діють медичний, мистецький, юридичний та спортивно-оздоровчий факультети, а також факультети інших напрямів діяльності в залежності від запитів пенсіонерів. В „Університетах третього віку” показують переваги, задоволення, користь і нові горизонти, що відкриваються завдяки неперервній освіті.

Аналіз соціально-педагогічної літератури [2; 3; 6; 7; 9–11] та існуючої практики дозволяє зробити висновок щодо необхідності формування системи освіти людей літнього віку зі своїми принципами, властивостями, функціями, яка має позитивну соціальну дію на особу, сприяє виявленню і прояву в літньому віці особистих ресурсів для саморозвитку, соціалізації, інтеграції в соціум з метою активної, компетентної, продуктивної діяльності на користь людини, суспільства і держави, для досягнення згуртованості, демократичної культури, соціальної згоди, толерантності.

З позиції системного підходу освіта людей літнього віку є важливою складовою системи безперервної освіти. У контексті діяльнісного підходу освіта літніх людей є елементом життєдіяльності людини в перед- і пенсійний періоди. Освіта людей літнього віку відноситься до неформальної освіти, яка має на меті персональний розвиток, соціальну адаптацію, спілкування людей та збереження їх активної життєвої позиції і виконує функцію соціального регулятора, який відповідає за життєву позицію літньої людини. Це процес гармонійного поєднання завдань суб'єктивно-суспільно-державного характеру в умовах демографічної кризи, побудови соціально орієнтованого, демократичного суспільства та індивідуального розвитку.

Тому подолання стереотипу ставлення до неформальної освіти як до мало важливої і несуттєвої стає нині однією з найсуттєвіших проблем становлення системи неперервної освіти,

оскільки незважаючи на значущість установ формальної освіти, їх роль стає обмеженою [9, с. 74]. Саме неформальна освіта відображає і задовольняє особистісні потреби й запити індивіда, мобілізуючи тим самим його природну здатність до самовдосконалення і духовного зростання, а створення системи неформальної освіти зможе забезпечити умови для самореалізації кожної особистості незалежно від віку.

Література:

1. Архипова С. П. Освіта соціально незахищених категорій дорослих: теорія, методологія, практика : монографія / С. П. Архипова. – Черкаси : ПП Чабаненко, 2011. – 368 с.
2. Герасимова Т. М. Пожилые люди современной России: стратегия жизни или выживания / Т. М. Герасимова. – М., 1997. – 182 с.
3. Кононыгина Т. М. Герагогика : пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей // Т. М. Кононыгина. – Орел: Красная строка, 2006. – 168 с.
4. Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 р. - Режим доступу: <http://www.idss.org/ua/popforecast2010.xls>
5. Змеев С. Образование взрослых в России и мире / С. Змеев // Новые знания. – 1999. – № 2. – С.2-4.
6. Кузнецов А. И. Университет третьего возраста – совместный проект БИЭФ и Министерства социальной политики и труда Правительства Калининградской области РФ / А. И. Кузнецов // Балтийский экономический журнал. – 2009. – № 2. – С. 165-172.
7. Непрерывное образование в трансформирующемся российском обществе / авт. кол. : Г. Ключарев, Е. Огарев. – М. : РОССПЭН, 2002. – 194 с. 8. Рабочая книга андрагога / под ред. С. Г. Вершловского. – С.Пб. : Знание, 1998. – 318 с.
9. Україна: через десять років після Мадриду (стан реалізації Мадридського міжнародного плану дій з питань старіння в Україні у 2007-2012зз.).-К.,2012.- 130 с.
10. World Population to 2300.- N.Y.(ST/ESA/SER/A.236),2008/- 240 р.
11. Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 р. - Режим доступу: <http://www.idss.org/ua/popforecast2010.xls>

УДК 331.115

Л.В. Барановська,
доктор педагогічних наук, професор
(Національний авіаційний університет, м. Київ)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються філософський, психологічний, педагогічний аспекти дослідження проблеми самореалізації особистості.

Ключові слова: особистість, самореалізація особистості, самоактуалізація, самоствердження, саморозвиток, самоорганізація, самодетермінація

В статье рассматриваются философский, психологический, педагогический подходы к изучению проблемы самореализации личности.

Ключевые слова: личность, самореализация личности, самоактуализация, самоутверждение, саморазвитие, самоорганизация, самодетерминация

Philosophical, psychological, pedagogical approaches of study the problem of personal self-actualization are defined in the article

Keywords: personality, self-realization of personality, self actualization, self-affirmation, self-development, self-organization, self-determination

В умовах становлення української державності, розбудови її політичної системи та реформування економічної сфери висуваються ґрунтовні вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, яка має закласти основи для їхньої фахової самореалізації. Ефективним з огляду на зазначене є використання акмеологічного підходу до формування майбутнього спеціаліста у ВНЗ. Він забезпечує створення сприятливих умов для вибору особистістю ціннісних орієнтирів, стійкої життєвої позиції, побудови індивідуальної траєкторії досягнення успіху й професійної самореалізації в діяльності.

Результати аналізу наукової літератури свідчать про те, що проблему професійної самореалізації особистості досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: Л. Коган, І. Кон, Л. Коростильова, В. Муляр, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм. З'ясуванню сутності професійної самореалізації особистості сприяв аналіз результатів педагогічних досліджень А. Ковальової, І. Краснощок, І. Лебедика, Л. Левченко, Н. Лосєвої, В. Радуга, В. Райка, Л. Рибалко, І. Шендрик та ін.

Вагомим у даному аспекті є доробок вітчизняних та зарубіжних учених з акмеології

(К. Абульханова-Славська, С. Архипова, В. Бранський, А. Деркач, В. Зазикін, О. Селезньова, Л. Орбан, А. Москаленко), педагогічної акмеології (В. Вакуленко, В. Гладкова, Н. Кузьміна, С. Пальчевський, С. Пожарський), акмеології кар'єри та професійного зростання особистості (О. Гавалешко, І. Григор'єва, В. Пасніченко, Т. Кривко, Ю. Чернова).

Мета даної статті полягає в аналізі різних підходів до розуміння проблеми особистісної та професійно самореалізації людини.

Аналіз результатів досліджень учених дають підставу констатувати відсутність єдиного трактування категорії «самореалізація особистості». Окремі з них вважають, що смисл поняття «самореалізація» є значно ширшим та узагальнювальним по відношенню до дефініцій термінів «самоактуалізація», «самоствердження», «саморозвиток», «самоорганізація», «самодетермінація», які характеризують особистість, її активність та цілісність. Інші стверджують, що ці поняття є взаємозамінними. Самореалізація ж, на нашу думку, є найбільш значущою з усіх названих вище категорій, які, своєю чергою, є її визначальними конструктами.

Термін «самореалізація» (self-realisation) вперше наводиться в Оксфордському словнику з філософії і психології, виданому в 1902 р. в Лондоні, і визначається як «реалізація особистих зусиль людини, можливостей розвитку «Я» [1].

У кінці 1970-х – на початку 1980-х рр. у соціальній філософії поняття «самореалізація» починає розглядатися як реалізація сутнісних сил людини, ядром яких є здібності й потреби. А потреба в самореалізації – вища в ієрархії потреб. У результаті її задоволення людина стає тим, ким вона може і повинна стати у процесі свого розвитку.

Проблему самореалізації особистості, реалізації її потенційних можливостей для досягнення найвищих результатів діяльності досліджували вітчизняні і зарубіжні філософи Л. Антропова, Л. Коган, І. Кон, М. Михайлов, М. Муляр, Л. Сохань, М. Недашковська, Г. Нестеренко, Л. Никифорова, Л. Подоляно, Н. Цибра, А. Шинкіна, Є. Цесаревська, О. Чуйкова, І. Чхеайло. На думку більшості з них, поняття самореалізації не існує ізольовано, воно тісно пов'язане з процесами самосвідомості, самопізнання, самооцінки, самовизначення, самоорганізації, самовдосконалення, саморозвитку, а отже, з цілісним розвитком особистості. Зокрема Л. Коган стверджує, що самосвідомість є такою формою знання, де особистість стає і суб'єктом, і об'єктом пізнання та прагне до усвідомлення своїх знань, досвіду, можливостей, виходячи з яких вона і ставить цілі самореалізації, обирає форми, способи та засоби її досягнення [2]. В. Муляр визначає самореалізацію як «процес усвідомленого і цілеспрямованого розкриття сутнісних сил особистості, ґрунтованого на їх адекватному самопізнанні та самооцінці» [3], що функціонують одночасно із самосвідомістю. Як передумова самореалізації самопізнання особистості можливе лише в процесі її самореалізації. Особливістю самооцінки є те, що вона являє собою результат процесу самопізнання та, перебуваючи в діалектичному взаємозв'язку з самореалізацією особистості, виконує своєрідну коригувальну функцію відносно останньої. Філософ І. Кон, своєю чергою, розглядає самореалізацію як творчу активність особистості, розширення власного «Я», збагачення сфери діяльності, підвищення рівня самоконтролю, відповідальності та визначає її як поняття «життєвого плану» особистості, основою якого є самовизначення, а кінцевим результатом є «творча активність – самореалізація» [4].

Якісно новим у питанні самореалізації особистості є погляд В. Муляра, який розглядає поняття «цілісної самореалізації особистості», пов'язуючи його з цілісним розвитком особистості: «Цілісна самореалізація особистості полягає в тому, що вона, відображаючи внутрішню єдність, багатоманіття та повноту процесу самореалізації особистості в її життєдіяльності, одночасно відображає певний «підсумок», ступінь цілісного розвитку особистості взагалі» [3, с. 100].

І. Чхеайло розглядає особу одночасно суб'єктом і об'єктом самореалізації, підкреслюючи їхню неподільність. «Цю діяльність вирізняє те, що в ній збігаються суб'єкт і об'єкт, оскільки в будь-якому разі і тим, і іншим є сама особа. Сфера самореалізації виступає сферою найбільшої свободи людини. Вона більш ніж в будь-якому виді діяльності зацікавлена в її результатах» [5, с. 10].

Самореалізація особистості – це не одиничний акт опредметнення її сутнісних сил, завдяки чому особистість досягає повноти і завершеності власної життєдіяльності. Як єдність кінченного і безкінченного, перервного і неперервного, особистого та суспільного, індивідуального та соціального, самореалізація супроводжує весь життєвий шлях особистості і закінчується разом з його припиненням.

У психології проблема самореалізації трактується дещо інакше, однак психологи також підкреслюють зв'язок самореалізації з процесами самоформування особистості. У концепції В. Франкла поняття самореалізації тісно пов'язане з проблемою “самотрансценденції” – здатності виходити за межі власного Я, вмінням знаходити сенс у діяльності. Саме сенс у В. Франкла визначає сутність самореалізації та самоствердження.

Видатні американські психологи А. Маслоу та К. Роджерс, увівши поняття “самоактуалізація” (self-actualization), пояснюють його як наявність уродженого потенціалу специфічних людських якостей і характеристик, які за сприятливих умов розвитку особистості розгортаються, що дає можливість стати тим, ким вона може стати, а значить, бути самоактуалізованою.

Самореалізація особистості (self-realization), за К. Хорні – це подолання внутрішнього конфлікту “Я-реального” та “Я-ідеального” і повернення до душевної гармонії через самоаналіз, усвідомлення суперечливих чинників свого існування.

Розглядаючи проблему самореалізації Е. Фромм зазначає, що суть самореалізації особистості полягає в пошуку гармонії зі світом і з собою, але водночас акцентує увагу на тому, що розвиток ніколи не буває повним, навіть за найсприятливіших умов реалізується лише певний сегмент людських можливостей.

Положення А. Маслоу, К. Роджерса, К. Хорні, Е. Фромма знайшли своє подальше відображення в працях Д. Леонт'єва, який розділяє поняття самореалізації та самоактуалізації особистості і вважає, що поняття самореалізації не прив'язане до певної визначеної парадигми та позначає процеси особистісного розвитку й трансляції особистістю своєї сутності іншим людям і культурі через творчі та комунікативні процеси.

Подальші ідеї у визначенні стратегії життя розвивала К. Абульханова-Славська, яка вважала, що мета самореалізації залежить від обраної особистістю стратегії життєвого шляху, сенсу життя та досягнення нею цілей, що визначені цією стратегією, знайшли своє відображення у акмеології [6]. Акмеологія як наука про вершинні досягнення людини, розквіт її внутрішніх потенційних можливостей спирається на сукупність ідей про цінність людини та її духовного світу, здатність до творчого саморозвитку та самовдосконалення. Акмеологія покликана допомагати особистості в розробці такої стратегії життя, яка б дала можливість їй всебічно й оптимально самореалізуватися.

З огляду на це об'єктом акмеології стала зріла особистість, яка прогресивно розвивається та самореалізується, головним чином у професійних досягненнях, і досягає вершини у своєму розвитку .

Представники акмеологічного підходу А. Деркач і В. Зазикін акцентують увагу на тому, що предметом акмеології у широкому розумінні є процеси, закономірності і механізми, що сприяють удосконаленню індивіда, індивідуальності, суб'єкта праці і особистості в життєдіяльності, професії, спілкуванні, що приводить до оптимальних шляхів самореалізації. У більш вузькому розумінні предметом акмеології є пошук закономірностей саморозвитку, самовдосконалення зрілої особистості, самореалізації у різних сферах самоосвіти, самокорекції, самоорганізації [7].

Вітчизняні дослідники також переконують, що предметом акмеології є стратегії самореалізації особистості в різних видах творчої та професійної діяльності. Вони розглядають предмет акмеології як самореалізацію творчих потенціалів особистості на шляху до вершин професіоналізму, як закономірності розвитку та саморозвитку особистості, самореалізація творчого потенціалу та розвиток готовності до майбутньої професійної діяльності.

Учені доводять доцільність розробки питань самореалізації особистості на основі загальних акмеологічних положень: метою самореалізації особистості є досягнення акме, яке відбувається в процесі розвитку та саморозвитку; найвищий ступінь самореалізації характеризується професіоналізмом, майстерністю, готовністю до виконання діяльності, тобто певними акме-формами; самореалізація особистості має бути продуктивною, оскільки саме з такої позиції людина розкриває і реалізує творчий потенціал у діяльності.

Отже, самореалізація особистості з точки зору акмеологічного підходу розглядається науковцями як саморух до вершини “акме”, що відбувається в процесі розвитку та саморозвитку на основі внутрішньої спрямованості особистості, її активності, ініціативи, самовиховання, самоосвіти, прагнення розвиватися, самовдосконалюватися та самостверджуватися, що в кінцевому результаті веде до вершин професіоналізму та продуктивної діяльності.

У педагогічних дослідженнях професійну самореалізацію розглядають як процес пізнавальної та творчої діяльності, що спрямований на самовиховання, самоосвіту, самовдосконалення особистості, активізацію її внутрішнього потенціалу під впливом соціального середовища. У вітчизняній педагогіці самореалізація визначається як одна з цілей педагогічного процесу, що полягає в допомозі особистості реалізувати свої позитивні можливості, розкрити здібності і задатки, забезпеченні підтримки й розвитку особистості. Самореалізація є результатом виховання особистості (В. Андреев, І. Бех, І. Зязюн, О. Савченко та ін.).

Так, наприклад, І. Краснощок розуміє самореалізацію як процес, що стимулює розвиток особистості впродовж усього її життя [8]. І. Бех вважає, що самореалізація є цілісною діяльністю і поведінкою особистості, а не сукупністю певних способів її діяльності чи поведінки [9].

Вітчизняними вченими самореалізація трактується як процес, в якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона б хотіла досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріплену у визнанні цих досягнень іншими. Педагоги здебільшого розглядають самореалізацію як процес або діяльність особистості, що спрямована на особистісно-професійне зростання та розвиток протягом усього життя, реалізацію поставлених цілей, прагнень, внутрішнього потенціалу, досягнення високої мети, відтворення себе як особистості й професіонала.

Таким чином, сьогодні проблема самореалізації в педагогіці розглядається вченими у межах особистісно орієнтованого підходу (Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, В. Рибалка, Г. Сагач, О. Семиченко, В. Сериков, І. Якиманська та ін.), оскільки, на думку дослідників, особистісно орієнтований напрям освіти дає можливість та необхідні умови для самореалізації особистості.

Література:

1. The Oxford English Dictionary. Second Edition / Prepared by J.A. Simpson and S.C. Wein. – Vol. XIV. – Oxford, 1989. – P. 921.
2. Коган Л. М. Цель и смысл жизни человека / Л. М. Коган. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.
3. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир : ЖПІ, 1997. – 214 с.
4. Кон И. С. В поисках себя: личность и самопознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
5. Чхеайло І. І. Самореалізація особи: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Чхеайло І. І. / Харків. військов. ун-т. – Х., 2000. – 20 с.
6. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – С. 37.
7. Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
8. Краснощок І. П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Краснощок І. П. – К., 2002. – 18 с.
9. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.

УДК 377.134:0041

О.С. Березюк,
кандидат педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЕТНОПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ЕТНОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ СТВОРЕННЯ АКМЕСЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядаються особливості формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя як складової його етнокультурологічної підготовки в умовах створення акмесередовища навчального закладу, аналізуються структурні компоненти етнопедагогіки, основні підходи до формування етнопедагогічної компетентності

Ключові слова: компетентність, етнопедагогіка, етнопедагогічна компетентність, етнокультурологічна підготовка.

В статті рассматриваются особенности формирования этнопедагогической компетентности будущего учителя как составляющей его этнокультурологической подготовки в условиях создания акмесреды учебного заведения, анализируются структурные компоненты этнопедагогической подготовки, основные подходы к формированию этнопедагогической компетентности.

Ключевые слова: компетентность, этнопедагогика, этнопедагогическая компетентность,

етнокультурологическая подготовка.

The article considers the peculiarities of ethnopedagogical competence of future teachers as part of ethnocultural training in acmeology environment of institution. The paper analyzes the structural components of Ethnopedagogy, the main approaches to the formation of ethnopedagogical competence.

Keywords: *competence, pedagogy, ethnopedagogical competence ethnocultural training.*

Проблема досягнення вершин професійної майстерності індивіду, його вдосконалення та самовдосконалення, розвиток і саморозвиток як особистості вирішується акмеологією засобами освіти. Створення духовного продукту індивіда – результат реалізації змісту акмеології як науки інтегративної, складовими якої є і філософія, і культурологія, і народознавство, і психологія, і сама педагогіка та етнопедагогіка. Тому створення відповідного акмесередовища навчального закладу вимагає і етнокультурологічної підготовки певного індивіду.

Організація та проведення нашого дослідження вимагають вибору певного орієнтиру, який дозволить виявити закономірні зв'язки по відношенню до етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя в умовах акмесередовища навчального закладу. Таким орієнтиром буде формування етнопедагогічної компетентності майбутнього педагога.

Тому метою нашої статті є дослідження етнопедагогічної компетентності як основи етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя в умовах створення акмесередовища навчального закладу.

Терміни «компетентне» та спільнокореневі «компетентний», «компетентність» уведено в науковий обіг в 60-х роках ХХ ст. В вітчизняній науковій педагогічній літературі ми вживаємо поняття «компетенція» («компетенції», «групи компетенцій»), поняття «компетентність» («групи компетентностей»). В педагогічному словнику (за ред. С.У. Гончаренка) подаються певні трактування даних понять. Так, компетенція – це добра обізнаність із чим-небудь або коло повноважень організації, установи, особи; компетентність – властивість від компетентний і означає достатні знання певної особистості в якій-небудь галузі або певні повноваження особистості в ній [2].

Ми в нашому дослідженні будемо відштовхуватись від трактування даних понять А.В.Хуторським, який вважає, що компетенцію слід розглядати як задану вимогу, норму освітньої підготовки певної особистості, а компетентність – як реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [9].

За даними Н.В. Лисенко можемо констатувати, що в своїй сутності компетентність синтезує смислові значення традиційної тріади: «знання», «вміння», «навички», її можна визначати як поглиблене знання предмета або оволодіння певними вміннями та навичками [6]. Крім того, актуальною буде та компетентність особистості, яка показує реальний рівень підготовки фахівця, в нашому випадку майбутнього вчителя, який здатний з-поміж багатьох рішень обрати найоптимальніші, найаргументованіші, усунути хибні, тобто володіє критичним мисленням.

Звертаємо увагу на те, що при визначенні поняття «компетентність» повинна бути наявність інтеграції інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних та інших знань, умінь та навичок для успішної діяльності вчителя, для професійного оволодіння ним алгоритмом вирішення відповідних завдань теоретичного і практичного спрямування.

Для нас близькою є думка Е.Зеєра, який вважає, що компетентність фахівця включає міжгалузеві знання, уміння та здібності, які необхідні особистості для адаптації та продуктивної діяльності в різних галузях [4].

Дослідження вчених Т.Браже, М.Затрудського, Е.Зеєра, М.Кричевського, М.Родова, М.Чошонова та інших свідчать про те, що компетентність ґрунтується не лише на базових знаннях, вміннях, навичках, а й на доцільно цілісних орієнтаціях особистості, на мотивації її діяльності, на стилі взаємодії з людьми, на загальній особистісній культурі, на здатності самої особистості до творчості.[3]

Вчені Н. Колеснікова, В. Лозова, М. Лук'янова, А. Маркова, В. Стрельнікова, Н. Гализіна підкреслюють інтегративну природу педагогічної компетентності й пояснюють це тим, що її джерелом є різні сфери культури. Причетність до різних сфер культури зумовлена соціальним характером і перспективністю діяльності педагога та передбачає його залучення до загального світу цінностей [8] Одним із джерел педагогічної компетентності, що забезпечує вдосконалення педагогічного професіоналізму, є етнопедагогічна культура, яка відображається в педагогічній

компетентності у вигляді етнопедагогічної компетентності. Таким чином, етнопедагогічна компетентність може розглядатись як один із різновидів педагогічної компетентності.

Поняття «етнопедагогічна культура» Т. Івановою визначається як «соціально-педагогічний феномен, що характеризує міру оволодіння традиційною педагогічною культурою народів, розуміння виховної сутності її цінностей, їх адекватного застосування в сучасній практиці навчання й виховання» [4, с. 6]. Дослідник вважає, що етнопедагогічна культура має об'єктивний та суб'єктивний аспекти. Об'єктивним аспектом є етнопедагогічна культура суспільства, суб'єктивним – етнопедагогічна культура особистості, яку характеризують етнопедагогічна свідомість, етнопедагогічне мислення, етнопедагогічна діяльність. До структури етнопедагогічної свідомості входять відповідні знання, стосунки, ставлення, мотиви. Її вершиною є етнопедагогічна самосвідомість.

О.М.Ткаченко запропонувала власне трактування етнопедагогічної культури. Вона вважає, що до її структури входять такі компоненти: когнітивний (система знань етнічного характеру, освіченість у сфері певної дисципліни), емоційно-ціннісний (морально-етична спрямованість свідомості: потреба та інтерес до етнопедагогічної діяльності, інтеріоризація етнічних цінностей, культурна ідентифікація), діяльнісний (система етнокультурних та етнопедагогічних умінь і навичок; прагнення до етнопедагогічної самоосвіти та саморозвитку; досвід етнопедагогічної діяльності), професійно-особистісний (етнічні якості, морально-психологічна вихованість, морально-вольові якості [9].

С.Б. Гармаш та О.В. Бондаревська, розглядаючи етнопедагогічну культуру, прийшли до висновку, що вона охоплює все різноманіття проявів дійсності та є складною ієрархізованою динамічною системою. Як частина загальної культури вона безпосередньо пов'язана з економічним, моральним, естетичним, політичним та іншими аспектами культури суспільства. Оскільки етнопедагогічна культура характеризує міру оволодіння традиційною педагогічною культурою народів, можна передбачити її тісний взаємозв'язок з різними сферами культури [8].

Етнопедагогічна компетентність, відображаючи етнопедагогічну культуру, світовий досвід виховання дітей за різними напрямками, має зв'язки насамперед з такими галузями культури, як методологічна, етична, естетична, екологічна, трудова, фізична тощо. Різні види культури є сукупністю практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства в певній галузі та характеризують особливості свідомості, поведінки й діяльності людей в конкретних сферах суспільного життя.

Етнопедагогічна компетентність базується на змісті народної педагогіки. Дослідники української народної педагогіки Н. Лисенко, В. Мосіяшенко, М. Стельмахович, Є.Сявак та інші її складовими вважають родинознавство, педагогіку, народну педагогічну деонтологію та інше. Подібні складові можна виділити в системах педагогічних поглядів різних народів світу. Етнопедагогічна компетентність передбачає володіння педагогом знаннями про погляди українського та інших народів світу на дитину, родину і особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання і виховання підростаючих поколінь; особливості виховання патріота-лицаря та формування у дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва тощо [6].

О.М.Ткаченко наголошує, що етнопедагогічна компетентність – це сформована на основі етнопедагогічної культури якість фахівця, що забезпечує спроможність розв'язання певних професійних завдань [8].

Ми етнопедагогічну компетентність розглядаємо як складне інтегральне явище, як соціально-педагогічний феномен, що характеризує ступінь володіння педагогом системою етнопедагогічних знань, умінь грамотно застосовувати надбання світової народної педагогіки в сучасних умовах, які дають змогу спеціалісту реалізувати гуманістичний підхід у своїй професійній діяльності та оптимально виявити власний творчий потенціал.

Зміст етнопедагогічної компетентності визначаємо такими її **структурними компонентами**:

1) системою знань з різних галузей філософії (етика, естетика), педагогіки (загальні основи педагогіки, історія педагогіки, теорія виховання, дидактика, вікова педагогіка, родинна педагогіка, народна педагогіка), психології (загальна психологія, психологія розвитку, вікова психологія, етнопсихологія), етнографії (етнографія дитинства), яка характеризується комплексністю та динамічністю;

2) усвідомленими ціннісними орієнтаціями та ідеалами, соціальною зрілістю, інтересом до української культури, до культури інших народів, професійним самовдосконаленням, готовністю до організації професійної діяльності з позицій етнопедагогічної культури;

3) інтелектуальними та практичними вміннями, які дають змогу творчо застосовувати надбання світового народного педагогічного досвіду в сучасній практиці виховання дітей (аналітичними, прогностичними, проєктивними, рефлексивними, організаторськими, комунікативними, прикладними);

4) високим рівнем професійності психічних процесів (організації професійного мислення, уваги, уяви, пам'яті, ефективної трансформації отриманої інформації у педагогічну свідомість), професійно важливими особистісними якостями (відповідальність, доброзичливість, оптимістичність, толерантність, спостережливість, емпатійність, ерудованість, індивідуальний стиль тощо);

5) адекватною професійною самооцінкою, позитивною «Я-концепцією», самоусвідомленням і самовизначенням на засадах загальнолюдських цінностей, спроможністю створити умови для самовдосконалення, самореалізації та самозбереження, визначеною професійною позицією, розвитком індивідуальності в рамках певної діяльності.

На підставі залежності етнопедагогічної компетентності від педагогічної виділимо народознавчий, людинознавчий та особистісний напрями та п'ять провідних, нерозривно пов'язаних між собою компонентів, до яких належать народне родинознавство (фамілологія), народне дитинознавство, масова виховна практика (батьківська педагогіка), етнодидактика та народна деонтологія.

У системі формування етнопедагогічної компетентності особистості провідне місце належить чинникам, які визначають ставлення її до мови, культури, державності, національної самоідентифікації, до історико-культурного відродження рідної нації.

Тому до етнопедагогічної компетентності ми відносимо знання про зміст, форми, методи народної дидактики, функціональні системи народного виховання, про народні традиції міжособистісних взаємин, етичні уявлення про ідеальну модель особистості, якій притаманні моральні чесноти (толерантність, гуманність, відповідальність, вміння швидко адаптуватись у соціумі інших етнічних груп) та інше.

Зміст етнопедагогічної компетентності включає також знання про народний досвід ведення господарства, виховання та навчання дітей, систему різновекторних знань про дитину та вміння використовувати їх у навчально-виховній практиці, застосування народно-педагогічних форма, методів, засобів, прийомів навчання та виховання дітей і молоді тощо.

Серед основних підходів до формування етнопедагогічної компетентності особистості слід відмітити: світоглядно-філософський, суспільно-гуманістичний, етнокультурологічний, етногеографічно-краєзнавчий та інші.

Світоглядно-філософський підхід передбачає створення умов для формування в молоді ієрархії духовних цінностей, ідеалів, переконань для того, щоб вони відчували себе частиною світу, українства.

Мета суспільно-гуманістичного підходу – пробудження в молоді інтересу до суспільного життя, розвиток самостійності, творчості, потреби бути активним учасником громадської діяльності.

Етнокультурологічний підхід передбачає проведення керівничо-освітньої роботи, пропаганду національних ідеалів, кращих зразків національної культури, забезпечення педагогічних умов для розвитку творчих здібностей молоді, активну участь в художньо-творчій та художньо-освітній діяльності.

Етногеографічно-краєзнавчий підхід посідає провідне місце в етнопедагогіці, формує в молоді підвищений інтерес до рідного краю, традицій, обрядів, звичаїв, виховує свідомих патріотів, що шанобливо ставляться до духовних і матеріальних надбань рідного краю.

Аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних вчених (Н.Арзамасцева, Н.Лисенко, О.Кузнецова, С.Федорова, В.Сухомлинський та інші) дав свідчення про те, що етнопедагогічна компетентність сприяє: передачі етнопедагогічного досвіду, інформації іншим поколінням; розвитку індивідуальності, що характеризується з трьох позицій: індивідуальні (природні властивості), суб'єктивної та особистісної (власний досвід, почуття, статус у соціумі); вихованню й навчанню особистості, спираючись на етнопедагогічні традиції конкретного регіону; розвитку національної самосвідомості, цілісності особистості.

Тому в професійній підготовці майбутнього вчителя ми можемо виділити етнопедагогічні знання, які поділимо на загальнопедагогічні та методичні. До загальнопедагогічних відносимо: знання про етнодемографічну ситуацію регіону, в якому буде працювати майбутній вчитель, знання про менталітет національних меншин, знання про національну та народну символіку етнічних груп, традиції, звичаї, обряди, символи тощо. До методичних – знання про функціональну систему виховання народної педагогіки, про народну дидактику, родинну педагогіку, їх зміст, методи, засоби, форми.

Важливою умовою підвищення якості сучасної освіти слугують впровадження етнопедагогічних знань на принципово нових поглядах на педагогічне цілепокладання: визначення результатів навчання не через лише їх формування, а через рівень етнопедагогічної компетентності.

Критерії оцінювання етнопедагогічних знань ми виокремимо на основі розуміння етнопедагогічної компетентності як загальної здатності, що будується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчання [6]

Ми вважаємо за доцільне застосовувати наступні етнопедагогічні знання: етновалеологічні, етноестетичні, етноекотологічні, громадянські, етноекономічні і т.д. Зміст етнопедагогічних знань в себе включатиме: знання про народний досвід щодо навчання та виховання дітей та молоді, рідну мову, народні звичаї, традиції та обряди, народні символи та обереги, знання роду та родоводу, знання про народну гру та народну іграшку, педагогіку народного календаря і т.д.

Отже, етнопедагогічна компетентність майбутнього вчителя є основою його етнокультурологічної підготовки, це результат спонукання особистості фахівця до забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем розвитку і саморозвитку, до культивування українознавчого спрямування в системі освіти.

Серед наук про людину саме акмеологія проектує модель майбутньої людини і як індивіда, і як члена соціуму або етносу. Тому саме володіння етнопедагогічною компетентністю є однією із сходинок для майбутнього вчителя на вершину педагогічної майстерності..

Література

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: предмет, проблемы, современные поиски // Становление этнопедагогика как отрясли педагогической науки Элиста, 2003. – С.22-23.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. І. К.: Либідь, 1997. -374с.
3. Егин Е.Д. Акмеология в профессиональном образовательном пространстве // Акмеология 20014. Методологические и методические проблемы. Вып. 24 / Под.ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: из-во НУ Центр стратегических исследований, 2014. – с.40-43.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Уч. пособие. – Екатеринбург, 2000. – 368С.
5. Иванова Т.В. – Культурологическая подготовка будущего учителя: Монография. – К.; УВП, 2005. – 282 с.
6. Лисенко Н.В. Етнокультурна компетентність сучасного педагога: психолого-педагогічний аспект // Народознавча компетентність дітей та молоді: Зб. наук. праць. – Івано-Франківськ, 2007. – 280с.
7. Професійна освіта: Словник / Уклад. С.У.Гончаренко та інші. За ред. Н.І. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. С 149.
8. Ткаченко О.М. Етнопедагогічна компетентність педагога: монографія. – Кіровоград: «Імекс - ЛТД», 2012. – 414с.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования // Народное образование. – Москва, 2003. – №5. – С.55-61.

УДК 378:3733.3:81'243

Ю.В. Березюк,

викладач,

(Житомирський інститут медсестринства)

ТВОРЕЦЬ АКМЕСЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РOLЬ ПІДРУЧНИКІВ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті аналізуються методичні праці відомого українського педагога В.О. Сухомлинського, творця акмесередовищанавчального закладу, і акцентується увага на шкільному підручнику як засобу формування особистості. Висвітлюються функції, дидактичні вимоги, сучасні підходи до використання підручника в педагогічному процесі.

Ключові слова: *досвід В. О. Сухомлинського, шкільний підручник, засіб навчання, акмесередовище, дидактичні вимоги*

В статье анализируются методические труды знаменитого украинского педагога В.А. Сухомлинского, творца акмесреды учебного заведения, и акцентируется внимание на школьном учебнике как средстве формирования личности. Освещаются функции, дидактические требования, современные подходы к применению учебника в педагогическом процессе.

Ключевые слова: *опыт В.А. Сухомлинского, школьный учебник, средство обучения, акмесреда, дидактические требования*

The article analyzes the methodological works of the famous Ukrainian educator VA Sukhomlinsky, the creator of acmeological institution's environment, and focuses on the school textbook as a mean of person's formation. In the paper are shown functions, didactic requirements, modern approaches how to use the textbook in the pedagogical process.

Keywords: *V.A. Sukhomlinsky's experience, a school textbook, teaching tool, acmeological environment, didactic requirements*

Реальне створення умов для творчого розвитку особистості, створення акмесередовища навчального закладу знаходимо в педагогічному наробку В.О. Сухомлинського.

Актуальність творчої спадщини В.О. Сухомлинського пояснюється тим, що в ній вчителі, вихователі, працівники народної освіти, батьки, широка громадськість знаходять відповіді на животрепетні проблеми виховання і навчання дітей та молоді. Знаходять науково обґрунтування поради з питань формування розвинутої особистості, організації навчально-виховної роботи педагогічного закладу, взаємодії школи, сім'ї і громадськості у вихованні та навчанні дітей і молоді, основ дидактики, школознавства та ін.

Метою нашої статті є дослідити роль шкільного підручника, його дидактичні основи в педагогічному доробку творця акмесередовища навчального закладу В.О. Сухомлинського.

За своїми масштаби, цілями, тривалістю павлівський експеримент В.О. Сухомлинського носить глобальний характер, являє собою певний педагогічний цикл і сприяє створенню такого акмесередовища навчального закладу, яке дає змогу глибоко вникнути в будь-яку дидактичну виховну проблему.

Адже значна увага приділяється в творчій спадщині В. О. Сухомлинського присвячена питанням організації навчально-методичної роботи школи. В працях «Педагогічний колектив середньої школи», «Павлівська середня школа», «Серце віддаю дітям», «Розмова з молодим директором школи», «Сто порад вчителю» та інших йдеться про шляхи підвищення ефективності навчального процесу, роль вчителя в боротьбі за міцні знання учнів, про методи і засоби навчання, зокрема шкільний підручник.

Аналіз значного масиву наукової літератури свідчить, що роль підручника як навчальної книги, як дидактичного засобу, як інформаційної моделі в педагогічному процесі активно досліджували українські вчені-дидакти А. Алексюк, В. Бондар, С. Бондар, Г. Ващенко, Б. Грінченко, О. Духнович, В. Паламарчук, Л. Калініна, О. Савченко, В. Редько, Н. Ничкало, Д.Чернілевський та інші. Цим проблемам присвятили свої наукові дослідження зарубіжні вчені С. Батищев, В. Безрукова, Д. Зуєв, С. Казанцев, В. Я.-А. Коменський, В. Краєвський, Н. Талізїна, А. Хуторской, І. Якиманська та інші. Але як свідчать наукові джерела, помітний вплив на теорію і практику підручникотворення як засобу організації педагогічного процесу, як засобу, що сприяє створенню акмесередовища навчального закладу здійснив видатний педагог В.О. Сухомлинський.

Хоча і сам термін «акмесередовище» в працях В. О. Сухомлинського ми не знаходимо, але сама ідея створення комплексу наукових дисциплін об'єктом вивчення яких є людина в динаміці свого саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах самореалізації [1, с. 27] лежить в основі його як теоретичного вчення, так і практичного доробку.

Так критерієм якісних уроків В. О. Сухомлинський вважав» вміння вчителя правильно визначати мету уроку і успішно досягати поставлено мети; залучення з використанням індивідуального підходу до продуктивної навчальної роботи на уроці всіх дітей; забезпечення доступності навчання та виховання, раціональну перевірку знань та вмінь учнів; встановлення зворотного зв'язку в процесі викладу нового матеріалу, розвиток і поглиблення знань учнів у процесі вивчення нового матеріалу; засвоєння учнями так званих «вузлів знань»; проведення широкої словникової роботи; І вирішальна роль тут належить не тільки вчителю, а й шкільному підручнику, методичним рекомендаціям, науково-методичному супроводі до уроку та ін. [6]

Шкільний підручник виконує не тільки функцію засобу навчання, а й є механізмом управління процесом співробітництва вчителя й учня, надаючи йому форми якомога ближчі до процесу реального спілкування. Головною метою і основним змістом цього процесу є практична

навчальна діяльність, спрямована на досягнення комунікації між суб'єктами педагогічного процесу, а основними засобами досягнення мети уроку або іншої форми навчання та оволодіння змістом навчального матеріалу слугують вмотивовані умовно-комунікативні та комунікативні вправи й завдання різного рівня труднощів [6]. Виконуючи їх, учні мають усвідомлювати, коли та за яких умов організоване в умовах навчання спілкування вони зможуть використати в реальних життєвих ситуаціях. У зв'язку з цим доцільно і важливо, наголошував В. О. Сухомлинський, щоб в кожному тематичному циклі підручника були завдання творчого характеру, які вчитимуть школяра аналізувати, зіставляти, узагальнювати, робити висновки тощо.

Видатний педагог в своїх працях виділяв наступні основні вимоги до викладу матеріалу в шкільному підручнику: відповідність змістового компоненту навчальній програмі; виклад систематизованих знань з певного предмету; відповідність мети змісту освіти; логічність в організації процесу навчання; уніфікація щодо використання термінів, позначень та ін.; проблемність, доступність, ясність, об'єктивність, послідовність, міждисциплінарність та енциклопедичність викладу навчального матеріалу; наявність реальних форм контролю засвоєння учнями інформації та зворотних зв'язків та ін. [5].

Все це ще раз підтверджує ідею акмеології, а саме закон акмеології Н.В. Кузьміної, що загальний процес самореалізації суб'єктів освітнього процесу вчителя та відбувається при реалізації вирішення завдань продуктивного характеру за допомогою навчальної інформації, дидактичної оборони її, засвоєння та застосування в новому середовищі [2, с. 288].

Беручи до уваги вчення В.О. Сухомлинського, сучасні дидактик стверджують, що підручник має бути моделлю процесу організації навчання, визначити його контури, загальну логіку, реалізувати всі компоненти змісту освіти (знання, способи і досвід творчої діяльності, емоційно-чуттєвий досвід). Як зазначає О. В. Савченко, «сучасний шкільний підручник повинен мати виразні ознаки певної педагогічної технології, тобто давати вчителю масової школи взірець добротної технології навчання розвитку» [4, с.71].

В.О. Сухомлинський вважав, сучасний шкільний підручник має бути розгорнутою моделлю навчального процесу, яка передбачає активну роль в ньому самого учня, залучає його до процесу не лише засвоєння, а й активного самонавчання [7].

Аналізуючи сучасний шкільний підручник, можна зробити висновок, що в сучасному навчальному середовищі він має відрізнитися новим концептуальним змістом, а саме: відображати мету і зміст освіти інноваційного, гуманістичного спрямування, містити систематизовані наукові знання по певній навчальній дисципліні; відображати сучасні досягнення науки, акцентуючи увагу на етичну спрямованість і виховання відповідних цінностей; дотримуватись основних дидактичних вимог доступності, ясності, об'єктивності викладу матеріалу, відповідного обсягу, узгодження рівня складності змісту зі здібностями школярів, розвитку в них навичок самостійного критичного й творчого мислення; мати чітку організацію змістового та операційно-діяльнісного компонентів; відрізнитися якістю дизайну; відображати зміни в мовній політиці, що відбуваються в соціокультурному розвитку держави.

В.О. Сухомлинський вважав, що головне в шкільному підручнику – це створення стану успіху, співпраці та співтворчості, навчального діалогу, конструювання ситуації вибору, саме підручник стає інструментом викладання для вчителя та засобом навчання для учнів [5].

Особливість сучасного шкільного підручника полягає в тому, що він перетворює наукове знання в освітнє знання, тобто вводить в освітнє середовище досягнення науки. Виділимо основні функції підручника на основі досліджень В.О. Сухомлинського та доробку науковців-практиків В.Василенко, Л. Калініної, В. Редька та ін. [3].

Підручник – це розгорнута в просторі та часі змістовна програма навчальної діяльності, побудована як послідовне наближення до реалізації цілей навчального предмета за допомогою дидактичних засобів управління пізнавальною діяльністю тих, кого навчають, тобто виконує управлінську функцію [8].

Інформаційна функція відображає сутність навчальної книги як носія змісту освіти у вигляді друкованого слова, ілюстрацій і т. ін.

Систематизаційна функція шкільного підручника забезпечує систематизацію наукових знань у вигляді, зручному для навчання й самоосвіти.

Функція трансформування забезпечує трансформацію наукових теоретичних знань, наукових методів у спеціальне навчальне знання, що характеризується логікою за освоєння:

розуміння – запам'ятовування – застосування.

Функція стимулювання відображає особливу роль шкільної книги у стимулюванні пізнавальної діяльності учнів.

Координаційна функція забезпечує встановлення зв'язків з іншими джерелами інформації, здійснює координацію між різними розділами і системами знання самого підручника.

Функція самоосвіти й самоконтролю в підручнику сприяє раціональній організації навчальної діяльності школярів, самостійному оволодінню знаннями й уміннями, забезпечує стійкість знань та вмінь.

Функція екологічна орієнтує на регулювання витрат часу, раціоналізацію діяльності того, кого навчають.

Виховна функція шкільного підручника передбачає формування наукового світогляду, творчого мислення, завзятості в оволодінні знаннями тими, кого навчають, впливає на формування професійних якостей, розвиває емоційно- мотиваційну сферу [3].

В працях В.О. Сухомлинського ми знаходимо ряд вимог до шкільного підручника. Так він виділяє психолого-педагогічні вимоги, які забезпечують мотивацію отримання знань, систематизацію подачі інформації, професійність, реалізацію принципів гуманізму і гуманітаризації, послідовність проблемних питань і освіти тощо.

Окремо вчений наголошує на вимоги до системи викладу матеріалу: фундаментальність, науковість, доступність, підбір фактологічного матеріалу, оптимальне поєднання тексту з ілюстраціями, використання методів моделювання і формалізації знань, показ перспектив розвитку науки і т. ін.

Характеризуючи вимоги до способу викладу інформації, В.О. Сухомлинський пропонує застосовувати індуктивний, евристичний, дедуктивний і алгоритмічний підходи. За індуктивного підходу матеріал викладається від конкретних фактів до узагальнень. Дедуктивний підхід базується на схемі від узагальнень, загальних правил і закономірностей до їхньої конкретизації, тобто «правило – приклад». Алгоритмічний підхід до викладу матеріалу шкільної книги передбачає вироблення точного й детального алгоритму використання базових понять або вирішення завдань. Евристичний виклад матеріалу орієнтує учня на самостійне розв'язання пізнавальних завдань, створює умови для розвитку творчого мислення. Особливу увагу звертає В.О. Сухомлинський на вимоги до поліграфічного оформлення підручника, що повинні забезпечувати його педагогічну функцію, наявність назви, анотації, змісту, передмови, вступу, тексту, висновків, додатків, словника базових і основних понять, літератури і покажчиків; та на вимоги до мови підручника, яка має відрізнятися зрозумілістю, чіткістю, лаконічністю, достатньою науковістю, в міру образністю й емоційністю [5].

Сучасні дослідження показують, що крім названих вище вимог, сучасний підручник повинен формувати в школяра мовну, мовленнєву та соціокультурну компетентності (І. Гудзик, Я. Кодлюк, В. Редько, Г. Шелехова та ін.). Засобом підручника формуються і предметні компетентності, і навчально-пізнавальна діяльність школярів наповнюється особистісним сенсом, посилюється потенціал самого навчального середовища, яке поступово перетворюється в акмесередовище.

Отже, сучасний підручник повинен бути активним засобом пізнавального процесу, виконувати різноманітні функції, відповідати нормативним вимогам, що висовуються до його змісту; давати повну картину знання з предмету, мати цілком визначену орієнтацію на ту чи іншу освітню адресу, ту чи іншу освітню групу, що характеризується спеціальністю, рівнем і обсягом відповідних знань; містити розвинену систему методичного забезпечення. Саме таким повинен бути підручник нового покоління, який сприятиме розвитку не тільки особистості школяра, а й створенні умов оптимальних, ефективних для освітнього середовища.

З огляду на викладене, зазначимо, що саме такі ідеї концепції нового покоління підручників відображено в педагогічній спадщині видатного вченого В.О. Сухомлинського.

Література

1. Іванов В. Педагогічна віра Василя Сухомлинського - погляд у сьогоднішній день// Початкова школа. - 2000. - № 9. -З. 2,6.
2. Кузьміна Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования. В трех частях. – СПб., 2012
3. Проблеми сучасного підручника: Збірник наукових праць. – К.: Пед. Думка, 2008. – Вип. 8. – 544 С.
- Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти// Рідна школа. – 2011. – С. 4-9
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. - К., 1977. - 669 с.

5. Сухомлинський В.А. Про розумове виховання. - К.: Рад. Школа, 1975. -200 С.
6. Сухомлинський В.А. Серце від даю дітям. _ БС: Радий. Школа, 1973.
7. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе // Педагогика. - 2005. - №4, с.10-14

УДК 378.14: 37.013.42

О. В. Безпалько,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акмеології,
(Київський університет імені Бориса Грінченка)

КОМПЕТЕНТІСНИЙ СПЕКТР МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

У статті представлені теоретичні засади щодо визначення компетентностей соціального педагога. Наведено концептуальні підходи виокремлення компетентностей, які наразі визнані пріоритетними у вищій освіті України. На основі цього запропоновано перелік і розширені змістові характеристики загальних та професійних компетентностей майбутнього соціального педагога як базису його професіоналізму.

Ключові слова: соціальний педагог, соціально-педагогічна діяльність, загальні компетентності, фахові компетентності.

В статті представлені теоретические основы определения компетентностей социального педагога. Приведены концептуальные подходы формулирования компетентностей, которые признаны приоритетными в высшем образовании Украины. На основе этого предложен перечень и расширенные характеристики общих и профессиональных компетентностей будущего социального педагога как базиса его профессионализма.

Ключевые слова: социальный педагог, социально-педагогическая деятельность, общие компетентности, профессиональные компетентности.

The article presents theoretical basis to determination of competencies of social pedagogue. Conceptual approaches to the determination of competencies which are prioritet in Ukraine are shown. The list and content characteristics of general and special competencies of specialist as the basis of his own professionalism are given on this basis. Universal competencies are: knowledge of the state business language; knowledge of foreign language; the ability to analysis and synthesis, to effective communication, to production of new ideas, to leadership and teamwork; ability to use ICT technology.

The basic professional competencies are complying ethical standards; using the regulatory framework in the social and educational activities; the ability to monitor and evaluate; possession of knowledge of the various institutions of social education in the local community; possession socio-pedagogical technologies with different target groups; the ability to form social activity of children and youth; ability to carry out educational work with different age groups; ability to provide inclusive processes; the ability to search the innovation in professional activity; the ability for professional self-regulation.

Keywords: social pedagogue, social-pedagogical activity, general competencies, special competencies.

Трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні в житті суспільства, стосуються всіх сфер його існування, зокрема й освітньої сфери як основоположної компоненти підготовки майбутніх фахівців. Останніми роками однією з парадигм в освіті є компетентнісний підхід. В умовах сьогодення актуалізується питання організації професійної діяльності на компетентнісних засадах, що потребує, за свідченням переважної більшості спільноти вітчизняних науковців, визначення чітких та доцільно обґрунтованих компетентностей фахівців різних видів професійної діяльності.

Проведений нами аналіз наукових джерел з проблеми компетентностей соціального педагога засвідчує, що наразі немає системних ґрунтовних досліджень з цього питання як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці. Окремим аспектам цієї проблеми присвячені публікації українських дослідників Р.Х.Вайноли, Т.Г. Веретенко, О. М. Гомонюк [1; 2; 3].

Тому **метою** статті є визначення та опис компетентностей майбутнього соціального педагога, які є базисом його професіоналізму.

Насамперед зазначимо, що наразі в Україні є дві ґрунтовні публікації, рекомендовані для фахівців вищої школи, в яких подано підходи до класифікації компетентностей [5, 6]. Так, у «Методичних рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти» (2013 р.) виокремлено *соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, загально-професійні та спеціалізовано-професійні компетентності* [5].

У монографічному дослідженні Рашкевича Ю.М. запропонована спрощена класифікація компетентностей, яка базується на новій парадигмі Європейського простору вищої освіти – студентоцентрованого навчання. Зокрема виокремлюються академічні спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences) та загальні компетентності (generic competences, transferable skills). Згідно із означенням перші залежать від предметної області, саме вони визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника, – саме вони роблять кожну освітню програму індивідуальною. Але існують і інші, не менш важливі, компетентності, яких студент набуває в процесі виконання певної освітньої програми, але вони мають універсальний, не прив'язаний до предметної області характер.

Таблиця 1

Тезаурус соціальної педагогіки	Соціальне виховання Соціалізація Соціальне середовище Особистість Соціальні інститути виховання Соціальність Профілактика Соціально-педагогічна підтримка Реабілітація
Визначення та зміст професійної діяльності	Соціально-педагогічна діяльність спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини. У сучасних умовах вона має бути орієнтована на розвиток соціального потенціалу індивіда, оскільки вже не можна обмежитися лише засвоєнням дитиною суспільно визнаних норм і правил, соціального досвіду. Необхідно поєднати їх з індивідуальними, соціально прийнятними потребами і запитам особистості, які обумовлені особливостями її індивідуальності та умовами життєдіяльності у певному середовищі. Серед пріоритетних завдань соціально-педагогічної діяльності переважно виокремлюють: зміцнення та активізацію адаптаційного потенціалу особистості; збереження та покращення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та самореалізації особистості; соціально-педагогічне забезпечення прав дітей, молоді, сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах; надання соціально-педагогічної підтримки та допомоги особистості; попередження та локалізація негативних впливів соціального середовища
Функції фахівця	Комунікативна Прогностична Організаційна Профілактична Охоронно-захисна Корекційно-реабілітаційна Діагностична Прогностична Соціально-терапевтична
Об'єкти за віком	Діти Учнівська молодь Люди зрілого віку (батьки)
Цільові групи	Діти і учнівська молодь загальноосвітніх закладів Діти та молодь: з девіантною поведінкою; особливостями психофізичного розвитку; які перебувають у конфлікті з законом; у складних життєвих обставинах; які зазнали насильства; сироти та позбавлені батьківського піклування; Сім'ї різного типу
Місця професійної діяльності	Загальноосвітні заклади різного типу (школи, ліцеї, гімназії, дитячі будинки, школи-інтернати) Позашкільні заклади Соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді Реабілітаційні центри Притулки для дітей Служби у справах дітей Кримінальна міліція у справах неповнолітніх Неурядові організації Соціальні центри матері і дитини Соціальні гуртожитки

Це, наприклад, здатність до навчання, креативність, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо. Хоч ці загальні компетентності повинні бути збалансованими зі спеціальними компетентностями, при розробленні освітніх програм їх розвиток обов'язково повинен бути запланований [6, с. 32].

Саме такого підходу дотримувалися ми, визначаючи компетентності майбутнього соціального педагога. Окрім цих концептуальних засад ми також враховували ще низку суттєвих положень теорії та практики, подані в таблиці.

Розроблена творчим колективом кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка освітня програма бакалавра визначає такі загальні компетентності соціального педагога та їх характеристики:

- володіння державною діловою мовою (вільне спілкування державною мовою, написання нею документації та наукових текстів).

- володіння іноземною мовою (усне і письмове спілкування іноземною мовою, вміння опрацьовувати зарубіжні наукові та методичні джерела);

- здатність до аналізу і синтезу (здатність забезпечувати ефективний пошук, аналізувати та структурувати інформацію на основі логічних аргументів і перевірених фактів. Здатність визначати, отримувати, аналізувати та поєднувати інформацію з різних джерел, документів та текстів, застосовувати у процесі професійної діяльності різні інформаційні ресурси та професійні інструменти, що дозволяють проектувати рішення соціально-педагогічних проблем і практичних завдань);

- здатність до ефективної комунікації (усвідомлення цінності комунікації як складової професійної діяльності; вміння здійснювати вплив на суб'єктів професійної діяльності; усвідомлення етичних норм і правил міжособистісної взаємодії засобами вербальної, невербальної, комп'ютерної комунікації, вміння встановлювати і підтримувати необхідні контакти зі співрозмовниками, ініціювати позитивний тон спілкування; бути щирим, виявляти повагу та довіру до співрозмовників);

- вміння застосовувати ІКТ-технології (створення на базі комп'ютерних програмних продуктів пошуково-довідкових систем професійної спрямованості; використання ресурсів Інтернету для пошуку даних, обміну відомостями з колегами з інших регіонів і країн; здатність впроваджувати ІКТ-технології у професійній діяльності. Готовність до ведення дистанційної консультативної діяльності та надання інших соціальних послуг з використанням ІКТ-технологій, ведення робочої документації на електронних носіях);

- здатність до генерації нових ідей (продукування нових ідей у процесі вирішення професійних завдань; здатність до креативного мислення, неоднозначних, відкритих способів вирішення проблем, пошуку різних варіантів їх розв'язання, володіння різними методами генерації нових ідей, отримання та переробки інформації);

- здатність до лідерства і командної роботи (вміння працювати в умовах неформального спілкування з позиції лідера, радника, помічника у формуванні активної життєвої позиції дітей та молоді; здатність виконувати діяльність під керівництвом лідера та у якості лідера; вміння делегувати свої повноваження іншим).

При виокремленні фахових компетентностей майбутнього соціального педагога ми базувалися на формуванні в нього таких рівнів готовності до майбутньої професійної діяльності:

- концептуальний – розуміння теоретичних основ професії;

- інструментальний – володіння основними методами та технологіями;

- контекстуальний – врахування географічних, політичних, культурних, економічних умов діяльності;

- проєктивний – передбачення ризиків, прогнозування результатів різних видів професійної діяльності.

До фахових компетентностей соціального педагога ми зараховуємо:

- дотримання етичних стандартів у соціально-педагогічній діяльності (здатність дотримуватися етичних принципів як з погляду професійної чесності, так і з погляду розуміння можливого впливу на особистість, соціальну групу, соціальну ситуацію; всебічно аналізувати соціально-педагогічні ситуації й визначати оптимальні морально-етичні шляхи її вирішення);

- створення сприятливого середовища (організація соціально-педагогічної діяльності на засадах гуманізму, демократизму, дитиноцентризму, врахування вікових та індивідуальних особливостей особистості, факторів, від яких залежить якість міжособистісної взаємодії у різних соціальних інституціях. Уміння запобігати можливим ризикам і небезпекам для благополуччя і здоров'я дітей та молоді. Забезпечення сприятливого емоційно-психологічного клімату у групі, колективі тощо);

- використання нормативно-правової бази у соціально-педагогічній діяльності (володіння знаннями щодо забезпечення прав дитини, нормативно-правової бази України, правового регулювання та правового виховання особистості, функцій соціального педагога у сфері соціально-правового захисту дітей. Здатність аналізувати та узагальнювати досвід соціально-педагогічного захисту особистості, використовувати положення нормативних документів у сфері

захисту прав дітей та їх сімей. Володіння знаннями щодо організації соціально-правової діяльності у різних інститутах соціального виховання);

- *вміння здійснювати моніторинг та оцінку* (здатність здійснювати моніторинг та оцінку результативності власної діяльності та діяльності в межах реалізації соціально-педагогічних технологій; порівнювати реальний стан справ із запланованими діями; здійснювати спостереження за виконанням запланованих дій і заходів; вносити корективи з метою мінімізації негативних наслідків, непередбачуваних ситуацій);

- *володіння знаннями про різні інститути соціального виховання у територіальній громаді* (знання особливостей організації та здійснення соціально-педагогічної роботи в різних інститутах соціального виховання, різновидів та механізмів їх взаємодії);

- *володіння соціально-педагогічними технологіями з різними цільовими групами* (знання видів, характеристики та особливостей технологій соціально-педагогічної роботи. Здатність добирати відповідно до мети, особливостей об'єктів соціально-педагогічної діяльності і реальної ситуації ефективні соціально-педагогічні технології, методи та прийоми реалізації завдань соціально-педагогічної роботи. Здатність впроваджувати у професійній діяльності повний цикл технологічних операцій: прогнозування, діагностику, планування, організацію, проведення, визначення та оцінка результатів тощо);

- *здатність до формування соціальної активності дітей та молоді* (здатність здійснювати громадянське виховання дітей та молоді; стимулювання та підтримка дитячих та молодіжних соціальних ініціатив; залучення вихованців до благодійної діяльності; організація дитячих та молодіжних організацій, волонтерських групи);

- *уміння здійснювати просвітницьку роботу з різними віковими групами* (уміння визначати мету та завдання просвітницької роботи з різними віковими групами; доцільно обирати тематику просвітницької роботи відповідно до проблем та потреб різних вікових груп. Здатність обирати доцільні форми та методи просвітницької роботи);

- *уміння здійснювати анімаційну діяльність* (вміння стимулювати особистість до саморозвитку та самореалізації через різні види творчої, суспільної активності; організувати та скеровувати змістовне дозвілля дітей та молоді різного віку, їхню суспільно-корисну діяльність; здійснювати різноманітну практику культурного, естетичного, художнього, спортивного, прикладного й інших типів. Сприяння інтеграції дітей, учнівської молоді та їхніх сімей у соціокультурний простір інститутів соціального виховання, громади тощо);

- *уміння попереджувати і розв'язувати конфліктні ситуації* (уміння застосовувати адекватні моделі поведінки в конфліктній взаємодії за ситуаційним підходом. Здатність до попередження конфліктів у професійній діяльності. Здатність проводити переговори зі сторонами конфліктів, шукати способи розв'язання конфліктів та примирення усіх сторін конфлікту);

- *здатність забезпечувати інклюзивні процеси* (володіння знаннями теоретичних та нормативно-правових засад інклюзивної освіти. Здатність виявляти особливості та шляхи покращення життєдіяльності дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку у соціальному середовищі; забезпечувати сприятливі умови для їхнього розвитку та соціалізації в різних інститутах соціального виховання. Вміння застосовувати ефективні технології, методики та прийоми у роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, їхніми батьками, налагоджувати взаємодію з фахівцями, які працюють з такими дітьми);

- *здатність до проектування та прогнозування* (уміння застосовувати проектний підхід у соціально-педагогічній роботі; розробляти діагностичний інструментарій для визначення соціальних проблем; розробляти проекти різного типу. Здатність будувати адекватний прогноз відповідно специфіки різних соціальних середовищ та конкретної соціально-педагогічної ситуації);

- *здатність до пошуку та впровадження інновацій у професійній діяльності* (Здатність вивчати передовий досвід соціально-педагогічної діяльності, здійснювати пошук інформації про інновації у соціально-педагогічній сфері, оцінювати ступінь новизни об'єкта, впроваджувати інновації у власній професійній діяльності, генерувати нові ідеї, шукати варіанти нестандартного розв'язання професійних завдань, розробляти та запроваджувати інновації у професійній діяльності, використовувати новітні інформаційні технології для вирішення теоретичних і практичних завдань професійної діяльності);

• здатність до професійної саморегуляції у процесі соціально-педагогічної діяльності (здатність витримувати емоційне навантаження в складних ситуаціях професійної діяльності. Вміння здійснювати самодіагностику, саморегуляцію з метою попередження професійного перевантаження та синдрому професійного вигорання).

Таким чином, оволодіння означеними компетентностями майбутнім соціальним педагогом у процесі фахової підготовки є базисом його професіоналізму соціально-педагогічної діяльності з різними групами дітей, молоді та сімей в інститутах соціального виховання.

Література:

1. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Р. Х. Вайнола. – К : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 460 с.
2. Веретенко Т.Г. Формування компетентностей майбутніх соціальних педагогів в процесі професійної підготовки / Т.Г. Веретенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету (Випуск 104). – 2012. – С. 60-62.
3. Гомонюк О.М. Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога як синтез професійних компетентностей / О. М. Гомонюк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2012. – № 6. –С. 42-45.
4. Закон України «Про вищу освіту» . – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
5. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) . Режим доступу : <http://www.zoology.dp.ua/wp-content/downloads/NMK/Methodica.doc>
6. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

УДК 378.147:167

В.І. Бобрицька,
доктор педагогічних наук, професор,
(Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ)

ЦІНІСНО-МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ФАХІВЦІВ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

У статті схарактеризовано особливості професійної адаптації молодих фахівців з вищою освітою; виявлено блоки обставин (соціально-психологічні, психофізіологічні), що викликають складнощі професійної адаптації фахівців-початківців; обґрунтовано чинники, що впливають на ефективність перебігу професійної адаптації молодих фахівців, унеможливають виникнення дезадаптації та змін у ціннісно-мотиваційному ставленні до вибраної професії.

Ключові слова: професійна адаптація, фахівці з вищою освітою, професійна дезадаптація, ціннісно-мотиваційне ставлення до професії.

В статье дана характеристика особенностей профессиональной адаптации молодых специалистов с высшим образованием; выявлены блоки обстоятельств (социально-психологические, психофизиологические), которые вызывают сложности профессиональной адаптации молодых специалистов; обоснованы факторы, влияющие на эффективность протекания профессиональной адаптации молодых специалистов с высшим образованием, профилируют возникновение дезадаптации и изменений в ценностно-мотивационном отношении к избранной профессии.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, специалисты с высшим образованием, профессиональная деадаптация, ценностно-мотивационное отношение к профессии.

The article characterizes the features of professional adaptation of specialists with higher education; points out the blocks of circumstances (social, psychological, physiological) that cause difficulties in professional adaptation of the beginners; grounds the factors that influence the effectiveness of current professional adaptation of young professionals; profile the emergence of exclusion and changes in value-motivational attitude to the future profession.

Key words: professional adaptation, specialists with higher education, professional exclusion, value-motivational attitude to the profession.

Сучасні вимоги до професійної реалізації фахівців з вищою освітою зумовлені новими запитами з боку суспільства, роботодавців, ринку праці, у результаті чого попередній досвід звичних способів діяльності, набутий ними у системі вищої освіти, стає неадекватним зміненим умовам. Різниця в організації, завданнях і умовах освітнього процесу у вищій школі та професійною діяльністю створює своєрідний бар'єр, який необхідно подолати молодому фахівцю, щоб бути конкурентним, активно включитися в нові форми роботи, успішно рухатися до мети – професійного й особистісного становлення. Оволодіння новими способами діяльності, входження у новий спосіб життя, звикання до змінених форм організації професійної роботи фахівця-початківця здійснюється у межах тривалого періоду – адаптації. Це зумовлено

відмінністю характеристик діяльності у вищому навчальному закладі від умов професійної роботи, зміненою комунікативною ситуацією, необхідністю самостійної роботи в умовах підвищених навантажень, необхідністю засвоєння нової соціальної ролі у період, коли відбувається професійне становлення особистості та утверджується її ціннісні пріоритети, зміцнюється позитивна мотивація до подальшої професійної реалізації. З огляду на це, актуальним є дослідження ціннісно-мотиваційних аспектів професійної адаптації фахівців з вищою освітою, що визначено метою цієї наукової розвідки. Для досягнення мети доцільно, на нашу думку, зосередитися на виконанні таких завдань: 1) виявити й схарактеризувати особливості професійної адаптації молодих фахівців з вищою освітою; 2) обґрунтувати чинники, що впливають на ефективність перебігу професійної адаптації молодих фахівців, профілюють виникнення дезадаптації, змін у ціннісно-мотиваційному ставленні до вибраної професії.

Зазначимо, що поняття «адаптація» (лат. *adaptatio* – пристосування) має досить широке застосування у багатьох фундаментальних і прикладних науках, зокрема, біології, медицині, психології, соціальній педагогіці і застосовується для пояснення сутності низки фізіологічних, соціально-психологічних явищ тощо. У своєму дослідженні ми будемо розглядати процес професійної адаптації фахівців-початківців як активне, творче пристосування до нових умов професійної самореалізації, під час якого у них формуються такі якості, як здатність до раціональної організації професійної діяльності, колективного та особистого режиму праці, дозвілля і побуту, систематичної роботи з професійної самоосвіти й самовиховання, у результаті чого більш сильно виявляється покликання до обраної професії, складаються гармонійні міжособистісні стосунки (у професійному колективі, з роботодавцем), зберігається оптимальний для даної вікової категорії стан здоров'я [2, с. 154].

У чому ж полягає специфіка процесу професійної адаптації у молодих фахівців на початковому етапі їх професійної діяльності? Це довготривале, пасивне звикання, пристосування індивіда до нових умов праці чи активний і керований процес? Здійснимо спробу поглянути на проблему ціннісних вимірів професійної адаптації фахівців-початківців з таких точок зору: як процес адаптації впливає на ефективність їх професійного становлення, з одного боку, і які чинники способу життя, з іншого, здатні оптимізувати перебіг процесу професійної адаптації до змінених умов діяльності, запобігають виникненню дезадаптаційного синдрому під час перших п'яти років роботи, перешкоджають втраті ціннісного ставлення до обраної професії.

Передусім зазначимо, що до дослідження були залучені слухачі Інституту перепідготовки і підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (68 осіб). Методами вивчення ціннісних вимірів професійної адаптації фахівців з вищою освітою (тих, чий професійний стаж роботи не перевищує п'яти років) було обрано метод бесіди та його різновид – інтерв'ювання. Запитання були спрямовані на з'ясування специфіки організації їх професійної діяльності (навантаження впродовж дня і тижня, режим сну, основні форми проведення вільного часу у будні дні й дозвілля у вихідний день тощо). Бесіда передбачала також оцінювання респондентами такого параметру як задоволеність своїм професійним вибором. Дослідження здійснювалося впродовж 2013-2014 року.

Було з'ясовано, що зміна звичних підходів до організації діяльності молодих фахівців з вищою освітою у процесі професійної адаптації викликана різними обставинами. Стисло схарактеризуємо їх.

Перший блок обставин, що викликають складнощі професійної адаптації фахівців-початківців, становить комплекс соціально-психологічних проблем, пов'язаних із засвоєнням нової соціальної ролі, дещо зміненими колективними та індивідуальними формами поведінки. Зміна соціального оточення, втрата сформованих на етапі навчання у вищій школі референтних груп, можливості участі в них і, значить, звичних способів комунікації, вимагає від фахівця-початківця зусиль з формування нової моделі поведінки, що забезпечила б йому бажану позицію в новому колективі, по можливості психологічно комфортне існування в ньому. У змінених обставинах життя, якими у даному випадку можуть виступати нова комунікативна ситуація, виникнення побудованих на іншій (професійній) основі міжособистісних контактів, від молодого фахівця вимагається не лише вияв певних якостей характеру (відкритості, щирості, доброзичливості тощо), але й наявність механізмів особистісного захисту, готовності до зміни інтересів, мотивацій, установок, стереотипів, цінностей.

Таким чином, ціннісно-мотиваційний аспект адаптації потребує від колишнього студента перебудови звичного стилю поведінки, досягнення більшої гнучкості у спілкуванні, набуття

індивідуальних та особистісних ознак відповідно до вимог колективу, що досягається завдяки значним зусиллям із самовиховання, більш високим рівнем саморегуляції. Логічно, що за таких обставин особистість з часом досягне стану рівноваги, гармонії з внутрішнім і зовнішнім світом, а значить і стану професійної адаптації, котрий можна вважати синонімом «норми».

Другим, не менш важливим, аспектом професійної адаптації молодих фахівців, на нашу думку, є зміна звичного стилю життя, режиму праці і відпочинку, збільшення тривалості навантаження, що визначає необхідність призвичаювання до нових умов праці, можливостей і форм організації побуту й дозвілля. Обґрунтуємо свою позицію.

Дані дослідження, одним із завдань якого було виявлення бюджету часу молодих фахівців, свідчать про те, що унормованого часу їм не достатньо, тому 47 респондентів (69,12 %) у вільний від роботи час (обідня перерва, вечірні часи, вихідний день тощо) надолужує недопрацьоване. Значна частка опитаних (52 особи), а це – 76,47%, вважає денне і тижневе навантаження надмірним. Фахівці-початківці стверджують, що для першого року професійної діяльності закономірним явищем стало не лише різке зниження якісних показників працездатності, але й погіршення самопочуття, виникнення стану перевтоми, порушення сну. Зазвичай лише на другому році професійної діяльності відбувається часткове відновлення рівноваги між функціональним станом організму і якісними показниками працездатності.

Самооцінка якості сну, зокрема, одного з його показників – достатності – є важливим показником стану самопочуття індивіда. Недостатність вважається основним порушенням сну. За даними інтерв'ювання майже кожен другий респондент, залучений до опитування, вважає реальну тривалість свого сну недостатньою. Слід зазначити, що тривалість сну суто індивідуальна й залежить від характеру основної діяльності, загального стану організму, віку, особливостей ВНД людини та інших факторів [1, с. 234-235]. За фізіологічними нормами тривалість сну відповідно до віку й характеру діяльності досліджуваного контингенту становить 7 – 8 годин. Як свідчать дані дослідження, тривалість сну у опитаних є недостатнім: найменше (min) значення – 4,6 години, найвище (max) – 6,1 години. Так, на думку респондентів, недостатність сну пояснюється декількома причинами суб'єктивного й об'єктивного характеру, а саме: 1) значним навантаженням впродовж робочого дня і тижня; 2) виникненням стресових станів, тривожності, пов'язаних із професійною діяльністю, а також ситуацією комунікативної напруженості, пов'язаною із налагодженням професійної співпраці, стосунків у новому колективі; 3) переживаннями особистісного змісту тощо. Аналіз відповідей респондентів на запитання: «О котрій годині Ви зазвичай лягаєте спати?» та «О котрій годині Ви звичайно прокидаєтесь?» дав змогу виявити, крім вищеназваних причин, ще й постійне порушення режиму сну, що є одним із показників відсутності навичок здорової організації сну респондентів.

Дослідження свідчать, що звичка робити щось приблизно в один і той же час формує так звані динамічні стереотипи (нервові ансамблі), котрі автоматично «вмикаються» у визначений період доби [1, с. 217]. Брак усвідомленого ставлення опитаних до важливості дотримання режимних моментів сну, забезпечення умов (гігієнічних, повітряно-температурних тощо) здорової його організації стоять на заваді профілактики порушень сну, призводять до стану загальної астенизації (виснаження) організму й розвитку порушень здоров'я молодих фахівців з вищою освітою. Як наслідок, специфіка праці і спосіб життя фахівців-початківців є причинами того, що у них доволі часто розвиваються невротичні розлади. За результатами інтерв'ювання виявлено, що особливу групу ризику становлять представники професій системи «людина-людина».

Слід зазначити, що у процесі професійної адаптації відбувається перебудова звичних форм поведінки індивіда, способів організації його побуту та відпочинку [2, с. 155]. Отримані дані свідчать про те, що протягом року впевненість молодих фахівців у необхідності засвоєння раціональних способів організації своєї життєдіяльності зростає. Проте реальний спосіб їх життя свідчить про слабку сформованість навичок раціонального планування вільного часу, культури відпочинку, відсутність варіативності у виборі активних форм проведення дозвілля. І хоча молоді фахівці усвідомлюють, що активні форми відпочинку є важливим засобом запобігання перевтомі, зниження втоми, відновлення розумової працездатності, нормалізації сну, вони не відводять їм чільного місця у бюджеті свого вільного часу, віддаючи перевагу малорухомим формам його проведення. При цьому, як виявило дослідження, за виявленим показником найбільш вразливими до деструктивної дії на професійну працездатність, результативність виконання завдань (доручень) по роботі є представники професій системи «людина-техніка».

Узагальнення даних опитування свідчить, що питома вага активних форм проведення вільного часу респондентів становить 25,61 %, а пасивних майже втричі більше – 74,39 %. Фахівці-початківці визнають, що недостатньо уваги звертають на своє здоров'я, досить часто працюють у випадку нездужання або хвороби, займаються самолікуванням.

Оскільки в теперішній час відчутно виявляється тенденція до персоніфікації стилю життя молодих фахівців з вищою освітою, забезпечення умов їх ефективної професійної діяльності, актуальною є проблема упередження розчарування професією, що на нашу думку, має декілька аспектів. По-перше, до сукупності факторів, що чинять прямий вплив на самопочуття і ціннісне ставлення до професійної діяльності, входять особливості складної і різнопланової професійної діяльності відповідно до її специфіки – тривалість робочого дня, психоемоційна напруга і професійна відповідальність за результат роботи, зростання рівня конкурентності на ринку праці, дотримання постійно зростаючих вимог роботодавців щодо рівня результативності й продуктивності професійної діяльності. У цьому вимірі означеної проблеми має місце раннє виявлення синдрому «професійного вигорання», який учені розглядають як трьохкомпонентну систему, що складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень [3]. На нашу думку, спроба відгородитися від складнощів професійної адаптації може призвести до того, що зіткнення з реальністю для молодого фахівця матиме травмуючий вплив на його мотиваційну сферу (як наслідок – пошук себе в іншій професії) й психіку, захисні механізми якої не підготовлені до такого зіткнення. Так само як система імунітету зміцнюється й розвивається при взаємодії з антигенами, так і негативні емоції, які багато в чому визначаються ієрархією професійних цінностей і особистісних мотивів, є чинниками, що активізують захисні механізми нервової системи, а значить загартовують організм, впливають на подолання деструктивних виявів дезадапційного синдрому у молодих фахівців, особливо на першому році професійної діяльності.

Послідовно розв'язуючи завдання дослідження, зазначимо, що ціннісні виміри професійної адаптації молодого фахівця з вищою освітою можна виявити через суб'єктивну задоволеність успіхами у професійній діяльності (або, навпаки, розчарування професією) та об'єктивні показники ефективності самореалізації у професії. Для цього проаналізуємо наявність і ступінь вияву кореляційного зв'язку між параметрами «задоволеність професійним вибором» і «ефективність пристосування до нових умов професійної самореалізації» у фахівців-початківців. Як основу для аналізу використаємо розрахунок за коефіцієнтом кореляції Пірсона. Для обробки даних був використаний пакет прикладних програм статистичної обробки інформації STATISTICA.

У процесі аналізу даних було встановлено, що у 38 респондентів (55,88 %) виявлено позитивний кореляційний зв'язок між означеними параметрами; у 16 опитаних (23,53 %) – відсутність кореляції або вона слабка; у 14 осіб (20,59 %) – негативну кореляцію. Таким чином, процес професійної адаптації у молодих фахівців з вищою освітою зачіпає не лише глибинні процеси життєзабезпечення, що відбуваються на рівні фізіологічних процесів, але й визначає ціннісно-мотиваційне ставлення до вибраної професії.

Отримані під час дослідження дані дають змогу підтвердити низку висловлених вище умовиводів, а також визначити напрями подальших узагальнень.

1. Професійна адаптація молодих фахівців з вищою освітою не є простим пристосуванням до нових умов професійної діяльності. Це складний багатоаспектний процес, що стосується не лише соціальної, психічної сфери, найважливіших функцій життєзабезпечення, але й професійної самоідентифікації.

2. Досягнення необхідного рівня професійної адаптованості фахівців-початківців не завжди здійснюється у сприятливий для особистості спосіб і може супроводжуватися виявами дезадаптації, зокрема порушеннями сну, перевтомою, погіршеним самопочуттям. Це зумовлено відмінністю характеристик діяльності у вищому навчальному закладі від умов професійної роботи, зміненою комунікативною ситуацією, необхідністю самостійної роботи в умовах підвищених навантажень, необхідністю засвоєння нової соціальної ролі у період, коли відбувається професійне становлення особистості та утверджується її ціннісні пріоритети, випробовується (корелюється) мотивація до подальшої професійної реалізації.

На нашу думку, оптимізації процесів професійної адаптації, профілактиці розчарування професією у молодих фахівців може сприяти культивування таких особистісних якостей як витривалість (вміння контролювати події власного життя і впливати на них), самоповага,

самоефективність (впевненість професіонала в тому, що він вирішить професійне завдання адекватним для цього способом), внутрішній локус контролю (схильність індивіда пояснювати виникнення значущих подій в житті/професії завдяки власним зусиллям), володіння широким арсеналом типів копінгу (способів подолання стресових ситуацій). Актуальність дослідження означених аспектів ціннісного виміру професійної адаптації молодих фахівців з вищою освітою зумовлює вибір подальших напрямів наукового пошуку автора.

Література:

1. Бобрицька В.І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів: монографія / В. І. Бобрицька. – Полтава : ТОВ «Поліграфічний центр «Скайтек», 2006. – 432 с.
2. Bobrytska V.I. Value measuring of psychophysical adaptation of a teacher-beginner / V. I. Bobrytska // The Strategies of Modern Science Development: International scientific-practical conference. Science Book Publishing House, Yelm, WA, USA, 29-30 March 2013. – P. 153-158. ISBN 978-1-62174.
3. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout New perspectives // Applied and Preventive psychology. – 1998. – V. 7. – P. 63–74.

УДК 371.2 (09)

А. В. Вознюк,

доктор педагогических наук, профессор, академик Украинской Академии Акмеологии, Международной академии сотрудничества по креативной педагогике (Житомирский государственный университет имени Ивана Франко)

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

Для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результатов впереди. Всё, чем человек как человек, может и должен быть, выражено вполне в божественном учении, и воспитанию остаётся только прежде всего и в основу всего положить вечные истины христианства. Оно служит источником всякого света и всякой истины и указывает высшую цель всякому воспитанию. Это неугасимый светоч, идущий вечно, как огненный столб в пустыне – впереди человека и народов.

К. Д. Ушинский

*На основі міждисциплінарного підходу досліджується нова галузь акмеології – антропологічна акмеологія як наука про граничні смисли і цілі людства і людини як представника *Homo sapiens*. Обґрунтовується методологічний базис акмеологічної телеології. Доводиться, що освітня проєкція загального сенсу існування людини, що реалізується в Бозі, передбачає, що метою освіти, а також метою функціонування школи як соціального інституту є процес "приведення дитини до Бога", концептуалізацію і технологізацію якого має забезпечити система психолого-педагогічних наук.*

Ключові слова: *сенс; мета; акме; антропологічна акмеологія; акмеологічна телеологія; граничні смисли існування людини як представника *Homo sapiens*; Абсолют; істина; дипластія; соціальна технологія "керованого хаосу".*

*На основе междисциплинарного подхода исследуется новая отрасль акмеологии – антропологическая акмеология – наука о предельных смыслах и целях человечества и человека как представителя *Homo sapiens*. Обосновывается методологический базис акмеологической телеологии. Доказывается, что образовательная проекция всеобщего смысла существования человека, реализующегося в Боге, предполагает, что целью образования, а также целью функционирования школы как социального института есть процесс "приведения ребенка к Богу", концептуализацию и технологизацию которого должна обеспечить система психолого-педагогических наук.*

Ключевые слова: *смысл; цель; акме; антропологическая акмеология; акмеологическая телеология; предельные смыслы существования человека как представителя *Homo sapiens*; Абсолют; истина; дипластия; социальная технология "управляемого хаоса".*

*A new branch of acmeology – anthropological acmeology as the science of ultimate meanings and purposes of humanity and a man as the representative of *Homo sapiens* is explored on the basis of an interdisciplinary approach. The methodological basis of acmeological teleology is discussed. It is proved that the educational projection of the universal meaning of human existence, which is realized in God, suggests that the purpose of education, as well as the aim of the school as a social institution is the process of "bringing a child to God," conceptualization and technologization of which is to be ensured by the system of psychological and pedagogical sciences.*

Keywords: *meaning; purpose; acme; anthropological acmeology; acmeological teleology; the ultimate meaning of human existence as a representative of *Homo sapiens*; Absolute; truth; deplastia; social technology of "controlled chaos".*

Акмеологія – наука о вершинных достижениях человека (традиционная акмеологія) и человечества (антропологическая акмеологія) во всех сферах жизни, а также о путях реализации

этих вершинных достижений. Акмеология фокусируется на **акме**, которое как вершинный аспект человека есть внутреннее, общее, относительно устойчивое, познаваемое мышлением основание явлений, которое характеризуется основным вершинным признаком, что проявляется в следующих свойствах, которые раскрывают сущность определения акме: высшая степень чего-либо; высшая степень развития; вершина; цветущая сила; совершенство; вершина, как зрелость всего; вершина совершенства в человеке; вершина как расцвет способностей человека; вершина как физическая, личностная и субъективная зрелость человека; вершина в избранной профессиональной деятельности; вершина как результат деятельности; вершина, как реализация творческих способностей; вершина совершенства и могущества... [6, с. 5-6].

Вершинные достижения как телеологическую, так и как процессуальную, а также функциональную сущность изучали и изучают не только так называемые профессиональные акмеологи (В.П. Бранский, Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, С.С. Пальчевский, П.А. Флоренский и др.), но и практически все мыслители, поскольку вершинные аспекты человека выступают не только и не столько спонтанным (естественно-эволюционным) феноменом, сколько **целевым** (ценностно-мировоззренческим), а поэтому таким феноменом, который связан, во-первых с ценностными ориентациями и процессами целеобразования (а также целеосуществления), и, во-вторых, со **смыслом** как таковым, поскольку, как показывает анализ научной и религиозной литературы, "смысл есть цель", "смысл – это мысль о цели" [1–7].

Таким образом, **акме-достижения человека следует рассматривать как высшие цели (смыслы) его жизнедеятельности.**

В нашем обществе, как свидетельствуют научные исследования, менее трех процентов людей достигают во много раз большего, чем все другие вместе взятые. И одно из основных качеств, которое отличает этих успешных личностей от общей массы людей, – наличие ясных целей и умение жить, планируя свою жизнь. Наглядно это показал эксперимент, начатый в 1953 году в Гарвардском университете (США). Ко всем выпускникам обратились с вопросом о том, есть ли у них цель в жизни и присущее им стремление достичь этой цели. Оказалось, что меньше трех процентов студентов ставят перед собой конкретные цели и имеют хоть какое-то представление о том, чего они хотят от жизни. В течение следующих 25 лет, наблюдая за их успехами, было обнаружено, что эти выпускники достигли значительно большего, чем остальные во всех сферах жизни.

Не менее важным выступает отсутствие у человека смысла, о чем в книге "*Человек в поисках смысла*" пишет В. Франкл, констатируя ситуацию смыслового вакуума современной цивилизации, который является одной из самых серьезных проблем человека и общества. Феномен тождества **смысла и цели** можно проиллюстрировать наблюдениями В. Франкла, которой провел несколько лет в концентрационном лагере:

"Когда же человек уже попадал в лагерь, то наряду с концом неопределенности (в отношении того, как обстоит дело) появлялась неопределенность конца. Ведь никто из заключенных не мог знать, как долго ему придется там находиться. Насколько завидным казалось нам положение преступника, который точно знает, что ему предстоит отсидеть свои десять лет, который всегда может сосчитать, сколько дней еще осталось до срока его освобождения... счастливчик! Ведь мы все без исключения, находившиеся в лагере, не имели или не знали никакого "срока", и никому не было ведомо, когда придет конец.

Мои товарищи сходятся во мнении, что это было, быть может, одним из наиболее тягостных психологически обстоятельств жизни в лагере! И множество слухов, циркулировавших ежедневно и ежечасно среди сконцентрированной на небольшом пространстве массы людей, слухов о том, что вот-вот всему этому наступит конец, приводило каждый раз к еще более глубокому, а то и окончательному разочарованию. Неопределенность срока освобождения порождала у заключенных ощущение, что срок их заключения практически неограничен, если вообще можно говорить о его границах. Со временем у них возникает, таким образом, ощущение необычности мира по ту сторону колючей проволоки. Сквозь нее заключенный видит людей снаружи, так, как будто они принадлежат к другому миру или скорее как будто он сам уже не из этого мира, как будто он "выпал" из него. Мир незаклученных предстает перед его глазами примерно так, как его мог бы видеть покойник, вернувшийся с того света: нереальным, недоступным, недостижимым, призрачным. Бессрочность существования в концлагере приводит к переживанию утраты будущего. Один из заключенных, маршировавших в составе длинной колонны к своему будущему лагерю, рассказал однажды, что у него в тот момент было чувство, как будто он идет за своим собственным гробом. До такой степени он ощущал, что его жизнь не имеет будущего, что в ней есть лишь прошлое, что она тоже прошла, как если бы он был покойником. Жизнь таких "живых трупов" превратилась в преимущественно ретроспективное существование. Их мысли кружились все время вокруг одних и тех же деталей из переживаний прошлого; житейские мелочи при этом преображались в волшебном свете.

Принимая во внимание преимущественно временной характер, присущий человеческому существованию, более чем понятно то, что жизни в лагере сопутствовала потеря уклада всего существования. Без фиксированной точки отсчета в будущем человек, собственно, просто не может существовать. Обычно все настоящее структурируется, исходя из нее, ориентируется на нее, как металлические опилки в магнитном поле на полюс магнита. И наоборот, с утратой человеком "своего будущего" утрачивает всю свою структуру его внутренний временной план, переживание им времени. Возникает бездумное наличное существование-примерно такое, как то, что изобразил Томас Манн в "*Волшебной горе*", где речь идет о

неизлечимом туберкулезном больном, срок "освобождения" которого также неизвестен. Или же возникает такое ощущение жизни-ощущение внутренней пустоты и бессмысленности существования, которое владеет многими безработными, у которых также имеет место распад структуры переживания времени, как было обнаружено в цикле психологических исследований безработных горняков.

Латинское слово "*finis*" означает одновременно "конец" и "цель". В тот момент, когда человек не в состоянии предвидеть конец временного состояния в его жизни, он не в состоянии и ставить перед собой какие-либо цели, задачи. Жизнь неизбежно теряет в его глазах всякое содержание и смысл. Напротив, видение "конца" и нацеленность на какой-то момент в будущем образуют ту духовную опору, которая так нужна заключенным, поскольку только эта духовная опора в состоянии защитить человека от разрушительного действия сил социального окружения, изменяющих характер, удержать его от падения. Тот, кто не может привязаться к какому-либо конечному пункту, к какому-либо моменту времени в будущем, к какой-либо остановке, подвержен опасности внутреннего падения. Душевный упадок при отсутствии духовной опоры, тотальная апатия были для обитателей лагеря и хорошо известным, и пугающим явлением, которое случалось часто так стремительно, что за несколько дней приводило к катастрофе. Люди просто лежали весь день на своем месте в бараке, отказывались идти на построение для распределения на работу, не заботились о получении пищи, не ходили умываться, и никакие предупреждения, никакие угрозы не могли вывести их из этой апатии; ничто их не страшило, никакие наказания-они сносили их тупо и равнодушно. Все было им безразлично. Это лежание – порой в собственной моче и экскрементах – было опасным для жизни не только в дисциплинарном, но и в непосредственном витальном отношении. Это отчетливо проявлялось в тех случаях, когда заключенного неожиданно охватывало ощущение "бесконечности" пребывания в лагере" [7, с. 139-142]. Как утверждают некоторые духовидцы, феномен "вечных адских мучений" также проистекает из состояния полной неопределенности у находящихся в аду стадальцев касательно их дальнейшей перспективы.

Как различные цели, так и, соответственно, смыслы, могут быть *локальными* и *глобальными*, *тактическими* и *стратегическими*.

Акмеология в основном изучает локально-тактические смыслы и цели человека. Задачей нашей статьи выступает концептуализация *антропологической акмеологии*, изучающей высшие, предельные, глобальные, "антропологические" цели и смыслы человека как представителя *Homo sapiens*.

Наиболее элементарный смысл, который в его наиболее общем и существенном значении можно полагать гносеологической единицей реальности, устанавливается между по меньшей мере двумя элементами этой реальности. В этом понимании смысл выступает некой *пространственной характеристикой* реальности, поскольку устанавливает пространственные причинно-следственные связи предмета с его окружением, выступая, таким образом, *смысл-связью*.

Смысл, реализуемый в ракурсе *временной организации* Вселенной, обнаруживает три временных плоскости (см. четыре вида причин Аристотеля):

- *смысл-причина (прошлое) – "из-за чего"*;
- *смысл-цель (будущее) – "ради чего"*;
- *смысл-определение, то есть смысл-связь (настоящее) – "в связи с чем"*.

Наиболее интересен смысл-определение (то есть смысл-связь, выступающий одновременно и пространственной характеристикой предмета и роднящий смыслы временной и пространственной организации Вселенной), который устанавливает смысл бытия любого предмета во Вселенной, состоящей из множества других предметов: для того, чтобы выявить смысл предмета, следует его логически определить, ответив на вопрос: "чем есть предмет?". Для этого, как учит логика определения, следует сравнить (соотнести) предмет с другим предметом. Однако этот другой предмет также требует определения и сравнения с другими предметами, которые также требуют определения. Поэтому смысл предмета, обнаруживающийся в процедуре его определения, включает смыслы всех без исключения предметов бытия (Вселенной), когда смысл предмета = смысл бытия.

Смысл же бытия определяется в процессе сравнения его с нечто другим, то есть с тем, чем бытие не является, то есть с *Ничто*. *Ничто*, в свою очередь, проистекает из некоего принципиально трансцендентального "внешнего источника", то есть из Абсолюта.

Поэтому: *смысл предмета = смысл бытия = смысл Ничто = смысл Абсолюта*.

Если *смысл* в его наиболее общем виде определить как *логико-семантическую связь* (единство) по меньшей мере двух сущностей (понятий, категорий, предметов, фактов, явлений, принципов и др.), и если эти сущности отличаются друг от друга (в противном случае они были бы идентичны и находить между ними связь было бы излишним), а это отличие в его наибольшем выражении приобретает вид противоположности, то *наивысший*, краеугольный смысл человеческого существования состоит в соединении наиболее всеобщих, глобальных и одновременно наиболее отличающихся (противоположных) друг от друга сущностей. Таковыми сущностями, без сомнения, являются *человек* и *Бог*, то есть тварное и божественное.

Менее глобальные всеобщие смыслы обнаруживаются в соединении таких противоположных гностико-онтологических бездн, как *актуально-действительное* и *потенциально-возможное* (именно из соединения актуального и потенциального, выступающих наиболее фундаментальными дихотомиями реальности, после дихотомии "человек – Бог", смысл приобретает целевую основу и выступает как цель), *бытие* и *небытие*, *сознание* и *материя*, *прошедшее* и *будущее*, *жизнь* и *смерть*...

Таким образом, высший смысл человеческого существования заключается в *соединении человека и Бога*, что получает соответствующую реализацию на ценностно-мировоззренческом и научно-познавательном уровнях.

В данном понимании смысла как цели, *высший, предельный (антропологический) смысл человека как его высшая цель может быть обозначен как Бог (Абсолют)*.

Таким образом, можно отметить два восходяще-нисходящих смыслополагающих движения – движение Бога к человеку как жертвенно-креативный (и креативистский) процесс (кенозис), так и движение человека к Богу как поступательный (и эволюционный) процесс (обожение) движения к *абсолютной акмевершине*.

В плане интерпретации религиозным сознанием процесса движения человека к Богу интерес может представлять развиваемое нами *новое понимание развития человека и человечества в контексте Откровения св. Иоанна Богослова*. В первой и второй главах *Апокалипсиса* представлен путь эволюции человека от дикарского (райского) состояния к "божественному" человеку. В этих главах Иисус Христос обращается к Ангелам семи церквей, где дается краткая характеристика этих церквей, а также в рамках каждой церкви излагается формула "побеждающего" человека, который, таким образом, словно бы эволюционирует, переходя от одной церкви к другой, пока в лоне седьмой Лаодикийской церкви не достигает статуса Сына Божьего.

Рассмотрим *СЕМЬ СТАДИЙ ЭВОЛЮЦИИ ЧЕЛОВЕКА*, которые составляют три диалектических этапа ("тезис – антитезис – синтез"):

1) этап, на котором райское пребывание человека сменяется земным, личностно-антропоморфным;

2) этап, на котором земное предывание человека сменяется пребыванием в новом Иерусалиме (Царствии Небесном);

3) этап, на котором пребывание в Новом Иерусалиме сменяется пребыванием в лоне Божьем (у Его трона).

ПЕРВЫЙ ЭТАП. Человек достигает статуса личности, поднимаясь с дикарского состояния до состояния человеческого "Я", когда человек покидает свое старое жилище – "райский сад" (в котором наблюдается единство человека и окружающей его среды).

1. *"побеждающему дам вкушать от древа жизни, которое посреди рая Божьего"*. Человеческое существо, находящееся в лоне данной церкви, есть существо райское, однако оно еще не достигло статуса того, который "вкушает от древа жизни". Этот статус получает именно побеждающий, то есть тот, кто вступает на первый этап эволюции – из дикарского райского состояния переходит на уровень человеческой эволюции. При этом побеждающее существо кроме физического инстинктивного тела дикаря приобретает тело духовное – способность мыслить.

2. *"побеждающий не испытывает вреда от второй смерти"*. Человек вступил на уровень человеческой эволюции в духовном теле и когда он "побеждает" в нем, то это дает ему возможность продолжать дальше свою эволюцию после смерти физического тела: человек уже не умирает в своем духовном теле и, таким образом, "не испытывает вреда от второй смерти".

3. *"побеждающему дам вкушать сокровенную манну, и дам ему белый камень и на камне написано новое имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает"*. "Сокровенная манна" – еда Господа, которой у человека еще не была. Возможно, это еда духовная. "Камень" и "имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает" – есть индивидуально-личностный принцип человека, его "Я", наделяющий человека способностью к самосознанию и осознанию своей уникальности.

ВТОРОЙ ЭТАП. Человек входит в сонм святых и находит новое жилище – "новый Иерусалим".

4. *"Кто побеждает ... тому дам власть над язычниками... и дам ему звезду утреннюю"*. Человек, который открыл личностное начало, создает современную цивилизацию,

господствующую над язычниками, находящихся на примитивном (дикарском) уровне развития. "Утренняя звезда" – принцип целеобразования, актуализирующийся вместе с развитием личностного начала человека.

5. **"Побеждающий облечется в белые одежды; и не изглажу имени его из книги жизни, и исповедаю имя его пред Отцом Моим и пред Ангелами Его"**. Белая одежда – символ праведности. Побеждающий на личностном уровне, то есть тот, кто преодолевает свое индивидуально-личностное начало, получает статус праведности, святости и обогащает свое личностное имя, которое приобретает кафолический, соборный смысл, поскольку заносится в книгу жизни.

6. **"Побеждающего сделаю столпом в храме Бога Моего, и он уже не выйдет вон; и напишу на нем имя Бога Моего и имя града Бога Моего, нового Иерусалима, нисходящего с неба от Бога Моего, и имя Мое новое"**. Праведный человек, реализующий состояние святости, получает возможность существовать в "новом Иерусалиме".

ТРЕТИЙ ЗАВЕРШАЮЩИЙ ЭТАП. Святой достигает статуса Сына Божьего и садится на Его престоле.

7. **"Побеждающему дам сесть со Мною на престоле Моем, как и Я победил и сел с Отцом Моим на престоле Его"**. Человек, который реализовался в статусе жителя нового Иерусалима, получает возможность стать Сыном Божьим. Как говорили отцы Церкви, "Бог содеялся человеком, дабы человек смог стать богом" ("Слияние нашего существа с существом всемирным... обещает полное обновление нашей природе, последнюю грань усилий разумного существа, конечное предназначение духа в мире" – П.Я. Чаадаев; "Человечество есть Бог, вложенный в материю", и "назначение человека – перенести небо, перенести Бога, Которого он в себе заключает, на землю... поднять землю до неба" – М.А.Бакунин; "Я сказал: вы – боги, и сыны Всевышнего – все вы" – Пс. 81: 6).

На этом уровне реальности происходит творение Божие ("Но, как ты тепл, а не горяч и не холоден, то извергну тебя из уст Моих", – говорит Господь) из нейтральной стихии – **Ничто** (состояние недифференцированной "теплохладности"): "Потому что ты говоришь: "я богат, разбогател и ни в чем не нуждаюсь"; а не знаешь, что ты несчастен, и жалок, и убог, и слеп, и гол" (изначальная недифференцированность качеств мира).

Таким образом, Бог (Логос – или "смысл", "понятие", "предложение", "высказывание", "речь"; в переводе с греческого – "мысль", или "намерение"; в переводе с древнегреческого – "причина", "повод") творит миры, "извергая" их из Своих уст: "в начале было Слово".

Отметим, что творение Богом мира из "невидимого", "словом Божиим" (Евр. 11, 3) "из ничего" посредством его дихотического разделения на свет и тьму выступает современной научной моделью происхождения мира: как считает академик Г. И. Наан, основываясь на своих выкладках и решениях А. А. Фридмана, рождение Вселенной является процессом расщепления "Ничто" (физического вакуума) на "Нечто" и "Антинечто" (избыточную и дефицитную сущности, "плюс" и "минус"), что приводит к актуализации всех известных физических феноменов. Этот исследователь писал, что грубую модель вакуума можно представить как бесконечно большой запас энергии одного знака, компенсированный таким же запасом энергии другого знака [1; 2].

При этом, как признают ученые и религиозные мистики (см. книгу "Дао физики" Ф. Капры), сам процесс рождения Вселенной из **Ничто** требует внешнего импульса (фактора), то есть наличия **Абсолюта** как трансцендентальной сущности – **Внешнего Наблюдателя**.

Данный вывод проистекает не только из религиозных доктрин и космогоний древних мыслителей, а также из современных космологических теорий, но и из квантовых феноменов, открытых современной наукой, один из извеснейших из которых – **парадокс Наблюдателя**, зафиксированный в середине XX века (впервые в 1961 году Клаусом Йенсоном). Данный парадокс наглядно реализуется в эксперименте по интерференции/дифракции электронного пучка на двух щелях: если направить на мишень, в которой проделаны два отверстия, поток электронов (одиночных), и просто фиксировать их прохождение через мишень на фотопластинку, расположенную за ней, то на пластинке будет наблюдаться обычная волновая интерференционная картинка (рис. 1).

Однако когда между мишенью и фиксирующей пластинкой поставить детекторы, определяющие, через какое из двух отверстий прошёл электрон, регистрируя их прохождение, то в этом случае срабатывать всегда будет только один из детекторов и картина начинает

отличаться от интерференционной, то есть она становится такой, как если бы электрон начал проявлять себя исключительно как частица. **Более того, если один из детекторов убрать и не фиксировать прохождение фотона, интерференционная картина на экране все равно исчезает.** То есть здесь существенным оказывается сам факт наблюдения за проходящим событием (рис. 2).

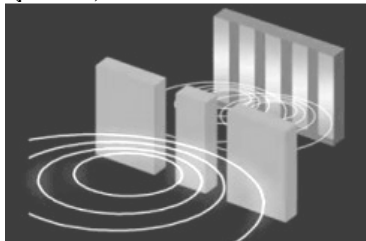


Рис. 1.

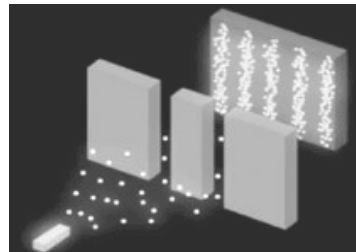


Рис. 2

Наличие фиксирующего детектора приводит к тому, что волновая функция электрона схлопывается, коллапсирует, и электрон начинает себя вести как частица.

Данный эксперимент можно прокомментировать таким образом (см. "Как сознание управляет материей"// "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.20123, 03.02.2015): Для опыта приготовили источник света и экран с двумя щелями. В качестве источника света использовалось устройство, которое выстреливало фотонами в виде однократных импульсов. За ходом эксперимента велось наблюдение. После окончания опыта, на фотобумаге, которая находилась за щелями были видны две вертикальные полосы. Это следы фотонов, которые проходили сквозь щели и засвечивали фотобумагу.

Когда этот эксперимент повторяли в автоматическом режиме, без участия человека, то картина на фотобумаге изменялась. То есть если исследователь включал прибор и уходил, и через 20 минут фотобумага проявлялась, то на ней обнаруживалось не две, а множество вертикальных полосок. Структура следа на фотобумаге напоминала след от волны, которая проходила сквозь щели.

Свет может проявлять свойства волны или частицы. В результате простого факта наблюдения волна исчезает и превращается в частицы. Если не вести наблюдение, то на фотобумаге проявляется след волны. Этот физический феномен получил название "**эффект Наблюдателя**".

Эксперименты повторялись многократно, но каждый раз они удивляли ученых. Так было обнаружено, что на квантовом уровне материя реагирует на внимание человека. При этом опыты по интерференции/дифракции частиц ставили не только на электронах, но и на гораздо больших объектах, например фуллеренах – крупных, замкнутых молекулах, состоящих из десятков атомов углерода. Группа исследователей из Венского университета провела эксперимент, который заключался в том, что ученые облучали движущиеся молекулы фуллерена лазерным лучом. В результате чего нагретые в результате такого воздействия молекулы начинали светиться, обнаруживая для наблюдателя себя в пространстве. Интерес представляет то, что до начала подобной "слежки" фуллерены огибали препятствия, проявляя волновые свойства, подобно электронам и фотонам света в опыте по интерференции/дифракции. Однако с появлением наблюдателя, фуллерены стали вести себя как частицы материи.

Группа профессора Шваба из США продемонстрировала подобный эффект с крошечной алюминиевой полоской, положение которой фиксировалось в состоянии наблюдения и ненаблюдаемости. Как показали эксперименты, "**Наблюдатель**" может также влиять и на процесс распада нестабильных частиц.

Нечто подобное мы наблюдаем в мысленном эксперименте Э. Шрёдингера с его кошкой, а также в других проявлениях квантовых парадоксов. Данный феномен можно проиллюстрировать словами – Гершома Шолема: "Где стоишь ты, там стоят и все миры". С точки зрения копенгагенской интерпретации это является прямой демонстрацией того, что при измерении (пусть даже с отрицательным результатом) происходит коллапс волновой функции.

Данные эксперименты удивительны не только тем, что они (подобно множеству аналогичных экспериментов во многих предметных областях современной науки) коренным образом переориентируют научную парадигму, трансформируя дискретно-материалистический примат ("материя первична, сознание вторично", "материя – единственная реальность, данная нам в наших ощущениях") в континуально-идеалистический примат ("сознание первично,

материя вторична", "сознание – единственная реальность, которая инициирует появление материи"). Удивительность данных экспериментов прежде всего в том, что они никак не меняют общую материалистическую установку в современной науке и, что главное, в образовании. И дело не в количестве подобных экспериментов или в их разнообразии, а в некоем скрытом глобальном факторе социального влияния, который конструирует и упорно поддерживает общечеловеческую установку материалистичности мира, то есть установку его дискретности, атомарности, субъект-объектности, на чем базируются социальная технология "управляемого хаоса", использующая именно атомарно-дискретный фактор Вселенной.

Исходя из изложенного выше, можно утверждать, что **образовательно-педагогическая проекция всеобщего смысла существования человека, реализующегося в Боге, предполагает, что целью образования, а также целью функционирования школы как социального института есть процесс "приведения ребенка к Богу", концептуализацию и технологизацию которого должна обеспечить система психолого-педагогических наук.**

Отметим также, что высшей целью, наиболее вершинным достижением человека как представителя *Homo sapiens* есть **свобода**, поскольку вне свободы человек перестает принадлежать к роду людскому и превращается в биоробота (животное). Свобода есть краеугольная категория не только всех форм общественного сознания (таких, как наука, религия, искусство и др.), но и системоформирующим свойством личности.

Известно, что сущностью личности, необходимым и достаточным условием ее кристаллизации выступает свобода человека от детерминизма – причинной обусловленности мира (Вселенной, бытия в целом). Как показывает анализ научной литературы, психологический механизм такой свободы предполагает наличие самосознания человека, позволяющего ему рефлексировать – т.е. осознавать себя, смотреть на себя со стороны.

Принципиально важно отметить, что такая позиция стороннего наблюдателя, предполагающая способность личности посмотреть со стороны на человека как существо, детерминированное бытием, в которое человек интегрирован, – такая позиция предполагает способность смотреть со стороны на все это целостное бытие, в котором его элементы связаны воедино причинно-следственными связями.

Как видим, конституирующий личность взгляд со стороны предполагает акт дистанцирования личности от бытия, то есть трансцендирование, выход за его пределы.

Данный акт трансценденции кристаллизует личность на основе этой трансцендентной позиции – позиции, позволяющей личности воспариться над бытием, быть вне реальности.

Отмеченный же процесс, в свою очередь, означает отождествление личности с неким *X* – таинственной и парадоксальной **запредельной** и свободной от мира сущностью, которую издревле называют Богом (Абсолютом, Творцом).

Итак, главное условие кристаллизации личности как свободной от мира сущности, состоит в трансценденции – выходе за пределы этого мира, что, в свою очередь, предполагает отождествление личности с Абсолютом, выступающим, по определению, свободной от мира Сущностью, когда, выражаясь языком ориентальной философской доктрины, Атман (индивидуальная душа) тождественен Брахману – верховной душе Вселенной.

Данный процесс преодоления личностью бытия, выход за его пределы предполагает способность личности смотреть на бытие как на некую единую предельно абстрактную холомную реальность – как на **целостность**.

Данная способность воспринимать (осознавать и понимать) бытие (Вселенную) как целостность предполагает понимание данной целостности как единства всех ее аспектов и элементов. Это единство реализуется в результате всеобщей взаимосвязи, на основании которой и кристаллизуется Вселенная как **Целое, Тотальное, Единое** (что находит выражение в фигурировавшем когда-то в философии "четвертом законе диалектики" – "всеобщей связи явлений").

Данный вывод, в свою очередь, обнаруживает ряд научно-теоретических, ценностно-поведенческих, образовательно-педагогических следствий, одно из которых заключается в необходимости личности владеть **парадоксально-диалектическим мышлением**, позволяющим осознавать как онтологический принцип единства мира, всеобщей связи явлений, так и аксиологический принцип единства социального мира – принцип справедливости и правды ("свободы, равенства, братства").

Именно парадоксально-диалектическое, "нейтральное" мышление дает человеку

возможность увидеть *единство мира* в контексте интеграции множества как подобных друг другу, так и полярных, исключающих друг друга элементов, соединить воедино которые можно только при помощи нейтрально-парадоксальной гносеологической позиции, реализующей *дипластию* – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух элементов, исключающих друг друга, что в психологии реализуется в виде категорий *бисоциации* (или бисоциативности, которая, в отличие от ассоциативности, является способностью человека к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей и формирования из них новых целостностей), *парадоксальном* (многозначном, сумеречном) *мышлении*, *энантиосемии* (двойственности, парадоксальности смыслов), "*операциональной интеграции*", *парадоксальном*, *мистическом миропонимании*. Интересно, что *парадоксальность как нейтральный феномен* выступает сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью психической организации, способностью оперировать неопределенностями, быть открытым абсурду.

Таким образом, быть личностью как свободной сущностью предполагает быть в реляции с Абсолютом, а также владеть парадоксальной способностью *видеть и претворять единство во всем сущем*, что реализует нейтрально-парадоксальную жизненную – праксиологическую, гносеологическую и аксиологическую – позицию человека.

Итак, антропологическая акмеология, ориентирующаяся на предельные цели существования *Homo sapiens*, то есть на цели, выступающие смыслообразующим и поэтому системообразующим началом этого существования, обнаруживает высшую цель человека – Абсолют.

Некоторые критикуют акмеологию в том, что она не имеет внятного методологического базиса. *Методологическим базисом анализа акмеологических проблем* выступает развиваемая нами универсальная парадигма развития, которая конституирует классический трехфазный диалектический сценарий развития всего и вся: (1) "тезис – (2) антитезис – (3) синтез". Третий этап развития любого предмета и выступает высшей, предельной целью (смыслом) этого развития.

Представленный методологический принцип позволяет легко вычленять цели, а также очерчивать универсальный механизм их достижения, заключающийся в *синтезе противоположностей*, ибо третьей стадией развития всегда выступает синтез противоположных друг по отношению к другу первой и второй стадий. Одновременно высшая третья стадия есть спиралевидное повторение первой, но на более высоком уровне развития. Отсюда проистекает парадигма цикличности, а также становится понятным обращение Христа ко взрослым людям "будьте как дети".

В данном контексте становится понятным сентенция С.Б.Церетели о том, что "истина есть единство противоположностей", а также проясняется смысл фундаментального свойства мышления человека – *дипластии* как способности соединения противоположностей, то есть способности воспринимать абсурд, интегрируя в одной логической плоскости несовместимые понятия, вещи, отношения. Примером может служить такая фигура языка, как оксиморон ("живой мертвец", "сильная слабость" и др.), что находит отражение в ориентальной мудрости: как говорил Лао-цзы, "будь согнутым, и ты останешься прямым. Будь незаполненным, и ты пребудешь полным. Будь изношенным, и ты останешься новым". Это положение иллюстрируется ориентальной характеристикой "мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей"

Приведем несколько примеров использования методологического базиса акмеологии.

Определим высшую *цель и смысл деятельности человека*. Для этого следует рассмотреть развитие форм деятельности: (1) *игра* (деятельность, не направленная на достижение прагматичных целей и существующая ради самой себя как субъект-субъектный феномен, подобно "искусству ради искусства") – (2) *труд* (целеустремленная деятельность, направленная на достижение определенных прагматичных целей, которая обнаруживает субъект-объектный инструментальный характер) – (3) *творчество* (субъект-субъектный феномен – деятельность, повторяющая игру, но на более высоком уровне развития, поскольку она имеет характеристики

как игры – спонтанной, самодетерминированной активности, так и труда – активности, которая обнаруживает определенный практический результат – принципиально новый продукт).

Приведем второй пример.

Определим высшую *цель и смысл жизни человека*. Для этого следует представить три этапа жизни: (1) рождение – (2) расцвет и стабилизация – (3) умирание. Как видим, умирание повторяет рождение, но на более высоком уровне развития, который реализует переход человека в иное качество. С этой позиции жизнь человека может пониматься как приурочивание к смерти (Я.А. Коменский). С другой стороны, умирание есть синтез двух предыдущих этапов, поэтому в посмертии, как показали феномены людей, побывавших в состоянии клинической смерти и возвратившихся к жизни (о чем в своих книгах пишут Р. Моуди и др. авторы) высшие ценности жизни не исчезают: люди, возвратившиеся к жизни, начинают, как правило, познавать мир, интенсивно учиться, расширять свой кругозор, получать второе, третье образование. Кроме того эти люди начинают верить в Бога (если были атеистами), перестают быть религиозными фанатиками (если были таковыми до клинической смерти), начинают ценить жизнь, любить окружающий мир, быть исполненными высшими жизнеутверждающими ценностями, понимать всеобщую связь всего со всем, осознавать, что каждый поступок человека имеет "симметричные" последствия, вытекающие из духовно-моральных особенностей этого поступка.

Выводы.

1. Существует *универсальный критерий нравственной оценки человека*, связанный с его отношением к всеобщему смыслу бытия и к тезису о справедливости мира. Если человек понимает и принимает реальность как целесообразное и справедливое мироустройство – он любые факты будет рассматривать под этим углом зрения, и особенно ему будет импонировать информация, выражающая всеобщие – органичные, гармоничные, смыслокристаллизующие – связи, в том числе и связи между явлениями нерядоположными, относящимися к разным и часто противоположным аспектам реальности. Такое мирозерцание предполагает наличие парадоксально-диалектического, творческого, целостного (холистического) миропонимания, не боящегося противоречий и отмечающего *одномерно-однозначную стратегию познания*, реализующую, как писал Виктор Франкл, шизоидный вектор развития человека, который в своем воображении и мышлении атомизирует и расщепляет мир, разделяет его черное и белое, на своих и чужих. Такой шизоидный строй сознания Макс Вебер назвал математически ориентированным, дробящим реальность на фрагменты мышлением, изгоняющим смысл из нашей жизни и базирующимся на шизоидном идолопоклонническом отношении к технике, что приводит к омертвлению человеческой души. В противовес этому *понимание мира как органичного целого* предполагает привлечение категории *Абсолюта*, через ценностно-мировоззренческую, гносеолого-онтологическую призму Которого только и возможно воспринимать мир как целостный, гармоничный, многомерный и лучший из всех возможных миров (Лейбниц), устроенный согласно антропно-рефлексивному принципу и инициируемый человеческим отношением к этому миру: как писал Артур Шопенгауэр, мир есть зеркало, и если в него смотрит осел, он сможет увидеть там только осла. Предложенный критерий оценки развития нравственного сознания человека, в известном смысле, выступает *всеобщим водоразделом*, дифференцирующим человеческие существа на тех, которым "когда Бога нет, то все дозволено", и на людей, которым дозволено только то, что входит в контекст Божественного промысла. Данный критерий, выступающий "лакмусовой бумагой" для определения ценностно-мировоззренческой ориентации человека, позволяет судить о ней по его реакции на специфическую (критериальную) информацию – информацию о смысле как *цели и целом*.

2. Применение методологического базиса анализа проблем акмеологической телеологии предполагает использование универсальной парадигмы развития, что позволяет вычленять цели, а также очерчивать универсальный механизм их достижения, заключающийся в синтезе противоположностей, поскольку третьей стадией развития всегда выступает синтез противоположных друг по отношению к другу первой и второй стадий.

3. Как показывает проведенный анализ, все три модели смысла (смысл-причина, смысл-цель, смысл-определение) обнаруживают единый базис – Абсолют, выступающий как причиной творения мира, так и его целью в виде личности как свободной сущности – "образа и подобия" Всевышнего.

4. Образовательная проекция всеобщего смысла существования человека, реализующаяся в Абсолюте – основном концепте антропологической акмеологии – предполагает, что целью

образования, а также основной функцией школы как социального института есть процесс "приведения ребенка к Богу", концептуализацию и технологизацию которого должна обеспечить система психолого-педагогических наук, обогащенная междисциплинарными исследованиями, а поэтому значительно расширяющая как предмет, так и методологию своих исследований. При этом коренным образом меняется одна из современных целей образования (формирование у учащихся материалистического мировоззрения, отвечающего *классической научной парадигме*), которая теперь должна ориентироваться на формирование у учащихся диалектико-мистического, творческого мировоззрения, отвечающего *постнеклассической научной парадигме*.

Литература:

1. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография / А.В. Вознюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.
2. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
3. Демина Л.А. Парадигмы смысла: логико-гносеологический анализ: автореферат дис. . докт. филос. наук: 09.00.01. / Л.А. Демина. – М., 2006. – 63 с.
4. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.
5. Павиленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
6. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

УДК 378.013(076.5)

С. С. Вітвицька,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

В статті аналізується сутність понять "підхід", "акмеологічний підхід до підготовки магістрів освіти", "інноваційна діяльність", "середовище", "освітнє розвивальне середовище", "самореалізація особистості"; подається аналіз досвіду створення освітньо-розвивального середовища та самореалізації студентів магістратури у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: підхід, акмеологічний підхід до підготовки магістрів освіти, інноваційна діяльність, середовище, освітнє розвивальне середовище, самореалізація особистості.

В статье анализируется сущность понятий "подход", "акмеологический подход к подготовке магистров образования", "инновационная деятельность", "среда", "образовательная развивающая среда", "самореализация личности"; подается анализ опыта создания образовательно-развивающей среды и самореализации студентов магистратуры в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: подход, акмеологический подход к подготовке магистров образования, инновационная деятельность, среда, образовательное развивающее среде, самореализация личности.

Essence of concepts "approach", "acmeological going near preparation of master's degrees of education", "innovative activity", "environment", "educational developing environment", "self-realization of personality", is analysed in the article; the analysis of experience of creation of educationally-developing environment and self-realization of students of city council is given in higher educational establishment.

Keywords: the approach, acmeological approach to the training of masters of education, innovation, environment, education, educational environment, self-actualization.

Інтеграція української педагогічної освіти у загальноєвропейський та світовий освітній простір вимагає усвідомлення теоретичних засад і принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки до інноваційної діяльності майбутніх вчителів та викладачів вищих навчальних закладів.

Зрозуміти призначення й специфіку педагогічної підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема магістрів, неможливо без адекватного уявлення про наукові підходи, що здійснюються сьогодні у сфері освіти.

Метою цієї статті, як складової нашого дослідження, є визначити сутність понять підхід, акмеологічний підхід до підготовки магістрів освіти, інноваційна діяльність, середовище, освітнє

розвивальне середовищу, самореалізація особистості та аналіз досвіду створення освітнього розвивального середовища у підготовці магістрів освіти до інноваційної діяльності.

Поняття "підхід" нами тлумачиться як сукупність прийомів, способів у пізнанні об'єктів діяльності та розгляд їх під певним кутом зору.

Інтегративним у професійній підготовці майбутніх магістрів освіти до інноваційної діяльності є акмеологічний підхід. Основи його обґрунтування знаходимо у наукових працях К. Абдульханова, В. Зазикіна, Н. Кузьміної, Л. Степанової та ін.

Поняття "акме" – це вищий для кожної людини рівень розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуттів, волі, взаємодіючих таким чином, що вона досягає найбільшого результату, виявляючи себе як індивід, як особистість і як суб'єкт діяльності [4, с. 8].

Ідеї саморозвитку та самоорганізації відповідають акмеологічному підходу до освіти, який народився й розвивається в процесі багаторічного пошуку взаємозв'язку психології і педагогіки як стрижня в системі наук про людину.

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 соціально вагомої цінності.

Удосконалення якості роботи з педагогічними кадрами значною мірою залежить від упровадження акмеологічного підходу, що стверджується як специфічний методологічний напрям, 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 [4, с. 8].

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).

Сутність педагогічної акмеології полягає у визначенні шляхів досягнення професіоналізму, виборі педагогом власних способів діяльності з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтацій, особистісних та професійних цілей підготовки студентів до наступних педагогічних впливів; гармонійному поєднанні національних і загальнолюдських цінностей; оптимізації взаємодії особистості й соціуму.

Вітчизняна система вищої педагогічної освіти у своєму динамічному розвитку зробила суттєвий крок щодо перетворення студента з об'єкта на суб'єкт діяльності, установа 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.

Акмеологічний підхід здійснюється у підготовці магістрів освіти до інноваційної діяльності 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. Визначальне 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.

У процесі викладання педагогіки вищої школи відбувається розвиток і саморозвиток готовності студента магістратури до інноваційної 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 інноваційної педагогічної діяльності, засобами якого є ідеалізована модель образу результату педагогічної освіти, творчі дослідницькі й освітні завдання, пов'язані з проектуванням авторських систем діяльності (АСД).

Філософське розуміння змісту інновацій полягає у створенні нового продукту діяльності людини, що має суспільну значущість та узагальнено характеризується двома ознаками: перетворенням явищ речей, процесів або інших образів; новизною, оригінальністю продукту діяльності. Педагогічна інновація – це процес створення, розширення і впровадження нововведень для розв'язання педагогічних проблем за рахунок власних ресурсів.

Ядром, смисловим центром "концептом" інновації є нова ідея, а її джерелом може бути дослідницька діяльність вченого педагога, або пошукова практика вчителя, керівника колективу школи.

Поняття «інноваційна діяльність» відбиває не лише особливості процесу повного оновлення технологій навчання, що ґрунтується на гуманістичному підході, як цілісній орієнтації, це перебудова особистісних установок педагога та шкільного колективу в цілому.

Підготовка магістрів до інноваційної педагогічної діяльності включає як процесуальний, так і змістовий і 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) [3].

Акмеологічний підхід у підготовці магістрів освіти до інноваційної діяльності передбачає створення розвивально-освітнього середовища у вищому навчальному закладі.

Під освітнім середовищем ВНЗ І. Палашева розуміє "діалектичну єдність внутрішніх і зовнішніх ресурсів ВНЗ, що забезпечують підготовку конкретно спроможного спеціаліста відповідно до потреб суспільства та сталого регіонального розвитку [6, с. 34].

О. Ярошинська визначає освітнє середовище вищого навчального закладу як сукупність умов, які впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти і забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів освітнього процесу з метою досягнення цілей його суб'єктів. В основі поняття "середовище" лежить взаємодія. [7, с. 475-482].

Освітнє середовище розглядається як сукупність системи впливів, можливостей, умов навчання і розвитку особистості (В. Вербицький, С. Дерябо, І. Єрмаков, Є. Климов, О. Коберник, Ю. Кулютків та ін.).

Освітнім середовищем ці науковці називають спеціально створене предметне і соціокультурне оточення особистості, яке включає різні види умов і засобів здобуття освіти, способи забезпечення продуктивної діяльності. А. Каташов визначає освітнє середовище сучасного закладу освіти як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію творчого потенціалу особистості [2, с. 7]. Оцінка ефективності освітнього середовища та його складових здійснюється за різними показниками з урахуванням структури цього феномена, зокрема А.І. Каташов виділяє такі параметри:

– результативність діяльності навчального закладу (рівень знань і загальнокультурного розвитку студентів; ступінь привабливості освітнього закладу і освітніх послуг; ступінь засвоєння нових технологій, програм, методик; взаємодія ВНЗ з школами нового типу);

– комфортність (естетика середовища, санітарно-гігієнічні, матеріально-технічні умови, фізіологічні обґрунтування режиму роботи; наявність ситуації вибору змісту форм освіти; соціально-психологічний мікроклімат);

– забезпеченість навчальної діяльності (навчально-матеріальне обладнання, рівень нормативно-правової та організаційно-функціональної забезпеченості; характеристика кадрового потенціалу; рівень і характер управлінської діяльності).

Освітнє середовище має бути розвивальним, доводять у своїх працях Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Д. Єльконін, Л. Занков, Л. Кларін та ін.

Під розвивальним середовищем ми розуміємо стимулюючий характер навчального процесу, оптимізація взаємодії "викладача – магістранта", "магістранта – магістранта", створення матеріально-технічних умов, володіння педагогічною і психологічною грамотністю як викладачем, так і студентом.

Складником підготовки до інноваційної діяльності має бути підготовка підготовка майбутнього магістра освіти до формування розвивального середовища в закладах освіти (школа, коледж, гімназія тощо).

Формування готовності майбутнього магістра освіти до організації розвивального середовища учнів забезпечується комплексом умов: соціально-психологічних, організаційних, педагогічних і дидактичних умов, що дозволяє ефективно втілювати форми, що приймають формуванню готовності майбутнього вчителя до цього виду діяльності.

Якість підготовки магістрів до інноваційної діяльності визначається здатністю особистості до саморозвитку та готовністю до самореалізації у професійній діяльності. Водночас готовність до самореалізації майбутнього магістра освіти зумовлена рівнем розвитку творчого мислення.

У педагогічних дослідженнях В. Гупаловської, Н. Сегеди професійна самореалізація розглядається як реалізація потенціалу особистості у професійній сфері. Це процес усвідомлення і кристалізації особистістю власної сутності та розгортання її у вигляді реалізації потенціалу з його опрідметненням у потенційній діяльності [1, с. 7].

На думку Л. Ведернікової, головним аспектом у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі має бути формування у них установок на творчу самореалізацію.

Теоретичний аналіз тлумачення категорії "самореалізації" вперше здійснено у працях А. Ангяла, Ш. Бюллер, К. Гольдштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма та ін.. Ця дефініція розглядається у різних значеннях: як повна реалізація власних можливостей (К. Хорні); прагнення людини до найбільш повного виявлення та розвитку своїх можливостей та здібностей (К. Роджерс); внутрішня активна тенденція розвитку себе – утотоження з поняттям "самовираження" (Ф. Перлз), прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А. Маслоу); самореалізація як призначення людини в розвитку особистості становлення цілісного образу "Я" (І. Кон).

Активність, ініціатива й творчий пошук педагогів – необхідна умова формування творчої особистості та шлях самореалізації.

Ми схильні до думки, що у процесі навчання в університеті у кожного майбутнього вчителя має бути сформована готовність до професійної самореалізації.

І. Лебедик визначає готовність до професійної самореалізації майбутнього учителя як "якісний стан розвитку особистості, що фіксує його рівень розвитку як професіонала, визначається сформованістю професійної свідомості, мотивів досягнень у професії, спрямованістю на реалізацію професійного ідеалу у відповідних соціальних умовах, професійною компетентністю та працездатністю" [5].

Процес самореалізації майбутнього магістра освіти відбувається у різних видах діяльності (навчальної, виховної, науково-дослідної, спортивної, художньої та інше).

Зважаючи на те, що магістром у своїй майбутній професійній діяльності повинен використовувати новітні засоби інформаційних технологій, які щороку поновлюються, важливою ціллю навчання у ВНЗ є формування у майбутніх учителів навичок самоосвіти, та як найвищого ступеня розвитку особистості – саморозвитку. Ці навички формуються найбільш ефективно у процесі самостійної роботи студента у ВНЗ.

Ми поділяємо думку Н. Ягельської і розуміємо самостійну роботу як форму організації і реалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яку спрямовує і контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання та індивідуальних потреб на аудиторних заняттях або у поза аудиторний час з метою оволодіння професійними знаннями, навичками і уміннями, самовдосконалення та професійного розвитку.

Самостійна робота студентів в Житомирському державному університеті – це спланована пізнавальна, організаційно і методично спрямована діяльність.

З цією метою кафедрами Житомирського державного університету розроблені інструктивно-методичні матеріали, робочі зошити для самостійної роботи, продумана система навчально-методичних засобів для забезпечення самостійної роботи студентів.

Під час самостійного опрацювання навчального матеріалу велике значення для студента має навчально-методичний пакет, зміст якого передбачає: навчальну програму з дисципліни з чітким визначенням змісту й обсягу аудиторної і позааудиторної навчальної роботи; конспект лекцій, опорний конспект; основні поради студентам щодо вивчення конкретної дисципліни (у письмовій формі) з вимогами до оцінки знань із даної дисципліни; методичні рекомендації щодо вивчення окремих тем чи набуття практичних навичок; перелік тем курсових робіт (проектів); перелік питань, що виносяться на семінарські заняття; пакет контрольних завдань, запитань, тестів для самоперевірки; перелік літератури; робочий зошит (звіт) для виконання самостійної роботи.

Залежно від особливостей дисципліни викладач може давати студентам різні види завдань самостійної роботи: переробка інформації, отриманої безпосередньо на обов'язкових навчальних заняттях; робота з відповідними підручниками та особистим конспектом лекцій; самостійне вивчення окремих тем або питань із розробкою конспекту; робота з відповідною літературою; написання рефератів, повідомлень; творчі завдання (доповіді, проекти, огляди тощо); виконання підготовчої роботи до лабораторних та практичних занять; виконання індивідуальних графіків, розрахункових завдань; виконання курсових робіт (проектів); підготовка письмових відповідей на проблемні питання; виготовлення наочності; складання картотеки літератури за змістом фахової діяльності; підбір власної бібліотеки з основних напрямів фахової діяльності.

У кабінеті педагогіки Житомирського державного університету представлена інструкція щодо організації самостійної роботи.

У процесі багаторівневої підготовки студентам магістратури надається можливість здійснювати самостійну науково-дослідну діяльність, паралельно з навчальним процесом проводити індивідуальні та колективні дослідження, працюють у наукових та науково-методичних центрах, лабораторіях. Вони мають можливість друкувати науково-методичні збірники, що видаються щороку. За останній рік студенти Житомирського державного університету з педагогічних проблем виконали близько 300 магістерських науково-методичних робіт.

Всі ці форми роботи сприяють розвитку магістрантів, створюють умови для їх творчої самореалізації, готують до життя в нових соціально-економічних умовах, до життя у новому суспільстві.

Література:

1. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: автореферат дис.. канд. психол. наук: 19.00.01 / В.А. Гупаловська. – К.: 2005, - 25 с. – С. 7.
2. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного середовища сучасного ліцею: Автореф. Дис. На здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / А.І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 20 с.
3. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліформізм знання. – Київ – Полтава – Харків Вид-во ПОШОПП, 1998. – 360 с.
4. Кузьміна-Гаршина Н.В. Акмеологические законы развития продуктивной компетентности специалиста фундаментального образования// Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів: 36 наук. Праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир: вид-во ЖДУ імені Івана Франка. – 2007. – С. 8.
5. Лебедик І.В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. Дис.. канд. пед. наук 13..00.04 / І.В. Лебедик. – Кіровоград, 2007. – 18 с.
6. Палашева И.И. Проектирование образовательной среды высшего учебного заведения: дис. канд. пед наук: 13.00.08- Белгород, 2004. – 212 с.
7. Ярошинська О.О. Особливості сприймання студентами освітнього середовища професійної підготовки в умовах інтеграції до європейського освітнього простору// Гуманітарний вісник. – Додаток 1 до Вип. 27. Т. 6 (39). Тематичний випуск "Вища освіта в Україні в контексті інтеграції до європейського освітнього протору. – К: Гнозис, 2012. – С. 475-482.

УДК 378.011.3

О. М. Власенко,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Аналізуються основні психолого-педагогічні підходи до визначення ефективності функціонування освітнього середовища сучасної установи вищої професійної освіти. Автор визначає шляхи оптимізації діяльності освітньої системи, досліджує умови підвищення особистої активності студентів у власному професійному розвитку та саморозвитку. З позиції системно-діяльнісного підходу розкриваються особливості освітнього середовища у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: освітнє середовище, система, системний підхід, вища освіта, моделювання, університет.

Анализируются основные психолого-педагогические подходы к определению эффективности функционирования образовательной среды современного учреждения высшего профессионального образования. Автор определяет пути оптимизации деятельности образовательной системы, исследует условия повышения личной активности студентов в собственном профессиональном развитии и саморазвитии. С позиции системно-деятельностного подхода скрываются особенности образовательной среды в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: образовательная среда, система, системный подход, высшее образование, моделирование, университет.

The article analyzes the basic psychological and pedagogical approaches to determine the efficiency of modern educational environment institutions of high education. The author identifies ways to optimize the activities of the educational system; exploring conditions how to improve personal activity of students in their own professional development and self-development. The article investigates the peculiarities of system-activity approach of educational environment in high education.

Keywords: educational environment, system, system approach, high education, modeling, university.

Стан трансформації соціально-економічної системи держави вимагає якісної професійної освіти та переходу до принципово нового рівня соціальної мобільності випускників вищих навчальних закладів, професійна підготовка яких повинна відповідати вимогам часу. У сучасних проєктах модернізації української освіти ставиться ряд завдань щодо посилення практичної орієнтації майбутніх вчителів та інструментальної спрямованості загальної середньої освіти. Теорія і практика розвитку системи загальної освіти молоді традиційно спирається на спеціальні андрагогічні та психологічні моделі навчання дорослих. Однак в умовах динамічного інформаційного середовища не завжди вдається ефективно здійснювати навчальний процес без залучення нових інформаційних моделей навчальної діяльності, нових методів її моніторингу та стандартів опису відкритих освітніх процесів.

Традиційні психологічні та педагогічні підходи в моделі загальної освіти молоді та дорослих орієнтуються на поєднання системно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, синергетичного, акмеологічного та андрагогічного підходів, які дозволяють описати характерні функції будь-якої моделі. Тим самим процес загальної освіти молоді реалізує різні підходи і принципи: принцип перманентності (безперервності) компонентів загальної освіти молоді; принцип вікової синтетичності при виборі освітніх технологій; принцип наступності цілей, змісту, форм та методів навчання; принцип пізнавальної інтерактивності; принцип рефлексивності, самопізнання та саморозвитку.

Підготовка майбутнього професіонала у системі вищої освіти на сучасному етапі реалізується у складній, внутрішньо суперечливій ситуації. Особливість цієї ситуації полягає в тому, що якісний стрибок в освітньо-виховній сфері можливий тільки за умови відповідних змін суспільного буття, і в той же час перетворення системи вищої освіти є одним з важливих умов позитивних змін у суспільному житті [5]. На нашу думку, застосування функціонального моделювання для побудови моделі загальної освіти дорослих дозволить більш якісно проводити їх аналіз, а також уніфікувати саму процедуру аналізу.

Теорія моделювання та логіка побудови моделей освітніх систем та процесів в психолого-педагогічній науковій літературі знайшли місце в роботах Ю. Бабанського, О. Березюк, П. Гальперіна, В.В. Давидова, О. Дубасенюк, В. Красвського, Ю. Кулюткіна, І. Лернера, В. Онищука, І. Підласого, М. Скаткіна та ін.

Під словом «система» розуміється сукупність взаємодіючих компонентів і взаємозв'язків між ними. Під терміном «моделювання» розуміється процес створення опису системи. Важливим є поняття «процес», тобто сукупність взаємопов'язаних та взаємодіючих видів діяльності, що дозволяє представляти й описувати повний спектр процесів освітнього закладу будь-якому рівні деталізації, забезпечувати точний опис модельованих об'єктів, оптимізувати взаємодію та взаєморозуміння між учасниками, які проектують освітній процес [3].

Система виступає не тільки реальним об'єктом, але й пізнавальним інструментом, тому системний підхід – це спосіб нашого бачення об'єкта. Потреба в такому способі дослідження, який відкрив би можливості порівняти взаємовідносини між частиною і цілим, об'єднати в загальну систему понять різноманіття вже відомих і знову одержаних наукових фактів та явищ, встановити загальні закономірності для різних за якістю педагогічних явищ, призвели до виникнення нового наукового напрямку, що отримав назву «системний підхід».

Освітній заклад – це велика система, що складається з підсистем: мети та завдань освітнього процесу, педагогічних умов, адміністративного персоналу, колективу вчителів та учнів або студентів, а також освітніх програм та технологій. Складовими освітньої системи, її основними ознаками і властивостями виступають: наявність взаємопов'язаних та взаємообумовлених компонентів, які, підпорядковуючись єдиному цілому, все ж мають певну самостійність, та ієрархічність системи (система існує як частина системи вищого порядку) [6]. Наприклад, вищий навчальний заклад – це одночасно і соціально-педагогічна система, і системоутворювальний компонент освіти.

Поняття освітнє середовище відображає взаємозв'язок умов, що забезпечують освіту людини. Освітнє середовище є, насамперед, підсистемою соціокультурного середовища, сукупністю історично сформованих факторів, обставин, ситуацій, тобто цілісністю спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості. Часто освітнє середовище розглядають як структуру, що включає кілька взаємозалежних рівнів: глобальний, регіональний і локальний [5]. До глобального рівню відносять загальноосвітні тенденції розвитку культури, економіки, політики, освіти, глобально-інформаційні мережі та ін. До регіонального рівня – освітню політику, культуру, систему освіти, життєдіяльність відповідно до соціальних і національних нормам, ЗМІ та ін. До локального рівня – освітню установу: мікрокультуру, мікроклімат, найближче оточення, сім'ю. Таким чином, освітнє середовище може бути охарактеризована як сукупність соціальних, культурних, психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії яких відбувається становлення особистості.

Під системним підходом в науці розуміють «напрямок методології наукового пізнання, в основі якого лежить вивчення об'єкта як системи: цілісного комплексу взаємопов'язаних елементів» [2]. Системний підхід, з однієї сторони, полягає в сприйнятті педагогічного явища як цілісної педагогічної системи, а з іншої – в отриманні якомога повнішої інформації про зміст та стан кожного її компонента, а також його взаємодії з іншими компонентами.

Сукупність пізнавальних принципів системного підходу не має чітких обмежень, оскільки орієнтує і спрямовує певну систему відповідно до конкретних етапів дослідження, з однієї сторони виявляючи обмеження традиційних об'єктів дослідження та визначаючи реалізацію нового типу завдань при новому стилі мислення, а з іншої сторони – дозволяє моделювати перспективи побудови нових об'єктів та предметів дослідження шляхом планування та визначення їх структурних або типологічних параметрів та властивостей.

При підготовці майбутнього вчителя до педагогічної діяльності можна досягти бажаних результатів лише за умови дотримання певної системи, а у процесі розв'язання творчих завдань – уміння моделювати необхідні системи.

При побудові моделей об'єктів використовується системний підхід, що передбачає розкриття цілісності об'єкта, виявлення й вивчення його внутрішньої структури, а також зв'язків із зовнішнім середовищем. При цьому об'єкт виступає частиною реального світу, яка виділяється й досліджується.

Складний об'єкт може бути розділений на підсистеми, що представляють собою частини об'єкта та відповідають наступним вимогам: підсистема є функціонально незалежною частиною об'єкта; для кожної підсистеми можуть бути визначені функції або властивості. Поряд з

системою зазвичай існує надсистема – система вищого порядку, до складу якої входить даний об'єкт, причому функція будь-якої системи може бути визначена тільки через надсистему. Слід виділити поняття середовища як сукупності об'єктів зовнішнього світу, що істотно впливають на ефективність функціонування системи, але не входять до складу системи та її надсистеми.

Уявімо етапи розробки функціональної моделі навчального процесу освітньої системи: інформаційно-довідкова підготовка супроводу моделі; визначення мети моделювання та розробка довідкових методичних рекомендацій для користувачів моделі; вибір спрямованості й функціональних характеристик моделі; вибір типу створюваної моделі; вибір передбачуваного способу використання моделі та організації навчання; розробка діаграм освітньої моделі; етап узгодження та затвердження моделі та етап використання моделі.

У навчальній діяльності студентів моделювання застосовується в основному в процесі теоретичної підготовки до спілкування – майбутній учитель моделює діяльність учня (прогнозує процес його навчального пізнання) і сам об'єкт навчального пізнання, тобто використовує обидві виділені форми моделювання [1]. Для моделювання освітніх процесів необхідно знати, що саме моделювати, тобто визначити аналітичні змінні освітніх процесів. Аналітичні змінні – це елементи або ознаки об'єкта, які підлягають виявленню, вимірюванню та оцінці. Освітній процес обумовлений значною кількістю аналітичних змінних, серед яких: структурні, динамічні, факторні, типологічні та соціально-технологічні. Сутність освітнього процесу відображена в його визначенні, а зміст кожного освітнього процесу включає в себе три групи елементів: освітні дії та взаємодії, предмет освітніх дій і взаємодій, тобто заради чого вони відбуваються, зміни, викликані освітніми діями.

Різноманіття форм освітнього процесу виражається в його специфічних проявах в різних умовах. Специфічні форми притаманні освітнім процесам в роботі зі школярами, студентами, в роботі з дорослими на різних курсах тощо [7]. Виділяють різноманітні форми навчання, серед яких можна виділити найбільш популярні: урок, лекція, лабораторна робота, семінарське заняття, екскурсія та ін.; індивідуальна, групова, класно-урочна, форма навчального взаємодії а ін.; інноваційні форми навчання, які розробляються педагогами-новаторами.

Залежно від психологічного клімату навчальний процес може відбуватися в атмосфері взаємодії та співдружності, або індиферентності та конфліктного протистояння.

Таким чином, екстраполяція методу моделювання в умови конкретного освітнього простору навчального закладу дозволяє системі освіти відображати життя, яке стрімко змінюється, породжуючи нові форми взаємодії людей, нові орієнтири, новий зміст, що й обумовлює динамічність освіти як суспільного інституту.

Література:

1. Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: Монографія. – Житомир: ЖДПУ, 2003
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973.
3. Дидактична модель професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інноваційного освітнього простору (концептуальний підхід) (І частина): Монографія / за ред. О.С. Березюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 200 с
4. Загвязинский В. И. Моделирование в структуресоциально-педагогическом проектировании // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции / Гл.ред. А. К. Колесников. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2004. – 298 с. – С. 6–11.
5. Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень // Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-тє, переробл. / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук, О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова / за ред. Д.В. Чернілевського, Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. – 364 с.
6. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури/ Ю.О. Шабанова; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. – Д.: НГУ, 2014. – 120 с.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебн. для вузов. – СПб: Питер, 2001.

С. М. Гаврилюк,

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Уманський педагогічний університет імені Павла Тичини)

ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ДОСЯГНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Автор статті розглядає особливості співробітництва та педагогічної фасилітації в успішному творчому професійному розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти. Наголошується на необхідності створення розвивального акме-середовища для формування педагогічної творчості майбутніх вихователів. Педагогічний супровід надавався студентам і був реалізований шляхом створення організаційно-педагогічних умов, зорієнтованих на особистість кожного: розвиток творчої мотивації студентів; формування у вищому навчальному закладі розвивального акме-середовища; організація суб'єкт-суб'єктних взаємин викладача і студента; створення ситуацій успіху.

Ключові слова: педагогічна фасилітація, розвивальне акме-середовище, педагогічна творчість, ситуації успіху.

Автор статьи рассматривает особенности сотрудничества и педагогической фасилитации в успешном творческом профессиональном развитии будущих специалистов дошкольного образования. Подчеркнуто необходимость создания развивающей акме-среды для формирования педагогического творчества будущих воспитателей. Педагогическое сопровождение предоставлялось студентам и было реализовано путем создания организационно-педагогических условий, ориентированных на личность каждого: развитие творческой мотивации студентов; формирование в вузе развивающей акме-среды; организация субъект-субъектных отношений преподавателя и студента; создание ситуаций успеха.

Ключові слова: педагогічна фасилітація, розвивальне акме-середовище, педагогічна творчість, ситуації успіху.

The features of collaboration and pedagogical facilitation in successful creative professional development of future specialists of preschool education are outlined by the article author. It is emphasized on the necessity of developing acme-environment creation for pedagogical creativity of future educators forming. It is pointed out that pedagogical accompaniment given to the students was realized by certain organization and pedagogical terms creation orientated on every personality: development of creative students motivation; developing acme-environment at higher educational establishment forming; subject-subject mutual relations of teacher and student organization; different situations of success creation.

Key words: pedagogical facilitation, developing acme-environment, pedagogical creativity, situations of success.

Актуальність проблеми. У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні зазначено: «Треба орієнтувати дітей і молодь на бажання бути успішними в житті. Це – важлива мотивація до якісного навчання, яка спрямовує людину на максимальну самореалізацію, є чинником стійкого розвитку» [10, с. 142].

Головний принцип успішної діяльності студента – це впевненість у собі, у своїх знаннях, уміннях, власних силах. О. О. Романовська стверджує: «Основними напрямками, за якими виражається впевненість у собі, є освоєння і вдосконалення професійної майстерності, адекватна поведінка у різних ситуаціях людського спілкування, підтримка і зміцнення здоров'я та працездатності, створення приємного зовнішнього вигляду, власного іміджу» [13, с. 376].

Оскільки конкурентоспроможність педагога пов'язана з його успішною професійною діяльністю, важливою умовою у підготовці майбутніх вихователів є *організація ситуації професійного успіху*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені (Ш. О. Амонашвілі, А.С. Макаренко, П. І. Підкасистий, В. О. Сухомлинський, В. А. Сластьонін, В.Ф. Шаталов, І. О. Ільїн та інші) розглядають педагогічний успіх як позитивний результат творчої взаємодії педагога і вихованців.

Мета статті: проаналізувати особливості педагогічної фасилітації у створенні педагогічного успіху майбутніх вихователів.

Виклад основного результату дослідження. Успіх, за словником В. Даля, означає «встигати – мати успіх, удачу, досягати бажаного» [5, с. 514].

Педагогіка успіху, яка будується на принципах толерантності та взаємодопомоги забезпечується педагогічним супроводом, творчою взаємодією викладача та студента, дозволяє проектувати роботу, спрямовану на формування у майбутніх фахівців прагнення до здобуття знань і досягнення успіху в навчанні, бажання експериментувати і пізнавати нове, жити

повноцінним, активним, сповненим цікавими подіями і творчими досягненнями студентським життям.

На думку А. С. Белкіна, успіх виступає засобом значних досягнень та тільки тоді стає ефективним, коли він представлений усім розмаїттям умов і способів для його створення; формується на всіх етапах взаємодії студента та викладача; реалізується педагогом з урахуванням особливостей і здібностей кожного студента при організації його пізнавальної діяльності; сприяє переведенню навчального процесу з рівня педагогічної на рівень особистісної взаємодії [1, с. 139].

Дослідники зауважують, що для розвитку людини необхідна наявність постійної системи стимулюючих і цілеспрямованих підкріплень, основним з яких є успіх. Без його відчуття студент втрачає інтерес до навчальних занять, але досягнення здобутків у навчальній діяльності утруднюється низкою обставин, серед яких можна назвати нестачу знань і вмінь, психічні і фізіологічні особливості розвитку, слабку саморегуляцію та ін.

«Успішність у процесі навчання (незалежно від учбової 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 захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позиції людини» [2, с. 64].

Тому педагогічно виправданим є створення для студента ситуації успіху, яка може стати суб'єктивним переживанням задоволення від процесу й результату самостійно виконаної діяльності.

Однак ситуація успіху «переростає» із прийому до педагогічної умови навчальної діяльності, якщо відбувається зміна позиції студента: з об'єкта він перетворюється на суб'єкт у здобутті знань, стає носієм активного, перетворювального початку [3, с. 167-171].

Вважаємо, що важливе значення в реалізації даної умови мають зміни позиції педагога вищої школи, як каталізатора творчих процесів у відносинах зі студентом, які характеризуються толерантністю, повагою до особистості кожного, співтворчістю, передбачають суб'єкт-суб'єктний зв'язок між викладачем та студентом. У такій ситуації педагог виступає як персоніфікатор певної системи цінностей, а у ставленні до молоді проявляє себе і як тьютор (наставник), і як педагог-фасилітатор (що забезпечує підтримку, сприяє досягненню успіху), і як старший порадник, який знаходиться в позиції «поряд зі студентом».

Є. О. Клімов вважає вищим рівнем розвитку професійної майстерності рівень «наставництва», коли спеціаліст не просто добре працює сам, а здатний передавати свій кращий досвід іншим фахівцям [8].

Особливістю педагогічної фасилітації є те, що наставник допомагає студентам знайти правильне вирішення тієї чи іншої педагогічної ситуації. У такому випадку педагог-фасилітатор не лише передає свій досвід, але й сприяє творчому, культурному і професійному розвитку майбутніх фахівців. Такий викладач намагається створити сприятливу атмосферу для плідної творчої роботи студентів, які завжди відчують підтримку та допомогу з боку педагога.

У такій творчій взаємодії зі студентами наставник і сам може вдосконалювати своє викладання, стати ментором, супроводжуючи студента в його професійному розвитку, тобто в даному випадку процес набуває взаємовигідного, взаємозбагачувального характеру [16, с. 100].

О. М. Отич зауважує, що справді «висока» особистість не прагне прикрасити чи піднести себе, тим більше за рахунок приниження інших. Вона, навпаки, підіймає їх до себе, відкриває їм свою цінність, прагне, щоб вони, відчувши його переваги, зростали духовно, прагнули стати кращими. Таким є педагог-фасилітатор на противагу педагогові-інгібітору, у присутності якого вихованці, як мушлі, закриваються, застосовуючи як психологічний захист маску байдужості чи прояв зухвальства; їхні знання забуваються або знецінюються через відчуття ними страху, приниження, несвободи, що паралізує їх при взаємодії з таким викладачем [11, с. 42-43].

М. М. Кабанець зауважує, що «фасилітація дає студентам змогу бути більш продуктивними у своєму творчому процесі завдяки креативному мисленню та знаходженню інноваційних рішень, але найважливіше – вона є мотиваційним інструментом завдяки сприянню повному залученню особистості до процесу самостійного прийняття рішень і зобов'язань» [7, с. 348]. Умовами ефективної фасилітації викладачем творчої діяльності студентів автор визначає доброзичливе та щире ставлення педагога до студентської молоді, уникання засудження та

критики; співтворчість наставника та студентів, що включає спільну дослідницьку діяльність, пошук вирішення завдань, відповіді на які не знає ні студент, ні викладач, надання повної свободи в процесі творіння та самореалізації, максимальне врахування інтересів кожної особистості, професійну творчість та гнучкість у виборі педагогічних засобів, підтримку самоповаги студента та його зацікавленості навколишнім світом, щирий інтерес викладача до ідей молоді та результатів її творчої діяльності і т. ін. [7, с. 347-348].

Відтак «креативна педагогічна освіта визначає таку організацію навчання, виховання і розвитку творчої активності, позитивної мотивації, яка прагне отримання творчого продукту інтелектуальної діяльності та самостійного створення нового. Студент у ній – один із головних суб'єктів або головних дійових осіб співробітництва і педагогічної фасилітації (сприяння)» [4, с. 2].

Це передбачає формування творчої атмосфери для розвитку креативного мислення, стимулювання творчої активності, ініціативності, творчого пошуку студентів. Усі учасники освітнього процесу у вищому навчальному закладі мають створити морально-психологічний клімат у колективі «викладач-студент», який спрямований на самовдосконалення молодої людини, формування у неї готовності до сприйняття всього нового і нестереотипного, сприятливого до майбутньої інноваційної професійної педагогічної діяльності. Завдяки цьому з'являється простір для активної творчої праці студентів.

На думку К. І. Приходченко, творче освітньо-виховне середовище передбачає забезпечення поваги до чужої думки, виявлення таких суб'єктивних якостей вихованців, як участь у діалозі та вміння робити вибір, обстоювання своєї позиції в оцінюванні фактів, подій, почуттів і відкриттів, відповідальність і самодисципліна. Дослідниця доходить важливого висновку, що творче освітньо-виховне середовище створює умови для переходу від особистісно-орієнтованого навчання, виховання й розвитку до особистісно-діяльнісного рівня [12, с. 96].

Автор зауважує, що вся система освіти має трансформуватися у своєрідне соціальне відтворення творчих якостей усіх учасників навчально-виховного процесу. Відбувається орієнтація не тільки на якість знань, а й на саму особистість, її освіченість як категорію культури, соціально-громадянську зрілість, рівень знань, умінь, творчих здібностей у процесі переструктурування та трансформації системних зв'язків рефлексії з іншими компонентами суб'єктивності, зміни її функціональних механізмів у динамічну смислову систему в процесі самовизначення креативної особистості, здатної до життєвої самотворчості, яка володіє цільною життєвою філософією, системою цінностей, котрі надають значущості й сенсу практично всьому, що вона робить [12, с. 234].

Аналізуючи різноманітні підходи до поняття «простір», О. Ю. Лукіна визначає педагогічний ризик проектування виховного простору як системи, в якій основна роль керівного суб'єкта належить організаторам і педагогам, а не студентському співтовариству. У такій системі переважає педагогічно сформований спосіб життя як певний моральний ідеал (часто формальний), перенесений у систему людських відносин за розпорядженням органів управління. У процесі недооцінювання значущості опори на суб'єктивність студентів проявляється їхня інфантильність, споживацьке ставлення до життя і процесу своєї професіоналізації [9, с. 70]. «Освітнє середовище закладу, на переконання автора, включає той виховний простір, в якому здійснюється педагогічно доцільна діяльність із актуалізації і підтримки особистісно-професійного саморозвитку студента» [9, с. 69].

Ми поділяємо думку науковця про те, що виховний простір тільки тоді може стати фактором особистісно-професійного саморозвитку майбутнього фахівця, коли він створюється і розвивається природним шляхом, коли враховуються ресурси, педагогічні можливості й традиції середовища вищого навчального закладу, коли він стає і простором студентської спільності, наповненим реальними питаннями, проблемами молоді, які вони самостійно вирішують; коли студенти сприймають простір вищої школи як власну територію, за яку вони відповідають [9, с. 70].

На думку вчених, основним критерієм творчого освітньо-виховного середовища виступає його емерджентність – властивість, яка свідчить, що проєктована система освіти визначається необхідністю комплексного вирішення соціокультурних, освітніх, розвивальних, виховних проблем, спрямованих на формування вільної, високоосвіченої, соціально адаптованої, конкурентоспроможної, творчої особистості [15, с. 60].

Середовище, в якому креативність могла б актуалізуватися, має володіти високим ступенем невизначеності й потенційною багатоваріативністю (багатством можливостей). Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових, багатоваріативність забезпечує можливість їх знаходження. Крім того, таке середовище має містити зразки креативної поведінки та її результат [6, с. 218-232].

Р. Д. Стенберг і О. Л. Григоренко для розвитку творчості, вважають необхідним таке середовище, яке підтримує та схвалює творчі ідеї. Можна мати всі необхідні внутрішні ресурси для творчого мислення, проте без підтримки середовища (наприклад, форуму для запропонованих ідей) творчі здібності індивіда можуть так ніколи і не проявитися [14, с. 155].

Творчість потребує дуже великої кількості середовищних чинників, які сприяють її реалізації. Інакше кажучи, традиційне навчання може завдати шкоди творчим студентам, не надаючи їм можливості розкрити їхній творчий потенціал і неадекватно оцінюючи їхні успіхи [14, с. 156].

Результати дослідження показали, що більшість студентів недооцінює свої здібності. За показником «Прагнення досягти творчих успіхів у майбутній професійній діяльності» високий рівень виявили лише 11 % (ЕГ) і 10 % (КГ) студентів. За методикою «Потреба в досягненні» (Ю. М. Орлов) і тестом мотивації успіху і боязні невдачі (А. О. Реан) ми діагностували високу мотивацію потреби в досягненні успіху в майбутній професійній діяльності. Це пояснюється тим, що опитувані ставлять перед собою високі цілі, вони здатні до ризику, наполегливі тощо.

У студентів середнього рівня за даним показником – 49 % (ЕГ) і 48 % (КГ) – виявлено невиразну мотивацію, оскільки вони вважають, що краще ставити перед собою середні цілі, досяжні. На їхню думку, успіх залежить здебільшого від випадку, звинувачують у невдачах обставини, а не самих себе.

У студентів низького ступеня підготовленості – 40 % (ЕГ), 42 % (КГ) – діагностували низьку мотивацію досягнення успіху, яка полягає в уникненні невдачі. Це пояснюється такими бар'єрами, як лінь, посилений контроль з боку батьків, залежність від думок оточення, що засвідчують такі відповіді: «Близькі вважають мене ледачою людиною», «не поділяють моїх планів», їм бракує сміливості, завзятості, наполегливості. При чергуванні успіхів і невдач вони схильні до переоцінки останніх.

У ході дослідження студентам надавався педагогічний супровід, тобто були створені умови, які б забезпечили професійну готовність майбутніх вихователів до педагогічної творчості. Розробляючи експериментальну модель, ми виходимо з того, що ефективність професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості підвищиться завдяки факторам, зорієнтованим на особистість кожного студента: розвиток творчої мотивації студентів; створення у вищому навчальному закладі розвивального освітньо-виховного простору; утвердження суб'єкт-суб'єктних взаємин викладача і студента; організація ситуацій успіху тощо.

Таким чином, успіх студента в майбутній професійній діяльності в першу чергу залежить від підтримки, педагогічного стимулювання з боку викладача. Педагог-майстер знає, що для студента важливо перебороти страх, напруження, невпевненість у власних силах тощо. Тому педагогічна фасилітація має важливе значення для створення атмосфери довіри один до одного та усунення таких негативних факторів, як пригнічення, страх, загроза гідності студента шляхом застосування концепції педагогічного стимулювання, тактик педагогічної підтримки, які відкривають шлях до творчого саморозвитку студентської молоді.

Література:

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Вознюк О. В. Акме-синергетичний підхід до формування творчої особистості. О. В. Вознюк // Акмеологія в Україні. Наукове видання. – 2010. – № 1. – С. 56-62.
3. Гусак О. Г. Ситуація успіху в теорії педагогічного стимулювання. О. Г. Гусак // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2012. – Вип. 27 (80).
4. Драч І. І. Мотиваційно-ціннісні аспекти формування професійної направленості у ВНЗ / І. І. Драч, І. М. Драч // Коледжанин. – 2002. – № 1. – С. 2.
5. Даль В. М. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М.: Русский язык, 1980. – Т. 4. – 683 с.
6. Дружинин В. М. Психология общих способностей / В. М. Дружинин. – М. – СПб.: Питер Ком., 1999. – 368 с.

7. Кабанець М. М. Фасилітація творчої діяльності студентів на заняттях з англійської мови у вищому технічному навчальному закладі / М. М. Кабанець // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки. Збірник наукових праць. Вип. 9. Запоріжжя, 2010 – С. 347-348.
8. Климов Е. А. Психология профессионала // Е. А. Климов. – М.: Воронеж, 1996.
9. Лукина Е. Ю. Проектирование воспитательного пространства вуза: анализ педагогических рисков. Е. Ю. Лукина // Педагогическое образование и наука, 2010. – № 4.
10. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: Пед. думка, 2011. – 304 с.
11. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія / О. М. Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 248 с.
12. Приходченко К. І. Система роботи педагогів у творчому освітньо-виховному середовищі спеціалізованої гуманітарної школи // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки. Збірник наукових праць (Редкол. Сущенко (гол. ред) та ін). – Запоріжжя. – 2007. – Вип. 45. – 288 с.
13. Романовська О. О. Конкурентоспроможність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців / Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Збірник наукових праць / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2008. – Вип. 50. – 434 с.
14. Р. Стернберг, Е. Григоренко. Инвестиционная теория креативности. Психологический журнал. – Том 19. 1998. № 2. – С. 155.
15. Туріщева Л. В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект / Л. В. Туріщева – Х.: «Основа», 2006. – 144 с.
16. Katayama A.D. Bi-Modal Instructional Practices in Educational Psychology: Mentor-ing and Traditional Instruction // Journal of Instructional Psychology / – 2001, September.

УДК 378.013

О. М. Галус,
доктор педагогічних наук, професор
академік Української Академії Акмеології
(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИШІ: УПРАВЛІНСЬКИЙ ПІДХІД

Метою цієї статті є аналіз акмеологічних аспектів мотивації майбутніх педагогів до навчання у виші в контексті управлінської діяльності.

Ключові слова: акмеологія, мотивація особистості, навчальна діяльність студентів, управлінська діяльність.

Целью данной статьи есть анализ акмеологических аспектов мотивации будущих педагогов к учебе в вузе в контексте управленческой деятельности.

Ключевые слова: акмеология, мотивация личности, учебная деятельность студентов, управленческая деятельность.

The purpose of this article is the analysis of acmeological aspects of motivation of the future pedagogues to their study at the university in the context of managerial activity.

Keywords: acmeology, motivation of personality, learning activities of students, managerial activity.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Відомо, що провідними напрямками оновлення професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах є створення гуманістичного середовища навчання та запровадження системно-синергетичного, аксіологічного та акмеологічного підходів. Це сприяє формуванню суб'єкт-суб'єктних рівноправних стосунків між викладачем і студентом та використанню останнім свого внутрішнього потенціалу, розвитку позитивних мотивів до навчання та майбутньої професійної діяльності. Проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів висвітлено у працях українських учених: В.І.Бондаря, О.А.Дубасенюк, Л.В.Зданевич, І.А.Зязюна, О.Г.Кучерявого, Н.Г.Ничкало [9], Л.М.Романишиної, В.А.Семиченко [14], С.О.Сисоєвої, В.Ю.Стрельнікова та ін. Акмеологічні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців відображено у працях Б.Г.Ананьєва, О.С.Анісімова [2], О.О.Бодальова [4]), Гладкової В.М., А.О.Деркача [5], Н.В.Кузьміної [7], В.О.Огнев'юка [1], Л.Е.Орбан-Лембрик, С.С.Пальчевського, Ю.К.Чернової, І.М.Григор'євої [16] та ін. Проблеми управління освітніми процесами у навчальних закладах проаналізовано у наукових доробках В.І.Бондаря, Т.А.Борової, Г.В.Єльнікової [6], С.А.Калашнікової,

Л.М.Калініної, О.М.Касьянкової, Т.О.Лукіної, В.І.Маслова [8], С.М.Ніколаєнка, В.В.Олійника [10], А.І.Прокопенка [11], З.В.Рябової, Т.М.Сорочан, Є.М.Хрикова [15] та ін.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є аналіз акмеологічних аспектів мотивації майбутніх педагогів до навчання у вищі в контексті управлінської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Поряд із системно-синергетичним та аксіологічним підходами щодо аналізу мотивації майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки важливо дослідити дану проблему з позиції акмеологічному підходу.

Пошук інтегральних підвалин педагогічної діяльності та інтегральної сутності освіти привів до необхідності аналізу питань людинознавства і до *акмеології*. Дослідження у цій сфері дозволили сформулювати систему теоретико-методологічних знань, які відображають інтегральні підвалини педагогічної дійсності і створюють нову методологічну основу її вивчення і перетворення. Ця система теоретико-методологічних знань оформилась у нову сферу інтегративних знань про освіту – акмеологію освіти, а методологія, яка виходить із цієї сфери, може бути названа *акмеологічним підходом*, який орієнтує на досягнення вершин у цілісному розвитку зростаючої людини в умовах освітніх систем. Акмеологія (з грец. “акме” – вершина, пік, розквіт) – розділ психологічної науки, який вивчає психологію людини у пору її становлення [17], досліджує вершини на перетині процесів онтогенезу і соціогенезу людини, вивчає об’єктивні і суб’єктивні чинники досягнення вершин у життєдіяльності людини, в її особистісному і професійному розвитку. Таким чином, предметом акмеології є вивчення в процесуальному і результативному аспектах феномену зрілості, або досягнення вершини людиною як індивідом, особистістю, суб’єктом діяльності, індивідуальністю [12, с. 122].

Коріння акмеологічного підходу ведуть у педагогічну антропологію К.Д.Ушинського (антропологічний підхід), в психологічні основи людинознавства, розроблені Б.Г.Ананьєвим (люднознавчий підхід), у досягнення педагогічної акмеології (Н.В.Кузьміна [7] та ін.).

В акмеології основним методологічним критерієм є людина як продукт біологічного і соціального розвитку. Людина розглядається як індивід, особистість, індивідуальність і суб’єкт життєдіяльності. З позицій акмеології як методологічної основи сутність освіти розуміється як цілісний розвиток зростаючої людини в умовах освітніх систем, а сутність змісту освіти розглядається як людинознавство, як система знань про взаємодію людини зі світом. Головним об’єктом вивчення у ВНЗ з позицій акмеології постає людина як суб’єкт життя і праці в системі її відносин зі світом. Основним принципом побудови змісту освіти на основі акмеологічного підходу виступає принцип системної інтеграції, коли освітні сфери знань визначаються типом відносин людини зі світом: людина – суспільство, людина – людина, людина – природа, людина – техніка тощо.

Акмеологічний підхід орієнтований на цілісний і стійкий розвиток освітніх систем і суб’єктів освітнього процесу в умовах цих систем. Педагог і вихованець, знаходячись у творчій взаємодії і співробітництві, забезпечують успіх один одного у їх самореалізації, в розвитку духовно-морального потенціалу особистості. Метою акмеологічної школи є цілісний і стійкий розвиток людини, відродження національної самосвідомості народу на основі оволодіння багатством – культурно-історичною спадщиною країни і всього людства.

Акмеологічний підхід до аналізу освітніх систем та професійного становлення фахівця вбачає, що найважливішим чинником досягнення вершин професіоналізму в будь-якому виді складної діяльності, що вимагає фахової освіти, є компетентність, а в основі саморуку до “вершин” – система цінностей людини (Н.В.Кузьміна [7]). Предметом акмеології як відносно молодій галузі наукового знання виступають умови досягнення дорослою людиною високого рівня продуктивності, перш за все у професійній діяльності, а також методи і засоби забезпечення цього рівня (А.О.Деркач [5], О.С.Анісімов [2], О.О.Бодальов [4]).

Розглядаючи особливості акмеології як фундаментальної і прикладної науки на міждисциплінарному рівні, можна прослідкувати спільне і особливе в предметах дослідження акмеології і психології, психології праці, соціальної психології, педагогіки. При розробці понять про освітню систему, освітній процес, освітній маршрут і рівні продуктивності діяльності керівників, викладачів, студентів, учнів акмеологи виявляють закономірності, пов’язані з підготовкою вчителів (Н.В.Кузьміна [7]), інженерів (О.І.Степанова), викладачів ВНЗ (Н.В.Кузьміна [7], А.О.Деркач [5]), управлінців, менеджерів (О.С.Анісімов [2], Ю.К.Чернова, І.М.Григорєва [16]). Розкриваючи поняття “засіб освітнього впливу” (а в діяльності викладача

це його організаційні, методичні, дидактичні засоби) учені доводять значимість компетентності й системи цінностей у викладача і майбутнього фахівця.

Істотний внесок у становлення і розвиток акмеологічної науки зробили В.М.Бехтерев, Н.О.Рибніков, Б.Г.Ананьєв. На думку Б.Г.Ананьєва і О.І.Степанової, розвиток інтелекту з віком іде по лінії ускладнюючих зв'язків між різними психічними функціями як компонентами інтелекту, причому на старості знижується рухливість цих взаємозв'язків, що позначається на темпах працездатності людини. Однак професійна пам'ять і професійне мислення протистоять інволюційним моментам розвитку інтелекту, тому що їхнє збереження має більш тривалий період, завдяки чому ці функції зберігаються до глибокої старості, що може мати виняткове значення не лише для розвитку особистості, але і для розвитку суспільства в цілому.

Більш різноманітними повинні бути форми навчання, у яких виявляється пізнавальна діяльність студента з урахуванням його залежності від віку як певного стану внутрішнього духовного світу, від трудового і суспільного становища, від неповторності й оригінальності кожної особистості, більш різнобічною повинна стати диференціація освітніх програм вищої освіти. Вік людини варто розглядати як функцію біологічного й історичного часу. Як людина в цілому, так і її тимчасові характеристики, у т.ч. вік, є взаємопроникнення біологічного і соціального. Тому вікові зміни тих або інших властивостей людини є одночасно онтогенетичними і біографічними (М.О.Бердяєв [3]). Збереження інтелектуальної працездатності педагогів залежить від взаємовпливу таких чинників, як вік, праця, освіта.

Акмеологічний підхід до професійної діяльності дозволяє виділити інваріанти в суб'єктивних якостях педагога. Пропонується група якостей, які характеризують позитивну тенденцію особистісного, професійного розвитку спеціаліста, особистість професіонала, здатного до досягнення вершин у своїй професійній діяльності: а) відкритість для освоєння нового; б) інтегративний спосіб мислення при виробленні оптимальних моделей діяльності; в) здатність до об'єктивної самооцінки своєї професійної поведінки; г) висока мотивація досягнень у праці тощо (А.О.Деркач [5], А.О.Реан [13], О.С.Анісімов [2], Н.В.Кузьміна [7] та ін.).

Методологія акмеологічного підходу до освіти поряд з вищеназваними спеціальними методологічними категоріями оперує загальними категоріями, які характеризують: а) високу якість функціонування освітніх систем: цілісність, системність, інтегральність, оптимальність, самоорганізація, саморозвиток, стійкість; б) високу якість розвитку людини: цілісність, індивідуальність, саморозвиток, самореалізація, креативність, зрілість, стійкість, успішність. Застосування сукупності загальних і спеціальних акмеологічних категорій дозволяє по-новому підійти до аналізу і рішення проблем освіти, пов'язаних із самореалізацією особистості на етапах професійної підготовки і діяльності.

Аналізуючи проблему мотивації до навчальної діяльності у виші з позиції акмеології, можна стверджувати, що вона повністю розкривається і реалізується у соціально зрілої особистості. Сам феномен соціально зрілої особистості проявляється у формуванні чотирьох основних компонентів, навколо яких групується багато інших, більш часткових утворень. Такими компонентами є: а) відповідальність, б) терпимість, в) саморозвиток; г) особистісна позитивність, яка проявляється в позитивному ставленні до світу, позитивному мисленні, яке визначає позитивний погляд на світ.

У процесі професійного становлення особистості відбувається її професійний і особистісний розвиток. Розглядаючи можливі сценарії професійного і особистісного розвитку, Л.М.Мітіна виділяє дві основні моделі професійної праці: а) модель адаптивної поведінки (домінування спрямованості на підпорядкування власної професійної діяльності до особливостей зовнішнього соціального оточення, прагнення мінімізувати власні зусилля за рахунок вже сформованих, стереотипних способів виконання професійних завдань); б) модель професійного розвитку (володіння і реалізація здатності поглянути на себе, на свою працю (навчання) зі сторони і зробити потім це предметом перетворення й удосконалення).

Особистісний потенціал професійної адаптації студентів у більшості визначається їх провідною мотивацією. Це є наслідком того, що професійне удосконалення (включаючи удосконалення і розвиток управлінських кадрів) обумовлює включеність не лише розумової активності й інтелектуального потенціалу людини, але й задіяність її мотиваційної та емоційно-вольової сфери, різноманітних властивостей її особистості.

Інтелектуальна діяльність студентів тісно пов'язана з їх особистістю. Цей зв'язок проявляється у мотивації розумової діяльності, що залежить від установок, потреб й ідеалів особистості, рівня її уподобань.

Процес професійного зростання майбутніх учителів у системі ступеневої освіти потребує системного *педагогічного управління* з боку його суб'єктів: адміністрація ВНЗ, деканати, викладачі, куратори. Аналізуючи феномен педагогічного управління з використанням методології системного та культурологічного підходів, А.І.Прокопенко [11] з'ясовує зміст базових понять об'єкт і суб'єкт управління в педагогічній системі, визначає, що науковий напрям управління в педагогічній системі має об'єкт – організовану діяльність педагогів (викладачів) та учнів (студентів) у цій системі, і предмет – механізм процесу навчання, який полягає в управлінні навчальною діяльністю.

Під *педагогічним управлінням* ВНЗ розуміють сукупність цілеспрямованих дій (операцій) суб'єктів педагогічного управління, спрямованих на створення умов (соціально-прогностичних, педагогічних, психологічних, організаційних, кадрових, правового забезпечення, ергономічних та медичних, матеріально-фінансових), для організації ефективного навчально-виховного процесу і реалізації цілей ВНЗ (зокрема, професійного, особистісного розвитку та самореалізації студентів).

Під *педагогічним управлінням процесу професійного зростання* студентів в системі ступеневої освіти будемо розуміти сукупність цілеспрямованих дій (операцій) суб'єктів педагогічного управління з метою розвитку професійних знань, умінь і навичок, творчих здібностей студента під час навчання та позааудиторній роботі на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні, які є підґрунтям його успішного професійного становлення у ВНЗ та професійної й особистісної самореалізації у майбутньому.

Ефективність педагогічного управління процесом професійного розвитку залежить від активної взаємодії суб'єктів управління зі студентами. Управлінські впливи повинні спрямовуватися на запобігання та усунення дизадаптаційних явищ у процесі навчання та професійного становлення майбутніх фахівців. З метою забезпечення цілеспрямованих ефективних управлінських впливів на процес професійного розвитку студентів, на нашу думку, необхідно забезпечити науковий системний підхід: розробити наукові засади педагогічного управління процесом професійного розвитку особистості, створити науково-методичний центр, який забезпечував би упровадження організаційно-педагогічної системи ВНЗ (наукова, навчальна, організаційна та методико-практична робота) з досліджуваної проблеми.

Успішний професійний розвиток майбутніх педагогів у процесі навчальної діяльності можливий за дотримання основних закономірностей та умов педагогічного управління системою роботи ступеневого ВНЗ.

Закономірності педагогічного управління: а) всебічності та повноти використання наукових положень, що створюють основу управлінської діяльності, високого аналітичного рівня вивчення процесу в науково-концептуальному, змістовому і технологічному аспектах; б) єдності цілей ВНЗ з цілями педагогічного управління процесом професійного розвитку студентів; в) неперервності управлінського впливу у процесі навчання студентів, розвиток у них зовнішніх позитивних стимулів; г) прогнозованості керівництва ВНЗ; ґ) взаємодії керуючої та керованої підсистем; д) визначальної ролі людського чинника в педагогічному управлінні процесом професійного розвитку особистості; е) поєднання централізму із ініціативою ВНЗ, децентралізації та демократизації педагогічного управління; є) оптимального співвідношення об'єктивно необхідних стратегічних і оперативно-поточних завдань; ж) забезпеченості суб'єкта педагогічного управління інформацією, наявності достатньо постійного інформаційного зворотного зв'язку.

Аналіз результатів проведеного дослідження, врахування вищезгаданих закономірностей дають підставу для визначення *основних умов педагогічного управління процесом професійного розвитку студентів* в системі ступеневої освіти, під якими розуміють стійкі обставини, які впливають на його розвиток: соціально-прогностичні, педагогічні, психологічні, організаційні, кадрові, правового забезпечення, ергономічні та медичні, матеріально-фінансові.

Висновки. Отже, провідними напрямками оновлення професійної підготовки педагогів у ВНЗ виступають створення гуманістичного середовища навчання та запровадження поряд із системно-синергетичним, аксіологічним підходами акмеологічного. Це сприятиме формуванню суб'єкт-суб'єктних рівноправних стосунків між викладачем і студентом та використанню

останнім свого внутрішнього потенціалу, розвитку позитивних мотивів до навчання та майбутньої професійної діяльності тощо.

Література:

1. Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. / заг. ред. В.О. Огнев'юка. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – 230 с.
2. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления : дисс. ... в виде науч. докл. доктора психол. наук : 19.00.13 / Анисимов Олег Сергеевич. – М., 1994. – 86 с.
3. Бердяев Н.А. Самосознание / Николай Александрович Бердяев. – М. : Книга, 1991. – 446 с.
4. Бодалев А.А. О предмете акмеологии / А.А.Бодалев // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14 – № 15. – С. 73–79.
5. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / Анатолий Алексеевич Деркач, Лидия Эрнестовна Орбан. – М. : РАО, 1995. – 208 с.
6. Єльнікова Г.В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Єльнікова Галина Василівна. – К., 2005. – 399 с.
7. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
8. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. / Валентин Іванович Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007. – 150 с.
9. Ничкало Н. Г. Адаптація професійна / Н. Г. Ничкало // Енциклопедія сучасної України. – К. : Держ. голов. підприємство респ. ВО, 2001. – Т. 1: "А". – С. 179–180.
10. Олійник В. В. Феномен формування управлінської еліти у парадигмі неперервної освіти / В.В.Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 2. – С. 114 – 119.
11. Прокопенко А.І. Наукові основи управління в системі освіти: [моногр.] / А.І.Прокопенко. – Харків, 2005. – 304 с..
12. Психология адаптации личности / А.А.Реан, А.Р.Кудашев, А.А.Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.
13. Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учеб. пособ. [для студ. и аспирантов психол. факул. и слушателей курсов психол. дисциплин на гуманитар. факул. вузов РФ] / Артур Александрович Реан, Яков Львович Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.
14. Семиченко В. А. Психология направленности : учеб.-метод. пособ. / Валентина Анатольевна Семиченко, Александр Марьянович Галус; под общ. ред. В.А.Семиченко. – Хмельницкий : ХГПИ, 2003. – 521 с.
15. Хриков С.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Євген Миколайович Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.
16. Чернова Ю.К., Григорьева И.М.
17. [<http://slovopedia.org.ua/39/53392/260654.html>].

УДК 378.013

*Ю. О. Гайдученко,
старший викладач*

(Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди)

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті представлено теоретичні основи самореалізації та самосвідомості особистості. З'ясовано суть та зміст самореалізації. Розкриті складові самореалізації студентів. Визначено педагогічні умови самореалізації. Досліджено процес готовності майбутніх економістів до самореалізації. Обґрунтовано особливості самореалізації майбутніх економістів у навчальному процесі.

Ключові слова: самореалізація, розвиток особистості, самовдосконалення, педагогічні умови самореалізації, можливості особистості, свідомість, самосвідомість

В статье представлены теоретические основы самореализации и самосознания личности. Выяснено суть и содержание самореализации. Раскрыты составляющие самореализации студентов. Определены педагогические условия самореализации. Исследован процесс готовности будущих экономистов к самореализации. Обоснованы особенности самореализации будущих экономистов в учебном процессе.

Ключевые слова: самореализация, развитие личности, самосовершенствование, педагогические условия самореализации, возможности личности, сознание, самосознание

The paper presents the theoretical foundations of self-realization and self-identity. The essence and content of self-realization. And components of self students. Pedagogical conditions of self-realization. The process of future economists to self-realization. Grounded features self-future economists in the learning process.

Keywords: *self-realization, personal development, self-improvement, pedagogical conditions of self-realization, capabilities, personality, consciousness, self-consciousness*

Постановка проблеми. Динамічні перетворення в соціально-економічній сфері нашої держави зумовили сучасні тенденції розвитку українського суспільства, в тому числі реформування системи освіти, зокрема, вищої. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтеграцією в європейські політичні та економічні структури і визначається формуванням європейського освітнього та наукового простору. Глибокі соціально-політичні, духовні й економічні зрушення в сучасній Україні потребують виховання молодих людей, здатних спиратися на власні сили, власний розум і волю. У центрі нової парадигми освіти стає особистість зі своїми інтересами, можливостями, в усій своїй неповторності.

Висока динамічність сучасного ділового світу, зростання проблем економіки, безперервні істотні зміни в технологіях на ринку праці та збуту, формування єдиного інформаційного простору, зростання потреб у фахівцях економічного профілю впливають на характер вимог, що пред'являються до якості економічної освіти. Саме рівень фахової підготовки студента виступає основним потенціалом професійного зростання, тому майбутній фахівець повинен вправно володіти накопиченими знаннями. Якість освіти – необхідна складова життя сучасної людини, з інтелектом і освіченістю, широтою і гнучкістю професійної підготовки, прагненням до творчості та вмінням вирішувати нестандартні завдання.

Завдання сучасних вищих навчальних закладів України - виховати особистість, спроможну інтегруватися в дійсність, що постійно змінюється, долаючи труднощі, досягнути успіху. Перед вищою школою стоїть завдання – створити умови для самореалізації студентів, розвитку їх індивідуальності і творчого потенціалу, забезпечити розвиток професійної і особистісної культури фахівця.

На думку багатьох науковців, особливу актуальність у ринкових умовах набуває проблема підготовки професійних кадрів для економічної сфери, оскільки перетворення в усіх структурах українського суспільства, що відбуваються сьогодні, і загальна демократизація життя припускають скорочення термінів адаптації випускників до трудової діяльності, підвищення їх мобільності та конкурентоспроможності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні аспекти активності особистості вивчали Л.Виготський, С.Рубінштейн, А.Леонтьєва, Л.Анциферова, К.Абульханова-Славська, О.Конопкін, В.Шадриков, В.Зінченко, А.Бодальов, А.Запорожець, І.Чеснокова, Л.Сохань, В.Тихонович, І.Мартинюк, В.Маркін. У гуманістичній психології самопізнання розглянуто як основу позитивної «Я»-концепції людини (І. Кон, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Столін).

Філософський аспект самореалізації аналізували І.Ісаєв, В.Муляр, М.Ситнікова. (С. Архипова, О. Гречаник, В. Гриньова, Н. Кузьміна, Л. Паламарчук, Л. Рибалко, С. Сисоєва, А. Троцко).

Культурологічний аспект самореалізації розглядали Т.Ветошкіна, Н.Кленова, Л.Коган, Н.Шаталова.

У працях педагогів та акмеологів розкрито зв'язок між саморозвитком і формуванням професіоналізму майбутнього випускника (С. Архипова, О. Гречаник, В. Гриньова, О.Дубасенюк, А. Маркова, Н. Мараховська, Н. Кузьміна, Л. Паламарчук, Л. Рибалко, С.Сисоєва, А. Троцко).

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Проблема самореалізації майбутніх економістів у навчальному процесі не була предметом спеціального дослідження. Проведений аналіз свідчить, що ступінь розробки питання особливості самореалізації майбутніх економістів у навчальному процесі є недостатня. Більшість науковців розглядають це питання під час позааудиторної та наукової діяльності, недостатньо враховуються можливості навчального процесу.

Формулювання цілей статті. Мета статті - визначення особливостей самореалізації майбутніх економістів у навчальному процесі.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**: уточнити суть поняття «самореалізація»; розкрити складові самореалізації студентів; проаналізувати особливості самореалізації студентів-економістів у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Великий тлумачний соціологічний словник визначає самореалізацію як реалізацію потенціалу особистості, як досконалість, до якої розвивається унікальна індивідуальність [1].

Потреба у самореалізації – найвища потреба особистості, яка у студента економічного напрямку підготовки розгортається в усій повноті і різноманітності саме під час навчання в вищому навчальному закладі. Певний потенціал студента, який формувався у попередніх видах діяльності, розкривається і втілюється у навчальній роботі.

У педагогічній науці поняття «самореалізація» визначається як прагнення до визнання свого «Я» оточуючими, самостійне створення умов для його повного прояву [2]. Основні характеристики самореалізації студента:

1. Самореалізація студента у навчально-професійної діяльності є динамічний саморазвертвувачеся взаємодія зі світом у рамках навчально-професійної сфери життєдіяльності, що сприяє актуалізації та розвитку потенційних можливостей студента при забезпеченні педагогічних умов.

2. Структура самореалізації студента в навчально-професійної діяльності являє собою сукупність мотиваційно-цільового, змістовного та регулятивного компонентів.

3. Самореалізація студентів у навчально-професійної діяльності визначається комплексом таких педагогічних умов: змістовно-цільових (актуалізація суб'єктного досвіду студентів і його включення в зміст професійної підготовки, розширення суб'єктних функцій студентів в освітньому процесі, проблематизація особистих професійних норм діяльності та поведінки студентів); організаційно-процесуальних (компетентність викладачів, які здійснюють професійну підготовку студентів з метою їх максимальної самореалізації; діалогічна взаємодія суб'єктів навчального процесу; рефлексивне управління діяльністю студентів з боку педагога); методико-інструментальних (використання в ході навчання інтерактивних методів і прийомів навчання, залучення студентів у додаткову професійну освіта).

4. Підвищення рівня самореалізації студентів у навчально-професійній діяльності забезпечується реалізацією технології, що включає в себе взаємодію викладача і студентів на конфліктно-ціннісному, проблемно-цільовому, предметно-змістовному, організаційно-операціональному, исполнительсько-коррекційному і рефлексивно-системному етапах.

Розуміння самореалізації й активності особистості спирається на такі фундаментальні методологічні положення, як: 1) про суспільство як систему суспільних відносин; 2) визначальну роль діяльності у формуванні індивіда як особистості; 3) про сутність людини як ансамблю суспільних відносин; 4) про свідомість як відображення буття; 5) про перетворювальну й творчу роль свідомості та самосвідомості.

Самореалізація може бути розглянута на окремих етапах життєдіяльності особистості. У цьому разі нас цікавлять усвідомлення і співвідношення суб'єктом “хочу”, “можу”, “маю”, “потрібно”, які характерні для вузівського етапу розвитку особистості майбутнього економіста. Ми усвідомлюємо можливість різного рівня усвідомлюваності названих одиниць самореалізації і можливість вияву активності особистості різною мірою, з різною соціально-професійною спрямованістю.

Творча можливість і готовність передусім належать до здатності майбутнього економіста “робити себе” через і за допомогою спілкування й активної діяльності, котрі виступають як вияв самосвідомості в цілепокладанні, саморегуляції і самореалізації. Саме ці процеси поряд із самооцінкою є відносно самостійними актами самосвідомості. Ось чому саме внутрішні умови особистості “хочу”, “можу”, “маю”, “потрібно”, взаємодетермінуючись, виступають як спонукальні, спрямовувальні одиниці самореалізації.

Самореалізація і формування самосвідомості особистості – єдиний процес. Але при цьому слід пам'ятати, що зведення особистості майбутнього економіста до її самосвідомості неправильне так само, як і вивчення особистості без її самосвідомості. У самореалізації, як ми зазначили вище, самосвідомість, насамперед, виявляється в усвідомленні названих чотирьох компонентів: “хочу”, “можу”, “маю”, “потрібно” в їхньому зіставленні, виборі й прийнятті життєво важливих рішень, виходячи з усвідомлення їхньої суспільної значущості та необхідності в саморегуляції заради досягнення сформульованих цілей. Самореалізація характеризується не тільки усвідомленням суб'єктом свого “хочу”, “можу”, “маю”, “потрібно”, але усвідомленням також подібних утворень первинного колективу, суспільства, в якому особистість живе й розвивається. Тим самим особистість здобуває “вихід за межі свого буття” [3].

Виходячи з цих методологічних положень, активність особистості доцільно розуміти як стосунки, спрямовані на: а) засвоєння, збагачення елементарних загальнолюдських способів існування в мікро- і макросередовищі (засвоєння трудових дій і творчість усіх суспільних норм поведінки); б) творення світу речей та ідей (репродуктивне й творче); в) формування взаємин у мікросередовищі й творення свого внутрішнього світу та внутрішнього світу іншого суб'єкта; г) участь у регуляції перетворення макросередовища; ґ) самостворення, самоствердження, саморегуляція. Всі ці види й рівні активності особистості, що виступають у вигляді окремих форм суспільних відносин, включаючи діяльність, взаємопов'язані та взаємозумовлені. У них і через них особистість формується і виступає як суб'єкт діяльності, в них і через них формується і виявляється свідомість та самосвідомість суб'єкта як ідеальна форма відображення реальної дійсності.

Дослідження процесу готовності майбутніх економістів до самореалізації під час фахової підготовки як керованої системи потребує виокремлення педагогічних умов, дотримання яких буде сприяти ефективному розвитку в майбутніх економістів пізнавальної активності у процесі їх підготовки до професійної діяльності.

Педагогічні умови – це така обстановка, в якій представлена сукупність психологічних і педагогічних факторів, що забезпечують викладачу можливість організувати активну навчально-пізнавальну діяльність студента. Це категорія, що визначається як система певних форм, методів, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [4].

Педагогічні умови виступають і формою педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого фахівця. Отже, педагогічні умови забезпечують виконання державного стандарту з освітньої діяльності.

В якості таких вимог можна назвати наступні:

- уміння викладача вищого навчального закладу керувати активною навчально-пізнавальною діяльністю студентів;
 - побудову процесу навчання з урахуванням індивідуальних особливостей особистості студента;
 - включення студентів в різні види активної самостійної пізнавальної діяльності;
 - використання в навчанні творчих завдань і задач [5].
- Реалізація педагогічних умов базується на виконанні таких завдань, як:
- підсилення мотиваційних установок до професійної самореалізації, що відповідає ціле мотиваційному компоненту;
 - запровадження акмеологічного підходу у навчально-виховний процес економічного факультету вищого навчального закладу, що відповідає предметно-практичному компоненту;
 - використання соціокультурного підходу до мовної освіти майбутніх економістів, що відповідає змістовному компоненту;
 - розробка і використання комплексу тренінгових занять, що відповідає особистісному компоненту;
 - підвищення пізнавального інтересу студентів, що відповідає рефлексивному компоненту [6].

На основі проаналізованих психолого-педагогічних умов розвитку пізнавальної активності і проєкції їх на процес фахової підготовки майбутніх економістів нами виокремлено такі основні педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів економічних спеціальностей:

- побудова особистої професійної перспективи майбутніх економістів;
- педагогічна підтримка студентів у процесі особистісно-орієнтованого навчання;
- активізація процесу фахової підготовки студентів засобами сучасних інтерактивних технологій.

Сучасні умови спричиняють орієнтацію вищої школи не лише на професійну підготовку майбутніх фахівців, а й на всебічний розвиток особистості студента.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Встановлено, що самореалізація особистості складається із самоактуалізації, самопізнання, саморозвитку як самостійного накопичення теоретично-практичного досвіду і формування нових особистісних якостей. Орієнтоване на цілеспрямовану систематичну самореалізацію навчання забезпечується в єдності інтелектуального, фізичного і гуманного розвитку. Встановлено, що основними вміннями студентів при навчанні, орієнтованого на самореалізацію майбутніх

економістів є: організаторські, дидактичні, комунікативні, самоосвітні, дослідницькі та адаптаційні.

У подальшому дослідженні плануємо експериментально вивчити особливості готовності майбутніх економістів до самореалізації.

Література;

1. Большой толковый социологический словарь/Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 1999. – Т.1. – 544 с.
2. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / Сальваторе Мадди ; пер. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева. – СПб. : Речь, 2002. – 539 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд./ Отв.ред. Е.В.Шорохова. – М., Педагогика, 1976. – 416с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч.посіб./ О.М.Пехота та ін. – К.: А.С.К., 2003.- 240 с.
5. Каменев Г.А. Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов физико-математического факультета. Автореф. дисс. канд. пед. наук – М., 2001. – 25 с.
6. Служинська Л.С. Підготовка майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ Л.С.Служинська. – Тернопіль, 2012. – 280 с.

УДК: 155+158.7

В.М. Гладкова,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акмеології,
член-кореспондент Громадської академії акмеологічних наук (Росія)
(Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д.Ушинського, м. Одеса)

С.Д. Пожарський,
кандидат психологічних наук, професор,
академік Громадської академії акмеологічних наук (Росія)
(Санкт-Петербурзький Інститут психології та акмеології)

АКМЕОЛОГІЯ І КАТАБОЛОГІЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті розглянуто сутність акмеології та катабології. Розкрито зміст основних понять акме і кате та здійснено їх порівняльний аналіз.

Ключові слова: акме, кате, акмеологія, катабологія, порівняльний аналіз.

В статье рассмотрены сущность акмеологии и катабологии. Раскрыто содержание основных понятий акме и кате и осуществлен их сравнительный анализ.

Ключевые слова: акме, кате, акмеология, катабология, сравнительный анализ.

Considered in the article acmeology and katabology. The content of the basic concepts and categories of acme and conducted comparative analysis.

Keywords: acme, cate, acmeology, katabology, comparative analysis.

Нині в науковій парадигмі сутність і явище розглядаються як різні сторони однієї й тієї ж об'єктивної реальності. Тому двом аспектам матеріальних об'єктів привласнюється об'єктивний та раціональний характер, тому що проблему взаємовідношення явища й сутності неможна вирішувати суто умоглядно. З точки зору акмеологічного знання, ця проблема розглядається як акме, як кульмінація, як конкретний стан об'єкта. Під поняттям сутності розуміється внутрішня, загальна, відносно стійка, пізнавана мисленням підстава явища.

Предмет акмеології характеризується трьома універсальними ознаками, які є показниками визначення предмета: стан, властивість і гармонія.

Універсалії є найважливішим показником характеристики всього багатоманіття властивостей процесу удосконалювання (акмеологічності).

Стан – це перший принцип акмеологічності. Стан (стан сутності) розуміється як досягнення найвищої досконалості в будь-якій сфері діяльності як матеріалізований результат підсумкової діяльності. Сутність розглядається при цьому як об'єктивна реальність, природа якої виявляється в її загальних атрибутах та одиничних ознаках. Наукове пізнання, спрямоване на

вивчення матеріального світу, керується важливою методологічною установкою – переходити від опису об'єкта, що вивчається, до його пояснення.

Сутність як основа явищ не може існувати сама по собі, до явища. При розгляді «акме» сутністю є конкретний результат діяльності, конкретний констатований стан. Якщо розглядається діяльність людини, то стан має два аспекти – ствердження (в якомусь документі чи праці) результатів діяльності людини та визнання її заслуг (реальний результат – це те, за що відбулося визнання).

Властивість – другий принцип акмеологічності. Властивість розуміється як процес удосконалювання, критерієм відповідності якого є збіг цілого і частин індивідуального та загальнозначущих соціальних результатів. Якщо стан, як сутність буття, є матеріальною характеристикою, що розкриває внутрішню сторону об'єкта, то явище у формі різних властивостей розкриває зовнішню сторону об'єкта. Внаслідок цього виникає задача подальшого аналізу явища та сутності.

Властивість має двояку обумовленість: внутрішнім змістом об'єкта та специфікою тих об'єктів, з якими він взаємодіє. Розуміння якості як визначеності об'єкта (його властивості) відповідає звичному, часто вживаному смислу понять якості. Проте, якщо спочатку якість об'єкта уявляється як сукупність його властивостей, то при більш глибокому підході виявляється, що об'єкт (в нашому випадку вершина – акме) є системою, що має певний зміст і форму, тобто складається з деяких сукупностей елементів.

Про елемент (акме, кульмінація, топ) можна мовити лише в певному відношенні, тому що в іншому відношенні елемент сам буде являти собою систему, що складається з елементів другого рівня. Поняття структури спосіб зв'язку елементів матеріального об'єкта, їх відношення в рамках даного цілого.

Властивості вершинних особистостей відображають їх якості, котрі вони сформували на базі природних задатків і в процесі творчої діяльності в соціумі. Це властивості, які не лише сприяли досягненню професійних і соціальних вершин, а й також сприяють утвердженню їхніх ідей.

Гармонія (гармонічність) – третя ознака акмеологічності – це значуща цілісність, взаємні відповідності предметів і явищ, зв'язок, домірність частин цілісності, яка є динамічним результатом якісної розбіжності протилежностей елементів (акме і кате). Ми розуміємо гармонію як мистецьке поєднання видатною особистістю у своїй діяльності різнобічних інтересів і видів діяльності. Це інтегроване загальною ідеєю поєднання сприяє досягненню вершин (однієї за одною), долаттю труднощів і творенню цілісних наукових концепцій.

Отже, основоположними принципами формування, дослідження та визначення показників акмеологічності на різних історичних етапах розвитку людства є:

- 1) стан сутності – досягнення найвищої досконалості;
- 2) властивість – як процес самовдосконалення;
- 3) гармонія – як значуща цілісність.

Акмеологія не стоїть на місці, вона продовжує удосконалювати свій науковий апарат. У науковому пошуку народжуються нові концепції (парадигми).

Відзначимо деякі важливі закономірності, що відбивають акмеологічність як сутнісну константу при розгляді шляхів розвитку.

По-перше, традиційне розуміння людини включає в себе категорії процесу та конкретних властивостей творчої діяльності. Аналіз праць Б.Г. Ананьєва дає можливість розширити це розуміння і виділити три базові елементи акмеологічності:

- діяльність творення;
- творча діяльність;
- акме-діяч.

Розмежуємо ці поняття. Творча діяльність пов'язана з осмисленням, конструюванням нового образу продукту в свідомості суб'єкта. Діяльність творення передбачає втілення цього образу в процесі досягнення результату у формі конкретного продукту діяльності. І перша, і друга діяльності реалізуються талановитим суб'єктом – акме-діячем.

Якщо у психології основна увага приділяється процесам відображення суб'єктом реальності в різних системах відношень (людина-машина, людина-людина, людина-природа, людина-знакова система), то для акмеології головним поняттям, що розкриває акмеологічність, є

продукт діяльності. Його особливість в тому, що він являє собою не окрему властивість процесу, а найвищий, граничний рівень, на який цей процес спрямований.

Акмеологічність полягає в тому, що людина постійно долає поріг минулого. В реальній дійсності завжди існує небезпека зупинитися на досягнутому. Тому необхідні додаткові зусилля для нового сходження. При доланні минулого і просуванні до нової вершини людина набуває нові властивості, завдяки яким створюються умови неперервного виявлення акмеологічності.

Особливу увагу в розумінні сутності акмеологічності відіграє поняття суб'єкт діяльності як видатна акме-людина, що досягла найвищого результату у будь-якому виді індивідуальної творчої діяльності. Якщо акме-людина і суб'єкт діяльності розглядаються в єдності, то це означає максимальну самореалізацію особистості у формі конкретного продукту діяльності. В нашому дослідженні самореалізація розглядається у двох аспектах – як самовираження (реалізація всіх прагматичних нормативів відповідних бажань суб'єкта у формі деяких цінностей) і як самоствердження (припускає суспільне визнання цих цінностей).

Об'єктивна значущість акмеологічності, її практичний аспект полягає в тому, що суспільне визнання необхідне не для задоволення марнославства творчої особистості, а для перевірки суспільної значущості створеного продукту (акме).

Сутність акмеологічного розвитку полягає в суспільному характері осмислювання практичного застосування та громадського визнання результату. Акме-результат – це гранична основа у вершинному чи низинному характері розвитку. Розгляд кожного з цих двох напрямів призводить до ширшого та глибшого розуміння сутності розвитку.

Узагальнюючи вищенаведені міркування можна відзначити, що акмеологія у своєму розвитку пройшла декілька етапів:

1 етап пов'язаний із розглядом тільки вершинного розвитку людини і суспільства;

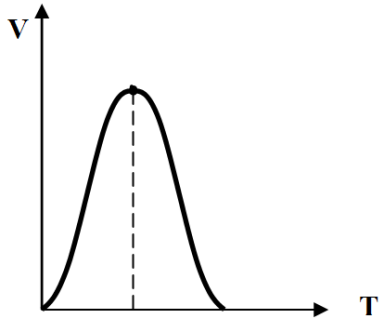
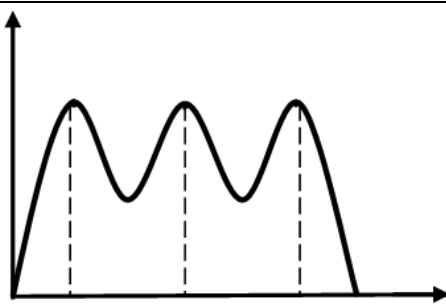
2 етап – це формування категорій і понять дослідження протилежного – низинного розвитку (катабологія);

3 етап (сучасний) припускає синтез пізнання сутності розвитку на першому і другому етапах, визначення акмеологічності як універсальної характеристики розвитку. Це є першою ознакою фундаментального характеру акмеології.

Одним із кроків у застосуванні цих фундаментальних положень в акмеології може бути моделювання вершинних і низинних етапів розвитку.

Таблиця 1

Моделі досягнення акме (за класифікацією В.В. Ільїна, С.Д. Пожарського) [1]

МОДЕЛЬ	НАЗВА МОДЕЛІ	СУТНІСТЬ
	Одновіршинна	Класична модель – відображає шлях досягнення найвищої точки розвитку (акме).
	Багатовіршинна	Характеризує досягнення множинного результату. Особливістю моделі є те, що піки досконалості розміщені на одній лінії розвитку, що свідчить про неодноразове досягнення певного творчого результату.

	<p>Макровершинна</p>	<p>Особливістю моделі є те, що серед усієї сукупності вершин переважає одна, найголовніша, котра і є найвищою точкою розвитку. Ця модель також показує, що на шляху досягнення найвищого результату людина (спільнота) досягає певних «проміжних» вершин.</p>
	<p>Безнизинна</p>	<p>Це просто висхідна гілка одновершинної моделі, яка обривається на вершині (ілюзія відсутності акме-вершини тут пов'язана з помилковим ототожненням поняття акме як результату діяльності з процесом досягнення цього результату).</p>
	<p>Розвинена макровершинна</p>	<p>Відмінність цієї моделі від попередніх полягає в тому, що нарівні з просуванням догори (до акме) існує також просування донизу (до катаболе).</p>

Якщо акме – це такий граничний стан, досягнення якого означає реалізацію своєї життєвої програми (тобто має позитивний сенс), то кате – це граничний стан загибелі, руйнування, що потребує свого долання для досягнення нового акме. Взаємовідносини між двома точками – акме і кате – пов'язані з поняття границі. Границя потребує розгляду об'єкта в категоріях якості та кількості. За якістю ми маємо можливість відрізнити об'єкти один від одного, визначити їх. Відмінність та визначеність об'єктів пов'язані з наявністю у них границь. (В нашому дослідженні в центрі уваги перебуває границя між верхом і низом.) З одного боку, верх і низ відмінні як протилежні полюси вертикальної осі, а з іншого боку вони є взаємопов'язаними – без верху неможна зрозуміти, де низ і навпаки. Поняття низ (кате) позначає нижню границю, нижню межу, з якої розпочинається новий етап розвитку.

Сучасна філософська думка про єдність вершини і низини як граничного досягнення та підстави для руху до нових результатів дає можливість розглядати кате у часовій перспективі, в якій долається протилежність між акме і кате: минуле, нинішнє, майбутнє.

Осмилення минулих досягнень було би неповним при констатації лише вершини. Фіксувати вершину можна виходячи з припущення про її антипод – низину. Переоцінка досягнень та поразок минулого має значення для того, хто живе нині, хто шукає нові шляхи у своїй діяльності. Такий пошук був би топтанням на одному місці, якби людина не прогнозувала

для себе майбутні стани, визначаючи вершини та враховуючи пов'язані з ними ризики опинитися на дні. В діалектичній єдності акме і кате останнє набуває ще один смисл – підстави, фундаменту для руху догори. Кате як фундамент – це основа розвитку природи і людини.

Взаємодію акме і кате необхідно розглядати з позиції її масштабності (локально чи глобально) в єдності процесу розвитку. Результат досягається в просторі та у часі. Прив'язаність акме до певного місця та часу виражає поняття локального акме. Низина, будучи дзеркальним відображенням акме, теж має ті самі властивості, тому говорять про локальне кате. Проходячи через етапи локальних акме і кате система, що розвивається, очищається (катарсис) від несуттєвих своїх сторін і реалізує свою істинну сутність, яка стане елементом глобального акме. У цьому випадку принципова практична сторона удосконалювання, сенс якої полягає не в тому, щоб обмежитися виявленням (діагностикою) слабких сторін, а в тому, щоб, про диференціювавши сильні і слабкі, суттєві та несуттєві сторони при прямованні до акме, ліквідувати те, що заважає цьому рухові і творчому характеру діяльності.

Творення – одна з головних властивостей природи і сутності розвитку людини. Всупереч найпесимістичнішим поглядам на природу людини є підстави припустити, що якби людина лише завдавала шкоду, то навряд чи можливим було б настільки тривале її існування та взаємодія з оточуючим середовищем.

Проблема творення стала особливо актуальною з середини ХХ століття. У більшості праць сучасних науковців підкреслюється, що в людині водночас міститься потенціал руйнування. Головна особливість людини – це свобода вибору траєкторії власного розвитку, тому головна задача полягає в тому, яким чином можна на підставі вільного вибору надати перевагу діяльності творення перед руйнуванням.

З точки зору теорії самоорганізації акме і кате – одні із загальних категорій, що характеризують границі у розвитку. Акме в концепції синергетичної філософії стосовно людини – це найвища гранично упорядкована система знань або цінностей, що реалізується у поведінці та діяльності. З іншого боку, кате являє собою нижчий граничний рівень безладу в знаннях, цінностях і, як наслідок, у поведінці конкретної дисипативної структури. Самоорганізація людини – це неперервний діалектичний синтез в її траєкторії розвитку руху від хаосу до порядку, від кате до акме і в зворотному напрямку.

Описаний рух завжди пов'язаний з біфуркаціями, в яких відбувається ціннісний вибір подальшого шляху розвитку: або від досягнутої вершини до нового акме, або від акме до кате і хаосу, або від кате до акме. Важливим є те, що кате не означає неодмінно деградацію. Через те, що в синергетиці хаос має творчу силу, то під час руху до кате пошук людиною нової рівноваги повинен привести до принципово нових результатів.

Динаміку взаємодії між акме і кате виражає закон вершинності. За цим законом будь-яка система за час свого існування хоча б один раз проходить у своєму розвитку через стан найвищого підйому – акме, в якому найбільш повно розкриваються її сутнісні властивості. У зв'язку з цим, згасання та скачування у кате – тимчасові явища, що позбавлені негативного відтінку, сенс яких полягає в оновленні, у виникненні нових форм речей, живих істот та ін. Прояв закону вершинності – це прагнення до росту, ствердженню буття різноманітних явищ світу. Цей закон складає підставу соціального оптимізму.

Література

1. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.
2. Пожарский С.Д. Акмеология и катабология: теория совершенствования человека / С.Д. Пожарский. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2013. – 266 с.

Є.П. Голобородько,
доктор педагогічних наук, професор
член-кореспондент НАПН України, академік Української Академії Акмеології
(КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ АКМЕОЛОГІЇ

У статті автор розглядає питання розвитку акмеології (напрями, етапи та ін.), описує акмеологію як науку, що має свій об'єкт, предмет, методи) визначає низку понять і категорій.

Ключові слова: акмеологія, акмеологічний підхід, професіоналізм.

В статті автор рассматривает вопросы развития акмеологии (направления, этапы и др.), описывает акмеологию как науку, имеющую свой объект, предмет, методы, определяет ряд понятий и категорий.

Ключевые слова: акмеология, акмеологический подход, профессионализм.

The article the author considers the issues of development of acmeology (directions, steps, etc.), describes the acmeology as a science with its own object, subject, methods) defines a set of concepts and categories.

Keywords: psychology, acmeological approach, professionalism.

Людина за своєю суттю – творець. Вона здавна мріяла про вершинність у виконанні своєї роботи. Для оптимального здійснення творіння важливе значення мають досвід та теоретичні узагальнення.

Теорія (грец. розглядаю, досліджую) – в широкому сенсі – комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на тлумачення і пояснення будь-якого поняття; в більш вузькому і спеціальному значенні – вища, найбільш розвинена форма організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності і істотні зв'язки певної сфери дійсності – об'єкта цієї теорії.

До теоретичних параметрів розвитку певного явища можна віднести історію питання, закономірності, етапи та напрями розвитку, міжпредметні зв'язки, тлумачення відповідних понять, класифікаційні характеристик тощо.

На сучасному етапі актуальними є акмеологічні аспекти розвитку особистості та суспільства, коли провідними цінностями стають не просто засвоєння знань, а характер стосунків, повнота самовираження, розвиток індивідуальності. Б.Г.Ананьєв поклав початок продуктивному підходу до формування особистості, котрий заснований на єдності пізнання, спілкування і працях.

Акмеологія (від грец. акме – вершина, logos – учення) – розділ психології розвитку, що досліджує закономірності і механізми досягнення вищого ступеня індивідуального розвитку. У широкому розумінні це міждисциплінарна наукова галузь в людинознавстві, основною категорією є творчість. Ця категорія визначає такі ключові для акмеології поняття, як: майстерність, розвиток, зрілість, обдарованість, здібності, креативність, удосконалення, рефлексія, евристика, свідомість, особистість, індивідуальність і ін..

Людська культура – це результат творчості зрілих людей. Сучасна акмеологія знаходиться на стадії становлення. На слов'янському ґрунті термін “акмеології” як науки про розвиток зрілих людей ввів М.О.Рибніков. В середині ХХ ст. Б.Г.Ананьєв визначив місце акмеології в системі наук про людину. У 90-ті роки було відкрито першу кафедру акмеології і психології професійної діяльності в РФ, в 1992 р. в Санкт-Петербурзі створено науково-громадську організацію “Академія акмеологічних наук”. У 1995 р. заснований перший навчальний заклад акмеологічного профілю – Санкт-Петербурзька акмеологічна академія (нині Санкт-Петербурзький інститут психології і акмеології). В Україні в 2007 році було затверджено створення Української академії акмеології. Створюються також молодіжні громадські просвітницькі організації творчих спілок акмеологів.

Розвиваються певні напрями акмеології: загальні основи акмеології, професійна акмеологія (педагогічна, військова, соціальна, шкільна, медична), акмеологія управління, креативна акмеологія, синергетична, акмеологія освіти, кореційна, етнологічна та ін. В Україні широко розробляються питання акмеології освіти (акмеологічна модель навчання, художньо обдарованої особистості, мотиви акмеологічної діяльності вчителя, формування акмеологічної культури керівників закладів освіти, акмеологічні технології в управлінні, критерії та показники акмеологічної компетентності вчителя, методична акмеологія в системі післядипломної освіти, моделювання та умови громадсько-активної акмеологічної школи, підвищення професійної компетентності на засадах акмеологічного підходу, акмеологія як умова підвищення якості

освіти і багато інших). Розробка моделі самоорганізації і життєвого шляху індивідууму, що приведе до належного успіху, - завдання акмеології ХХІ ст.

Немало праць присвячено багатогранному феномену “акме” (О.О.Деркач, О.О.Бодальов, Н.В.Кузьміна, Р.М.Зимичев, С.Л. Рубінштейн, О.В.Завгородня, В.М.Світлична, А.І.Богосвятська) як досягнення вершини у розвитку людини як члена родини, як спеціаліста, як громадянина. Причому, йдеться не просто про кінцевість вершини, а співвідношення її як досягнутого людиною максимуму та її невичерпного творчого потенціалу. У цьому, як писав С.Л.Рубінштейн, є щось піднесене, незрівнянне почуття сходження.

Одні вчені розглядають “акме” як пік у розвитку людини. Інші – як більш тривалий період, коли особистість найбільш суспільно активна. Є також дослідники, які тлумачать це поняття в контексті наук про розвиток людини в онтогенезі, виокремлюючи мікро- та макроакме.

Суттєве значення для розвитку акмеології має поняття “акмеїчна особистість”, провідною потребою та домінуючою цінністю якої, як підкреслює А.І.Богосвятська, є прагнення максимально розкрити себе. Дослідниця зазначає, що прогресивна складова культури земної цивілізації в значній мірі базується на прагненнях та досягненнях творчої самореалізації конкретних людей (Арістотель, Леонардо да Вінчі, Л.Толстой, М.Пірогов, А.Ейнштейн та ін.). Акмеїчній особистості притаманні значимість загальнолюдських цінностей, захоплення своєю справою, креативність, самостійність, працьовитість, завзятість, упевненість у собі та в своїй меті, велич вдачі.

Вчені стверджують, що в кожній людині є своє “акме”, треба вірити в це і наполегливо йти до власних вершин життєтворчості.

Акмеологія як наука має свій об’єкт, предмет, систему методів дослідження, закономірності. Об’єктом акмедослідження є розвиток дорослої людини у період її фізичної, інтелектуальної та моральної зрілості (на думку психологів, в межах 18-60 років). Предмет вивчення акмеології – шляхи досягнення “акме” людини-творця.

З точки зору методології, акмеологія орієнтується на природничі, гуманітарні та технологічні науки. При розгляді певних сутностей (природа обдарованості, генетичні і психологічні особливості, психологофізіологічні передумови досягнення вершин) акмеологія спирається на знання вікової фізіології, психогенетики, психофізіології праці, творчості тощо.

Гуманітарна орієнтація проявляється у взаємозв’язках з філософією, правом, суспільствознавством, історією, культурологією, педагогікою, людизнавством, політологією, конфліктологією, екологією, економікою та ін.. Являючи собою комплексне утворення, акмеологія тісно зв’язана з технологічними науками (кібернетика, системотехніка, теорія інформації, психотехніка, іротехніка і т.ін.).

Методи розвитку “акме” особистості включають традиційні форми навчання і доповнюються розвивальними технологіями та рефлексивними засобами.

До методологічних аспектів акмеології як науки відносяться також етапи її розвитку, яких в працях В.М.Колпакова і Г.О. Дмитренка названо 4 основних, а саме:

1) латентний – поступове та непомітне створення історичних, культурологічних, соціальних, філософських, наукових, педагогічних та практичних передумов виокремлення акмеологічної сфери людинознавства;

2) номінаційний – усвідомлення соціальної потреби такого роду знань;

3) інкубаційний – виникнення концептуальної ідеї щодо необхідності проведення досліджень акмеологічної проблематики і висунення програми розгортання акмеології як особливої дисципліни;

4) інституціональний – створення соціальних структур з акмеології – кафедр, факультетів, лабораторій, інститутів і ін.

Акмеологічний підхід передбачає такі аспекти, як *віковий* (педологія, андрологія, геронтологія); *освітній* (в системі загальної, професійної і неперервної освіти); *професійний* (можливості і результати здійснення трудової діяльності); *креативний* (рефлексивно-інноваційний потенціал майстерності і оцінка соціальної значимості інновацій, одержаних у процесі творчості). При цьому рефлексивний аспект (самосвідомість, самовизначення, мотивація особистості як розвивального “Я”, розуміння партнерів по комунікації в процесі трудової діяльності) є системотворчим чинником професіоналізації людини.

У науці акмеології визначено низку понять і категорій. Базовим поняттям є професіоналізм. Існує немало визначень цього поняття. Акмеологія визначає його як якісну характеристику

суб'єкта діяльності – представника певної професії, яка встановлюється мірою володіння сучасним змістом і засобами продуктивного вирішення професійних задач. Професіоналізм діяльності, з точки зору акмеології, характеризується високою продуктивністю, оптимальною інтенсивністю, точністю і надійністю, організованістю і стабільністю.

Майстер в акмеології – це властивість особистості, придбана з досвідом, найвищий рівень професійних умінь у певній галузі, досягнутий з допомогою гнучких навичок і творчого підходу і значних стартових можливостей (здібності, спеціальні знання та вміння, мотивація).

Відіграють свою роль і акмеологічні чинники (основні причини (рушійні сили) і акмеологічні умови (значимі обставини досягнення високого рівня професіоналізму), задатки, сімейне виховання, виховання в школі і в професійному навчальному закладі, соціальне замовлення, достатній життєвий рівень, свобода, дієва система нагород і заохочень. Важлива категорія і акмеологічний аналіз – процес визначення умов і чинників.

Розвиток акмеособистості має спиратися на науково обґрунтовані принципи – системності, всебічного вивчення людини, одночасного вивчення людини і діяльності, активності, інваріантності, реалістичності, прагматичності.

В системі акмеологічних понять і категорій можна говорити сьогодні і про акмеологічну компетентність, що включає акмеологічні знання, акмеологічні вміння, акмеологічні якості особистості (найперше – акмемотивація та акмездібності).

Порівняно новий напрям в акмеології, предмет якого становить досягнення професійних вершин педагога, є педагогічна акмеологія.

Професіоналізм педагога охоплює три складових: 1) педагогічна діяльність (педагогічні знання, вміння, позиції, ерудиція, мислення, інтуїція, імпровізація, спостереження, прогнозування, педагогічний оптимізм; 2) педагогічне спілкування (комунікативні знання, педагогічний такт та мовленнєвий етикет, широкі педагогічні вміння, професійні позиції, співпереживання, емоційна саморегуляція); 3) особистість професіонала (самодіагностика, проектування себе, максимальне використання своїх можливостей та їх компенсація, індивідуальний стиль, вміння підтримувати здатність задоволення працею, професійне вдосконалення, усвідомлення багатосторонності свого професійного розвитку, складання акмеограми – індивідуальної “траєкторії” сходження тощо).

Слід зазначити, що педагогічний професіоналізм і педагогічна майстерність – поняття близькі, але не тотожні.

Основними положеннями акмеологічної основи педагогічної майстерності, як доводять фахівці (О.М.Каменський, Ю.О.Гагін, О.О.Реан), такі:

1. Педагогічна майстерність – це творча багатосуб'єктна діяльність на високому професійному рівні.

2. Крім гарантованого позитивного результату, критерієм педагогічної майстерності є раціональність педагогічних дій.

3. Педагогічній майстерності властиві ознаки мистецтва як вищий рівень духовності, як вид пізнання і перетворення себе й інших.

4. Притаманні педагогічній майстерності і ознаки науки: системність, зумовленість, термінологія, вона може слугувати теоретичною основою педагогічної діяльності.

5. Модель, за якою має розвиватися педагогічна майстерність, у кожного педагога своя. Тому бажана проєктувальна, контрольна і корегувальна діяльність акмеолога як рівноправного суб'єкта навчально-виховного процесу.

Теоретичну основу розвитку професійної акмеособистості вчителя складають також етапи становлення педагогічної майстерності (входження в проєктування досягнення вершин, вивчення реальної педагогічної діяльності, виявлення інваріантних характеристик педагогічних дій, побудова акмеологічної моделі, включаючи всіх суб'єктів діяльності).

Актуальним стає створення цілісної акмеологічної служби в регіоні (місті, районі, освітньому окрузі). Розробляючи і впроваджуючи акмеологічні підходи, така служба може зіграти провідну роль в оновленні системи освіти, що в свою чергу сприятиме розвитку акмеособистості. Розвиток акмеології в різних напрямках та на різних рівнях забезпечуватиме і розвиток цивілізації в цілому.

Література:

1. Акмеология : методология, методы и технологии : материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В.Кузьминой / Под общей ред. проф. А.А.Деркача. – М. : РАГС, 1999. – 230 с.
2. Богосвятська А.І. Акмеологія : вищий ступінь індивідуального розвитку / А.І. Богосвятська // Зарубіжна література в школах України. – 2012. - № 12. – С.8-14.
3. Бодалев А.А., Основные акмеологические закономерности человеческой жизни / А.А.Бодалев, В.Т.Ганжин // Мир психологии. – 1999. - № 2. – С. 11-23.
4. Вакуленко В.М. Педагогічна акмеологія : досягнення й проблеми // Філософія освіти. – 2006. - № 3 – С.124-133.
5. Данилова Г. Методична акмеологія : стратегічний ресурс розвитку методиста системи післядипломної освіти / Г.Данилова // Освіта і управління. – 2012. - № 4. – С. 51-64.
6. Кошарна Н.В. Акмеологічний підхід у становленні професійної компетентності майбутнього вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу : psyh.kiev.ua
7. Региональная акмеологическая служба в системе образования : материалы для работников образования. – Санкт-Петербург, 1995. – 141 с.
8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 468 с.
9. Світлична В.М. Акмеологія як умова підвищення якості освіти / В.М.Світлична // Завуч. Усе для роботи. – 2013. - № 3/4. – С.7-10.

УДК 37(091)(477)

С. Ю. Головчук,

*доцент, член-кореспондент Української Академії Акмеології
керівник молодіжного відділення Української Академії Акмеології
(Київський університет імені Бориса Грінченка)*

**ВИХОВАННЯ АКМЕ-ЛІДЕРА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ
ЗАКЛАДІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД**

У статті розглядається виховання акме-лідера у вищому навчальному закладі, спираючись на європейський досвід, оскільки сучасне суспільство потребує ініціативних особистостей, яким притаманні організаторські та комунікативні якості, гуманістична спрямованість, готовність до партнерської особистісно орієнтованої взаємодії, чітка громадянська позиція.

Ключові слова: акме-лідер, європейський вектор, громадянська позиція, критичне мислення, креативність, партнерська взаємодія.

В статье рассматривается воспитание акме-лидера в высшем учебном заведении, опираясь на европейский опыт, поскольку современное общество требует инициативных личностей, которым присущи организаторские и коммуникативные качества, гуманистическая направленность, готовность к партнерской личностно ориентированной взаимодействию, четкая гражданская позиция.

Ключевые слова: акме-лидер, европейский вектор, гражданская позиция, критическое мышление, креативность, партнерское взаимодействие.

The article discusses the education of Acme leader in higher education, based on the European experience, as a modern society requires action figures that are characterized by organizational and communication skills, humanistic orientation, willingness to partner personally oriented interaction, clear citizenship.

Keywords: acme-leader, European vector, citizenship, critical thinking, creativity, partnerships.

Постановка проблеми у загальному виді. Ефективність розбудови суверенної, демократичної, соціальної і правової держави залежить від рівня громадянської зрілості та свідомості студентської молоді. Сучасна система освіти України повинна спрямовуватися на створенні необхідних умови для самореалізації особистості студентів, формування у них організаторських навичок, лідерських якостей, відповідальності за результат своєї праці. Вивчаючи досвід вищих навчальних закладів Європи та США, зазначимо, що саме студентське самоврядування забезпечує розвиток творчої особистості, відповідального громадянина, висококваліфікованого фахівця. Відзначаючи вплив студентського самоврядування у вищих навчальних закладах США на виховання відповідальності молоді, його вважають невід'ємною частиною, важливим фактором діяльності вищого навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі результатів аналізу відповідних психолого-педагогічних досліджень (І. Бех, Є. Бондаревська, В. Огнев'юк, О. Савченко, В. Сериков, І. Якиманська, Н. Чернуха, та ін.) конкретизовані основні характеристики особистісно-орієнтованого виховання: орієнтація навизнання індивідуальності, самобутності, самоцінності

особистості, наділеної неповторним суб'єктивним досвідом; студент є центром навчального процесу, в якому відбувається зміна відносин між викладачем та студентом з суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні, де головним завданням процесу навчання є надбання студентом певної суми знань, умінь і навичок, а також лідерських якостей, конкурентно спроможної європейсько зорієнтованої особистості [1]. Аналіз досліджень ХХ – початку ХХІ століття свідчить про однотайність учених у тому, що лідером стає найбільш ініціативна, активна й досвідчена особистість, яка цілеспрямовано прагне стати лідером (Н. Жеребова та ін.). При цьому вважається, що лідер однієї групи зовсім не обов'язково стане лідером іншої групи (Т. Мальковська та ін.), що, маючи від народження певні задатки, людина не обов'язково стає лідером, що для цього необхідно вміти реалізувати наявні в неї можливості (А. Уманський та ін.)

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження виховання акме-лідера у вищому навчальному закладі, спираючись на європейський досвід.

Виклад основного матеріалу. Проблема лідерства сягає корінням ще в часи стародавності. Так, у давній міфології різних країн вожді, як правило, наділялися божественними, надлюдськими здібностями. Їм приписували надзвичайний розум, дух, сильну волю, здатність передбачати, угадувати, спонукати людей на подвиг тощо. У часи Гомера вважалося, що ідеальному лідеру мають бути притаманні *мудрість* Нестора, *справедливість* Агамемнона, *хитрість* Одиссея, *енергійність* Ахіллеса. Ранні філософи наділяли лідера *діловими* рисами (Аристотель, Конфуцій, Плутарх, Горгій, Протагор, Гіппій, Продик та ін.), *уміннями глибоко проникати в характер і почуття своїх працівників, красномовства, доброчинності, переконання людей* (Конфуцій, Платон, Сократ та ін.). Мудрість лідера стримує афекти за допомогою чесності (розсудливості, невибагливості, справедливості, мужності). Стоїчна етика на вершину людських якостей висуває добродішність – єдине благо (шлях у злагоді з розумом) [3, с. 54]. Стоїчний мудрець-лідер (як ідеал людини) відзначається терпимістю і стриманістю. Римська педагогіка, яка мала за мету підготувати кадри для управління імперією, була спрямована на виховання таких якостей особистості, як *вдумливість, ґрунтовність, честюлюбство, подолання сором'язливості*. У наступні століття зарубіжна та українська філософська думка підкреслювали необхідність дотримання законів держави, його *обов'язок перед державою й людьми, праці задля людей*.

У системі виховання лідерських якостей існують різноманітні іноземні концепції виховання лідерських якостей студентської молоді:

- **Норвегія** - «*Освіта на службі миру*» (передбачає участь студента в рішенні проблем місцевої громади, країни й світу в цілому, що сприяє одержанню нових навичок, відносин, устремлінь, спрямованих на формування життєвої компетентності, і таких лідерських якостей особистості, як уміння висувати ініціативи й шукати рішення; прагнення до одержання нових знань, умінь; самоповага і поважне ставлення до інших; прагнення до рівності, дружби, співтворчості; прагнення до того, щоб бути корисним і відповідальним; прагнення до життя, наповненого сенсом. З точки зору норвезьких учених, навчати миру означає допомогти людям побачити, як можна змінити на краще світ; залучати молодь до пошуку шляхів і засобів вирішення проблем та участі в роботі з покращення життя всіх; підтримувати молодих і старих у їх роботі за найкраще життя для рідних, людства в цілому);

- **Сполучені Штати Америки** (навчання студентів умінню виявляти проблеми, шукати шляхи їх оптимального рішення, використовувати різноманітну інформацію й отримані знання для раціональної організації практичної діяльності; умінням ефективно взаємодіяти з партнерами, роботи на результат, керування своїми життєвими ситуаціями (одержання освіти, вибір професії, пошук першої роботи, зміна професії), адаптуватися до змін у взаєминах із людьми (відхід від батьків, знаходження своєї індивідуальності, пошук ділових партнерів); переборювати стресові ситуації, життєві й економічні негаразди (безробіття, втрата доходів, конкуренція));

- **Англія** (розвиток самоврядування, особливо на старших курсах, через упровадження системи «префектів» або «капітанів», коли ці лідери є помічниками викладачів);

- **Німеччина** (створення можливості спробувати себе в різних соціальних ролях, нагромадити досвід спілкування, відчути відповідальність за свої вчинки, що дозволяє формувати ділові й лідерські якості, учитися керувати, підкорятися й нести відповідальність);

- **Франція** (уміння створити команду, вибудувати взаємини між її членами, ефективно розподілити ролі, що є одними з найбільш затребуваних якостей лідера в сучасному світі);

- **Фінляндія** (максимальна увага до глибокого засвоєння інформаційних технологій молоддю, розвиток їх лідерських якостей за допомогою сучасних форм роботи, де здобуваються знання й досвід);

- **Японія** (здобуття навичок суспільної роботи, включення у групу явних лідерів, якими вважаються студенти, схильні до активної позиції, із широким колом спілкування) [2].

У процесі розвитку лідерських якостей майбутніх фахівців важливо враховувати особливості включення студентів у діяльність самоврядних організацій Багаторічний досвід роботи у структурах студентського самоврядування, спостереженням за його діяльністю у ВНЗ різних рівнів акредитації і форм власності, дозволяють нам виділити такі етапи включення молоді людини у студентське самоврядування:

I етап. Участь студента в організаційній діяльності на рівні члена первинного студентського колективу.

II етап. Вихід студента-організатора в широкий соціум, його кооперація з різними молодіжними організаціями та іншими соціальними партнерами поза стінами ВНЗ [4].

III етап. Лідер – генератор ідей.

Висновки. Лідерські якості студентської молоді сукупність характеристик особистості, які допомагають їй посідати позицію лідера в групі, виявляючись у комунікативних та організаторських здібностях, умінні здійснювати значний вплив на поведінку і настрої людей, здатності бути прикладом для наслідування. Одним із ключових позицій у підготовці акме-лідерів є критичний аналіз ситуацій, володіння різними стилями взаємодії, організаторські та комунікативні якості, чітка громадянська позиція.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теорети-ко-технологічні засади: навчально-методичне видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

2. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.

3. Зубанова, Л.Б. Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала. // Педагогическая наука и образование. – 2007. - №2. – с.с.53-57.

4. Савченко О. Я. Основні напрями реформування шкільної освіти / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 2–6.

УДК 378.013

Л.А. Гончаренко,

кандидат педагогічних наук, доцент

(КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради)

САГАЧ ГАЛИНА МИХАЙЛІВНА – ПОЧЕСНИЙ ДОКТОР НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

Висвітлюються ідеї та дається аналіз акме-особистості Г.М. Сагач, відомого науковця на лише в нашій країні, а й за її межами, першого у Незалежній Україні доктора наук із риторики, кредо якого "Серце віддаю Богу і народу".

Ключові слова: акме-особистість, богословські науки, науковець, місцеве самоврядування.

Освещаются идеи и дается анализ акме-личности Г.М. Сагач, известного ученого не только в нашей стране, но и за ее пределами, первого в Независимой Украине доктора наук по риторике, кредо которого "Сердце отдаю Богу и народу".

Ключевые слова: акме-личность, богословские науки, ученый, местное самоуправление.

The ideas of of G. M. Sagach are outlined. The analysis of the Acme-personality of G. M. Sagach as the known scientist not only in our country but also abroad, first in Independent Ukraine PhD in Rhetoric, the motto of which is "I give my Heart to God and people" is given.

Keywords: Acme-personality, God-study science, scientist, local self-government.

Проблема акмеособистості постає однією з важливих у контексті вивчення життєвого шляху людини, в тому числі у сфері професійного становлення та зростання.

Сагач Галина Михайлівна – доктор педагогічних наук, доктор теології, професор Київського національного університету імені Тараса Шевченка, професор кафедри теорії і методики виховної роботи Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, професор кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету, дійсний член

Академії наук вищої освіти України, Міжнародної педагогічної академії, Міжнародної академії акмеологічних наук, академік Міжнародної академії фундаментальних основ буття, академік, віце-президент Міжнародної академії богословських наук, проректор Всеукраїнського народного університету українознавства імені Григорія Сковороди, координатор кількох філій Всеукраїнського народного університету українознавства імені Григорія Сковороди, член правління Українського Фонду культури, член Національної спілки журналістів України, співзасновниця Інституту генези життя та Всесвіту.

Галина Михайлівна – відомий учений на лише в нашій країні, а й за її межами. Вона перший у Незалежній Україні доктор наук із риторики; почесний доктор Національного університету «Острозька академія»; почесний доктор наук Хмельницького національного університету, почесний професор Міжнародної кадрової академії. Працювала першим проректором Київського інституту соціокультурних зв'язків імені святої княгині Ольги. Очолює Школу українського красномовства «Златоуст» на засадах християнської етики, за сумісництвом є професором кафедри класичних та сучасних літературних мов Ужгородської української богословської академії імені святих Кирила і Мефодія (УУБА), Карпатського університету імені Августина Волошина (КаУ). Очолює відділення риторики і гомілетики Науково-дослідного інституту богослов'я, філософії та аналітики Духовно-навчального комплексу «УУБА – КаУ».

Під її науковим керівництвом захищено низку кандидатських дисертацій з педагогіки, риторики, педагогічної риторики; підготувала доктора філософії у галузі освіти.

Сагач Г.М. тривалий час була членом кількох спеціалізованих вчених рад із захисту кандидатських і докторських дисертацій. Є ініціатором та автором концепції інтегративного предмета «Християнська етика» для системи освіти України.

Стажувалася за кордоном – у 23 країнах світу (зокрема, в Англії, Франції, Данії, Польщі, Італії, Росії, Білорусі), де її називають княгинею риторики, українським Златоустом, златоустою Галиною, співачкою українського золотослова, творцем Риторики Любові (*див.*: Володимир Олефіренко. Княгиня риторики. – К., 2002.). Галина Михайлівна – координатор освітніх програм «Україна – Данія». Освітняни Данії та країн СНД за кращу промову коронували її як «Міс світу».

Сагач Галина Михайлівна – плідний учений. Основні положення і результати своїх досліджень виклала більше ніж у 400 публікаціях з проблем риторики, педагогіки, педагогічної риторики, зв'язків із громадськістю, з яких має кілька десятків книг, зокрема унікального комплексного навчального посібника з риторики у п'яти томах «Вибрані праці з риторики». – Рівне, 2006. – 1500 с. Широкого громадського розголосу набули її книги: «Риторика». – К.: «Видавничий Дім «Ін Юре»», 2000. – 566 с.; «Слово животворяще». – К.: «Пошук», 2002. – 286 с.; «Храм Слова». – «Видавничий Дім Ін Юре.», 2005. – 296 с.; «Україна – Неопалима Купина: Велети Духу і Слова». К.: Знання, 2006. – 179 с.; «Філософія серця Григорія Сковороди і сучасність». К.: 2006. – 136 с. (у співавторстві); «Грундтвіг и Г.С.Сковорода – ноосферные гении, вечно говорящие истину о жизни». – М., 2011. – 36 с.; «Благословенний Григорій Сковорода». – Інститут генези життя та Всесвіту. – К.: 2013. – 163 с. Вона автор п'яти книг «Божий світ і ми» (Херсон, 2010–2014), які користуються великою повагою серед освітян України та за її межами. Номінантка Біографічного енциклопедичного словника «Жінки України». – К., 2001. – 393 с.; книги «Жіноче серце, сповнене любові». – К., 2003. – 385 с.; довідника «Імена». – К., 2007; «Портрет успішного сучасника». Том III. Фотоальбом. – Україна, 2010. – 200 с.

За визначний подвижницький внесок у національне та державне відродження України, вагомий вклад у створення школи українського красномовства Сагач Г.М. є лауреатом премій: Всеукраїнського благодійного культурно-наукового фонду Тараса Шевченка; Тараса Шевченка Київського національного університету імені Тараса Шевченка; «Малиновий дзвін душі» Міністерства освіти і науки України, Всеукраїнського педагогічного товариства ім. Григорія Ващенко, редакції Всеукраїнського громадсько-політичного тижневика «Освіта», Спілки викладачів вищої школи та науковців України, Творчої спілки вчителів України.

Ухвалами Президії Академії наук Вищої школи України 2002 року їй присуджено першу премію за працю «Риторика» (номінація: навчальний посібник), у 2004 році – нагороджено відзнакою князя Ярослава Мудрого за значний здобуток у галузі науки і техніки.

Сагач Г.М. визнана кращою освітянкою року (1999), переможницею конкурсів ораторського мистецтва – м. Києва (1989); м. Москви (1990); Міжнародного конкурсу з красномовства в Копенгагені: «Україна – міс світу» (2005). Вона також має почесний знак «Відмінник освіти

України (1997), нагрудний знак Київського міського голови «Знак Пошани» (2007); медаль «Берегиня Козацького роду» Козацького товариства міста-героя Києва (2006); орден «Золотий козацький хрест» Всеукраїнського козацького війська (2006); орден IV ступеня «Віра» Українського козацтва Києва (2007); орден Святої Варвари від УПЦ (2007); орден Святої княгині Ольги II ступеня (2012) (УПЦ); медаль «За подвижництво в культурі» (2013); медаль «За вірність заповітам Кобзаря» (2014); лауреат Міжнародної премії імені Григорія Сковороди (2014). Має Подяку Президента України, Грамоту Блаженнішого Володимира (Сабодана), Митрополита Київського і всієї України, Предстоятеля Української Православної Церкви, Грамоту Королівського посольства Данії та Фонду «НСА 2005», почесні грамоти від НАПН України, Генерального штабу Міністерства Оборони України, товариства «Знання» України; є володарем Золотого диплому академіка Міжнародної академії фундаментальних основ буття тощо.

Галина Михайлівна володіє мистецтвом усної переконуючої комунікації з усіма верствами населення: жінки, молодь, інтелігенція, військовослужбовці, духовенство, селяни, робітники, ув'язнені, сироти, інваліди, ветерани.

Сагач Г.М. – відома громадська діячка, член кількох громадських організацій. Тривалий час активно співпрацює з товариством «Знання» України, Міністерством оборони України (Головне управління розвідки); Міністерством освіти і науки України, Міністерством культури України, Всеукраїнською мережею бібліотек тощо.

Упродовж багатьох років Галина Михайлівна активно займається духовно-просвітницькою діяльністю, талановито пропагуючи феномен життя і творчості Святої рівноапостольної великої княгині Ольги, геніальних Григорія Сковороди, Тараса Шевченка та інших велетів Духу і Слова в лекціях, книгах, статтях, міжнародних та всеукраїнських наукових конференціях в Києві, Ужгороді, Миколаєві, Севастополі, Херсоні, інших землях України та за її межами. Підполковник українського козацтва, керувала козацьким осередком «Златоуст».

Має в роду прадідів священнослужителів, учителів у кількох поколіннях, тому успішно розвиває академічне й духовне красномовство з елементами гомілетики (церковно-богословського красномовства). Консультує з проблем красномовства політичну еліту держави, державних службовців, творчу інтелігенцію.

Володіє потужною харизмою, позитивною енергетикою, безцінним даром від Бога ДОВІРИ людей до знеціненого слова, веде успішний Діалог Сердець з представниками усіх конфесій України, активно виступає у ЗМІ (радіо, телебачення, преса).

Її слово має потужну харизматичну дію, поширюючись усією Україною та за її межами.

Віруюча, християнка, Єрусалимська паломниця, особисто у 1999 р. приймала Благодатний Вогонь на Пасху в Храмі Гроба Господнього (Свята Земля, м. Єрусалим).

Її кредо: «Серце віддаю Богу і народу».

УДК 378:371.134:372.4

М. М. Греб,

*кандидат філологічних наук, доцент,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Бердянський державний педагогічний університет)*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ ТА ФРАЗЕОЛОГІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено сучасні підходи до навчання лексикології й фразеології майбутніх учителів початкової школи (компетентнісний, особистісно зорієнтований, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний), окреслено вектори реалізації продуктивної методики у вищій школі.

Ключові слова: початкова школа, лексикологія й фразеологія, продуктивна методика.

В статье освещены современные подходы к обучению лексикологии и фразеологии будущих учителей начальной школы (компетентностный, личностно ориентированный, коммуникативно-деятельностный, функционально-стилистический), обозначены векторы реализации продуктивной методики в высшей школе.

Ключевые слова: начальная школа, лексикология и фразеология, продуктивная методика.

Modern approaches to the teaching future primary school teachers of Lexicology and Phraseology are highlighted in the article. These approaches are; competent, personally-oriented, communicative-action, functional-stylistic. There are also outlined vectors of realization productive methods at High School.

Keywords: elementary school, lexicology and phraseology, productive method.

Оновлення змісту сучасної мовної освіти вимагає трансформації технологій навчання української мови, розроблення інноваційних методик, спрямованих на формування мовної особистості учня (студента), адаптованої до конкретних соціальних умов.

Викладачі вишів шукають нові ефективні підходи до навчання мови загалом і лексикології та фразеології зокрема. У наукових студіях обґрунтовано особливості впровадження компетентнісного (А. Богуш, Н. Голуб, О. Караман, С. Караман, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.), комунікативного (З. Бакум, О. Горошкіна, Л. Мамчур, М. Пентилюк, Л. Струганець та ін.), особистісно зорієнтованого (О. Копусь, І. Кучеренко, В. Нишета), функціонально-стилістичного (М. Пентилюк, А. Нікітіна), системного (Т. Гнаткович, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін.), етнопедагогічного (В. Дороз, Р. Дружененко, Д. Кобцев, М. Стельмахович та ін.), проблемного (І. Дроздова, Н. Остапенко та ін.), дослідницького (М. Вашуленко, С. Омельчук та ін.) та ін. підходів. Однак відсутні розвідки, які більш докладно висвітлювали б особливості засвоєння лексикології й фразеології майбутніми вчителями початкової школи. Це й зумовлює актуальність нашої статті.

Мета статті: 1) екстраполювати впровадження сучасних підходів до навчання української мови у вишах у площину лексикології й фразеології; 2) окреслити ієрархію підходів до навчання лексикології й фразеології майбутніх учителів початкової школи; 3) запропонувати методичні рекомендації щодо впровадження окреслених підходів у практику.

Опанування лексико-фразеологічних особливостей сучасної української мови – тривалий і складний процес, що потребує від майбутніх учителів початкової школи сформованості комплексу відповідних знань і вмінь. З огляду на те, що провідною функцією мови науковці визначають комунікативну, доцільно розглядати сутність підходів до вивчення лексикології й фразеології в комунікативній площині.

Досить важливими для нашої статті виявилися лінгвістичні студії Н. Арутюнової, Ф. Бацевича, О. Городенської, С. Єрмоленко, А. Зеленька, С. Карамана, К. Климової, М. Кочергана, Л. Мацько, М. Пентилюк, Г. Почепцова, К. Серажим, І. Стерніна, Н. Шумарової, у яких наголошено на тому, що свідоме ставлення носіїв мови до власної комунікативної діяльності, уміння аналізувати причини конфліктів або невдач у спілкуванні дає змогу гармонізувати міжособистісні стосунки кожної людини. Дослідниками доведено, що процес ефективного спілкування полегшує розвинений словниковий запас людини. Звідси впливає необхідність розроблення проблеми збагачення словникового запасу студентів-майбутніх учителів початкової школи, які в подальшій професійній діяльності зможуть сформувати й належний словниковий запас учнів.

Робота зі словом проходить через увесь шкільний курс методики навчання української мови, усіх мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, які вивчають майбутні вчителі початкової школи у виші. У лінгвістиці слово визначено провідною категорією лексикології. У лінгводидактиці слово є основою і в процесі вивчення лексикології і морфології як системи частин мови, складника граматики, мовної системи. Це дозволяє розглядати основні ознаки та якості одиниць мови, які вивчаються в лексикології, морфології, а також їх функціонування в мовленні, що й було помічено багатьма відомими українськими мовознавцями та лінгводидактами. Продуктивними для нашого дослідження є позиції науковців у визначенні категорії «слово» як стрижневої функціональної одиниці мови: «Слово – це основна функціонально-структурна й семантична одиниця мови, що становить звук або комплекс звуків і, характеризуючись самостійністю та відтворюваністю, є будівельним матеріалом для речення» [4]. «Слово – самостійна значуща одиниця мови, яка становить собою єдність звучання і значення і виступає компонентом вислову, речення» [7]. Слово – одиниця лексичної й граматичної системи. Разом з тим його можна розглядати як систему морфем, як одиницю морфології [5]. «Основною одиницею морфології, як і лексикології, є слово. Якщо в лексикології вивчається його лексичне значення, походження, місце в словниковому складі, то в морфології – граматичні зміни та граматичні характеристики слова. Слово як граматична одиниця – це система всіх його форм з їх граматичними значеннями» [9].

У словотвірних поняттях (спільнокореневі слова, складні слова, способи творення слів та ін.) відображено побудову слова і його творення.

Ми поділяємо позицію А. Грищенка [10], який слову відводив особливе, специфічне місце з-поміж мовних одиниць різних рівнів, пов'язаних ієрархічною залежністю.

У навчальному процесі теж необхідно посилювати увагу до слова (в оволодінні нормами літературної мови: орфоепічними, лексичними, граматичними, у збагаченні словникового запасу учнів).

Крім того, слово як органічна частина мови містить у собі сліди уявлень цілого народу й окремої людини про світ, відбиває його історичне життя. Це дає змогу збагатити учнів засобами мови фоновими, супровідними знаннями, що значною мірою відображають особливості життєвих стереотипів українського народу. Опорні знання є підвалинами для формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, містять сукупність знань про мову як національно-культурний феномен, що відбиває характер, психічний склад, звичаї, нахили, традиції народу – носія мови, а також усвідомлення студентами краси, виразності й естетичних можливостей української мови.

Особистісний підхід зумовлює доцільність збагачення словникового запасу студентів, у тому числі термінологічною (методичною) лексикою відповідно до їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Майбутнього педагога початкової школи під час вивчення лексикології і фразеології важливо орієнтувати на максимальний розвиток власних природних здібностей, водночас на розвиток їхніх нахилів, умінь у майбутній професійній діяльності. Реалізація особистісного підходу здійснюється передусім через упровадження відповідного змісту, що інтегрує відомості з мовознавства, лінгводидактики, педагогіки, вікової психології та психолінгвістики. Опановуючи лексичну систему української мови, викладачі акцентують увагу студентів на її мобільності, неоднорідності, відкритості, складності структури, різних темпах розвитку окремих її шарів. Усі ці якості, як свідчить практика, створюють певні труднощі в процесі опанування лексики, головною з яких є великий обсяг словникового складу та його постійний рух.

Перед викладачами вишів стоїть складне завдання – вивести студентів, майбутніх учителів початкової школи на метарівень оволодіння мовою, тобто навчити їх свідомо, правильно, комунікативно доречно використовувати мовні засоби під час вирішення відповідних ситуативних завдань, зробити мову знаряддям опанування професійних знань.

Навчання, орієнтоване на розвиток особистості, може здійснюватися тільки за умови рівноправності суб'єктів навчання, їхньої спільної розвивальної діяльності.

Опановуючи відомості про лексичну систему української мови, майбутні учителі початкової школи водночас засвоюють особливості вивчення лексики в початковій школі, тобто виклад матеріалу відбувається в штучно створеному професійному контексті.

Загальнодидактичний підхід передбачає насамперед урахування загальнодидактичних принципів навчання, що виступає підґрунтям для методики, у тому числі методики вивчення мовознавчих дисциплін у вишах і української мови в початковій класах.

Системно-лінгвістичний підхід зумовлює вивчення й усвідомлення мови як системи мовних одиниць, що складається з мовних рівнів. Цей підхід вважаємо одним із дієвих компонентів процесу наукового пізнання. Досвід викладання у виші свідчить, що той комплекс знань, який визначений чинними програмами для випускників шкіл, не завжди системно відтворюється у свідомості більшості студентів. Вони, на жаль, не всі володіють цілісною системою знань зі шкільного курсу мови, зокрема основних розділів мови. Основний недолік, на нашу думку, полягає в тому, що самі знання, внаслідок того, що подаються в школі досить часто розрізнено, мають фрагментарний, несистемний характер.

Розвиток системних знань студентів-майбутніх учителів початкової школи – це насамперед процес засвоєння змісту і структурної організації навчального матеріалу з метою комплексного засвоєння студентами теоретичної та практичної бази знань.

Теоретичним підґрунтям упровадження системного підходу для вивчення мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін є теорія мотиваційної діяльності, а також когнітивна психологія, за якої здійснюється повною мірою індивідуальний підхід до особистості студента. Системний підхід може бути реалізований, якщо викладач застосовує практично комплекси дій, спрямовані на узагальнення й систематизацію теоретичної інформації. Під час засвоєння мовознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах комплексно закладається база культури мовлення особистості майбутнього вчителя початкової школи, навичок ораторського мистецтва, а також дотримання в мовленні студентів норм літературної української мови, здатності швидко опанувати ці норми [2].

Професійно спрямований підхід передбачає створення умов для формування в студентів

комунікативної компетентності, необхідної для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Як показують спостереження, основне місце в роботі майбутніх учителів початкової школи посідає робота з професійно спрямованими текстами (творами, уміщеними до читанок, фрагментами методичних статей, а також актуальним текстами, до яких відносимо ті, що відбивають реалії сьогодення), ведення професійних словників (тлумачних і перекладних для учнів початкової школи), створення відповідних комунікативних ситуацій, використання ділових ігор тощо [1].

Уважаємо, що підведення студентів до тексту має значний навчально-розвивальний потенціал. Крім того, текст, виступаючи джерелом інформації, збагачує знання студентів, їхній словниковий запас.

Процес формування свідомої мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи нерозривно пов'язаний із збагаченням їхнього словникового запасу, тобто кількісним збільшенням слів української мови в їхньому мовленні та комунікативно доречному їх уживанні.

Особливо гостро стають питання про збагачення словника майбутніх учителів початкової школи фаховою, термінологічною лексикою (*метод, прийом навчання, інтерактивний метод, підходи до навчання, компетенція, компетентність, урок* тощо). Це сприяє формуванню в них стійких умінь коректно використовувати терміни у власному мовленні, запобігає виникненню термінологічної необережності, що набуває особливої актуальності нині, коли спостерігаємо таке розповсюджене явище, коли відбувається підміна понять, сплутування термінів (компетенція-компетентність), що ускладнює роботу вчителя й науковий поступ.

Самі студенти вважають таку роботу корисною й важливою, оскільки ознайомлення зі значенням термінів дозволяє їм швидше опанувати матеріал з педагогічних і лінгводидактичних дисциплін, привчає їх працювати з лексикографічними виданнями. У роботі з ведення й укладання термінологічних словників важливо дотримуватися принципів послідовності й систематичності.

Комунікативно-діяльнісний підхід можна визначити як вивчення мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін на основі моделювання відповідних ситуацій, які б спонукали майбутніх учителів початкової школи до комунікації.

На важливості застосування комунікативно-діялісного підходу в навчанні лексикології і фразеології наголошено в багатьох дослідженнях (О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, М. Жинкін, І. Зимня, С. Караман, В. Кузовлев, В. Мельничайко, Г. Онкович, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін.). У поняття комунікативного навчання автори вкладають такий зміст: процес навчання мови повинен активізувати мовленнєво-розумову діяльність учня і студента, сформованість комунікативної компетентності є запорукою формування конкурентоздатного випускника вишу, тільки спілкуючись можна навчити ефективного спілкування.

Упровадження цього підходу в освітній процес підвищить не тільки комунікативно-прагматичне спрямування, а й загальноосвітній, розвивальний, виховний вплив лінгвістичної теорії на студентів.

Отже, у робочих програмах з мовознавчих дисциплін має бути закладений весь методично адаптований матеріал комунікативно-базисного ядра сучасної української літературної мови. Паралельно з цим необхідно включити до курсу соціокультурний, полікультурний складники, що репрезентують цікаві відомості про традиції, звичаї, обряди українців, видатних українців, особливості спілкування з представниками інших народів, українську літературу не тільки як дидактичний матеріал, а передусім як засіб духовного й естетичного виховання. Це забезпечує формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Аналізуючи стан лексики української мови, лінгвісти (Л.Козловська, Т.Космеда, Т.Коць, Л.Мацько, О.Стишов та ін.) відзначають ряд змін у її склад, зумовлених процесами, що відбуваються в соціально-економічному, політичному, культурному житті суспільства. Лексика, відбиваючи хід історичного розвитку, завжди перебувала в динаміці, однак нині, як відзначають дослідники, темпи цих змін значно зросли. Це викликає труднощі в осмисленні, лексикографічному описові, а, отже, і в засвоєнні слів.

Для реалізації мети й завдань вивчення лексики й фразеології необхідно знати й обов'язково брати до уваги основні тенденції розвитку сучасної лексичної системи з урахуванням останніх змін. Так, для відбору лексичного та фразеологічного матеріалу треба враховувати, що словниковий склад української мови значно збільшився. Актуалізувалася

лексика, що в словниках радянського періоду мала примітку застаріле або діалектне, наприклад, *осоння, смолоскип, часопис* тощо.

Особливої уваги з боку викладачів вимагає збагачення словника студентів власне українською лексикою, словами, що витворилися в українській мові й були засвідчені в історичних пам'ятках, художніх творах українського народу. Вони складають основу української лексики й формують національні ознаки мови: *будинок, бондар, громада, жоржина, красень, лелека, мереживо* тощо.

Студенти-майбутні вчителі початкової школи повинні бути готовими до збагачення словникового запасу учнів власне українською лексикою.

Важливим чинником процесу засвоєння лексичного матеріалу є усвідомлення. Саме тому, у контексті комунікативно-діяльнісного підходу особливого значення набуває вибір таких методів і прийомів навчання, які б відповідали змісту й спонукали студентів до творчості. З огляду на це зрозумілим є застосування викладачами завдань пошуково-дослідницького характеру, ділових ігор, методики програмово-алгоритмічного типу тощо.

Аналіз методичної літератури, власний досвід, спостереження за процесом навчання дають підстави стверджувати: комунікативно-діяльнісний підхід – альтернатива формам і методам механічної передачі інформації в готовому вигляді, монологічності викладача, пасивності студентів.

Велике значення для підвищення загальної мовленнєвої культури студентів має **функційно-стилістичний підхід** до вивчення мовознавчих дисциплін, що передбачає розгляд функціонування одиниць мовної системи на фонетичному, лексико-фразеологічному, граматичному рівнях з урахуванням типу, жанру, стилю мовлення. Знання стилістики сприяють піднесенню мовленнєвої культури людини, виробленню вмінь користуватися мовними засобами в різних сферах спілкування й життєвих ситуаціях [6].

У вітчизняній лінгводидактиці М. Пентилюк уперше обґрунтувала теоретичні засади та розробила методику навчання стилістики в контексті загальної системи мовної освіти та формування мовної особистості [6].

Мовну одиницю, зокрема й слово як основну одиницю лексикології не можна вивчати без постійного врахування їхнього стилістичного значення. Тому засвоєння лексем має відбуватися з урахуванням їх стилістичного потенціалу. Зміст і місце стилістичної роботи на заняттях з мовознавчих дисциплін можуть бути різними. Найчастіше вони здійснюються за рахунок комбінованих завдань – фонетико-, лексико-, граматико-стилістичних і власне стилістичних. Так, наприклад, під час вивчення звертань не можна обійтися без аналізу синонімічних етикетних формул, їхньої ситуативної закріпленості (власне звертання, знайомство, прощання, подяка тощо).

Українська мова є відображенням і невід'ємним складником культури українського народу, тому навчання мовознавчих дисциплін повинно бути нерозривно пов'язаним із засвоєнням культури українського народу, а отже, з послідовним включенням до змісту навчання національно-культурного компонента.

У сучасній методиці поступово утверджується *соціокультурний підхід* до вивчення української мови. Провідні ідеї цього підходу були закладені В. фон Гумбольдтом, який визначав світогляд народу через його мову

Студіювання фахових джерел, спостереження за навчальним процесом довели необхідність розроблення ефективної методики навчання лексикології й фразеології майбутніх учителів початкової школи, що ґрунтується на поєднанні компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного підходів, і передбачає використання сучасних технологій навчання, спрямованих на розв'язання практичних завдань.

Література:

1. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю / О. М. Горошкіна – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
2. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії / С. Караман – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
3. Лесняк Н. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкової школи : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Лесняк – Рівне, 1997. – 351 с.
4. Лисиченко Л. А. Лексико-семантична система української мови / Л. А. Лисиченко – Х., 2007. – С. 3–65.
5. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навч. посібник / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 352 с.

6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум, М. М. Барактян, І. В. Гайдаєнко, А. Г. Галетова, Т. В. Коршун, А. В. Нікітіна, Т. Г. Окунович, О. М. Решетилова. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.

7. Стишов О.А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі засобів масової інформації) / О. А. Стишов // Монографія. – К., 2005. – 388 с.

8. Сучасна українська літературна мова : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ [та ін.]; за ред. С. О. Карамана. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 560 с.

9. Сучасна українська літературна мова : Підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас, та ін.; За ред. М. Я. Плющ. – 4-те вид., стер. – К. : Вища школа, 2003.

10. Сучасна українська літературна мова : Підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін.; За ред. А. П. Грищенка. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К. : Вища школа, 1997.

УДК. 378.124

О. І. Гура,

*доктор педагогічних наук, професор
(Запорізький національний університет)*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА

У статті розкриваються теоретико-методологічні основи дослідження професійної самоорганізації педагога, здійснюється концептуальний аналіз цього феномену.

Ключові слова: професійна самоорганізація педагога, саморозвиток, синергетичний підхід.

В статье раскрываются теоретико-методологические основы исследования профессиональной самоорганизации педагога, осуществляется концептуальный анализ данного феномена.

Ключевые слова: профессиональная самоорганизация педагога, саморазвитие, синергетический подход.

The theoretical and methodological basis of professional self-organising of the teacher is outlined; the conceptual analysis of the given phenomenon is carried out.

Keywords: professional self-organization of the pedagogue, self-development, synergetic approach.

Одним з основних завдань сучасної професійної підготовки педагога є створення умов для активізації його особистісного розвитку, усвідомлення ним механізмів професійної самоорганізації. Внаслідок цього, зміст освіти має бути зорієнтований не скільки на традиційний "знанневий" підхід, скільки на організацію освітнього середовища в процесуальному відношенні: постійний рух від самопідготовки до самореалізації, рефлексії результатів самовираження й вихід на новий більш високий рівень особистісної та професійної самоорганізації. Саме постійність цього процесу в поєднанні з певним психолого-педагогічним змістом забезпечує усвідомленість особистістю не тільки концептів професійної підготовки, а й особистісну відповідальність за ефективність результатів майбутньої педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, дає підстави зазначити, що самоорганізація є одним з ключових понять синергетичного підходу (Г. Хакен, І. Пригожин, І. Стенгерс, В.П.Бранський та ін.), що ставить у центр вивчення динамічні аспекти особистості й взаємодію її різних рівнів. Науковий інтерес дослідження цього феномену в основному зосереджено навколо закономірностей процесу самоорганізації особистості (О.О. Прохоров, О.Г. Силяєва, Є.М. Князев, С.П. Курдюмов, Н.В. Поддубний й ін.); його динамічності, нестійкості, напруженості, непередбачуваності в контексті групової взаємодії (С.Д. Пожарський, А.Л. Журавльов, О.І. Донцов та ін.). І якщо для природничих наук ключові положення синергетики є майже визнаними більшістю вчених, то їх трансформація для суспільно-гуманітарних наук, особливо педагогіки, ще є дискусійною (Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко, П.В. Лушин та ін.). Різноманітність наукових підходів та дискусійність в трактуванні основних положень синергетики, теорії самоорганізації особистості, породжує відсутність чітких методологічних та теоретичних стратегій розуміння сутності професійної самоорганізації, концептуальних складових на яких має базуватись процес професійної підготовки фахівців, оволодіння ними механізмами ефективної реалізації професійної діяльності.

Мета даної роботи полягає у визначенні методологічних та теоретичних стратегій дослідження професійної самоорганізації педагога; характеристиці процесів, механізмів, рівнів та результатів прояву цього феномену.

У контексті сьогоденної парадигмальної невизначеності, з метою об'єктивного, цілісного й адекватного наукового розгляду будь-якого явища необхідно, перш за все, визначитися з методологічною базою дослідження: принципами, підходами, методами, формами і способами

науково-пізнавальної діяльності. На наш погляд, більш повне усвідомлення сутності такого складного феномену як професійна самоорганізація особистості, його концептуальне наповнення може бути представлено з позицій загальнонаукової методології: системного й синергетичного (в контексті соціально-гуманітарних наук – соціально-синергетичного, акмесинергетичного) підходів.

Так, відповідно до системного підходу (В.П. Казміренко, Ф.Ф. Корольов та ін.) професійну самоорганізацію необхідно розглядати як складну систему, що включає в себе декілька підсистем; має системоутворювальний елемент або механізм; визначається внутрішніми взаємозв'язками, а також взаємодією із зовнішніми об'єктами (середовищем). Оскільки мова йде про особистість як суб'єкта професійної діяльності, то можна говорити про особистісну (внутрішню) й діяльну (зовнішню) підсистему, які мають організовуватись і проявляться у вигляді професійної компетентності, а системоутворювальним елементом є психолого-педагогічна підсистема, яка забезпечує самопідготовку і самореалізацію особистості у процесі вирішення професійних завдань. Саме вона є “каталізатором утворення” компетентності як цілісності, що забезпечує успішне виконання конкретної практичної діяльності відповідно до вимог.

Положення синергетичного підходу дають змогу з іншого для класичної науки боку поглянути на сутність професіоналізації особистості: професійний та особистісний розвиток не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову професійного світу професіонала, його ціннісних орієнтацій, стимулюючи власну самопізнавальну та саморозвивальну активність. З позицій синергетичного підходу, професійну самоорганізацію можна розглядати як механізм (явище), що забезпечує постійний взаємозв'язок і обмін особистісної системи із зовнішнім середовищем – умовами професійної діяльності. Вона сама є “продукт” цієї взаємодії.

Виходячи з того, що соціальне середовище (як дисипативна структура), а відповідно, і професійне є мінливим і непостійним; із синергетичних позицій (“стохастичного” характеру або ймовірного детермінізму) можна стверджувати, що професійна діяльність, у контексті продуктивності її суб'єкта як носія, має дисипативний характер і є результатом взаємодії двох складних дисипативних структур: професійної (соціальної) і особистісної (соціально-психофізіологічної). Природа зовнішнього стосовно особистості середовища, яке еволюціонує, задає (за допомогою тих чи інших нормативних вимог) певний спектр напрямів, відповідно до яких відбувається професійна самоорганізація.

У свою чергу, тільки сам суб'єкт, як складна дисипативна структура, представлений сукупністю елементарних структур: індивід, індивідуальність, особистість, суб'єкт соціальних відносин, суб'єкт професійної діяльності, універсум тощо. Він, маючи різні особливості (індивідуально-психологічні, вікові) і характеристики (соціальні, професійні), виявляє їх у діяльності. Цей прояв можна уявити як чергування двох процесів, які виключають один одного – ієрархізації та деієрархізації (В.П. Бранський, С.Д. Пожарський [3]). Тобто той самий набір особливостей і характеристик відповідно до певного рівня їх прояву й послідовності об'єднання в тих чи інших умовах дає прояв тих чи інших елементарних структур. Отже успішність професійної діяльності базується на рівні професійної компетентності суб'єкта діяльності, що в свою чергу залежить від рівня його професійної самопідготовки та самореалізації.

Таким чином, професійну самоорганізацію, в контексті зазначених підходів, можна розглядати як складну особистісно-професійну системну якість, що забезпечує на особистісному рівні самопідготовку і самореалізацію суб'єкта відповідно до вимог професійної діяльності та виявляється в актуальному стані у формі професійної компетентності. Відтак, професійна самоорганізація представлена в двох аспектах: особистісному (внутрішньому), що має потенційний характер як готовність до прояву в процесі професійної діяльності, та діяльній (зовнішній), який має актуалізований характер – виявляється в процесі виконання професійної діяльності у вигляді професійної компетентності.

Структурно процес професійної самоорганізації можна представити, з одного боку, певним психологічним та педагогічним змістом, з іншого – певними психологічними й педагогічними функціями, процесами та механізмами. Поєднання цих двох складових здійснюється на основі свідомості та самосвідомості, що характеризується рефлексивним рівнем свого розвитку: усвідомленням особистістю своєї професійної (предметної) діяльності, професійних (соціальних) відносин і самого себе як суб'єкта діяльності і професіонала (Я-фахівець).

Концептуальний аналіз зазначених складових дає підстави зазначити, що ефективність професійної самоорганізації педагога залежить як від зовнішніх показників (рівня професійних педагогічних і психологічних знань, умінь та навичок), так і внутрішніх (рівня розвитку професійних якостей, особистісної готовності до майбутньої професійної діяльності: рефлексивності особистості, її професійної самосвідомості, гармонічності, самоактуалізації, прагнення до повної і вільної реалізації особистістю власних можливостей, творчого потенціалу тощо). У загальному вигляді, в контексті безпосередньо професійної діяльності зовнішніми критеріями рівня професійної самоорганізації можна визначити успішність виконання професійних завдань – відповідність результатів професійної діяльності професійним нормативам. Внутрішніми критеріями – успішність професіогенезу особистості – задоволеність професійною діяльністю та її результатами, особистісну цілісність (відсутність професійних деформацій, деструкцій тощо).

Відтак професійну самоорганізацію педагога можна визначити як сукупність двох взаємопов'язаних процесів, що трансформуються один в одного – професійної самопідготовки і професійної самореалізації (за В.П. Бранським, С.Д. Пожарським).

Професійна самореалізація передбачає безпосередньо професійну педагогічну діяльність. Вона є свідомим прагненням фахівця виявити свої внутрішні процесуальні компоненти (психолого-педагогічна компетентність) таким чином, щоб зовнішня їх форма (професійна компетентність) відповідала професійним нормативам, а результати професійної діяльності набули професійного визнання. Оскільки цей процес здійснюється на стику професійної (соціальної) та особистісної сфер, то професійна самореалізація педагога на рівні особистісно-потенційному й особистісно-актуальному представлена, у свою чергу, процесом професійного самовираження, а на рівні соціально-потенційному і соціально-актуальному – процесом професійного самоствердження. Професійне самовираження як основний етап самореалізації є суб'єктивним явищем, що базується на системі актуалізованих професійних якостей відповідно до динаміки професійної Я-концепції (“Я-професійне-дієве”). Воно передбачає отримання об'єктивованого предметного результату відповідно до внутрішніх суб'єктивних норм і критеріїв, тобто цінного для самого педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Другим вирішальним етапом у процесі самореалізації є професійне самоствердження, що базується на здобутті суспільного визнання досягнутого результату, який відповідає професійним нормам і є цінним не тільки для педагога, а й для соціуму в цілому.

Професійна самореалізація, як і ефективність професійної діяльності педагога, більшою мірою залежить від особистісного потенціалу і його професійної самопідготовки. Рівень неадекватності останньої і професійної самореалізації педагога (як результат нестабільності особистісної та професійної систем) є одним з основних факторів циклічності цих процесів і динамічності його самоорганізації в цілому.

У вигляді теоретичної моделі процес професійної самоорганізації можна представити як статичний зріз – конкретної взаємодії фахівця як суб'єкта діяльності і певного професійного завдання, що потребує самоорганізації з метою його вирішення, так і в цілому в багаторівневій системі професійного становлення й розвитку, професіогенезу особистості, яка передбачає вирішення ряду різнорівневих завдань, що і наповнюють (розширюють) цей процес.

Перший рівень передбачає самоорганізацію з метою прояву показників, що відповідають нормативним вимогам професійної діяльності. Домінують саме нормативні показники зовнішніх результатів діяльності, професійна система над особистісною. Акцент у професійній самоорганізації переноситься саме на самореалізацію і самоствердження. Причому, мобілізація внутрішніх процесуальних компонентів здійснюється за рахунок різних компенсаторних функцій.

Вивчення передового професійного досвіду, результати досліджень особливостей професіогенезу особистості дають підстави зазначити, що існує значна когорта фахівців, які виконують на високому рівні свої професійні обов'язки, нехтуючи своїм здоров'ям, сімейним благополуччям тощо. Так, вони всі професійно компетентні, мають високі зовнішні показники професійної діяльності, але прояв професійної системи здійснювався саме за рахунок розвитку особистісної системи, за рахунок внутрішнього потенціалу, що не відновлюється. Такі фахівці мають високий рівень професійних знань, достатній рівень розвитку певних груп професійних умінь (дидактичних, гностичних, конструктивних, організаційних), проте характеризуються негармонійною, незрілою Я-концепцією, недостатньою рефлексивністю, нерозвиненою

мислєдїяльнїстю.

Другий рївень професїйної самоорганїзацїї, який є, на наш погляд, оптимальним, передбачає узгодження професїйної та особистїсної систем, коли домінують процеси врівноваження професїйної самоорганїзацїї: самореалїзацїї, самоствердження із самопїдготовкою. Акцент переноситься на самопїдготовку та саморозвиток, які мають забезпечити стабїльнїсть нормативних показників професїйної педагогїчної дїяльностї, створити умови для творчостї. Такї фахівцї мають високий рївень професїйних знань, розвиненї всї групи професїйних умїнь, гармонїйну, зрїлу Я-концепцїю, високий рївень розвитку професїйної рефлексїї, розвинену мислєдїяльнїсть, що забезпечує ефективнїсть процесїв професїйної самоорганїзацїї. Відмїннїсть двох рївнїв полягає саме в лїнїйностї (першїй рївень) або багаторївневостї (другий рївень) завдань, що вирїшує фахївець, і вїдповїдно – в циклїчностї й актуалїзованостї процесїв самоорганїзацїї.

Таким чином, можна зазначити, що професїйна самоорганїзацїя дає фахївцю змогу перебувати в постїйному процесї саморозвитку, вироблення нових методїв і засобїв вирїшення тих чи їнших професїйних завдань, що постїйно змїнюються, і, вїдповїдно, на професїйному актуальному рївнї дають їй можливість бути компетентним. Сутнїсть цього процесу полягає в тому, що особистїсть має "вїтягти" із себе свої засоби, методи, здїбностї (тобто усвідомити їх), "покласти" їх перед собою і почати розбирати й описувати (аналїзувати з метою визначення рївня розвитку), а потїм сконструювати з них дещо нове (розвиток і новий рївень генералїзацїї), "надїти" їго на себе як свої новї здїбностї, рїшення, навички і почати здїйснювати те, що ранїше вона не могла і не вмїла [8, с. 28].

У контекстї зазначеного потребують подальших наукових розвїдок методи активїзацїї мислєдїяльностї, рефлексивних процесїв, засоби самопїзнання та саморозвитку.

Лїтература:

1. Лушин П.В. Психология личностного изменения. – Кировоград, Полиграфически-издательский центр ООО "Имэкс ЛТД", 2002. – 360 с.
2. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
3. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.
4. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Питер, 2000. – 480 с.
5. Морозов С.М. Деятельность как субстанция-медиатор // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 2006. – № 1. – С. 52 – 61.
6. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук, 1997. – 300 с.
8. Щедровицкий Г.П. Лекции по психологии // Вопросы саморазвития человека. – К., 1991. – Вып. 3. – С. 3 – 32.
9. Халанская В.А. Процесс самоорганизации личности студентов при изучении психологии с помощью активных методов обучения: Автореф. дис ... кан-та. психол. наук 19.00.07/ Курский пед. ун-т. – Курск, 2006. – 22 с.

УДК 371

*А. Гюль,
аспірант,*

*(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
(Міжнародний дитячий заклад «Меридіан», м.Київ),*

РАДИКАЛЬНА РЕСТРУКТУРИЗАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТУРЕЧЧИНИ У КІНЦІ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена аналізу особливостей розвитку системи вищої освіти Туреччини наприкінці ХХ століття. Автор розглядає вплив основних державних законопроектів на реформування вищої освіти, досліджує зміни, які відбулися в університетській освіті (унїфікація, автономність та свобода, конкурентоспроможність, фїнансування), аналізує процес підготовки професорсько-викладацького складу державних та приватних університетів Туреччини.

Ключові слова: вища освіта, реформи, унїфікація, автономія, органи управлїння вищою освітою, якїсть освіти, університети.

Статья посвящена анализу особенностей развития системы высшего образования Турции в конце ХХ века. Автор рассматривает влияние основных государственных законопроектов на реформирование высшего

образования, исследует изменения, которые произошли в университетском образовании (унификация, автономность и свобода, конкурентоспособность, финансирование), анализирует процесс подготовки профессорско-преподавательского состава государственных и частных университетов Турции.

Ключевые слова: высшее образование, реформы, унификация, автономия, органы управления высшим образованием, качество образования, университеты.

The article analyzes the features of the high education system in Turkey in the late twentieth century. The author examines the impact of major government bills to reform high education, examines the changes that had occurred in university education (standardization, autonomy and freedom, competitiveness, financing), analyzes the process of the teaching staff's training in public and private universities in Turkey.

Key words: high education, reform, unification, autonomy, higher education councils, quality of education, universities.

Постановка проблеми. Процес радикальної реструктуризації системи вищої освіти Туреччини розпочався в кінці XVIII ст. з реформ Селіма III і до кінця XX століття поступово охопив майже всі сфери суспільного життя, а прагнення захиститися від загрози військової експансії європейських країн призвело до усвідомлення незворотності модернізації держави і освіти у тому числі на основі європейського досвіду. В кінці XX століття внутрішньополітична ситуація в Туреччині загострилася, оскільки посилилася боротьба політичних партій за владу, активізувався демократичний рух за здійснення соціально-економічних реформ. Історія османської вищої освіти є невід'ємною частиною розвитку турецької нації, і водночас – яскравим свідченням її культурних здобутків та інтегральною частиною загальносвітового історичного процесу. Ця обставина й обумовила стійкий інтерес дослідників до проблем розвитку та функціонування системи вищої освіти з боку відомих дослідників-османістів.

Аналізостанніхдосліджень і публікацій. У наукових дослідженнях Г. Алієва, К. Айтач (К. Аytaç), Ю.Баюра (Y. Bayur), А. Барблан (A.Barblan), Б. Данциг, Р. Гюнлю (R. Günlü), А. Желтякова, А. Збруєвої, Х. Келлса (H.Kells), У. Кокатюрка (U.Kocatürk), М. Копрулу (M.Körülü), Ю. Петросяна, Л. Пуховської та ін. розглядаються основні зміни, які відбулися у системі вищої освіти в Туреччині під впливом соціально-політичних реформ у кінці XX століття.

Метою статті є дослідження особливостей розвитку системи вищої освіти Туреччини наприкінці XX століття.

Військовий переворот у березні 1980 року став причиною низкирадикальних змін в системі вищої освіти.Зокрема одним з документів нового військового уряду та Установчих зборів був Закон № 2547 від 6-го листопада 1981 року, який став п'ятою спробою держави удосконалити систему вищої освіти Туреччини [3]. Закон передбачав створення Рада вищої освіти (РВО) як конституційного органу, який зобов'язано планувати, координувати та керувати діяльністю всіх закладів вищої освіти, якщо вони не відносяться до закладів, які контролюються Військовими силами чи Силами безпеки.

Попередня чотирьохкомпонентна система освіти була змінена на уніфіковану систему, що складалася виключно з університетів, кожен з яких мав факультети, аспірантуру, консерваторії та професійно-технічні училища з дворічним строком навчання.Університет ставав юридичною особою з правом заснування на підставі Парламентського акту. Ректор університету призначався на посаду Президентом Республіки та обирався з-поміж кандидатів, запропонованих Радою вищої освіти, а декани факультетів обиралися серед кандидатів, запропонованих ректором університету.Ректор – це науковий лідер та виконавчий директор університету, всі інші органи виконують лише дорадчі функції по відношенню до ректора. Сенат складається з трьох віце-реktorів (проректорів), деканів факультетів та обраних членів від кожного факультету [1].

Закон передбачав існування приватних некомерційних закладів вищої освіти, створених на основі благодійних фондів (за погодженням Ради та на основі видачі Парламентського акту) [3]. Керівництво приватними некомерційними закладами вищої освіти здійснювалося Опікунськими Радами цих установ через їх фінансову та адміністративну автономність, обмежену, правда, нормами та правилами встановленими Радою вищої освіти.

Створена міжуніверситетська рада ставала дорадчим орган Ради вищої освіти з наукових питань, з повноваженнями достатніми для встановлення вимог, норм та правил, які стосуються докторських програм та включала до свого складу ректорів і представників усіх університетів, незалежно від того, чи був заклад державним чи приватним.

Факультети отримували посади професора, ад'юнкт-професора та доцента. Для того, щоб стати членом факультету необхідно мати ступінь доктора наук та знати іноземну мову, зазвичай

англійську. Подальше просування у кар'єрі залежить від наявності публікацій в журналах. До інших педагогічних посад належать лектор, викладач та молодший референт.

Прийняття студентів на освітні програми для здобуття ступеня молодшого спеціаліста та ступеня бакалавра відбувалися на конкурсній основі за результатами тестів, які були підготовлені та проведені Центр відбору студентів. Слід зазначити, що центр відбору та зарахування студентів – це дочірній орган Ради вищої освіти, яка визначала зміст тестів, середній бал випускних екзаменів в школі та кількість балів, отриманих на вступному іспиті. Більше того, кількість студентів, зарахованих на навчальні курси для здобуття різних наукових ступенів, включаючи студентів приватних університетів, теж визначалися Радою. Зарахування до магістратури та докторантури частково залежало від балів, отриманих за GRE-тест (стандартизований тест, результати якого є однією з вимог для вступу в магістратуру в США, інших англійських країнах та для курсів, навчання на яких ведеться англійською мовою), але університети мали право на власний розсуд вирішувати – враховувати ці бали при зарахуванні студента чи ні.

Студенти сплачували благодійний внесок, який визначався для кожної навчальної програми окремо. Хоча у державних університетах розмір благодійного внеску залежав від рекомендаційних порад Ради Міністрів та Ради вищої освіти. В державних університетах ці внески перебували на окремому рахунку закладу, а у приватних вищих навчальних закладах розмір плати за навчання визначався радою університету. Відтак, кожен вищий навчальний заклад отримував свій фонд, на який надходили прибутки від освітніх послуг університету [5].

А третім джерелом прибутку державних університетів був державний бюджет, який створювався щорічно на основі Парламентського Акту.

Таким чином, система вищої освіти Туреччини була підзвітною Президенту Республіки, оскільки він призначав на посади членів Ради вищої освіти та ректорів державних університетів, а також підзвітною Парламенту, який виносив рішення щодо розміру річного бюджету державних університетів. Приватні університети, в свою чергу, ставали підзвітними здебільшого громадськості та їх засновникам. В такий спосіб система вищої освіти стала захищеною від неправомірного впливу влади.

Слід зазначити, що новий закон поклав кінець інституційному та функціональному хаосу в системі вищої освіти Туреччини. Відразу після набуття ним чинності, всі державні академії, коледжі для вчителів, професійно-технічні училища та консерваторії об'єдналися з дев'ятнадцятьма вже існуючими та щойно створеними університетами.

В результаті цих змін, станом на 1981 рік, до складу системи вищої освіти Туреччини входили 28 університетів, вищі школи Військових сил та Сил безпеки (які не підпорядковувалися Раді вищої освіти).

Разом з прийняттям нового закону було ліквідовано управління заочної освіти. Натомість факультет вільного навчання (openlearning) Анатолійського університету був зобов'язаний підготувати та впровадити в освітній процес програму дистанційного навчання. Згодом кількість студентів дистанційного навчання почала стрімко зростати (від 40 617 студентів у 1983 році до 347 145 студентів у 1993 році).

Але одним з найбільш провокаційних положень нового закону була процедура отримання наукового звання професора. Для того, щоб стати професором необхідно було мати у своєму активі наукові роботи, опубліковані у всесвітньовідомих журналах. Ці роботи повинні були цитуватися іншими вченими, які працювали в даній науковій сфері. В початковій редакції закону, ад'юнкт-професор мав право подавати заявку на заміщення посади професора лише в іншому університеті. Всі призначення на цьому рівні затверджувалися Радою вищої освіти.

Проте у 1988 році ці вимоги були пом'якшені та до закону були внесені поправки, і вже ад'юнкт-професори мали змогу подавати заявки на отримання звання професора або ж заміщення вакантної посади професора в університетах, де вони працюють. Це стало причиною цілого потоку підвищень в наукових колах по всій країні. Згодом міжуніверситетська рада отримала повноваження для створення національної комісії, яка контролювала призначення на посади в університетах. Відтепер прерогативою призначення на посади професорів володіли лише університети.

На кінець першого десятиліття періоду реструктуризації системи освіти стали очевидними деякі недоліки нового закону про освіту. Зупинимося на деяких з них. Проблеми у системі фінансування університетів спровокували нерівномірність фінансування державних та приватних

університетів, державні університети отримували бюджету з детально прописаними статтями витрат, що часто не відповідало вимогам ринкової системи, не забезпечувало створення вільної конкуренції серед державних, приватних та закордонних закладів освіти. А спокусливий соціальний пакет, запропонований приватними університетами, спровокував масовий перехід професорсько-викладацького складу з державних університетів до приватних.

Ради вищої освіти складалася з науковців та держслужбовці і не передбачала залучення громадян та представників ринку праці до організації та здійснення впливів на систему вищої освіти.

Слід сказати, що правоцентристська більшість у державі переймалася поширенням вищої освіти країною. Як і обіцяли члени цієї партії в своїй передвиборчій програмі, Парламент прийняв рішення про заснування ще двадцяти одного державного університету та двох інститутів високих технологій. Таким чином, станом на літо 1992 року, кількість університетів в Туреччині досягла п'ятидесяти трьох. Поширення вищої освіти в Туреччині продовжувалося до середини дев'яностих років.

Туреччина має майже двохсотлітній досвід у підготовці майбутніх вчителів дошкільних початкових та середніх закладів освіти. Процес отримання освіти майбутніми учителями пройшов свій шлях від закладів середньої освіти до університетів [2]. Після 1981 року підготовкою вчителів почали займатися виключно університети, проте у декількох ключових сферах кількість місць на факультетах не задовольняла попит. Оскільки майже всі факультети відкривала набір своїх студентів на вечірні педагогічні курси для отримання сертифікату вчителя на випадок, якщо вони в майбутньому не зможуть працевлаштуватися за професією, тому у 1998 році педагогічні факультети були радикально реформовані. Єдиними функціями педагогічних факультетів стали – підготовка викладачів та дослідницька діяльність в педагогіці. Чіткі межі були проведені між педагогічними факультетами та факультетами наук для того, щоб факультети відтепер зосереджувалися на змісті наук, а педагогічні факультети на дидактиці.

В кінці 90-х років ХХ століття було зроблено спробу встановити систему оподаткування та оцінки університетів. Рада вищої освіти розробила норми та положення, згідно яких відбувалася оцінка якості університетської освіти. Варто згадати, що пілотний проект базувався на моделі зовнішньої оцінки якості дослідницької та викладацької діяльності, розробленої в Великобританії. І перший контроль якості освіти був проведений на тринадцяти кафедрах різних університетів. Але таке нововведення в системі вищої освіти Туреччини хвилю незадоволеність серед професорсько-викладацького складу, які вважали його посяганням на автономність та свободу університетів. В результаті спроба введення системи контролю якості освіти в Туреччині закінчилася невдачею, але сама ідея отримала своє продовження. Два державні університети – Середньосхідний технічний університет в Анкарі (Orta Doğu Teknik Üniversitesi – ODTÜ) та Босфорський університет в Стамбулі (Boğaziçi Üniversitesi) – започаткували ефективно впровадження закордонного досвіду проведення процедури оцінювання якості освіти. З того часу багато університетів були перевірені зовнішніми організаціями, зокрема програмою перевірки вищих навчальних закладів (зараз Асоціація Європейських університетів) та Американською Акредитаційною Радою з інженерних наук та техніки.

Висновки. Сьогодні до системи вищої освіти Туреччини належать сто п'ятнадцять університетів, з них – вісімдесят п'ять державних та тридцять приватних. Разом з трьома незалежними вищими професійно-технічними училищами за положеннями Закону № 2547 прийнятого в 1981 році, вони знаходяться під контролем Ради Вищої Освіти. Крім університетів до турецької системи вищої освіти входить певна кількість закладів неуніверситетської вищої освіти, які знаходяться під керівництвом військових сил та сил безпеки країни, а також сорок лікарень, які надають послуги з медичної освіти, але не є підконтрольними університетам. Таким чином, в кінці ХХ століття особливу увагу приділяли подальшій реструктуризації системи вищої освіти в Туреччині з метою задоволення потреб ринкової економіки країни та підвищення конкурентоспроможності турецької системи вищої освіти на світовій арені.

Література:

1. Clark, B. R.. Sustaining Change in Universities. Open University Press. Mc Graw Hill Education, England, 2004
2. Еремеев Д. Е., Этногенез турок, М., 1971
3. Karpat K., Social change and politics in Turkey, N. Y., 1973

4. Петросян Ю.А. К оценке опыта борьбы за реформы в Османской империи // Народы Азии и Африки. – 1989. – № 6. – С. 48

5. Thornhill, D. Creativity, Innovation and Role of Higher Education in Economic Development: Financing of Tertiary Education. The World Bank, Second ECA Education Conference. – Dubrovnik. – Croatia, 2005

УДК 37.014.53

Г.В. Давиденко,

кандидат філологічних наук, доцент,

директор Вінницького соціально-економічного інституту

ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

УКРАЇНСЬКИЙ ІНКЛЮЗИВНИЙ ЛАНДШАФТ ТА МІСЦЕ УНІВЕРСИТЕТУ «УКРАЇНА» У НЬОМУ

У статті з'ясовано поняття «освітній ландшафт» та «інклюзивний ландшафт», реалізованих на практиці у провідних вищих навчальних закладах Європейського Союзу та втілюваних на етапі впровадження в університетах України, зокрема у ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». Окреслено структуру взаємодії інституцій різних рівнів, зусилля яких скеровано на організацію загального доступу до вищої освіти, описано пакет сервісів та напрями студентської взаємодії на базі Університету «Україна».

Ключові слова: інклюзія, освітній ландшафт, інклюзивний ландшафт, безбар'єрне середовище, пакет сервісів, синергія студентів.

Статья посвящена исследованию таких понятий как «образовательный ландшафт» и «инклюзивный ландшафт», реализованные на практике в ведущих высших учебных заведениях Европейского Союза и воплощающихся на этапе внедрения в университетах Украины, в частности в ВУЗе «Открытый международный университет развития человека «Украина». Очерчена структура взаимодействия институций разных уровней, усилие которых направлено на организацию общего доступа к высшему образованию, описан пакет сервисов и направления студенческого взаимодействия на базе Университета «Украина».

Ключевые слова: инклюзия, образовательный ландшафт, инклюзивный ландшафт, безбарьерная среда, пакет сервисов, синергия.

The article deals with the concepts “educational landscape” and “inclusive landscape”, implemented in practice at the leading higher educational establishments of the European Union and carried out at the stage of implementation at the universities of Ukraine, in particular at the higher educational establishment “Open international university of human development “Ukraine”. The structure of co-operation of institutes at different levels, which direct their efforts towards organization of general access to higher education, is outlined. The package of services and examples of students' interaction are described on the example of University “Ukraine”.

Keywords: inclusion, educational landscape, inclusive landscape, barrier-free environment, service package, synergy.

У сучасній холистичній парадигмі гуманітарних наук сформувалися поняття «середовище», «екологія», «континуум» як категорії, що означають цілісне багатоаспектуальне фізичне, ситуативне й людське оточення, яке визначає формування особистості, скеровування векторів її інтенції та визначення факторів розвитку. Такий підхід намітився у ХІХ ст. у вченнях позитивістського підходу, зокрема соціологів О. Конта, М. Спенсера та інших. У ХХ столітті через політичні, соціальні й техногенні потрясіння усталився термін «екологія» в широкому розумінні: екологія навколишнього середовища, екосистема, екологія життя людини тощо. Гомологічним є паралельний термін «континуум», який визначає більше фізичні й онтологічні параметри буття людини. У 2-й половині ХХ ст. в Європі набуває поширення термін «персональний простір», застосовний до поведінково-адаптивних механізмів людини в соціумі й навколишньому середовищі, проте він наразі не є релевантним, оскільки інклюзивне перебування людини з індивідуальними запитами й можливостями передбачає обопільну динаміку особистості й оточення.

У європейському науковому дискурсі останнім часом поширюється інтегративний термін «ландшафт» як феномен масового поширення певних соціальних або природних явищ (медіаландшафт, екологічний ландшафт, педагогічний ландшафт) у проекції на людину як об'єкт оточення і впливу. У педагогічному дискурсі набуває популярності поняття «освітній ландшафт» та «інклюзивний» ландшафт, при чому «інклюзивний ландшафт» є ширшим поняттям й позначає мережу закладів, соціальних, економічних та освітніх зв'язків між особами, організаціями та державними структурами, які сприяють повноцінній соціалізації та розвитку людини з особливими потребами [4; 6; 7].

Проблеми фізичної, соціальної та психологічної адаптації студентів з інвалідністю у рамках спеціально організованого середовища (ландшафту) в царині здобуття вищої освіти в Україні вивчалися науковцями Н. В. Князевою, Г. Г. Босою, В. О. Мітюковим, О. П. Закревським, О.М. Кирилловим, О. В. Самсоновим, Н. В. Гребельною, А. В. Сімаровою, М. І. Томашеаским, Ю. О. Ляним, С. Б. Норейком та іншими. У 2011 – 2013 рр. науковцями Н. В. Князевою, В.О. Мітюковим, С. Б. Норейком було досліджено проблеми інклюзивного навчання на базі Горлівського регіонального інституту Університету «Україна». Проблеми реабілітації, навчання й виховання спортсменів з інвалідністю при університетах вивчали О. Мітюков, В.Й. Ороховський, Т. Овчаренко.

У більшості країн Європейського Союзу новою моделлю інклюзивної освіти виступає модель «освітнього ландшафту»: «Проект «Освітній ландшафт» скерований на створення цілісної мережі шкіл, культурних, спортивних та інших освітніх закладів шляхом розширення їхнього співробітництва, покращення умов надання молоді різноманітних можливостей в царині освіти. Ця мережа контролюється у різних просторових масштабах, тому розрізняють регіональні, муніципальні й місцеві ландшафти освіти» [7]. Науковці акцентують на урбаністичній природі освітнього ландшафту, де існує висока концентрація соціальної, корпоративної й індивідуальної взаємодії й завдяки зниженню фізичних, соціальних, бюрократичних та інших бар'єрів підвищується якість освіти й особистісного розвитку.

Метою публікації є окреслення поняття «освітній ландшафт» та «інклюзивний ландшафт» в контексті зарубіжного педагогічного дискурсу та в рамках українського перехідного етапу на шляху до створення універсального доступу до вищих навчальних закладів; реалізація принципів універсального дизайну та синергії студентів у відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна», зокрема Вінницького соціально-економічного інституту.

Освітній (інклюзивний) ландшафт – це довготривалий проект в часі і просторі й водночас соціально-педагогічна концепція, вектор політики (наприклад у Великій Британії, Франції, Німеччині). Серед його принципів можна виокремити цілісність освіти й розвитку особистості, соціальну відповідальність відповідних структур та результативність (ефективність). Наразі з'являється нове розуміння інклюзивного ландшафту, під яким мають на увазі весь простір проживання й діяльності неповносправної людини (дитсадок, школа, ВНЗ, студмістечко, усе місто, регіон тощо). Підсумовуючи соціально-педагогічні інновації Данії, А. Чирков вказує: «У будівлях освітнього центру VUC Syd в Хадерслеве (Данія), спроектованих бюро «AART architects» і «ZENI architects», немає звичних аудиторій та навчальних класів: тут створено відкрите освітнє середовище, або «навчальний ландшафт», організований тематично [4].

Проблема набуває актуальності завдяки більшому включенню молоді з особливими освітніми потребами в освітній, соціальний і культурний процес. Так, якщо у 2007 році у ВНЗ України навчалося майже 8000 неповносправних студентів, то у 2015 – більше 10000. Прикметно, що близько 25 % припадає на Університет «Україна».

Намагання створити в Україні повноцінне безбар'єрне й адаптоване для осіб з інвалідністю середовище зумовлює виникнення регіональних центрів вищої освіти для інвалідів (Дніпропетровськ, Одеса, АР Крим), які, в свою чергу, стимулюють створення спеціальних інститутів / факультетів, що мають елементи сегрегації. Наприклад, у 2003 році створено спецфакультет для навчання молоді з вадами опорно-рухової та серцево-судинної систем при Кримському державному університеті (офіційний сайт <http://centervoi.kgu.edu.ua>), при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка функціонує навчально-науковий підрозділ – Інститут педагогіки, психології й інклюзивного навчання.

Український інклюзивний ландшафт діяльнісно обмежений низкою перешкод і недосконалостей юридичної та фінансової системи, а також дією стереотипів та відсутності знань. Як зазначає Н. М. Черненко, «Головними причинами, на думку респондентів, які гальмують втілення в масову практику елементів інклюзивного навчання, педагогічних ідей, підходів і прийомів роботи, а саме: 34% (1) слабка фінансування, немає матеріальної зацікавленості – 26% (2), відсутність інформації про нові ідеї і підходи у навчанні і вихованні – 22 % (3), нестача часу і сил для створення і застосування педагогічних новацій – 8 % (4), страх невдачі при застосуванні нового – 10 %» [5]. Вінницький інститут Університету «Україна» за останні 10-15 років зумів подолати більшість із указаних перешкод, особливо тих, які мають локальну (виконавчу й адміністративну) причинність.

Працівники Університету «Україна» творчо використовують позитивний досвід колег інших вищих навчальних закладах, які впроваджують елементи інклюзивної освіти з використанням відкритості навчальної системи, що самоорганізовується (синергетичний підхід). Так, педагогічний колектив Донецького Національного університету імені Олеся Гончара застосовує й закликає планувати педагогічні заходи з урахуванням індивідуальних характеристик студентів з обмеженнями медичного здоров'я, куди входять: а) супервізія викладачів; б) волонтерська діяльність старшокурсників та студентів, які виявляють високий рівень навчальної й громадської діяльності; в) діяльність студентського самоврядування. Якщо перші категорії допомагають переважно у навчальній діяльності, підсилюючи корпоративну синергію всього колективу, то остання – в організаційно-виховній (відвідування театру, масових акцій, участь у конкурсах тощо).

На рис. 1 зображено схему взаємодії різнорівневих установ, що втілюють інклюзію у вищій освіті в проекції на інклюзивний ландшафт. Так, блоками 1 – 3 позначено вищі керівні органи виконавчих служб держави, які відповідають за усебічний розвиток і забезпечення людей з інвалідністю. Окрім профільних Міністерства праці та соціальної політики України, Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України, на цьому рівні взаємодіють із системою в певних аспектах Міністерство сім'ї, молоді і спорту, Міністерство транспорту України тощо.

Цифрою 4 позначено наукові та науково-експериментальні заклади з теоретичного забезпечення інклюзивної освіти (Інститут спеціальної педагогіки Національної Академії педагогічних наук України, Науково-дослідний інститут дефектології Національної Академії педагогічних наук України, Відділення психології, вікової фізіології та дефектології Національної академії педагогічних наук України, Інститут корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова) тощо. Указані органи й організації не входять до українського інклюзивного ландшафту через відсутність прямої взаємодії з учасниками інклюзивного процесу. Безпосередньою фізичною й контактною зоною інклюзивного ландшафту є блоки, об'єднані у схемі сірим тлом.



Рис. 1. Схема взаємодії різнорівневих установ, що втілюють інклюзію у вищій освіті в проекції на інклюзивний ландшафт

Якщо вища освіта в Україні для людей зі звичайними потребами або вища освіта в рамках неінклюзивної системи є скінченим процесом, який передбачає відрив особистості від здобуття знань і її перехід до професійної діяльності, то інклюзивна освіта як для фізично здорових студентів, так і студентів з особливими освітніми потребами, передбачає не стільки зміну парадигми інвалідності, скільки тотальне включення в безперервний процес соціальної адаптації, перманентних змін, вдосконалення й навчання, які мають на меті оптимальну реалізацію особистісних потреб, домагань і цілей.

У 2002 році було прийнято «Національну доктрину розвитку освіти», згідно з якою особлива увага у наданні послуг вищої освіти має бути приділена дітям-сиротам, особам з інвалідністю, позбавленими батьківського піклування. Але головним є не стільки соціальні категорії студентів, скільки реалізація ключових принципів наступності освіти, поетапного переходу до вищих ступенів освіти й соціалізації, удосконалення інтелектуальної, професійної

мотиваційної сфери усієї молоді, максимальна інтеграція програм й змісту освіти, які мають бути водночас гнучкими й препаративними до різних потреб.

За останні 10 років у Європейському Союзі й світі законодавчо й декларативно розширилися функції інклюзивної освіти й відбувся поворот з дидактичних і професійних цілей до соціальних. Так, у квітні 2009 року відбулася Лювенська Конференція міністрів освіти, яка опираючись на попередні конвенції й декларації проголосила примат соціального виміру вищої освіти, мета якої розширити можливості кожної особистості й усіляко сприяти її адаптації й розвитку. Україна також приєдналася до комюніке конференції й узяла на себе зобов'язання всіляко сприяти повноцінному входженню обмежених соціальних, національних чи медичних категорій молоді до освітнього процесу, про що було повідомлено на сайті Міністерства освіти і науки [http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/komunike_2009_eng.pdf]. Країнам-учасникам Болонського процесу, перехідний етап до якого втілюється в Україні й досі, було рекомендовано здійснити широкомасштабні реформи в галузях, суміжних з вищою освітою: система працевлаштування, соціальні служби, молодіжна політика, медицина тощо, а головне – окреслити стратегічні плани розвитку у цьому напрямку.

Однією з визначальних фізичних умов утілення проекту є просторова й комунікативна компактність, пов'язана з порівняно невеликим контингентом студентів Вінницького соціально-економічного інституту ВМУРЛ «Україна» (всього 876 осіб) в рамках одного навчального корпусу, що включає усі позанавчальні сервіси: їдальня, бібліотека, психологічна служба тощо. Це забезпечує швидкість пересування студентів з особливими освітніми потребами та швидкість надання послуг. Студенти повністю забезпечені технічними засобами навчання й оптимізації каналів сприймання: персональні гаджети, ноутбуки, проектори, слухові апарати, аудіокниги. Поруч з концепцією безбар'єрного фізичного середовища активно втілюється інша – безбар'єрного інформаційного середовища, технічно забезпеченого комп'ютерними класами й WiFi-роутерами по всьому приміщенні. Динаміку й комунікацію інклюзії Вінницького соціально-економічного інституту посилено загальним доступом студентів та викладачів до навчальної платформи «Moodle», соцмереж та сайту Університету «Україна». Останній постійно оновлюється у зв'язку з подіями, заходами семінарами, конференціями, акціями, студентськими флеш-мобами, що стимулює активне обговорення й народження в дискурсі нових ідей і планів. Мережевий простір тісно корелює з графічними й текстовими вказівками, інформаціями й фото на стендах закладу, які систематично оновлюються.

Окремий пакет сервісів, які надаються реферованим групам – фізична, психологічна й соціальна корекція й реабілітація. До фізичної належать спортивна зала, масажний кабінет; соціальної – профорієнтація, зовнішні зв'язки з громадськими організаціями, клубами за інтересами, співпраця з міським та обласним управлінням у справах сім'ї молоді й спорту. Прес-служба інституту постійно підтримує зв'язки з указаними управліннями в таких напрямках: приймає прес-релізи культурних заходів, акцій, конкурсів, флеш-мобів, у яких можуть взяти участь студенти з інвалідністю.

Перекладачі-дактилологи окрім перекладу українською жестовою мовою виконують й інші функції: а) дидактичну, допомагаючи студентам з вадами слуху при консультаціях, виконання наукових робіт, конференціях тощо; б) орієнтувальну: нагадування, оголошення, супровід; в) виховну (синхронний переклад культурно-масових заходів, що відбуваються у навчальному закладі, зустрічей з видатними людьми тощо).

Психологічний супровід включає два процеси: а) періодичне індивідуальне й групове тестування з унесенням змін в карти особливих потреб студентів; б) психологічне консультування, психокорекцію й психотерапію.

Останній блок посилено надається на початку навчання, далі – фоново або за зміни індивідуальних потреб, появи дезадаптивних факторів.

У виховній та соціальній роботі кураторами груп, відповідальними за виховну роботу, асистентами та викладачами акцент робиться на суспільно-корисній, творчій та громадській діяльності. Так, окремі студенти з вадами зору беруть участь в художній самодіяльності, є членами гуртків та позаінститутських громадських організацій. Найбільший рівень активності, самоініціативи та потягу до знань, стимульованому ненавчальними мотивами (комунікабельність з однолітками, що мають схожі проблеми, наявність вільного часу, допомога асистентів) виявляють студенти з вадами опорно-рухового апарату. Проблемною щодо позитивної навчальної та діяльній динаміки залишається група студентів з порушеннями психічного або

психофізичного розвитку. У роботі з такими студентами найбільший акцент робиться на соціалізації, про успіх якої свідчать дані психологічного тестування та усних бесід. Серед основних позитивних мотивів, на які вказують такі студенти є «Я навчаюсь», «Я – студент», «Я не сиджу вдома».

Зовнішньою фінансово-соціальною проблемою таких дітей є залежність від соціального державного фінансування, зокрема, залежність оплати за навчання від успішності, яка, на жаль, залишається переважно задовільною на тлі явних позитивних зрушень в емоційно-вольовій та соціальній сферах. Стрибокподібна динаміка у вищевказаних ненавчальних компонентах розвитку особистості підвищується завдяки діяльності гуртків ручної праці, фестивалів, проведення майстер-класів запрошеними митцями міста (витинанки, писанкарство, рукоділля тощо). Різкі позитивні зміни в емоційній та адаптаційній сферах відбуваються після творчої конкретно-образної або прикладної діяльності, що завершується виставками, конкурсами й моральним заохоченням: призи, грамоти, вивішування прізвищ переможців на інформаційних стендах. На студентів з психоемоційними порушеннями це справляє швидкий позитивний ефект, який закріплюється у подальшій діяльності, коригованій виховним відділом та психологічною службою.

У рамках роботи Університету «Україна» розширено не тільки синергію нормативних студентів та їхніх однолітків з особливими освітніми потребами, а й між професійною синергію, розроблену спеціально для утілення принципу «золотого приросту» в незамкнених соціальних системах. Так, студенти, які студіюють певну спеціальність і вже мають практичні навички, надають безкоштовні послуги студентам інших спеціальностей незалежно від стану здоров'я: студенти спеціальності «Фізична реабілітація» виступають фітнес-тренерами, надають послуги масажу, студенти напряму «Психологія» консультують, проводять тестування та тренінги; асистенти, обрані серед бакалаврату «Документознавство та інформаційна діяльність» та «Соціальна робота» допомагають неповносправним студентам оформлювати документи для соціальних пілг, упорядковувати наукові роботи, проводять заняття з навичок роботи з комп'ютерною технікою (як асистенти викладача).

Зовнішні зв'язки метасистеми інклюзивної освіти Вінницького інституту Університету «Україна» трирівневі: з місцевою (обласною, міською) владою та громадами; з державними структурами й програмами та міжнародні (співпраця, обмін, участь в конференції, міжнародні гранти). Так, у 2014 році міжнародний ресурсний центр «Вабос» в рамках отриманого гранту безкоштовно надав 41 студентів з вадами слуху слухові апарати швейцарського виробництва.

Отже, сучасне поняття «інклюзивний ландшафт» виходить за рамки фізичного середовища і є комплексом фізичних, організаційних, психологічних, діяльнісних, навчально-виховних умов, процесів та сервісів, які, з урахуванням фінансових можливостей та досвіду вітчизняних та зарубіжних навчальних закладів максимально реалізуються у Вінницькому соціально-економічному інституті ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». Власним здобутком організації інклюзивного міні-ландшафту в указаному закладі вважаємо поєднання архітектурних, технічних та організаційних можливостей з доцільною синергією (взаємовигідною співпрацею) всередині студентського колективу.

Перспективним напрямком у наших подальших наукових розвідках ми вважаємо дослідження проблеми реалізації європейської моделі інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах України.

Література:

1. Колупасва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади [Текст] : [Монографія] / А. А. Колупасва. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
2. Мітюков В.О. Соціально-психологічні та фізично-оздоровчі реабілітаційні технології і проблеми сучасного навчання студентів-інвалідів в Україні [Текст] / В. О. Мітюков, Н. В. Князева, Н.В.Гребельна, С.Б.Норейко, О.П. Закревський // Медико-соціальні проблеми сім'ї. – Том 17. – № 2. – 2012. – С. 68-72.
3. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zpp.org.ua/sites/default/files/documents/nacionalna_doktrina_rozvitku_osviti.pdf
4. Чирков А. Образовательный ландшафт [Электронный ресурс]/ Андрей Чирков. – Режим доступа : <http://www.archplatforma.ru/?act=1&nwid=2927>
5. Черненко Н. М. Инклюзия в Україні: реалії сьогодення [Електронний ресурс]/ Н. М. Черненко. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/konfer32/826.pdf>
6. DasKonzept «Regionale Bildungslandschaften» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.peer-pasternack.de>

7. Mack W. Bildungsinsozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften [Text] / W. Mack. – In: Bleckmann, P. u. A. Durdel (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. – Wiesbaden, 2009. – S. 65

УДК 371

О. М. Добош,
кандидат педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Мукачівський державний університет)

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються питання підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, розкрито теоретичні основи їх професійної компетентності та запропоновано підходи щодо її формування на засадах акмеологічного підходу.

Ключові слова: дошкільна освіта, професійна компетентність, акмеологічний підхід.

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих специалистов дошкольного образования, раскрыты теоретические основы их профессиональной компетентности и предложены подходы к ее формированию на основе акмеологического подхода.

Ключевые слова: дошкольное образование, профессиональная компетентность, акмеологический подход.

The article deals with the training of future professionals preschool education, describes theoretical basis of their professional competence and suggests approaches to its formation based on acmeological approach.

Keywords: preschool education, professional competence, acmeological approach.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку України є система освіти. Першочергові зміни в системі освіти стосуються, насамперед, дошкільної ланки як обов'язкової освіти громадян. Провідна роль в організації життєдіяльності дошкільника покладається на вихователя і вимагає від нього професійної та особистісної компетентності. Саме від його професіоналізму і компетентності, позиції та досвіду, педагогічної майстерності залежить успіх освітнянської діяльності. Перехід освіти на державні стандарти вимагають від вищої педагогічної школи досконалої підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців дошкільної освіти. Сучасний фахівець дошкільної освіти – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями навчання, виховання і розвитку дітей, здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, в тому числі в професійній. На сьогоднішній день існує постійна увага науковців до підвищення рівня професіоналізму майбутніх фахівців дошкільної освіти (вихователів, методистів, завідувачів дошкільних начальних закладів) в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

На характер організації роботи в дошкільному навчальному закладі впливають фактори, означені педагогічною акмеологією. А саме: якість взаємовідносин між суб'єктами освітньої діяльності, впровадження варіативних освітніх програм, інтеграція, взаємодія кількох освітніх систем, регіональні особливості, спрямовані на збереження культурних цінностей та норм [4, 6].

Професіоналізм є категорією акмеології, що виражається через професійну компетентність. Серед напрямків формування професійної компетентності сучасного фахівця дошкільної освіти можна виокремити наступні: активізація особистісно-професійного розвитку; мотивація та стимулювання ініціативи; розвиток інноваційних ресурсів закладу; створення умов для якісного удосконалення корпоративної культури; збагачення освітнього простору актуальною інформацією [3, с.21].

Важливим джерелом оновлення підготовки компетентних фахівців у галузі дошкільної освіти є акмеологія як принципово нова наука, яка вивчає особливості досягнення людиною професійної досконалості.

Акме – древньогрецьке слово, що означає - вища точка, розквіт, зрілість, найкраща пора. Вершина професійної зрілості людини, тобто її “акме” – це багатомірний стан періоду життя людини, коли відбувається становлення спеціаліста як професіонала.

Сучасному педагогу необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до мінливих умов життя. А це можливо лише завдяки високому рівню професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. Ця проблема зафіксована у

Державній національній програмі "Освіта", де наголошується, що один із основних шляхів реформування освіти полягає у необхідності "підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня" [5].

З огляду на це проблема акмеологічного підходу до формування професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Саме проблема професійної компетентності сьогодні знаходиться в центрі уваги багатьох науковців. Важливість визначення особистісного компоненту професіоналізму підкреслює К. Абульханова-Славська. Вона доводить, що педагогічна професія – "професія особистісна". Тому однією із умов її реалізації є поєднання особистісного і професійного розвитку у єдиний результативний процес. Важливим у цьому аспекті є розуміння активності суб'єкта як головної умови саморозвитку і самореформування особистості педагога.

Дослідженню проблеми підготовки спеціалістів у вищих педагогічних закладах освіти були присвячені роботи таких авторів, як Г. Алова, А. Алексюк, О. Абдулліна, Л. Артемова, Ю. Бабанський, В. Безпалько, І. Богданова, В. Бондар, В. Вегасов, Л. Вовк, Н. Гузій, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Лисенко, Л. Мітіна, О. Мороз, Н. Ничкало, Г. Підкурманна, Н. Чепелева, О. Шаров, М. Ярмаченко та ін. У цих наукових розвідках, окрім розкриття змісту, методів, форм, нових технологій навчання студентів, формування фахових умінь та окремих рис характеру майбутніх педагогів, наголошується на визначенні змісту і технологій формування професійної компетентності фахівця в умовах ступеневої системи вищої освіти як координатора освітнього процесу [1, с. 10].

Єдиного визначення поняття "професійна компетентність" і єдиного розуміння тлумачення її змісту у сучасній науково-педагогічній літературі немає. Аналіз джерел інформації дає можливість виділити декілька підходів до поняття "професійна компетентність". В своїх дослідженнях розуміння професійної компетентності педагога О. Дубасенюк, Л. Карпова, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Синенко, І. Тараненко пов'язують з набуттям людиною знань, умінь і навичок; Т. Браже, Л. Карпова, А. Маркова – з мотиваційною, операційною складовою і ціннісними орієнтаціями спеціаліста; Ю. Гагін, А. Деркач – з загальною готовністю до побудови і перетворення своєї діяльності залежно від цінностей, що змінюються, основних і цільових орієнтирів у сучасній освіті; В. Бондар – зі спрямуванням на отримання усвідомленого результату; А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Рибалко – з досягненням способів навчання самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю, способів пізнання себе та інших; Ш. Амонашвілі, В. Гриньова, В. Лозова, Л. Рибалко з творчим процесом, у результаті якого виникають творчі досягнення професіонала.

Основою дослідження сутності, структури та формування професійної компетентності майбутніх педагогів стали ідеї педагогічної акмеології, що передбачають наявність значного потенціалу акмеологічного проектування або самопроектування професійного (життєвого шляху) особистості (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. Вакуленко, Ю. Гагін, Н. Гузій, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Максимова, Л. Рибалко та інші). Об'єднувальним фактором цих процесів є акмеологічний підхід як вивчення і здійснення практичного вдосконалення педагога через перетворення наявного професійного рівня розвитку у вищий, оптимальний. Акмеологічний підхід це базисна узагальнююча категорія, що описує сукупність принципів, прийомів, засобів, які дозволяють розв'язувати акмеологічні завдання. Більшість завдань, які постають перед сучасною роботою в дошкільному навчальному закладі, мають особистісно-професійну – акмеологічну характеристику. Завдання особистісного розвитку полягають у тому, що суб'єктам освіти слід усвідомлювати пізнавальні мотиви, перетворювати навчання у внутрішню потребу, а творче переосмислення дійсності стає провідним. Саме акмеологічний підхід дозволяє поєднати завдання особистісного та професійного розвитку фахівців дошкільної освіти.

Професійну компетентність майбутнього фахівця дошкільної освіти на засадах акмеологічного підходу слід розуміти як результат загальної і професійної освіти, де рівень підготовленості майбутнього спеціаліста дозволяє прогнозувати, планувати, проектувати професійне самовизначення і самозбагачення, допомагає знаходити шляхи вдосконалення в особистому житті і професійній діяльності, прагнути до більш високих щаблів професіоналізму (Шапаренко Х.А.).

Мета дослідження полягає у висвітленні теоретичних засад професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний період розвитку суспільства вимагає такого рівня освіти, який би відповідав найбільш високим стандартам духовного й соціального розвитку людства. У зв'язку з цим актуалізуються питання професійної підготовки фахівців дошкільної галузі в умовах університетської освіти. Відомо, що успіх діяльності освітніх закладів, зокрема дошкільних, залежить від рівня фахової компетентності та професійної майстерності педагогічного колективу установи.

Питанням професійної підготовки майбутнього вихователя завжди приділялася значна увага. Так, обгрутовуючи вимоги до професійної підготовки дошкільного педагога, Д.Менджеричька та Ф. Левін-Щиріна наголошували на тому, що "... вихователь повинен брати активну участь у житті країни, бути майстром своєї справи, любити дітей, систематично вивчати та знати їхні особливості, володіти методикою педагогічної роботи, постійно підвищувати свою кваліфікацію, цікавитися літературою, мистецтвом, наукою; знати музику, живопис, художню літературу, відзначатися такими професійними якостями: організованістю, стриманістю, життєрадісністю, сильним характером, культурними навичками". Сучасний педагог-дошкільник без психолого-педагогічних знань про сучасну дитину, без батьківської любові до неї, без постійного професійного та особистісного самовдосконалення навряд чи зможе реалізувати себе як професіонал. Основна мета освіти полягає в тому, щоб підготувати студентів до активної участі в соціальному житті, створити умови для розвитку особистості, здатної не тільки оцінювати ситуацію й адаптуватися до соціальних змін, а й оригінально мислити, генерувати і реалізувати ідеї, розробляти шляхи позитивних перетворень, проявляти ініціативу і творчість.

Професійна діяльність майбутнього дошкільного педагога безпосередньо пов'язана з розвитком суспільства. На сьогоднішній день підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями [1] як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності.

Для того, щоб управляти розвитком особистості, необхідно бути компетентним, вказують у своїх дослідженнях В.Сластьонін, І.Ісаєв, О.Міщенко, Е.Шиянов.

У науковий обіг поняття "компетентність" ввійшло відносно недавно. Наприкінці 80-х років ХХ століття у вітчизняній науці з'явився новий напрямок – компетентнісний підхід в освіті. Такі поняття, як "професіоналізм", "кваліфікація", "професійні здібності" та інші, було інтегровано в понятті "професійна компетентність" [3, с.17-23.].

На сьогоднішній день проведено ряд наукових досліджень, в яких з різних наукових підходів розглядається дане поняття.

Зокрема, професійна компетентність визначається як єдність теоретичної та практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності (А.Роботова, В.Введенський, Н.Нікітіна, О.Бодальов та ін.).

У дослідженнях Н.Кузьміної виокремлено кілька видів професійної компетентності, на яких ґрунтується зрілість фахівця в професійній діяльності (А.Маркова). Так, науковці зазначають, що

- соціально-психологічна компетентність визначається як властивість індивіда ефективно взаємодіяти з людьми, які її оточують в системі міжособистісних взаємин (вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, вибирати адекватні способи спілкування і т.п.)

- комунікативна компетентність полягає у поєднанні знань, вербальних та невербальних вмінь і навичок спілкування;

- професійно-педагогічна компетентність розглядається як здатність до продуктивного спілкування в умовах, які визначені педагогічною системою.

Окрім того, Н.Кузьміною було визначено основні елементи професійно-педагогічної компетентності: соціальна і професійна компетентність у сфері авчальної дисципліни; методична компетентність у сфері формування знань умінь та навичок; соціально-психологічна компетентність у сфері спілкування; диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, спрямованості, здібностей; аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та недоліків своєї діяльності та власної особистості [7, с.87-90.].

Сьогодні проблема ролі вищої освіти є питанням визначення її місця в життєдіяльності суспільства, що зумовлене соціальними потребами, які вища освіта задовольняє та соціальними функціями, які вона виконує.

Проблемам фахової підготовки вихователів дітей дошкільного віку в умовах упровадження ступеневої системи навчання у ВНЗ присвячена монографія Г. Беленької «Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання». Дослідниця вважає, що результатом навчання студентів у педагогічному ВНЗ повинна стати професійна компетентність, що забезпечить належний рівень готовності майбутніх фахівців до виконання своїх функціональних обов'язків. Г. Беленька зазначає, що професійна компетентність вихователя – багатогранне поняття, що охоплює різні сфери компетенції – оздоровчо-профілактичну, навчально-розвивальну, методичну, виховну, просвітницьку тощо.

Важливим для нашого дослідження є думка дослідниці про те, що у сучасних складних соціально-економічних умовах розвитку суспільства треба глибоко і всебічно розглянути альтернативні підходи до наукової проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців з дошкільної освіти [3].

Зміст фахової компетентності визначається змістом навчальних курсів, які викладаються майбутнім фахівцям під час підготовки до роботи у закладах дошкільної освіти. У Мукачівському державному педагогічному університеті на педагогічному факультеті здійснюється професійна підготовка студентів за спеціальністю “Дошкільна освіта”. Підготовка фахівців за спеціальністю “Дошкільна освіта” здійснюється за навчальним планом, що затверджений ректором університету та погоджений Комісією з педагогічної освіти НМР, Науково-методичним центром вищої освіти та Департаментом вищої освіти Міністерства освіти і науки України. Навчальний план підготовки бакалавра “Дошкільної освіти” передбачає три цикли: цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл природничо-наукової підготовки та цикл професійно-орієнтованої (професійної та практичної) підготовки. Кожен з циклі в має нормативну і варіативну частину. Зміст базових та варіативних дисциплін визначається навчальними програмами, що розробляються науковцями та викладачами ВНЗ.

Основними завданнями цього етапу є: розширення змісту педагогічних предметів інформацією про можливості акмеологічного підходу в процесі формування професійної компетентності педагога, надання імпульсу до саморозвитку і самопроєктування майбутнього професіонала; створення умов для формування почуття взаємоповаги та довіри в колективі у процесі саморозкриття власного потенціалу.

Проблема професійної компетентності є дуже складною, багатоаспектною й від її розробки на теоретичному й прикладному рівнях значною мірою залежить якість підготовки сучасного педагога. Процес формування професійної компетентності ніколи не завершується і може удосконалюватися постійно. Вона змінюється, а рівень та якість її можна оцінити лише в конкретних ситуаціях діяльності вихователя відповідно до умов навколишньої дійсності.

Процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів розглядаємо як комплексну організацію діяльності студентів, яка передбачає взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, творчої співпраці викладача зі студентами в організації й виконанні диференційованої самостійної роботи.

Лекційні заняття (лекції проблемного характеру, лекції панорами, лекції-вікторини) передбачають розкриття студентам або спільно з ними актуальних проблем дошкільної педагогіки та фахових методик, варіантів оптимальних шляхів їх розв'язання, способів застосування різноманітних методів і прийомів адаптації матеріалу відповідно до вікових особливостей дітей, моделювання штучно створених умов, що відтворюють реальні процеси в різних формах організації їх діяльності.

Практичні заняття (семінарські, практичні, у формі навчально- педагогічних ігор, вікторин, КВК, мозкової атаки) мають на меті в процесі імітаційного моделювання занять, проблемних і логічних ситуацій подати нові й конкретизувати уже набуті практичні вміння та навички майбутньої діяльності із вихованцями.

В умовах педагогічної практики відбувається реалізація знань, умінь та навичок студентів, їх активне вправлення в організацію навчально-виховного процесу дітей дошкільного віку. Педагогічна практика певною мірою імітує професійно-педагогічну діяльність майбутнього спеціаліста. Такий комплекс сприяє не лише формуванню педагогічної культури майбутнього фахівця, а й забезпечує цілісність зростання його професійного рівня, допомагає утвердженню

умінь оперувати необхідними педагогічними знаннями в практичних ситуаціях, передбачати результати й програмувати перспективи в роботі з дітьми.

Психолого-педагогічні знання складають основу теоретичного розвитку особистості. Проблемно-пошукові методи, різні види самостійної роботи допомагають студентам у процесі навчання пройти стадії поступового інтелектуального розвитку: вчимося спілкування – вчимося мислити, вчимося творчості – вчимося робити висновки та підбивати підсумки.

Студенти беруть проводять фрагменти занять, готують презентації. Такий підхід у підготовці студентів до виховання дошкільників формує у них потяг до творчості, виховує інтерес до майбутньої професії. Вправління в розв'язанні проблемних задач, ситуацій розвиває особистісні якості: винахідливість, ініціативність, самоконтроль, самооцінку, вміння планувати майбутню педагогічну діяльність. А саме ці якості є важливими показниками готовності випускників до професійної педагогічної діяльності.

Ефективність здійснення процесу формування фахової компетентності у студентів в процесі навчання залежить від доцільно дібраного і чітко окресленого змісту навчальної діяльності та ефективних методів і прийомів навчання. Рівні компетентності можуть характеризуватися ступенем позитивного впливу особистості на навколишню дійсність. Чим вищий рівень професійної компетентності педагога, тим більш глибокий (суттєвий) вплив здійснює він на довколишню дійсність, як безпосереднім, так і опосередкованим впливом (через своїх вихованців, їхніх батьків, оточуючих людей). Це пов'язано як зі збільшенням знань, досвіду, розширенням функцій професійної діяльності, так і зі збільшенням повноважень особистості [3, с. 27].

Отже, якість сформованості професійної компетентності у рамках акмеологічного підходу може бути визначена за допомогою акмеологічного поняття педагогічного удосконалення у вигляді акмеологічного проектування майбутнього вихователя дітей дошкільного віку (Б. Ананьєв, Ю. Гагін, М. Горчакова-Сибірська, І. Колеснікова, Н. Кузьміна, М. Максимова, А. Нікіфоров та інші) [3;4; 6].

Таким чином, проаналізувавши роботи вітчизняних та зарубіжних вчених в галузі формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, ми прийшли до висновку, що метою впровадження освітніх проектів є компетентнісний розвиток знань, умінь у студентів, які у свою чергу формують освітні компетенції у межах структури професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Отже, професійна компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку є професійною підготовленістю і здатністю педагога дошкільної освіти виконувати завдання й обов'язки у даній галузі.

Основними компонентами професійної педагогічної компетентності є: 1) система психологічних, загальнодидактичних та спеціальних фахових знань; 2) система фахових умінь; 3) професійні здібності та професійно значущі риси особистості.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проблема професійної компетентності є складною, багатопланою. Саме від її розробки на теоретичному і практичному рівнях значною мірою залежить якість підготовки сучасного педагога, що переконливо доводять дослідження, науковців-фахівців у галузі дошкільної освіти.

До перспектив наукових пошуків можна віднести формування професійної компетентності у майбутніх організаторів дошкільної освіти. Таким чином, реформування освіти в Україні спонукає до пошуків шляхів оновлення змісту освіти, втілення ефективних форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців.

Література:

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР. - М.: Педагогика, 1988. – 640 с
2. Ахметжанова Г.В. Формирование готовности к педагогической деятельности// Профессиональное образование. – 2003. – №1. – С.11.
3. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Монографія. – К.: Світлич, 2006. – 304 с.
4. Вакуленко В. М. Вступ до акмеології педагогічної освіти: Монографія. - Алчевськ, ДГМІ, 2003. – 149 с.
5. Державна національна програма "Освіта" / "Україна ХХІ століття". – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
6. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: учебное пособие – СПб.: Питер, 2003. – 256 с. (Серия «Учебное пособие»).
7. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

8. Шапаренко Х.А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу / Х.А. Шапаренко. – Рукопис.

УДК 371.2

В.М. Єремєєва,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ОСОБИСТОСТІ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Аналізується проблема індивідуального підходу до особистості у контексті акмеологічних досліджень, які у контексті особистісного зростання на основі реалізації принципу індивідуального підходу розглядаються як певна технологізована система, що створює найсприятливіші умови для вирішення завдань максимальної самореалізації людини шляхом досягнення духовного і професійного акме.

Ключові слова: акмеологічне дослідження, індивідуальний підхід, особистість, парадигма освіти, професійна підготовка фахівців.

Анализируется проблема индивидуального подхода к личности в контексте акмеологических исследований, которые в контексте личностного роста на основе реализации принципа индивидуального подхода рассматриваются как определенная технологизованная система, что создает благоприятные условия для решения задач максимальной самореализации человека путем достижения духовного и профессионального акме.

Ключевые слова: акмеологическое исследование, индивидуальный подход, личность, парадигма образования, профессиональная подготовка специалистов.

The problem of an individual approach to personality in the context of acmeological research is analysed; this research in the context of personal growth through the implementation of the principle of individual approach and considers how the particular technology system, which creates favorable conditions for solving the maximum self-realization by achieving spiritual and professional Acme.

Keywords: acmeological research, individual approach, the personality, the paradigm of education and professional training.

Перетворення, що відбуваються у суспільстві зумовили появу нової парадигми освіти, метою якої є створення соціально-педагогічних умов, які б забезпечували виховання гуманної, всебічно-розвиненої особистості, здатної до адаптації та інтеграції у соціокультурному оточенні. Реформування освіти, як зазначено у основних положеннях Закону України "Про освіту", Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, передбачає гуманізацію освіти, реалізацію індивідуального підходу до кожного, оновлення змісту, форм, методів професійної підготовки фахівців.

Таким чином, процес навчання у сучасній вищій та середній школі, який має в основному колективний характер, в той же час, повинен забезпечувати становлення особистості кожного, сприяти успішному навчанню, максимальному розвитку індивідуальних якостей та обдарувань.

Пріоритетність у навчально-виховному процесі особистості, спрямування на її всезагальний розвиток вимагає виокремлення шляхів досягнення людиною вершин в своєму розвитку (духовності, людяності, досконалого оволодіння обраною професією), що є завданням сучасної акмеології. Одним із основних положень концепції педагогічної акмеології є те, що індивідуальність – це вищий рівень розвитку потенціалу людини, який вона може постійно вдосконалювати. Однією з важливих умови для цього є індивідуальний підхід, що орієнтован на розвиток індивідуальності кожного і здійснюється з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей людини.

Проблема індивідуального підходу у вихованні та навчанні є не новою, але достатньо складною та багатогранною, тому в сучасних умовах оновлення і реформування системи освіти набуває актуальності та гостроти. Відтак, на етапі розвитку вітчизняної системи освіти актуальним є дослідження накопиченого досвіду, що і обумовило мету статті – шляхи становлення проблеми індивідуального підходу в історії зарубіжної педагогіки.

В історії розвитку педагогічної науки реалізація принципу індивідуального підходу, мала свої особливості, здійснювалась за допомогою різноманітних засобів та передбачала певну систематизацію.

Важливу роль у становленні принципу природовідповідності та на цій основі індивідуального підходу відіграла педагогічна думка Давньої Греції. Педагогічні ідеї видатних філософів справили значний вплив на весь подальший розвиток теорії виховання. 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 велике значення [8].

Прогресивні мислителі минулого багато писали і говорили про необхідність використання індивідуального підходу до особистості у процесі навчання і виховання. Так Аристотель висунув ідею гармонійного виховання людини та обґрунтував думку щодо природовідповідності виховання, яку раніше висловив Демокрит. Римський оратор Квінтіліан у своєму трактаті "*Про виховання оратора*" говорив про те, що всі діти є кмітливими від природи і потребують тільки правильного виховання та навчання з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Ця думка співпадає з сучасним розумінням сутності індивідуального підходу.

Подальшого розвитку принцип індивідуального підходу набув у діяльності та працях передових мислителів епохи Відродження. Французький гуманіст Франсуа Рабле у романі "*Гаргантюа і Пантагрюель*", критикуючи схоластичну систему освіти, протиставляв їй свою систему виховання, засновану на активній діяльності самої дитини, що розвиває її природні задатки. Видатний філософ Франції XVI століття – Мішель Монтень, прибічник розвиваючої освіти – вважав, що завдання вчителя – сприяти всебічному розвитку особистості дитини: "Я хотів би, щоб вихователь вашого сина, надав йому можливість вільно виявляти схильності, пропонуючи йому спробувати смак різноманітних речей, вибирати між ними та розрізняти їх самостійно, іноді вказуючи йому шлях, іноді, навпаки, дозволяючи знаходити дорогу йому самому" [2, с.189-190]. У роботах інших філософів і педагогів цього періоду (Т. Кампанелла, Т. Мор, Є. Роттердамський, В. Фельтре) простежується думка про важливість та актуальність індивідуального підходу, розглядаються деякі його ознаки, проте в цей час він ще не виділяється як принцип виховання і навчання, розробка відбувається на емпіричному рівні.

У XVII сторіччі Я.А. Коменський, розробляючи завдання систематизації педагогіки як науки, вводить у науковий обіг категорію "принцип", прагне створити систему принципів навчання, яка базується на основі природовідповідності. На думку видатного педагога, людина – дитя природи, й усі педагогічні засоби мають бути природовідповідними. Він розкрив перші стійкі залежності між можливостями учнів та умовами навчання; сформулював вимоги і правила з урахуванням віку та індивідуальних особливостей дітей; обґрунтував положення, що людина має потребу навчатися і самовдосконалюватися протягом усього життя. Відомий учений прагнув на більш високому рівні розвивати здібності учнів, створюючи своєрідну технологію, завдання якої – "стримувати передчасне виснаження найбільш обдарованих і заохочувати млявих"; пропонував форми і методи реалізації індивідуального підходу: "кого учитель визнає більш здібним, до того він прикріплює для навчання двох або трьох відстаючих", "необхідно, щоб більш повільні були поєднані з більш швидкими, більш тупі з більш розумними, уперті зі слухняними й училися б за тими самими правилами і прикладами до тих пір, доки потребують керівництва" [3, с. 309-314].

Французькі просвітителі Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвецій, Д. Дідро, англійський філософ і педагог Д. Локк визнавали наявність у людей індивідуальних розходжень, які мають бути враховані у процесі навчання та виховання, спрямованого на розвиток усіх обдарувань. Д. Локк наполягав на тому, що варто уважно вивчати індивідуальні особливості дитини: "які їх природні задатки, як можна їх удосконалити і на що вони можуть бути спрямовані, щоб замінити їх домінуючі пристрасті й панівні нахили"; вимагав, щоб помічали різноманітні якості дитини, "тому що відповідно до розходжень, у цих якостях мають відрізнятись і ваші методи", а "природні дарування кожного повинні бути розвинені до можливих меж" [4, с. 74-89]. Ж.-Ж. Руссо у трактаті "*Еміль, або про виховання*" подав зразок оригінальної індивідуалізованої технології навчання, заснованої на самостійному дослідженні дитиною явищ. Його Еміль навчався власним шляхом, у власному темпі, відповідно до своїх здібностей та інтересів. Принцип природовідповідності він тлумачив як вимогу будувати процес виховання природно - узгоджуючи з природою дитини, шанувати особистість дитини, враховувати її інтереси і запити, що значно розширило розуміння і значення принципу індивідуального підходу у вихованні та навчанні [7].

Подальший розвиток дана проблема знайшла у теоретичній та практичній діяльності видатного швейцарського педагога-демократа Й.Г. Песталоцці. Свою педагогічну теорію він виводив з головної мети виховання, яка, на його погляд, полягала у розвитку всіх природних здібностей дитини з урахуванням її індивідуальних і вікових особливостей. Відомий педагог не

ідеалізував, як Ж.-Ж. Руссо, дитячу природу, але вважав, "якщо зусилля природи щодо розвитку людських сил лишити без допомоги, вони повільно звільняють людей від чуттєво-тваринних почуттів" [5, с. 399]. "Велич ідеї елементарної освіти полягає в гармонійному розвитку всіх сил, ... у гармонії із самим собою" – стверджував він, що стало суттю своєрідної технології елементарної освіти [5, с. 344].

Німецький педагог А.-В. Дістервег зробив подальший крок у розробці принципу індивідуального підходу. Він також вважав, що головний закон усякого навчання – узгодженість з людською природою і законами її розвитку, тому закликав учителів старанно вивчати індивідуальні особливості школяра – "без знання рівня розвитку учня неможливе його правильне навчання"; прагнув навчати природовідповідно – "суб'єктивний рівень розвитку учнів завжди повинен служити мірилом"; підкреслював, що "рівень розвитку учня визначає метод викладання предмета", а "ще більшою мірою потрібно брати до уваги індивідуальність учнів, коли йдеться про навчальний матеріал"; стверджував "справжній вихователь домагається природовідповідної гармонійної освіти свого вихованця ... шляхом збудження, а не накопичення навчального матеріалу" [6, с. 136 - 154].

Значний вплив на формування педагогічної науки у ХХ сторіччі здійснювали передові ідеї Заходу, що сформували рефлексологічний напрям – педології, підґрунтям якої була ідея вільного виховання дитини, що отримала назву педоцентризму. В основу була покладена концепція, згідно якої зміст освіти, методи і організація навчання зумовлені, головним чином, інтересами і потребами дитини, яка є центром педагогічного процесу. Вихователь має підходити індивідуально до кожної дитини, розвивати риси характеру, які необхідні суспільству, і тактовно гальмувати ті, що мають перехідний, тимчасовий характер. Вальфдорфська педагогіка (Р. Штейнер) стала одним із різновидів утілення ідей "вільного виховання" і "гуманістичної педагогіки", яка може бути визначена як технологічна система самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, головним завданням якої є допомога дитині в духовному самовизначенні, створенні максимальних умов для розвитку та закріплення її індивідуальності [7].

Прикладом технології особистісно-орієнтованого підходу у навчанні та вихованні можна назвати також методику М. Монтесорі, яка була переконана у шкідливості класно-урочної системи. У центрі її технології три основних принципи: виховання повинно бути вільним, індивідуальним та спиратися на дані спостережень за дитиною.

Найбільш активні пошуки способів індивідуалізації навчального процесу здійснювалися в США, де децентралізоване керівництво школою давало можливість експериментувати з формами організації навчання. Американські вчені на основі розробленої ними теорії константності інтелекту дійшли висновку, що обов'язком школи є забезпечення диференційованого й індивідуалізованого навчання, яке враховувало б особливості кожного учня та надавало йому можливість просуватися у засвоєнні навчальної програми власним темпом. Згідно з концептуальним підходом, започаткованим Дж. Дьюї, на Заході розвивалися такі системи індивідуалізованого й активного групового навчання, як метод проєктів, віньєтка-план, дальтон-план та інші, що являли собою індивідуалізоване та технологізоване навчання, не пов'язане з класною роботою. Він вимагав посилення уваги до особистості, природи дитини: "Ми повинні стати на місце дитини і виходити з цього. Не програми, а вона повинна визначати як якість, так і кількість навчання". Педагоги – "гуманізатори" (Д. Майерс, М. Фантіні, Дж. Неллер, К. Паттерсон, А. Комбс, Дж. Холт) виступають із позиції "свободи навчання": виявлення в процесі навчання пізнавальних потреб та формування індивідуальності [7].

Проведений історичний екскурс дає можливість усвідомити, що досвід акмеологічних досліджень у контексті особистісного зростання на основі реалізації принципу індивідуального підходу розглядається як певна технологізована система, що створює найсприятливіші умови для вирішення завдань максимальної самореалізації людини шляхом досягнення духовного і професійного акме. Вивчення досвіду реалізації індивідуального підходу, в тому числі і зарубіжного, є підґрунтям для побудови сучасних особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання у середній та вищій школі.

Література:

1. Деркач А. А., Кузьміна Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., 1993.
2. Монтень М. Опыты. – М., 1960. – Кн. I. – 256 с.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – Т.1. – 656 с.

4. Локк Д. Мысли о воспитании. – М., 1939. – 131 с.
5. Песталоцци Й.Г. Выбранные педагогические творения в 3 т. – К., 1965. Т. III. – 635 с.
6. Дистервег А. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – С. 136-154.
7. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. – К., 1996. – 290 с.
8. Чанышев А. Н. Курс лекций по древней философии. – М., 1981. – 374 с.

УДК 371.2

Е. Н. Жаринова,
кандидат психологических наук, доцент,
член-корреспондент Общественной академии акмеологических наук
(г. Санкт-Петербург, Россия)

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДСТВАМИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Розглядаються проблеми розвитку комунікативної компетентності фахівця засобами акмеологічного тренінгу, який сприяє розвитку у студентів продуктивної комунікативної компетентності в умовах зміни ролівої позиції «студент» на «викладач-тренер». Дана позиція потребує від студента прояву ініціативи у створенні та реалізації свого тренінгу у ролі викладача-тренера, відповідального за його якість.

Ключові слова: комунікативна компетентність, соціально-психологічний тренінг, соціальна роль, акмеологія, акмеологічний тренінг, освітній процес.

Рассматриваются проблемы развития коммуникативной компетентности специалиста средствами акмеологического тренинга, который способствует развитию у студентов продуктивной коммуникативной компетентности в условиях изменения ролевой позиции «студент» на «преподаватель-тренер». Даная позиция требует от студента проявления инициативы в создании и реализации своего тренинга в роли преподавателя-тренера, ответственного за его качество.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, социально-психологический тренинг, социальная роль, акмеология, акмеологический тренинг, образовательный процесс.

The development of communicative competence in a specialist by means of acmeological training, which promotes the development of students' productive communicative competence in the changing role of "student" to "teacher-coach" is discussed. This position requires from the student to show initiative in the creation and implementation of his training in the role of teacher-coach, responsible for its quality.

Key words: communicative competence, socio-psychological training, social role, acmeology, acmeological training, educational process.

Современное образование функционирует в условиях основного противоречия: между ростом объемов научной и учебной информации, сокращением времени на её дидактическую обработку и усвоение информации участниками образовательного процесса (преподавателями и студентами). В этих условиях приобретает значение интенсификация процессов развития коммуникативной компетентности бакалавров, магистров, специалистов по специальности и направлению подготовки «Психология». Средства интенсификации развития и освоения элементов структуры коммуникативной компетентности специалистов реализуются в новых технологиях акмеологического тренинга.

Акмеологические технологии находят свое отражение в заданиях-задачах и способах их решения в процессе рефлексивного анализа студентами личного опыта общения с учителями разных уровней продуктивности в начальных, основных, старших классов в образовательной среде и со специалистами разных уровней продуктивности в производственной среде в условиях акмеологического тренинга.

Предписаниями к интенсификации процессов развития коммуникативной компетентности являются: 1) ранжирование студентами участников акмеологического тренинга по уровням продуктивности с опорой на Единый критерий качества образования (ЕККО); 2) опора на инвариантные модели, применимые субъектами созидания во всём образовательном процессе: а) продуктивного образа результата, б) акме-целевых стратегий обеспечения, в) акме-целевых стратегий управления.

Общение – основной вид деятельности, наряду с познанием и трудом, связанный с обменом информацией, мыслями, чувствами, настроениями. В процессе него развивается психика человека (Б.Г. Ананьев, 1980). Вслед за В.М. Бехтеревым (1894) Е.С. Кузьмин в монографии «Основы социальной психологии» (1967) доказал, что общение является предметом социальной психологии. Общение предполагает наличие не менее двух человек, между которыми происходит диалог. Коммуникативная компетентность в общении с учащимися

разных возрастов и учебной успешности способствует установлению профессионально целесообразных взаимоотношений – условию созидания духовных продуктов в свойствах учащихся.

В акмеологии структура компетентности, включая коммуникативную, впервые выявлена Э.А. Максимовой (1973) и подтверждена В.Н. Софьиной (2005). Педагогическая психология уделяла особенное внимание вопросам общения в учебном процессе. Так, И.А. Зимняя (1997), В.А. Якунин, (1998), И.К. Журавлева и Л.Я. Зорина (1983) изучали вопросы педагогического общения в ходе обучения дисциплинам, ведущим компонентом содержания которых являются предметные научные знания, а не способы деятельности, как в акмеологическом тренинге. М.В. Прохорова (1974) рассматривала приемы и формы речевого общения как объективный показатель стиля руководства тренера.

В целом, данная проблема была в центре внимания таких психологов-акмеологов, как Б.Г. Ананьев, В.М. Боровский, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Ухтомский, П.М. Якобсон, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, М.В. Прохорова, В.А. Ядов, В.А. Якунин, К.А. Абульхановой-Славская, А.Г. Здравомыслов, Е.А. Климов, И.С. Кон, Д.А. Леонтьев и др.

Литературные источники позволили выделить недостаточно изученные *проблемы для исследования*:

1) поиск средств интенсификации развития у будущих специалистов образования (психологов, педагогов, преподавателей) основ мастерства в общении, взаимодействии, коммуникативной компетентности;

2) выбор путей повышения качества подготовки специалистов средствами новых технологий развития коммуникативной компетентности;

3) оценка эффективности акмеологических технологий, созданных при построении акмеологической теории фундаментального образования и не использованных ранее в психологических тренингах;

4) выявление факторов продуктивного взаимодействия обучающихся и учащихся, влияющих на динамику развития структуры коммуникативной компетентности, с одной стороны, и определяющих возможности применения акме-технологий в акмеологическом тренинге, с другой.

Таким образом, **целью** статьи является разработка акмеологических факторов интенсификации развития коммуникативной компетентности будущего специалиста-психолога средствами новой технологии акмеологического тренинга.

Анализ научной литературы [1–4] позволяет заключить, что тренинг можно рассматривать как средство развития коммуникативной компетентности в психологической и акмеологической литературе.

При этом коммуникативная компетентность – это знание путей установления профессионально целесообразных взаимоотношений в общении, познании и труде, являющееся духовным продуктом, создаваемым средствами образования в свойствах участника образовательного процесса, обеспечивающего успешное решение предстоящих профессиональных задач.

Существуют три фактора интенсифицируют развитие коммуникативной компетентности будущего специалиста: 1) участие в психологическом тренинге, развивающем коммуникативные свойства личности; 2) изменение ролевой позиции «студент» на «преподаватель-тренер» с активизацией субъектом создания программы своего тренинга; комплектование Т-группы, проведение тренинга и изучения его эффективности; 3) участие в акме-тренинге, применение акме-технологий рефлексивного анализа опыта общения со специалистами разного уровня продуктивности.

Исследование проблем общения и коммуникативной компетентности, возможностей психологического и акмеологического тренингов как средств интенсификации развития коммуникативной компетентности позволило выявить актуальные проблемы и сделать их предметом исследования.

В целом, акмеологический тренинг востребован, вызывает интерес участников, развивает коммуникативную компетентность и уверенное поведение, имеет широкую сферу применения.

Для изучения эффективности применения акмеологического тренинга в учебном процессе с целью развития коммуникативной компетентности, мы провели исследование на базе Ковровской государственной технологической академии им. В.А. Дегтярёва со студентами 2-5

курсов факультета экономики и менеджмента, обучающимися по специальности «Психология» на кафедре общей психологии и акмеологии. В экспериментальных исследованиях приняло участие 200 человек. Исследование проведено в три этапа: 1) организационный; 2) экспериментальный; 3) обобщающий. В связи с целью, задачами, объектом, предметом, гипотезой в нём использованы методы: 1. Теоретический анализ и обобщение психологической и акмеологической литературы по изучаемой проблеме; 2. Метод включенного наблюдения и анализа взаимодействия. 3. Экспериментальное исследование программы психологического тренинга с помощью психодиагностических методик: опросник Айзенка использован для изучения уровня экстраверсии и эмоциональной стабильности. Для изучения коммуникативного потенциала использовалась анкета на коммуникативный потенциал Р.А. Максимовой. Опросник УСК (Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда) применялся для изучения локус-контроля личности. Для изучения эмоционального состояния применялась экспресс-диагностика САН (В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьева, М.П. Мирошникова, В.Б. Шарай). Экспериментальное исследование эффективности акмеологического тренинга проводилось с совмещением с методом проектов, состоящим в изменении ролевой позиции «студент» на «преподаватель-тренер» при самостоятельной разработке и реализации акмеологического тренинга. Акмеологические методики исследования эффективности акмеологического тренинга: анкета по удовлетворённости акмеологическим тренингом коммуникативной компетентности и курсом «Теоретические и методические основы психологического тренинга» Е.Н. Жариновой; анкета «Признаки проявления в деятельности преподавателя коммуникативной компетентности» Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой; «Схема анализа поведения и деятельности преподавателя на занятии» методика Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой; методы математической обработки данных – первичная статистика, Т-критерий Стьюдента (2 курс).

В результате выявлено, что в процессе акмеологического тренинга формирование личностных, профессиональных и духовных новообразований привело к формированию модели профессиональной деятельности тренера.

Выявлено закономерное влияние творческой деятельности, связанной с подготовкой акмеологического тренинга, на развитие искомой продуктивной коммуникативной компетентности студентов.

Полученные оценки свидетельствуют о высоком уровне удовлетворенности студентов – намеревающихся работать как в образовательной сфере, так и в производственной сфере. Студентам обеих экспериментальных групп тренинг «помог осознать свою компетентность и работать над ней» и «проверить свою умелость и ее развивать». Обратная связь является сигналом преподавателю, способствует его рефлексии причин различий в экспериментальных группах.

Выяснилось, что высшие ранговые места в шкале развития заняли следующие свойства, обеспечивающие саморазвитие: коммуникативная умелость, уверенность в себе, своем деле, конструктивная умелость. Они обеспечивают развитие таких базовых свойств преподавателя-тренера, как организаторская, прогностическая и проектировочная умелость. Труднее развиваются рефлексия и антиципация.

Сравнительный анализ оценочных суждений студентов-тренеров экспериментальных групп – свидетельство их высокой удовлетворенности в собственном росте по показателям: антиципации, рефлексии, проектировочной умелости, прогностической и организаторской умелостям.

На заключительной стадии исследования осуществлено применение акмеологических технологий участниками экспериментальных групп при планировании и проведении ими собственных акмеологических тренингов.

Изменение ролевой позиции студентов в разработке и реализации тренингов обеспечила продуктивную компетентность выпускников. Таким образом, в ходе проведенного исследования были полностью выполнены задачи исследования и подтверждена выдвинутая гипотеза.

Выводы.

1. Результаты исследования и изучение психолого-педагогической и акмеологической литературы характеризуют профессиональное общение как один из основных видов деятельности, требующей коммуникативной компетентности. Установлено, что лучшим специалистам профессиональной сферы «человек-человек» присущи такие коммуникативные

свойства, как: уверенность, активность в общении, толерантное отношение к людям, наблюдательность, ответственность, эмоциональная стабильность.

2. Проведенный анализ литературы позволяет уточнить, что средством предотвращения непродуктивного общения между преподавателем и студентом является коммуникативный, психологический и акмеологический тренинги, которые способствуют развитию и совершенствованию коммуникативных умений.

3. Разработанная программа проведения психологического тренинга со студентами-психологами 2 курса на основе учебной дисциплины «Теоретические и методические основы психологического тренинга» способствует развитию у них коммуникативных свойств, а также адаптирует студентов к дальнейшему эффективному обучению в высшей школе. После тренинга у будущих специалистов экспериментальных групп повысились показатели: коммуникативного потенциала, активность, уверенность, объём общения, инициатива, а также улучшились показатели самочувствия, активности, настроения по экспресс-диагностике САН.

4. Программа психологического тренинга развития коммуникативных свойств будущего специалиста, созданная на основе курса «Теоретические и методические основы психологического тренинга», оказалась продуктивной. По тесту-опроснику УСК были выявлены статистически достоверные различия по Т-критерию Стьюдента: значительно повысились показатели общей интернальности, в области достижений, интернальности в производственных отношениях, в отношении здоровья и болезней.

5. Разработанная программа акмеологического тренинга для студентов на этапе профессионализации (3-4-5 курсы) способствует развитию у них продуктивной коммуникативной компетентности в условиях изменения ролевой позиции «студент» на «преподаватель-тренер». Даная позиция требует от студента проявления инициативы в создании и реализации своего тренинга в роли преподавателя-тренера, ответственного за его качество.

6. В акмеологическом тренинге у будущего специалиста развиваются такие качества, как уверенность, активность в общении, ответственность, эмоциональная стабильность, наблюдательность, оценочное отношение к людям, связанное с профессиональной диагностикой факторов, содействующих или препятствующих достижению вершин продуктивности деятельности, выявлению вершинных образцов для оказания помощи средне- и малопродуктивным специалистам.

7. Главное отличие акмеологического тренинга от психологического заключается в использовании инвариантных идеализированных моделей, таких как прогнозирование и достижение продуктивного образа результата, обеспечивающего развитие коммуникативной компетентности; акме-целевых стратегий обеспечения и управления процессом созидания коммуникативной компетентности.

8. На развитие коммуникативной компетенции будущих специалистов оказывают важное влияние факторы развития коммуникативных процессов, состояний и свойств, обеспечивающих успешное общение в тренинге; фактор влияния изменения ролевой позиции «студент» на «преподаватель-тренер» на развитие продуктивной коммуникативной компетентности будущего специалиста, фактор влияния применения инвариантных идеализированных моделей и инвариантных шкал-подсказок на развитие коммуникативной компетентности выпускников.

9. Реализация фактора изменения ролевой позиции «студент» на «преподаватель-тренер», потребовавшая создания спецкурса «Теоретические и методические основы акмеологического тренинга», позволила студентам 3-4 курсов на его основе создавать программы собственных тренингов для деятельности в сфере образования и сфере производства. Оценки студентов, побывавших в роли преподавателей-тренеров, свидетельствуют о том, что созданные ими программы тренингов и их реализация удовлетворили, как их самих, так и участников тренинга, руководителей образовательных и производственных организаций.

10. В результате влияния фактора применения инвариантных идеализированных моделей и инвариантных шкал-подсказок на развитие коммуникативной компетентности будущих специалистов показатели коммуникативной компетентности студентов второй экспериментальной группы (ЭГ-2) по всем элементам значительно выше, чем студентов первой экспериментальной группы (ЭГ-1). Особое развитие в ЭГ-2 получили элементы: социально-акмеологическая компетентность; коммуникативно-технологическая компетентность; акме-специальная компетентность; знание акме-целевых стратегий обеспечения; акме-целевых стратегий управления.

11. Применение инвариантных идеализированных моделей продуктивного образа результата, акме-целевых стратегий обеспечения и управления достаточно продуктивны при целостно-функциональном анализе высоко-, средне-, малопродуктивных учителей начальных, средних и старших классов.

Литература:

1. Джонсон Д. У. Тренинг общения и развития / Д. У. Джонсон. – М.: Прогресс, 2001. – 248 с.
2. Жаринова Е.Н. Результаты развития коммуникативной компетентности будущего специалиста средствами акмеологического тренинга /Е.Н. Жаринова // Акмеология 2010. Методологические и методические проблемы: Сб. науч. ст. /Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Изд-во ЦСИ, 2008. – Вып. 14. – С. 74-83.
3. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг Текст. / Ю. М. Жуков. – М.: Гардарики, 2003. – 223 с.
4. Кипнис М. Тренинг коммуникации Текст. / М. Кипнис. – М.: Ось-89, 2004. – 128 с.

УДК 376:316.61-058.862

Л. М. Завацька,
кандидат педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акмеології
(Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка)

АКМЕСЕРЕДОВИЩЕ ІНТЕРНАТНОГО ЗАКЛАДУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ДІТЕЙ-СИРІТ

У статті аналізується сутність феномену соціальної зрілості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також розглядаються умови її формування у акмесередовищі інтернатного закладу.

Ключові слова: *соціальна зрілість, діти-сироти, акмеологічне середовище, батьківське піклування.*

В статті аналізується сутність феномена соціальної зрілості дітей-сиріт та дітей, оставшихся без попечения родителей, а также рассматриваются условия ее формирования в акмесреде интернатного заведения.

Ключевые слова: *социальная зрелость, дети-сироты, акмеологическая среда, родительская забота.*

The essence of the phenomenon of orphans' social maturity and the children deprived parental care, the conditions of its formation in akmesurrounded institutions are analyzed in the article.

Keywords: *social maturity, orphans, acmeological environment, parental care.*

Прогресивні зміни, що відбуваються сьогодні у суспільстві, з одного боку, сприяють саморозкриттю, самовизначенню й самоствердженню людини, з іншого – виявляють дефіцит добра і милосердя. Особливо це спостерігається на тлі глибоких соціальних потрясінь, кризового стану економіки, культури та освіти, погіршення умов життя і виховання дітей у сім'ях, збільшення кількості покинутих напризволяще дітей та дітей позбавлених батьківського піклування. У Конвенції ООН про права дитини зазначено, що діти мають право на особливе піклування та допомогу, вони мають бути підготовленими до самостійного життя в суспільстві та виховані в дусі ідеалів, проголошених у Статуті ООН, і особливо в дусі миру, гідності, терпимості, свободи, рівності та солідарності [1]. Наразі, особливо це стосується випускників закладів для дітей-сиріт, які за юридичним і соціальним статусом є сиротами або дітьми, позбавленими батьківського піклування. Організація і зміст діяльності таких закладів, на сьогоднішній час, не позбавлені труднощів і недоліків, що негативно позначається на психологічній стійкості, позитивних моральних орієнтаціях, життєздатності і цілеспрямованості вихованців.

З огляду на зазначені складнощі важливою сучасною соціально-педагогічною проблемою є створення у інтернатному закладі відповідного акмесередовища для формування соціальної зрілості дітей-сиріт, від рівня та якості якої залежить їх здатність до здійснення значущих життєвих виборів, визначення свого місця у різних сферах життєдіяльності, успішність реалізації життєвих планів.

У вітчизняній науці проблема соціальної зрілості особистості тривалий час досліджується у різних галузях знань. Зокрема філософське бачення сутності соціальної зрілості розкривають М.Бахтін, І.Лоський, В.Конєв та ін., соціологічне – представлено у працях В.Агеєва, Ю.Левади, М.Наумова, З.Ядова та ін. У психологічних дослідженнях сконцентрована увага на питаннях життєвого самовизначення як одного із особистісних новоутворень у процесі формування

соціальної зрілості, розкрито її психологічні механізми, що ґрунтуються на сутності свідомості (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, В.Сафін та ін.). Педагогічні та соціально-педагогічні дослідження розглядають соціальну зрілість як складову професійного становлення (О.Газман, К.Маркова, В.Серіков та ін.). На особливу увагу заслуговують наукові праці провідних науковців у галузі соціальної педагогіки, присвячені питанням вдосконалення соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та проблемам виховання соціальної зрілості у старшокласників-вихованців закладів інтернатного типу (Л.Волинець, М.Докторович, І.Зверєва, Л. Канішевська, А.Капська, О.Караман, Ж.Петрочко, І.Пеша та ін.).

Водночас аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що у соціально-педагогічній теорії і практиці зростає професійна зацікавленість та активізується робота з даної проблеми. Проте аспекти формування соціальної зрілості дітей-сиріт, виявлення педагогічних умов цього процесу, а відтак і створення акмесередовища у закладах інтернатного типу є недостатньо вивченими.

Метою даної статті є аналіз стану формування соціальної зрілості дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування у акмесередовищі закладу інтернатного типу.

Виклад основного матеріалу статті. Наразі в Україні наявна мережа інтернатних закладів освіти різних типів. Це зумовлено економічними (матеріальні труднощі сімей, поширення безробіття, послаблення функцій державних установ, покликаних займатися вихованням, навчанням дітей) та соціальними (зниження рівня моральної відповідальності батьків за виховання дітей, збільшення кількості кризових сімей тощо) чинниками. Головними завданнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів різних типів є:

- забезпечення утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей з багатодітних та малозабезпечених родин;
- створення умов для розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців;
- засвоєння освітніх програм, навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства і держави;
- соціальний захист, медико-психолого-педагогічна реабілітація та соціальна адаптація вихованців;
- охорона прав та інтересів школярів;
- підготовка вихованців до самостійного життя [2].

На нашу думку, виконання комплексу окреслених завдань має сприяти створенню акмесередовища і відповідно формуванню соціальної зрілості у дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Зазначимо, що провідним вектором розвитку загальноосвітньої школи-інтернату на сучасному етапі є: підготовка вихованців до самостійного життя, до виконання основних соціальних ролей, необхідних для повноцінного і змістовного життя у суспільстві – громадянина, сім'янина, фахівця, що дозволить їм у майбутньому успішно залучатися до соціальних відносин.

Для виявлення стану формування соціальної зрілості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які перебувають у закладах інтернатного типу ми звернулися до вивчення та аналізу досвіду соціально-педагогічної діяльності Чернігівської загальноосвітньої школи-інтернату ім. Ю.М.Коцюбинського. Соціально-педагогічна робота у даному закладі представлена функціонуванням психологічної служби, співробітниками якої є соціальний педагог та психолог, а також діяльністю вихователів у групах, яка має яскраво виражений соціально-педагогічний характер.

Перш за все, охарактеризуємо річний план роботи соціального педагога. Його завдання у школі-інтернаті полягають у застосуванні професійних знань у практичній діяльності:

- виявлення інтересів та потреб вихованців школи-інтернату, труднощів та проблем, відхилень у поведінці, рівня соціального захисту та адаптованості їх до соціального середовища;
- проведення профілактичної роботи з попередження девіантної поведінки, робота з групами ризику в умовах неформальної позиції вихованців;
- організація взаємодії педагогічного колективу, опікунів, служб у справах дітей, служб соціального захисту, правоохоронних органів, медичних установ щодо виховання, оздоровлення, здійснення соціального патронажу, профілактичної роботи і соціальної реабілітації вихованців школи-інтернату.

Соціальним педагогом здійснюється комплекс заходів з виховання, навчання, розвитку і соціального захисту особистості вихованця в школі та за місцем проживання в ході основних

видів діяльності: діагностики, профілактичної, консультативної та організаційно-методичної роботи тощо. Ціннісні орієнтації соціального педагога повинні бути спрямовані на розвиток особистості вихованця як найвищої цінності суспільства.

Діагностична функція спрямована на вивчення та оцінювання особливостей діяльності особистості, мікроколективу (класу чи референтної групи), шкільного колективу в цілому, неформальних молодіжних об'єднань; спрямованості впливу мікросередовища, особливостей сім'ї та сімейного виховання, джерел негативного впливу на дітей та підлітків. Діагностична функція має велике значення, оскільки перш ніж формувати соціальну зрілість необхідно мати уявлення щодо рівнів сформованості основних її показників.

Прогностична функція має на меті прогнозування, на основі спостережень та досліджень, посилення негативних чи позитивних позицій соціальної ситуації, що впливають на розвиток особистості чи групи; прогнозування і програмування процесів соціального розвитку мікрорайону і конкретного соціуму, діяльності інституцій, що беруть безпосередню участь у соціальному формуванні особистості. Формуючи соціальну зрілість, важливо бачити мету цього процесу, прогнозувати можливі результати.

У реалізації консультативної функції діяльність соціального педагога спрямована на надання консультацій, порад, рекомендацій учням, батькам, вчителям та іншим учасникам навчально-виховного та соціалізуючого процесу. Залучення більшого кола зацікавлених осіб сприяє активізації процесу формування соціальної зрілості дітей, позбавлених батьківського піклування.

Компенсаторна функція полягає у створенні умов, максимально наближених до життя дитини в сім'ї; комфортної атмосфери, відносин, які ґрунтуються на довірі, прийнятті, визнанні, підтримці, відповідальності, любові до дитини. Звичайно, формування соціальної зрілості буде здійснюватись краще у сімейному оточенні, тому у школі-інтернаті необхідно створити атмосферу наближену до сімейного комфорту і затишку.

Реабілітаційна функція передбачає стабілізацію й поліпшення стану здоров'я вихованця; заповнення прогалін у навчанні; формування впевненості та мотивації щодо подолання почуття тривоги, страху чи провини, психологічних комплексів, невпевненості у своїх силах, зміцнення активної, діяльної особистісної позиції дитини-сироти. Під час формування соціальної зрілості реабілітаційна функція відіграє значну роль, адже формуючи впевненість у собі, сприяючи подоланню комплексів, зміцнюючи активну позицію дитини, соціальний педагог робить потужний внесок у цей процес.

Соціально зрілій особистості не властива асоціальна поведінка. А відтак, попереджувально-профілактична функція діяльності соціального педагога сприяє виявленню причин, запобіганню та подоланню асоціальних явищ у поведінці вихованців загальноосвітньої школи-інтернат.

Таким чином, зазначений функціонал діяльності психологічної служби школи-інтернат повинен сприяти достатньому рівню формування соціальної зрілості у дітей. Для перевірки такого припущення нами було проведене емпіричне дослідження щодо виявлення стану сформованості соціальної зрілості у вихованців цієї установи. В опитуванні брали участь 35 дітей-сиріт віком від 15 до 17 років. Окрім того, до дослідження у якості респондентів були залучені 5 педагогічних працівників (соціальний педагог, психолог, класний керівник, вихователь, вчитель). У дослідженні взяли участь діти-сироти саме цього віку, тому що його новоутвореннями є: відкриття власного "Я", розвиток рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності та її властивостей, поява життєвого плану, настанова на свідому побудову власного життя. Для виявлення сформованості соціальної зрілості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування нами були використані: методики М.Рокича "Ціннісні орієнтації" і соціометрія; та тематичні бесіди щодо визначення соціальної активності та толерантності дітей, які брали участь у дослідженні. Зважаючи на важливість та потребу чіткої інтерпретації отриманих результатів нами були визначені рівні сформованості соціальної зрілості вихованців: *соціально необхідний (високий)*; *соціально прийнятний (середній)*; *соціально індиферентний (нижче середнього)*; *соціально неприйнятний (низький)*.

Для вихованців, яким притаманний *соціально необхідний (високий)* рівень сформованості соціальної зрілості характерним є: позитивне ставлення до соціальних норм, адекватна самооцінка, стійке ціннісне ставлення до людей; соціальна відповідальність, соціальна

активність, толерантність, солідарність; уміння конструктивно вирішувати конфлікти, оцінювати соціальну ситуацію, робити адекватний вибір та нести за нього відповідальність.

Для *соціально прийняттого (середнього)* рівня сформованості соціальної зрілості характерна наявність достатніх знань про соціальні норми, усвідомлення сутності та необхідності їх дотримання у власній життєдіяльності; розуміння змісту соціальних ролей: громадянина, сім'янина, фахівця; достатні знання щодо сутності таких соціальних якостей, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність; зацікавленість проблемами соціального життя, майбутнього професійного вибору, але переважно з прагматичних мотивів. Наявним є уміння конструктивно вирішувати конфлікти, але інколи воно супроводжується сумнівними щодо адекватності діями. Не завжди наявна здатність оцінювати соціальну ситуацію, робити адекватний вибір та нести за нього відповідальність.

Соціально індиферентний (нижче середнього) рівень вихованості соціальної зрілості дітей-сиріт характеризується недостатніми знаннями про соціальні норми; недостатньою усвідомленістю їхньої сутності та необхідності їх дотримання у власній життєдіяльності; неналежним розумінням змісту соціальних ролей: громадянина, сім'янина, фахівця. Такі діти-сироти іноді показують зацікавленість проблемами соціального життя, але насамперед тими, що становлять для них особистий інтерес; виявляють ситуативне прагнення щодо набуття таких соціальних якостей як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність. Дотримання соціальних норм у власній поведінці таких дітей здійснюється за умови присутності зовнішнього контролю.

Соціально неприйнятний (низький) рівень сформованості соціальної зрілості мають діти-сироти з фрагментарними знаннями про соціальні норми, недостатнім розумінням їхньої сутності та необхідності дотримання у власній життєдіяльності. У них відсутні знання щодо сутності таких соціальних якостей, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність; наявне ігнорування соціальних норм, ціннісне ставлення до людей не сформоване; значно завищена або занадто занижена самооцінка. Такі вихованці не дотримуються соціальних норм, виявляють безвідповідальність, нетерпимість, нестриманість, не бажають взаємодіяти. Часто провокують конфлікти, намагаючись ствердитися за рахунок сили, завдання шкоди іншим; не вміють оцінювати соціальну ситуацію, здійснювати адекватний вибір.

Результати співставлення підсумків емпіричного дослідження та визначених нами рівнів сформованості соціальної зрілості вихованців школи-інтернату засвідчили, що більшість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування мають *соціально індиферентний (нижче середнього)* (20% учнів) і *соціально неприйнятний (низький рівень)* (70% учнів) рівень сформованості соціальної зрілості. А відтак, можна з впевненістю стверджувати, що загальний рівень сформованості соціальної зрілості дітей-сиріт не відповідає суспільним вимогам і потребує виявлення педагогічних умов для покращення ситуації у даному напрямі.

Висновки. Таким чином, вивчення та узагальнення досвіду роботи Чернігівської загальноосвітньої школи-інтернату ім. Ю.Коцюбинського дає змогу зробити висновок, що процес формування соціальної зрілості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування потребує створення у закладі відповідного акмесередовища яке забезпечить об'єктивні і суб'єктивні чинники необхідні для ефективного функціонування всіх компонентів педагогічної системи.

Література:

1. Конвенція ООН про права дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/shos/995021>
2. Петрочко Ж.В. Основи соціально-правового захисту особистості: [навч. посіб.] / Ж.В.Петрочко – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2009. – 320 с.
3. Кузьміна О.В. особливості соціалізації дітей, позбавлених батьківського піклування / О.В.Кузьміна // Проблеми трудової та професійної підготовки: наук.-метод.зб. – Слов'янськ.: видавництво "Грифон", 2006. – Вип.11. – С.53-56.

В. Г. Заєць,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,
член-кореспондент Української Академії Акрмеології
(Київський університет імені Бориса Грінченка)

СКАРБНИЦЯ АКМЕСТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розкриваються умови розвитку творчої особистості учня, шляхи формування навчальних умінь, необхідних у здобутті фахової освіти. Повноцінне становлення майбутнього спеціаліста відбувається за умови єдності змісту, форм і методів навчання. Розв'язання дослідницьких завдань на уроках та позаурочний час формує фундаментальні знання.

Ключові слова: акместановлення, україномовна освіта, форми навчання, завдання, навчальна діяльність, уміння, навички, творча особистість.

В статтє раскрываются условия развития личности ученика, пути формирования учебных умений, необходимых для получения профессионального образования. Полноценное становление будущего специалиста происходит при единстве содержания, форм и методов обучения. Решение исследовательских задач на уроках и во внеурочное время формирует фундаментальные знания.

Ключевые слова: акместановлення, украиноязычная образование, формы обучения, задачи, учебная деятельность, умения, навыки, творческая личность.

The article deals with the terms of development creative learner's personality, ways of formation educational skills necessary for getting professional education. The full formation of the future specialist is provided unity of content, forms and teaching methods. Solving research tasks on the lessons and after school time form the fundamental knowledge.

Key words: acme formation, Ukrainian-language education, forms of education, tasks, educational activities, abilities, skills, creative personality.

Постановка проблеми. Інформатизація суспільства, розвиток процесів отримання, переробки повідомлень, прагнення розбудувати успішне суспільство, застосовуючи новітні технології, спрямовують сучасну національну освіту на інтенсивну роботу зі змістом, формами і методами навчання учнів аби забезпечити повноцінну підготовку майбутнього фахівця.

За останні десятиріччя пошуки моделей навчання української мови свідчать про посилення тенденцій до інтеграції знань, відповідно на державному рівні були прийняті освітні документи, спрямовані на формування у підростаючого покоління ряду компетентностей [1].

Актуальність зазначеної проблеми й обумовила вибір теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна педагогічна думка (Г.Балл, В.Євстратов, І.Зязюн, І.Козловська, А.Литвин, Н.Ничкало, П.Перепелиця, С.Сисоєва) порушує питання створення такої моделі організації навчального процесу, яка сприяла б підвищенню конкурентоздатності країни на світовому ринку праці. Вектор сучасної освітньої діяльності спрямований на пошуки оптимальних форм навчання учнів, розвиток зацікавленості науковими студіями, формування навичок набуття досвіду займатися дослідницькою та творчою діяльністю.

Провідні вітчизняні лінгводидакти (З.Бакум, Л.Варзацька, О.Горошкіна, Є.Голобородько, Т.Донченко, С.Єрмоленко, С.Караман, О.Караман, В.Мельничайко, Е.Палихата, М.Пентилюк, К.Плиско, М.Плющ, Л.Рожило, В.Тихоша та ін.) наголошують на такому процесі україномовної освіти, який сприяв би розвиткові творчих здібностей кожного учня та забезпечував належний рівень сформованості умінь користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Метою нашої розвідки – розкрити підгрунття становлення творчої особистості майбутнього фахівця, яке включає зміст навчального матеріалу із суміжних і несуміжних з українською мовою предметів, форми навчання, методи і прийоми оволодіння знаннями. Така робота допоможе поєднати наукову діяльність у навчальному закладі і вищі.

Як відомо, основною формою отримання знань залишається урок, що вирізняється типами: урок-дослідження, урок-спостереження, урок-семінар, урок-диспут, урок цікавих повідомлень, урок захисту знань тощо. Разом із тим підвищити рівень самостійності учня в освітній діяльності, навчити творчо виконувати завдання професійного змісту суттєво допомагають курси за вибором, факультативи, позаурочні форми отримання певних наукових відомостей тощо. Важливість таких форм навчальної роботи полягає в формуванні особистісної потреби знань.

У практиці навчання української мови учителям-словесникам відомі лінгвістичні турніри, дискусійні “круглі столи”, розроблені відомим методистом В.Федоренком. Створені педагогом

макроігри (“Лінгвоматематика”, “Лінгвоастрономія”, “Лінгвогеографія”), мікроігри (“Лінгвомузика”, “Лінгвобіологія” та ігри-мозаїки (“Крізь призму мови”, “Міжнародний калейдоскоп”)) [4].

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний освітній заклад мусить не лише розвивати інтерес до різних галузей знань, а також навчити володінню сучасними методами наукового пошуку, підказати оптимальні шляхи до одержання нових наукових відомостей. У зв’язку з цим особливої уваги потребує організація мовленнєво-мислительної діяльності учнів, яка здійснюється за умови пошуково-дослідницької праці, що передбачає зростання пізнавальної самостійності.

Під скарбницею становлення творчої особистості майбутнього фахівця розуміємо відповідно постає питання змісту освіти в цілому і зокрема конкретної галузі, представленої в шкільному курсі (суспільно-гуманітарна, художньо-естетична, фізико-математична, природнича та ін.).

Окрім того, навчальна дослідницька діяльність в умовах шкільного навчання, на відміну від майбутньої наукової діяльності в університеті, полягає в тому, що учень здійснює не весь цикл дослідження, а виконує лише окремі його елементи, оволодіваючи експериментальними методами дослідження, моделюванням мовних явищ, фактів і закономірностей.

Учителі-практики часто використовують частково-пошуковий метод, розроблений І.Лернером та М.Скаткіним, під час застосування якого учні вирішують проблеми, а вчитель лише спрямовує думку, допомагає визначити проблеми, створює й формулює проблеми, окреслює шляхи її розв’язання та перевіряє отримані результати.

Однак нам імпонує спонукально-пошуковий метод, запропонований відомою дослідницею К.Плиско. Названий метод навчання є основою підготовки учнів до подальшої творчої діяльності, сприяє умінню розв’язувати комплекс дослідницьких завдань (аналізувати факти та явища, формулювати наукове завдання й мету, висувати гіпотезу), вчить засвоювати абстрактні лінгвістичні поняття та систематизовувати отримані знання. Забезпечити високий результат учіння можуть такі прийоми: самостійне спостереження й аналіз мовного матеріалу, самостійний вибір мовних засобів для конструювання текстового матеріалу, дослідження мови творів різних стилів [2, с.25].

Формування навичок проведення дослідницької діяльності доречно, починаючи із застосування на аспектих уроках різних прийомів, як-от: тимчасові обмеження, раптові заборони, нові варіації, інформаційна недостатність або інформаційне перенасичення, показує здатність учнів працювати в нових умовах. Продовжувати застосовувати використовувати такі прийоми можна на позаурочних заняттях (предметні гуртки, шкільні наукові товариства тощо).

Елементи дослідницької діяльності також можна включати до виконання домашніх творчих проєктів, де обов’язковими є завдання роботи з текстами творів різних стилів та жанрів: проаналізувати, зіставити, виділити головне, знайти й пояснити причиново-наслідкові зв’язки, узагальнити, систематизувати отримані результати та представити перед аудиторією. Поступове ускладнення такої роботи забезпечить розвиток загальнонавчальних умінь, а також сформує навички роботи з інформацією, розвиватиме ініціативу, що дає, на нашу думку, фундаментальні знання.

Виконання колективних творчих проєктів формує в учнів уміння працювати в команді, проявляти ініціативу, об’єктивно оцінювати свою діяльність, прислухатися до думки однокласників.

Вважаємо, методично виправданим є організація самостійних спостережень над мовним матеріалом, який учні опанували. Закріплення знань, розширення наукових відомостей можна організувати, поставивши пошукові завдання, розв’язання яких потребуватиме переосмислення відомого навчального матеріалу, а саме: зміна форми слова, словосполучення, перебудова мовної конструкції (вилучення з неї одних елементів і включення до її складу інших), конструювання з простих елементів складних і навпаки.

Вироблення навичок проводити лінгвістичні експерименти підвищує в учнів когнітивну діяльність. Наприклад, під час вивчення теми “Види присудків та способи їх вираження” методично виправданою є постановка перед учнями пошукового завдання: знайти, чим відрізняються присудки в таких реченнях: *Квіти розквітли. Квіти почали розквітати. Усе розквітло.* Звузивши проблемне завдання, вчитель пропонує знайти відтінки значення головних членів речення в запропонованих для аналізу висловленнях, що дає можливість учням відповісти

на запитання про типи присудків: прості і складені, дієслівні та іменні. Відстежити граматичну омонімію та граматичну синонімію допоможуть вправи на виписування складнопідрядних речень зі словами *що* або *як*. Ускладнивши завдання, можна запропонувати проаналізувати види підрядних частин, приєднаних за допомогою названих сполучних слів, побудувати складносурядні речення із сполучником *проте*, *зате*, *однак* та замінити його сполучником *але*.

Як відомо, основний курс рідної мови не може забезпечити в повному обсязі проведення дослідницької діяльності. Тому введення до навчальних планів додаткових форм навчання (курсів за вибором, факультативних занять) є органічним продовженням науково-навчальної роботи, розпочатої на уроках, що забезпечує становлення творчих здібностей учнів, міцність теоретичних знань та практичних умінь.

Курс за вибором для учнів 8–9-х класів “Лінгвістична лабораторія” вважаємо формою навчальних занять, яка забезпечує інтеграцію знань. Основними завданнями курсу є не лише поглибити відомості про основні розділи лінгвістики й розкрити інтегративних функції української мови, а також формувати вміння аналізувати, досліджувати лінгвістичний матеріал різних стилів, жанрів [3, с. 165–178].

Висновки. Названий курс допоможе сформувати вміння проводити самостійні дослідницькі роботи в системі Малої академії наук, частково у виші, обирати за власними інтересами перспективну для дослідження наукову тему. Завдання вчителя-словесника допомогти в чіткому формулюванні теми учнівського дослідження, її новизни, актуальності та перспективності. Не менш важливим є зв'язок теми зі шкільним матеріалом, забезпеченість дослідження відповідним науково-методичним та бібліографічним супроводом. На заняттях курсу учитель має ознайомити учнів з різнобічними поглядами вчених на ті самі факти і явища мови. Результати слід висвітлювати під час проведення занять-диспутів, розробки колективних та індивідуальних творчих проєктів.

Подальшого удосконалення потребує проблема відображення в навчальних планах організації позакласних форм навчання для творчого становлення майбутніх фахівців.

Література:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>].
2. Плиско К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі / К. М. Плиско. – 2-е вид., перероб. й доп. – Харків : ХНПУ – 2005. – 83 с.
3. Програми курсів за вибором і факультативів з української мови 8–11 класи / за заг. ред. К. В. Таранік-Ткачук. – К. : Грамота, 2011. – 272 с.
4. Федоренко В. Інтегрований ігровий комплекс: “Синтез наук”. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 224с.
5. Федоренко В. Практичні аспекти керівництва учнівськими дослідницькими роботами філологічної тематики / В. Федоренко // Методичні діалоги. – 2006. – №9. – С.3–8.

УДК 378.147=111

О. В. Іванова,

кандидат педагогічних наук, доцент,

член-кореспондент Української Академії Акмеології

(Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ)

УДОСКОНАЛЕННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито особливості удосконалення монологічного мовлення студентів-філологів у акмеологічному аспекті. Автор наголошує на потребі володіння високим рівнем такого виду мовлення. Детально структуровано ознаки якісного монологічного мовлення, якими має оволодіти майбутній філолог-професіонал.

Ключові слова: *монологічне мовлення, студенти-філологи, акмеологічний аспект, філолог-професіонал.*

В статті раскрыты особенности усовершенствования монологической речи студентов-филологов в акмеологическом аспекте. Автор акцентирует на необходимости владения высоким уровнем такого вида речи. Детально структурированы признаки качественной монологической речи, которыми должен овладеть будущий филолог-профессионал.

Ключевые слова: *монологическая речь, студенты-филологи, акмеологический аспект, филолог-профессионал.*

The article reveals peculiarities of improving speaking skills of students-philologists in the context of acmeological aspect. The author pointed out the necessity of high level this type of speech language proficiency.

Elements of qualitative speaking are structured in detail which future experts in philology must master.

Keywords: *monologic speech, students-philologists, acmeological aspects, professional philologists.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Гуманізація сучасної освіти вимагає перегляду підходів до професіоналізму фахівців різних галузей, а відтак – до належного забезпечення фахової підготовки, розвитку й удосконалення студентів протягом навчання та спеціалістів упродовж життя.

Одним із перспективних і актуальних для сучасної освіти є акмеологічний підхід. Акмеологія як наука активно розвивається в Україні й світовому освітянському просторі, суттєво змінює акценти у сфері професійної підготовки фахівців, оскільки сьогодні завдання підвищення якості освіти та професійного розвитку фахівців у мінливому динамічному світі є актуальним і першочерговим. Предметом акмеології є саморозвиток особистості, його професійне становлення, розвиток й удосконалення професійної майстерності на шляху реалізації особистісної стратегії життя.

Професіоналізм – головна категорія акмеології. За визначенням акмеолога Н. Лосєва професіоналізм діяльності – це «якісна характеристика суб'єкта роботи, яка відбиває високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок і умінь» [5, с. 13].

Для майбутнього філолога становлення професіоналізму починається з досконалого володіння іноземною мовою, з уміння висловити власну думку й зрозуміти думку іншої людини, з удосконалення іншомовної мовленнєвої компетенції. Формування фахової іншомовної мовленнєвої компетенції пояснюється усвідомленням ролі й значення культури мовлення у майбутній діяльності; виробленням навичок мовного чуття; умінням дотримуватися норм іноземної мови, користуватися її виражальними засобами з урахуванням умов і завдань комунікації. Філолог-професіонал має вміти говорити як оратор. Його мета – досягти майстерності в усному іншомовному мовленні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Дослідженням проблеми мовлення для студентів-філологів, системи навчання усного монологічного мовлення та питаннями культури мовлення займалися Н. Бабич, Є. Голобородько, С. Караман, Л. Коган, М. Пентилюк, А. Алхазішвілі, І. Рахманов, В. Скалкін та інші.

Мовлення – багатоаспектне поняття, що має велику кількість визначень у лінгвістичній, психологічній і методичній літературі. Це обумовлено неоднозначною оцінкою мовленнєвого процесу і його природи в цілому. Лінгвісти зазвичай співставляють його з мовою й дають визначення мовленню через зіставлення. На їх думку мовлення – «мова в її конкретному виявленні як засіб спілкування, форма існування мови» [3, с. 92]. Н. Бабич визначає мовлення як: 1) спосіб існування й вияву мови, «мова в дії», мовний процес у багатьох його видах і формах (говоріння, писання, слухання, читання), мовчазна розмова з самим собою, обдумування майбутнього власного чи сприйнятого від інших повідомлення; 2) вияв процесу формування (а не втілення) думки; 3) вияв одиниць мови усіх рівнів і правил їх поєднання; 4) засіб конкретизації спілкування (мовного спілкування) [1, с. 196-197].

Психологи розглядають мовлення як вид діяльності, що забезпечує спілкування як процес породження й сприйняття висловлювання.

Лінгводидакти акцентують увагу на функціональному аспекті поняття, визначаючи мовлення як функціонування мови у процесах вираження й обміну думок; практичне користування мовою в конкретних ситуаціях з наперед визначеною метою. М. Львов мовлення презентує як діяльність, процес; продукт мовленнєвої діяльності. Враховуючи неоднозначність поглядів на природу зазначеного поняття, під мовленням ми розуміємо діяльність, цілеспрямований процес вираження й сприйняття думок, почуттів, бажань, настроїв.

Виділення невирішених раніше частин проблеми, котрим присвячується стаття. Все ж, незважаючи на розкриття різних аспектів цієї проблеми, питання навчання студентів іншомовному мовленню, досягнення ними рівня володіння іноземною мовою на високому професійному рівні вивчається, узагальнюється, спрямовується у практичну площину вишів і вперше розглядається в акмеологічному аспекті.

Метою статті є обґрунтування особливостей удосконалення монологічного мовлення студентів-філологів в акмеологічному аспекті.

Реалізація поставленої мети вимагає, на нашу думку, **розв'язання** таких завдань:

- з'ясувати сутність основних понять дослідження;
- довести необхідність досконалого володіння монологічним мовленням на високому професійному рівні;
- визначити елементи монологічного мовлення, що в сукупності становлять якісний продукт мовленнєвої діяльності філолога-професіонала.

Виклад основного матеріалу дослідження. Правильним вважається таке мовлення, в якому мовець дотримується мовних норм. Така висока культура мовлення включає й уміння знайти не лише точні засоби для висловлення власної думки, але й уживати слова, фрази, понадфразові єдності відповідно до мети і ситуації спілкування. Таким чином, виділяються два основні показники високого рівня володіння іншомовним мовленням – правильність і комунікативна доцільність.

Отже, мовленнєва діяльність є складним процесом, що складається з двох ключових дій – зародження задуму і вираження змісту, що співвідносяться з відповідними етапами мовленнєвої діяльності. Перший етап відповідає орієнтуванню й плануванню та здійснюється у внутрішньому мовленні, другий – етапам реалізації й контролю, а також коригування, що здійснюються в зовнішньому мовленні.

Монологічне мовлення називається організованим видом мовлення, оскільки його можна запланувати заздалегідь як цілісний вислів [4, с. 213]. Уміння, що забезпечують організованість монологічного мовлення: 1) точне планування монологічного висловлювання; 2) формулювання його комунікативної мети й предмету; 3) підпорядкування окремих сторін висловлювання загальній меті, мовленнєвому завданню [2, с. 14].

Складовими професійного усного монологічного мовлення філолога виступають наступні якості: цілеспрямованість – це, з одного боку, спрямованість мовленнєвої свідомості мовця на здійснення загального комунікативного наміру, свідомий вибір композиційно-мовленнєвої форми, його стратегія, а з іншого – це тактика, що визначає відповідні шляхи особисті, прийоми її актуалізації. Формуючи й розвиваючи цілеспрямованість, ми водночас удосконалюємо й мотиваційно-розумовий рівень мовленнєвих умінь. Із цією метою необхідно сформулювати намагання висловлювати бажаний зміст, передавати власне ставлення до предмету мовлення [2, с.14].

Розгорнутість усного мовлення полягає в його послідовному, логічному й ясному розвитку. Комунікативний намір мовця проявляється у ґрунтовному викладі думки, її уточненні, поясненні тощо [4, с. 24]. Розгорнутість монологічного висловлювання пов'язана з тим, що в ній, як правило, майже не представлена фонові інформація, що створюється ситуацією у діалогічному мовленні. Розгорнутість виражається в детальності, повноті, завершеності думки, що висловлюється переважно у монологі-розповіді. Вона здійснюється в умінні викласти свої думки послідовно, ясно, повно та доказово. Ця якість мовлення може реалізовуватися на професійному рівні завдяки таким умінням:

- 1) дотримання логіко-часової послідовності у викладі подій;
- 2) уточнення, деталізація думки (причина, мета, протиріччя тощо);
- 3) висловлення власного ставлення до події або до дій, що її складають, упродовж або наприкінці розповіді [2, с. 16].

Довільність є відмінною якістю механізму породження усного мовлення й передбачає самостійність, евристичність, вибір відповідної композиційно-мовленнєвої форми для досягнення свого комунікативного наміру. Мовець має користуватися найбільш доцільними для цього висловлювання мовними засобами, тобто вживати слова або синтаксичні структури, що найбільш точно передають його задум, уміти передати потрібний ступінь ствердження, категоричності, обираючи синтаксичні засоби, типові для заданого функціонального стилю [2, с.16]. Для досягнення високого рівня довільності усного монологічного мовлення, необхідно уміти вибирати, комбінувати, замінити еквівалентами тощо. Удосконалення цих умінь сприяє розвитку відповідності та нормативності мовного оформлення монологічного висловлювання.

Послідовність і логічність є ще одними, не менш важливими ознаками монологу й реалізуються в розвитку ідеї основної фрази шляхом уточнення думки, її доповнення, пояснення, обґрунтування тощо. Логічність є послідовним розташуванням елементів висловлювання, упорядкованою системою фактів, підпорядкованих меті висловлювання [7, с.14]. Рівень розвитку мовленнєвих умінь студента-філолога відображається в першу чергу в його здатності

висловлюватися логічно.

Тематичність полягає в єдності теми, лексико-семантичних ліній і відповідності змісту. Тема – це об'єкт розгляду, зміст якого розкривається у визначенні (специфічної для кожної галузі знань) сфери діяльності, що є соціально значущою [6]. Тема висловлювання має дві сторони – зовнішню (назва, що є засобом позначення об'єкту та аспекту його розгляду) та внутрішню (комплекс змістових характеристик об'єкту в аспекті його розгляду).

Ознака інформативності тісно пов'язана з тематичністю, що пояснює, як кількість і впорядкованість існуючих у монологі логічно пов'язаних суджень, що безпосередньо адресовані свідомості слухачів, впливають на їхній розум і почуття, збільшують лексичний запас.

Інтенціональність виявляється в існуванні й реалізації комунікативного наміру мовця в монологічному висловлюванні, містить звертання, що не потребує обов'язкової зворотної реакції слухачів.

Ситуативність визначається тим, наскільки висловлювання студента відповідає ситуації спілкування, забезпечує керування нею (встановлення контакту, активізація уваги, підтримка уваги протягом мовленнєвого акту).

Модальність є відображенням нашого ставлення до об'єктивної дійсності. Будь-яке ціле висловлення думки, почуття, спонукання до дії виражає дійсність у тій чи тій формі висловлювання, втілюється в одній з наявних у цій мові інтонаційних схем речення і виражає одне з тих синтаксичних значень, що в своїй сукупності утворюють категорію модальності.

Суттєвим є визначення параметрів характеристики усного монологічного мовлення, за якими доцільно визначати ступінь сформованості умінь усного мовлення студентів-філологів і становлення їх професіоналізму. Серед цих параметрів важливе місце посіли смислові показники, такі як: розкриття змістової, логіко-структурної, функціонально-комунікативної сторони висловлювання. До складу цієї групи увійшли й інші параметри: тематичність, ситуативність, відповідність висловлювання комунікативному завданню, зв'язність висловлювання.

Важливим чинником, що спонукає до професійного ґрунтовного й змістовного монологічного висловлювання, є використання мовленнєвих ситуацій, що допомагають окреслити комунікативні завдання, розв'язання яких потребує швидкого й правильного розуміння умов комунікації, уміння доцільно планувати власне мовлення, забезпечувати зворотний зв'язок.

Оскільки мовленнєвий процес відбувається як наслідок мотиву, згідно з психолінгвістичними дослідженнями, що породжує якусь думку й оформлює її у зовнішньому мовленні, важливе місце у структурі мовленнєвої діяльності студентів-філологів належить мотивації. Недостатність мотивації негативно позначається на якості створюваних студентами висловлювань. Мотив мовлення в студентів виникає за наявності емоцій, яскравих вражень, зацікавленості питанням. Для досягнення високого рівня володіння монологічним мовленням студентами-філологами, надання мовленню комунікативної спрямованості, варто будувати процес навчання з урахуванням етапів мовленнєвого процесу: генерування ідей (породження задуму) і вираження думки (її втілення в усне монологічне мовлення).

Отже, є всі підстави зробити **висновок з даного дослідження**: рівень володіння іншомовним усним монологічним мовленням для майбутнього словесника є не лише показником його професійних якостей, а й фактором, що впливає на його визнання у педагогічному світі. Філологи, які не володіють мовленням на належному рівні, не можуть бути задоволеними собою, що негативно позначається на їхній професійній діяльності та самооцінці.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в удосконаленні писемного мовлення студентів-філологів у акмеологічному аспекті.

Література:

1. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови: [навч. посібн.] / Н.Д. Бабич. – Львів: Світ, 2003. - 432 с.
2. Баташов Н.А. Совершенствование устной монологической речи студентов 3-го курса языкового факультета на основе системно-функциональной организации учебно-речевого материала /английский язык/: Дис... канд.пед.наук: 13.00.02 / Н.А. Баташов. – Л., 1988. - 203 с.
3. Данилова Г.С. Акмеологія і професіоналізм в умовах глобалізації. Акмеологія – наука XXI століття: Мат. міжн. наук.-практ. конф. / Г.С. Данилова. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. – 412 с.
4. Єрмоленко С.Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С.Я. Єрмоленко, С.П. Бибик, О.Г. Тодор. За ред. С.Я. Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001. – 224 с.

5. Леонтьев А.А. Речь и общение /А.А. Леонтьев //Иностр.языки в школе. – 1974. №3. – С 83-86.
6. Лосева Н. Співробітництво викладача вищого навчального закладу і вчителя на шляху досягнення «акме» / Н. Лосева // Рідна школа. – 2004. – № 3. – С. 12-14.
7. Нахабина М.М. Определение объективных показателей сформированности речевых навыков и умений при устном воспроизведении и интерпретации текста : Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / М.М. Нахабина. – М., 1974. – 222 с.
8. Собесская В.В. Совершенствование устной монологической речи студентов 4 курса на функционально-содержательной основе /немецкий язык как вторая специальность: Дис... канд.пед.наук: 13.00.02 / В.В. Собесская. – Л., 1987. – 254 с.

УДК: 37.013.77:378

О.М. Кабанкова,
аспірант

(Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки, (м. Луцьк)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Стаття присвячена розгляду поняття “акмеологічна компетентність”, що сприяє досягненню акме-вершин людиною в процесі діяльності.

Ключові слова: акмеологічна компетентність, діяльність, акмеологічні вміння, акмеологічні якості особистості

В статті розглянуто содержание термина “акмеологическая компетентность” как одной из профессионально значимых характеристик специалиста.

Ключевые слова: акмеологическая компетентность, деятельность, акмеологические умения, акмеологические качества личности

The term “acmeological competence” is considered in the article. It is one of the professionally important specialist’s characteristics.

Keywords: acmeological competence, activity, acmeological skills, acmeological personality

Постановка проблеми. У процесі становлення і розвитку української державності перед суспільством, постають нові актуальні проблеми, розв’язання яких є гарантом функціонування усіх суспільних інститутів. Сьогодні існує нагальна потреба по-новому осмислити стан і завдання професійної підготовки фахівців у всіх галузях економіки та соціальної сфери, адже освіта, кваліфікація й майстерність зайнятих у процесі соціального виробництва людей прямо впливають на темпи формування матеріальних та духовних цінностей суспільства.

Щоб отримати компетентного спеціаліста у певній галузі, слід пам’ятати, що лише вчитель чи викладач – справжній професіонал своєї справи – здатний забезпечити свого вихованця потрібними у майбутній професійній діяльності знаннями. Саме тому одним із основних шляхів реформування освіти, визначених Державною національною програмою “Освіта” (“Україна” XXI століття”), є підготовка нової генерації педагогічних кадрів, безперервна освіта педагогічних працівників, підвищення їх професіоналізму, освітнього і загальнокультурного рівня [1].

Зауважимо, що зміна характеру соціальних стосунків, сучасні вимоги щодо соціалізації індивіда (формування гармонійної, самодостатньої особистості, що володіє широким творчим потенціалом, моральною стійкістю та психологічною гнучкістю, з високою культурою спілкування з людьми) викликають необхідність постійного розвитку та вдосконалення професійної підготовки студентів, підвищення рівня творчої самостійної діяльності майбутнього спеціаліста. У вирішенні зазначених завдань провідну роль відіграє нова міждисциплінарна галузь знань у системі наук про людину – **акмеологія**, що виникла на перетині природничих, суспільних, гуманітарних і технічних дисциплін і вивчає феноменологію, закономірності й механізми розвитку людини на ступенях її зрілості як особистості і як суб’єкта діяльності, особливо при досягненні нею найвищого рівня в цьому розвитку [2, с. 11]. Акмеологія як наука містить нові можливості розгляду професійного становлення фахівця під кутом оволодіння ним “акме” – умов досягнення все більш високих ступенів розвитку. Саме тому акмеологічна освіта набуває особливого значення, оскільки дозволяє здійснювати підготовку високопрофесійних спеціалістів, тобто таких, які мислять професійно, творчо, компетентно.

Аналіз досліджень показує, що акмеологія як науковий напрямок спирається на психолого-педагогічну концепцію, орієнтовану на вивчення людини як об’єкта комплексних досліджень, а саме: як індивіда, особистості, суб’єкта діяльності (Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач,

М. Данилов, Н. Кузьміна та ін.). Формуванню високої професійної компетентності, володінню всією сукупністю необхідних у трудовій діяльності фундаментальних і спеціальних знань та практичних навичок присвячені роботи Н. Бібік, Л. Гребнева, В. Кружаліна, Н. Кузьміної, А. Хуторського та ін.

Мета статті: проаналізувати специфіку деяких змістових характеристик поняття “акмеологічна компетентність”, що дозволить адекватно відобразити процес досягнення акме-вершин людиною в процесі діяльності.

Виклад матеріалу. Професіонал на сучасному етапі – це не лише вузький фахівець у своїй галузі, а й ініціативна, спроможна працювати в команді і готова до постійного розвитку, особистість. На підтвердження цієї позиції у доповіді представників Промислової Федерації Швеції говориться, що «промисловості необхідна велика кількість добре освічених учених та інженерів. Проте, кількість – це не найголовніше, набагато важливіше – компетенції фахівців. З одного боку, необхідні наукові знання, але цього недостатньо. Без соціальних компетенцій та інших здібностей не обійтися. Уміння співробітничати, креативність, відповідальність – це ті вимоги, які є життєво важливими на сучасному етапі. Безперервний особистий розвиток також необхідний для професіоналів» [3, с.214–215]. Серед вище зазначених соціальних компетенцій виділяються вміння співробітничати, комунікативні вміння, високий рівень володіння мовою й культурою.

На думку А. Хуторського, компетенція – це сукупність знань, умінь, навичок та досвіду суб'єкта діяльності по відношенню до нього певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності. Компетенція характеризується як здатність людини до мобілізації знань, умінь, зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації [4, с. 152].

Відтак, вважаємо за необхідне розмежовувати два поняття: “компетентність” та “компетенція”. При цьому ми поділяємо думку В. Калініна, що компетентність є ширшим поняттям, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця [5]. Таким чином, компетенція є певним набором знань, умінь, навичок, а компетентність – якісна характеристика їх засвоєння, що проявляється в процесі практичної діяльності.

Слід наголосити також на тому, що поняття “компетентність” є однією з базових категорій акмеології на сучасному етапі її становлення та розвитку, котра в контексті дослідження розуміється як уміння особистості вільно орієнтуватися в складних умовах професії, оперувати суб'єктивними та об'єктивними її складовими, вводити нові способи здійснення діяльності, технології. За такого підходу цілком правомірним є виокремлення такого інтегрованого поняття, як «акмеологічна компетентність», яке розглядається нами як готовність і здатність зрілої особистості (студента) проектувати свій поступовий психічний та професійний розвиток із постійним ускладненням завдань, зростанням рівня їх досягнень, що найбільш повно реалізують потенційні особистісні ресурси людини через: **акмеологічні знання**, тобто обізнаність, поінформованість про те, які досягнення можливі у сфері психічного, професійного розвитку, їх рівні, варіанти; **акмеологічні вміння** – прийоми, способи, технології досягнень у сфері психічного розвитку та професійній сфері, прийоми розрізнення, оцінювання різних видів акме; **акмеологічні якості особистості**, які забезпечують рух особистості (студента) до окреслених досягнень, серед яких найбільш значущими є **акме-мотивація** та **акме-здібності**.

Акме-мотивація – це спрямованість індивіда на розв'язання акмеологічних завдань особистісного та професійного розвитку, а також на забезпечення його поступового динамічного творчого характеру на етапі навчання у ВНЗ.

Акме-здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, які забезпечують підтримку «висхідного» вектора психічного та професійного розвитку людини і включають здатність будувати варіанти акмеограм свого розвитку, обирати та реалізувати прийоми та технології переходу з одного рівня професіоналізму на інший, більш високий рівень, здатність долати перепони на шляху досягнення власного акме.

Під час навчання у вищому навчальному закладі у студентів повинні формуватися такі акме-здатності, як: демонстрування знання основ та історії дисципліни; логічне й послідовне представлення засвоєних знань; контекстуалізація нової інформації; розуміння результатів

експериментальних і спостережних способів перевірки наукових теорій, з одного боку, та оволодіння предметною галуззю на належному кваліфікаційному рівні, з іншого [6].

Крізь призму професіоналізації нами виділяються такі основні види акмеологічної компетентності, що найбільш характерні для становлення майбутнього фахівця:

– *спеціальна компетентність* – володіння власною професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший фаховий розвиток;

– *суспільна компетентність* – володіння спільною (груповою) професійною діяльністю, співробітництвом;

– *особистісна компетентність* – володіння способами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особи;

– *індивідуальна компетентність* – готовність до фахового росту, володіння способами самореалізації та розвитку індивідуальності в межах професії.

Завдання вищої школи – розкрити й розширити той смисловий простір соціуму, в рамках якого студент зможе здійснити свій життєвий, духовний і професійний вибір – освоєння професії і оптимальної самореалізації в ній.

Одним із найважливіших чинників розвитку акмеологічної (професійної) компетентності студентів ВНЗ в умовах активізації євроінтеграційних процесів є іноземна мова (ІМ), зокрема англійська, яка в сучасному світі є однією із мов міжнародного спілкування, розуміння, обробки та передачі різнопланової інформації. Головним завданням викладача вишу стає забезпечення професійної спрямованості змісту навчання ІМ із урахуванням реальних вимог до іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Ця тенденція є відображенням глобальних процесів розвитку освіти, передусім компетентнісного підходу, який орієнтований на всебічний розвиток й підготовку студента до його професійної діяльності, а також передбачає отримання ним як знань, умінь, навичок, так і здатності до постійного самовдосконалення, саморозвитку, прийняття креативних рішень.

Принагідно зазначимо, що у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки, Севастопольському інституті атомної енергетики (СІАЕ), проводиться велика робота щодо вдосконалення навчального процесу з вивчення іноземної мови (англійської та німецької). Під час занять студенти вчать правильно пояснювати іноземною мовою явища, характерні для їх спеціальностей, адекватно вирішувати поставлені викладачем завдання, оцінювати, прогнозувати ситуації, що забезпечує розвиток таких професійних якостей, як: здатність брати на себе відповідальність при вирішенні різних питань; працювати в команді; проявляти ініціативу; уміння аналізувати нові проблеми та шукати шляхи їх творчого вирішення.

Таким чином, іноземна мова в умовах модернізації освітньої діяльності, глобалізації економіки, динамічності інформаційних потоків стає універсальним засобом професійного життя, а компетентність – однією із найважливіших професійно значущих характеристик фахівця.

Означені домінанти компетентності вимагають по-новому підійти до аналізу і проектування педагогічної реальності вищої школи, управляти якістю професійної освіти в руслі акмеологічної парадигми як підґрунтя досягнення майбутніми спеціалістами висот професійної досконалості, забезпечення їх конкурентноспроможності на європейському ринку праці.

Висновок. Акмеологія сприяє вирішенню освітніх завдань засобами навчання та формуючого впливу на особистість студента, формуванню ціннісного ставлення до самовдосконалення й саморозвитку. Навчання в технічному вузі як сукупність окремих процесів з вивчення різних дисциплін необхідно будувати так, щоб він сприяв не тільки передачі студентам фундаментальних знань, але й, водночас, забезпечував формування у них стійкої потреби в їх отриманні, розвиток акме-мотиваційної сфери особистості. Тільки залучення студентів до безпосередньої участі у навчально-виробничій діяльності, яка є для них особливо значущою, активно й ефективно, сприяє формуванню навичок майбутньої професійної діяльності. Компетентнісний підхід у вищій освіті визначається здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду.

Література:

1. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) Освіта №44-45-46. – Грудень. – 1993.
2. Акмеология / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2006. – 424 с.

3. Modeer, Camilla. Federation of Swedish Industries, Stockholm. Competence demands for today and tomorrow: quality progress through interaction with industry. DSTI/STP/TIP(99)2/FINAL, 1999. – p. 211 – 216.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М. : ИОСО РАО, 2002. – с. 135– 157.
5. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
6. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект.– СПб.: РАО ИОВ, 1995.– 234 с.

УДК 378: 371

С. М. Калаур

кандидат педагогічних наук, доцент,

член-кореспондент Української Академії Акмеології

(Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті проаналізовано основні проблеми, які можна розв'язати на основі впровадження акмеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців. Автором зосереджено увагу на висвітленні змісту акме-мотивації студентів під час навчання. Наголошено на необхідності розробки акмеологічного супроводу навчально-виховного процесу.

Ключові слова: акмеологічний підхід, професійна підготовка, системне проектування акмеологічного освітнього середовища у вищому навчальному закладі

В статье проанализированы главные проблемы, которых можно избежать на основании внедрения акмеологического подхода в профессиональную подготовку. Автором сосредоточено внимание на сущности акме-мотивации студентов во время учебы. Отмечена необходимость разработки акмеологического сопровождения учебно-воспитательного процесса подготовки будущих социальных работников и социальных педагогов.

Ключевые слова: акмеологический подход, профессиональная подготовка, системное проектирование акмеологической образовательной среды в высшем учебном заведении

The article describes the essence of the Akmeology as the science and researches the content of akmeological approach, also it highlights the practical arrangements for its implementation. The article analyzes the main problems that can be solved on the basis of introduction of akmeological approach for training of future social workers. The author also focused on covering the content of students' akme-motivation during training. The necessity of developing of akmeological support for educational process of future social workers and social teachers training is underlined.

Keywords: acmeological approach, professional training, the system of designing of acmeological educational environment in higher education

Становлення соціальної сфери в нашій державі вимагає розробки інноваційної системи професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. У нашому баченні для того, щоб підготувати професійно компетентних соціальних працівників та соціальних педагогів необхідно, насамперед, відмовитися від механічної передачі знань на основі репродуктивного підходу. Увесь навчально-виховний процес повинен бути спрямований на самореалізацію особистості студента. Формувати у майбутніх фахівців уміння досягати максимальної самореалізації необхідно ще під час навчання у ВНЗ за умови використання акмеологічного підходу у процесі фахової підготовки. Ми повністю підтримуємо позицію В. Гладкової [2] у тому, що без розробки фундаментальних теоретичних концепцій освіти, які базуються на використанні досягнень акмеології складно досягнути позитивних результатів у формуванні професіоналізму фахівця.

Слід констатувати, що науковці Української академії акмеології нині активно проводять науково-дослідні роботи, які спрямовані на розробку інтегративних методів формування «акмео-соціуму» як національної стратегії; дослідження теоретичних проблем і розробку методів формування акмеологічної концепції розвитку професіоналізму, вивчаються можливості акмеологічного інструментарію в системі прикладної акмеології. Однак практичні аспекти використання акмеологічного підходу у підготовці майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів є недостатньо вивченими, що й стало поштовхом для написання статті.

Виходячи із вище наведених аргументів, метою нашої статті є пошук засобів вдосконалення професіоналізму майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів у

контексті їхнього особистісного розвитку і професійного становлення на основі застосування акмеологічного підходу.

Як стверджують провідні науковці [1; 3; 4; 5; 6] акмеологія націлена на пошук практичних механізмів удосконалення особистості, та передбачає надання практичної допомоги в досягненні нею вершини фізичного, духовного, морального і професійного розвитку. На основі комплексного дослідження С. Пальчевський [7, с. 9] сформулював основне завдання акмеології, яке полягає у дослідженні та аналізі закономірностей розвитку дорослої людини як: індивіда (складного живого організму), особистості (ядром якої виступають відношення людини до різних сторін об'єктивної дійсності) і суб'єкту діяльності (фахівця-професіонала); а також закономірності досягнення у цьому розвитку найбільш високого оптимального рівня.

У процесі дослідження встановлено, що саме акмеологія, у повній мірі може сприяти формуванню професійного та компетентного фахівця, що у майбутньому працюватиме у соціально-педагогічній сфері. Досліджуючи основні поняття акмеології, В. Ільїн та С. Пожарський [4] зазначають, що акмеологічний підхід передбачає цілеспрямоване використання позицій удосконалення та гармонії особистісного розвитку. Як стверджують А. Деркач і В. Зазикін, акмеологічний підхід можна розглядати у якості базисної узагальнюючої акмеологічної категорії, «яка описує сукупність принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішити акмеологічні завдання та проблеми» [1, с. 226]. Таким чином, акмеологічний підхід посідає провідне місце у системі акмеологічних основ організації навчально-виховного процесу у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників.

Додатковим аргументом на користь доцільності запровадження акмеологічного підходу в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів є відсутність чіткої системи неперервної підготовки фахівців, що повинна розпочинатися із середньої школи та закінчуватися післядипломною освітою. З огляду на це, запровадження акмеологічного підходу матиме суттєвий позитивний ефект у галузі досягнення найвищих вершин у навчальній діяльності, та надасть їм практичну допомогу в процесі становлення та формування професіоналізму фахової компетентності, а також сприятиме прогресивному розвитку здатності до самореалізації.

На основі акмеологічного підходу, професійну підготовку майбутнього соціального педагога та соціального працівника на базі Інституту педагогіки та психології в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка розглядаємо як процес досягнення максимально можливого для кожного студента розвитку теоретичної та практичної досконалості й професійної майстерності у навчальній, виховній та науковій діяльності та позитивно впливає на весь процес становлення майбутнього фахівця. З цієї точки зору, основна мета застосування акмеологічного підходу полягає у формуванні в майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників умінь вирішувати широкий спектр акмеологічних проблем.

Наукові інтереси викладацького складу кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, що працюють у галузі професійної підготовки майбутніх фахівців, стосуються таких проблем, як:

– дослідження взаємозв'язків між вдосконаленням мікро-характеристик студентів (індивід → особистість → суб'єкт діяльності) на основі створення максимально сприятливих умов для досягнення особистісних вершин під час теоретичного навчання та практичної підготовки на базах практик;

– розвиток професіоналізму майбутнього соціального працівника та соціального педагога як визначальної передумови для продуктивної професійної діяльності в галузі розв'язання соціальних проблем;

– розробка практичних алгоритмів і технологій продуктивної навчально-виховної діяльності студентів через стимулювання механізмів самовизначення, самоосвіти, самовиховання та самовдосконалення;

– впровадження акмеологічного супроводу навчально-виховного процесу, що включає дослідницький, корекційно-розвиваючий, консультативно-інформаційний інструментарій, який спрямований на вдосконалення практичної підготовки майбутніх фахівців, що працюватимуть в соціально-педагогічній сфері.

У ході вивчення практичних аспектів впровадження акмеологічного підходу ми дійшли до розуміння того, що навчально-виховний процес повинен бути організований таким чином, щоб сприяти максимальному розвитку особистості кожного студента, а також на формування його

«акме», що передбачає належний рівень сформованості компетентності у розв'язанні соціальних проблем з яким до нього звертатимуться у майбутньому клієнти.

Вважаємо, що у контексті акмеологічного підходу необхідно запровадити осмислений пошук ефективних шляхів організації навчально-виховної діяльності студентів, яка була б спрямована на формування високого рівня професіоналізму. На основі акмеологічного підходу професійну підготовку майбутнього соціального працівника можна трактувати як процес досягнення кожним студентом максимально можливого («акме») рівня теоретичної та практичної досконалості в навчальній, науковій та виховній діяльності. Ми повністю погоджуємося із твердженням В. Федорова [8] у тому, що акме – феномен, який існує незалежно від свідомості людини. Науковець доводить, що «акме» є «семіотичним, символічно-образним багатofункціональним феноменом сюжетом якого є історія професійного становлення» [8, с. 33].

На основі аналізу наукових напрацювань українських фахівців О. Дубасенюк [3], В. Д. Федорова [8] та В. О. Швидкого [9] у практичному аспекті акмеологічний підхід щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів повинен реалізовуватися у такій послідовності:

- системне проектування акмеологічного освітнього середовища у вищому навчальному закладі, що передбачає розвиток у студентів внутрішнього прагнення до успіху та творчості;
- оновлення змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів на основі запровадження інноваційних технологій навчання на основі принципів системності та наступності;
- цілеспрямована практична діяльність щодо впровадження акмеологічних технологій (технології забезпечення успіху і високих досягнень у процесі самовдосконалення та цілеспрямований розвиток «акме» кожного студента);
- розробка акмеологічного супроводу навчально-виховного процесу (впровадження інноваційних форм та методів співпраці викладачів зі студентами, які базуються на акме-мотивації та акме-підтримці);
- системний аналіз результатів, які досягають студенти у процесі навчання та внесення коректив у їхню подальшу професійну підготовку шляхом розробки та впровадження спецкурсів.

Вважаємо, що організовуючи навчально-виховний процесу викладачам доцільно брати до уваги об'єктивні та суб'єктивні чинники, які суттєво впливають на результативність впровадження акмеологічного підходу. Зокрема, до найбільш впливових об'єктивних чинників ми відносимо: умови навчання та відпочинку студентів, стан їхнього здоров'я. Тоді як до суб'єктивних чинників належать акме-мотиви та акме-здібності, які спонукають майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до особистісного та професійного вдосконалення.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців ми покладемо великі надії на акме-мотивацію та розвиток акме-здібностей. Зокрема акме-мотивацію розглядаємо як внутрішню спрямованість особистості на розв'язання акмеологічних задач професійного розвитку та вдосконалення, а також на забезпечення поступального руху в галузі досягнення високого рівня професіоналізму ще під час навчання. Внутрішня мотивація передбачає розвинуту у студентів здатність будувати найбільш перспективні варіанти особистісного та професійного розвитку, обирати та реалізовувати оптимальні прийоми та технології переходу із одного рівня на більш високий, долаючи при цьому об'єктивні та суб'єктивні перешкоди. У свою чергу, акме-здібності трактуємо як індивідуально-психологічні властивості майбутнього соціального працівника, які забезпечують підтримку його висхідного поступального професійного розвитку.

Таким чином на основі акмеологічного підходу, професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників можна розглядати у якості закономірних змін їх у якості індивіда, особистості та об'єкту діяльності. У результаті проведених нами досліджень, ми прийшли до усвідомлення того, що розвиток студентів буде оптимальним лише на основі досягнення ними особистісної зрілості, яка є критерієм особистісного зростання. Тобто, студент розвивається та самоактуалізується за рахунок внутрішніх ресурсів, а не штучно на основі зовнішньої мотивації з боку викладача.

Вважаємо, що основними механізмами досягнення «акме» майбутніми соціальними педагогами та соціальними працівниками за умови реалізації акмеологічного підходу можна вважати: саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту, самовиховання та самоконтроль. У

нашому баченні професійна діяльність викладача у цьому контексті повинна бути спрямована на допомогу студентів у формуванні особистісної зрілості, що передбачає перетворення його на цілеспрямовану особистість, що знаходить внутрішні резерви для подолання життєвих обставин та має внутрішню спрямованість на професійну та особистісну самореалізацію та досягнення «акме» у цьому процесі.

Висновок. Впровадження акмеологічного підходу в навчально-виховний процес дасть можливість майбутнім соціальним педагогам та соціальним працівникам досягнути як особистісного так і професійного зростання. Сьогодні у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка активно проводяться науково-дослідні роботи спрямовані на: розробку інтегративних методів формування акмеологічного освітнього середовища; дослідження та активне впровадження акмеологічного інструментарію, що спрямований на вдосконалення механізмів розвитку особистості студентів. Встановлено, що на основі акмеологічного підходу студент зможе виступати у якості активного «суб'єкта діяльності» та максимально повно реалізувати себе як особистість та суб'єкт діяльності.

Перспективи наших подальших досліджень будуть спрямовані на висвітлення практичних аспектів організації експериментального дослідження щодо запровадження акмеологічного підходу у навчально-виховний процес та визначення достовірності та математичної вірогідності отриманих результатів.

Література

1. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
2. Акмеология развития / под общ. ред. В. Н. Гладковой, С. Д. Пожарского. – СПб., 2006. – 391 с.
3. Дубасенюк О. А. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійного-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Акмеологія в Україні: теорія і практика : журнал / гол. ред. Огнев'юк В. О. – 2010. – №1. – С. 18–26.
4. Ильин В. В. Философия и акмеология / Ильин В. В., Пожарский С. Д. – СПб. : Политехника, 2003. – 395 с.
5. Кривонос О.Б. Творчість і професійно-творчі уміння спеціаліста Кривонос О. Б. // Педагогічні науки : зб. наук. праць / гол. ред. В. О. Цикін. – Суми : СумДПУ, 2002. – С. 285–293.
6. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Кузьмина Н. В. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
7. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього / Пальчевський С. С. // Акмеологія в Україні: теорія і практика : журнал / гол. ред. Огнев'юк В. О. – 2010. – №1. – С. 7–13.
8. Федоров В. Д. Психолінгвістичний ракурс поняття акмеології / В. Д. Федорів // Акмеологія в Україні: теорія і практика : журнал / гол. ред. Огнев'юк В. О. – 2010. – №1. – С. 27–39.
9. Швидкий В. О. Акмеологічні підходи до формування образу Я-професіонала у студентів ВНЗ / В. О. Швидкий // Акмеологія в Україні: теорія і практика : журнал / гол. ред. Огнев'юк В. О. – 2010. – №1. – С. 128–135.

УДК 159.922.7:159.943.2

Я. Є. Кальба,

кандидат психологічних наук, доцент,

член-кореспондент Української Академії Акмеології

(Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка)

ВЧИНКОВА ПАРАДИГМА У СИСТЕМІ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розкриваються можливості та перспективи запровадження вчинкового підходу у систему освіти. Висвітлено основні психолого-педагогічні умови, що визначають процес формування вчинкового потенціалу учня.

Ключові слова: *система освіти, вчинковий підхід, психолого-педагогічні умови, вчинковий потенціал учнів.*

В статті розкриваються можливості та перспективи впровадження поступкового підходу в систему освіти. Освітлено основні психолого-педагогічні умови, що визначають процес формування поступкового потенціалу учня.

Ключевые слова: *система образования, поступковый подход, психолого-педагогические условия, поступковый потенциал учащихся.*

In the article importance and possibilities of introduction of action approach open up in the system of education. Psychology-pedagogy maintenance of concept is reflected "action potential of personality of pupil".

Keywords: *education system, action approach, psycho-pedagogical conditions of action potential of the students.*

Постановка проблеми. В умовах глобальних трансформацій нашого суспільства вирішальним фактором виступає морально-ціннісна спрямованість особистості. Ця істина дається суспільній свідомості нелегко, але альтернативи їй немає. Відтак, на її дієву і швидку реалізацію мають спрямовуватися всі зусилля держави. Звичайно, що психологічній науці тут надаються виразні пріоритети. Нині йде пошук інноваційної виховально-розвивальної парадигми: пропонується нова методологія, що заперечує технократичну позицію, відшуковуються реальні засоби використання прихованих психологічних ресурсів розвитку особистості тощо.

У контексті зазначеної науково-практичної проблеми особливої актуальності набуває питання критеріїв вихованості, якими повинна керуватися освіта в цілому і школа зокрема, враховуючи як тенденцію до поширення релігійної віри, так і не менш виразну тенденцію до “безвір’я”, аномії, поліномії, аутономії тощо. При цьому особливо важливо визначитися щодо єдиного інтегрального критерію, з яким можна порівнювати кінцевий результат шкільного виховання, що виявляє себе на рівні вихованості випускника школи.

На сьогоднішній шкільній практиці не має науково обґрунтованої критеріальної моделі, яка б дозволяла здійснити не лише кількісну та якісну, а саме сутнісну оцінку вихованості учня, як поточну, так і випускную. Серед численних розробок, що здійснюються у цьому напрямі, чимало уваги приділяється питанням підготовки випускника школи до життя й діяльності у конкретному, ринковому, соціально-політичному середовищі, що передбачає формування в учнів різного роду компетентностей, якостей. Проте, ці та інші настанови набувають значення та потрібної ефективності лише за умови, якщо всі вони є з інтегрованими в єдину цілісну систему.

Аналіз останніх психолого-педагогічних розробок, дозволяє розглядати найбільш конструктивним і перспективним у вивченні та реформуванні системи освіти й насамперед, шкільного виховання, **вчинковий підхід**, розробка якого започаткована В.А.Роменцем та продовжує успішно розвиватися представниками його наукової школи [3].

У зарубіжній психології своєрідним науковим аналогом у розробці цієї проблеми виступає концепція К.Оллред, яка, досліджуючи психолого-педагогічні принципи виховання вчинком, розглядає позитивний вчинок як одиницю творчого поступу дитини в особистісному розвитку [2].

Основний виклад результатів дослідження. Варто зазначити, що поняття «вчинок» в буденній свідомості, а іноді й в професійному середовищі педагогів та психологів може розумітися дещо спрощено, ототожнюватися з нормативною, обов’язковою для всіх дисциплінованою поведінкою, мовляв є вчинки хороші і вчинки погані. Звідси **мета** - розглянути психолого-педагогічний зміст поняття “вчинковий потенціал особистості учня”, його змістові, структурні й функціональні характеристики; з’ясувати психолого-педагогічні особливості та умови формування.

У теорії В.А.Роменця вчинок визначається як вища форма людської активності, що синтезує в собі високу духовність, гуманність, індивідуальну неповторність проявів, свободу творчості й відповідальності за власні дії, спрямованість на утвердження ідеалів істини, справедливості, добра, краси й любові. У вчинку в концентрованому вигляді зосереджений і цілісно представлений весь світ людини в його індивідуальному та соціальному, тілесному, душевному і духовному вимірах. Людина природно приречена вчиняти, аби бути людиною.

Відповідно, готовність підростаючої особистості до вчинку і здатність його здійснити є показником її душевно-духовного, особистісного розвитку. Це дає підстави розглядати **вчинок** як інтегральний психолого-педагогічний критерій ефективності шкільного виховання, реорганізації його системи, а поняття “вчинковий потенціал особистості учня” – як психологічну спроможність, спрямованість і внутрішню готовність школяра до вчинку, що передбачає наявність відповідних душевно-духовних ресурсів та певних психолого-педагогічних умов [1].

З огляду на запропоновану В.Роменцем структуру вчинку, вчинковий потенціал визначаємо як структурне і динамічне утворення, що поєднує в собі ситуаційні, мотиваційні, операційні та рефлексивні компоненти. В практичній площині поняття “вчинкового потенціалу особистості учня” конкретизуємо крізь призму психологічних особливостей його структурних компонент, а саме:

- ситуаційної компоненти (“Я перебуваю в ситуації”), її специфічними психологічними характеристиками розглядаємо потенційну спроможність учня виокремити себе із соціального середовища у кожний момент свого буття, його потенційну спроможність відобразити зміст антагоністичних ознак ситуації, потенційну залежність – незалежність від ситуації (обставин);

- мотиваційної (спонукальної) компоненти (“Я хочу вчиняти”), яка інтерпретується як диспозиція, установка – готовність діяти певним чином за певних обставин (психологічна форма існування вчинкового потенціалу). У структурі вчинкового потенціалу ця компонента визначає на які цінності буде зорієнтована, спрямована її активність;

- дієвої (операційної) компоненти (“Я можу вчиняти”), яка розглядається, як потенційна спроможність учня віднайти найбільш ефективні й адекватні способи й засоби, прийняти максимально творче рішення щодо ситуації, яка виникла, втілити намір у реальність;

- післядієвої (рефлексивної) компоненти (“Я рефлексую”), яка передбачає оцінку учнем вчиненого та його фіксацію в індивідуальному досвіді.[2]

Відповідно, модус потенціалу вчинкової активності вимагає повноти функціонування всіх його структурних компонент. На нашу думку, це дозволяє забезпечити реальну (а не декларовану) цілісність у вихованні та розвитку морально-ціннісної системи особистості, де відсутній розрив між рефлексивною свідомістю і практичною вчинковою дією. Окрім зазначеного, це ставить вихованця апіорі у позицію суб’єкта виховного впливу, що вимагає вивільнення його творчих можливостей, відходу від Его-центрованості у прийнятті індивідуальних рішень, а також створює умови для аналізу соціокультурного простору, всіх його складових, у яких розгортається той чи інший вчинок. Такий комплексний аналіз має особливе значення в контексті саморефлексії, оскільки актуалізує морально-ціннісні ресурси особистості, її суб’єктність.

Основними ж психолого-педагогічними критеріями, що визначають формування вчинкового потенціалу учня пропонуємо розглядати наступні: а) раціональне та емоційне прийняття останнім значущості для себе і для інших вчинкової активності; б) наявність суб’єктивних та об’єктивних (зовнішніх та внутрішніх) стимулів і умов, необхідних для актуалізації вчинкового потенціалу; в) особистий досвід вчинкової активності учня в різних сферах життєдіяльності [1].

Доцільним видається шлях цілеспрямованого творення психолого-педагогічних умов, які б сприяли розгортанню, зростанню й актуалізації вчинкового потенціалу підростаючої особистості, набуття нею ще в стінах школи досвіду вчинкового діяння («спільний вчинок як механізм соціалізації учнівської молоді» В.Шульга). Лише тоді психолого-педагогічна система зуміє за психічними функціями, структурами та механізмами «побачити живу душу дитини з її пориваннями та стражданнями, переживаннями проблем індивідуального буття й прагненням до високих духовних злетів» (В.О.Татенко).

На сьогодні, сучасна школа більшою мірою стихійно впливає на формування психічних функцій у підростаючої особистості, не надаючи належної уваги розвитку у молодій людині здатності і готовності щодо їх вдосконалення. Направду, власне школа, навчально-виховний процес та міжособистісні стосунки, що його супроводжують, мають стати акмесередовищем, важливою складовою соціальної ситуації розвитку вчинкового потенціалу особистості учня. Принциповим є те, що процес формування вчинкового потенціалу здійснюється упродовж всього шкільного життя підростаючої особистості, але його ефективність залежить від конкретних психолого-педагогічних умов.

Висновки й перспективи. Ефективне розв’язання проблем виховання учнівської молоді вбачаємо можливим за умови, якщо:

- метою виховної системи школи стане ідея вчинку як смислового орієнтиру людського буття, що розкриває сутнісні, душевно-духовні потенції особистості учня;
- засобом шкільного виховання постануть конкретні вчинки («спільні вчинки») педагогічного колективу, що дають змогу створити «вчинкове середовище» у школі – необхідні й достатні психолого-педагогічні умови для постійної реалізації та нарощування вчинкових потенцій дитини;
- критерієм ефективності організованого виховного процесу і реорганізації його системи буде особистісний вчинок як інтегральний психолого-педагогічний показник, іншими словами, наявний учинковий потенціал учня, з яким він закінчує школу.

Подальшого дослідження вимагає проблема методичних засобів формувального вчинкового психолого-педагогічного впливу вчителя на учня. Перспективним видається також застосування не лише виховного, але навчально-виховного процесу в цілому, зокрема у методичній формі спільного вчинку вчителя і учнів, у якому знаходять свою реалізацію як пізнавальні, так і виховні цілі в їх єдності. Тобто йдеться про надання освітньому процесу

вчинкового характеру, що є цілком логічним та автентичним для власне людського способу передачі досвіду наступним поколінням.

Література:

1. Кальба Я.Є. Психологічні особливості формування вчинкового потенціалу особистості учня: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 2006. – С.2-4.
2. Кальба Я.Є. Шкільному психологу: вчинковий потенціал старшокласника / Я.Є.Кальба – К.: Шк. світ, 2010. – 128с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
3. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 316-357.
4. Шульга В.Д. Спільний учинок як механізм соціалізації учнівської молоді : автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.05 /В.Д.Шульга – Київ, 2013 . – 16 с.

УДК 378.22.016 : 21

С. О. Караман,

*доктор педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акрмеології*

О. В. Караман,

*кандидат педагогічних наук, професор
член-кореспондент Української Академії Акрмеології
(Київський університет імені Бориса Грінченка)*

ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ-ФІЛОЛОГІВ УМІННЯ СТВОРЮВАТИ Й ВИКОРИСТОВУВАТИ ПРОБЛЕМНУ НАВЧАЛЬНУ ЛЕКЦІЮ

Обґрунтовано й інтерпретовано у професійний контекст лінгвометодичні орієнтири формування у майбутніх магістрів-філологів умінь створювати й використовувати проблемну навчальну лекцію у процесі вивчення курсу «Методика навчання мовознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах»

Ключові слова: *лінгводидактика, принципи навчання, проблемна навчальна лекція, лінгводидактичні засади мовознавчих дисциплін, майбутні магістри-філологи*

Обоснованы и интерпретированы в профессиональный контекст лингвометодические ориентиры формирования у будущих магистров-филологов умения создавать и использовать проблемную учебную лекцию в процессе изучения курса «Методика изучения языковедческих дисциплин в высших учебных заведениях».

Ключевые слова: *лингводидактика, принципы обучения, проблемная учебная лекция, лингводидактические основы языковедческих дисциплин, будущие магистры-филологи.*

It is substantiated and interpreted in the professional context linguomethodical guidance of formation of future masters-philologists' ability to create and use problem educational lecture in the study of course "Methods of teaching linguistic disciplines in higher education"

Keywords: *linguodidactics, principles of learning, problem learning lecture, linguodidactic principles of linguistic disciplines, future masters-philologists*

З-поміж нових дисциплін для підготовки магістрів у системі педагогічної освіти важливе місце посідає курс «Методика навчання мовознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах», провідним завданням якого є надання допомоги магістрантам у формуванні ключових компетентностей (мовної, мовленнєвої, комунікативної).

Оскільки лінгводидактика вищої школи менше розроблена, ніж шкільна, до того ж недостатньо досліджений характер реалізації законів навчання в різних умовах вишу, до цього часу актуальною залишається проблема визначення закономірностей, принципів, форм, методів, засобів навчання, а також змісту й структури курсу методики навчання лінгвістичних дисциплін.

Аналіз проблеми дає змогу вказати на такі наукові напрями, як розроблення змісту навчання у вишах (М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Дороз, П. Дудик, О. Караман, С. Караман, М. Кочерган, Л. Мацько, В. Мельничайко, Н. Остапенко, Е. Палихата, М. Пентилюк, М. Плющ, О. Семенов, Л. Струганець та ін.), упровадження технологій навчання лінгвістичних дисциплін (З. Бакум, Є. Голобородько, Н. Голуб, Т. Донченко, І. Дроздова, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Любашенко, Г. Михайловська, А. Нікітіна, Н. Остапенко, М. Пентилюк, М. Починкова, Т. Симоненко, В. Статівка, І. Хом'як та ін.), формування дослідницьких умінь студентів-філологів (В. Бадер, К. Глуховцева, Ж. Горіна, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.). Однак у вітчизняній лінгводидактиці бракує студій, які б висвітлювали

лінгводидактичні засади опанування лінгвістичних дисциплін у вишах, що зумовлює актуальність нашої розвідки.

Мета статті: обґрунтувати лінгвометодичні аспекти формування у майбутніх магістрів-філологів умінь створювати й використовувати навчальну проблемну лекцію.

У вищому навчальному закладі «Методика навчання мовознавчих дисциплін у вищому навчальному закладі» – це педагогічна прикладна наука, що має свій предмет, завдання й методи дослідження. Метою курсу є з'ясування загальних і специфічних питань лінгводидактики й методики навчання мовознавчих дисциплін у підготовці майбутніх філологів на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр». У процесі розроблення навчально-методичного забезпечення курсу нами передбачено визначення мети й завдань навчання лінгвістичних дисциплін; визначення змісту навчання; складання навчальних робочих програм, підручників, методичних посібників; застосування методів, прийомів навчання, адекватних змісту; добір ефективних засобів навчання; визначення критеріїв оцінювання знань, сформованості вмінь і навичок студентів.

Для опису теоретичних засад курсу враховано закономірності, принципи та оптимальний вибір форм, методів, прийомів і засобів навчання, що ґрунтується на новітніх досягненнях лінгводидактики.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження, зокрема праць українських лінгводидактів (Н. Голуб, О. Горошкіної, К. Климової, О. Семенов, М. Пентиліук, Т. Симоненко та ін.) показав, що науковці радять будувати роботу з формування монологічного мовлення магістрантів-філологів, беручи до уваги мету створення висловлення, особливості адресата й адресанта, засоби реалізації мовлення (вербальні й невербальні), структурно-композиційну своєрідність висловлення, контроль за результатами мовленнєвої діяльності, зокрема говорінням.

Ураховуючи висловлені дослідниками погляди на проблему й розроблені ними системи вправ і завдань, ми пропонуємо використовувати для формування вмінь і навичок магістрантів створювати й використовувати навчальну проблемну лекцію, завдання, спрямовані на активізацію творчої самостійної діяльності студентів, актуалізацію й закріплення здобутих знань й удосконалення сформованих умінь, а саме:

а) завдання *аналітичного* характеру, що вимагають поглибленого, змістового або порівняльного аналізу фрагментів (наприклад: знайдіть серед пропонованих текстів-зразків лекцію та обґрунтуйте свій вибір);

б) *аналітико-конструктивні* завдання, спрямовані на редагування готового тексту або продукування окремих його фрагментів (наприклад: використовуючи графічні позначки «[]» – зняти, «V» – вставити, « = » – замінити тощо, відредагувати текст з урахуванням прийомів адаптування для проблемного лекційного монологу);

в) *конструктивні (творчі)* завдання, що передбачають створення власного висловлення в жанрі проблемної навчальної лекції.

Роботу над формуванням умінь і навичок магістрантів створювати й використовувати проблемну навчальну лекцію українські лінгводидакти пропонують проводити в кілька етапів, обов'язково використовуючи під час кожного з них запропоновані завдання. Зауважимо, що реалізація визначених етапів можлива як під час окремого заняття, так і протягом засвоєння курсу. Розглянемо ці етапи.

I етап – пропедевтичний – формування вміння визначати місце навчальної проблемної лекції в системі професійно значущих мовленнєвих висловлень викладача, а саме: відрізнити лекційне мовлення від інших різновидів професійного педагогічного мовлення, аналізувати основні види лекційного монологу (проблемний і неproblemний (інформаційно-репродуктивний)).

Під час цього етапу на прикладі різних текстів-взрців лекцій характеризується ситуація лекційного спілкування на шкільному уроці (за схемою комунікативної ситуації: хто? з ким? навіщо? про що? як? за яких екстралінгвістичних умов?). Відмінності лекції від інших видів монологічних висловлень викладача науковці рекомендують з'ясовувати під час порівняльного аналізу фрагментів зразків лекцій, творчого портрета викладача, екскурсійного мовлення й лекції. Аналізуючи різні за жанром зразки, магістранти вчаться виділяти з-поміж них лекцію й обґрунтовувати свій вибір. Наприклад:

Ознайомтеся з уривком тексту. Визначте їх жанрову належність. Доведіть свою думку.

Кожній особистості притаманна внутрішня потреба розвитку, і вона реалізується не тільки нею самою, а й контактами та взаємодією з іншими особистостями і лише в такий спосіб виходить на соціальну взаємодію з суспільством, народом, державою (З підручника).

Результатом виконання завдання стане висновок про те, що лекція має багато спільного з іншими жанровими різновидами педагогічного мовлення, проте її головна відмінність простежується під час аналізу інтенцій лектора: він прагне встановити інтелектуальний та емоційний контакт з аудиторією, включити її в процес активного розумового «сприйняття».

Фрагмент лекції №1

Мовленнєва діяльність – це вид діяльності людини, поряд із трудовою, пізнавальною, ігровою характеризується цілеспрямованістю, визначенням предмета мовлення й мотивом спілкування.

Щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна уміти швидко орієнтуватися в умовах спілкування, правильно спланувати своє мовлення й визначити зміст, дібрати відповідні засоби для передачі змісту й контролювати хід розмови.

Ці уміння й становлять основу мовленнєвої діяльності та забезпечують її результат.

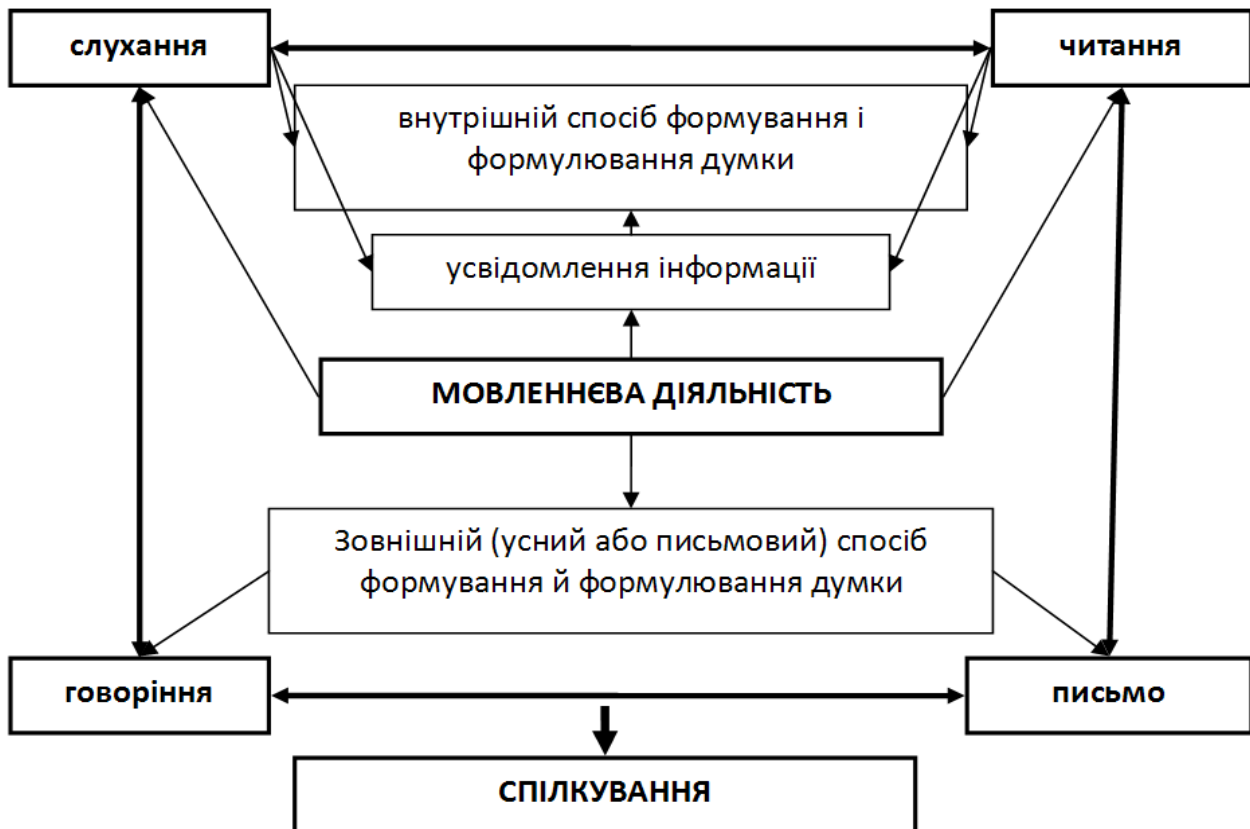
Мовленнєва діяльність передбачає сприймання і творення висловлень (текстів). Вона являє собою словесне відтворення людиною спостережуваних і виконуваних дій, а також ідеальне відтворення (у свідомості) способу дії, яку треба здійснити (внутрішнє мовлення).

Щоб мовленнєва діяльність стала дійсно ефективним засобом формування умінь і навичок, вона повинна бути сформована як уміння слухати, розуміти – говорити, читати – писати. Пропонуємо такі зразки

Фрагмент лекції № 2

Протягом свого життя людина здійснює різні види діяльності, пов'язані з різними життєвими ситуаціями. Наприклад, працюючи, людина реалізує трудову діяльність, граючи – ігрову. Поміркуйте, якщо людина говорить, який вид діяльності вона здійснює.

Цілком погоджуюся, вступаючи в процес спілкування, людина реалізує мовленнєву діяльність. Не викликає сумнівів і те, що мовленнєва діяльність передбачає не лише говоріння, а й письмо, аудіювання (сприймання) і читання. Розглянемо схему і сформулюємо основні позиції процесу реалізації різних видів мовленнєвої діяльності.



На думку О. Гордєєвої, задля закріплення здобутих знань необхідно проаналізувати із магістрантами заняття, у якому використовується проблемне слово викладача, після чого сформулювати поняття «інформативно-репродуктивна» й «проблемна» лекція, скласти схему «Види вишівської лекції». За матеріалами таблиці на основі аналізу запропонованих зразків визначити характерні (у тому числі жанровизначальні) ознаки проблемної лекції.

II етап – підготовчий – акцентування уваги на формальній (структурно-смісловий і мовний) організації проблемної навчальної лекції, зокрема формування вмінь і навичок формулювати назву (заголовок), визначити її роль у сприйманні монологу педагога; аналіз фрагментів лекцій щодо відповідності її змісту структурі тощо.

Під час засвоєння особливостей формулювання заголовка лекції ми пропонуємо магістрантам такі завдання:

Прочитайте подані нижче назви лекцій. Проаналізуйте і вкажіть, які з них сформульовані найбільш вдало.

«Несумісне поєднується в тексті: контекстуальні синоніми», «Патріотизм у красномовстві Демосфена», «Лексичний океан», «Культура мовлення – шлях до кар'єрного росту?», «Форми дієслова чи самостійні частини мови?», «Самостійні частини мови», «Риторика: наука чи мистецтво?», «Борімося за чистоту мови!».

(Довідка: Існують такі вимоги до формулювання теми виступу:

1. Ви повинні бути добре обізнані з темою виступу.
2. Тема має бути цікава для аудиторії, перед якою ви збираєтеся виступати.
3. Тема повинна бути актуальною, містити елемент новизни.
4. Назва виступу повинна якомога точніше відображати зміст виступу.
5. Назва повинна бути чіткою, зрозумілою (сприйматися однозначно), по можливості лаконічною і конкретною.
6. Назва повинна містити певну інтригу, мати рекламний характер.
7. У назві не повинно бути незрозумілих слів, не можна надуживати іншомовну лексику).

З поданих тем оберіть ті, які б Ви залюбки послухали. Обґрунтуйте свій вибір. Укажіть, які б Ви не обрали нізащо. Чому?

«Правда про В. Стуса», «Відомий і невідомий В. Стус», «Народна пісня», «Може живе в народній пісні», «Обов'язок чесно навчатися мови», «Освічена людина – корисна людина», «Помилки в рекламі на телебаченні», «Ліна Костенко – людина і поет», «Поезія Ліни Костенко», «Ліна Костенко: поезія навчає жити», «Майстерно написана поема», «Епідемія детективів у літературі», «Біографія Лесі Українки в її поезіях», «Перспективи неологізмів», «Мова – засіб вираження особистості?».

Зробіть стислий бібліографічний огляд на одну з тем лекцій для II класу: «Бар'єри у спілкуванні: долати чи ні», «Будете думати як я: стратегія і тактика суперечки», «Вона зароджувалася в Греції», «Чистота мовлення: вимога й обов'язок чи забаганка і примха», «Ідеал та імідж оратора», «Заговорю, і ти мене побачиш, або як стати гарним оратором».

Доберіть необхідну літературу з теми лекції «Правопис - одяг писемної форми. в усі часи він має бути зручним і ошатним» (В. Русанівський). Складіть розгорнутий план, укладіть невеликий словник термінів.

Оберіть тему лекції. Продумайте, як підготувати аудиторію до її сприймання: як сформулювати мету, завдання; визначити основні питання, що будуть розглядатися; який мотив буде пріоритетним.

У процесі використання цих завдань магістранти засвоюють, що ключем до сприйняття мовлення викладача є змістовий заголовок, який може бути створений на основі тези або антитези лекції у вигляді питального речення або ствердження-гіпотези. Таке формулювання в реальній ситуації занять стане орієнтиром у сприйманні проблемного матеріалу (суперечливих питань, дискусійних думок, протилежних відомостей).

Під час аналізу текстів лекцій магістранти визначають структурні частини, яким відповідає кожен з фрагментів, з'ясовують їх функціональне призначення тощо. На думку Т. Симоненко, цікавими для магістрантів є завдання, що передбачають на основі запропонованої заключної частини лекції скласти її вступ або навпаки. Підсумковим етапом цієї роботи є колективний аналіз складених лекцій. Наприклад:

Прочитайте тематичні виписки лекції з теми «Тематичні виписки як спосіб запису прочитаного». На основі фрагменту побудуйте та оприлюдніть в аудиторії повний текст лекції, реалізуйте навчальну мету.

Уміти читати – необхідна умова інтелектуальної праці.

Потрібно навчитися самостійно читати й робити висновки прочитаного.

Записи допомагають відновити в пам'яті раніше прочитане.

Види запису.

План.

Тези.

Конспект.

Тематичні виписки, їх мета. Цитати як один із різновидів тематичних виписок.

Побудуйте текст лекції з теми «Тези як спосіб запису прочитаного», поступово відповідаючи на такі запитання:

Які ви знаєте способи запису почутого і прочитаного, якими з них вам найчастіше доводиться користуватися?

Які є види тезування?

Яка послідовність у роботі над складанням тез прочитаного ?

У яких ситуаціях людині потрібне вміння складати тези?

Підготуйте лекцію з теми «Типи мовлення» (для учнів ІІ класу) . Складіть план та доберіть приклади.

Ефективним завданням є засвоєння магістрантами відомостей і про основні відмінності проблемної і непроблемної лекцій. При цьому увага звертається на зміст кожного з різновидів вишівської лекції. Далі магістрантам пропонується завдання розробити текст лекції до однієї з тем (на вибір), наприклад, подаємо зразок лекції з теми «Принципи навчання мови», яку запропонували магістранти.

Принципи – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно до його мети та закономірностей.

Загальнодидактичні принципи впливають із психології навчання загалом, вони визначають загальний напрям у розробленні стратегій і тактик навчання у виші. Загальнодидактичні принципи знайшли своє відображення в працях Ю. Бабанського, М. Данилова, А. Дістервега, Я. Коменського, В. Оніщука, Г. Песталоцці, К. Ушинського та інших. До загальнодидактичних принципів традиційно вчені відносять принципи науковості, систематичності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, свідомості, доступності викладу. Ми вважаємо, що саме на цих загальнодидактичних принципах ґрунтується навчально-виховний процес, використання методів і прийомів, побудова системи вправ, підготовка й проведення занять з лінгвістичних, лінгводидактичних дисциплін

Виклад мовного матеріалу на рівні достовірності, вмотивованості, обґрунтованості з позиції сучасної лінгвістичної науки забезпечує принцип науковості. «Науковість – це передусім достовірність, точна відповідність викладеного матеріалу тому, що реально існує в житті та встановлено в науці, правильне розкриття сутності явищ та їх ознак, характеристика їх співвідношень і зв'язків з іншими явищами» [8, с. 37-38]. Науково обґрунтоване розкриття суті лінгвістичних відомостей сприяє розвитку й удосконаленню у магістрантів практичних умінь і навичок, розширенню наукового кругозору, навичок пошукового характеру, ознайомленню з новими підходами до вивчення мовних явищ. Реалізація принципу науковості у вищих закладах освіти передбачає своєчасне ознайомлення студентів з новітніми науковими концепціями, гіпотезами, студіями. Це сприяє формуванню в них уявлень про науку як динамічну систему.

Принципи *наступності* й *перспективності* відповідають загальнодидактичним вимогам про необхідність опори наступного на попереднє та про обов'язкове врахування логіки предмета [5, с. 39]. Установлення зв'язку нового матеріалу з наступним і підготовка магістрантів до сприймання окремих тем курсу відбувається за допомогою принципу перспективності. Якщо викладач під час організації занять не передбачає зв'язку з наступним матеріалом, який буде вивчатися пізніше, то не буде створюватися база для міцного системного засвоєння наступних тем і розділів.

Закріплення одержаних знань та формування необхідних практичних умінь і навичок відбувається за допомогою принципу *зв'язку теорії з практикою*. Принцип зв'язку теорії з

практикою передбачає зв'язок навчання з життям, формування вмінь застосовувати здобуті знання, вміння й навички в практичній, професійній та суспільній діяльності

Дотримання принципу *свідомості* передбачає глибоке розуміння навчального матеріалу й осмислене засвоєння знань, умінь і навичок, усвідомлення завдань і майбутньої праці, пробудження інтересу до неї, потреби в правильному її використанні, уміння творчо застосовувати здобуті знання в житті [5, с. 43]. Для свідомого засвоєння мовних фактів застосовуються розумові операції аналізу, синтезу, конкретизації, порівняння та ін., оскільки свідоме засвоєння забезпечується пізнавальною діяльністю магістрантів. Активність пізнавальної діяльності залежить від уміння викладача привернути увагу магістрантів до мовного матеріалу, роз'яснити його практичну цінність і життєву значущість, а також творче, нестандартне застосування різних методів і прийомів, використання вправ і завдань різної складності.

Однією з умов свідомого засвоєння мовного матеріалу є дотримання принципу *наочності*. Конкретизація та узагальнення мовного матеріалу здійснюється за допомогою посібників, таблиць, схем з використанням технічних засобів навчання. Наочність сприяє оволодінню абстрактними поняттями, активізує увагу студентів, їхнє мислення. Сучасні технічні засоби дають змогу проводити мультимедійні лекції.

Погоджуємося з думкою В. Дьяченка: «Система принципів навчання у наш час – це не тільки основні орієнтири перебудови навчально-виховного процесу, але й певна гарантія того, що створюється дійсно сучасний навчально-виховний процес, який відповідає соціальному замовленню, забезпечує найбільш високі результати у нинішніх суспільно-історичних умовах» [3, с. 172]. Продуктивними і перспективними автор вважає принципи завершення навчання; невідкладної і неперервної передачі знань; різноманітності тем, завдань, обов'язків; всезагального співробітництва і товариської взаємодопомоги; навчання за здібностями; різновікового і різнорівневого колективу; педагогізації діяльності кожного учасника навчальних занять; інтернаціоналізації процесу навчання або навчання на дво- і багатомовній основі [3, с. 179].

Визначальними характеристиками вищої освіти стають системність, творча активність викладача і магістранта, формування наукового мислення, створення особистісно орієнтованого освітнього простору, суб'єкт-суб'єктний характер відносин викладача і магістранта тощо. Переорієнтація освіти на відродження духовності народу, на пріоритет особистість магістранта передбачає реалізацію у процесі навчання лінгвістичних дисциплін принципів демократизації, гуманізації й гуманітаризації, національного спрямування, неперервності, неподільності навчання й виховання, що розглядають людину як неповторну цілісність, активну, творчу, вільну й національно свідому особистість, створюють умови для її саморозвитку й самоактуалізації.

Успішному впровадженню модульної технології сприятиме дотримання принципів, розроблених П. Юцявичене (модульності, мотиваційного спрямування, структурованості змісту навчання, динамічності, діяльності, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності) [9].

Безумовно, крім названих загальнодидактичних, у навчанні лінгвістичних дисциплін важливими є специфічні принципи, що зумовлюють методично правильну організацію навчального процесу. Так, Н. Голуб у навчанні риторики визначає такі специфічні принципи: культуровідповідності, ціннісний, стимулювання самостійності й творчості, життєвої перспективи, пріоритету практики, емоційності, цілісності й інтеграції, активізації взаємовпливу навчання риторики і мови, стилістики, культури мови, гармонізуючого діалогу [2]. На думку дослідниці, це означає, що змістове наповнення занять з риторики повинне відображати особливості культури українського народу, привертати увагу і спрямовувати учасників навчального процесу до споконвічних цінностей, що мають стати у їхньому житті пріоритетами [2].

Ми визначаємо такі специфічні принципи, на які спирається методика навчання всіх лінгвістичних дисциплін у вишах, зокрема: принцип розвивального навчання, принцип фундаментальності освіти та її професійної спрямованості, принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, принцип соціокультурної відповідності.

Принцип розвивального навчання виражає провідну мету функціонування педагогічної системи, пов'язує основні педагогічні категорії (виховання, навчання, освіти).

Принцип фундаментальності освіти та її професійної спрямованості вимагає правильного співвіднесення орієнтації на широку ерудицію та вузьку спеціалізацію,

фундаментальність і технологічність у процесі підготовки й у результатах навчання, загального розвитку особистості й розвитку спеціальних професійних здібностей особистості. Нам імпонує думка Р. Піонової щодо пріоритету в діяльності сучасної вищої школи принципу професійного спрямування навчання, суть якого полягає у максимальному наближенні навчальних дисциплін до майбутньої професії. [4]. Від урахування цього принципу, на нашу думку, значною мірою залежить формування індивідуально й професійно важливих якостей, розвиток педагогічних здібностей студентів.

Дотримання принципу поєднання індивідуальних і колективних форм навчання забезпечує оптимальний баланс між ними, що сприяє якісному опануванню навчальної інформації, формуванню стійких умінь і навичок.

Принцип соціокультурної відповідності зумовлює змістове наповнення занять лінгвістичних дисциплін, добір дидактичного матеріалу, що, на наш погляд, повинен відображати особливості культури українського народу, сприяти усвідомленню студентами мови як носія культурних цінностей, основи професійного становлення людини, засобу формування мовної картини світу.

Комплексний підхід до визначення закономірностей, принципів навчання лінгвістичних дисциплін сприяє раціональному добору методів, прийомів і засобів, адекватних змістові навчання.

Урахування загальнодидактичних принципів, які спрямовують викладача на достовірний, умотивований, систематичний виклад та передбачають зв'язок теорії з практикою й спрямовані на осмислене засвоєння мовного матеріалу, становлять основу для вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок.

Перспекиви подальшого дослідження вбачаємо у розробленні методичних рекомендацій щодо навчання курсу «Методика навчання мовознавчих дисциплін» у магістратурі для викладачів вищих навчальних закладів.

Отже, реалізація лінгвометодичних аспектів у процесі засвоєння курсу «Методика навчання мовознавчих дисциплін» уможливує формування готовності майбутнього магістра-філолога до інноваційної творчої діяльності, яка є однією із ознак професійної компетенції сучасного словесника. Формування готовності майбутніх магістрів до інноваційної діяльності виступає процесом динамічним, що змінює логіку переходу від нестандартного виконання навчальних завдань до інноваційної професійної діяльності, оскільки кожен магістрант від початку навчання віддає перевагу діяльнісній позиції, відповідно до якої діяльність поступово перетворюється з суто навчальної в професійно зорієнтовану.

Література:

1. Булатова О. С. Искусство современного урока : [учеб. пос. для студентов высших учеб. заведений] / О. С. Булатова. – М. : Академия, 2006. – 256 с.
2. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 408 с.
3. Дьяченко В. К. Дидактика / В.К. Дьяченко. – М. : Народное образование, 2006. – Т. 1. – 400 с.
4. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пос. / Р. С. Пионова. – Мн. : Выш. шк., 2005. – 303 с.
5. Плиско К. М. Принципы, методы і форми навчання української мови : теоретичний аспект / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
6. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студентов пед. вузов : в 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 1999. – 576 с.
7. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авт. за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
8. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1980. – 414 с.
9. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

Б. М. Качур,
кандидат педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акмеології,
Т. І. Грабовська,
О. В. Грабовський
(Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Ужгород)

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ЗАКАРПАТТЯ

У статті розглядаються деякі особливості управління інноваційними процесами в освітніх закладах Закарпатської області як однією із складових загальної системи управління освітою. Акцентовується увага на управлінні цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розумінні всієї його складності, знаннях механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості. Особливу увагу приділено регіональному рівню управління інноваційними процесами, який створює умови для впровадження та реалізації освітніх нововведень у практику навчання та виховання. Відзначається, що спільним для всіх рівнів управління освітою є прагнення подолати адміністративний стиль управління, мінімізувати бюрократичні зв'язки між рівнями управління, використовувати інтелектуальний та творчий потенціал педагогів, залучити вчених до вирішення проблем сучасної педагогічної практики.

Ключові слова: освітні інновації, інноваційна освітня діяльність, інноваційні педагогічні процеси, загальнодержавний рівень управління, регіональний рівень управління, шкільний рівень управління.

В статье рассматриваются некоторые особенности управления инновационными процессами в образовательных учреждениях Закарпатской области. Особое внимание уделено региональному уровню управления инновационными процессами, который создает условия для внедрения и реализации образовательных нововведений в практику обучения и воспитания. Отмечено, что общим для всех уровней управления есть стремление преодолеть административный стиль управления, минимизировать бюрократические связи между уровнями управления, использовать интеллектуальный и творческий потенциал педагогов, привлечь ученых к решению проблем современной педагогической практики.

Ключевые слова: образовательные инновации, инновационная образовательная деятельность, инновационные педагогические процессы, общегосударственный уровень управления, региональный уровень управления, школьный уровень управления.

The article deals with the peculiarities of management of innovative processes in educational institutions in Zakarpattia as one of the part of the general system of educational management. The attention is paid on the management of integral pedagogical process on scientific basis understanding of all his complication, knowledges of mechanisms and conformities to law of pedagogical cooperation, which assist development of personality. The special attention is focused on the management of innovative processes on regional level which creates conditions for introduction and realization of educational innovations in practice of study and education. It is marked that general for all levels of management education are aspiration to overcome administrative style of management, shrinking of bureaucratic copulas between the levels of management, the usage of intellectual and creative potential of teachers and involvement of scientists into the making a decision on problems of modern pedagogical practice.

Keywords: educational innovations, innovative educational activity, innovative pedagogical processes, national level of management, regional level of management, school level of management.

Управління інноваційними педагогічними процесами є однією із складових загальної системи управління освітою. На сучасному етапі у системі освіти акцент робиться на управлінні цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розумінні всієї його складності, знання механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості, що є основним завданням освіти. Управління інноваційними процесами здійснюється на загальнодержавному, регіональному рівнях та на рівні загальноосвітніх навчальних закладів. Спільним для всіх рівнів управління освітою є прагнення подолати адміністративний стиль управління, мінімізувати бюрократичні зв'язки між рівнями управління, використовувати інтелектуальний та творчий потенціал педагогів, залучити вчених до вирішення проблем сучасної педагогічної практики.

Управління освітою можна розглядати у трьох аспектах:

- організація – управління освітою є складною організаційно-структурною системою, до складу якої входять структурні елементи державного, регіонального управління освітою та управління загальноосвітнім навчальним закладом;
- процес – управління освітою є комплексом взаємозалежних циклічно повторюваних процесів розробки та реалізації рішень, спрямованих на забезпечення функціонування та розвитку усіх складових системи освіти;

• взаємодія суб'єктів освіти – управління освітою є складний багатоплановий процес, в якому зміни суб'єктів відбуваються не лише в межах взаємозв'язку, але й у межах взаємозумовленості.

В організаційно-структурній системі управління інноваційними процесами доцільно виділити три рівні [1]: загальнодержавний; регіональний; шкільний (рівень загальноосвітнього навчального закладу).

Зупинимося детальніше на цих рівнях управління інноваційними процесами.

Загальнодержавний рівень управління інноваційними процесами формує освітню політику, забезпечує нормативну базу для її реалізації. Основою нормативної бази інноваційної діяльності в освіті є закони України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про наукову і науково-технічну діяльність”, „Про авторське право і суміжні права”, „Про науково-технічну інформацію”, „Про наукову і науково-технічну експертизу”.

В окремих державних документах наголошується на важливості організації інноваційної діяльності та визначаються перспективи. Колегія Міністерства освіти і науки України визначила пріоритетні напрями інноваційної діяльності галузевого рівня у сфері освіти [3]:

- інноваційні технології навчання;
- інтерактивні методи навчання з використанням інформаційних технологій;
- створення комп'ютерно-орієнтованих методів систем навчання з різних предметів і навчальних дисциплін;
- розробка і впровадження новітніх дидактичних моделей та технологій профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;
- розробка програмових засобів навчального та наукового призначення, новітніх програм, підручників, посібників та методичних матеріалів нового покоління, у тому числі – електронних. На думку О.Савченко [5], на загальнодержавному рівні формуються дві домінантні управління інноваційними процесами: запровадження державних стандартів і особистісно-орієнтованих методичних систем. При цьому на всіх рівнях має реалізуватися поетапний підхід до створення науково-методичного супроводу інноваційного процесу, щоб досягти цілісності, оптимального співвідношення зовнішнього й внутрішнього управління та самоуправління з поточним коригуванням результатів управлінської діяльності.

Зміст поетапного управління інноваційними процесами на загальнодержавному рівні складається з :

- організації засвоєння вчителями, керівниками школи нових цілей і нових професійних знань;
- вивчення готовності керівників школи й учителів до запровадження нових програм; підготовка методичного забезпечення нових інтегрованих предметів;
- запровадження нового змісту й форм управлінської діяльності на рівні школи;
- виявлення оцінки можливостей школи з точки зору доцільності зміни її статусу, структури й кадрів;
- індивідуальної роботи з учителями, всебічного вивчення причин, які ускладнюють запровадження педагогічних інновацій;
- удосконалення організаційної і професійної культури школи. Слід відмітити, що загальнодержавний рівень управління інноваційними процесами здійснює основну функцію управління освітою в державі – забезпечення умов для реалізації освітніх потреб сучасної особистості і суспільства. Реалізація нового змісту управління освітою сприяє формуванню сучасного освітнього середовища.

Регіональний рівень управління забезпечує розвиток освіти в окремому регіоні, створює умови для впровадження та реалізації освітніх нововведень у практику шкільного навчання та виховання, сприяє пошуку доцільних механізмів управління цими процесами. Діяльність регіональної системи освіти регулюється Типовим положенням про управління освіти обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України від 18.03.1996 р. № 327 [6], яке закріплює за регіональними органами управління освіти право на прогнозування та розробку регіональних програм розвитку освіти в регіоні, залучення наукових сил до реалізації перспективних завдань освіти.

Управління розвитком системи шкільної освіти регіону в умовах інноваційних перетворень слід розглядати як процес, що забезпечує взаємозв'язок усіх компонентів системи, реалізується через нові управлінські функції (розробка інноваційної політики, вивчення процесів

функціонування й розвитку системи на основі моніторингових досліджень, організації експертизи нововведень, виявлення та підтримки освітньої ініціативи, „вирощування” новацій на основі попереднього інноваційного досвіду тощо). Це сприяє переходу системи від одного якісного стану до вищого з метою задоволення різноманітних освітніх інтересів і потреб особистості на основі максимального використання наукового, культурного, економічного потенціалу регіону.

У дослідженнях сучасних учених поняття „регіональна освіта” розкривається як узгодженість загальнодержавних і регіональних стратегій та пріоритетів, подолання межі між освітніми можливостями різних регіонів [2]. Водночас регіональна освіта – це формування самостійної регіональної політики; перехід від моноосвітньої системи до полікультурної освітньої різноманітності; створення можливостей для формування цілісної регіональної стратегії розвитку освіти.

Так, наприклад, у Закарпатській області регіоналізація освіти з метою створення освітньої системи здійснюється на основі:

- врахування історичних, культурних, соціально-економічних місцевих особливостей у змісті, організації освітнього та навчально-виховного процесів;
- розширення мережі навчальних закладів різних типів та з різними освітніми послугами для забезпечення зростаючих потреб населення щодо отримання якісної освіти;
- гуманізація навчальних закладів, яка передбачає включення учнів в організовану систему пізнавальної діяльності
- забезпечення освітніх запитів національних меншин краю;
- поєднання глобальних тенденцій розвитку освіти в країні, у міжнародному просторі в контексті своїх регіональних програм розвитку;
- зближення місцевих органів влади з реальним життям школи, мобілізації матеріальних та інтелектуальних ресурсів;
- створення сприятливого соціально-освітнього середовища для реалізації педагогічних нововведень, мобілізуючи місцеві органи влади, матеріальні та інтелектуальні ресурси;
- запровадження інноваційних освітніх технологій у навчально-виховний процес. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти (ЗППО), спільно із управлінням освіти і науки Закарпатської обласної державної адміністрації, насамперед рекомендують до застосування ті інновації, які пройшли експертизу Міністерства освіти і науки і мають дозвіл на масове застосування у загальноосвітніх навчальних закладах (всеукраїнський рівень). Значна увага приділяється і запровадженню інноваційних проектів, розроблених освітянами області, які рішенням управління освіти і науки Закарпатської ОДА мають дозвіл для застосування (регіональний рівень).

ЗППО поширює інновації шляхом інформування про нововведення, проведення конференцій, методичних семінарів, педагогічних читань у навчальних закладах, методичної підтримки інноваційних освітніх проектів, заохочення педагогів-новаторів і створення педагогічних умов для формування і застосування інноваційних технологій, інформування через різноманітні конкурси, публікації у фахових виданнях працівників системи освіти з метою формування їх „інноваційної культури”, „інноваційної поведінки”, тобто орієнтації на нове бачення розв’язання проблем, на відкриття та пошук нових нестандартних рішень, засобів більш раціонального досягнення успіху [7].

Звичайно, у здійсненні інноваційної діяльності є проблеми: інноваційний розвиток гальмується внаслідок недостатньої підготовленості і поінформованості багатьох педагогів та керівників щодо інноваційної освітньої діяльності.

Вчителі не завжди мають своєчасну інформацію про інновації, найсучасніші науково-методичні розробки. Потребує розв’язання також проблема підготовки вчителя-новатора, який володіє проєктивним мисленням, схильний до пошуку перспективних педагогічних технологій. У навчальних закладах області ще недостатній рівень аналізу результативності дослідно-експериментальної роботи, прогнозування очікуваних результатів. З поля зору відділів освіти, методичних кабінетів нерідко випадають питання оцінювання діяльності навчального закладу, педагога, навчальних досягнень учнів; технологій управління через призму інноваційної діяльності. Важливо, щоб запровадження інноваційних технологій сприяло збереженню і зміцненню здоров’я дітей під час їх впровадження.

Дуже часто підвищення якості освіти адміністрація навчальних закладів пов'язує не зі змінами навчально-виховного процесу в технологічно-змістовому аспекті, а лише зі змінами організаційного характеру. За експеримент видається наспіх проведена робота, коли неможливо оцінити її конкретні цілі і виділити більш-менш визначений результат. Також непросто залучити науковців до керівництва експериментальною роботою і розробки концепцій, проектів. Повільно ще йде підвищення рівня знань педагогічних працівників, які включаються в інноваційні процеси.

Таким чином, регіональний рівень управління інноваційними процесами забезпечить ефективний розвиток системи загальної середньої освіти за умов, якщо:

- зміни, які в ній відбуваються відповідають пріоритетам і перспективам розвитку освіти, що зафіксовані у стратегічних напрямках управлінської діяльності;
- забезпечені соціально-психологічні та педагогічні умови для різних форм стимулювання педагогів до інноваційного пошуку;
- керуюча система (орган управління освітою регіону) володіє та використовує засоби управління, що забезпечують інноваційний розвиток системи при збереженні її цілісності;
- відбувається оновлення функцій управлінської діяльності з урахуванням інноваційних перетворень;
- організаційно-технологічні підходи до управління інноваційними процесами відповідають меті та завданням розвитку освіти регіону;
- суб'єкти керуючої системи здатні вирішувати завдання, що стоять перед управлінням інноваційними процесами в освіті регіону. На *шкільному рівні управління* ефективність реалізації нововведень значною мірою залежить від багатьох чинників і насамперед від інноваційного потенціалу школи.

Інноваційний потенціал школи – це здатність створювати, сприймати та реалізовувати нововведення. На цій основі створюється модель інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, яка обґрунтовує можливості школи до інноваційної діяльності: матеріально-фінансовий та особистісний потенціал школи.

Матеріально-фінансовий потенціал школи передбачає: наявність у навчальному закладі приміщень для проведення колективних заходів; зручний режим експлуатації цих приміщень; наявність копіювальної техніки, фінансових можливостей, щоб забезпечувати нововведення (оплата додаткової праці педагогів, гнучкість щодо використання коштів).

Особистісний потенціал школи – це професійні можливості педагогічного колективу, керівників для здійснення інноваційної педагогічної діяльності та можливості учнівського контингенту.

Інноваційний потенціал школярів передбачає наявність досвіду творчих справ, колективної діяльності, здатності до самостійної навчальної діяльності та саморозвитку, достатній загальнокультурний рівень, різноманітні інтереси. Важливою складовою інноваційного потенціалу є здатність навчального закладу до створення інноваційного середовища: наявність високого освітньо-культурного рівня батьків школярів, можливостей залучення науковців-консультантів з ВНЗ, позашкільних закладів та установ, підприємств для інноваційної роботи та співпраці.

Особливе значення мають також особливості власне школи як організації. Це стосується насамперед мети, структури, рівня комунікації. Оскільки загальна мета виявляє основний напрям розвитку школи, то інноваційна мета вказує на засоби розвитку шкільної системи, її окремої структури.

Інноваційний потенціал загальноосвітнього навчального закладу щодо конкретного нововведення – це [4]: зацікавленість учасників інноваційної діяльності в позитивному кінцевому результаті; компетентність учасників інноваційної діяльності щодо реалізації нововведення, співвідношення цілей школи з новою педагогічною ідеєю, наявність відповідальних сторін за процес і результати апробації нововведення (автор, науковий консультант та ін.); узгодженість інтересів між суб'єктами інноваційної діяльності, з одного боку, та адміністрацією (педагогічним колективом, батьками), з іншого. Особливе значення мають визнання та підтримка нововведення з боку органів державного управління та громадськості.

Можна виділити такі основні етапи процесу впровадження нововведень у практику шкільної системи освіти:

1) усвідомлення колективом необхідності змін та впровадження нововведень. На цьому етапі в навчальному закладі формується відповідне інформаційне поле на основі залучення педагогічного, учнівського та батьківського колективів до різних форм інформаційної діяльності (конференції, збори, семінари, наради, зустрічі з досвідченими вчителями, науковцями тощо). Водночас адміністрація школи здійснює моніторинг якості освітніх процесів у навчальному закладі й оприлюднює їх кількісні та якісні показники. Основна мета етапу полягає в тому, щоб усі члени шкільного колективу усвідомили, що реальний стан функціонування школи не відповідає новим тенденціям розвитку суспільства, науково-технічному прогресу, вимогам батьків щодо забезпечення їхніх дітей освітніми послугами відповідно до потреб та інтересів, врешті, не сприяє професійному зростанню педагогічного колективу тощо.

2) пошук та актуалізація нових ідей. Головною метою цього етапу є виявлення кола проблем, актуалізація нових ідей, обговорення їх у шкільному колективі та з науковцями. На цьому етапі формується творча група, діяльність якої спрямовується на розробку та оформлення ідеї у відповідний проект чи програму.

3) здійснення проектування нововведення творчою групою. Насамперед аналізується стан функціонування навчального закладу на основі проведеної діагностики, визначається майбутня перспектива, окреслюється стратегія досягнення мети. Якщо школа планує впровадити нововведення одночасно у виховній системі, змісті, навчальних технологіях, управлінських підходах, тоді кожна група вибудовує власну стратегію досягнення мети. Результатом етапу є підготовлений проект нововведення, де повинні бути віддзеркалені мета, завдання та основні заходи щодо реалізації нової ідеї, залучені ресурси, критерії змін та методика виявлення ефективності інноваційного процесу.

4) управління процесом упровадження нововведення. На цьому етапі відбувається освоєння (апробація) нової педагогічної ідеї. Тому важливим для керівника школи є урахування «людського фактора» (мотивація, стреси, функціональна невизначеність, вчасна поінформованість, неконтрольованість ситуацій тощо) в інноваційному процесі та створенні комфортних умов для роботи всіх суб'єктів інноваційної діяльності.

5) стратегія управління та підготовка суб'єктів інноваційної діяльності до роботи в нових умовах. Ідеться передусім про вибір стилю управління, вміння презентувати ідею, оцінювати і контролювати проміжні результати, делегувати повноваження, мотивувати до співпраці, налагоджувати зовнішню комунікацію тощо. Ефективність нововведень значною мірою залежить від готовності учасників до інноваційної діяльності. Тому особливого значення набуває процес навчання педагогів-дослідників, під час якого освоюються механізми пошуково-дослідницької роботи та інноваційних технологій. На цьому етапі важлива роль консультанта (наукового керівника) як одного з керівників інноваційної педагогічної програми.

6) подолання опору та психологічного дискомфорту. Нерідко у процесі підготовки та впровадження педагогічних нововведень у навчальному закладі виникають ситуації протистояння через нерозуміння нових стимулів роботи, зміну режиму роботи, додаткові витрати, необхідність постійного навчання тощо.

7) оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності (інноваційного продукту). Його зміст, зміст окремого предмета, курсу, алгоритм педагогічної технології, методика, нова організація навчально-виховного середовища; та інші ідеї повинні бути оприлюднені на рівні батьків, школярів; учителів; органів державного управління.

Основними формами оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності є семінари-презентації, публічні конференції для батьків, учителів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, виступи в засобах масової інформації тощо.

Слід звернути увагу керівникам шкіл і вчителям на типові помилки, які бувають при управлінні інноваційною діяльністю, та можливі шляхи їх усунення. Здебільшого опір нововведенням виникає тоді, коли: не пояснені причини змін; вчителі не брали участі у плануванні нововведень; традиції та звичний стиль роботи відкинуті; зміни пояснені, але інформація про них не повна, не з'ясовано суть змін; нововведення загрожують різким зростанням обсягу робіт; ініціатор нововведень не користується авторитетом; педагоги не розуміють, яким чином нововведення вирішать наявні проблеми.

Щоб залучити вчителів до творчо-пошукової та інноваційної діяльності, керівнику необхідно задіяти: зовнішні стимули, пов'язані із матеріальним винагородженням; мотиви зовнішнього самоствердження (через оцінку оточуючих); професійні мотиви, самооцінку;

мотиви особистісної самореалізації (передбачають можливість особистісного зростання); мотиви творчості.

Основні шляхи усунення опору педагогів щодо впровадження інновацій такі: освіта і консультування; залучення до участі у розробці планів впровадження інновацій; своєчасна допомога і підтримка; переговори та укладання угод спільної діяльності; надання пріоритетної ролі тому, хто чинить опір; спонукання, переконання; власний приклад творчої діяльності.

Слід відмітити, що в управлінні шкільною освітою формуються тенденції, які суттєво впливають на поширення інноваційного педагогічного руху в Україні:

- *перша тенденція* зумовлена тим, що в системі освіти виокремлюються яскраво виражені регіональні ознаки. Вони виявляються у прагненні регіонів через зміст і форми реалізувати географічну, етнографічну, культурну, історичну специфіку;

- *друга тенденція* – це тенденція розвитку інноваційного досвіду, у межах якого створюються нові зразки інноваційного пошуку, розширюється мережа експериментальних площадок в регіонах, поширюється інноваційний рух на місцевому рівні;

- *третья тенденція* виявляється в інтеграційних міжнародних взаємозв'язках між освітніми системами регіонів. Характерними ознаками міжнародного співробітництва є встановлення партнерства між регіональними управліннями освіти, загальноосвітніми навчальними закладами, вступ до мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО, робота над реалізацією інноваційних проєктів і програм тощо.

Отже, управління інноваційною освітньою діяльністю – це складний процес, що потребує науково-методичного підходу на всіх рівнях управління. Всім учасникам процесу перетворень потрібно „знайти” себе: державним діячам освіти розробити відповідні проєкти і пропозиції, регіональним органам управління використати у своїй практиці світовий досвід упровадження освітніх інновацій в освіту, керівникам освітніх закладів успішно реалізувати надану можливість самореалізації, педагогам – вміло використати свободу для відповідального вибору способів і методів навчання.

Література:

1. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління // Освіта і управління. – 2001. – № 4. – С. 59-68.

2. Гришин І, Колот І. Розвиток регіональної інноваційної діяльності. // Економіка України. – 1996. – № 3. – С. 31-41.

3. Даниленко Л.І. Теоретичні аспекти освітньої інноватики: Зб. наук, праць / За ред. Л.І. Даниленко. – К.: Логос, 2001. – Вип. 5. – С. 3-11.

4. Зайцева Л.В. Управление инновационным образовательным учреждением. - СПб., 1996. – С. 27-32.

5. Савченко О. Основні напрями реформування шкільної освіти // Шлях освіти. – 1998. – №1. – С. 2-6.

6. Типове Положення про управління освіти обласної, Київської та Севастопольської міської державної адміністрації. (Постанова Кабінету Міністрів України від 18.03.96 року № 327) // Інформ. зб. МОН України. – 1996. – № 9. – С. 16-20.

7. Химинець В.В., Талапканич М.І. Роль інститутів удосконалення вчителів у системі неперервної освіти // Неперервна педагогічна освіта. – Кам'янець-Подільськ, 1995. – С. 155-156.

УДК 378+37.03

И. С. Клименко,

*доктор технических наук, ассоциированный профессор, профессор
(Кустанайский инженерно-экономический университет им. М. Дулатова)*

АКМЕПОТЕНЦИАЛ ВУЗОВ КАЗАХСТАНА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

У статті розглядається стан акмеологічних досліджень в Казахстані. Пропонується системний підхід до вивчення та впровадження прикладної акмеології для вирішення завдань соціального партнерства.

Ключові слова: акмеологічний потенціал вузів, соціальне партнерство, прикладна акмеологія.

В статье рассматривается состояние акмеологических исследований в Казахстане. Предлагается системный подход к изучению и внедрению прикладной акмеологии для решения задач социального партнерства.

Ключевые слова: акмеологический потенциал вузов, социальное партнерство, прикладная акмеология.

The article discusses the state acmeological research in Kazakhstan. Offers a systematic approach to the study and implementation of the application acmeology to meet the challenges of social partnership.

Keywords: acmeological potential of universities, social partnership, applied psychology.

Современная система высшего профессионального образования и происходящие в ней процессы преобразования неотделимы от стратегических задач государства. Так, «Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы», определяет на уровне государства основные приоритеты в развитии системы высшего профессионального образования. К их числу относятся: интеграция высшего образования, науки и инноваций; при этом поставлена общенациональная задача создания системы высшего профессионального образования – это обеспечение подготовки конкурентоспособных специалистов с одновременным расширением сотрудничества в области управления качеством образования, внедрением современных технологий подготовки высококвалифицированных специалистов, повышением эффективности использования отечественного и зарубежного научного потенциала [1].

Решение поставленной задачи требует управления процессом подготовки специалистов на всех этапах жизненного цикла: от выбора профессии до формирования профессиональных компетенций с активным воздействием на содержание и форму процесса подготовки специалистов.

Как показала практика, внедрение в систему высшего профессионального образования систем менеджмента качества, соответствующих требованиям международного стандарта ИСО 9001:2000, в котором регламентированы процессы жизненного цикла, не обеспечивает получения значительных результатов и повышения конкурентоспособности выпускников[2].

В современных условиях качество подготовки специалистов является важной характеристикой, которая определяет конкурентоспособность ВУЗа на образовательном пространстве страны и конкурентоспособность государства в системе геополитических ценностей. Проводимые в стране реформы образования проходят в условиях все возрастающих требований к качеству специалистов с высшим профессиональным образованием со стороны работодателей и общества в целом. В тоже время, «казахстанское образование базируется на устаревших методиках, которые требуют срочного обновления, считает президент Нурсултан Назарбаев. По мнению главы государства, весь учебно-воспитательный процесс в казахстанских учебных заведениях в настоящее время базируется на устаревших методиках. «Где, например, такие актуальные предметы, как «Казахстанское право» (его отсутствие ведет к правовому нигилизму и безграмотности молодежи), «Краеведение» (а ведь любовь к малой родине - это основа патриотизма), «Акмеология», методики достижения личного успеха, социализации личности? Их отсутствие ведет к социальному инфантилизму значительной части молодежи, неумению адаптироваться во взрослой жизни", - считает президент. Министерству образования и науки (...) внести предложения по внедрению в средних, технических и профессиональных, высших учебных заведениях обязательных учебных курсов «Основы акмеологии, личного и социального успеха»- говорится в авторской статье Н.Назарбаева «Социальная модернизация Казахстана: двадцать шагов к обществу всеобщего труда», опубликованной в официальной прессе [3].

По мнению главы государства, весь учебно-воспитательный процесс в казахстанских учебных заведениях в настоящее время базируется на устаревших методиках. «Где, например, такие актуальные предметы, как «Казахстанское право» (его отсутствие ведет к правовому нигилизму и безграмотности молодежи), "Краеведение" (а ведь любовь к малой родине - это основа патриотизма), "Акмеология", методики достижения личного успеха, социализации личности? Их отсутствие ведет к социальному инфантилизму значительной части молодежи, неумению адаптироваться во взрослой жизни", - считает президент[3].

Задача, поставленная главой государства перед научно-педагогической общественностью страны, требует системного подхода. Решение этой задачи автору видится в создании центров акмеологических исследований при ВУЗах РК. Акмеология как наука делится на классическую акмеологию, фундаментальную (базовую) акмеологию и прикладную (отраслевую) акмеологию (классификация Н.В.Кузьминой).

Прикладная (отраслевая) акмеология рассматривает пути достижения результата в конкретных отраслях научного знания, таких как профессиональная, управленческая, политическая, военная акмеология акмеология образования, педагогическая и другие. Возникновение **прикладной акмеологии** было обусловлено поиском путей интеграции психологии педагогики и преподаваемой областью специальных знаний, предъявляющей свои требования как к преподавателям, так и учащимся, их усваивающим. [4]. Прикладные

акмеологические исследования, по мнению автора, позволят решать задачу, поставленную перед высшей школой РК. Центр акмеологических исследований при ВУЗе должен быть ориентирован решение широкого круга практических задач. Безусловно, для студентов педагогических специальностей необходимо знакомство с основами фундаментальной акмеологии, изучение истории возникновения акмеологии, как науки, ее философского и мировоззренческого аспектов.

Для студентов технических и экономических специальностей исторический экскурс может быть кратким, а внимание необходимо уделять практическому приложению акмеологии к выработке индивидуальной стратегии жизнедеятельности, собственного идеала, программы достижения успеха.

Автором в течение ряда лет конструируются и применяются в практике преподавания специальных дисциплин методы игрового социального имитационного моделирования (ИСИМ). [5].

ИСИМ, по сути – это акме-технология, которая обеспечивает участникам образовательного процесса получение теоретических знаний и инструментальные средства, обеспечивающие эффективное использование теории на практике.

Например, введение в траекторию обучения элективных курсов, содержащих тренинги типа «от теории к практике» обеспечивают формирование и закрепление профессиональных навыков. Для проведения тренинга целесообразно применять имитационные упражнения типа «Катастрофа», «Астронавты», а также анализ конкретных ситуаций (АКС). Имитационные упражнения типа «Претендент на вакантную должность», «Аттестация молодого специалиста» позволяют познакомить студентов с современными технологиями эффективного подбора персонала, обучает студентов грамотно выстраивать линию поведения при участии в конкурсе в процессе трудоустройства.

Проведение деловых игр типа «Конкурс проектов», «Защита проектов» позволяет дать студентам знания по основам конструктивного общения в ходе профессиональной деятельности, формировать навыки эффективного взаимодействия с партнерами, дает представление о командном стиле работы. Деловая игра, проводимая по схеме «Доклад и дискуссия» помогает сформировать навыки публичных выступлений, учит управлять собственным речевым поведением.

Формат данной статьи не позволяет дать подробное описание всех акме-технологий, применяемых в практике преподавания, но позволяет утверждать, что универсальность методики, ее инвариантность по отношению к предметной области активизирует образовательный процесс, раскрывает потенциал студента, как личности, формирует у будущего специалиста профессиональные компетенции и личностные качества, обеспечивающие конкурентоспособность на рынке труда.

Системный подход к решению поставленной Президентом РК задачи требует расширения сферы применения акме-технологий, проведения прикладных акмеологических исследований, оказания методологической и методической помощи стейк-холдерам образовательного процесса. Современное состояние акмеологических исследований в РК носит эпизодический характер. Так, в Западно-Казахстанском государственном университете открыт Центр акмеологических исследований «Байтерек», Восточно-Казахстанский государственный университет им. Серикбаева ввел в учебные планы курс «Основы акмеологии», в республиканских научных изданиях появляются публикации на тему «акмеология чтения», «акмеология физкультуры и спорта». Все это не может не вызывать опасений, что непрофессиональный подход приведет к подмене целей и профанации научного подхода к изучению и внедрению акмеологии.

Как решать поставленную задачу? По мнению автора, введением в ВУЗовские учебные планы курса акмеологии поставленной задачи не решить. Безусловно, координатором работ такого уровня должно выступать министерство образования и науки (МОН) РК и региональные департаменты образования при акиматах. На первом этапе необходимо выявить имеющиеся ресурсы, определить тот научный потенциал, который обеспечит разработку и реализацию образовательных программ по акмеологии, адекватных поставленной цели в системе высшего профессионального образования. Второй этап: создание центров акмеологических исследований при ВУЗах, определение направлений деятельности этих центров с учетом приоритетов региона. В планах работы центров должны быть предусмотрены комплексные действия по развитию прикладной акмеологии не только в студенческой среде, но в системе повышения квалификации.

Робота Центра акмеологічних досліджень повинна вестись в різних напрямках: с підприємцями, державними службовцями, топ-менеджерами великих підприємств регіону, закладами освіти. Алгоритм роботи зводиться до наступного: аналіз професійного рівня учасників процесу (викладачі, керівники різного рівня, державні службовці), формування індивідуальних планів професійного розвитку, обговорення, апробація і реалізація цих планів, моніторинг результатів.

Такий підхід до вирішення задачі, поставленої перед системою вищої професійної освіти, дозволить забезпечити успішну соціалізацію випускників ВНЗ, формувати і реалізувати програми соціального партнерства в регіоні.

Література

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы/ Указ Президента Республики Казахстан № 1118 от 7 декабря 2010 года.
2. Клименко И.С. Управление качеством подготовки специалистов: теория и практика: Монография/Костанай,2010-252с.
3. <http://kostanay.asia/news/obrazovanie?node=12880>
4. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии., СПб., 2002г.-183с.
5. Клименко И.С. От технологии 2С к технологии 2Д: Монография/ Saarbrücken): Palmarium Academic Publishing, 2014. – 284 с.

УДК: 378.22 + 378.015.324.4 : 159.923.2

Л. В. Козак,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Київський університет імені Бориса Грінченка)*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

У статті розглядаються питання, пов'язані з проблемою реалізації акмеологічного підходу в контексті підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. Автор характеризує основні категорії акмеології, розкриває сутність акмеологічного підходу та психолого-педагогічні умови його реалізації.

Ключові слова: дошкільна педагогіка, дошкільна психологія, акмеологічний підхід, інноваційна професійна діяльність, психолого-педагогічні умови.

В статті розглядаються питання, пов'язані з проблемою реалізації акмеологічного підходу в контексті підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. Автор характеризує основні категорії акмеології, розкриває сутність акмеологічного підходу та психолого-педагогічні умови його реалізації.

Ключевые слова: дошкольная педагогика, дошкольная психология, акмеологический подход, инновационная профессиональная деятельность, психолого-педагогические условия.

In the article are considered issues related to the problem of implementation acmeological approach in the context of preparing future teachers of preschool pedagogy and psychology to an innovative professional activity. The author describes the main categories acmeology, reveals the essence acmeological approach, psychological and pedagogical conditions for its implementation.

Key words: preschool education, preschool psychology, acmeological approach, innovative professional activity, psychological and pedagogical conditions.

Орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, інтеграція в загальноєвропейський освітній простір, модернізація вищої школи та реорганізація системи дошкільної освіти зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки викладачів дошкільної педагогіки і психології.

Сучасні реалії орієнтують на підготовку фахівця дошкільної освіти як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку інноваційних процесів в освіті, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати педагогічні інновації у навчально-виховний процес, саморозвиватися, досягаючи висот професіоналізму.

Тому головна увага сьогодні має концентруватися на особистості майбутнього фахівця, адже від того, який смисл має для нього професія, як він ставиться до інших людей, до себе, залежить успішність його професіоналізації. Відповідно підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності повинна ґрунтуватися

на формуванні у магістрантів здатності сприймати себе, людей, навколишній світ як найвищу життєву цінність, створювати себе, свою кар'єру в процесі творчої професійної діяльності, потребі майбутнього викладача у постійному самовдосконаленні, в самостійному оволодінні новими компетенціями, кваліфікаціями.

Отже, центром всіх навчально-виховних дій має стати конкретний студент, магістрант, відповідно, всі способи та форми організації мають підпорядковуватися меті його особистісного і професійного розвитку. Міра ж ефективності підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності визначається рівнем їх готовності до такого виду діяльності.

У зв'язку з цим, підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної діяльності передбачає: пріоритет суб'єктивно-смыслового навчання у порівнянні з інформаційним; діагностику особистісного розвитку; створення атмосфери взаєморозуміння, поваги та довіри між учасниками навчально-виховного процесу; допомогу магістрантам у формуванні образу "Я – майбутній викладач-інноватор", виробленні позитивної "Я – концепції"; розвитку інноваційного стилю мислення й поведінки; осягненні інтелектуально-духовних основ успіху і спроможності особистості у професійній діяльності.

Метою підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності є забезпечення високого рівня готовності до інноваційної професійної діяльності, спрямованої на розвиток інноваційної особистості студента, здатної до інноваційної діяльності в системі дошкільної освіти.

Така підготовка потребує не просто засвоєння "інноваційних" знань з навчальної дисципліни, а розширення та ускладнення індивідуальних професійних, інтелектуальних, духовних, моральних, вольових ресурсів особистості засобами навчального матеріалу. Це означає, що викладач повинен не тільки досконало володіти своїм предметом, створювати педагогічні новачі, але й бути спеціалістом з розвитку людини. Ця обставина вимагає звернення до провідних аспектів людинознавства та акмеології.

Проведений аналіз наукових досліджень з різних проблем та напрямів акмеології (К. А. Альбуханова, О. С. Анісімов, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, Н. В. Кузьміна та ін.) обґрунтовує необхідність пошуку вищою школою нових педагогічних підходів, орієнтованих на вільний розвиток особистості майбутнього фахівця, на виявлення його творчої ініціативи, самостійності, мобільності, самореалізації, що безумовно, актуалізує акмеологічний підхід у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

Метою статті є розкриття особливостей запровадження акмеологічного підходу до підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

Акмеологія (від грец. *akme* – пік, вершина, зрілість, розквіт) як самостійна галузь наукового знання вивчає закономірності та механізми розвитку людини, можливості самореалізації її творчого потенціалу на шляху до вершин професіоналізму і майстерності. При цьому педагогічний професіоналізм, в акмеологічному розумінні, визначається як стійка якість суб'єкта, що забезпечує високу продуктивність педагогічної діяльності, її гуманістичну спрямованість [1, с. 136].

Метою акмеології є вдосконалення людини, допомога в досягненні нею вершин у фізичному, духовному і професійному розвитку, гуманізація цього розвитку, а предметом – процеси, закономірності і механізми, що сприяють досягненню вершин професіоналізму, самореалізації, розкриттю творчого потенціалу особистості.

У цьому контексті головною акмеологічною проблемою є аналіз того, як саме відбувається самовдосконалення, як формується професійна спрямованість, розвиток здібностей до творчої діяльності, стимулювання професійної компетентності. Серед факторів саморуку до вершин майстерності в акмеології виділяють суб'єктивні (мотиви, спрямованість, здібності, професійні дії й уміння); об'єктивні (середовище, яке сприяє продуктивності); суб'єктивно-об'єктивні (пов'язані з іншими людьми). Пріоритетна роль при цьому відводиться суб'єктивним факторам, зокрема, вмінню вибрати власний шлях і власні вершини, до яких слід прагнути [3].

Як зазначає академік В. О. Огнев'юк, людина впродовж життя може досягати професійно-особистісних акме різної суспільної та особистісної значущості. Суспільно значущими професійними акме є досягнення, які є вищими порівняно з результатами інших фахівців у цій

сфері діяльності. Цінність таких акмедосягнень полягає в тому, що вони значно перевищують нормативний рівень. Людина, яка виходить за межі професійної рутини, включає у професійну діяльність творчі підходи, нові ефективні методики і технології, збагачуючи свій професійний досвід. Суспільно значущі акмедосягнення можуть представляти собою визначні результати, наукові відкриття, творчі знахідки, інноваційний досвід, технології, методи. Показниками особистісно значущого акме є професійні досягнення, котрі перевищують попередні результати конкретної людини. Ці результати є не такими важливими для професійного середовища, але без них неможливе професійне сходження конкретної людини. В особистісних акмедосягненнях людина черпає енергію для свого професійного поступу, вона самоусвідомлює і само оцінює рівень свого професіоналізму, виявляє потенційну готовність до його удосконалення [5, с. 7].

Означені аспекти засвідчують, що розкриття акме потенціалу особистості у процесі підготовки до інноваційної професійної діяльності потребує перегляду традиційних поглядів на формування й розвиток майбутнього викладача.

З позиції акмеології як методологічної основи сутність професійної освіти можна розуміти як цілісний розвиток людини в умовах освітніх систем, а її зміст як людинознавство, систему знань про взаємодію людини зі світом.

Одним із головних завдань підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності є розвиток інноваційних якостей особистості, завдяки яким майбутній викладач має здатність розвиватися, самовдосконалюватися, самореалізовуватися в подальшій професійній діяльності. Здатність до постійного професійного самовдосконалення через максимальну реалізацію власних творчих можливостей є одним із провідних показників особистості викладача як професіонала-інноватора. Це, у свою чергу, потребує застосування акмеологічного підходу, який орієнтує майбутнього викладача на досягнення вершин творчого саморозвитку, високого рівня продуктивності й професійної зрілості.

Акмеологічний підхід визначається як основоположний принцип цілісного інтегративного дослідження особистості в єдності з внутрішніми та зовнішніми чинниками її розвитку: спадковістю, соціальним середовищем, діяльністю, соціальною суб'єктивністю, що передбачає розгляд акмеологічних механізмів, закономірностей, траєкторій руху особистості до вершин свого розвитку [2, с. 409].

Започаткований у роботах Н. В. Кузьміної акмеологічний підхід до професійно-педагогічної діяльності дозволив виділити акмеологічні інваріанти особистісних якостей викладача: відкритість для засвоєння нового; системний спосіб мислення в опрацюванні оптимальних моделей професійної діяльності; здібності до об'єктивної самооцінки професійної поведінки; висока мотивація досягнення в праці [4, с. 12–13].

За Н. В. Кузьміною, акмеологічна позиція педагога забезпечує розвиток рівнів продуктивності його педагогічної діяльності: від репродуктивного до системно-моделюючого рівня, що стимулює системно-моделюючий цілісний розвиток особистості. Акмеологічна модель педагога має такі складові:

- професійна зрілість – готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності, що ґрунтується на професійній компетентності (система знань і вмінь), педагогічній майстерності (здатності до творчого, нестандартного розв'язування професійних задач), педагогічній спрямованості професійної діяльності (стійка мотивація педагогічної діяльності);

- особистісна зрілість – самостійність і відповідальність за прийняті життєві та професійні рішення, що проявляється в здібності визначити свою «зону найближчого розвитку», спроектувати перспективні напрямки зон саморозвитку;

- духовна зрілість – життєва мудрість, усвідомлення необхідності жити і працювати по совісті, творити добро, нести любов, що в цілому характеризує здатність педагога до духовного саморозвитку (домінування вищих духовних потреб і цінностей у поведінці та виконуваний діяльності) [4, с. 14].

Реалізація акмеологічного підходу у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності полягає у спрямованості педагогічних впливів на актуалізацію творчого потенціалу майбутніх викладачів, підвищення у них професійної мотивації і мотивації досягнення успіху у діяльності, готовності до педагогічних нововведень, моделювання маршруту професійного самовдосконалення з урахуванням своїх потенційних здібностей та потреб суспільства, що, в свою чергу, передбачає створення умов для

оволодіння магістрантами сучасними методиками і технологіями навчання і виховання, самовиховання і саморозвитку.

Педагогічні умови реалізації акмеологічного підходу у професійно-педагогічній підготовці магістрантів включають: ціннісне наповнення змісту освіти; надання повноцінної інформації про сутність, цінності і цілі педагогічної діяльності, професійного саморозвитку; демократичний стиль спілкування, створення психологічної атмосфери співпраці і співтворчості; орієнтація на положення активно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, розвивального, індивідуально-диференційованого педагогічних підходів; інноваційність, діалогічність, контекстність, практикоорієнтованість освіти; інтеграційний підхід до організації акмеологічно спрямованої виховної діяльності; використання ігрових, дискусійних, проектних технологій, професійно-мотиваційних і рефлексивних тренінгів.

Виходячи з вище зазначеного, до результатів підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності слід віднести: інноваційну спрямованість особистості майбутнього викладача, що проявляється у позитивних установках на майбутню педагогічну професію, прагнення добитися успіхів у ній; моральну стійкість майбутніх викладачів, що проявляється в активній життєвій позиції, емоційній стійкості особистості, вольових якостях, культурі спілкування і ціннісних орієнтаціях; систему професійних знань, умінь і навичок; уміння творчо мислити, ефективно вирішувати нові завдання; уміння вчитися, потреба самостійно набувати і постійно поповнювати свої знання, вдосконалювати практичні та інтелектуальні навички та вміння; професійну й морально-психологічну готовність до виконання професійних задач.

Таким чином, акмеологічний підхід до підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності є важливим інструментом, що дозволяє осмислити закономірності розвитку особистості майбутнього викладача, співвіднести індивідуальний і творчий початок, стимулювати рефлексивне виконання дій, формувати готовність майбутніх викладачів до здійснення інноваційних процесів у власній професійній діяльності.

Література:

1. Акмеология : Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб : Питер, 2003. – 256 с.
2. Акмеология : учебник / К. А. Альбуханова, О. С. Анисимов, В. Г. Асеев и др.; под общ. Ред. А. А. Деркача ; Междунар. акмеол. ин-т. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 681 с.
3. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті // Рідна школа, 2003. – №6. – С.6–9.
4. Максимова В. Н. Акмеология : новое качество образования : Книга для педагога / В. Н. Максимова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 99 с.
5. Огнев'юк В. О. Розвиток в університетській освіті акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця // Акмеологія – наука ХХІ століття : матеріали ІІІ Міжнародної наук.-практ.конфер. / заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К.: Київськ.ун-т імені Бориса Грінченка,2011.– С. 6–9.

УДК 378.2

І. М. Козубцов,

*кандидат технічних наук, старший науковий співробітник
(Науковий центр зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Державного університету телекомунікацій)*

ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНІВ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСПРАНТІВ

Обґрунтовано критерії діагностування рівнів розвитку методологічної компетентності аспірантів. Суттєвими критеріями є когнітивний та діяльнісний. У відповідності до цих критеріїв запропоновано класифікаційну характеристику компетентносної поведінки аспіранта.

Ключеві слова: *методологічна компетентність, аспірант, критерій, діагностування, рівень, розвиток.*

Обоснованно критерии диагностирования уровней развития методологической компетентности аспирантов. Существенными критериями есть когнитивный и деятельностный. В соответствии с этими критериями предложена классификационная характеристика компетентного поведения аспиранта.

Ключевые слова: *методологическая компетентность, аспирант, критерий, диагностирование, уровень, развитие.*

The criteria of diagnosing of levels of development of methodological competence of graduate students are grounded. Substantial criteria is cognitiv and activity. In accordance with these criteria classification description of

competence conduct of graduate student is offered.

Keywords: *methodological competence, graduate student, criterion, diagnosticating, level, development.*

Постановка проблеми. У відповідності до часткового наукового завдання дослідження [1] нами обґрунтовано структуру та зміст методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти в контексті професійної підготовки [2]. **Не вирішеним частковим завданням** є обґрунтування критеріїв діагностування компонентів методологічної компетентності та показники її розвитку, що і логічно визначило продовження дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури і публікацій вчених, що досліджували питання обґрунтування критеріїв діагностування компетентності, розкриті в роботах А.Л. Гусак [3], Е.М. Луговської [4], М.І. Нещадима [5], А.В. Хуторського [6], В.В. Ягупова [7, 8]. Автори вирішували часткові задачі. Ці ідеї заслуговують розгляду в нашій роботі, так як можуть доповнювати опубліковані результати [9, 10]. Якісно по новому до рішення цієї задачі підійшов А.С. Михалев [11], досвід якого застосуємо в даній роботі.

Формулювання цілей статті. Обґрунтувати критеріїв діагностування рівнів розвитку методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти в контексті професійної підготовки.

Результат дослідження. Вихідними даними дослідження є обґрунтована структура методологічної компетентності аспірантів [2], яка нерозривно пов'язана з професійною компетентністю. Лише так забезпечується вимога структурно-функціонального підходу при проектуванні складних систем, якою виступає в даному випадку педагогічна система.

Складність вимірювання рівнів розвитку методологічної компетентності аспірантів в процесі динамічного розвитку пов'язана з таким, що з логіки очевидних речей немає і не може бути ніяких чітких рівнів. Чіткість рівнів можна уявити лише за умови, якщо процес розвитку представляти дискретним. І тільки тоді, їх можна оцінити, як сформовані. Сформованість – статична функція, тобто будь-яка компетентність особи є випадковою безперервною величиною, розподіл якої в групі описується нормальним (Гаусівським) законом (А.С. Михалев [12]).

Основні вимоги до критеріїв повинні бути об'єктивними, тобто включати найістотніші, ключові моменти досліджуваного явища та охоплювати типові сторони, формулюватися чітко, а саме вимірювати саме те, що хоче перевірити дослідник. Мабуть тому доречно за ідеєю М.В. Самсонової, вимірювати рівень розвитку компетентності на границях між періодами розвитку особистості. Це і буде рівень компетентності даної особистості [13, С. 9].

Інформаційною підтримкою для прийняття нашого рішення буде служити думка А.В. Хуторського, що не можна розглядати компетентність, як набір чітко визначених якісних характеристик, оскільки для різноманітних спеціальностей вона варіюється під час професійної підготовки та професійної діяльності за змістом і обсягом спеціальних знань. Необхідна диференціація освітнього процесу, розділення його на якісні рівні залежно від професійного зростання, розвитку особистих якостей [6].

Саме тому при формулюванні системи критеріїв і показників будемо додержуватися принципів: аналітичності, вимірюваності, об'єктивності, оцінюваності, повноти охоплення, системності, універсальності та ін. (М.І. Нещадим [5]). Недодержання авторами ряду робіт цих принципів можна пояснити імпліцитне уявлення ними критеріїв та індикаторів діагностування.

Продовжимо підхід до побудови критеріїв та індикаторів, який описує Е.М. Луговська [4]. То за логікою аналогії, ми отримаємо щось подібне в частині, яка пересікається з нашими критеріями: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний, а інші, відповідно до обґрунтованих компонентів методологічної компетентності аспіранті [2]. Е.М. Луговська [4] пропонує для діагностування застосовувати спеціалізовані психологічні тести. Однак, на наш погляд, користування даними індикаторами та тестами на екзамені або заліку в край незручно та не передбачено загальним регламентом [14] в ад'юнктурі [15].

Ми переконані:

по-перше, що ніхто таких тестів не буде використовувати на практиці, оскільки процес діагностування у часі розтягнеться на невизначений термін;

по-друге, діагностування відбувається в процесі констатації професійної компетентності і не відбувається розрив;

по-третє, тематика дисертаційного дослідження не націлює однобоке коректування процесу підготовки (не предметом і об'єктом педагогіки корекції).

по-четверте, компонент ціннісний, ми розглядаємо в контексті світогляду, а не в мотивації, що дало змогу на перше місце поставити духовну складову за мету в мотивації. І в результаті, за допомогою ціннісно-світоглядного компоненту, посилити в особі мораль та наукову етику, а не матеріальну складову мотивації, що можемо констатувати, як рушійну силу наукових пошуків видатних вчених (геніїв).

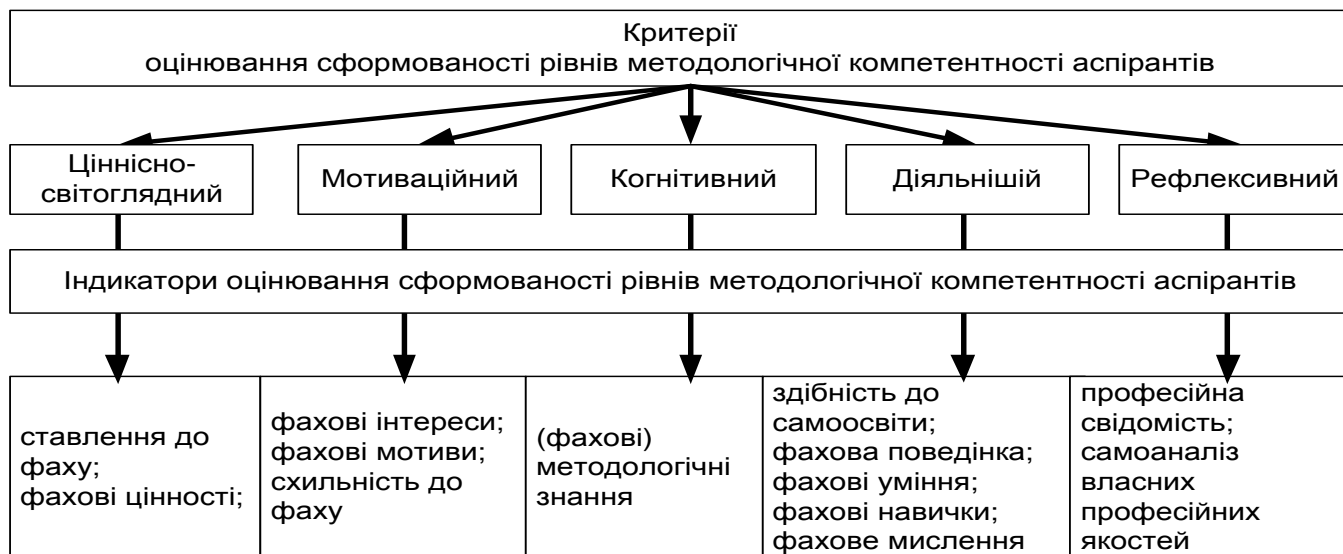


Рис. 1. Критерії та індикатори оцінювання розвитку методологічної компетентності аспіранта

Мотиваційний критерій дозволяє визначити рівень сформованості фахових мотивів, цінностей, позитивного ставлення до професії, фахових інтересів майбутніх фахівців, які сприяють самовдосконаленню, самовихованню, саморозвитку, стимулюють до успіху та до засвоєння ними фахових знань, умінь, навичок тощо.

Когнітивний критерій дозволяє оцінити рівень сформованості фахових знань та їх системності, уміння майбутніх фахівців широко й різноманітно застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності.

За допомогою діяльнісного критерію нами визначається ступінь володіння фаховими уміннями та навичками, наявність професійного мислення та здатність до самоосвіти.

Таблиця 1

Значення індикаторів оцінювання у відповідності до критеріїв розвитку методологічної компетентності аспіранта

№ п/п	Критерій	Індикатор
1.	Ціннісний	мораль вченого; професійна етика;
2.	Світоглядний	особистий професійний інтерес до наукового напрямку, спеціальності досліджень
3.	Мотиваційний	суспільний; індивідуальний; духовний; матеріальний
4.	Когнітивний	знання з методології наукової та педагогічної діяльності; знання з організації професійної діяльності за науковим та педагогічними видами діяльності;
5.	Діяльнісний	здібність до якості; здібність до формування стійкої культури; уміння застосовувати знання на практиці; організаторські уміння
6.	Рефлексивний	здібність до осмислення проблеми; здібність мотивувати себе до самовдосконалення; здібність протидіяти гальмівним чинникам творчого розвитку; здібність до швидкого переключення з адміністративної до творчої діяльності; стресова стійкість

Теоретичні зміст критеріїв діагностування компонентів методологічної компетентності аспірантів, що з логічної точки зору пояснюють сутність, зображено на рис. 1, а зміст індикаторів в табл. 1.

Без застосування спеціалізованих психологічних тестів діагностування виокремити порізно ціннісно-світоглядну, мотиваційну, рефлексивну компоненти методологічної компетентності аспірантів унеможливлено.

Однак в процес діагностування професійної готовності аспірантів за результатами їх професійної підготовки не виноситься окремо питання діагностування методологічної компетентності. А сам процес діагностування (атестація) проводиться в контексті професійної компетентності під час заліково-екзаменаційного періоду. Перелік дисциплін визначено за напрямом наукової спеціальності. Атестація регламентована у формі кандидатського екзамену [16]. Тому зосередимо увагу на реальних критеріях, що піддаються об'єктивній оцінці без застосування психологічних тестів. Ефективність кандидатського екзамену має безсумнівну перевагу перед тестами і ґрунтується на тих же самих діагностуючих психолого-педагогічних особливостях, що не дають тести в реальності [17].

Таким чином, виникає часткова задача обґрунтування системи діагностування під час атестації, яка б дозволила визначити ступінь досконалості аспіранта системи вищої військової освіти, що досягнута за час навчання в аспірантурі. Тобто наша задача є зворотною до тієї, що вирішував А.С. Міхальов [11].

Ступінь досконалості аспіранта є не що інше, як модель аспіранта системи вищої військової освіти у математичній формі:

$$I = \frac{F}{C_1 + C_2} = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n Z_i \times \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m D_j}{C_1 + C_2} = \frac{Z \times D}{C_1 + C_2}, \quad (1)$$

де: I – ступінь досконалості аспіранта; F – кількість і якість функцій, які він здатний виконувати в ході професійної діяльності; C_1 – витрати освітньої системи на підготовку аспіранта; C_2 – витрати на підвищення кваліфікації (довчити, а саме надати необхідні знання); Z – знання з методології; D – уміння застосовувати знання на практиці.

З виразу (1) цілком очевидно, що ступінь досконалості аспіранта тим вище, чим більше чисельник (кількість і якість його функцій) і чим менше знаменник (сукупні витрати на його підготовку і зміст). В ролі кількості функцій – множина компетентностей, які об'єднані навколо ключової – професійної. Очевидно, що якість функцій визначається повним переліком функціоналу за напрямками діяльності. Графічна інтерпретація нашої моделі аспіранта, в якій використана десятибальна шкала оцінювання з двох середніх компетентностей Z і D , побудуємо ZD -складову методологічної компетентності аспіранта (див. рис. 2) за аналогію до тієї, що запропонував А.С. Михалев [11, с. 5–12]. Як видно з рисунку, бісектриса відповідає ідеально збалансованим Z і D складовим компетентностей, рівень розвитку проставлений вздовж бісектриси цифрами. При цьому лівіше за лінію MP заштрихована область Z некомпетентності фахівців (з оцінками нижче за 4 бали). Інакше кажучи, лінія MQ на знаньовому полі розділяє фахівців на «дилетантів» і «ерудитів». Аналогічно цьому лінія NR відокремлює область D некомпетентності фахівців (з оцінками також нижче за 4 бали), будучи межею між «пасивними» і «активними» фахівцями на діяльнісному «полі». Бісектриса визначає ідеально збалансовану ZD -складові компетентність, значення якої в балах показане вздовж цієї прямої числами 4, 9, 16, 25 і так далі аж до величини 100.

Якщо чисельник у виразі (1) вважати рівним сталим величинам (згаданим числам 4, 9, 16 і так далі), то при варіаціях оцінок Z і D їх добуток відповідатиме в математичному сенсі множині рівносторонніх гіпербол з асимптотами – осями координат. На рисунку ці гіперболи показані і, оскільки, на кожній з них ZD -складова компетентності залишається сталою величиною, їх можна вважати «еквікомпетентностними», лініями на ZD -площині. Доречно відзначити, що одна і та величина добутку $Z \times D$ може бути отримана при різних величинах співмножників Z і D . Ця властивість моделі відповідає деякій взаємозамінній компетенції, коли недостатність знань аспіранта може компенсуватися за рахунок діяльнісної складової компетенції: «наполегливістю», «працьовитістю», «прагненням до самоосвіти», тощо.

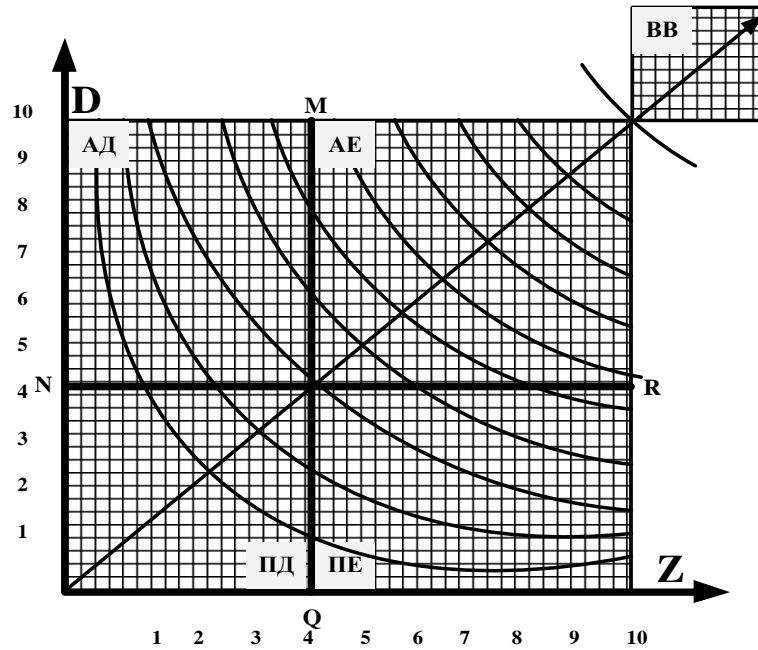


Рис. 2. ZD складові методологічної компетентності аспіранта

Виділені на рис 2 області дозволяють з використанням введених термінів, здійснити якусь класифікацію аспірантів по величині їх компетентностей (див. табл. 2).

Таблиця 2

Компетентностна характеристика розвиненості аспірантів

№ п/п	Інтерпретація	Значення		Зміст	
		З	Д		
1.	Пасивний дилетант (ПД)	$Z < 4$	$D < 4$	аспірант, що володіє знаньовою та діяльнісною складовою компетентності нижче за порогові рівні, наприклад, 4 бали (на рисунку ця область виділена штрихуванням в лівому нижньому кутку).	
2.	Пасивний ерудит (ПЕ)	$Z > 4$	$D < 4$	аспірант, що володіє парадоксальним поєднанням високої знаньовою і низькою діяльнісною складовими компетентності (область ПЕ виділена в правій нижній частині рисунку). Над усе такі фахівці дорожать своїм іміджем «знаючої людини»; соціальний статус, матеріальне положення і інші атрибути благополучного життя їх абсолютно не цікавлять.	
3.	Активний дилетант (АД)	$Z < 4$	$D > 4$	аспірант володіє незбалансованими компетентностями (високої діяльнісною і низькою знаньовою). На рисунку ця область виділена штрихуванням в лівому верхньому кутку. Такі аспіранти відрізняються «кипучою» діловитістю, володіючи неприборкним «бажанням» діяльності, енергійно беруться до будь-якої роботи, але неодмінно керівну посаду, проте незабаром виявляється, що їх знань явно не достатньо для належного виконання професійних функцій. Виразно усвідомлюючи це, вони прагнуть посісти якомога вищу посаду.	
4.	Активний ерудит (АЕ)	$Z > 4$	$D > 4$	аспірант, володіє збалансованими рівнем знаньовою та діяльнісною складовими компетентності (на рисунку їх область виділена в правому верхньому кутку). Оцінки їх ZD-компетентності знаходяться в межах від 16 до 100 балів і, оскільки цей діапазон виявляється достатньо широким, його доцільно розділити на три частини:	
				$16 < ZD < 36$	фахівець низької компетентності;
				$36 < ZD < 64$	фахівець середньої компетентності;
				$64 < ZD < 100$	фахівець високої компетентності.
5.	Видатні вчені (ВВ)	$Z > 10$	$D > 10$	це люди, які мають компетентності що виходять за межі оцінних шкал, тобто фахівці, ZD-компетентність яких перевищує 100 балів в даній моделі. До видатних фахівців повністю застосовні такі епітети, як «особливо обдаровані», «талановиті», «геніальні» і тому подібне	

В сукупності компоненти утворюють компетентнісне коло здібності аспіранта, яке з легкістю можна діагностувати в складі професійної компетентності. Адже, в такому випадку ідеальна модель аспіранта відповідає інноваційній моделі підготовки, яку запропонував А.С. Михалева.

Таким чином, нами представлено методику оцінки сформованих рівнів розвитку методологічної компетентності аспірантів.

Висновки з дослідження. Таким чином, обґрунтовані критерії та відповідні їм індикатори, що дозволяють оцінити розвиток методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти. Оскільки, система підготовки аспірантів у системі вищої військової освіти передбачає повноцінний їх професійний розвиток, тому очевидно, що критерії та індикатори розвитку методологічної компетентності будуть використовуватися опосередковано під час оцінки професійної компетентності.

Елемент наукової новизни. Оскільки, автор дисертаційного дослідження вперше запропонував адекватні критерії та індикатори оцінювання розвитку методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти, то можна стверджувати, що автор вперше ввів в науковий обіг саме той набір критеріїв та індикаторів, що забезпечить рівень розвитку методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти.

Перспективи подальших досліджень доречно зосередити на з'ясуванні інтелектуальних компонент структури методологічної компетентності аспірантів системи вищої військової освіти.

Література

1. Козубцов І.М. Концепція розвитку методологічної компетентності аспіранта військового вищого навчального закладу / І.М. Козубцов [Електронний ресурс] // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. – Хмельниц., 2014. – №1. – Режим доступу URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_6.pdf.

2. Козубцов І.М. Структура методологічної компетентності аспірантів системи вищої військової освіти / І.М. Козубцов // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІІТО НАПН України. – К.: ІІТО НАПН України, 2014. – Випуск 6. – С. 67 – 72.

3. Гусак А.Л. Критерії, показники та рівні сформованості інформативної компетентності майбутніх фахівців / А.Л. Гусак // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки, 2012. – № 8(233). – С. 94 – 100.

4. Луговська Е.М. Критерії оцінювання фахової компетентності техніків-механіків агропромислового виробництва // Е.М. Луговська [Електронний ресурс] // Ел. наук. видання «Науковий вісник Донбасу». – №1(21) – 2013. Педагогічні науки. – Режим доступу URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13lemtav.pdf>.

5. Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія / М.І. Нещадим. – К.: Видавничо-поліграф. центр «Київський ун-т», 2003. – 852 с.

6. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

7. Ягупов В.В. Військова дидактика: навчальний посібник / В.В. Ягупов. – К.: ВЦ “Київський університет”, 1999. – 400 с.

8. Ягупов В.В. Контроль як метод навчання / В.В. Ягупов // Зб. наук. пр. Військового гуманітарного інституту НАОУ. – 2000. – № 3 (16). – С. 68-74.

9. Козубцов І.М. Модель діагностування творчої складової методологічної компетентності ученого / І.М. Козубцов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – Чернігів: ЧНПУ, 2014. – Вип. 115 – С. 107 – 109. (серія: Педагогічні науки).

10. Козубцов І.М. Наукометрична методика оцінки допуску аспірантів до атестації у системі вищої військової освіти / І.М. Козубцов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – Чернігів: ЧНПУ, 2014. – Вип. 122. – С. 113 – 116. (серія: Педагогічні науки).

11. Михалев А.С. Математическая знание-деятельностная модель специалиста / А.С. Михалев // Инновационные образовательные технологии. – 2009. – №4(20) – С. 5 – 12.

12. Михалев А.С. Знание-деятельностная парадигма обучения / А.С. Михалев, Ю.Г. Казеко // Управление в социальных и экономических системах: материалы XVIII международной научной-практической конференции, (г. Минск, 30-31 мая 2009 г.). – Минск: Изд-во МИУ, 2009. – С. 148 – 149.

13. Самсонова М.В. От квалификаций к компетенциям / М.В. Самсонова // Управление качеством: формирование компетенций выпускников вуза: материалы первой региональной научно-практической конференции (г. Ульяновск, 1 декабря 2011 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2012. – С. 5 – 11.

14. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів. Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. – №309. [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/309-99-п>.

15. Про затвердження Інструкції про організацію підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у Збройних Силах України. Наказ Міністра оборони України / Міністра освіти і науки України №194/265 від 30.06.2000. [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу URL:

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0433-00>.

16. Козубцов І.М. Атестація міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених у формі кандидатських іспитів в рамках Болонського процесу / І.М. Козубцов // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. – Вип. LIX. – Ч. II Слов'янськ: СДПУ, 2012. – С. 3 – 9.

17. Козубцов І.М. Оцінка адекватності моделі змісту кандидатських іспитів / І.М. Козубцов // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. – Вип. LVIII. – Ч. II Слов'янськ: СДПУ, 2011. – С. 44 – 53.

УДК 378:37.032

В. А. Конетчук,

кандидат педагогічних наук, доцент,

член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки
(Житомирський інститут медсестринства)

РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Розглядається проблема розвитку професійної спрямованості навчання у зарубіжній педагогіці не стільки як традиційна підготовка до певної професії, скільки як діяльність. Робиться висновок, що такий підхід спонукає майбутнього фахівця до прояву творчості, до високої професійної майстерності, а цього можна досягти лише тоді, коли ще в середньому навчальному закладі навчання матиме професійну спрямованість.

Ключові слова: проблема розвитку професійної спрямованості навчання у зарубіжній педагогіці, творчість, особистість вчителя.

Рассматривается проблема развития профессиональной направленности обучения в зарубежной педагогике не столько как традиционная подготовка к определенной профессии, сколько как деятельность. Делается вывод, что такой подход побуждает будущего специалиста к проявлению творчества, к высокому профессиональному мастерству, а этого можно достичь только тогда, когда еще в среднем учебном заведении обучение будет иметь профессиональную направленность.

Ключевые слова: проблема развития профессиональной направленности обучения в зарубежной педагогике, творчество, личность учителя.

The problem of the development of a professional orientation of teaching foreign pedagogy is viewed not so much as traditional training for certain professions, but as the activities. It is concluded that such an approach encourages a future specialist to the manifestation of creativity, professional excellence, and this can only be achieved when still in secondary school education will have professional orientation.

Keywords: the problem of the development of professional orientation of training in foreign pedagogy, creativity, personality of the teacher.

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.

На різних етапах свого розвитку людство створювало відповідну для кожного періоду систему освіти як соціальне замовлення суспільства, з урахуванням запитів конкретної людини та її життєвих прагнень, потреби кожної галузі науки, потреби певного виду діяльності. Проведений аналіз філософської, історичної та психолого-педагогічної літератури дозволяє нам виділити п'ять періодів розвитку професійної спрямованості навчання.

Початок осмислення проблеми щодо потреби в орієнтації навчання на певну професію – *I донауковий* (Ф. Хофман), або *період емпіричної педагогіки* – можна віднести до часів накопичення людством емпіричних знань з проблем навчання, практики навчально-виховної роботи, що склалася стихійно і не дістала теоретичного обґрунтування та узагальнення [1].

Витоки професійної спрямованості навчання знаходимо в добу мідного віку (6 тис. років до н.е.), коли почало формуватися відтворювальне господарство, з'явилися домашні промисли та зародилися ремесла, які дозволяли вдосконалювати знаряддя праці. Приблизно в цей час у країнах Сходу з'являються перші школи, зумовлені розвитком ремесел, що вимагали довготривалого й планомірного навчання.

Пізніше потреби господарського, суспільного життя зумовили створення у Штис. шкіл писців, де готували майбутніх державних чиновників Єгипту. Навчання в цих закладах тривало приблизно 6 років. Після закінчення шкіл юнаки ставали писцями, канцеляристами, збирачами податків, наглядачами над рабами, завідувачами складів тощо.

Перші спроби наукового дослідження навчання як прагнення до «всебічної освіти розуму» пов'язані з ученнями давньогрецького філософа *Демокрита* (V ст. до н.е.). Він висловив думку, що підготовка молоді до реального життя повинна набрати ознак соціального замовлення та відповідати прагненням самої людини щодо реалізації себе в певній діяльності.

Провідна ідея філософського вчення *Аристотеля* (384-322 рр. до н.е.) полягає в тому, що у процесі навчання основою пізнання є чуттєвий досвід людини, її бажання вдосконалюватися для здійснення певної діяльності. Про це він писав у своєму трактаті «Політика» [6].

У Спарті існувала навчально-виховна система, яка ставила на меті підготовку членів військової спільноти. Хлопчиків та дівчаток навчали виконанню певних вправ для розвитку їхньої фізичної досконалості. Вихованці засвоювали навички військового мистецтва, вивчали елементарні основи читання, писання, арифметики [1].

Афінська система навчання була більш гнучкою і менш професійно спрямованою порівняно із спартанською. В Афінах навчання носило в основному класовий характер і було підпорядковане ідеї всебічного та гармонійного розвитку особистості.

Освіченість допомагала людям зайняти те соціальне положення, яке вони заслужили відповідно до своїх здібностей та можливостей. Професійної спрямованості, яскраво вираженої в навчанні, не було, але саме в афінських школах відбувався своєрідний поділ матеріалу, що вивчався, на окремі предмети залежно від підготовки вчителя.

Крім того, в період емпіричної педагогіки (епоха Античності в афінській системі) відбулася спрямованість навчання на збереження та зміцнення соціальних традицій [6].

Отже, період *емпіричної педагогіки* заклав основи професійної спрямованості навчання з огляду на вимоги суспільства до конкретного виду діяльності.

Значним кроком у визначенні професійної спрямованості навчання став II період - *епоха Ренесансу, або Відродження* (XIV – XVIст.). Прогресивні педагоги Мішель Монтель Вітторіо даФельтре, Еразм Роттердамський, Франсуа Рабле та інші відстоювали гуманістичні ідеали педагогіки.

У середні віки в професійній спрямованості навчання поширюється метод, який сьогодні умовно можна назвати модульним. Суть цього методу відображена середньо дидактичною ідеєю: «Максимум знань – від мінімуму знань» [7].

На початку розвинутого західно-європейського Середньовіччя (XIVст.) відчувається чітка градація суспільства за системою розподілу праці і за здобуванням знань, навичок, умінь: церковні служителі, князі, лицарі; селяни, ремісники. У цей період з'являються школи: монастирські, двірцеві та ін. Навчання починає втілювати ідеї професійної спрямованості і на кінець XVI ст. існує чітка ієрархія системи освіти: елементарна школа; латинські школи; гімназії та коледжі; університети, гуртки, академії [6].

Епоха Відродження заклала основи професійної спрямованості навчання відповідно до гуманістичних принципів.

З часом запровадження класно-урочної системи навчання можна співвіднести III період розвитку професійної спрямованості навчання – *становлення дидактики як науки*. Сутність його визначена у науково-педагогічній спадщині великого чеського педагога *Я.А. Коменського* (1592 - 1670). В основі дидактичної системи якого – власне філософське бачення світу та людини в ньому.

Класно-урочна система навчання, яку створив учений і детально проаналізував у фундаментальній праці «Велика дидактика, або та, що містить універсальну теорію вчити всіх усьому», є основою і пізнання, і спрямування навчання.

В основі розуміння професійної спрямованості навчання лежать ідеї Я.А. Коменського, а саме: розвиток відчуттів; досягнення гармонії у процесі навчання, що забезпечує позитивне ставлення до пізнання, до майбутньої діяльності та пробуджує інтерес до навчання; принцип природовідповідності, принцип зв'язку навчання та праці; знання обов'язково повинні бути застосовані на практиці; положення, що людина має потребу навчатися та самовдосконалюватися протягом усього життя [2].

Подальшого розвитку ідея професійної спрямованості навчання набула в педагогічній теорії *Йоганна Генріха Песталоцці*, який вважав одним із завдань навчання – формування трудівника, повноправного члена суспільства. Його дидактика Й.Г. Песталоцці стала основою розвитку педагогіки та психології з орієнтацією не тільки на соціальні потреби, а й на професійну спрямованість навчання.

Відповідно до педагогічної теорії *А. Дістерверга* навчання має не лише узгоджуватися з природою учня, а й із законами його розвитку, з його майбутньою професією.

А. Дістерверг сформулював правила навчання, виходячи з рівня розвитку учня: навчати тому, що є для молоді людини актуальним; навчати, щоб закласти загальні основи людської, громадянської, національної, професійної освіти; рахуватись з індивідуальністю учня і з його майбутніми планами, щоб досягти найбільшого успіху у навчанні [6].

Кінець XIX – поч. XX ст. ознаменував *IV період – індивідуально-диференційований – у розвитку професійної спрямованості навчання*. Це час активної технізації, індустріалізації, політичного та культурного підйому. Прогресивними вчителями здійснюється пошук шляхів реформування системи освіти в цілому, і власне педагогічного процесу зокрема.

Активізацію пошуків реалізації професійної спрямованості навчання зумовило зростання капіталістичного виробництва, що з його конкуренцією загострює боротьбу за існування та ставить перед кожною людиною, яка виходить у доросле життя, багато проблем. У цей історичний період у більшості шкіл західноєвропейських держав панував догматичний спосіб навчання, що сприяло виникненню на початку XX ст. реформаторської педагогіки. Це був період „золотого віку альтернативної освіти” (Г. Рерс, В. Флітнер та ін.) [6].

Німецький учений Г. Шаррельман у роботі „Трудова школа” подав характеристику нової школи, яка мала такі ознаки: інтегрований, культурологічний, соціоорієнтований, цілісний підхід до навчання; розширення змісту шкільних предметів, їх цілісне викладання; використання дидактичних матеріалів у навчальному процесі, організація групової та індивідуальної роботи, професійна спрямованість викладання основ наук; творча свобода вчителя [5].

Провідними чинниками розвитку педагогічної думки цього періоду щодо професійної спрямованості навчання стали: розвиток науково-технічного прогресу, який супроводжувався появою великого обсягу інформацій та вимагав розвитку ініціативи й відповідальності кожного за своє рішення у сфері виробництва та суспільних відносин; невідповідність навчання вимогам часу, насамперед потребам промислового виробництва у кваліфікованих працівниках та науково-технічних кадрах; вихід цієї освітньої проблеми на рівень державної; нагромадження педагогікою на теоретичному рівні достатньої кількості знань для побудови нових концепцій професійної спрямованості навчання [4].

Одним із прикладів зарубіжних дидактичних систем того часу, які втілюють ідею професійної спрямованості навчання, є школа Рудольфа Штайнера або вальдорфська педагогіка.

Головна мета вальдорфської педагогіки – побачити в дитині її людську сутність, створити умови добродійного ставлення до людської індивідуальності та надати можливість іти за закономірностями власної природи. В основі таких педагогічних поглядів – антропософське вчення про індивідуальність людини, за яким розвиток особистості відбувається за семирічними циклами. Саме це положення було покладено в основу організації навчально-виховного процесу за методом епох, коли викладання одного предмета проводиться кожного навчального дня протягом 3-4-х тижнів на півторагодинних заняттях.

Ще одна специфічна особливість вальдорфської педагогіки, що має професійну спрямованість навчання, – велика увага до трудового виховання, коли учні оволодівають практичними навичками, що мають професійну спрямованість [3].

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує професійна спрямованість навчання в практичній педагогічній діяльності основоположника руху нового виховання у Франції *Селестена Френе*.

Досягненням дидактичної системи С. Френе було практичне впровадження в навчальний процес принципів професійної спрямованості навчання, які реалізувалися шляхом поєднання в навчально-виховному процесі як фізичної, так і розумової праці, що забезпечують, на думку С. Френе, формування інтегрованих знань та практичних навичок. „Світла голова та вмілі руки – краще, аніж розум, переобтяжений непотрібними знаннями” [8].

У 50-х роках XX ст. професійна спрямованість навчання знайшла відображення в програмованому навчанні. Вважається, що програмоване навчання – навчання за раніше розробленою програмою, де передбачені дії як учня, так і вчителя (або заміна його навчальною машиною, комп’ютерною програмою, програмованим підручником). Програмоване навчання розв’язує проблему індивідуального темпу навчання, забезпечує диференційоване закріплення знань, а це при професійній спрямованості навчання є обов’язковим [6].

Сучасний V період виділення професійної спрямованості навчання або спрямованості навчання в дидактиці в зарубіжній педагогіці характеризується накопиченням на теоретичному рівні достатньої кількості знань для створення нових дидактичних концепцій, широким застосуванням практик професійної спрямованості навчання видатних педагогів.

Елітні приватні школи США мали за мету гарантувати знання, що необхідні для вступу в престижні коледжі та університети. Оволодіння знаннями йшло в межах академічної програми, і професійна спрямованість є при викладанні певних спецкурсів.

Модель навчання, як "гортаюча історія", виникла в Канаді за ідеєю К. Іган та інших. Ідея полягає в тому, що людина може познайомитися практично з будь-якою професією в будь-якому віці. Для цього створюються в навчальному процесі елементи – етики, які потрібні при виконанні тієї ж професійної діяльності.

Заслуговує на увагу при висвітленні нашої проблеми дидактична концепція американського біолога та педагога Дж. Шваба, яка одержала назву «Модель навчання як природничо-наукове дослідження» [6]. Ця модель призначена для формування професійної спрямованості навчання при викладанні природничих дисциплін.

Основне в цій концепції – знайомство з найпоширенішим варіантом хибного тлумачення тієї чи іншої проблеми та дослідницьких пошуках правильного варіанта. Це допомагає вибудувати своє розуміння смислу певної професії та зробити пошук даних, їх інтерпретацію, планування, проведення, якщо потрібно, експерименту, формулювання висновків.

Отже, останніми десятиріччями професійна спрямованість навчання розглядається в зарубіжній педагогіці не просто як традиційна підготовка до певної професії, а як діяльність. Це спонукає майбутнього фахівця до прояву творчості, до високої професійної майстерності, а цього можна досягти лише тоді, коли ще в середньому навчальному закладі навчання матиме професійну спрямованість.

Література

1. Березюк, О.С. Педагогічні умови взаємозв'язку особистісно зорієнтованої освіти та народної педагогіки. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – №21. – С. 22-24.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Ян Амос Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 1982. – 656 с.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки: навч. посібник/М.В. Левківський. – Житомир: ЖДПУ, 2001. – 220 с.
4. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов/А.И. Пискунов; [сост. с автор. вводной статьей А.И. Пискунова]. – [2-е изд., перераб.] – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
5. Ситаров В. А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/В.А. Ситаров. – [2-е изд., стереотип.]. – М.: Изд. центр „Академис“, 2004. – 368 с.
6. Френе С. Избранные педагогические сочинения/С. Френе; [пер. с франц.]. – М.: Прогресс, 1990. – 340 с.

УДК 378.094

О. М. Королюк,

кандидат педагогічних наук, доцент,

*член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КОЛЕДЖАХ

У статті обґрунтовано важливість підготовки майбутніх учителів математики до організації самостійної роботи студентів у коледжах.

Ключові слова: *учителі математики, самостійна робота студентів у коледжах, математичні знання.*

В статті обґрунтовано значимість підготовки майбутніх учителів математики к організації самостійної роботи в коледжах.

Ключевые слова: *учителя математики, самостоятельная работа студентов в колледжах, математические знания.*

The article substantiates the need for training of future teachers of mathematics to the organization of independent work of students in colleges.

Keywords: *mathematics teacher, independent work of students in the colleges of mathematical constructions.*

Сучасний етап реформування системи вітчизняної освіти, процеси приєднання до Болонської конвенції зумовлюють нові вимоги до якості підготовки майбутніх педагогів, які будуть задіяні на різних освітніх ланках.

Математичні знання посідають особливе місце в загальнолюдській системі знань. Вивчення математики відкриває широкі можливості для розвитку логічного мислення, просторових бачень та уяви, алгоритмічної культури особистості, формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати твердження, моделювати ситуації тощо. Математична підготовка створює методологічну основу засвоєння інших наук. Отже, від того, як організовано вивчення математики, які методи та прийоми навчання використовуються – чи знання подаються догматично, чи ними оволодівають у результаті активної самостійної праці – залежить становлення творчої, активної, самостійної особистості. Тому на вчителів математики покладається особлива відповідальність за формування в учнів, студентів умінь і навичок самостійної роботи.

Реалізація в Україні програми навчання впродовж усього життя обумовила посилення уваги вітчизняних науковців до проблеми самостійної роботи. Різні її аспекти знайшли своє відображення в наукових працях А. М. Алексюка, В. К. Буряка, С. У. Гончаренка, О. А. Дубасенюк, В. А. Козакова, Н. В. Кузьміної, П. І. Підкасистого, Н. Г. Сидорчук, М. М. Солдатенка, В. В. Ягупова та ін. Однак окремі напрями цієї проблеми залишаються й досі не вирішеними. Так, ще не напрацьовано в повному обсязі наукової бази для забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів математики до організації самостійної роботи студентів у коледжах, які сьогодні віднесені до вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

Необхідною умовою досягнення ефективності навчання математики в коледжах є розуміння майбутніми учителями особливостей організації навчального процесу в таких закладах освіти, місця й значення цієї науки у підготовці спеціаліста певного фаху. Вивчення математики тут не повинне переслідувати мету „самопізнання” науки, адже зміст і завдання цієї дисципліни залежать від спеціалізації коледжів.

Коледжі – важлива ланка в системі вищої освіти України. Їх вирізняє особлива організація навчання. Діяльність коледжів спрямована як на здійснення професійної підготовки, так і на забезпечення загальної середньої освіти, тому в навчальному процесі тут певним чином комбінуються різні організаційні форми, які властиві загальноосвітній школі та вищим навчальним закладам III-IV рівнів акредитації [2].

Значне місце в навчальному процесі коледжів посідає самостійна робота. У зв'язку із цим перед педагогами постає необхідність вирішення таких завдань: удосконалення організації самостійної навчальної роботи студентів у процесі загальноосвітньої та професійної підготовки; виховання в молоді внутрішньої потреби в поглибленні й оновленні власних знань; забезпечення набуття студентами умінь і навичок самостійної роботи; формування вміння приймати рішення, конкретизувати завдання, визначати методи та способи розв'язання проблем, які можуть виникнути в професійній діяльності й у повсякденному житті.

Теоретичні основи методики навчання математики в коледжах ґрунтуються на таких засадах: реалізація загальноосвітньої, розвивальної та виховної функцій; диференціація змісту, форм і методів навчання; інтеграція міжпредметних знань; професійне спрямування змісту.

Під час самостійної роботи з математики студенти коледжу отримують базову підготовку, а також набувають практичних умінь і навичок проведення обчислень, оперування формулами, оцінювання результату з практичного та наукового погляду та ін. У них розвивається логічне мислення, дослідницька майстерність, формуються вміння виділяти головне, відшукувати різні варіанти вирішення проблеми тощо.

Самостійна робота, яку належним чином організовано, дозволяє підвищити свідомість і міцність засвоєння знань, виробити в студентів коледжів уміння й навички, що їх вимагають навчальні програми, розвивати пізнавальні здібності, навчати самоорганізації, вмінню передбачати й оцінювати можливий результат, планувати та коригувати власну діяльність, формувати навички професійної самоосвіти.

Питання організації самостійної роботи досліджували І. С. Зоренко, Є. С. Рабунський, Н. М. Терещенко, В. А. Козаков, Ю. І. Палкін, С. Б. Літвінчук, В. Т. Лозовецька, І. В. Оленюк та ін. Аналіз педагогічних джерел під *організацією самостійної роботи студентів* дозволяє

розуміти впорядкування та взаємодію її структурних компонентів за певними критеріями, правилами, принципами з метою найкращої реалізації мети професійної освіти.

Самостійна робота студентів у процесі навчання математики є одним із видів діяльності щодо засвоєння знань, умінь, навичок. Тому її організація в коледжах 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.

Для того, щоб самостійна робота в навчальному процесі повною мірою реалізувала свої функції, за висновками науковців, вона повинна бути планомірною, систематичною й змістовною [4, с. 346]. Отже, самостійна робота з математики вимагає спеціальної організації й компетентного педагогічного керівництва.

Управління викладачем навчальною діяльністю студентів визнано однією з обов'язкових умов її здійснення [1]. *Управління самостійною роботою* студентів – це діяльність викладача щодо планування, організації самостійної роботи, розробки методик і прийомів, спрямованих на її вдосконалення, підвищення продуктивності, у процесі якої передбачається формування в студентів нових знань, а також вироблення вмінь і навичок самостійної праці. Сьогодні необхідним є дійове управління процесом самостійної роботи в процесі навчання математики в коледжах.

У коледжах управління навчальною діяльністю відбувається безпосередньо під час занять й опосередковано в процесі позааудиторної роботи студентів, яка організовується викладачем. Основними завданнями управління є визначення обсягу, видів, форм самостійної роботи, місця й часу її проведення, ступеня допомоги студентам, створення системи контролю й самоконтролю. Серед функцій управління можна назвати: функцію цілеутворення, мотиваційну, організаційну, інформаційну, контрольну, аналітичну.

Управління самостійною роботою в коледжах здійснюється на рівні навчального закладу, відділення (факультету) й циклової (предметної) комісії. Саме на рівні комісії найбільш вагомим є діяльність викладача математики, спрямована на організацію самостійної роботи. Сутність управління тут полягає в тому, щоб підібрати навчальний матеріал, розробити систему контролю, запропонувати форми і засоби самоконтролю в ході самостійної роботи, здійснити аналіз результатів, провести коригуючі заходи. До функцій управління на цьому рівні також відносять створення сприятливої робочої атмосфери на заняттях, формування позитивного ставлення до самостійної навчальної діяльності.

Самостійну роботу можна вважати вдало організованою тоді, коли студент водночас є й об'єктом управління, і суб'єктом цього процесу, тобто відбувається постійний внутрішній зворотний зв'язок. Ми погоджуємося з думкою Н. Ф. Талізної, яка вважає, що „управляти – це не пригнічувати, не нав'язувати процесу хід, який суперечить його природі, а, навпаки, максимально враховувати природу процесу, узгоджувати кожен вплив на процес із його логікою” [3, с. 43].

Таким чином, на якість підготовки фахівців у коледжах, формування їх особистості значною мірою впливає те, як організовано навчання математики й, зокрема, самостійна робота студентів. Вивчення й розуміння особливостей навчального процесу у вищих освітніх закладах I-II рівнів акредитації, осмислення активної ролі викладача математики в процесі формування особистості спеціаліста середньої ланки є необхідною умовою удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів математики.

Література:

1. Вузовское обучение: проблемы активизации / Б. В. Бокуть, С. И. Сокорева, Л. А. Шеметков, И. Ф. Харламов. – Минск : Университетское, 1989. – 110, [2] с.
2. Семушина Л. Г. Содержание и методы обучения в средних учебных заведениях : [уч.-метод. пособ.] / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. – М. : Высш. шк., 1990. – 192 с.
3. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : кн. для учит. / Нина Фёдоровна Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175, [1] с.
4. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. пед. спец. вищ. навч. закл. / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 559, [1] с.

О. В. Косигіна,
кандидат психологічних наук, доцент,
(Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)

ТЬЮТОРИНГ ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано технологічні засади тьюторингу в системі післядипломної освіти в сучасному університеті. Відзначено основні принципи діяльності тьютора у процесі здійснення педагогічного супроводу слухачів системи післядипломної освіти; з'ясовано специфіку діяльності тьютора порівняно з коучем, фасилітатором, едвайзером, ментором. Сформульовано висновок про належність тьюторингу до інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують особистісно орієнтований характер пізнавальної діяльності в системі післядипломної освіти.

Ключові слова: тьютор, тьюторинг, післядипломна освіта, університет.

В статье обоснованы технологические основы тьюторинга в системе последипломного образования в современном университете. Определены основные принципы деятельности тьютора в процессе осуществления педагогического сопровождения слушателей системы последипломного образования; выявлена специфика деятельности тьютора в сравнении с коучем, фасилитатором, эдвайзером, ментором. Сформулирован вывод об инновационности технологий тьюторинга, обеспечивающих личностно ориентированный характер познавательной деятельности в системе последипломного образования.

Ключевые слова: тьютор, тьюторинг, последипломное образование, университет.

The article substantiates the technological basis of tutoring in the system of postgraduate education in the modern University. It is defined the main principles of activities of the tutor in the process of pedagogical support of students in the system of postgraduate education; the specificity of the activities of the tutor in comparison with a coach, facilitator, Advisor, mentor. The conclusion is that the innovativeness of technology tutoring providing person-oriented nature of cognitive activity in the system of postgraduate education.

Keywords: tutor, tutoring, graduate education, University.

Постановка проблеми дослідження. Сучасна післядипломна освіта, з одного боку, є моделлю реалізації концепції освіти дорослих, а з іншого – концепції неперервної освіти особистості. І одна, і інша концепції відображають глобалізаційні процеси, що відбуваються нині в освіті України, а також її спрямованість на задоволення потреб особистості в отриманні якісного освітнього продукту. Післядипломна освіта, розвиваючись на засадах інноваційності, вимагає застосування сучасних технологій педагогічного супроводу слухачів, провідне місце серед яких належить тьюторингу. Цей вид педагогічної діяльності може бути окреслений як окрема педагогічна технологія, оскільки має всі визначальні для педагогічної технології ознаки – наявність педагогічної мети, певної концепції застосування, змістово-процесуальної специфіки, засобів діагностики тощо. Проблема тьюторингу в системі освіти досліджувалася вітчизняними та зарубіжними науковцями у різних контекстах: як втілення концепції індивідуалізації навчання на різних його ступенях (О. Гончарова, Л. Долгова, Т. Ковальова, Н. Пилипчевська та ін.), як можливість залучення позитивного зарубіжного досвіду у вітчизняній системі освіти (А. Барбарига, І. Федорова, Е. Гордон, Т. Серебровська та ін.), як різновид педагогічної технології (В. Габдулхаков, Т. Ковальова, Н. Шалімова та ін.), як спосіб організації навчального процесу на засадах педагогічної взаємодії (Л. Витвицька, К. Волченкова, Ю. Кокамбо, Д. Логінов та ін.) та ін. Проте поза увагою науковців залишаються питання специфіки реалізації тьюторингу в системі післядипломної освіти, що й зумовило необхідність детального їх розгляду в технологічному контексті.

Мета статті полягає у встановленні змісту та специфіки тьюторингу як педагогічної технології у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Тьюторинг як відносно нове явище у структурі і системі професійної підготовки нині поступово займає помітне місце в науково-педагогічних дослідженнях. При цьому науковці особливу увагу приділяють нині категоріальному аналізу самого поняття «тьюторинг», особливо якщо взяти до уваги, що поряд з ним в поняттєвому ряду знаходяться «коучинг», «менторство», «фасилітація», «едвайзинг» та інші. Виникає, крім того, проблема узуальної полісемії, чи множинності використання того чи іншого терміна, коли науковці підміняють одне поняття іншим у контексті висловлюваної ними думки чи обраної проблеми дослідження (наприклад, Є. Соколова) [1]. Означені терміни, запозичені з англійської, і в словниках англійської мови трактуються неоднозначно і походять від поняття «вчитель», який

часто окреслюється як коуч, ментор, тьютор і т.д. [2]. В українській та російській мовахозначені терміни можуть бути пояснені більш чи менш дослівно як:

1. Коуч – як тренер, наставник, дослівно «наставник, який просуває студента через екзамен» [3].
2. Ментор – як керівник, наставник, вихователь, наглядач [4].
3. Тьютор – як опікун, наставник [5].
4. Едвайзер – як радник, вчитель [1].
5. Фасилітатор – фахівець, що забезпечує ефективну групову комунікацію [4].

На підставі досліджень Є. Соколової та з урахуванням проблеми нашого дослідження ми спробували здійснити порівняльний аналіз наведених вище понять з метою виокремлення сутнісного змісту поняття «тьюторинг», як це подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Особливості використання поняття «тьюторинг»
у сукупності споріднених понять з урахуванням специфіки післядипломної освіти

Критерій порівняння	Коучинг	Менторство	Едвайзинг	Фасилітація	Тьюторинг
На які категорії слухачів післядипломної системи освіти спрямована діяльність	Групова взаємодія	Індивідуальна взаємодія	Індивідуальна взаємодія	Групова взаємодія	Індивідуальна взаємодія
Мета діяльності	Виконання конкретного завдання післядипломної підготовки	Розвиток якостей особистості слухача післядипломної системи освіти	Супровід розробки дипломного проекту, написання конкретної наукової роботи	Допомога в досягненні мети, яку собі ставить група студентів у системі післядипломної освіти	Супровід індивідуальної освітньої траєкторії слухача в системі післядипломної освіти
Час протікання процесу	Короткий термін, необхідний для виконання конкретного наукового чи практичного завдання	Постійна довготривала діяльність з особистістю	Супровід на час виконання конкретної кваліфікаційної роботи	Робота завершується після досягнення поставленої перед групою студентів мети	Здійснюється як супровід на весь процес післядипломної освіти
Планування діяльності	Не потребує окремого планування	Потрібен окремий план для досягнення довготривалої мети	План діяльності співпадає з планом розробки кваліфікаційної роботи чи проекту	Планування може коректуватися залежно від темпів просування до поставленої мети	Планування бажаних цілей післядипломної підготовки слухачів
Очікуваний результат дослідження	Досягнення в групі	Особистісне зростання під час усього процесу отримання післядипломної освіти	Виконана кваліфікаційна робота в процесі післядипломної освіти	Розкриття особистісних якостей у процесі педагогічної взаємодії в післядипломній освіті	Досягнення освітнього характеру, докваліфікація, перекваліфікація

У зв'язку з такою термінологічною неоднозначністю можемо констатувати, що наведені вище поняття мають спільні риси, які дають можливість використовувати деякі з них як тотожні в процесі окремих науково-педагогічних розвідок, особливо якщо йдеться про тьютора, коуча та едвайзера. Однак ми послуговуємося поняттям «тьютор» з метою чітко окреслити

функціональний зміст діяльності викладача вищого навчального закладу у системі післядипломної освіти, та уникати непорозумінь в категоріальному відношенні.

Отже, виходячи зі змістової та категоріальної специфіки тьюторства, можемо заключити, що тьютор – це назва посади та сукупність видів діяльності викладача у системі післядипломної освіти, який виконує функції наставника, порадирика, супроводжувача освітнього процесу слухачів післядипломної освіти на засадах індивідуалізації та особистісної орієнтованості навчального процесу з метою їх особистісного розвитку та досягнення очікуваного результату.

На підставі так окресленого поняття тьютора зазначимо, що викладач-тьютор повинен мати певний рівень компетентності, при чому:

1. Компетентність викладача-тьютора дає йому можливість супроводжувати індивідуальні навчальні програми, притаманні системі післядипломної освіти.

2. Основною формою тьюторської діяльності в системі післядипломної освіти є індивідуальна, яка в педагогічній літературі окреслена як тьюторіал.

3. Мета діяльності тьютора у системі післядипломної освіти полягає у створенні індивідуальної карти можливостей слухача.

4. Діяльність тьютора має переважно комунікативний характер, тому особливого значення набуває педагогічна взаємодія тьютора зі слухачем у системі післядипломної освіти.

Якщо зважити на специфіку і зміст діяльності тьютора, та на саме визначення тьюторської діяльності, то можемо припустити, що тьюторська діяльність цілком заслуговує на її окреслення як *педагогічної технології*. Як відомо, педагогічна технологія окреслюється у педагогічній науці по-різному: як техніка реалізації навчального процесу (В.Беспалько); як мистецтво, майстерність, комплекс педагогічних умінь (І. Зязюн; К. Шепелєв); складова частина дидактичної системи (М. Чошанов); як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають комплекс форм, методів і засобів навчання, як інструментарій (Н. Ничкало) та ін. Технологічний підхід як один з базових у сучасній педагогічній науці дає можливість розглядати тьюторинг у сукупності взаємопов'язаних компонентів, що підпорядковані спільній меті і взаємозумовлюють функціонування кожного з них. Як відомо, педагогічна технологія має достатньо багато визначень і тлумачиться науковцями як спосіб досягнення педагогічної мети й оптимізації педагогічного процесу (І. Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський, Ф. Янушкевич), як окрема галузь педагогічної науки і педагогічної діяльності (А. Нісімчук, Г. Селевко), як окрема педагогічна система (В. Беспалько, С. Сисоєва, Д. Чернілевський), як різновид педагогічної майстерності і мистецтва (І. Прокопенко, Н. Талізін) тощо. Попри таке розмаїття визначень, основою розуміння педагогічної технології є її системний характер та наявність всіх притаманних системі ознак: окремих компонентів, зв'язків між ними, ієрархії означених компонентів, підпорядкованості спільній меті тощо. У діяльності тьютора як педагогічній технології також існують кілька взаємопов'язаних компонентів, а саме:

1. Концепція діяльності тьютора, яка визначає мету і цілі його діяльності, зумовлені концептуальними засадами функціонування системи післядипломної освіти.

2. Загальні і конкретні цілі тьюторингу; загальна мета полягає у реалізації місії післядипломної освіти в університеті, конкретна – в здійсненні педагогічного супроводу слухачів системи післядипломної освіти з боку викладача-тьютора.

3. Процесуальний компонент, який забезпечує реалізацію змісту післядипломної освіти у конкретних формах і методах тьюторської діяльності, наприклад – консультативній, управлінській, методичній та ін.

4. Результативний компонент, який дає можливість оцінити рівень ефективності діяльності тьютора за допомогою внутрішнього та зовнішнього моніторингу виконання ним провідних професійних функцій.

Ми вважаємо, що варто визначати педагогічну технологію також як модель спільної педагогічної діяльності всіх суб'єктів навчального процесу; у зв'язку з цим набуває особливого значення питання про взаємодію тьютора і слухачів у системі післядипломної освіти як ключовий момент, ключовий елемент педагогічної технології. Загалом же тьюторіал як специфічна педагогічна технологія може бути представлений у трьох основних аспектах:

1) Науковому – як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст, методи і засоби навчання у системі післядипломної освіти;

2) Процесуальному: як опис алгоритму діяльності тьютора у системі післядипломної освіти з метою досягнення поставлених цілей, поданих нами у таблиці 1;

3) Діяльнісному – як здійснення педагогічного процесу та педагогічної взаємодії у системі післядипломної освіти на засадах функціонування всіх інструментальних і методологічних засобів.

Структурно тьюторство як педагогічна технологія може бути представлене у сукупності кількох основних етапів, а саме:

1. Етап входження в діяльність. На цьому етапі реалізується комплекс тактик діяльності тьютора – ідентифікація, стереотипізація, емпатія, рефлексія [6, с.170].

2. Організація навчального процесу з урахуванням специфіки педагогічної взаємодії тьютора та слухачів у системі післядипломної освіти, що передбачає складання ресурсної карти слухачів, побудову їх індивідуальної траєкторії освітнього розвитку.

3. Організація групової та індивідуальної роботи в системі післядипломної освіти, у межах якої реалізується розроблений і спільно обговорений план діяльності.

4. Організація рефлексії й зворотного зв'язку, що передбачає виявлення рівня ефективності педагогічної взаємодії зі слухачами в системі післядипломної освіти.

Реалізуючи тьюторіал як педагогічну технологію, викладач у системі післядипломної освіти працює над розвитком професійних компетенцій слухачів за допомогою комунікативних, діяльнісних, діагностичних, експертних, прогностичних процедур. Так, тьютором визначаються пізнавальні інтереси, нахили і здібності слухачів, оптимізується процес адаптації слухача до системи післядипломної освіти, забезпечує усвідомлений характер входження слухача в освітнє середовище факультету чи інституту післядипломної освіти. Важливе значення має також професійне самовизначення слухача у системі післядипломної освіти, в чому йому може надати оптимальну допомогу саме тьютор, оскільки часто в системі післядипломної освіти йдеться про докваліфікацію чи перекваліфікацію.

Основними *принципами* роботи тьютора в системі післядипломної освіти можемо вважати такі:

1. Принцип індивідуалізації як провідний принцип діяльності тьютора в системі вищої освіти загалом, і післядипломної зокрема. Означений принцип дає можливість враховувати індивідуальні запити, потреби і мотивацію слухача в системі післядипломної освіти, оскільки кожен з бажаючих її отримати реалізує при цьому власні інтереси і потреби. Завдяки цьому принципу, за влучним висловом Т. Ковальової [7], відбувається презентація різного змісту освіти різним людям з урахуванням їх освітніх запитів та потреб.

2. Принцип відкритості, який забезпечує управління власною пізнавальною діяльністю у взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу у післядипломній освіті.

3. Принцип гнучкості, за яким тьютор забезпечує педагогічну підтримку слухачів у їх пошуку найбільш доцільних способів освітньої діяльності.

4. Принцип неперервності, який лежить в основі розуміння слухачами системи післядипломної освіти її місії та власного місця і ролі в діяльності тьютора.

Щодо *функцій* діяльності тьютора, то в науковій літературі (Е.Гордон, Л.Долгова, Б.Ельконін, Т. Ковальова та ін.) [8-10] їх виділяють кілька:

1. Управлінську, яка забезпечує супровід самостійної пізнавальної діяльності слухачів системі післядипломної освіти.

2. Діагностичну, тобто процес своєчасного аналізу професійно значущої інформації стосовно специфіки пізнавальної діяльності в умовах післядипломної освіти та оцінку стану сформованості певних професійних компетенцій під час навчання в центрах, на факультетах післядипломної освіти.

3. Цілемотиваційну, яка забезпечує формулювання далеких і короткотермінових цілей діяльності тьютора в системі післядипломної освіти на засадах сформованої мотивації й потреби слухачів в отриманні додаткової другої вищої освіти чи докваліфікації.

4. Комунікативну, завдяки реалізації якої встановлюються доцільні комунікативні зв'язки і ефективна педагогічна взаємодія тьютора з іншими суб'єктами освітнього процесу.

5. Контрольно-оцінну, яка дає можливість здійснювати оцінку ефективності діяльності тьютора та пізнавальної діяльності слухачів післядипломної освіти та коректувати діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу залежно від поставленої мети і застосованих способів її реалізації.

6. Методичну, за якою існує можливість створення необхідних методичних засобів для здійснення тьюторської діяльності в умовах післядипломної освіти [11]

Підводячи підсумок аналізу тьюторингу як педагогічної технології, зазначимо, що він відповідає всім вимогами до педагогічних технологій, представленим у науковій літературі – концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність (за С. Сисоевою) [12], як це подано нами в таблиці 2.

Таблиця 2.

Реалізація провідних вимог до тьюторингу як педагогічної технології у системі післядипломної освіти

<i>Вимога до педагогічної технології</i>	<i>Сутність означеної вимоги в діяльності тьюторавсистемі післядипломної освіти</i>
Концептуальність	Як і кожна педагогічна технологія тьюторинг спирається на певні педагогічні парадигми і теорії – насамперед, на парадигму неперервної освіти, теорію педагогічного супроводу, теорію післядипломної освіти та ін.
Системність	Тьюторинг як педагогічна система має всі ознаки системності, а саме: власну логіку процесу здійснення педагогічного супроводу слухачів у системі післядипломної освіти, наявність сукупності ієрархізованих компонентів діяльності (постановка мети, визначення пріоритетів, окреслення форм і методів діяльності, оцінка і рефлексія діяльності тощо), цілісність (обґрунтування необхідності існування всіх компонентів тьюторингу в сукупності, порушення процесу функціонування тьюторингу за умови відсутності кожного компонента діяльності).
Керованість	Тьюторинг як педагогічна технологія припускає можливість корекції сукупності форм і методів діяльності залежно від поставленої мети і індивідуальних особливостей слухачів у системі післядипломної освіти, що позитивно впливає на очікуваний результат тьюторингу
Ефективність	Тьюторинг є однією з новітніх педагогічних технологій і тому, на нашу думку, має високий рівень конкурентоздатності порівняно з традиційними педагогічними технологіями, притаманними процесу навчання у ВНЗ
Відтворюваність	Тьюторська діяльність як педагогічна технологія може бути відтворена в схожих умовах діяльності кожного університету, який має підрозділ післядипломної освіти, для кожної спорідненої спеціальності

Висновки. Таким чином, нами обґрунтовано технологічні засади тьюторингу в системі післядипломної освіти в сучасному університеті. Відзначено основні принципи діяльності тьютора у процесі здійснення педагогічного супроводу слухачів системи післядипломної освіти; з'ясовано специфіку діяльності тьютора порівняно з коучем, фасилітатором, едвайзером, ментором. Сформульовано висновок про те, що тьюторинг належить до інноваційних педагогічних технологій і забезпечує особистісно орієнтований характер пізнавальної діяльності в системі післядипломної освіти. Обґрунтування провідних форм і методів діяльності тьютора в педагогічній взаємодії суб'єктів післядипломної освіти належить до перспектив подальшої дослідницької діяльності.

Література:

1. Соколова Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования / Е. И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный ежеквартальный журнал. – 2014. – Вып.4. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://11121.petsu.ru/journal/article.php?id=2171>
2. Online Etymology Dictionary. URL: http://www.etymonline.com/in-dex.php?l=f&allowed_in_frame=0.
3. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение в старшей школе как возможность эффективной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения // Теоретические исследования, Москва, 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.thetutor.ru/school/high_school_article01.htm.
4. Шалимова Н. А. Технология тьюторского сопровождения как средство достижения учащимися новых образовательных результатов / Н. А Шалимова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2011. – Т.17. – С.22-25.
5. Волченкова К. Н. Тьюторское сопровождение как основа субъект-субъектных отношений тьютора и студента / К. Н. Волченкова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т.5, №3. – С. 71-76.
6. Логинов Д. А. Организация тьюторского сопровождения образовательного процесса / Д. А. Логинов // Экономика образования. – 2013. – №1. – С. 169-173.
7. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология. Технологии открытого образования / Т.М. Ковалева. – М.: АПКИПРО, 2002.
8. Гордон Э. Столетия тьюторства: История альтернативного образования в Америке и Западной Европе / Гордон Э., Гордон Эл. – Ижевск: ERGO, 2008. – 350 с.

9. Долгова Л.М. Тьюторство в аспекте результативности образования / Л. М. Долгова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thetutor.ru/pro/articles02.html>
10. Эльконин Б.Д. Поле и задачи посреднического действия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.thetutor.ru/school/high_school_articles.htm (дата обращения 08.09.2010).
11. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика» / под ред. Т.М. Ковалёвой. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 208 с.
12. Сисоева С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С. О. Сисоева // Педагогічний процес: теорія і практика. – К. : Міленіум, 2006. – Вип.2. – С.127-131.

УДК 378:37.032

Р. А. Кубанов,
кандидат педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Луганський національний університет імені Тараса Шевченка)

АКМЕОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У дослідженні надана акмеологічна характеристика процесу забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей. Автор вважає, що сутність зазначеного процесу полягає у розробці й упровадженні в практичну площину діяльності ВНЗ акмеологічної системи розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців, яка заснована на конкурентоспроможності системи навчання та розвитку студентської молоді, визначенні характеристик, умов, факторів впливу на їх професійне становлення та розвиток.

Ключові слова: акмеологічна система розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців, професійна становлення та розвиток, фахівці економічних спеціальностей.

В исследовании представлена акмеологическая характеристика процесса обеспечения качества профессиональной подготовки будущих специалистов экономических специальностей. Автор считает, что сущность рассматриваемого процесса заключается в разработке и внедрении в практическую плоскость деятельности ВУЗа акмеологической системы развития конкурентоспособности будущих специалистов, которая основана на конкурентоспособности системы обучения и развития студенческой молодежи, определении характеристик, условий, факторов влияния на их профессиональное становление и развитие.

Ключевые слова: акмеологическая система развития конкурентоспособности будущих специалистов, профессиональное становление и развитие, специалисты экономических специальностей.

The study provided acmeology characteristic of the process to ensure the quality of professional training of future specialists economics. The author believes that the essence of the process is to develop and implement a practical plane of the university system development acmeology competitiveness of future professionals, which is based on the competitiveness of the system of training and development of students, characterization, conditions, factors affecting their professional formation and development.

Keywords: acmeological development of the competitiveness of future specialists, professional formation and development, experts of economic specialties.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах набув розвитку такий напрямок вивчення професійної діяльності, як акмеологія. Вона прагне створити цілісну модель соціального суб'єкта, прийнятний алгоритм і технологію його дослідження, формування й активної реалізації творчого потенціалу у професійній діяльності в єдиному процесі життєдіяльності. Проте, слід зазначити, що акмеологія – це достатньо нова галузь знань, тому є потрібність у розвитку її окремих напрямків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Акмеологічний підхід до аналізу професійної діяльності широко розглядається у працях А.О. Деркача, Є.О. Клімова, А.А. Реан, В.Д. Шадрікова та багатьох інших [1–7].

Мета статті – надати акмеологічну характеристику процесу забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми погоджуємося з поглядами Л.С. Рибалко, що акмеологія – це наука про розвиток самості та найвищі досягнення в житті кожної людини. Людина в акмеології розглядається як суб'єкт життєдіяльності, а в центрі уваги – здатність до самотворення і самоорганізації власного життя й професійної діяльності. Зокрема, розвиток

процесів самості людини відбувається у фаховій підготовці. Провідною ідеєю теорії і методики професійної освіти є створення умов для розкриття та розвитку внутрішнього потенціалу кожного майбутнього фахівця, формування його позитивної «Я»-концепції в процесі опанування основ професійної діяльності. Переведення потенційного в актуальне, набуття особистісно-професійної зрілості, досягнення акме-вершини майбутнім фахівцем є орієнтирами докорінних змін у системі вищої освіти України [7, с. 4-5].

Сам термін походить від грецького слова «акме», що означає вища крапка, вістря, розквіт, зрілість, краща пора. Поняття «акме», якщо його розкрити в контексті категорії суб'єкта, дозволяє говорити про множення (про невичерпність) особистісних можливостей на основі й завдяки досягненню кульмінації. Розвиток суб'єкта, таким чином, носить не просто характер його вдосконалювання, але й множення його людських ресурсів [2, с. 100] (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристики акме (на основі [3 – 4])

<i>ХАРАКТЕРИСТИКИ АКМЕ</i>	<i>СУТНІСТЬ</i>
Показники рівня розвитку людини	Акме як пік, вершина формування людини на певному проміжку свого життєвого шляху в різних проявах: як громадянина, особистості, професіонала, дружини (чоловіка), батька (мати) тощо.
Протікання процесу розвитку людей як індивідів, як особистостей має подібності й відмінності	а) Подібність в умовах протікання (на микро-, мезо-, макро- рівнях. Хоча, звичайно, увесь процес названого «ведення» завжди й обов'язково виявляється ускладненим успадкованими або вродженими особливостями людини й ступенем його власної активної участі у вихованні самого себе. б) Відмінності – навіть при відносній подібності зовнішніх умов, у яких проходить життя, індивідуальні, особистісні й суб'єктивно-діяльнісні зміни відбуваються у різному темпі й відрізняються на кожному етапі життя з неоднаковими кількісно-якісними результатами.
Нерівномірність розвитку	Розвиток людини іде вкрай нерівномірно, що виражається в його фізичнім дозріванні, у формуванні в ній системи відносин до різних сторін дійсності, у яку вона постійно включена, і в становленні її як працівника.
Взаємозалежність формування блоків характеристик акме	Доведення до певного рівня сформованості одного блоку характеристик акме є умовою й своєрідним каталізатором прискореного становлення й оформлення «блоків» інших особливостей.
Послідовність розвитку	На акме впливають всі періоди психічного і особистісного розвитку: дитинство, дошкільний, молодший шкільний вік, отрочество, перший і другий періоди юності. Люди піднімаються через щаблі, кожна з яких додає свій внесок у підготовку зміст й форми прояву майбутнього (або майбутніх) макроакме.
Час	Тривалість досягнення акме людиною при її розвитку як індивіда, як особистості і як суб'єкта діяльності
Напрями соціальності вершин	Просоціальність – людина досягає вершини у своєму розвитку як особистість і як суб'єкт діяльності з домінуванням в її особистості якостей відповідних, моральним нормам, прийнятим у суспільстві, у якому вона живе. Асоціальність – домінуючі в особистості людини якості не відповідають моральним нормам суспільства, а її діяння за своїми результатами є протиправними.

Якість професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей розглядається в дослідженні як глибоке засвоєння спеціально відібраного, структурованого теоретичного матеріалу з основ спеціальності для набуття студентами професійних умінь і навичок та формування необхідних особистісних професійних якостей у ході спеціально організованого, професійно спрямованого навчального процесу [6, с. 83]. Такий підхід в освітньому процесі вищого навчального закладу створює передумови для реалізації особистісного акме-потенціалу студентів за будь-яких обставин та в будь-який час.

Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей на основі процесного підходу дає підставу для характеристики даного підходу. Під процесним підходом розумітимемо застосування в межах організації системи процесів разом із їх визначенням та взаємодіями, а також управління ними. При цьому діяльність, у який

використовують ресурси та якою можна керувати для перетворення входів на виходи, може вважатися процесом [8, с. 6 – 7]. Кожний процес має своє призначення, тобто головну мету, яку він досягає і яка є результатом. «Вихід» – це результат виконання процесу, «вхід» – це об'єкт або інформація, які перетворюються на вихід у процесі його виконання. Слід підкреслити, що головна мета вищої освіти – це якість професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема економічних спеціальностей на «виході» (мається на увазі після закінчення навчання) з вищого навчального закладу.

Актуальність науки акмеології в контексті професійного розвитку полягає у розробці акмеологічної системи розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців, яка заснована на конкурентоспроможності системи навчання та розвитку студентської молоді, визначенні характеристик, умов, факторів впливу на їх професійне становлення та розвиток.

В акмеології конкурентоспроможність фахівця досліджувалася з погляду досягнення найвищих акме-вершин професіоналізму в професійній діяльності й творчості. Акмеологічні складові професіоналізму є одночасно базовими елементами розвитку конкурентоспроможного фахівця, тобто професіоналізм – це базовий рівень конкурентоспроможності фахівця, що забезпечує необхідну сукупність характеристик, властивостей і якостей особистості для її подальшого розвитку.

За дослідження А. Деркача [2], сутність акмеологічного підходу полягає в здійсненні комплексного дослідження й відновлення цілісності суб'єкта на щаблі зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, у всіх взаємозв'язках і опосередкуваннях, для того щоб сприяти досягненню ним вищих рівнів. Основними поняттями акмеологічного підходу є: акмеологічний, акмеографічний підходи, акмеологічні закономірності, акмеологічні умови й фактори, акмеологічні інваріанти професіоналізму, акмеограма, акмеологічний рівень і потенціал, акмеологічні критерії та показники.

Акмеологічне розуміння педагогічної та управлінської діяльності припускає звернення до механізмів професійного саморозвитку, успішність якого залежить від спеціального формуючого й розвиваючого впливу з боку відповідних фахівців (акмеологів, педагогів акмеологічної орієнтації).

Зокрема, невід'ємним компонентом якості професійної підготовки майбутніх фахівців виступає якість освітнього процесу. Цю базову категорію для нашого дослідження слід розуміти як «інтегральну властивість, що обумовлює здатність педагогічної системи задовольняти існуючим і потенційним потребам особистості і суспільства, державним вимогам по підготовці висококваліфікованих фахівців» [5, с. 34]. За дослідженням В. Адольф і І. Степанової, якість освітнього процесу має складну ієрархічну структуру й проявляється в єдності двох його сторін: якості функціонування й розвитку освітньої системи; якості освіченості особистості – якості процесу і якості результату [1, с. 14].

Необхідно підкреслити, що підхід, заснований тільки на контролі якості результатів освіти не відбиває внутрішніх можливостей освітнього процесу по досягненню необхідної якості професійної підготовки студентів. У системі вищої освіти, де кінцевий результат відстрочений за часом, де безліч показників важко виміряти кількісно, де основним показником виступає сама людина, потрібні істотні зміни в управлінні якістю освітнього процесу.

На нашу думку, можна зазначити, що система управління процесом навчання та розвитку майбутніх фахівців, зокрема економічних спеціальностей, що ґрунтується на акмеологічному підході, передбачатиме:

- 1) акмеологічну спрямованість розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця;
- 2) потенційне й актуальне, моделювання акмеологічної моделі індивідуально-професійних особливостей майбутніх фахівців;
- 3) розробку акмеограми конкурентоздатного фахівця, яка розроблена на основі виділених базових параметрів-критеріїв, важливих для профілю майбутньої діяльності;
- 4) актуалізація розумової й творчої активності тих, хто навчається з метою акмеологічного розвитку;
- 5) формування навичок самодіагностики й побудови програми особистісного розвитку;
- 6) розробку програм акмеологічного супроводу становлення та розвитку майбутнього фахівців, удосконалювання індивідуальної траєкторії навчання та розвитку на основі виявлення

професійних знань, умінь, професійно значущих особистісних характеристик, здатностей та якостей.

Висновки дослідження. Таким чином, процес забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей полягає у розробці й упровадженні в практичну площину діяльності ВНЗ акмеологічної системи розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців, яка заснована на конкурентоспроможності системи навчання та розвитку студентської молоді, визначенні характеристик, умов, факторів впливу на їх професійне становлення та розвиток.

Основними елементами акмеологічної системи є: акмеологічний, акмеографічний підходи, акмеологічні закономірності, акмеологічні умови й фактори, акмеологічні інваріанти професіоналізму, акмеограма, акмеологічний рівень і потенціал, акмеологічні критерії та показники тощо.

Література

1. Адольф В. А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности : монография / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова ; РИО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2005 – 218 с.
2. Акмеология : уче б. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб : Питер, 2003. – 256 с.
3. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 168 с.
4. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
5. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса : монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.
6. Кубанов Р. А. Визначення поняття «якість професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей» / Р. А. Кубанов // Матеріали міжнародної конференції [«Формування науково-освітньої політики»], (Київ, 31 травня, 2014 р.) . – К. : Центр наукових публікацій, 2014. – Ч 1. – С. 81 – 84.
7. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л. С. Рибалко. — Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 442 с.
8. Системи управління якістю. Вимоги (ISO 9001:2008, IDT): ДСТУ ISO 9001:2009. — [Чинний від 2009-09-01]. – К. : Держспоживстандарт України, 2009. – 26 с. – (Національний стандарт України).

УДК 371.134:372.48

М.І.Кузьма-Качур,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Мукачівський державний університет)*

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті з'ясовується сутність категорії "діагностика" та її застосування у сучасному процесі вищого навчального закладу. Подаються критерії та рівні визначення готовності студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи у початковій школі.

Ключові слова: *діагностика, вищий навчальний заклад, краєзнавча робота у початковій школі, студенти педагогічних факультетів.*

В статье рассматривается сущность категории "диагностика" и ее применение в современном процессе высшего учебного заведения. Предлагаются критерии и уровни определения готовности студентов педагогических факультетов к краеведческой работе в начальной школе.

Ключевые слова: *диагностика, высшее учебное заведение, краеведческая работа в начальной школе, студенты педагогических факультетов.*

Essence of category "diagnostics" and its application in the modern process of higher educational establishment has been considered in the article. Criteria and even determinations of readiness of students of pedagogical faculties to regionalwork at initial school are given.

Keywords: *diagnosis, institution of higher education, the work of local history in elementary school, students of pedagogical faculties.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Педагогічна діагностика штучно була виведена за рамки вітчизняного освітньої практики в 30-х роках ХХст., що призвело до спаду діагностичної культури викладачів. Педагогічна діагностика є складовою практичної педагогічної діяльності і покликана забезпечити різнобічне вимірювання стану педагогічного процесу, з'ясувати причини утруднень і недоліків його перебігу та результатів.

Методологічний та технологічний рівень діагностування навчальних досягнень студентів досить низький. Т. Плохута виокремила такі нерозв'язані суперечності, що сприяють цьому: а) між потребою підвищення рівня якісного навчання у ВНЗ та недостатнім використанням засобів педагогічної діагностики для організації та вдосконалення навчального процесу; б) між потребою педагогічної практики в отриманні об'єктивної інформації про стан та перебіг навчального процесу та недостатньою професійною підготовкою суб'єктів освіти до ефективного педагогічного діагностування; в) між існуючою на сьогодні гострою необхідністю збільшення обсягу творчої складової у самостійній пізнавальній діяльності студентів як основи їхньої освіти та недосконалістю діагностичного інструментарію для оперативного та об'єктивного виявлення результативності навчальних зусиль [3, с.22].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні публікації науковців за результатами власних досліджень показують, що нині у ВНЗ все частіше здійснюється різнобічне вимірювання стану педагогічного процесу. Вчені О. Єфремов, Є. Михайличев, Г. Карпова, Є. Леонова, Н. Сидорчук та ін. висвітлюють історію розвитку педагогічної діагностики; В. Аванесов, Б. Бітінас, О. Божович, М. Голубев, І. Підласий та ін. визначають сутність та предмет педагогічної діагностики; В. Максимов, Ю. Красильник, Г. Цехмістрова та ін. окреслюють функції діагностування рівнів навчальних досягнень студентів; Л. Давидова, О. Демченко, А. Проніна, Н. Патеєва та ін. присвятили свої дисертаційні дослідження сучасним проблемам педагогічної діагностики; Т. Плохута визначила структуру і функції педагогічної діагностики, співвіднесла часто вживані поняття "діагностика", "контроль", "перевірка" та "оцінювання".

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Аналіз науково-педагогічних джерел доводить, що дослідження педагогічної діагностики, яке ще донедавна в основному зводилося до вимірювання рівнів засвоєння репродуктивних знань та умінь студентів нині передбачає переорієнтацію процесу навчання з інформативної форми передачі знань на розвиток творчої особистості, здатної самостійно здобувати нові знання, створювати власний освітній творчий продукт, адекватно його діагностувати й оцінювати. Водночас, у наукових дослідженнях не розглядалася проблема діагностики сформованості готовності студентів до краєзнавчої роботи у початковій школі. А це вимагає перегляду підходів до визначення такої діагностики та створення нових інструментів для ефективного й об'єктивного вимірювання багатьох параметрів освітнього процесу з краєзнавства, особливо його творчої складової.

Мета статті полягає в аналізі інтерпретації категорії «діагностика» та на його основі визначення критеріїв і рівнів щодо якісного вимірювання сформованості готовності студентів до краєзнавчої роботи у початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сам термін "діагностика" (від грецьких слів *dia* – прозорий, *gnosis* – знання) є медичним і в першочерговому тлумаченні мав значення вчення про способи діагнозу захворювань. В педагогіку був введений К. Інгенкампом у рамках наукового проекту в 1968 році як "педагогічна діагностика". Науковець вважає основною підставою для виокремлення сутності нового терміну серед інших понять такі завдання діагностики: "по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити правильне визначення результатів навчання і, по-третє, керуючись виробленими критеріями, зводити до мінімуму помилки при переведенні учнів із однієї навчальної групи в іншу, при направленні їх на різноманітні курси та виборі спеціалізації навчання. За допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються результати навчання" [1, с. 8].

Слід зазначити, що термін "діагностика" досить часто ототожнюється поняттями "контроль", "перевірка", "оцінювання." Нині існує гостра необхідність у розмежуванні цих термінів та у з'ясуванні їх співвідношень. Науковець О. Божович вважає, що діагностика є центральною складовою у сукупності "контроль – діагностика – корекція – оцінка навчальної роботи", що утворюють ланцюг діяльності, спрямованої на виявлення і оцінка досягнутих результатів [4, с. 8]. Т. Плохута включає до цього ланцюга ще прогнозування та корекцію, що, на жаль, часто залишається поза увагою багатьох дидактичних досліджень [3, с. 25]. Водночас, дослідник В. Ландсман зазначає, що діагностика включає в себе різні форми контролю, накопичення статистичних даних, їх аналіз, рефлексію тощо [4, с. 7].

Педагогічна діагностика – це педагогічна діяльність, спрямована на вивчення і пізнання стану об'єктів (суб'єктів) навчально-виховного процесу з метою співробітництва з ними.

Проаналізувавши різні підходи до визначення педагогічної діагностики та визначивши її структурні компоненти, змістовну сутність даного поняття вбачаємо, по-перше, у виявленні рівня знань, умінь, навичок, способів діяльності студентів, по-друге, у підборі критеріїв та компонентів готовності у визначенні рівнів навченості студентів, по-третє, у корекції й подоланні помилок та утруднень і, найголовніше, у прогнозуванні подальшого розвитку як особистості студента, так і процесу навчання.

Наше дослідження було спрямовано на виявлення рівня сформованості готовності студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи. Для оцінки сформованої готовності до краєзнавчої роботи в початковій школі нами було виділено критерії її компонентів:

– *когнітивний*: обсяг знань порівняно з еталонним переліком краєзнавчих знань (кількісний критерій) – повнота знань (визначається повнотою краєзнавчих знань); конкретність знань (обсяг фактичного знання); глибина (характеризує кількість усвідомлених зв'язків краєзнавчих знань з іншими педагогічними знаннями); системність (відповідність засвоєної сукупності знань структурі, теоріям краєзнавчої роботи у початковій школі); використання знань під час розв'язання навчальних педагогічних задач і практичних дій з краєзнавства (якісний критерій) – гнучкість (виявляється у швидкості знаходження варіативних способів застосування краєзнавчих знань); усвідомленість знань (засвоєність способів використання краєзнавчих знань); оперативність (застосування краєзнавчих знань у стандартних і варіативних навчальних ситуаціях).

Отже, когнітивний компонент у підготовці майбутнього вчителя до краєзнавчої роботи в початковій школі визначається за сукупністю усвідомлених краєзнавчих знань та їх використання під час розв'язання навчальних педагогічних завдань і практичних дій з краєзнавчої роботи;

– *практичний*: обсяг умінь порівняно з еталонним переліком збільшення вмінь – повнота вмінь (визначається кількістю засвоєння вмінь, що входять до складу краєзнавчої діяльності); розгорнутість дій (виражається послідовністю виконання операцій); дії на рівні засвоєння (відтворюються окремі дії, виконуються складні дії в навчальній ситуації під керівництвом викладача); дії на рівні локального відтворення (використання відпрацьованих дій поза навчальною ситуацією – у процесі педагогічної практики, під час виконання дотримуються алгоритму, самостійно вирішують низку педагогічних завдань щодо організації і проведення краєзнавчої роботи в початковій школі); дії на рівні моделювання (самостійно визначається і реалізується логіка та послідовність краєзнавчої роботи, які у своїй сукупності складають завершені та повні цикли краєзнавчої роботи в початковій школі); якість виконання краєзнавчої роботи – робота на рівні системного включення (краєзнавча робота в початковій школі стає основою для прийняття педагогічного рішення та рефлексивного аналізу, регулює усі практичні дії в професійній діяльності).

Отже, практичний компонент у підготовці майбутнього вчителя до краєзнавчої роботи в початковій школі передбачає наявність у нього сформованих умінь і навичок, здатності до краєзнавчої роботи, самореалізацію та творчість у її здійсненні;

– *ціннісно-орієнтаційний*: володіння змістом законодавчих актів, пов'язаних з краєзнавством та програмами предметів початкової школи (кількісний критерій) – ціннісне ставлення до процесу отримання знань (визначається кількістю загальних законів, які лежать в основі ціннісних стосунків, вивчення структури і ієрархії наявних цінностей та традиції, звичаї, досвід народу рідного краю); конкретність та системність знань (система ціннісного ставлення до рідного краю); мотивація (характеризує активність в оволодінні формами і методами краєзнавчої роботи); готовність до краєзнавчої роботи в початковій школі (якісний критерій) – вміннями (підбирати та застосовувати форми і методи краєзнавчої роботи); оволодіння навичками (здобувати знання в процесі самоосвітньої діяльності, моделювання конспектів уроків та позакласних заходів з краєзнавчим компонентом).

Отже, ціннісно-орієнтаційний компонент визначається за сформованістю системи ціннісного ставлення до явищ матеріальної і духовної культури, здатністю здійснювати краєзнавчу роботу в початковій школі.

Описані вище компоненти та критерії дали можливість визначити рівні та бали для їх виведення у студентів («5», «4», «3», «2»). На основі аналізу результатів анкетного опитування, тестування та узагальнення з метою виявлення стану готовності до краєзнавчої роботи студентів було визначено високий, достатній, середній і низький рівні.

Високий рівень (системно-професійний) характеризує прояв високого ступеня готовності студентів до краєзнавчої роботи з учнями в початковій школі; вони глибоко усвідомлюють значущість діяльності учителя з метою залучити учнів до краєзнавчої роботи; їм притаманний широкий інтерес до історії, географії, літератури, етнографії, господарської діяльності, екології рідного краю та бажання передати його учням; вони демонструють міцні знання з краєзнавства та методики застосування елементів краєзнавства на уроках та в позакласній роботі початкової школи; їм властива креативність у педагогічній праці.

Достатній рівень (функціонально-технологічний) визначає достатній рівень підготовки студентів до краєзнавчої роботи в початковій школі: вони демонструють достатнє володіння необхідними методологічними, організаційно-педагогічними, методичними знаннями; вміють моделювати, прогнозувати та презентувати результати власної краєзнавчої діяльності; періодично виявляють ініціативу щодо організації урочної та позаурочної краєзнавчої роботи.

Середній рівень (раціональний). Студенти, які досягли середнього рівня, розуміють значення використання краєзнавчого матеріалу в роботі з учнями, але їхнє ставлення до краєзнавчої діяльності має не зовсім активний характер. Головною проблемою є низький рівень їх самостійності. Хоча вони вивчають краєзнавчу, психологічну та педагогічну літературу, володіють методикою організації і проведення краєзнавчої роботи та беруть участь у всіх видах дослідницької роботи, але потребують постійного керівництва і контролю з боку викладача.

Низький рівень (формальний). Студенти розуміють загальне значення краєзнавчого матеріалу як засобу підвищення мотиваційного компоненту, але не усвідомлюють його значущості на особистісному рівні для підготовки підростаючих поколінь до життя. У таких студентів слабо сформовані вміння й навички організації краєзнавчої дослідницької діяльності учнів, а самоосвітня діяльність обмежується випадковим читанням краєзнавчої, психологічної, педагогічної та довідкової літератури.

Для оцінки рівнів сформованості готовності студентів до краєзнавчої роботи в початковій школі за вказаними компонентами було визначено їхні показники у відсотках: високий (100 – 86), достатній (85 – 51), середній (50 – 26), низький (25 – 1).

Для зручності під час обрахунків отриманих даних ми послуговували меншими цифрами, які виражали в балах від 2 до 5: 5 балів – якщо студент отримав 86-100% суми максимально правильних відповідей (повне, глибоке і міцне засвоєння теоретичних знань, уміння їх творчо використовувати в краєзнавчій роботі); 4 бали – якщо рейтинг відповідей становить 61-85% максимального значення (засвоєння основних теоретичних відомостей, уміння використовувати їх на практиці); 3 бали – якщо кількість правильних відповідей 49-60% (неглибоке засвоєння теоретичних відомостей, які можуть викласти за додатковими спрямовуючими питаннями викладача, вміння використати теоретичні знання на практиці, виявляють нестабільні, уривчасті знання); 2 бали – якщо студент набирає менше 49% правильних відповідей (незнання або уривчасті знання теоретичних відомостей; невміння використовувати на практиці отримані знання; повна відсутність координації між теорією і практикою).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Дослідження довело, що виокремлені критерії та показники допомогли якісно та кількісно визначити рівні сформованої готовності студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи у початковій школі. Перспективним напрямом у подальшому дослідженні вважаємо вдосконалення методів діагностичного інструментарію означеної проблеми.

Література:

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
2. Ландсман В. А. Організація зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. А. Ландсман. – Харків, 2005. – 23 с.
3. Плохута Т. Педагогічна діагностика у сучасному дидактичному процесі ВНЗ [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2011/4_2/visnuk_3.pdf
4. Процесс обучения : контроль, диагностика, коррекция, оценка / под ред. Е. Д. Божович. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 1999. – 224 с.

Н.В. Лалак,

кандидат педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Мукачівський державний університет)

АКМЕОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах сучасного вищого навчального закладу. Обґрунтовується ефективність використання в навчально-виховному процесі акмеологічних технологій.

Ключові слова: акмеологічний підхід, акмеологічна технологія, вчитель початкових класів, якість професійної підготовки.

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей начальных классов в условиях современного вуза. Обоснована ефективність використання в учебно-воспитательном процессе акмеологических технологий.

Ключевые слова: акмеологический подход, акмеологическая технология, учитель начальных классов, качество профессиональной подготовки.

The article is devoted to the problem of the future teachers at primary classes preparation in the modern conditions of high education establishment. The effectiveness of the acmeologic technologies usage in the educational process has been summarized.

Keywords: acmeological approach, acmeological technology, primary school teacher, the quality of training.

Постановка проблеми. Нові цілі та завдання, зміст освіти і способи навчання та виховання визначають і нові вимоги до педагогічної діяльності особистості самого вчителя. Підвищення професійної компетентності педагога та формування педагогічного корпусу, який відповідає запитам сучасного життя, – необхідна умова модернізації системи освіти. Проблема вчителя – його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального обличчя – одна з найактуальніших у педагогіці й філософії освіти. І це зрозуміло. Адже саме від вчителя, його особистісних характеристик залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів, як у процесі навчання, так і в позанавчальний час.

У Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття, окремо наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні і світі. Професійна переорієнтація вчителя полягає в тому, щоб перейти від просвітництва до здійснення життєво творчої і культуротворчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно-орієнтованої, педагогіки співпраці.

Метою статті є окреслення шляхів підвищення якості підготовки майбутніх вчителів початкової школи, обґрунтування ефективності використання в навчально-виховному процесі акмеологічних технологій.

Виклад основного матеріалу. У Мукачівському державному університеті, при підготовці фахівців напряму «Початкова освіта», триває постійний пошук нових способів реалізації принципів гуманізації й інтеграції освіти на основі людиноцентристського підходу до змісту і технологій навчання. У навчальному закладі впроваджується модель випускника, орієнтованого на розвиток ключових життєвих компетентностей. Одним із головних напрямів цієї роботи є формування акмеологічної позиції майбутнього педагога в професійній діяльності, гуманістична орієнтація на забезпечення успішного навчання на високі результати своєї праці, на розвиток творчої діяльності, досягнення «акме».

Серед факторів саморуку до вершин майстерності акмеологія виокремлює: суб'єктивні (мотиви, направленість, здібності, професійні дії та вміння), об'єктивні (середовище, яке може бути більш чи менш продуктивним), суб'єктивно-об'єктивні (пов'язані з іншими людьми). Створення сприятливого середовища у вищому навчальному закладі є одним із головних чинників розвитку педагога. Адже за роки навчання студенти отримують необхідний для майбутньої професійної діяльності фундамент знань, у них формується педагогічна направленість, з'являються визначені вміння та навички. У процесі навчання в педагогічному ВНЗ неможливо озброїти майбутнього вчителя всіма необхідними знаннями. Важливо, щоб у студентів формувались ціннісні орієнтації, мотиви до самоствердження. Адже, однією з

головних ідей Сократа є теза «Пізнай самого себе!» Пізнати самого себе людина може лише через пізнання світу.

Теоретична готовність учителя до діяльності передбачає наявність у нього аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь. Практична готовність виявляється в організаторських (мобілізаційних, інформаційних, розвивальних, орієнтаційних) та комунікативних здібностях (перцептивних, педагогічного спілкування, педагогічної техніки). На розвиток внутрішнього потенціалу, підвищення професіоналізму й адаптаційних можливостей майбутнього педагога спрямовані акмеологічні технології. Особливості акмеологічних технологій обумовлені внутрішньою установкою суб'єкта на розробку та впровадження. Об'єктом технологізації стають особистісні зони розвитку студента, способи й засоби життєдіяльності, професійного становлення. Структура акмеологічних технологій може бути представлена в такий спосіб: мета та задачі технології; методологічна основа; принципи розробки; умови технологічного процесу; аналіз конкретної ситуації; характеристики суб'єкта і об'єкта технології, особливості їхньої взаємодії; етапи, прийоми (стратегічні, тактичні) досягнення мети; способи прогнозування результатів; упровадження. Основна задача акмеологічних технологій – сформувати та закріпити у свідомості студента затребувану необхідність у саморозвитку й самореалізації, що дозволяють спеціальними прийомами та техніками самоактуалізувати особистісне та професійне «Я».

До акмеологічних можна віднести: технології ігromodelювання, метод проєктів, тренінгові технології тощо. Викладачами МДУ під час лекційних та практичних занять широко використовуються дані технології. Адже такі заняття та ігри мобілізують творчий потенціал студентів, стимулюють пізнавальну активність майбутніх вчителів початкових класів. Динамічність подій, несподіванка ситуацій, новизна змісту надають сильну дію на емоційну сферу кожного учасника гри. Викладач планує ситуацію успіху і розподіляє ролі за рівнем підготовленості студентів, що сприяє формуванню підвищення рівня мотивації до навчальної діяльності. Традиційні форми контролю засвоєння навчального матеріалу замінюються творчими завданнями. В процесі такої спільної творчої діяльності педагогічна дія поступається місцем взаємодії, партнерству, орієнтації на реальну свободу особистості майбутнього вчителя, на розвиток його емоційної сфери.

В умовах аудиторного обсягу годин, що постійно скорочується, в педагогічному ВНЗ позааудиторна робота складає важливу і невід'ємну частину загального навчально-виховного процесу. З гуманістичних позицій – позааудиторна творча діяльність є самореалізацією в освіті, самоорганізацією своєї пізнавальної діяльності. Якості майбутнього педагога формуються у студентів і під час проходження педагогічної практики. Зокрема: зазнає зміни внутрішня позиція студента, трансформується система особистісних цінностей і професійно-педагогічних настанов, збагачується когнітивний зміст «Образу -Я», розширюється життєвий і професійний досвід. Хоч процес становлення особистості вчителя цим не завершується, потребує ще багато часу і зусиль, але не помічати змін, які відбулися, означає нехтувати внутрішніми умовами і закономірностями розвитку студента як особистості, що робить подальший процес формування його як майбутнього фахівця неефективним. Особливого значення при цьому набуває функціонування системи взаємин «викладач – студент». Під час цього формується і коригуються «Я – концепція» майбутнього вчителя.

Діяльність викладача, який працює зі студентами, будується з урахуванням акмеологічних принципів і спрямована на формування у них навички побудови індивідуальної професійної й особистої траєкторії розвитку. Використання акме-технологій дозволяє запропонувати механізм проєктування, створення власної професійної й особистісної діяльності, це цілеспрямований процес, завдяки якому дитина усвідомлює чіткі перспективи своєї майбутньої професії, готується до добровільної активності в кар'єрному рості.

Оптимальним результатом гуманітарногорозвитку й інтегрованим вираженням професійного акме є феномен конкурентоспроможності. Конкурентоспроможна людина –це фахівець (у нашому випадку – випускник ВНЗ), який має певні переваги в порівнянні з іншими фахівцями завдяки особистісному та професійному потенціалу. Така людина здатна витримувати конкурси, вибори, умови середовища, що змінилися, переборювання перешкоди, домагатись успіху в професійній сфері, закріплювати успішність у свідомості інших людей робити свої дії певною нормою для інших. У конкурентоспроможного випускника добре розвинені адаптаційні та акмеологічні здібності.

Акме-технології спрямовані на формування мотиву самоствердження. У зв'язку з цим пріоритетним стає проблема розвитку мотивації студентів. Кінцевий результат використання акме-технологій – стійка здатність до самостійного вибору: самовдосконалення, самореалізації в мінливих соціокультурних умовах.

Професійне становлення й розвиток педагога неможливі без сформованих проєктувальних вмінь. У даний час професіоналізм майбутнього учителя визначається його здатністю до діагностики, прогнозування й моделювання педагогічного процесу, інакше кажучи, рівнем володіння проєктувальними вміннями. Майбутній учитель повинен бути дослідником, для якого надзвичайно важливими є аналітичні здібності, уміння визначати цілі та задачі своєї діяльності, планувати методичну роботу (з урахуванням характеру науково-методичної діяльності школи, потреб суб'єктів освіти та реальних можливостей освітньої установи), уміння формулювати прогнозовані результати та коректувати свою діяльність на основі даних педагогічного моніторингу. Проєктувальні вміння необхідні вчителю-акмеологу для вибудовування свого професійного росту, визначення тих професійних вершин, досягнення яких буде сприяти підвищенню педагогічної майстерності та якості освіти.

Першою й однією з найбільш важливих складових проєктувальної культури вчителя є цілепокладання. Постановка людиною скільки-небудь значущих життєвих цілей потенційно містить у собі елемент творчості. Однак реалізувати цей потенціал можуть далеко не всі люди. Із цієї точки зору їх можна в певній мірі умовно розділити на три категорії. Перші – це ті, хто схильний пасивно чекати, що значущі цілі будуть для нього придумані та нав'язані кимсь ззовні. Протилежність даній групі складають ті, хто віддає перевагу особистісно значущим цілям самостійно знаходити та вільно вибирати. Природно, що між цими смугами існує досить велика проміжна група, що володіє якостями і першої, і другої, але переважно вибирає цілі із заданого ззовні стандартного переліку. Дійсно, здатність до творчості – це ще одна складова професійної культури вчителя акмеологічної школи.

Наступними за ступенем значущості треба назвати аналітичні й рефлексивні вміння вчителя, причому тут маються на увазі не тільки вміння аналізувати, проведений чи побачений урок, уміння педагога коректувати свою діяльність на уроці в залежності від ситуації, а й уміння узагальнювати свій педагогічний досвід, визначати найбільш перспективні й особистісно значущі для методичного самовдосконалення теми. Від ефективності методичної роботи (включаючи психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу) безпосередньо залежить результативність майбутньої педагогічної праці тобто якість освіти.

Висновок. З огляду на складні завдання, що сьогодні покликана вирішувати система освіти України, значно зростає потреба в якісно підготовлених педагогічних кадрах. Головну увагу зосереджено на підготовці нового покоління педагогів, підвищенні їхньої загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу, рівня, що відповідає їх ролі в суспільстві. Це особливо важливо, коли йдеться про педагогічну підготовку майбутніх учителів початкових класів. Недооцінка необхідності формування мотивації у студентів суттєво ускладнює їх адаптацію у майбутній професійній діяльності. Проблема полягає в тому, щоб за роки навчання у вузі сформувати у майбутніх педагогів правильні світоглядні установки, стійкі педагогічні переконання, мотивацію і готовність до професійної діяльності, розвинути волю до подолання педагогічних труднощів, самоудосконалення.

Література:

1. Алфімов В. Акмеологічна карта директора школи / В. Алфімов // Директор школи. – 2003. – №2.
2. Данилова Г. С. Акмеологічний підхід в становленні та професійному розвитку методиста системи післядипломної освіти / Г. С. Данилова // Рідна школа. – 2002. – № 12.
3. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в XXI столітті / Г. С. Данилова // Рідна школа. – 2003. – №6.
4. Малахов В. А. Етика: курс лекцій: навч. посіб. / В. А. Малахов, – К.: Либідь, 1996.
5. Акмеологічний підхід до уроку / В. Остапчук // Науково-методичний журнал. – 10/2012. – N10. – С. 7-9.
6. Вакуленко В. М. Проблема професійної і культурної підготовки майбутнього педагога / В. М. Вакуленко // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. центру АПН України. Педагогіка і психологія. – Одеса : Півд. наук. центр АПН України, 2004. – № 4 - 5. – С. 110 - 112.

М. Лашко,
молодший науковий співробітник,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Київський університет імені Бориса Грінченка)

ВНЕСОК М. ГРІНЧЕНКО У СТВОРЕННЯ МУЗЕЮ УКРАЇНСЬКИХ СТАРОЖИТНОСТЕЙ ІМЕНІ В. ТАРНОВСЬКОГО

Аналізується внесок М. Грінченко у процес створення музею українських старожитностей імені В. Тарновського. Показується, як зусиллями Б. та М. Грінченків був урятований для нащадків Музей українських старожитностей В. Тарновського.

Ключові слова: музей українських старожитностей, український педагог-просвітник, науково-популярні книжки для народу.

Анализируется вклад Н. Гринченко в процесс создания музея украинских древностей имени Тарновского. Показывается, как усилиями Б. и М. Гринченко был спасен для потомков Музей украинских древностей В. Тарновского.

Ключевые слова: музей украинских древностей, украинский педагог-просветитель, научно-популярные книги для народа.

The contribution of M. Grinchenko in the process of creating a Museum of Ukrainian antiquity by the name of V. Tarnowski is analyzed. It is showed how with the effort of B. and M. Grinchenko the Museum of Ukrainian antiquities by the name of V. Tarnovsky was saved for posterity.

Keywords: Museum of Ukrainian antiquities, Ukrainian teacher-educator, non-fiction books for people.

Проблема акмеособистості постає однією з важливих у контексті вивчення життєвого шляху людини, в тому числі у сфері професійного становлення та зростання.

Марія Миколаївна Грінченко (1863–1928) відомий український педагог-просвітник, авторка численних науково-популярних брошур, письменниця та громадська діячка. У більшості випадків М. Грінченко згадується в контексті дослідження діяльності Б. Грінченка, як його помічницю. Але такий підхід не можна вважати правильним, оскільки глибший аналіз маловідомих фактів життя та діяльності М. Грінченко доводив протилежне. Однією з маловідомих сторінок слід віднести є її участь у створенні Музею українських старожитностей імені В. Тарновського.

На початку 1894 р подружжя Б. та М. Грінченків переїхало до Чернігова після шестирічного періоду (1887–1893) активної педагогічно-просвітницької діяльності на Катеринославщині (нині Луганщина). В Чернігові Б. Грінченко влаштувався на посаду діловода при губернському земстві. Згодом, використавши можливості земської друкарні, він організував у Чернігові видавництво літератури для народу. Тут Марія Миколаївна стала йому незамінним помічником – писала науково-популярні книжки для народу, працювала разом з ним у видавництві.

Найактивнішу участь узяла вона і в упорядкуванні музею українських старожитностей, яким займався Б. Грінченко в Чернігові. Відомий колекціонер, меценат і громадський діяч В. Тарновський тривалий час збирав колекцію старовинних речей, яку перед смертю в 1899 р. подарував Чернігову. За дорученням секретаря земської управи Ф. Уманця Б. Грінченко прийняв її і почав робити опис. За словами Бориса Дмитровича, «ми (жінка і я) боялися, щоб, користуючись з величезної безхарактерності і необачності тодішнього председателя управи, цей музей якось не занапащено, не позакидано речі і т. і., і рішили впорядкувати його» [2, арк. 2]. Приїхавши до Києва (а колекція знаходилася там) і побачивши в яких умовах зберігаються цінні артефакти Борис Дмитрович вирішив не зволікати і перевіз колекцію до Чернігова. В результаті було описано 1054 експонати.

Як згадувала М. Грінченко після опрацювання Шевченківського відділу, великої кількості гравюр та рукописів постало питання щоб хтось цим опікувався, а тому її було призначено директором музею, але ще треба було впорядкувати бібліотеку, яка мала бути при музеї. А вона на той час за словами діячки «містилася в управському льоху. Працювати доводилося вдень зі світлом, бо хоча в льоху і були вікна, та в їх видко було тільки ноги, як люди йшли повз їх» [4, арк. 90].

Про участь М. Грінченко в роботі над збереженням музею Борис Дмитрович зазначив у передмові до Каталогу друкованих книг музею Української старовини В. Тарновського: «Цей

каталог укладений нами з участю Марії Миколаївни Грінченко, за згодою душоприказника В. Тарновського, Федора Михайловича Уманця» [1, с. 3]. Також, працюючи в музеї, Марія Миколаївна «впорядкувала бібліотеку та написала реєстр книг у їй» [3, арк. 1].

Нарешті музей було добудовано і в нове приміщення перевезено бібліотеку та інші колекції, Б. та М. Грінченки переїхали жити в будиночок біля музею. Все йшло гаразд, пройшло кілька місяців. Але через певний час губернатор, котрий ворогував з Б. Грінченком, заборонив М. Грінченко працювати в музеї. Це вона прокоментувала так: «...через те що Грінченко неблагонадійний, а через те і мене не можна допускати ні до якої посади» [4, арк. 91]. Коли подружжя почало звертатися в поліцію для роз'яснення ситуації, то отримали підтвердження своєї неблагонадійності, одним із них було за словами М. Грінченко те, що... їхня «наймишка їсть і п'є з ними за одним столом» [4, арк. 91].

Про цей же факт зі свого життя діячка писала і в своїй автобіографії: «Мала бути доглядачкою музею, але губернатор не дозволив» [3, арк. 1].

Пішовши до губернатора та до управителя канцелярії Марія Миколаївна чітко зрозуміла, що «не пощастить Грінченкові свій замір виконати і влізти в музей в який він настигав стільки зброї і за який так розпинався, щоб земство взяло його» [4, арк.99]. На сам кінець управитель заявив їй: «до сих пор вас щадили, а тепер к вам будут безпощадны» [4, арк.100]. Після цього Марія Миколаївна ще певний час ходила в музей, упорядковувала бібліотеку і писала каталог, але згодом надійшло попередження від губернатора де наголошувалося, що їх буде протягом 24 год. вислано з Чернігова, якщо вони ходитимуть в музей. Випрохавши ще вісім днів, М. Грінченко закінчила писати каталог і передала музей та бібліотеку двом присланим земським службовцям. Музею в цілому подружжю так і не довелося побачити.

Але після залишення музею їхні неприємності в Чернігові не закінчилися. У їхньому новому помешканні відбувся обшук і уникнути арешту вдалося лише завдяки знайомому товаришу прокурора. Після такого випадку 17 червня 1902 р. подружжя виїхало з Чернігова до Києва.

Незважаючи на це, можна сказати, що зусиллями Б. та М. Грінченків був урятований для нащадків Музей українських старожитностей В. Тарновського.

Література:

1. Каталог печатных книг Музея украинских древностей В. В. Тарновского, составленный в 1901 г. М. Н. и Б. Д. Гринченко. – К., 1901. – Т. 2. – 370 с.
2. Біографія Грінченка Б. Д. / М. Грінченко // Інститут рукопису імені В. Вернадського, Ф. І, Спр. 32449, 5 арк.
3. Біографія Грінченко М. М. / М. Грінченко // ІРНБУВ, Ф. І, Спр 32292, 1 арк.
4. Грінченко М. Справа з докладом Шрага про українську мову в школі 1897 р., 1923 р. / М. Грінченко // ІРНБУВ ф. І, спр. 32567, 106 арк.

УДК 37.015.311

І. П. Лопушинський,

доктор наук з державного управління, професор, заслужений працівник освіти України, академік Української Академії Акмеології, перший аспірант професора М. І. Пентиліюк (1992-1996 рр.) (Херсонський національний технічний університет)

НАУКОВА ШКОЛА ПРОФЕСОРА МАРІЇ ПЕНТИЛЮК – НЕПЕРЕСІЧНОГО ПРІСЛАВЛЕННЯ КОГОРТИ ВИДАТНИХ АКМЕОСОБИСТОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОГО ПРИЧОРНОМОР'Я

У статті висвітлюється діяльність наукової школи непересічного представника когорти видатних акмеособистостей Українського Причорномор'я професора Марії Пентиліюк з Херсонського державного університету. Показано значення діяльності славетної Українки для становлення методики навчання рідної (української) мови в сучасній Українській державі.

Ключові слова: *діяльність наукової школи, видатна акме-особистість, методика навчання рідної (української) мови.*

В статті исследуется деятельность научной школы неординарного представителя когорты выдающихся акмеличностей Украинского Причерноморья профессора Марии Ивановны Пентиліюк из Херсонского государственного университета. Показано значение деятельности выдающейся Украинки для становления методики обучению родному (украинскому) языку в современном Украинском государстве.

Ключевые слова: *деятельность научной школы, выдающаяся акме-личность, методика обучения родного*

(українського) языка.

The article examines the activities of the scientific school of extraordinary representative cohort of outstanding acme-personality Ukrainian Black Sea region of Professor Maria Pentyliuk from Kherson State University. Shows the value of outstanding activities Ukrainian for the formation of the native methods of teaching (Ukrainian) language in the modern Ukrainian state.

Keywords: *scientific school activity, outstanding Acme-personality, methods of teaching native (Ukrainian) language.*

Проблеми акмеособистості – це одна з важливих у контексті вивчення життєвого шляху професіонала, науковця. Відомий в Українському Причорномор'ї учений-філолог, лінгводидакт, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України Марія Іванівна Пентиліук народилася 6 квітня 1936 року в селі Черногузи Вижницького району Чернівецької області в селянській сім'ї.

Навчалася в Черногузькій початковій школі, а потім у Вижницькій середній школі №1. ім. Ю. Федьковича.

З 1953 до 1958 року – студентка філологічного факультету Чернівецького державного університету.

Свою педагогічну діяльність розпочала 1958 року в селі Розтоки Вижницького району Чернівецької області.

Упродовж 1959 – 1963 років працювала у Вижницькій, а потім у Садгірській школі-інтернаті. 1963 року із сім'єю переїздить до м. Херсона й учителює в Херсонській середній школі №20 (нині гімназія).

З 1965 року почала працювати в Херсонському державному педагогічному інституті імені Н. К. Крупської (нині – Херсонський державний університет) спочатку на посаді старшого викладача, а потім доцента і завідувача кафедри української мови.

Основні наукові інтереси професора М. І. Пентиліук: 1) Загальні питання рідної мови у школах і ВНЗ різних типів; проблеми змісту, форм, методів і засобів навчання, методики фонетики, лексикології, стилістики, культури мовлення; 2) Практична стилістика, лінгвостилістика, культура мовлення, психолінгвістика, соціолінгвістика.

Зв'язок науковця з освітою виявився не лише у викладанні мовознавчих дисциплін на денному і заочному відділеннях Інституту, але й у постійній участі в роботі курсів підвищення кваліфікації учителів початкової школи, української мови і літератури, що не переривається вже понад півстоліття.

1969 року Марія Іванівна вступила до аспірантури Українського науково-дослідного інституту педагогіки, яку успішно закінчила, і 1972 р. захистила кандидатську дисертацію з педагогічних наук.

1973 року їй було присвоєно вчене звання доцента, а 1990 – професора.

1996 р. М. І. Пентиліук захищає дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – методика навчання (української мови).

З жовтня 1995 року за сумісництвом працює на посаді професора кафедри українознавства Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (нині – Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради).

Упродовж наукової і педагогічної діяльності постійно дбає про своє професійне зростання й виховання інтелектуальної еліти в Україні.

Науковий доробок професора М. І. Пентиліук налічує понад 400 наукових праць, з них – 37 підручників (для середніх шкіл, педучилищ та ВНЗ, комплект підручників "Українська мова" для 5-9 класів з російською мовою навчання витримав 6-7 видань, підручник "Українська мова" для педучилищ - 3 видання, 6 монографій (3 колективні), 15 навчальних посібників, 30 методичних посібників для учителів і студентів, 14 програм для вишів і середніх шкіл, десятки статей у центральних часописах та регіональних збірниках наукових праць.

Під її керівництвом написано й захищено понад 30 кандидатських і докторських дисертацій. У стані підготовки ще низка кандидатських і докторських дисертацій. З 2002 року М. І. Пентиліук є головою спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських, а з 2008 – і докторських дисертацій з педагогіки і методики навчання української та російської мов. За цей період у вченій раді захищено понад 100 дисертацій.

Професор М. І. Пентиліук разом з колегами досліджує теоретичні і методичні проблеми

лінгводидактики з тем "Методика навчання художнього стилю учнів 5-7 класів", "Наступність і перспективність у навчанні стилістики в 1-3 (4) і 5 класах", "Лексико-стилістичний аналіз як засіб розвитку мовлення учнів 5-7 класах", "Формування діалогічного мовлення учнів 1-4 та 5 класів", "Лінгводидактична підготовка майбутнього вчителя-філолога до роботи над формуванням ділового мовлення учнів основної школи" та ін., проводяться дослідження з тем: "Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності", "Методика лінгвістичного аналізу в 5-7 класах", "Удосконалення культури мовлення студентів-педагогів природничого профілю" тощо.

Науковими дослідженнями методичної школи професора М. І. Пентилюк займаються викладачі кафедри мовознавства, кафедри філології факультету початкового навчання, кафедри української мови Луганського, Криворізького, Миколаївського університетів, Херсонського національного технічного та аграрного університетів та інших ВНЗ.

М. І. Пентилюк підтримує тісні зв'язки з Інститутом педагогіки НАПН України, Національним педагогічним університетом ім. М. Драгоманова, Тернопільським, Миколаївським, Криворізьким, Луганським університетами та іншими вишами.

Результатом такого співробітництва є колективні праці (підручники, монографії), наукові конференції. Так, за редакцією М. І. Пентилюк авторським колективом підготовлено й опубліковано підручник "Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах" (К.: Ленвіт, 2000, 2004, 2009), "Практикум з методики української мови" (2003), "Практикум з методики української мови: модульний курс" (2011), "Словник-довідник з української лінгводидактики" (К.: Ленвіт, 2003), видано монографію "Вивчення української мови у школах з російською мовою викладання" (К.: Рута, 2000). У співавторстві видано посібник – теоретичний курс-експрес "Українська мова" для студентів нефілологічних факультетів та підручник "Українська мова" для середніх освітніх закладів філологічного профілю, підручник-комплект для центрів підготовки до ВНЗ та інші.

Наукові інтереси Марії Іванівни тісно пов'язані з освітою не лише молоді, а й дорослих: більшість її праць адресовано абітурієнтам, студентам, учителям та аспірантам. Науковець досліджує теоретичні й методичні проблеми лінгвостилістики і лінгводидактики. Її праці відзначаються високим науковим рівнем та оригінальністю.

Учена часто опонує кандидатські та докторські дисертації.

До участі в розробці проблем наукової школи проф. М. І. Пентилюк залучаються студенти і магістранти. В останні 5 років підготовлено понад 10 магістерських дисертацій і десятки дипломних робіт студентів очної, заочної та екстернатної форм навчання.

За ініціативою проф. М. І. Пентилюк ще в листопаді 2001 року було створено міжкафедральну наукову лабораторію "Технологія навчання державної мови в освітніх закладах південно-східного регіону України", що цілком відповідає науковому профілю кафедри мовознавства і розширює межі діяльності наукової школи її організатора. Крім кафедри мовознавства, у роботі лабораторії беруть участь аспіранти й докторанти. На базі лабораторій підготовлено низку докторських і кандидатських дисертацій.

До участі в роботі лабораторії залучено відомих в Україні вчених-лінгводидактів С.О.Карамана, О. М. Горошкіну, А. В. Нікітіну, І. Н. Василькову, Л. В. Рускуліс, Н. С. Бородіну, З. П. Бакум, І. П. Броздову та ін.

На базі лабораторії проф. М. І. Пентилюк було створено тимчасовий творчий колектив, що розробляв науково-дослідну проблему "Технологія навчання державної мови в освітніх закладах південно-східного регіону України", затверджену МОН України, що фінансувалася з держбюджету.

Професор М. І. Пентилюк часто виступає з лекціями на курсах, семінарах учителів. Члени кафедри мовознавства проводять профорієнтаційну роботу серед учнівської молоді: проводять заняття в Академічному ліцеї імені О. В. Мішукова при Херсонському державному університеті та школах області. Викладачі кафедри, докторанти, аспіранти вивчають передовий педагогічний досвід (публікації про нього з'являються у методичних часописах), проводять педагогічний експеримент.

За час роботи в Херсонському державному університеті (це 50 років) професор М. І. Пентилюк зарекомендувала себе висококваліфікованим спеціалістом у галузі лінгвістики і лінгводидактики, досконало володіє педагогічною майстерністю.

Упродовж своєї наукової діяльності Марія Іванівна постійно намагалася довести, що вчений, який займається методикою навчання мови, повинен добре володіти науковою інформацією з мовознавства, як загального, так і часткового, з психології, педагогіки, культурології, психо- та соціолінгвістики.

М. І. Пентилюк проводить значну громадську роботу в м. Херсоні й області. Вона активно пропагує ідеї відродження української мови й української державності, виховання молодих людей справжніми патріотами України. Результати наукової діяльності М. І. Пентилюк визнані громадянським суспільством України. Її багаторічна самовіддана праця відзначена численними подяками, грамотами ректорату Херсонського державного університету та Херсонської обласної та міської рад, Міністерства освіти і науки України.

Вона нагороджена медаллю "Ветеран праці", знаками "Відмінник народної освіти УРСР" та "Відмінник освіти України", Грамотою Президії Верховної Ради Української РСР, Премією АПН України.

2005 р. М. І. Пентилюк було присвоєно почесне звання "Заслужений діяч науки і техніки України".

УДК 37.015.311

О. В. Малихін,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акрмеології
(Київський університет імені Бориса Грінченка)

ДИДАКТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті висвітлено основні підходи до тлумачення феномену рефлексії у філософській, педагогічній, психологічній літературі, розглянуто зміст та змодельовано структуру рефлексивних умінь студента, конкретизовано дидактичні механізми формування рефлексивних умінь.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивні вміння студента, рефлексивна компетентність, дискреційно-дидактична технологія, професійна діяльність.

В статье освещаются основные подходы к трактовке феномена рефлексии в философской, педагогической, психологической литературе, рассматривается содержание и моделируется структура рефлексивных умений студента, конкретизируются дидактические механизмы формирования рефлексивных умений.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения студента, рефлексивная компетентность, дискреционно-дидактическая технология, профессиональная деятельность.

The article deals with the major approaches to the interpretation of the reflection phenomenon in the philosophical, pedagogical and psychological literature, the content is reviewed and the student's structure of reflective skills is modelled through the activation procedures of modern pedagogical simulation.

Key words: reflection, students' reflective skills, reflective competence, discretionary-didactic technology, professional activity.

Питання рефлексії та рефлексивності суб'єкта пізнання вважаються цікавими й добре дослідженими: тлумачення природи рефлексивності та саморефлексивності суб'єкта, що пізнає, здійснюється на ґрунті феноменології (Е. Гуссерль, Р. Інгарден, М. Мерло-Понти, П. Прехтль та інші). Трансформація «філософії суб'єкта» у «філософію мови» також деякими дослідниками розглядається як спроба затвердження саморефлексивності (Л. Вітгенштейн, Н. Малколм, Г. Райл та інші).

Останні захоплення в цьому плані пов'язані зі спробою подолати труднощі суб'єкта пізнання, що здатен до саморефлексії, шляхом зміщення акцентів самопізнання на «іншого», які завершуються «переходом від суб'єкт-центрованого до комунікативного розуму» [5, с. 211]. Цей підхід реалізується у працях Е. Левінаса, П. Рікьора, Г. Шнедельбаха.

У сучасній східнослов'янській філософії (І. Бичко, А. Мітюшкін, Г. Щедровицький) домінує думка про те, що проблему рефлексії варто розглядати з таких позицій: як принцип мислення, спрямований на його осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; як предмет розгляду знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання; як процес самопізнання, що розкриває внутрішню будову та специфіку внутрішнього світу людини [4, с. 24].

Основою для досліджень рефлексії у психологічній науці стали різнопланові дослідження психіки людини та її вищої форми – самосвідомості (Б. Ананьєва, А. Зака, О. Леонтєва, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Рубінштейна). У роботах відомих психологів рефлексія виступає в різноманітних категоріях: як пояснювальний принцип організації й розвитку психічних процесів (Ж. Піаже); як рівень ієрархічно організованого мислення та механізм розв'язання завдань (М. Савчин, С. Степанов); як аналіз особистістю власної інтелектуальної діяльності з метою її вдосконалення, перебудови, зміни (В. Вілюнас, А. Зак); як механізм самосвідомості (І. Бех, Е. Зеєр, Н. Чепелева); як механізм взаємовідбиття партнерів у процесі комунікації та кооперації (Г. Андрєєва).

Інтегрований підхід до висвітлення сутності рефлексії розроблено у працях А. Максимова, Я. Пономарьова, В. Семиченко.

Популярними у психологічних колах є дослідження рефлексії, здійснені визнаними психологами – А. Адлером, К. Гуревичем, В. Слободчиковим, Г. Щедровицьким.

Для психологічних досліджень, предметом вивчення яких є індивідуально-особистісні характеристики рефлексії, є поширеним розуміння цього феномену як процесу осмислення особистісних змістів (психічних образів, з якими ототожнює себе індивід), що зумовлює їх зміни й породжує новоутворення. Поняття «особистісна рефлексія» в цих дослідженнях розглядається як синонім поняття «саморефлексія» та «самоусвідомлення» (Т. Рябушкіна, М. Савчин, С. Степанов).

У межах індивідуально-особистісного підходу акцент зміщується на активізацію принципу саморозвитку особистості, згідно з яким культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію й самооблізацію особистості в різних умовах її існування (В. Семиченко).

Говорячи про професійну рефлексію людини, яка працює у педагогічній сфері, науковці підкреслюють її дієву, стверджувально-суб'єкту природу. У зв'язку з цим зміст, форми й методи підготовки педагога на етапі його навчання у вищій школі повинні спрямовуватися на підвищення міри самостійності, довільності професійної поведінки та діяльності, у підсумку – становлення людини як суб'єкта професійної діяльності.

Розмаїття власне філософських, психологічних, загальнопедагогічних та професійно-педагогічних тлумачень рефлексії відбиває теперішній, неklasичний стан науки, у якій на передній план висувається врахування суб'єктивної точки зору дослідника, твердження, що певні феномени не потребують узагальнювальних абсолютних визначень, вони можуть дефініціюватися залежно від контексту розуміння дослідника. Такі загальні поняття, як рефлексія, є радше не результатом спостереження та багатопланової емпірики (як це було в класичній науці), а результатом індивідуального осмислення та розуміння.

Загальний теоретичний огляд складного феномену рефлексії надає нам підстави для визначення стрижневого поняття в контексті розв'язання проблеми формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої педагогічної школи, а саме: поняття про «рефлексивні вміння студента педагогічного університету». Переконані, що власне високий рівень сформованості рефлексивних умінь забезпечує фундаційну основу для формування та розвитку рефлексивної компетентності студента – майбутнього педагога. Сформованість рефлексивних умінь у їх оновленому розумінні та змістово-структурному уявленні про їх сутність уможливує їх застосування в гармонійному поєднанні з іншими компонентами рефлексивної компетентності, до якої включаються: набутий у минулому та актуалізований у реально здійснюваній професійно значущій діяльності майбутнього педагога досвід рефлексії, що використовується на мотиваційно-ціннісній основі; здатність і готовність до рефлексивної діяльності; константно поновлювані знання про психолого-педагогічну функціонально-структурну сутність рефлексії, рефлексивної діяльності та дотичних феноменів. Рефлексивні вміння забезпечують основоположну платформу для формування рефлексивної компетентності та в своїй структурі певним чином відбивають функціональну основу вияву всіх її інших компонент. Саме тому далі зосередимося власне на дидактичних механізмах формування рефлексивних умінь як фундаційної основи формування та розвитку рефлексивної компетентності студентів – майбутніх учителів – в освітньому процесі вищої педагогічної школи.

Сутність рефлексивних умінь визначаємо й описуємо на підставі аналізу змісту рефлексії та змісту рефлексивної діяльності. Цей аналіз здійснюється на підставі поєднання здобутків системно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного та компетентнісного підходів.

На тлі особистісного підходу визначає рефлексивні вміння студента В. Лозова: характеризуючи студента як суб'єкт педагогічного процесу, учена пише про те, що рефлексивні вміння є вислідом діалектичного розвитку особистості, процесом виникнення й вирішення суперечностей переходу зовнішнього у внутрішнє та внутрішнього в зовнішнє, саморуку, активної роботи над собою [2, с. 353]. Аналогічні підходи до висвітлення сутності рефлексивних умінь знаходимо у працях В. Слободчикова та І. Ісаєва. Г. Коджаспірова тлумачить рефлексивні вміння як вислід суб'єктності студента, засіб усвідомлення мотивів, інструмент коригування своїх цілей, дій та засіб оцінки їх адекватності. На думку Т. Бондаренко, рефлексивна діяльність представляє собою окремих шлях отримання нового знання, необхідного майбутньому спеціалісту для програмування й проектування своєї професійної діяльності. Ця діяльність повинна спрямовуватись не лише на констатацію наявності або відсутності професійних якостей, скільки на стимулювання їх розвитку, збагачення, підсилення. Власне знання й уміння в ході навчального процесу повинні вироблятися доцільно, йти від внутрішнього прагнення особистості до самовдосконалення.

Підставою для вивчення рефлексивних умінь для деяких дослідників слугував аналіз проблем, з якими стикаються студенти в навчально-професійній діяльності: так, Т. Айсувакова до таких проблем відносить нездатність долати труднощі в навчанні, невміння регулювати свою навчальну діяльність у разі виникнення будь-яких непередбачуваних педагогічних ситуацій, неспроможність зберігати емоційну стійкість, нездатність усебічно аналізувати процес та результати власної діяльності. Унаслідок такого аналізу Т. Айсувакова визначає рефлексивні вміння як особливу групу педагогічних умінь, які характеризують рівень рефлексивності мислення, що, у свою чергу, виявляється в здатності студента до регуляції наявних уявлень про себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності, у її результатах та способах удосконалення, що визначають успішність діяльності по саморозвитку.

Акмеологічне підґрунтя в рефлексивних вміннях убачають Н. Бордовська, В. Вакуленко, А. Реан. Зокрема, В. Вакуленко зазначає, що в рефлексивних вміннях виявляється ступінь і вершина професійної зрілості людини – акме, багатомірна характеристика стану дорослої людини як індивіда (живого організму, особистості (ядром якого є ставлення людини до різних сторін дійсності) і суб'єкта діяльності (як професіонала), спроможного досягти у професійному розвитку найбільш високого рівня. Н. Бордовська та А. Реан розглядають рефлексивні вміння студента в руслі систематики професійно-педагогічних новоутворень і феноменів на ґрунті педагогічної фактології та конструкторології.

Рефлексивні вміння студента аналізуються на тлі та паралельно з розвитком та формуванням інших умінь – інтелектуальних, творчих, гностичних, дослідницьких, перцептивних тощо. Дотичними до поняття «рефлексивні вміння студента» є поняття «рефлексивні здібності», «рефлексивна позиція», «рефлексивна культура», «рефлексивна компетентність».

Поняття рефлексивних здібностей популяризується переважно у працях західноєвропейських та американських психологів, соціальних педагогів (Н. Трипплет, Ф. Олпорт). Вітчизняні науковці також часто послуговуються цим визначенням для констатації взаємозв'язку між природним та соціально надбаним у структурі особистості, зазначається, що рефлексивні здібності допомагають людині досягти значних результатів у будь-яких видах діяльності без надмірних зусиль. О. Раздорська пише про те, що професійна рефлексія та рефлексивна культура в сучасних умовах є важливими механізмами саморозвитку й професійного зростання студентів. Дослідниця характеризує рефлексивну культуру як інтегральну якість, що представлена єдністю теоретичної та практичної готовності особистості до створення внутрішніх цінностей, що визначаються через осягнення сенсу життя й професії, самоаналіз, самооцінку та саморозуміння. У широкий науковий обіг уводить словосполучення «рефлексивна позиція студента» О. Багдай, характеризуючи її як стійку усвідомлену систему ставлень особистості до власної діяльності й до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що забезпечує формування та збагачення досвіду особистості. Сформована рефлексивна позиція виявляється як готовність до усвідомленого вибору найбільш ефективного способу дії в різних ситуаціях майбутньої професійної діяльності.

Рефлексивну компетентність вивчають Ю. Бабаян, О. Гулеєва, А. Максимов, К. Нор. На думку науковців, рефлексивна компетентність утілюється у вдумливе й відповідальне ставлення до своєї діяльності, яке засноване на постійному осмисленні цієї діяльності та її результатів в

інтересах інших людей [1, с. 243]. О. Гулеєва визначає рефлексивну компетентність студентів педагогічного коледжу як професійну якість особистості, яка дає змогу найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізовувати рефлексивні здібності та суб'єктність студентів через створення ними образу «Я-педагог», що забезпечує процес розвитку й саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності. Більшість дослідників однакові в думці, що рефлексивні вміння студента є стрижнем рефлексивної компетентності майбутнього професіонала, спеціаліста-фахівця. У якості концептуальних основ формування рефлексивної компетентності А. Максимов пропонує такі положення: процес підготовки майбутніх педагогів повинен здійснюватися на основі компетентісно-діяльнісного підходу; основою процесу підготовки майбутніх педагогів повинна стати спеціально організована педагогічна рефлексія; рефлексивна компетентність є системоутворювальною компетентністю сучасного педагога.

Тож на основі зіставлення наукових концепцій, узагальнення поглядів провідних науковців *рефлексивні вміння особистості розуміємо як складноструктуроване особистісне утворення, синтез усвідомлених дій, операцій, самоставлення (як ставлення до себе), що втілюється у здатність особистості об'єктивно аналізувати свій внутрішній світ, індивідуальні властивості, діяльність, поведінку в різноманітних ситуаціях взаємодії з оточуючими, спонукає до самовизначення й активності.*

Рефлексивні вміння особливо необхідні людині в тих випадках, коли вона зіштовхується з ускладненнями й їх треба подолати. Професія вчителя – одна з найбільш внутрішньо суперечливих. Її діалектика будується на протиставленні консерватизму й новаторства, тенденції збереження традицій і постійному оновленні. Якщо раніше основна функція педагога замикалася у трансляції суспільного досвіду у вигляді знань та способів пізнання, то в сучасній школі від учителя очікують розв'язання завдань проектування й управління процесом індивідуального інтелектуального, духовного розвитку кожного учня.

Модель структури рефлексивних умінь студента педагогічного університету ми уявляємо як взаємопроникнення й взаємодоповнення чотирьох площин: *когнітивної, мотиваційної, перцептивної та діяльнісної*. Кожна з цих площин є своєрідним аттрактом (від англ. „to attract” – привертати, притягувати), який зосереджує рядоположні, дотичні складники. Водночас, саме модель структури рефлексивних умінь характеризується відкритістю, що зумовлює її здатність постійно обмінюватися з середовищем (освітнє середовище педагогічного університету) інформацією, відкриває можливості для діагностики та прогнозування.

Когнітивна площина. «Когнітивна функція (психіка) лише на рівні свідомості виступає як пізнання у повному розумінні цього слова, себто як активне цілеспрямоване набуття знань» [3, с. 74], – писав Б. Ломов. Перша площина рефлексивних умінь студента, яку досліджуємо – когнітивна. *Набуті знання про сутність рефлексії, інтелектуальні здібності та властивості, здатність бачити та розпізнавати проблему, інтерпретаційність мислення* наповнюють когнітивну площину рефлексивних умінь студента.

Мотиваційна площина рефлексивних умінь студента. *Здатність аналізувати домінуючі цілі й мотиви* є однією зі стрижневих здатностей рефлексивних умінь. Усвідомлення домінуючих цілей та мотивів безпосередньо пов'язане з таким явищем, як самоідентичність, формування самоповаги в навчальній діяльності, рішучість як готовність виконувати прийняті рішення, упевненість у собі. Здатність аналізувати домінуючі цілі й усвідомлювати мотиви своїх дій і вчинків як у навчальній, так й у позанавчальній діяльності пов'язується з навчально-пізнавальними потребами.

Перцептивна площина рефлексивних умінь складається з двох взаємопов'язаних складників, які умовно можна назвати особистісними (сприйняття себе, уявлення про себе як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності) та комунікативними (сприйняття та ставлення іншого чи інших у взаємодії). Особистісні пов'язані з самопізнанням (пізнанням своїх можливостей, здібностей, нахилів), *ставленням до себе, саморозвитком і включає ретроспективний, актуальний і перспективний ракурси*, які поєднуються за так званим «тимчасовим» принципом. Комунікативний складник перцептивної площини передбачає *осмислення студентом того, як його сприймають, оцінюють, ставляться до нього інші*, – одногрупники, товариші, викладачі, батьки, знайомі.

Діяльнісна площина рефлексивних умінь. Відомо, що основними рефлексивними операціями виступають аналіз, диференціація, зіставлення, інтерпретація, інтеграція та

реконструкція різних підструктур «Я». Результатами рефлексії є новий образ «Я» (або його компоненти), на основі якого відбуваються саморегуляція, корекція дій.

Діяльнісна площина рефлексивних умінь знаходить своє втілення в низці супідрядних умінь, властивостей і здатностей: умінні бачити проблему й формулювати відповідні цілі й завдання діяльності; уміння враховувати особливості взаємодіючих суб'єктів й умов, у яких виникає та чи інша навчальна, навчально-професійна, педагогічна ситуація; здатність робити предметом аналізу всі дії, які починаються й проектуються, особистісні якості, що виявляються; здатність узагальнювати результати своєї роботи й результати роботи товаришів, одногрупників; здатність адаптувати навчальну діяльність, її форми й методи у відповідності до мети; здатність визначати, прогнозувати перспективи, напрями свого особистісного, професійно-особистісного вдосконалення; уміння бути вдумливим і допитливим.

Діяльнісна площина рефлексивних умінь студента педагогічного університету зводиться до діяльності такого роду, коли у свідомості індивіда (студента) відбивається не тільки своя дія, але й інша людина, на яку ця дія спрямована, характеризується осмисленням власного досвіду, виробленням критеріїв успішності власної діяльності, аналізом змін, які відбуваються з її суб'єктами, розвиненістю інтерпретаційних навичок.

Діяльнісні елементи рефлексивних умінь студентів педагогічного університету відповідальні за абстрактне й рефлексивне мислення, а також за вміння пристосовувати свої потреби до потреб оточуючого світу, для студентів педагогічного університету трансформуються у здатність до проактивної поведінки.

Розкриття дидактичних механізмів формування рефлексивних умінь сприяє розширенню наукових уявлень про зміст і технологію цього процесу. Загальновідомо, що формування будь-яких умінь здійснюється послідовно, поетапно. Педагоги й методисти, як правило, виокремлюють перший етап – ознайомлення з уміннями, другий – усвідомлення їх смислу, третій – початкове оволодіння ними, четвертий – самостійне виконання (Ю. Бабанський, І. Лернер, В. Онищук, І. Харламов). З іншого боку, саме рефлексивні вміння у своєму формуванні проходять такі стадії: зміна мотивів індивіда від зовнішньо імперативних до ціннісних, особисто вартісних; ускладнення навчально-пізнавальної діяльності від репродуктивної до дослідницько-творчої; суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчального процесу; розвиток і становлення форм суб'єктивного контролю.

Синтезуючи власне дидактичні розробки та досягнення психологів у контексті вивчення рефлексивних процесів, спираючись на практичні рекомендації щодо здійснення особистісно-професійної рефлексії та рефлексивної діяльності (М. Карнелович, М. Лопарьова, Г. Олпорт та інші), технологію формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету створюємо на основі трьох субтехнологій «Я-суб'єктної», «Я-професійної», «Я-комунікантної».

Сформованість рефлексивних умінь підвищує стресостійкість (М. Савчин) майбутнього педагога, випускника педагогічного університету, а така особа в майбутньому легше справиться з труднощами (стресами) освітнього процесу, адекватно буде ставитись до професійних невдач. Без сформованих рефлексивних умінь майбутній педагог не зможе конструктивно виходити зі складних педагогічних ситуацій, розв'язувати ефективно професійні та життєві проблеми, бути соціально адаптованим.

Підсумовуючи все вище зазначене, можемо говорити про те, що рефлексія – це системоутворювальний компонент у професійній діяльності педагога, який формує професійну компетентність студента, як майбутнього педагога, і є неможливим без формування рефлексії, а це означає, і рефлексивної компетентності. Рефлексивна компетентність педагога, забезпечуючи результативність його педагогічної діяльності, є невід'ємним компонентом професійної компетентності і може розглядатися як якість особистості, яка дає змогу більш ефективно й адекватно здійснювати рефлексію, що сприяє розвитку та саморозвитку, творчому підходу в навчальній та професійній діяльності, а також є важливим компонентом готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Таким чином, рефлексивна компетентність є органічною складовою особистісно-професійної компетентності майбутнього педагога, яка скерована на оволодіння знаннями та цілеспрямоване застосування у прогнозуванні, плануванні та реалізації професійно значущої педагогічної діяльності, активізує розвиток його власних здатностей, у прагненні до самореалізації в соціально корисній діяльності, забезпечує його особистісно-професійне становлення вже впродовж навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

До компонентної структури рефлексивної компетентності студента педагогічного університету включаємо: рефлексивні вміння у їх оновленому розумінні та змістово-структурному уявленні про їх сутність; набутий у минулому та актуалізований у реально здійснюваній професійно значущій діяльності майбутнього педагога досвід рефлексії, що використовується на мотиваційно-ціннісній основі; здатність і готовність до рефлексивної діяльності; константно поновлювані знання про психолого-педагогічну функціонально-структурну сутність рефлексії, рефлексивної діяльності та дотичних феноменів.

Література

1. Бабаян Ю. О. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Ю. О. Бабаян, К. Ф. Нор // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя / заг. ред. С. І. Якименко. – К. : Вид. дім «Слово», 2011. – С. 231–266.
2. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. пос. / За ред. В. І. Лозової. – Харків: ОВС, 2006. – 496 с.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
4. Митюшкин А. А. Рефлексия. Философский энциклопедический словарь / Редкол. С. Аверинцев, Э. Араб-Оглы, Л. Ильичев и др. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – С. 579–580.
5. Рикёр П. Я-сам как другой: пер. с франц. / Поль Рикёр. – М. : Издательство гуманитарной литературы, 2008 (французская философия XX века). – 416 с.

УДК 378.018

О.В. Малярчук,

кандидат педагогічних наук

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИКА ДОСЯГНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ

Статтю присвячено вивченню та аналізу тенденцій і принципів розвитку дистанційного навчання в сучасному освітньому просторі; його ролі у становленні та формуванні професійно зрілої особистості.

Ключові слова: дистанційне навчання, принципи дистанційного навчання, професійна зрілість;

Стаття посвячена изучению и анализу тенденций и принципов развития дистанционного обучения в современном образовательном пространстве; его роли в становлении и формировании профессионально зрелой личности

Ключевые слова: дистанционное обучение, принципы дистанционного обучения, профессиональная зрелость;

The article deals with the study and analysis of the distance education in modern educational environment; its role in the formation and development of professional maturity.

Key words: distance education, the principles of distance education, professional maturity.

Постановка проблеми. Освіта є однією з найважливіших сфер людської діяльності, якість якої визначається не тільки кінцевим результатом, але й освітнім процесом в цілому. В той час, як суто процес навчання так чи інакше спрямований на формування конкретних, а тому обмежених знань, вмінь та навичок, сучасна система освіти повинна виявлятися в її здатності не тільки забезпечувати знаннями того, хто навчається, але й формувати потребу у неперервному самостійному оволодінні вміннями та навичками самоосвіти та самостійний творчий підхід до набуття знань протягом всього активного життя. Система освіти будь-якої країни безпосередньо пов'язана зі стадіальним розвитком суспільної формації, з рівнем розвитку її культури в той чи інший період існування. Пріоритет певних педагогічних концепцій у різні періоди існування людства зумовлено соціокультурною ситуацією, а також сутністю соціального замовлення на певні особистісні характеристики випускника школи чи вищого навчального закладу.

На різних етапах розвитку людства виникають суперечності між соціальним замовленням, можливостями традиційної системи освіти та індивідуальними потребами й можливостями особистості. Один із шляхів подолання цих суперечностей – оптимізація організації і підвищення ефективності функціонування системи вищої освіти, її переорієнтація з директивного на демократичне управління; надання студенту більшої свободи у виборі форм, умов та методів навчання, таким чином перехід від управління до самоуправління.

Метою статті є аналіз дистанційного навчання як чинника досягнення професійної зрілості.

Виклад основного матеріалу. Для сучасних освітніх систем характерні тенденції, які впливають на формування світового освітнього простору, що об'єднує національні освітні системи різного типу та рівня відмінні за своїми філософськими та культурними традиціями.

Перша тенденція – орієнтація більшості країн на перехід від елітної до високоякісної освіти для широких верств населення, прагнення до демократичної системи освіти, тобто доступність якісного знання всім категоріям населення та рівні шанси для отримання освіти незалежно від національної та расової приналежності, надання автономності та незалежності навчальним закладам. Ця тенденція спрямована на розвиток нових форм навчання здатних задовольнити нові вимоги до якості освіти.

Друга тенденція – поглиблення міждержавного співробітництва в галузі освіти, що сприяє розвитку міжнародних процесів в галузі освіти на світовому рівні та зростання ринку освітніх послуг. Ця тенденція спрямована на надання можливості отримання якісної освіти всім бажаним у будь-якому навчальному закладі світу.

Третя тенденція передбачає суттєве збільшення у світовій освіті гуманітарної складової в цілому за рахунок введення нових навчальних дисциплін, які орієнтовані на людину. Ця тенденція спрямована на подолання технократичного підходу в освіті, що був значно поширений в останньому десятиріччі. [1, с.138]

Ці тенденції зумовлюють процеси, що впливають на розвиток традиційної моделі освіти, і нових форм навчання, що з'явилися в останні десятиріччя, зокрема й дистанційного навчання. Серед таких процесів необхідно виділити процеси інформатизації, інтеграції та глобалізації.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій створює передумови для розвитку дистанційного навчання, що дозволяє навчатися поза межами навчального закладу, забезпечує студентів більшою мобільністю та дозволяє обрати власну траєкторію освіти.

В новому аспекті освітньої політики, що пов'язаний із розвивальним процесом економічної, соціальної та культурної інтеграції знаходить вираження характерна для сучасного етапу розвитку вищої освіти тенденція інтеграції, зближення країн і народів, спільного вирішення глобальних проблем освітньої галузі, що виходять за національні і державні межі. Інтеграція відбувається переважно у масштабах геополітичних регіонів, що поєднують країни з подібними умовами історичного розвитку і соціально-економічною структурою, внаслідок чого утворюються регіони за ознакою взаємного зближення та взаємодії освітніх систем.

Наслідком розвитку інформаційних технологій, що об'єктивно зумовлюють можливість інтеграційних процесів в освітніх системах є глобалізація, що «означає всі ті процеси, шляхом яких народи світу об'єднуються у єдине світове суспільство, глобальне суспільство» [4, с.32]. Вплив глобалізації на освіту зумовлений багатьма чинниками, серед яких прагнення світового співтовариства до формування в сучасних умовах нових глобальних цінностей – гуманізму, толерантності, поваги до представників інших культур; американізація духовних цінностей, пов'язана з домінуючою позицією західної цивілізації в економічному, науково-технічному та політичному житті людства. Глобалізаційні процеси відкривають надзвичайні можливості для розвитку дистанційного навчання на рівні формування єдиного світового освітнього простору.

Таким чином, світовий освітній простір стає полікультурним та соціально-орієнтованим на розвиток людини та цивілізації в цілому, відкритим для формування міжнародного освітнього середовища, наднаціональним за характером знань та залученням людини до світових цінностей.

Процеси, що охоплюють суспільство на сучасному етапі його розвитку, необхідність неперервного та ефективного підвищення професійної кваліфікації спеціалістів, потреба в отриманні нових спеціальностей та кваліфікацій, зростаючі вимоги до якості, доступності та зручності навчання спонукають педагогічну науку до пошуку нових форм, засобів та методів навчання й проектування нової системи передачі і засвоєння знань, здатної задовольнити соціальне замовлення на конкурентноспроможного фахівця.

З огляду на це, дистанційна форма навчання, яка набирає поширення в різних країнах, виступає одним з найважливіших механізмів адаптації суспільства до нових ринкових умов. Передумови розвитку та водночас каталізatori дистанційної освіти можна класифікувати як:

1. Соціально-економічні передумови. У зв'язку з освітніми потребами в постіндустріальному суспільстві потрібно шукати нові траєкторії навчання, що відповідають конкретним умовам, освітнім запитам та індивідуальним особливостям студентів. Об'єктивна потреба в постійному оновленні знань в умовах інформаційного суспільства вимагає організації неперервного, ефективного підвищення кваліфікації спеціалістів всіх рівнів та проектування

нових спеціальностей. Якісні зміни в характері соціального попиту на освіту потребують урахування економічної її ефективності, зниження вартості та підвищення кількісної продуктивності.

2. Загально-дидактичні та організаційно-методичні передумови. Застарілість форм організації навчально-виховного процесу та їх невідповідність вимогам часу, використання традиційно регламентованих форм навчання, які обмежують можливості самоосвіти та не мають творчої складової освіти, знижують мотивацію студентів. Зростання потреби в якісній освіті не задовольняється існуючими технологіями, формами навчання та діяльністю викладача, які залишилися практично незмінними протягом шести століть.

3. Соціально-психологічні та культурологічні передумови. Вихід на авансцену навчання впродовж усього життя, ставить нові вимоги до освіти, серед яких і забезпечення наступності на всіх її рівнях. Поширення міжнародної інтеграції та тенденція до створення єдиного світового інформаційно-освітнього простору передбачає зростання інформаційної культури студента, що, в свою чергу, надає можливості для доступу до нових форм навчання, заснованих на інформаційних технологіях. В навчальному процесі зростає роль самостійного компонента як відповідь на очікування студента від навчального процесу гнучкості та варіативності. [2, с. 75]

Як і будь-яка система освіти, дистанційна модель має відповідати певним дидактичним принципам, які забезпечують цілісність, логічність і системну зумовленість компонентів дистанційної освіти як педагогічного феномена.

Дистанційне навчання покликане реалізовувати не лише принципи класичної дидактики, але й свої специфічні принципи. Аналіз системи дистанційного навчання свідчить про те, що добре структурованих та обґрунтованих принципів, якими керується класична освітня система, для системи дистанційного навчання недостатньо. Емпіричний досвід вітчизняного та зарубіжного дистанційного навчання та дослідження структури діяльності освітніх закладів дистанційного навчання дозволили сформулювати специфічні принципи, які притаманні дидактичній системі дистанційного навчання. В них закладено системні вимоги до дистанційного навчання як цілісного явища, яке протікає в рамках дидактичної системи дистанційного навчання.

Основні принципи гуманістичної педагогіки та особистісно-орієнтованого навчання однаково вірні як для традиційної, так і для дистанційної форми навчання. Спілкування на різних рівнях є основою: самоактуалізації особистості; індивідуалізації та диференціації навчання з урахуванням задатків, інтересів та особливостей кожного студента; взаємоповаги та відкритості у взаєминах між студентом та викладачем; поваги до чесної особистості в процесі спілкування учасників навчального процесу; культури комунікації; опори на позитивні якості особистості; самостійного конструювання знань; стійкої мотивації пізнавальної діяльності студента; рефлексії особистої діяльності та діяльності партнерів.

Дистанційне навчання потребує виділення своїх специфічних принципів, які відображають специфіку цієї форми навчання в руслі концепції гуманістичної педагогіки.

Звернемося до деяких з названих дидактичних принципів [5].

1. Реалізація *принципу розвивального та виховуючого характеру навчання* в процесі дистанційного навчання передбачає активну самостійну пізнавальну діяльність студента, в якій відбувається інтелектуальний розвиток особистості, формування творчого та критичного мислення.

2. *Принцип науковості* передбачає оволодіння знаннями в різних галузях науки. Оскільки в дистанційному навчанні створюються умови для самостійного планування студентами власної пізнавальної діяльності, то процес навчання набуває проблемної спрямованості.

3. *Принцип свідомості та творчої активності* студентів за керівної ролі викладача є основним. Він передбачає активну самостійну пізнавальну діяльність студента, що є основою формування критичного мислення. Шляхом дистанційного навчання відбувається самостійне набуття та творче осмислення знань студентами, їх активне залучення до вибору власних навчальних цілей та розробки змісту навчального курсу.

4. *Принцип доступності* пов'язаний з індивідуальними та віковими особливостями студентів. В дистанційному навчанні це досягається шляхом побудови власної навчальної траєкторії студента, а також використання модульної технології навчання.

Традиційні дидактичні принципи навчання є основою для його дистанційної форми, але після доповнення умовами і критеріями іншого навчального середовища вони трансформуються в дидактичні принципи дистанційної освіти.

Висновки. Дистанційне навчання як уніфікована форма навчання створює сприятливе педагогічне середовище для досягнення професійної зрілості.

Література

1. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с. – (Серия „Учебник нового века”).
2. Волов В. Т. Психологический мониторинг в дистанционном образовании / В. Т. Волов, В. Ф. Сопов, А. В. Капцов. – Самара : Издательство Самарского государственного педагогического университета, 2000. – 231 с.
3. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання : навч. метод. посіб. / В. М. Кухаренко. – К. : ТОВ Редакція „Комп’ютер”, 2007. – 128 с.
4. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
5. Преподавание в сети Интернет : учеб. пособие / [отв. редактор В. И. Солдаткин]. – М. : Высшая школа, 2003. – 792 с.

УДК 378.147:12

С.М. Мартиненко,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акмеології
(Київський університет імені Бориса Грінченка)

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ СУБ’ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В АКМЕСЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкриваються особливості педагогічної взаємодії суб’єктів освітнього простору в акмесередовищі вищого навчального закладу; визначаються мета, завдання, пріоритетні напрями, педагогічні умови; характеризуються компоненти взаємодії, критерії, показники і рівні сформованості корпоративної та особистісно-професійної культури майбутніх фахівців; виокремлюються етапи педагогічної взаємодії в акмесередовищі ВНЗ.

Ключові слова: педагогічна взаємодія суб’єктів освітнього простору, акмеологічне середовище вищого навчального закладу.

Раскрываются особенности педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в Университете, определяются его цели, задачи, приоритетные направления; рассматриваются компоненты взаимодействия, критерии, показатели и уровни формирования личностно-профессиональной культуры будущих специалистов, этапы педагогического взаимодействия в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие субъектов образовательного пространства, акмеологическое среда высшего учебного заведения.

The peculiarities of teacher-students' pedagogical interaction in the University educational environment according to the acmeological approach to teaching are disclosed in the article; the goal, objectives, priority ways, pedagogical conditions are determined; the components of the interaction, the criteria and indicators of formation levels of future specialists' personal and professional culture are characterized; the stages of pedagogical interaction in the University acmeological environment are distinguished by the author.

Keywords: pedagogical interaction of subjects of educational space, acmeological environment of higher education.

Характерною особливістю функціонування акмесередовища вищого навчального закладу є посилення інтеграційних процесів, що передбачає поєднання різноманітних підходів, посилення взаємодії з соціально-педагогічним середовищем. З огляду на це місія сучасного ВНЗ полягає у всебічному розвитку творчої особистості, що є найвищою цінністю суспільства, виявленні її талантів, розумових і фізичних здібностей, збагачення на цій основі інтелектуального, культурного потенціалу фахівця. Зокрема, місія Київського університету імені Бориса Грінченка – сприяти кожному в цілісному розвитку і лідерському становленні, служити людині, громаді, суспільству, візія – розвивати корпоративну культуру лідерства, забезпечувати впровадження університетського стандарту освіти і наукових досліджень; створювати сприятливе середовище, інфраструктуру та умови для розвитку особистості, мобільності викладачів та студентів; служити

територіальній громаді м. Києва. Ключовими цінностями є людина, громада, довіра, духовність, лідерство-служіння, відповідальність, професіоналізм, громадянська ідентичність [1].

Ці ідеї суголосні із Законом України "Про вищу освіту", Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Відтак, актуальним є формування громадянина, компетентного фахівця, фізично і духовно повноцінної особистості з високим рівнем корпоративної та особистісно-професійної культури.

Аналіз філософських і психолого-педагогічних джерел засвідчив, що проблеми оптимізації освітнього простору вищих навчальних закладів набули висвітлення у наукових розвідках (В.Андрущенко, А.Верхола, І.Волощук, В.Загвязинський, І.Зязюн, М.Євтух, В.Кузь, О.Мороз, В. Огнев'юк, В.Пехота, В.Радул, С.Сисоева та ін.). Зокрема у працях науковців обґрунтовуються шляхи вдосконалення освітнього процесу вищої школи, впровадження інноваційних педагогічних технологій, а також пріоритетні підходи до становлення особистості в умовах професійної підготовки. Учені наголошують на необхідності внесення певних змін до її змісту і засобів реалізації, перегляду традиційних підходів до педагогічної взаємодії у системі "викладач–студент", усунення певної заідеологізованості, безособовості навчання, впровадження інноваційних форм і методів.

Необхідність створення саме акмеологічного середовища у вищому навчальному закладі підтверджено працями Н. Кузьміної (засновниці педагогічної акмеології), О. Бодальова, А. Деркача, В. Максимова, А. Маркової, В. Сластьоніна.

Відтак, виникає протиріччя між сучасними потребами суспільства у підготовці кваліфікованих фахівців із високим рівнем особистісно-професійної культури, формуванні нової парадигми проблемно-орієнтованого професіоналізму і недостатньою забезпеченістю вищої школи відповідним навчально-методичним комплексом, спрямованим на досягнення очікуваних результатів. Такий стан проблеми детермінує необхідність визначення оптимальних засобів створення акмесередовища у ВНЗ, «переходу від одновимірної до багатовимірної людини (навчання стає мистецтвом, яке сприяє прагненню особистості до саморозвитку)» [2, с.10], зміст якого забезпечував би набуття студентами позитивного соціального досвіду, сприяв вирішенню особистісних і суспільних проблем, розкриттю потенційних можливостей, духовному розвитку особистості.

Як зазначалось попередньо, Українська держава переживає складний період трансформації базових фундаментальних цінностей, покликаних зміцнити основи життєдіяльності суспільства, сприяти оздоровленню соціально-економічних, політичних і культурних відносин між усіма його членами на основі поваги до людини, її гідності, довіри, толерантності. Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень, практики діяльності вищих навчальних закладів і Київського університету імені Бориса Грінченка зокрема (його візія і місія), дав змогу розширити сутність і зміст поняття "педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього простору", в основу якого покладено систему різноманітних форм, методів, прийомів і засобів, спрямованих на вироблення тісної співпраці педагогів зі студентським самоврядуванням. Основним результатом взаємодії є формування активної громадянської позиції, соціальної та академічної мобільності, лідерства-служіння, корпоративної культури, професійної компетентності [1]. У сутність цього поняття вкладаємо також співпрацю всіх суб'єктів освітнього процесу з метою організації життєдіяльності студентів і науково-педагогічних працівників, під час якої відбувається формування ціннісних орієнтацій, соціального досвіду, моральних рис і якостей, необхідних для гуманістичної діяльності та досягнення акмеуспіху.

Із урахуванням цих підходів і місії навчального закладу прикметною ознакою діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка є її спрямованість на реалізацію системи педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору, формування акмесередовища, які передбачають: створення єдиної університетської родини; зміцнення корпоративної культури; започаткування нових університетських традицій; формування студентського товариства, заснованого на дружніх взаєминах і підтримці; орієнтація викладачів на всебічний, універсально-цілісний, гармонійний розвиток особистості; поєднання індивідуальних і колективних творчих справ, залучення студентів до управління освітнім процесом в Університеті; стимулювання їх до розроблення та реалізації інноваційних і соціальних проєктів; формування соціальної та академічної мобільності, національної гідності та правової свідомості; поєднання суб'єкт-суб'єктного, діяльнісного й акмеологічного підходів, що забезпечують

сприятливі умови для посилення взаємодії Університету як відкритої системи і соціально-педагогічного середовища.

Взаємозв'язки між зазначеними компонентами системи забезпечують динамізм розвитку, цілісність процесу, досягнення акмеуспіху, готовності студентів до виконання професійно-педагогічної діяльності. Педагогічна взаємодія передбачає врахування ступеневої підготовки фахівців до професійної діяльності, адаптаційних процесів і побудована за принципом суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Метою педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору Університету, на нашу думку, є прищеплення поваги до ВНЗ, дотримання і розвиток його демократичних та академічних традицій, корпоративної культури, забезпечення високого рівня особистісно-професійного розвитку, сприяння становленню індивідуальних здібностей та самореалізації, ініціативи, соціальної та академічної мобільності, формування загальнолюдських цінностей, моральних і професійно значущих якостей; інтелектуального і творчого потенціалу, свідомого суспільного вибору.

На основі соціального замовлення, Концепції діяльності Університету, його місії та візії нами визначено педагогічні умови здійснення взаємодії суб'єктів освітнього простору, а саме: врахування соціального замовлення й особливостей кваліфікаційної спрямованості, змісту професійної підготовки в умовах реформування системи освіти; упровадження науково обґрунтованої багатокомпонентної системи педагогічної взаємодії суб'єктів, спрямованої на формування конкурентоздатного фахівця з високим рівнем особистісно-професійної культури; організація індивідуальної взаємодії педагогів і студентів задля вироблення позитивних рис характеру, професійної компетентності; здійснення суб'єкт-суб'єктного підходу як складової педагогічної взаємодії, що дає змогу реалізувати потреби викладачів і студентів, залучати їх до участі у громадському житті, проектній діяльності, волонтерському русі, збереження та примноження національної культури на засадах толерантності, рівноправного партнерства, взаємоповаги, взаєморозуміння та колегіальності у процесі професійного спілкування та освітньої діяльності; активна громадянська позиція, суспільно корисна діяльність студентів, у процесі якої формуються особистісно-професійні якості, ціннісно-оцінне ставлення на основі єдності знань, способів діяльності та відповідальності.

Система педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору Університету є інтегрованою сукупністю взаємопов'язаних складових: педагогічних умов, особистісно зорієнтованих технологій, навчальної, наукової та суспільно громадської діяльності, за допомогою яких виконується соціальне замовлення, здійснюється професійна підготовка, формуються соціальна й академічна мобільність, цінності лідерства-служіння, корпоративна культура.

Управління та координацію системи педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору здійснюють Вчена рада Університету, ректорат, директори, директори інститутів та педагогічна рада Університетського коледжу. Практичну реалізацію системи забезпечують проректори та заступники директорів інститутів, Університетського коледжу, відповідні підрозділи Університету. Для кожного підрозділу встановлені пріоритетні напрями діяльності, що відображаються у функціональних обов'язках працівників, планах роботи та педагогічній взаємодії студентів і викладачів. Підрозділи Університету координують свою діяльність із органами студентського самоврядування.

Для вирішення поставлених завдань застосовано систему педагогічних заходів, спрямованих на формування корпоративної та особистісно-професійної культури студентів, яка знайшла своє втілення в розробленій моделі (рис.1).

У моделі системи педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору Університету відображено системотворчі та взаємозалежні зв'язки її компонентів, подано критерії та рівні сформованості корпоративної та особистісної культури, визначено очікуваний результат.

Індивідуальна діяльність викладачів і студентів спрямована на формування педагогічного спілкування, вироблення загальнолюдських цінностей, норм поведінки, особистісно-професійних якостей. Другим компонентом визначено наукову взаємодію, що передбачає участь студентів у роботі наукового студентського товариства, предметних олімпіадах, організації та проведенні науково-практичних семінарів, конференцій, педагогічних читань, а також наукове наставництво викладачів із метою вироблення у студентів умінь і навичок проведення науково-дослідницької роботи, самостійного пошуку наукових істин.

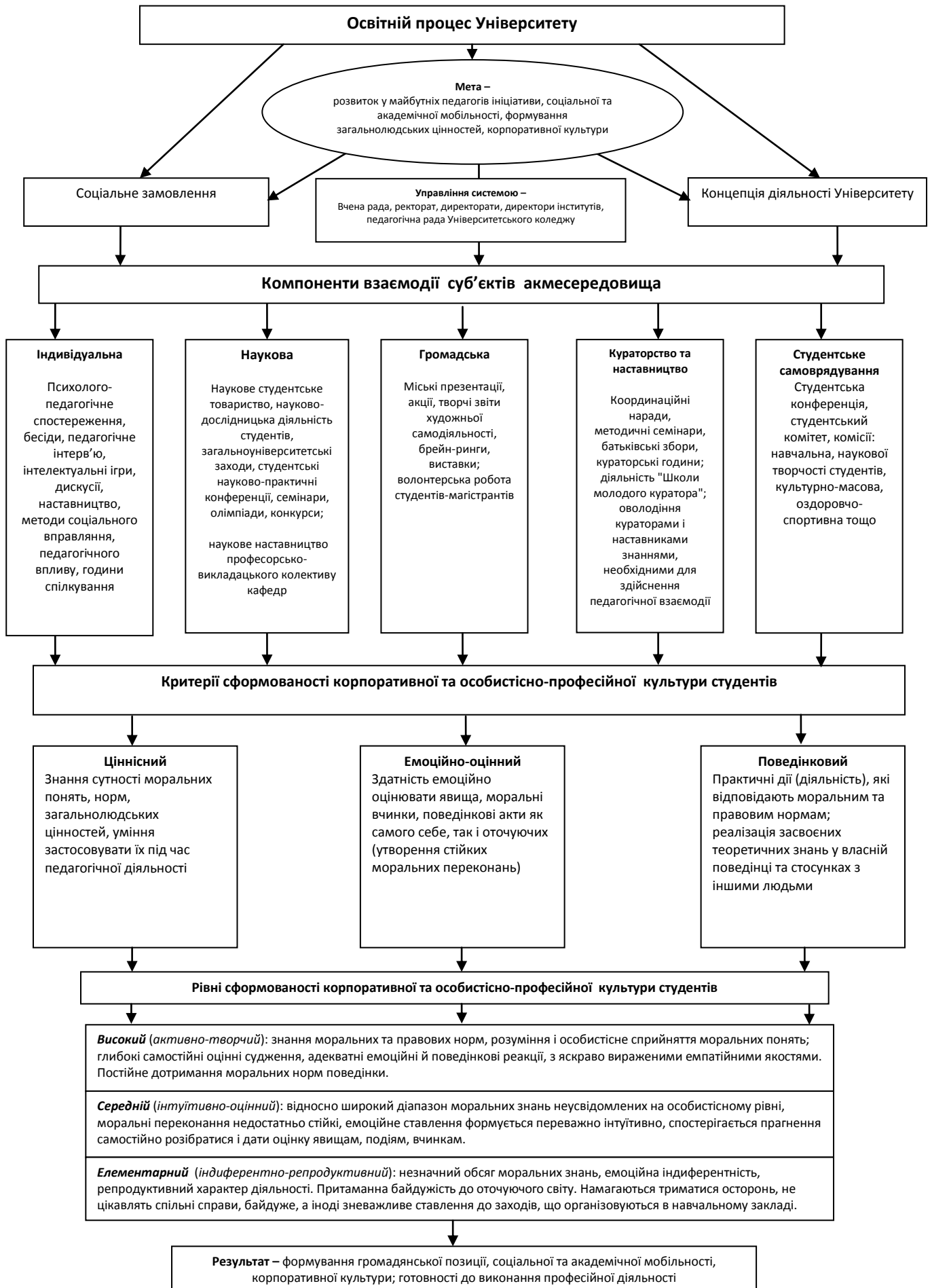


Рис. 1. Модель системи педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору Київського університету імені Бориса Грінченка

Третій компонент взаємодії суб'єктів – громадська діяльність, спрямована на залучення студентів до активної участі в житті Університету, міста, держави, формування соціальної та академічної мобільності. Серед методів педагогічної взаємодії визначено такі, як: організація спільної комунікативної діяльності, виховна спрямованість, створення виховної міжособистісної взаємодії. Четвертий компонент – кураторство, наставництво, діяльність Інституту кураторства. Результатами дослідження підтверджено, що готовність кураторів (наставників) академічних груп ВНЗ до організації позааудиторної роботи зі студентами є суттєвим чинником, що впливає на її ефективність.

Під час практичної діяльності визначено комплекс професійних умінь куратора (наставника) академічної групи, до яких віднесено: цілепокладання, організаторські, операційні, оцінно-аналітичні, конструктивно-прогностичні вміння. Ефективною є також діяльність "Школи молодого наставника", мета якої – проведення відповідної роботи з кураторами (наставниками-початківцями) академічних груп (виступи на координаційних нарадах, науково-практичних семінарах, батьківських зборах, кураторських годинах), залучення їх до активної діяльності, спрямованої на забезпечення ефективної організації освітнього процесу, позааудиторної та соціально-гуманітарної роботи.

Наступний компонент – студентське самоврядування як один із важливих чинників залучення молоді до суспільно корисної діяльності. У процесі виконання організованих справ у майбутніх педагогів формуються особистісні якості на основі єдності знань, способів діяльності та ціннісно-оцінних ставлень. Студентське самоврядування сприяє формуванню ініціативності, активності, самостійності, відповідальності, розвитку організаторських здібностей, уміння планувати, контролювати якість виконання дорученої справи, забезпечувати координацію дій, набуття соціального досвіду, формування корпоративної, особистісно-професійної культури та активної громадянської позиції.

Окрема увага надавалася також організації позааудиторної роботи на основі взаємодії її суб'єктів (наставників, керівників гуртків, студій, студентів і представників громадських організацій, волонтерів) для досягнення спільної мети – підвищення рівня корпоративної та особистісно-професійної культури. З цією метою проводилися години спілкування, діалоги за "круглим столом", педагогічні роздуми, де за участю студентів розроблялася структура врядування групи, розподілялися функціональні обов'язки, координувалась взаємодія структурних підрозділів із радою самоврядування групи, адміністрацією і громадськими організаціями.

У процесі практичної діяльності розроблено критерії сформованості корпоративної та особистісно-професійної культури студентів: ціннісний, емоційно-оцінний, поведінковий. На цій основі визначено рівні її сформованості: елементарний (індиферентно-репродуктивний), середній (інтуїтивно-оцінний) і високий (активно-творчий).

З метою ефективної реалізації розробленої моделі визначено *етапи педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору*:

- ✓ перший – ідентифікація та адаптація студентів в умовах Університету (I курс)
- ✓ другий – формування педагогічної взаємодії, суб'єкт-суб'єктних стосунків, корпоративної культури (II-IV курси)
- ✓ третій – самоствердження й особистісно-професійне становлення (V-VI курси).

Таким чином, варто зазначити, що вдосконалення педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору Університету є нагальною проблемою, яка детермінується необхідністю визначення оптимальних засобів створення акмесередовища, зміст якого забезпечував би набуття студентами соціального досвіду, сприяв формуванню корпоративної культури, особистісно-професійному розвитку. Сподіваємося, що визначені підходи до реалізації педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору стануть дієвими в умовах акмесередовища.

Література

1. Я – студент: навч. посіб. / [Огнев'юк В.О., Жильцов О.Б., Караман С.О. та ін.; за заг.ред. Огнев'юка В.О.]. – 3-є вид. зі змінами. – К. : Київ. ун-т ім.Б.Грінченка. – С.44–71.
2. Огнев'юк В.О. Відповідальність як складова акмепрофесіограми сучасного фахівця / В.О. Огнев'юк // Розвиток професіонала і професіоналізму : теорія і практика: зб. наук. пр. / за заг. ред. С.П.Архипової. – Черкаси: ФОП Гордієнко Є.І., 2014. – С. 10–13.

О. Г. Марченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(ХУПС імені Івана Кожедуба)

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВІАЦІЙНОГО ПРОФІЛЮ

Проаналізовані концептуальні, змістові, процесуальні, результативні характеристики технологій формування інноваційного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю.

Ключові слова: інноваційне освітнє середовище, авіаційний профіль, військові вищі навчальні заклади, технологія.

Проанализированы концептуальные, содержательные, процессуальные, результативные характеристики технологий формирования инновационной образовательной среды в ВВУЗ авиационного профиля

Ключевые слова: инновационная образовательная среда, авиационный профиль, военные высшие учебные заведения, технология.

The conceptual, content, procedural, productive characteristics of the formation of innovative technologies in the educational environment in aviation higher military educational institutions are analyzed

Keywords: innovative educational environment, aircraft profile, the military universities, technology.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У Концепції Військової освіти в Україні наголошується на необхідності вдосконалення підготовки майбутніх військових фахівців з урахуванням постійно зростаючих вимог до рівня їхньої освіченості, розвитку структурних компонентів особистості, задоволення її потреб, можливостей, інтересів. Дані гуманітарних наук (психології, педагогіки, андрагогіки, акмеології) про закономірності особистісного зростання, передумови набуття особистістю ознак суб'єктності актуалізують проблему формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначена проблема вирішується науковцями як на теоретичному, так і практичному рівнях. Так, у ґрунтовних наукових працях провідних фахівців у галузі військової педагогіки М. Нещадима, В. Ягупова висловлені концептуальні ідеї стосовно соціокультурних і організаційно-педагогічних аспектів формування освітнього середовища у ВВНЗ [2; 3]. Певною мірою ці ідеї реалізовані в дисертаційних дослідженнях Н. Генералової (соціально-педагогічне середовище організації самопідготовки курсантів у ВВНЗ), С. Левченка (особистісно зорієнтоване виховне середовище у ВВНЗ) [4; 5]. Проте бракує системних досліджень, присвячених проблемі формування інноваційного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю, зокрема технологічного аспекту зазначеного процесу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в обґрунтованому відборі педагогічних технологій формування інноваційного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз наукової праці [6], існують три основні моделі реалізації освітньої діяльності: 1) *підтримуюча*, коли освіта спрямована на відтворення існуючої соціокультурної системи (характерна для стабільних, з елементами стагнації, періодів розвитку суспільства); 2) *шокова*, що зумовлена «вибуховими» змінами в житті людини та суспільства (війна, криза, соціальна катастрофа); 3) *інноваційна*, що передбачає пошук шляхів розвитку на основі наявного досвіду, «зустріч того, що будується (творчого), та того, що вже є [7, с. 183]».

Ураховуючи основну мету інноваційної освіти, яка полягає в тому, щоб навчити фахівця вчитися в будь-якій ситуації, безпосередньо включатися до життєвого процесу, можна стверджувати, що інноваційне освітнє середовище є сукупністю стимулів, що розширюють зону актуального та найближчого розвитку особистості, ресурс сумісної діяльності суб'єктів освіти, системою сприятливих умов для засвоєння особистістю нового досвіду навчально-професійної діяльності, перегляду ціннісно-сміслові сфери особистості, оволодіння нею прийомами самоосвіти, саморозвитку.

Формування інноваційного освітнього середовища передбачає застосування новітніх педагогічних технологій, до мають задовольняти таким вимогам: узгодженість зі змістом та характером майбутньої професії, причому йдеться про систематичне та цілеспрямоване навчання

в контексті професійного майбутнього; зорієнтованість на розвиток, гарантія вивчення можливостей прояву та розвитку індивідуальних якостей особистості майбутнього фахівця, надання йому права самостійно або за допомогою викладача планувати та організувати свою навчальну діяльність, співробітництво; творчий характер, що має виражатися в організації пошуково-дослідницької діяльності навчуваних у поєднанні з практичною реалізацією її результатів; запровадження науково-технічних новацій для підготовки майбутніх до фахівців повноцінного життя, професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства.

Проаналізуємо сучасні педагогічні технології з точки зору задоволення визначених вимог та можливості їх продуктивного використання в процесі формування інноваційного середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю. Так, оскільки *змістовий компонент* військово-професійної діяльності якого пов'язаний з обробкою значних масивів інформації (мап, креслень, технічної документації), актуальним є запровадження сучасних інформаційних технологій, серед яких особливе місце посідають мультимедійно-комп'ютерні технології.

Запровадження ІКТ забезпечує технологічність освітнього середовища, яка полягає у підвищенні ефективності навчання за рахунок використання програмних і технічних засобів, що активізують взаємодію курсантів з освітнім середовищем. Переваги ІКТ ми вбачаємо в якісному змістово-інформаційному супроводі освітнього процесу, що забезпечується створенням електронної бібліотеки, відкритим доступом до навчального матеріалу, можливістю переглянути його самостійно та підготуватися до наступного заняття.

Окрім того, запровадження ІКТ забезпечує: гнучкість вибору часу та місця навчання; можливість постійно оновлювати навчальні матеріали без істотних часових і матеріальних витрат; створення умов для самостійного вибору курсантом (студентом, слухачем) рівня складності навчальних завдань і темпу праці; застосування мультимедійної форми надання інформації, що значно підвищує якість її сприйняття; доступ до різноманітних банків інформаційних ресурсів; забезпечення ефективного прямого і зворотного зв'язку між викладачем і курсантом (студентом, слухачем); можливість об'єктивно оцінювати навчальну діяльність слухачів; диференційований підхід до організації освіти; модульність (розподіл змісту навчання на блоки); "паралельність" (можливість поєднання навчання з іншими видами діяльності); "асинхронність" (можливість складання графіка, зручного для організації навчальної діяльності викладача та курсанта); "далекодія" (відсутність обмежень у просторі); можливість "широкого охоплення" (одночасного навчання значної кількості навчуваних).

Для ефективної реалізації комп'ютерних технологій доцільно запровадити такі рівні навчально-методичного забезпечення: підготовка навчально-методичного комплексу електронному або друкованому вигляді; контроль рівня осмислення та закріплення теоретичних знань за допомогою програмно-інформаційних систем комп'ютерного тренінгу та контролю знань; запровадження лабораторного практикуму віддаленого доступу; експлуатація комп'ютерних тренажерів на основі математичних моделей досліджуваних об'єктів і процесів; розробка систем автоматизації професійної діяльності та їхні навчальні аналоги: пакети прикладних програм, системи автоматизації курсового, дипломного проектування, наукових досліджень; реалізація автоматизованих навчальних програм (АНП) для динамічного моделювання систем військово-професійного призначення та оцінки їх функціонування. АНП імітують зовнішній вигляд пристроїв апаратури, органів керування ними, сигналів взаємодії між пристроями. Використання АНП дозволяє підвищити інтенсивність і якість навчання, зменшити час та енергетичні затрати при роботі на бойовій техніці. Так, за результатами наукових досліджень використання АНП дозволяє заощаджувати навчальний час на 20-40%, причому якість навчання підвищується при цьому також на 20-40%.

Серед сучасних технологій управління *процесом* формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю слід назвати комп'ютерно-дидактичне середовище Moodle (англ. Module object oriented dynamic learning environment – об'єктно орієнтоване динамічне навчальне середовище). Згадана технологія орієнтована на формування освітнього середовища на основі вільної системи управління навчанням, організацію продуктивної взаємодії між викладачем і студентами. Використання Moodle доцільно для підтримки очного та заочного навчання, організації дистанційних курсів, що значно розширює освітнє середовище ВВНЗ завдяки організації широкої комп'ютерної інфраструктури з виходом на зовнішні інформаційні мережі.

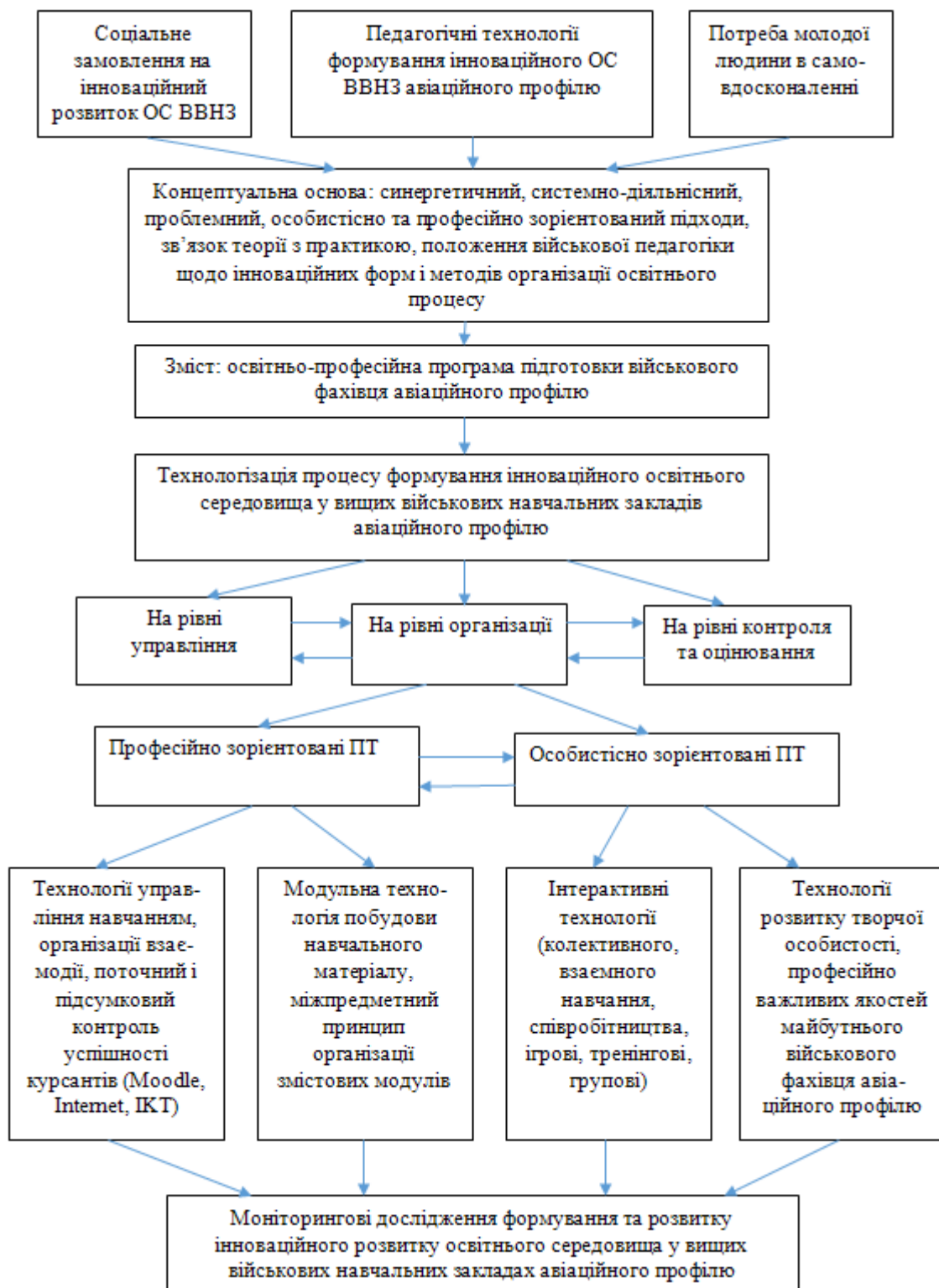


Рис. Технології формування інноваційного середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю

Особливо актуально запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у комплексну льотну підготовку (в тому числі й льотно-тактичного навчання) майбутніх військових фахівців авіаційного профілю за умови поєднання комп'ютеризації професійної підготовки з тренажерним навчанням і теоретичним супроводом [8].

Фундаментальну професійну підготовку майбутніх військових фахівців забезпечує, на наш погляд, запровадження модульної технології організації навчання та модульно-рейтингової технології організації контролю та оцінювання освітніх здобутків курсантів (студентів, слухачів).

Зазначені технології базуються на таких принципах: поетапне (модульне) вивчення навчальних дисциплін, коли кожна дисципліна розбивається на декілька модулів, вивчення яких закінчується контролем якості засвоєння навчального матеріалу та виставленням підсумкового балу; поетапне накопичення балів та виведення сумарного рейтингу, який може бути збільшений за рахунок заохочувальних балів за активну роботу, участь у військово-наукових проєктах, конкурсах. Зазначимо, що рейтинг може бути й зменшений за рахунок віднімання штрафних балів за несвоєчасну та неякісну звітність за модулями, за порушення дисципліни освітнього процесу.

Запровадження інформаційно-комп'ютерних, модульно-рейтингової технології певною мірою створюють в освітньому середовищі ВВНЗ контекст професійної діяльності майбутніх військових фахівців, імітуючи умови та динаміку розвитку певного професійно-діяльнісного середовища.

Стимулювати особистісний розвиток майбутніх фахівців покликані так звані інтерактивні технології. Один із провідних фахівців у галузі військово-професійної підготовки П. Стефаненко (цит. за [9, с. 284–286]) пропонує адаптувати до військово-професійної освіти такі варіанти інтерактивних технологій: навчання в команді, коли особливу увагу приділено груповим цілям та досягненню групового успіху; “пила”, яка передбачає організацію у групи з 6 осіб для роботи над навчальним матеріалом, який розбито на фрагменти (логічні, смислові блоки); “навчання разом”, що полягає в поділі групи на різномірні підгрупи з 3 – 5 осіб, кожна з яких одержує завдання, яке є частиною загальної проблеми, над якою працює група; дослідницька робота студентів; метод проєктів. Запровадження зазначених технологій гарантує активну суб'єктну позицію курсанта (студента, слухача) в освітньому середовищі ВВНЗ авіаційного профілю. Зрозуміло, що наведений перелік педагогічних технологій формування інноваційного освітнього середовища у ВВНЗ авіаційного профілю не є вичерпним, тому ми подали їх аналіз у вигляді схеми (див. рис.).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Тож використання інноваційних технологій дозволяє суттєво змінити цільові, змістові, процесуальні, результативні характеристики процесу формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю. Перспективними є дослідження щодо покращення якісних і кількісних характеристик освітнього середовища вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю.

Література

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Концепції військової освіти в Україні», від 15.12.97, № 1410.
2. Нецадим М. І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : монографія / М. І. Нецадим. – К. : Київський університет, 2003. – 852 с.
3. Ягупов В. В. Військово-соціальне середовище та його функції / В. В. Ягупов // Військова освіта: збірник наукових праць. – К., 2006. – С. 3–13.
4. Генералова Н. М. Педагогічні умови керівництва самостійною підготовкою курсантів військових вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Генералова Наталя Михайлівна ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
5. Левченко С. М. Особистісно орієнтоване виховання майбутніх офіцерів у вищому військовому навчальному закладі : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Левченко Сергій Миколайович ; Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
7. Слободчиков В. И. Образовательная среда : реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования : культурные модели школ. – М., 1997. – С. 183.
8. Литвинчук М. І. Від земних технологій підготовки льотних екіпажів до технологій космічних. П'ятирівнева технологія професійної підготовки льотчика : вікова історія, сьогодення та перспективи : монографія / М. І. Литвинчук. – Х. : ХУПС, 2013. – 420 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.

ДУХОВНА АКМЕВЕРШИНА ІВАНА ОГІЄНКА

Найбільше щастя – для Народу
Віддати все своє життя.

І. Огієнко

У статті розглядається життєвий шлях Івана Огієнка нашого великого земляка із Брусилова, його внесок в розбудову української держави, в українську мову, літературу, культуру, духовність.

Ключові слова: національно-визвольний рух, національне почуття, наукові розвідки, національна ознака, українознавчий цикл, самореалізація, національне спрямування, нація.

В статті рассматривается жизненный путь Ивана Огиенко нашего великого земляка из Брусилова, его вклад в строительство украинской державы, в украинский язык, литературу, культуру, духовность.

Ключевые слова: национально-освободительное движение, национальное чувство, научные открытия, национальная особенность, украиноведческий цикл, самореализация, национальная направленность, нация.

The article deals with the course of Ivan Ogienko's life – our famous countryman from Brusilov, his contribution in the development of Ukrainian state, Ukrainian language, literature, culture, spirituality

Keywords: factor, national and emancipatory movement, national feeling, scientific research, national attribute, Ukrainian cycle, self-actualization, national direction, nation.

Народився Іван Огієнко (митрополит Іларіон 15 січня 1882 року в містечку Брусилів Радомишльського повіту Київської губернії (тепер Житомирщина Брусилівський район). Це була бідна селянська родина Івана та Єфросинії Огієнків. «Батько походив з давнього козацького роду, коріння якого сягають Полтавщини. Згодом переїхали на Київщину. Сім'я жила в нужді і нестатках. У два роки Іван втратив батька, п'ятеро сестер і братів були старшими, рано пішли із сім'ї. Маленький Іван жив з мамою, разом з нею наймитував в місцевій економії. Лише в 9-річному віці Іван переступає поріг місцевої чотирирічної школи, взимку навчання перервалося із-за відсутності одягу та взуття. Талановитий хлопець вивчав все самотужки ще й навчав селянських дітей грамоти та молитов. З дитинства Іван прилучився до церкви, прислужував у сільському храмі. «Саме ці три найголовніші чинники – побожне ставлення до праці, науки й церкви й формували у молодого Огієнка переконання, світогляд і громадянську позицію, його своєрідний духовний світ [3, с. 38].

У хлопця рано став проявлятися поетичний хист, з теплою Іван Огієнко згадує першого вчителя з Брусилова Івана Григоровича Сливку, який по-батьківськи піклувався про нього, був мудрим чоловіком і безмежно любив рідну землю.

Після закінчення Брусилівської чотирирічної школи Іван навчається у військово-фельдшерській школі, багато читає, займається самоосвітою. Вже у п'ятнадцятирічному віці він пише статтю «Містечко Брусилів. Як живуть крестьяне», яка була надрукована у Петербурзі в 1897 році у часописі «Сельский весник». Закінчивши навчання Іван Огієнко стає на службу, на жаль, це була не та професія, яку він міг полюбити (психічно хворі, а він працював у цьому відділенні, часті смерті) пригнічували молодого медика.

Талановитий юнак у 1903 році успішно складає іспити в класичній гімназії в Острозі, що дало йому право навчатися в університеті св. Володимира в Києві. Його викладачами були В. Пертц, А. Лобода, М. Дашкевич, Ю. Кулаковський та інші. «Роки навчання І. Огієнка в Київському університеті (1903-1909) припадають на той період українського національно-визвольного руху, який, за словами С. Петлюри, відзначався стійкою тенденцією до посилення української ідеї в широких масах населення України, зміцнення його творчих сил, активнішого вираження національної роботи, незважаючи на репресивні заходи царського уряду» [3, с. 42]. Політичні події вплинули на пробудження національного почуття у Івана Огієнка. З 1905 року він починає писати українською мовою, починається його активна наукова і громадська робота. У київських виданнях «Громадська думка», «Рада» друкуються його дописи, замітки, рецензії. Він активно працює в «Просвіті». Іван Франко високо цінував перші наукові розвідки молодого І. Огієнка.

З часом Іван Огієнко працював в університеті св. Володимира. За викладання українською мовою, друкування статей він був звинувачений в сепаратизмі.

Події Першої світової війни, лютнева революція 1917 року примусили царський уряд евакуювати всі факультети університету Св. Володимира в глиб Росії. Звільнений від військової служби І. Огієнко працює у Києві в гімназії, лектором на літніх курсах учителів початкових класів у Радомишлі, займається репетиторством.

Перші згадки про Івана Огієнка, нашого земляка з Брусилівщини, з'явилися в Україні в часи перебудови. Знаний у світі, він ревно приховувався в Україні. На жаль і односельці і рідні, скоріше всього одмовчувалися при розмові про Івана Огієнка. Він, один із тих, хто в часи революції вже був знаним мовознавцем, викладав курс історії української мови студентам історико-філологічного факультету університету св. Володимира, навіть без офіційного дозволу закладу, а за велінням совісті. На жаль, професура в університеті була проросійська і те, що українській мові намагались дати статус державної вважали нісенітницею. Для них української мови як органічного продукту історичного розвитку і засобу внутрішнього спілкування не було, немає, і не могло бути. З цього приводу Іван Огієнко заявив: «Мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, ступінь нашої свідомості. Це форма нашого життя, життя культурного й національного. Мова – душа кожної національності, її святощі, її скарб. І поки живе мова – житиме й народ як національність. На стане мови – не стане й національності, і вона розпорошиться поміж дужчим народом. Ми повинні більше знати свою мову, бо завше в силі того знання і сила національного руху, сила національного самоусвідомлення» [6, с. 19].

На 1917 рік в Україні не було шкіл з українською мовою навчання, не було українських вишів. «Огієнко виявився першим українізатором освіти своєї країни» [5, с. 9]. 3 червня 1917 року І. І. Огієнко прилучився до справи організації в столиці українського народного університету. Виступаючи на відкритті цього університету, І. Огієнко у своїй промові наголосив, що є такий народ, є така культура, а отже, українці вправі збудувати власну державу. Він назвав університет вогнищем, яке стане на чолі культури, саме культура вестиме українців в духовний світ світової спільноти, через культуру українці покажуть свій таланти і свою вдачу. Шлях України важкий і тернистий, та ми мусимо здійснити те, про що мріяли кращі сини України.

У 1918-1919 роках Іван Огієнко був міністром освіти. З 1919 по 1922 рік І. Огієнко – міністр віровизнань.

З метою швидшого втілення своїх та державних задумів – українізація вищої школи, в Україні проводиться два всеукраїнських учительських з'їзди. І. Огієнко на одному з них зробив доповідь про вивчення в школі рідної мови та доповів про «Найперші завдання української філології».

Іван Огієнко розумів, що впровадження української мови можливе лише через навчальні заклади. Він звернувся до Центральної Ради з пропозицією відкрити чотири українознавчих кафедри (української мови, української літератури, історії України та історії західноруського права) у трьох російських університетах в Україні – св. Володимира (Київ), Харківському та Новоросійському. Він стверджував, що українські катедри мають велику вагу в нашому національному житті, вони будуть тими першими вогнищами, що стоятимуть на стороні рідної культури і будуть найціннішими шаблями до нової українізації університетів на рідній землі. Звичайно ж, як і все українське «вчені» скептично віднеслись до цих впроваджень, ігнорували, проводили це на власний розсуд тощо.

Як державник Іван Огієнко зрозумів, що тільки Центральна Рада може змінити стан освіти в Україні. Навесні 1918 року університет св. Володимира оголосив конкурс на заміщення вакансій викладачів українознавчого циклу на факультетах.

Таким чином, у добу Української Центральної Ради І. Огієнко робив все, щоб українська освіта в короткий час перетворилася у національний за змістом і духом. Діяльність І. Огієнка при організації народного університету довела світові здатність українців до самоорганізації, бажання піднести вище свою освіту, а також готувати власні кадри інтелігенції з метою підвищення загального культурного рівня нації.

Вимогливість, рішучість і конструктивність, з якими І. Огієнко підходив до вирішення будь-яких проблем, свідчить про його велике бажання якнайповніше прислужитися справі національного відродження рідної землі, рідної України.

У 1918 році побачила світ перша значна праця І. Огієнка «Українська культура». Були видрукувані його книги «Краткий курс украинского языка», «Українська граматики», «Рідне писання», «Вчимося рідної мови» та ін.

У 1918 році Івана Огієнка запрошено на посаду ректора нововідкритого Кам'янець-Подільського університету, який він очолював до 1922 року. Вчений завжди жив Україною, вболівав за неї, намагався змінити на краще: «Серед державних свят нинішньої України значиться свято Соборності. Мало хто знає у нас, що це свято, яке ввійшло в традицію і стало одним із державних, було організоване і проведене вперше на Софійському майдані 22 січня саме Іваном Огієнком [5, с. 10].

У 1924-1926 роках він працював в Учительській семінарії у Львові, викладаючи українську мову і літературу. З посади його звільнила польська влада. І. Огієнко із сім'єю переїхав до Варшави. Там він працював професором кафедри старослов'янської мови Православно-Богословського відділу університету. Навіть звільнений з університету у 1932 році Іван Огієнко організує у Варшаві український науково-популярний місячник «Рідна мова», було засновано Бібліотеку Рідної мови, для тих, хто бажав навчатися української літературної мови. Протягом 7 років вийшло 81 число часопису. Німецька влада закрила часопис. У 1935 році професор започаткував видрук щомісячника «Наша культура». Навколо цього журналу об'єдналися найвидатніші українські наукові сили діаспори, які відіграли значну роль в популяризації українознавства серед широких мас українців [3, с. 11]. Протягом 1935-1937 років видано 31 том «Нашої культури».

У ці роки Іван Огієнко друкувався в газетах та журналах «Новий час», «Діло», «Поступ», «Наш прапор» та інших. Всі його праці наповнені національним змістом, національним спрямуванням.

Після смерті дружини, яка була другом, помічником і однодумцем, в 1937 році Огієнко переходить на церковну стезю.

На надзвичайному Всеканадському соборі Української Греко-Православної церкви 8 серпня 1951 року його було обрано митрополитом Вінніпегу і всієї Канади. При митрополичому соборі Іван Огієнко заснував народний християнський місячник «Слово істини», який друкувався з 1947 по 1951 рік. З його ініціативи 1954 р. у Вінніпезі було засновано Наукове Православне Богословське Товариство.

У 1947 році в Лозані було засновано видавництво «Наша культура». Це видавництво випускало тематичні книги з української культури, історії, мови та мистецтва. Іван Огієнко безкоштовно розсилав сотні примірників часопису й інші свої видрукувані твори по всьому світу. Гаслом місячника «Наша культура» було: «Творімо українську культуру всіма силами нації» [5: 13]. Часопис містив наукові і науково-популярні розвідки з української духовної і матеріальної культури з богословськими вставками, з питань літератури, мистецтва, етнографії, церковного права, археології, педагогіки, архітектури, а також вміщував критичні огляди наукових і літературних творів, спогади з минувшини. Місячник став найповнішим джерелом української науки й богословської думки у вільному світі. «Він виконував значну місію з поширення знання і правди про Україну та про її Православну Церкву». Серед українських журналів «Віра і культура» була єдиним виданням, в якому порушувалися актуальні проблеми українського життя, долі української нації [5: 14]. Немає такої сфери українського життя, на яку б не звертав увагу Іван Огієнко. Понад дві тисячі праць є у доробку професора, завдяки яким його ім'я стало широко відомим в наукових колах світу. «Своєю винятковою, рідкісною і тематично багатою начитаністю він виявив велике різноманіття знань з різних ділянок науки і культури» [5, с. 14]. Іван Огієнко до самої глибини дослідив, пізнав життя українців, вивчав докладно історію України. Він хотів бачити українців щасливими у власній державі.

Великий вчений відстоював думку про право українців мати незалежну державу. Український народ, за переконанням митрополита «своєю культурою, мовою, звичаями безперечно є окремою нацією й історично має право на свою суверенність, вивільнення з неволі московської колонізаторської імперії» [5, с. 14].

Широко відомий у науковому світі Іван Огієнко як укладач багатьох словників, присвячених унормуванню української мови. Він переклав Біблію українською мовою, розробивши тим самим методи і принципи роботи з біблійними текстами. Митрополит був непересічною особистістю, тільки тому, що він служив українському народові, українській церкві, його ім'я шельмували багато років.

На щастя, в незалежній Україні багатюща спадщина Івана Огієнка повертається на Батьківщину. Він був людиною високої культури, любові до науки і праці, людиною багатьох талантів, які зумів вдало і успішно реалізувати. Значними накладками видрукувані в Україні його

чисельні праці, його ім'ям названі вулиці в Брусиліві, Житомирі, Кам'янці-Подільському, Львові, відкрито музей у Брусиліві та поставлено пам'ятник, встановлено меморіальну дошку на приміщенні гуманітарного корпусу Київського національного університету імені Тараса Шевченка, засновано премію Івана Огієнка.

Отже, настанови Івана Огієнка про необхідність формування української свідомості, збереження тих чинників, які українця роблять українцем, українці повинні щоденно, щогодинно, щосекундно втілювати у життя, тоді зміниться Україна. Його життєвий подвижницький шлях служіння своєму українському народові та Українській Церкві може бути прикладом для наслідування, зразком нескореного духу та працездатності.

Література:

1. Огієнко І. Історія української літературної мови. – К., 1995. – 284 с.
2. Тіменик З. Іван Огієнко (Митрополит Іларіон) 1882-1972. Життєписнобібліографічний нарис. – Львів, 1997.
3. Тимошик М.С. «Лишуть навіки з чужиною»... Митрополит Іларіон (Іван Огієнко) і українське відродження. – К., 2000. – 548 с.
4. Огієнко І. Моє життя. Автобіографічна хронологічна канва. – Житомир, 2002. – 150 с.
5. Іван Огієнко – патріот вчений, богослов. – К., 2012. – 214 с.
6. Огієнко І. Рідна мова в українській школі. – К., 1917. – С. 19.
7. Іван Огієнко і сучасна наука та освіта. Науковий збірник. – Кам'янець-Подільський. – 2003. – 198 с.
8. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. – К., 1991. – 272 с.

УДК 378.015.311:005.321-043.84

*Н.І. Мачинська,
доктор педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Львівський державний університет внутрішніх справ)*

НАВЧАЛЬНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті аналізується проблема навчального проектування; визначаються особливості проекту, методу проектів та проектної діяльності. Автор зосереджує увагу на необхідності дотримання вимог та послідовної реалізації усіх етапів проектування з метою особистісного розвитку майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: *проект, навчальне проектування, акмеологічний підхід, майбутній фахівець.*

В статье анализируется проблема учебного проектирования; определяются особенности проекта, метода проектов и проектной деятельности. Автор сосредоточивает внимание на необходимости соблюдения требований и последовательной реализации всех этапов проектирования с целью личностного развития будущего специалиста в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: *проект, учебное проектирование, акмеологический подход, будущий специалист.*

The article is dedicated to the analyzes of the instructional design as a new form of educational process. The author suggests different approaches to the definition of "project" as a basic concept of study, indicating its characteristics and meaningful; reveals the features of instructional design; defines differentiated approach in the treatment of researchers and project method and focuses on the designing as a variety of modern educational technology (purpose and objectives). In the context of acmeological approach to the practice of training of future professionals in the article is revealed the role of design as an important factor of personal growth of each student in terms of higher education.

Keywords: *project, project method, learning design, acmeological approach, professional development, professional, personal growth.*

Постановка проблеми. У сучасних швидкоплинних та суперечливих освітніх процесах є необхідність говорити про акмеологію як самостійну галузь наукового знання і суспільної практики. Спираючись на сукупність ідей про цінність людини та її духовного світу, а також принципи і категоріальний апарат, акмеологія демонструє оригінальну побудову своєї методології, здатність цілеспрямовано перетворювати дані інших наук в акмеологічні технології висхідного розвитку людини.

Акмеологічний підхід у контексті філософської концепції людини, ідей соціальної синергетики допомагає більш повно осмислити процеси розвитку людини. Це виявляється при акмеологічному аналізі логіки досягнення конкретних вершин як результатів діяльності людини в історії розвитку

людства. Цей процес характерний саме для людини, яка займається продуктивною діяльністю. Без розуміння акме-вершин розвитку людства складно визначити якісну характеристику розвитку особистості.

Проблеми особистісного розвитку та професійного становлення розглядаються як теоретичними, так і прикладними галузями педагогічної науки. Серед чинників, які на думку дослідників визначаються провідними у зростанні особистості, доцільно звернути увагу на проектувальну діяльність, як один із інноваційних напрямів організації навчальної діяльності як школярів, так і студентів різних типів вищих навчальних закладів.

У зв'язку з цим, зокрема, з'явилося і повсюдно поширилося нове, сучасне розуміння поняття «проект», що розглядається як повний, завершений цикл продуктивної (інноваційної) діяльності: як діяльності окремої людини, так і групи, або організації, або регіону, країни в цілому, або групи країн (міжнародні проекти). З'явилася навіть нова галузь знання – «управління проектами» (projectmanagement) [1], яка має в своїй основі системний аналіз – вчення про системи методів дослідження, або проектування складних систем, пошуку, планування та реалізації змін, призначених для ліквідації проблем [2].

Мета статті. Розкрити особливості навчального проектування, визначити його роль у професійному становленні майбутнього фахівця в умовах акмеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Слово «проект» запозичено з латинської й походить від слова «*proectus*», яке буквально означає «кинутий уперед». У сучасному розумінні проект — це намір, який буде здійснено в майбутньому. Це задум, ідея, образ цілеспрямованої зміни окремої системи із установленими вимогами до якості результатів, можливими рамками витрати засобів та ресурсів, втілені в форму опису, обґрунтування, розрахунків, креслень, що розкривають сутність задуму й можливість його практичної реалізації [7; 424].

Змістове наповнення даного терміну різними педагогами трактується по-особливому. Так, зокрема:

-К. М. Кантор, зазначає, що проект – це прояв творчої активності людської свідомості, «через який у культурі здійснюється діяльнісний перехід від небуття до буття» [13];

-Бурков В.М., Новиков Д.О. стверджують, що проект – це обмежена в часі цілеспрямована зміна окремої системи з встановленими вимогами до якості результатів, можливими рамками витрати засобів і ресурсів і специфічною організацією [4];

-І.В. Данильченко підкреслює: проект – сукупність певних ідей, документів, текстів для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного/практичного продукту [14];

-І. Чечель відзначає, що проект – це буквально «кинутий вперед», тобто прототип, прообраз будь-якого об'єкта, виду діяльності, а проектування перетворюється в процес створення проекту [18; 11].

Проект – задум перебудови (зміни) тої чи іншої ділянки дійсності відповідно існуючих вимог (правил) [3; 152].

Заслугує на увагу і диференційований підхід дослідниками у трактуванні методу проектів. Так, В. Мельников, В. Мигунов, П. Петряков розуміють метод проектів (від грецької – «шлях дослідження») як організацію процесу навчання, за якою студенти набувають знання та вміння у ході планування й виконання практичних завдань - проектів, що поступово ускладнюються [15; 11].

На думку М. Елькіна, метод проектів дозволяє реалізувати діяльнісний підхід у навчанні, застосувати знання та уміння, здобуті при вивченні дисциплін на різних етапах навчання, інтегрувати їх в процесі роботи над проектом [16; 53].

І.В. Данильченко визначає особливості трактування сутності поняття метод проектів та проектне навчання: метод проектів (20-ті роки ХХ ст., США, Дж. Дьюї та В. Кілпатрік) – заперечення необхідності стандартизованої освіти та зведення навчання до основаного на інтересах дітей практицизму; проектне навчання (1905 р., ХХ ст., Росія, С.Т.Шацький) – виходячи з своїх інтересів, діти разом з учителем проектують вирішення якого-небудь практичного завдання. Матеріал різних навчальних предметів групується навколо комплексів-проектів [14].

Вбачаючи у навчальному проектуванні консультативно-цільовий підхід, В. Руденко вважає, що він дозволяє вирішити багато сучасних проблем активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, передбачає формування здатності до колективної праці і самоосвіти,

виконання реального, суспільно-корисного завдання у процесі навчання, сприяє вирішенню завдань виховання, розвитку і навчання студентів у процесі здобуття освіти, задоволення їх інтересів і потреб [17; 118].

В основу методу проектів покладена ідея, що відображає сутність поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої проблеми. Результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності [5; 120].

Метод проектів тісно пов'язаний з безпосередньою діяльністю його виконання – проектуванням. Проектування – це цілеспрямована діяльність, що передбачає пошук шляхів для вирішення проблем та здійснення змін у навколишньому середовищі (природному та спеціально створеному) [3; 152].

У Педагогічному словнику зазначено:

- проектування – процес створення проекту майбутнього, споживацького стану об'єкту. Охоплює прогнозування, моделювання, розробку проектів та їх науково-методичне та ресурсне забезпечення [10; 50];

- проектування (функціональне) – процес створення проекту – прототипу майбутньої діяльності та її результатів. Освітнє проектування – розробка і впровадження заходів, які сприяють організації освіти в даному суспільстві (державі, регіоні, професійній галузі). Педагогічне проектування – попередня розробка змісту та способів його втілення (дії, операції, умови, обладнання) майбутньої діяльності педагогів, вихованців; наступний за моделюванням етап розробки проекту на рівні практичного використання моделі. Педагогічні системи проектуються у формі кваліфікаційних характеристик, професіограм, навчальних планів і програм, посадових інструкцій [10; 152].

Проектна діяльність – конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату у процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту [6; 717].

Враховуючи широке розповсюдження на практиці проектної діяльності варто окреслити основні її ознаки. Часто ототожнюють два різних види діяльності – проектування й дослідження. Дослідження виявляє те, що вже існує, проектна діяльність створює новий продукт. Ми вважаємо, що проектування передбачає планування, аналіз, пошук, реалізацію, результат. Під час дослідження обирається явище (природне), яке викликало питання. Описується дане явище за допомогою цифр, графіків, схем, будується модель явища.

Аналізуючи проектну діяльність вважаємо за доцільне використовувати в нашому дослідженні такі поняття як проектне навчання та проектна технологія.

Проектне навчання – один з варіантів продуктивного навчання, метою якого є не засвоєння суми знань і не проходження освітніх програм, а реальне використання, розвиток та збагачення власного досвіду учасників навчального процесу та їх уявлення про світ [14].

Характеризуючи проектну технологію, слід вказати на те, що це технологія навчання, реалізація якої розширює можливості традиційного опрацювання студентами певної теми (розділу), оскільки спрямована на створення під час виконання ними навчального проекту певного матеріального або інтелектуального продукту, що безпосередньо стосується теми (розділу). Передбачені навчальним проектом види діяльності студенти здійснюють індивідуально або групою, при цьому вони спілкуються між собою та консультуються з педагогами та фахівцями різних галузей виробництва і в такий спосіб пригадують необхідні знання і набувають нових. Механізм реалізації проектної технології завжди орієнтований на самостійну індивідуальну, парну або групову діяльність студентів, котра відбувається у певний проміжок часу.

Виходячи з того, що проектна технологія розробляється під конкретний педагогічний задум і має чітко окреслений результат, здійснення процесу навчання на основі її реалізації можна розглядати як фактор впливу на формування «знанневої» сфери свідомості студентів, оскільки «оброблена» навчально-пізнавальна інформація набуває форми конкретного об'єкту, що за своєю сутністю характеризується як інтелектуальний чи матеріальний продукт, створений самими студентами. Визначаючи цінність залучення вихованців до проектної діяльності, Н.С. Мойсеюк вказує на наявне орієнтування щодо створення певного матеріального або інтелектуального продукту [12].

Дослідники визначають мету і завдання проектної технології:

- навчити студентів здобувати знання самостійно, застосовуючи їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;
- сприяти розвитку комунікативних здібностей та формуванню в студентів комунікативних навичок;
- прищепити студентам уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирання інформації, аналізу з різних точок зору, висування гіпотез, вміння робити висновки;
- поглиблення та посилення між предметних зв'язків;
- розвиток різних типів мислення;
- формування умінь приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти вирішення в складній ситуації;
- формування умінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність [3; 167-168].

Існують різні підстави для вибору тематики проекту, яку можуть запропонувати як викладачі, так і самі студенти.

Проектна діяльність передбачає використання кращих ідей традиційної та сучасної методики викладання. Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність студентів: індивідуальну, групову або колективну, яку вони виконують упродовж певного часу. Саме ефективне використання проектною діяльністю науково-педагогічними працівниками сприяє підвищенню їх професійної майстерності, удосконаленню ними практичних умінь та навичок щодо організації навчального процесу у різних типах вищих навчальних закладів [8].

Написання проектів – дуже важливий елемент професійної освіти майбутніх фахівців, але вирішальною оцінкою ефективності такого виду роботи є публічна презентація роботи перед студентською аудиторією (це може бути академічна група, науковий студентський гурток, звітна студентська конференція тощо). За вимогою презентації кожен студент повинен продовж визначеного часу викласти своїм однокурсникам свою унікальну теорію, ідею, обґрунтувати певні положення тощо, які б свідчили про ефективність формування професійного мислення, еволюцію студента у компетентного фахівця [9; 310].

Цикл процесу продуктивної діяльності (проект) включає в себе три фази: фазу проектування, технологічну фазу і рефлексивну фазу. Природно, що такий поділ процесу практичної інноваційної діяльності, трішки умовний.

Першу фазу – проектування – можна описати в поняттях і структурі, в загальному, єдиної для будь-якої практичної професійної діяльності. Хоча, звичайно, у кожному конкретному випадку залежно від професії, умов здійснення діяльності, від особистих якостей практичного працівника, можуть бути відхилення від загальної схеми.

Логіка другої фази – технологічної, визначається цілком змістом кожної конкретної професійної діяльності, у тому числі педагогічної, здійснюваної кожним конкретним педагогом, особистість якого унікальна; кожен раз в абсолютно конкретному комплексі умов, який також унікальний, неповторний.

Логіка третьої фази – рефлексивної, так само як і першої – проектування, більш однозначна і може бути описана в єдиних для будь-якої практичної діяльності поняттях і структурі [11].

Проект – це «п'ять П»: Проблема – Проектування (планування) – Пошук інформації – Продукт – Презентація [12]. Педагогічне управління проектами передбачає реалізацію таких функцій педагогічного управління педагогом:

1. Інформаційно-аналітична функція: на основі опитувань, спостережень і вивчення продуктів діяльності студентів педагог формує банк даних про пізнавальні інтереси, їх досягнення в процесі навчання, рівні навчальних можливостей академічної групи.

2. Мотиваційно-цільова: разом зі студентами визначає цілі проектною діяльності, актуальність теми проекту; спонукає їх до роботи з його створення.

3. Планово-прогностична: разом із студентами викладач планує шляхи і способи досягнення мети; складає план, графік роботи над проектом.

4. Організаційно-виконавська: організовує виконання визначеного плану згідно з графіком роботи, консультує студентів, підтримує інтерес до пошукової діяльності.

5. Контрольно-діагностична: педагог здійснює поточний контроль діяльності студентів; аналізує результати їх пошукової роботи.

б. Регулятивно-корекційна: вносить корективи в отримані результати, визначає позитивні та негативні сторони роботи над проектом, встановлює відповідність між прогнозованим результатом та реально отриманим.

Для того, щоб проектувальна діяльність сприяла професійному та особистісному зростанню особистості, досягненню нею визначених вершин професійного становлення як майбутнього фахівця, забезпечувала подолання чинників, які стримують прагнення особистості індивідуального розквіту, необхідно враховувати головні її умови організації. Як зазначає І.В.Данильченко, до таких умов слід віднести [14]: знання педагогом особливостей проектно-методики, усвідомлення широких можливостей розвитку студентів у процесі проектно-діяльності; розвиток та удосконалення досвіду володіння студентами технологією проектно-діяльності (уміння визначити мету, завдання, бачити предмет дослідження, визначити гіпотезу, планувати власну діяльність і діяльність своїх колег); здатність чітко, систематично виконувати сплановану роботу, що є неодмінною умовою для особистісного розвитку кожного у процесі реалізації проекту; формування мотивації участі у роботі над проектом; визначення необхідного рівня системи знань не тільки конкретного предмета, але й сукупності інтелектуальних умінь; готовність довести проект до кінця, поетапно узгодивши проміжні результати з керівником; наявність значущої у творчому, дослідницькому та професійному плані проблеми; уміння педагога формулювати ключові та тематичні запитання; практична значущість очікуваних результатів (публікація, постер, альманах тощо); самостійна робота на заняттях та у позанавчальній діяльності; структурування змістовної частини проекту (етапи, завдання, розподіл ролей тощо); використання дослідницьких методів; застосування комп'ютерних технологій (для пошуку інформації, спілкування з іншими учасниками проекту, створення кінцевого продукту проекту).

Ми вважаємо, що робота над проектом дає можливість задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, а й її почуття, емоції, волюві якості, сприяє «зануренню» в навчальний матеріал, визначенню особистістю особистісного емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності засвоєння, дає відчуття успіху. Проектування передбачає залучення механізмів запам'ятовування і відтворення інформації; передачу інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків, співвідношення частин і цілого; наведення аргументів і доказів, перегрупування окремих частин і створення нового цілого і т.п.

З точки зору методики розвитку дослідницьких умінь і навичок дуже важливим є питання про те, чи слід вимагати, щоб студент, починаючи власне дослідження, чітко словесно сформулював проблему. Чи треба чітко визначати, що буде досліджуватися, перед тим як починати діяти? Якщо міркувати формально, це абсолютно необхідно. Реальний процес творчості – це завжди спроба зробити крок у незвідане. Тому й саме формулювання проблеми часто виникає лише тоді, коли проблема вже вирішена. Інколи навіть «дорослий» дослідник, починаючи пошук, далеко не завжди ясно усвідомлює, навіщо він це робить, і вже тим більше не знає, що він знайде в результаті. Виконуючи цю частину дослідницької роботи зі студентами, слід проявляти гнучкість, не варто неодмінно вимагати ясного усвідомлення і формулювання проблеми, чіткого словесного позначення мети. Цілком достатньо її загального, приблизного опису. Найчастіше в дослідженні усвідомлення мети відбувається паралельно з її досягненням та вирішенням проблеми. Здатність спроектувати план власної дослідницької роботи багато в чому залежить від уміння висувати гіпотези – тобто підстави, припущення, судження про закономірного зв'язку явищ. Будь-яке зіткнення з проблемою змушує нас шукати способи її вирішення – висувати гіпотези [19]. Тому і в науковому пошуку слідом за виявленням проблеми йде пошук її вирішення, тобто розгортається наступна фаза розумового процесу – план дослідницького проекту.

Проектування у компетентнісно-спрямованій освіті – це дидактичний засіб створення унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій (соціальних, полікультурних, інформаційних, комунікативних тощо) і самостійності студента в досягненні нового, стимулюючи його природну допитливість і творчий потенціал.

Навчальне проектування передбачає чітке формулювання мети – результат розв'язання студентом життєвої проблеми. Ефективне оволодіння студентами базовими життєвими та професійно-зорієнтованими компетенціями буде здійснюватися більш успішно, якщо педагог забезпечить перехід від пошуку до поетапної апробації отриманої інформації і втілення

головної мети проекту в життя. Проект надає можливість зацікавити майбутнього фахівця не тільки конкретним предметом вивчення, але значною мірою процесом отримання знань.

Ми вважаємо, що навчальне проектування сприяє формуванню передумов акмеологічного розвитку особистості студента, що характеризується новим процесом удосконалення навчальної діяльності: від навчальних форм діяльності індивід здійснює перехід до виконання практично значущих, пов'язаних з обраними напрямками професійної діяльності. Так, зокрема, це проявляється в ускладненні завдань процесу діяльності, що знаходить своє відображення в розширенні образного професійно-зорієнтованого пізнання; формуванні передумов філософського, наукового, професійного світогляду; удосконаленні умінь і навичок виконання завдань професійного спрямування.

Саме тому у сучасному навчальному процесі визначальну роль відіграє вміння студента використовувати інформацію для реалізації своїх завдань та цілей, проявляти активність. Аналіз теоретико-практичних здобутків дає можливість стверджувати, що проект – це особлива форма філософії освіти. Філософія мети та діяльності, результатів і досягнень, вона прийнятна для вищої школи сьогодення, тому що дозволяє поєднати ціннісно-змістовні основи культури та процес діяльнісної соціалізації. Проектування – комплексна діяльність, якій властиві: ознаки автодидактики (учасники проектування ніби автоматично, без спеціально означеної дидактичної задачі з боку організаторів засвоюють нові поняття, нові уявлення про різні сфери життя, про виробничі, особисті, соціально-політичні відносини між людьми, нове розуміння змісту тих змін, яких вимагає життя); визначення проектування як принципово іншої суб'єктної, а не об'єктної форми участі кожної особистості в соціальній діяльності; прийняття проектування як специфічного індивідуально-творчого процесу, який вимагає від кожного оригінальних нових рішень і в той же час це процес колективної творчості.

Висновки. Таким чином, навчальне проектування, при умові обов'язкового та неухильного дотримання всіх правил, етапів та чинників його реалізації, зможе відігравати провідну роль у формуванні позитивної мотивації особистісного та професійного зростання, готовності до пошуку нових, оригінальних методів вирішення професійних завдань у студентів у процесі їх професійного становлення в умовах вищого навчального закладу. Проектування, як особливий вид діяльності, характеризується вміннями та готовністю особи прогнозувати певні професійно-зорієнтовані завдання та здійснювати пошук необхідних засобів для їх повного та швидкісного вирішення. А саме це і виступає одним із напрямів дослідження педагогічної акмеології.

Література:

1. Мазур И.И. Управление проектами: Справочное пособие / И.И.Мазур, В.Д.Шапиро и др. – Москва: Высшая школа, 2001. – 875 с.
2. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ. – М.: Высшая школа, 1989. – 367 с.
3. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения. Справочник для студентов / авт.-сост. А.В.Виневская; под. ред. И.А.Стеценко. – Ростов-н/Д: Феникс, 2014. – 253 с.
4. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять проектами – М.: Синтег – ГЕО, 1997. – 188 с.
5. Сисоева С.О. Интерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / С.О.Сисоева, НАПН України, Ін-т педагогічної освіти та освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком інтер, 2008. – 1040 с.
7. Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. / За ред. професора Д.В. Чернілевського. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
8. Мачинська Н.І. Проектна діяльність у системі підвищення професійної майстерності викладача вищого навчального закладу / Управління в освіті // Збірник матеріалів V міжнародної науково-практичної конференції, 14-16 квітня – Львів: В-во Львівської політехніки, 2011. – 376 с. – С.198-199
9. Мачинська Н.І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / Н.І.Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С.О.Сисоевої. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.
10. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И.Загвязинский, А.Ф.Закирова, Т.А.Строкова и др.]; под. ред. В.И.Загвязинского, А.Ф.Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
11. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). – М.: «Егвес», 2004. – 120 с.
12. Проектна технологія навчання [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex.ua%3Byandsearch%3Bweb%3B%3B&text=&etext=606.cMMR4>
13. Кантор К.М. Досвід соціально-філософського пояснення проектних можливостей дизайну. / К.М. Кантор // Питання філософії, 1981. – № 11. – С 84-96.

14. Данильченко І.В. Впровадження проектної технології для розв'язання пізнавальних завдань / [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/vprovadzheniya-proektnoyi-tekhnologiyi-dlya-rozvyu.html>
15. Мельников В. Е. Метод проектов в преподавании образовательной области «Технология» / В. Е. Мельников, В. А. Мигунов, П. А. Петряков. – Великий Новгород : НРЦРО, 1999. - 188 с.
16. Елькін М. В. Інноваційні технології підготовки майбутніх вчителів на прикладі проектної діяльності студентів / М. В. Елькін // Теорія і методика навчання інформатики та математики : зб. наук. пр. – Вип. 3. – Мелітополь : МДПУ, 2004. – С. 53-57.
17. Руденко В. Консультативно-цільовий підхід до організації навчання комп'ютерних технологій / В. Руденко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. III-IV. – С. 115-122.
18. Чечель І. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – №3. – С.11-16.
19. Безкровна В.І. Метод проектів як засіб підвищення ефективності пізнавальної діяльності студентів [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_DN_2014/Pedagogica/5_165280.doc.htm

УДК 377.1 : 001.1

О.Ф. Мельник,
аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ВИРОБНИЦТВА ХАРЧОВОЇ ПРОДУКЦІЇ

У статті визначені окремі аспекти акмеологічного підходу до формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін. Наведено практичний досвід застосування акмеологічного підходу до проведення позакласного професійно спрямованого заходу «Творча майстерня: Молекулярна кухня».

Ключові слова: акмеології, акмеологічний підхід, професійна компетентність, творчий підхід, професійна творча діяльність.

В статье определены некоторые аспекты акмеологического подхода к формированию профессиональной компетентности будущих техников-технологов производства пищевой продукции в процессе изучения естественных дисциплин. Приведен практический опыт использования акмеологического подхода к проведению внеклассного профессионально направленного мероприятия «Творческая мастерская: Молекулярная кухня».

Ключевые слова: акмеология, акмеологический подход, профессиональная компетентность, творческий подход, профессиональная творческая деятельность.

The article defines certain aspects of the acmeological approach to the formation of the professional competence of the technicians and technologists of food production in the study of natural sciences. Practical experience with acmeological approach to the realization of the professionally aimed extracurricular activity «Creative Workshop: Molecular Cuisine» is adduced.

Key words: acmeology, acmeological approach, professional competence, creative approach, professional creative activity.

Постановка проблеми. Зважаючи на завдання розвитку України в західноєвропейському та світовому просторі, навчально-виховний процес в професійних освітніх закладах повинен спрямовуватись на підготовку кваліфікованого робітника відповідно до вимог технологічного розвитку різноманітних галузей виробництва, формування творчої особистості майбутнього фахівця з високим рівнем професійної компетентності, здатності до самоорганізації та самореалізації у професійній діяльності. Саме акмеологічний підхід є новим інноваційним напрямом сучасної освіти, який дає змогу якісно здійснювати підготовку майбутніх робітників, забезпечує розвиток цілісної особистості, духовно, соціально та професійно зрілої.

Аналіз наукових публікацій. Акмеологію як галузь наукового знання розробляли А. Бодальов, Ю. Гагін, А. Деркач, В. Зязикін, Н. Кузьміна. Найбільш дослідженим є акмеологічний підхід до формування професійної компетентності педагога (В. Вакуленко, І. Драч, А. Козир, Н. Кошарна, В. Максимова, І. Ніколаєску, С. Пальчевський, О. Проценко, Н. Разина, В. Тарасова, О. Татушко та ін.). Розробка моделей формування фахівців інших галузей з урахуванням акмеологічного підходу перебуває на стадії становлення.

Метою цієї статті, як складової нашого дослідження, є визначення окремих аспектів акмеологічного підходу до формування професійної компетентності техніків-технологів виробництва харчової продукції.

Виклад основного матеріалу. Сучасна акмеологія – це наука про шляхи досягнення максимального ступеня досконалості особистості в різних видах діяльності, вона розглядає процеси професійного і особистісного розвитку у їх єдності, а також шляхи професійної соціалізації на основі реалізації творчого потенціалу суб'єкта діяльності [2, с. 52] Однією з актуальних проблем акмеології є формування загальних принципів удосконалення професійної діяльності. Високий професіоналізм та творча майстерність є важливими ресурсами людини, які дозволяють їй досягти стану «акме» - досконалого стану зрілості дорослої людини, який свідчить, що вона відбулася як фізичний індивід, громадянин, особистість та професіонал. З позиції акмеології формування професіоналізму, майстерності і компетентності є цілеспрямованим процесом, а не стихійним, випадковим використанням своїх можливостей, здібностей. Саме тому, акмеологічний підхід активно впроваджується в сучасних освітніх закладах, в тому числі і професійних. Застосовуючи акмеологічний підхід у навчально-виховному процесі, можна досягнути системного цілісного розвитку особистості, який передбачає розвиток професійної компетентності; професійно важливих особистісно-ділових якостей, рефлексивної організації, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації професійних досягнень [3, с. 126].

Основною категорією акмеології на даному етапі її розвитку є «професійна компетентність». Професійна компетентність є вирішальним компонентом кожного виду діяльності в цілому. Саме вона забезпечує досягнення особистістю результатів, найвищої професійної майстерності. Професійна компетентність є результатом професійного розвитку, який передбачає зростання, становлення професійно значущих якостей і здібностей, знань та вмінь, активне та якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що призводить до принципової перебудови і способу життєдіяльності, зокрема творчої самореалізації у професії. [5, с. 83-84].

Перспективність акмеологічного підходу до формування компетентності полягає в тому, що він орієнтує особистість на постійний саморозвиток, самовдосконалення, спрямоване на необхідність досягнення найвищих результатів у професійній діяльності особистості. При акмеологічному підході домінує проблематика розвитку творчих здібностей, особистісних якостей, що сприяють реалізації індивідуальних якостей кожного студента [4, с. 65]. Важливою умовою акмеологізації педагогічного процесу є створення особливого «акмеологічного середовища» – середовища комфортного викладання і навчання, що стимулює прагнення до самореалізації, до творчості, до успіху й рефлексії [1].

Важливою умовою створення ефективного акмеологічного простору у процесі підготовки компетентних фахівців харчового виробництва є активне впровадження в навчальний процес творчого підходу. Реалізація творчого потенціалу людини як суб'єкта професійної діяльності забезпечує формування її професіоналізму від кваліфікації до компетентності. В умовах реального виробництва виникає потреба у розв'язанні завдань, пов'язаних з інтелектуальними труднощами та інтелектуальною ініціативою, з пошуком нових способів дій, миттєвої реакції на непередбачувані, позаштатні ситуації. Саме в ході розв'язання таких завдань і формується творче мислення фахівця [5, с. 84]. Проте майбутній спеціаліст повинен сформуватись як творча особистість ще під час навчання у професійному навчальному закладі.

Процес вивчення природничих дисциплін надає широкі можливості для професійної творчої діяльності студентів – спеціальної діяльності, що має професійну спрямованість на пошук нових, оптимальних рішень у роботі фахівця, принципово новий підхід до розв'язання проблемних завдань теорії та практики, ефективний спосіб діяльності на шляху професійного зростання.

Практичною реалізацією теоретичних основ творчого підходу є залучення студентів до проведення позакласних професійно спрямованих заходів. Не лише фахові дисципліни повинні розкривати зміст професії, вивчення фундаментальних природничих дисциплін повинно бути направлено на постійне збагачення та розширення кола потреб і мотивів, пов'язаних з перевагами професійної діяльності техника-технолога виробництва харчової продукції. Високий рівень професійно-творчої спрямованості залежить від того, наскільки для людини близьким і необхідним є об'єктивний зміст професії. Показником цього рівня стає зміст та глибина професійного інтересу, без якого неможливим стає оптимальна відповідність фахівця його професії. Розвиток творчих сил особистості у професійній діяльності забезпечується високим

рівнем професійної творчої спрямованості, що відображає єдність інтересів і творчого потенціалу майбутнього працівника [5, с.88].

Прикладом позакласного заходу, який має чітке професійне спрямування та сприяє розвитку творчих здібностей студентів, може бути захід «Творча майстерня: Молекулярна кухня».

Мета заходу передбачала формування складових професійної компетентності техніків-технологів: спеціальних професійних і ключових компетенцій та професійно важливих якостей особистості спеціаліста, обумовлені особливостями професійної діяльності, які об'єднанні в кілька груп: компетенції соціально-особистісні, інструментальні компетенції, загальнонаукові компетенції, загально-професійні компетенції. А саме: розширити обсяг знань студентів у галузі природознавства: хімії, фізики, екології та про сучасні напрями кулінарії, зокрема, молекулярної кухні. Узагальнити та систематизувати набуті знання з органічної та неорганічної хімії, фізичної та колоїдної хімії, основ екології, які сприяють розумінню суті фізико-хімічних явищ, що відбуваються під час приготування їжі та впливають на органолептичні, поживні властивості страви чи продукту.

Спонукаючи студентів логічно мислити, тренувати пам'ять, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між властивостями речовин та можливими їх змінами під час кулінарної обробки, між хімічним складом окремих продуктів та властивостями страв при їх поєднанні, між фізико-хімічними методами обробки компонентів страв та властивостями одержаних дисперсних систем.

Активізувати пізнавальну активність студентів, розвивати професійну творчу діяльність, наукове та професійне мовлення, виховувати любов та повагу до природничих та спеціальних дисциплін, спонукаючи їх до активної роботи та співпраці на заняттях та в позаурочний час.

Продовжувати формувати вміння працювати в команді, виховувати почуття взаємоповаги, взаємодопомоги та підтримки, естетично виховувати.

Для досягнення поставленої мети були використані різні форми, методи та засоби навчання. Захід проводився за допомогою активного методу дидактично-розвивальної гри «Презентація новітніх технологій». Дидактично-розвивальні ігри мають формувати систему професійних знань та вмінь студентів, активізують розумову діяльність, розвивають творчі здібності, максимально наближуючи до сфери виробничої діяльності. У грі формується й виявляється потреба індивіда стати суб'єктом, керівником своєї діяльності, впливати на світ. Головним у грі є не результат, а сам процес, переживання пов'язані з ним. Хоча ситуації, у яких грає людина, уявні, дії та переживання, почуття реальні [5, с. 208-209]. Тому гра є ефективним методом навчання у будь-якому віці та в процесі професійної підготовки спеціалістів різних галузей.

Для проведення гри серед студентів-старшокурсників були сформовані дві команди, які повинні були виконати три конкурсні завдання. Виконання усіх завдань передбачає представлення та презентацію нового напрямку харчових технологій – молекулярної кухні. Молекулярна кухня – це розділ трофології, напрям сучасної кулінарії, який пов'язаний з вивченням фізико-хімічних процесів, які відбуваються під час приготування їжі, це підхід до приготування їжі на основі знань, які дає фундаментальна наука, узагальнюючи різноманітні кулінарні феномени, які були відомі протягом всієї історії гастрономічного мистецтва, та сучасні інноваційні технології.

Професія техника-технолога є безумовно творчою, і рівень професійної майстерності майбутнього спеціаліста буде прямо пропорційно залежати від рівня розвитку професійної творчої діяльності. Створювати кулінарні шедеври з урахуванням необхідних смакових, поживних, органолептичних та естетичних характеристик потребує неабиякої професійної майстерності. А досягти професійного рівня сучасних кухарів-молекулярщиків потребує висококваліфікованої підготовки, яка базується на індивідуальному творчому пошуку фахівця, постійному самовдосконаленні. Відомий мега професіонал в галузі молекулярної кухні Хестон Блюменталь стверджував: «Їжа – це не те, що ви думаєте. Їжа – це те, про що ви могли би подумати, якби відпустили на волю свою фантазію». Отже, сам процес приготування страв молекулярної кухні, як і процес їх споживання, передбачає певний рівень сформованості творчої уяви. Реалізація процесу формування професійної майбутніх техніків-технологів під час проведення заходу з урахуванням акмеологічного підходу здійснювалась в процесі виконання наступних завдань:

1. Завдання репродуктивного рівня – ознайомлення з технологією молекулярної кухні, з історією її розвитку в Україні та за її межами, темпами впровадження в ресторанне господарство, рецептами молекулярної кухні, фізико-хімічними методами, за допомогою яких можливе приготування страв, хімічними речовинами, які особливо популярні у приготуванні страв молекулярної кухні.

2. Евристичний рівень – проаналізувати техніку та методику приготування страв молекулярної кухні. З'ясувати як впливають фізико-хімічні методи обробки компонентів страв на їх органолептичні, поживні та естетичні властивості; визначити призначення хімічних речовин (лецетину, альгінату натрію, желатину, кальцій хлориду, ферменту – транскляутоамінази, рідкого азоту) для приготування страв молекулярної кухні, визначити їх екологічне значення. Відпрацювати методику приготування молекулярної ікри, науково обґрунтувати застосування хімічних речовин та фізико-хімічного методу сферифікації для її виготовлення.

3. Пошуковий рівень – розробити на основі знань, одержаних на заняттях з органічної та фізико-хімії, технології виробництва кулінарної продукції, а також опрацьованого інформаційного матеріалу, рецептуру приготування страви молекулярної кухні; приготувати страву напередодні заходу, створити та реалізувати авторську методику подачі та естетичного оформлення страви; дати фізико-хімічне обґрунтування технології її приготування; створити презентацію та представити технологію під час проведення заходу.

Виконання цих завдань сприяє формуванню усіх груп означених компетенцій, які є складовими професійної компетентності: соціально-особистісних, інструментальних, загальнонаукових, загально-професійних.

Під час проведення гри були використанні інші форми та методи, які також впливають на формування професійної компетентності. Зокрема, метод змагання, метод міні-проекту, хіміко-технологічний експеримент та групова форма роботи студентів. Групова навчальна діяльність виконує ряд функцій. Вона створює умови для позитивної мотивації, тому що до активної пізнавальної діяльності залучаються всі учасники команди, кожен з яких виконує індивідуальні та спільні завдання. Через професійну спрямованість завдань значно посилюється професійна мотивація, що спонукає до активізації творчої діяльності. У груповій роботі фіксується високий рівень засвоєння теоретичних знань та практичних умінь. Виховна функція групової діяльності формує колективізм, гуманні якості особистості, відповідальність та сумлінність. Організаційна функція полягає в розвитку комунікативних навичок (вміння переконувати, висловлювати власну думку, володіти прийомами активного слухання, обґрунтовано доносити інформацію, чітко і лаконічно висловлюватись, використовуючи ділове українське мовлення), вміння керувати процесом та бути керованим, навички спільного прийняття оптимальних рішень.

Висновки. Впровадження акмеологічного підходу в навчально-виховний процес вищих професійних навчальних закладів є об'єктивною необхідністю для забезпечення умов цілісного розвитку особистості на шляху від розвитку здібностей студента до максимальної реалізації його як творчого професіонала, самодостатньої індивідуальності.

Результативність застосування запропонованих форм та методів під час проведення професійно спрямованого позакласного виховного заходу, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції з урахуванням акмеологічного підходу полягає у набутті студентами досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у вигляді знань про суть напрямку молекулярної кухні, історію її розвитку, рецепти молекулярної кухні, значення фізико-хімічних методів для одержання харчових дисперсних систем пін, емульсій, драглів, значення окремих хімічних речовин для їх приготування. Досвіду здійснення відомих способів діяльності у вигляді вмінь і навичок приготування страв молекулярної кухні, застосування методів сферифікації, емульсифікації, зворотної сферифікації, давати фізико-хімічне обґрунтування технології приготування страви, доцільності використання хімічних інгредієнтів, навички роботи в команді, комунікативні вміння; творчої діяльності у формі вміння приймати оптимальні рішення в проблемних ситуаціях, творчого підходу до приготування та подачі страви, вміння аналізувати та систематизувати теоретичний матеріал з подальшим його використанням у практичній професійній діяльності, вміння створювати презентації з використанням інформаційно-комунікативних технологій; емоційно-ціннісних стосунків, ставлення у формі особистісних орієнтацій.

Література:

1. Вакуленко В.М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусії, Росії (порівняльний аналіз). Автореферат, 2008.
2. Деркач А.А., Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности – М., 1995. – 208 с.
3. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
4. Драч І.І., Драч І.М. Акмеологічний підхід до підготовки фахівців у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації. //Нові технології навчання. – К: 2000. – випуск 28. – с. 61- 65.
5. Курлянд З.Н., Осипова Т.Ю., Гурін Р.С. та ін.. Теорія і методика професійної освіти: навчальний посібник за ред.. З.Н. Курлянд. – К.: знання, 2012. – 390 с.

УДК 37.043.1

О. В. Мельниченко,
кандидат історичних наук, доцент,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Київський університет ім. Грінченка)

**ТРАДИЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЕТНОПЕДАГОГІЦІ ТА
ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

У статті розглядаються сутність та зміст традицій гендерного виховання в українській педагогіці. Подано результати аналізу науково-педагогічних джерел та досвіду гендерного виховання у вищій школі.

Ключові слова: *традиції гендерного виховання, українська педагогіка, гендерний підхід у вихованні й навчанні.*

Рассматриваются сущность и содержание традиций гендерного воспитания в украинской педагогике. Представлены результаты анализа научно-педагогических источников и опыта гендерного воспитания в высшей школе.

Ключевые слова: *традиции гендерного воспитания, украинская педагогика, гендерный подход в воспитании и обучении.*

Essence and content of traditional gender education in Ukrainian pedagogy. The results of the analysis of scientific and pedagogical sources and experience of gender education in high school.

Keywords: *traditions of gender education, Ukrainian education, the gender approach in studying and upbringing.*

Для створення умов рівноправного розвитку особистості у вищому навчальному закладі та підготовки студентів до професійної діяльності необхідні радикальні зрушення в гендерній соціалізації дітей та юнацтва, які вимагають відмову від диференційованого, обмежувального підходу до виховання дитини залежно від статі та традиційних очікувань на користь особистісного, індивідуального розвитку людини.

Гендерний підхід у вихованні й навчанні пов'язаний з посиленням протиріччя між відтворенням патріархальних стереотипів у взаємодії статей і реальними трансформаціями гендерних відносин у сучасному суспільстві. У цьому зв'язку виникає необхідність дослідити традиції гендерного виховання в українській етнопедагогіці та їх використання у сучасній вищій школі.

Сьогодні метою гендерного виховання має стати створення умов для формування егалітарної свідомості, вільної від гендерних стереотипів і відповідальної за свої особистісні взаємини в соціумі.

Гендерне виховання конструюється на основі аналізу моделей гендерних взаємовідносин, що розвиваються та трансформуються в суспільстві. Гендерне виховання виходить із того, що людина не є абстрактним створінням, нейтральною цілісністю, а існує як жінка або чоловік, у їхній рівноправності, самовираженні й самоствердженні, що є найважливішим із соціальних орієнтирів у всіх сферах життя демократичного суспільства.

Нажаль, ускладнення процесу впровадження гендерного знання в освіту пов'язано сьогодні з дією наступних факторів:

- відсутність чіткої державної програми розвитку гендерного компонента в освіті
- неготовність суспільства до сприйняття гендерних проблем як дійсно актуальних
- обмеження гендерної проблематики жіночою темою

відсутність освітніх програм, методичного забезпечення, кваліфікованих кадрів з гендерної проблематики [1, с. 229]

Зазначені фактори із залізною об'єктивністю демонструють той факт, що на їх подолання є необхідним ще не одно десятиріччя педагогічного пошуку. Особливо це стосується неготовності суспільства до сприйняття гендерних проблем як дійсно актуальних та необхідності подолання гендерних стереотипів.

Однак, знайомство з історією української етнопедагогіки демонструє приклади як співзвучних сучасності думок щодо гендерного виховання, так і видатну роль жінки в історії української культури та освіти. Якщо звернутися до історії жіночої освіти в Україні, то вона демонструє сталі зв'язки свого розвитку з процесами, що відбувалися в європейському культурному просторі. Цьому є певні свідчення історичних джерел.

Думка про заснування першого закладу освіти для дівчат на теренах нашої країни відноситься до дуже віддаленого минулого. 900 років тому старша дочка Великого Київського князя Всеволода Ярославовича Анна під державним покровительством свого батька, перша на Русі відкрила дівоче училище при Андріївському жіночому монастирі в Києві. У 1086 році, за свідченням літопису, благочестива княжна, зібравши молодих дівчат, навчала їх письму, ремеслам, співу й іншим корисним заняттям, щоб з юності прищепити розуміння Закону Божого та працьовитість. Це було перше жіноче училище такого типу в Європі.

Між тим діяльність Анни не була на Русі явищем унікальним. У XII столітті нерідко відкривались монастирські школи, засновниками яких були жінки князівського роду. Все навчання в монастирях було підпорядковане підготовці жінки до виконання її основної функції - бути гідною дружиною, матір'ю, господинею. Тут також навчали латинській мові, давали елементарні відомості з історії, географії, арифметики, міфології, знайомили з Біблією, привчали до шляхетного поведіння в товаристві. Молоді жінки вчилися танцювати, грати на лютні чи клавесині, підтримувати бесіду на визначену тему, їх знайомили з основними правилами ведення домашнього господарства.

Отже, можна зазначити, що в епоху середньовіччя освіченість жінок-дворянок була кращою ніж чоловіків-лицарів. В деякій мірі це пояснюється тим, що церква намагалася вплинути на світських феодалів через їхніх дружин, які виховувалися в монастирях в дусі релігійності. Недарма серед приданого дівчини з багатой родини обов'язково були книги релігійного змісту.

Багато руських княгинь займалися переписуванням книг. Так, дочка полоцького князя Святослава Всеславича Предслава, постригшись у черниці під іменем Єфросинії, "почала книги писати своїми руками". У відкритій нею школі при Софіївському соборі Полоцька вона навчала грамоті малолітніх дівчат. Звичайно, це ще не говорить про створення в Київській Русі в XI-XII столітті системи шкільної освіти в цілому та жіночої освіти зокрема. Проте, навіть в ті часи багато освічених жінок вже мали свої домашні бібліотеки, цікавились різними науками та ремеслами.

До наших днів дійшла слава княгині Євпраксії-Зої (дочка Мстислава Володимировича і онучка князя Мономаха). У 1112 році вона вийшла заміж за візантійського імператора Іоана Компела й під час коронації прийняла ім'я Зоя. Ще молодою князівною вона зацікавилась медициною, а в Греції поглибила свою медичну освіту і стала автором першого медичного наукового трактату "Алімма"(масті). Ця книга і сьогодні зберігається в Бібліотеці Медичі у Флоренції.

У 1536 році княгиня Олена Чарторийська-Горностай організувала школу в заснованому нею Пересопницькому монастирі і, до речі, така благочинна діяльність була характерною для багатьох заможних українських жінок, які вже на той час розуміли необхідність розвитку вітчизняної освіти.

У 1615 році Київське братство та осередок учених при Києво-Печерській лаврі на чолі з архімандритом лаври Єлисеєм Плетенецьким заснувало школу, що стала родоначальницею першої вищої школи нашої країни – Києво-Могилянської Академії. Її відкриття безпосередньо пов'язане з іменем Єлизавети (Галшки) Гулевичівни, дружини мозирського маршалка Стефана Лозки. Це була освічена, інтелігентна жінка. 15 жовтня 1615 року при численних поважних свідках Гулевичівна урочисто вписала в київські "городські книги" свій фундуш (дарування), за якими її спадкова земля в Києві на Подолі переходила у власність братства, "на монастир і на школу дітям - як шляхетським, так і міщанським". При цьому вона бажала бачити школу, призначену "всім благочестивим християнам, духовним і світським, всякого звання і стану". Вона ж "палаючи побожною ревністю до віри грецької подарувала київському братству садибу на Подолі під монастир (згодом Богоявленський)".

Документи, архівні матеріали яскраво свідчать про те, що саме передові сили суспільства, а не держава, піклувались про розвиток жіночої освіти в Україні. Гідні подиву й пошани самовіддані спроби жінок-просвітительок піднести освіту жінки на необхідний для суспільства рівень. Серед них славні імена Софії Русової, Христини Алчевської, Наталії Кобринської, Олени Пчілки, Людмили Старицької-Черняхівської та багатьох, інших.

Свого часу С. Русова, дискутуючи з проблеми спільного навчання хлопчиків і дівчаток з відомим американським вченим С. Холлом, зазначала:

"Коли з дитинства дітей ведуть спільно - і дівчата, і хлопці у спільній праці і спільних іграх та розвагах звикають до товаришування, тоді в юнацькому віці це товариство не стає для них чимось незвичайним, і по всіх школах, де спільне навчання поставлено з великою увагою взагалі до психології учнів, там воно дає найкращі наслідки – зближує обидві статі, ставлячи взаємини на певний шлях спільної праці, прагненнями до одної загальної мети... Спільне навчання потребує перед усім: 1) свідомих вихователів, відданих своїй праці, вихователів, що розуміють психіку учнів і учениць, що мають довір'я до учнів; 2) виховання і навчання у школах для обох статей обов'язково треба проводити з уважливою індивідуалізацією; 3) треба, щоб батьки в родинному житті дотримувалися тих самих принципів, якими керується школа, устанавлюючи відносини між учнями взагалі, не поділяючи їх на хлопців і дівчат, і ставлячи до них однакові вимоги, що відповідають їх фізичним та інтелектуальним силам. Бажано, щоб і найближче громадянство ставилося до спільного навчання, можливо, з більшим розумінням справи і співчуття до неї"[2, с. 318].

Переконливими і справедливими сьогодні є слова Макаренка щодо підвищення уваги громадськості до гендерних засад сімейного виховання, необхідності подолання стереотипу "Все в руках жінки": "Ми занадто багато експлуатуємо жінок. В комуні я добився, щоб там не було експлуатації дівчат, а у житті я бачу, що ще ні. Особливо я задумався над цим питанням недавно, коли до мене прийшла одна жінка... Вона бачить, що справжнього жіночого звільнення немає. Тут пережиток капіталізму сидить глибоко в нас... Експлуатуємо не тільки працівника-жінку, але й люблячу нас людину". До цих думок Макаренка можна додати, що сьогодні певною мірою сім'я вже перестає бути "батьківською", а жінка користується такими ж правами як й чоловік [3].

А. Макаренко схвалював дії батьків, які залучають синів до домашніх справ, щоб полегшити становище жінки в сім'ї. Прагнення допомогти матері в домашньому господарстві розвивають у хлопчика благородство, повагу до жінки: "...той, хто здатний ставитись до жінки спрощено і з безсоромним цинізмом, не заслуговує довір'я як громадянин: його ставлення до загальної справи буде також цинічним, його не можна довіряти до кінця" [3].

Гуманістичні установки В. Сухомлинського щодо гендерного виховання підлітків та юнацтва, формування дитячих уявлень про мужність, жіночість, побудову педагогічного процесу на засадах рівності, егалітарності, подолання педагогами гендерних стереотипів тощо й сьогодні є найактуальнішими у формуванні гендерної культури дітей. Його науково-практична спадщина містить ідеї та рекомендації щодо розв'язання проблеми гендерної соціалізації, надзвичайно важливі для змісту освіти та виховання, які ґрунтуються на неупередженому ставленні до особи, її пошануванні незалежно від статевої належності: "Як вогню бійтеся, щоб дівчатка відчували: ми – слабкіші, наша доля – підкорятися. Хлопчиків саме й надихає те, що поруч з ними – дівчатка. Заплакати від того, що важко, саме тому й соромно, що поруч – дівчинка. Але все-таки її місце у військовій грі особливе. Найважчу роботу виконують чоловіки. Та тільки чоловік виявить слабкість – жінка відразу замінить його, покаже, на що вона здатна". "Щоб уміти по-справжньому, по-чоловічому любити, треба бути людиною сильною волі. Це, звичайно, потрібно однаковою мірою й дівчинці, й хлопчикові..." [4, с. 654].

Існують думки В. Сухомлинського й щодо виховання дівчаток: "По-перше, треба, щоб кожна дівчинка виховувалася самотньою і яскраво вираженою особистістю, щоб усім без винятку дівчаткам нестерпною була думка лишатися непомітною, пасивною, слабовільною. Орієнтація дівчинки-жінки на активну участь у суспільному виробництві, а не на пасивну роль домашньої господарки, на пасивне обмеження сфери її діяльності доглядом за дітьми – ось що дуже важливо в тому загальному тоні, який має характеризувати духовне життя школи. Бути матір'ю, бути вихователем дітей – горда й почесна місія, але коли тільки цим обмежить діяльність жінки – вона буде залежною істотою. Тільки яскрава життєва мета дає жінці духовну силу, яка робить її володарем і повелителем у сфері почуттів" [5, С.350].

В.Сухомлинський з досвіду своєї школи виводить необхідні моменти для розвитку особистості: "для розвитку особистості дівчинки потрібно, щоб дівчата брали участь у всіх видах діяльності, де успіх забезпечують сила волі, наполегливість, де порівнюються сили, витривалість, стійкість, безстрашність хлопчиків і дівчаток, ... де йде глибоке й приховане інтелектуальне змагання між ними... Треба так організувати діяльність колективу, щоб не було спеціально чоловічих і спеціально жіночих видів діяльності (це, однак, не означає, що й найважчу фізичну працю мають ділити хлопці і дівчата)" [6, с.254]. Крім того, В. Сухомлинський відмічає, що не повинно бути таких трудових відносин, щоб дівчатка обслуговували хлопчиків і звалили таким чином до ролі домогосподарки. Те, що треба робити в домашньому господарстві, однаково вміло й старанно повинні робити чоловіки і жінки. Якщо і є такий розподіл в самообслуговуванні, то він має бути тимчасовим: сьогодні хлопці виконують одну роботу, завтра – іншу.

Треба організувати колективну діяльність так, щоб живі справи дівчаток і хлопців були емоційно насичені, пробуджували у дівчаток яскраву моральну оцінку того, що їх оточує, що вони роблять. Отже, завданням школи є зробити так, щоб жінки не ставали освіченими, інтелектуально багатими рабинями [7, с.149-157].

Узагальнюючи ідеї виховання хлопчиків та дівчаток, акумульовані української етнопедагогікою, можна дійти висновку, що вони ґрунтуються на засадах гендерного паритету, оскільки наголошують на тому, що:

- немає статево відповідних видів людської діяльності, засвоєння будь-якого виду занять залежить від індивідуальних інтересів, здібностей, мотивації діяльності;
- і чоловік, і жінка відіграють однаково вагомі ролі в сім'ї та вихованні дитини;
- хлопчики і дівчатка, чоловіки і жінки мають рівні можливості в оволодінні трудовими вміннями та навичками, кар'єрного росту;
- у вихованні дітей слід виходити з тези про рівні здібності, можливості статей та їхніх життєвих сценаріїв на майбутнє. Майже всі професії дорослих можуть здобувати як дівчата, так і хлопці;
- неприпустимо протиставляти дітей за статевою ознакою в різних сферах життєдіяльності, іграх, навчанні, планах на майбутнє тощо. Хлопчики і дівчатка мають багато подібного і небагато відмінного;
- важливо розвивати вміння дітей протистояти стереотипам і статево типізованим очікуванням: їх прийняття може обмежити особисте життя;
- важливо підтримувати дружнє співіснування статей в гендерно-нейтральному вихованні. Хлопчики та дівчатка можуть бути друзями і поважати один одного. Вони мають отримати рівнозначне виховання на базі однакових статевих ролей, включення в однакові види діяльності [7, с.152].

Отже, підбиваючи підсумки, можна сказати, що для рівноправного людського розвитку потрібні радикальні зрушення в гендерній соціалізації дітей та юнацтва. Для цього необхідно відмовитися від диференційованого, обмежувального підходу до виховання дитини залежно від статі, від статево відповідних традицій очікувань на користь особистісного, індивідуального розвитку людини.

Література

1. Дороніна Т.О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді / Т.О. Дороніна. – Кривий Ріг: «Видавничий Дім», 2011. - С. 228-233.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. – К.: Либідь, 1997. – Кн.2. – 318 с.
3. Макаренко А.С. Педагогічні твори: У 8 т. – М.: Педагогіка, 1983
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад.школа, 1983. –Т.1. – С.654.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад.школа, 1983. –Т.3. – С.350.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад.школа, 1983. –Т.3. – С.356.
7. Руденко Н.В. Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти / Н.В. Руденко // педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі. – 2009. – С. 149 -157.

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ РЕДАТОРІВ ДИТЯЧИХ ОСВІТНІХ ВИДАНЬ

У статті зроблено спробу дослідити акмеологічний підхід щодо формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань. Визначено професійні якості й здібності. Охарактеризовано фактори, що суттєво впливають на формування та розвиток майбутнього фахівця. Окреслено перспективу акмеологічного підходу у формуванні професійної культури майбутніх редакторів.

Ключові слова: акмеологічний підхід, професійна культура, майбутні редактори, фахівці.

Стаття посвячена акмеологічному підходу к формуванню професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань. Определено професійные качества и способности. Охарактеризованы факторы, которые существенно влияют на формирование и развитие будущего специалиста. Рассмотрен вопрос перспективы акмеологического подхода в формировании профессиональной культуры будущих редакторов.

Ключевые слова: акмеологический подход, профессиональная культура, будущие редакторы, специалисты.

An attempt to probe akmeologichniy approach in relation to forming of professional culture of future editors of child's educational editions is done in the article. Certainly professional qualities and capabilities. Factors which substantially influence on forming and development of future specialist are described. Outlined prospect of akmeologichnogo approach in forming of professional culture of future editors.

Keywords: akmeologichniy approach, professional culture, future editors, specialists.

У сучасних умовах розвитку освіти виконання соціального замовлення суспільства можливо лише фахівцям із високим рівнем професіоналізму, духовності, індивідуального стилю профільного мислення, мотивації і здатності до інноваційної діяльності, потреби у творчій самореалізації. Значну роль у створенні й реалізації прогресивних систем професійної підготовки мають процеси проектування та впровадження інтегрованих освітніх програм і технологій, що ґрунтуються на універсальних методологічних підходах. Таким орієнтиром, яких забезпечує цілеспрямованість і результативність фахової діяльності є акмеологічний підхід.

Акмеологічний підхід щодо вивчення закономірностей досягнення вершини професіоналізму є одним із перспективних для системи освіти в цілому та для формування професійної культури майбутніх редакторів зокрема.

На сучасному етапі редакторсько-видавничої боротьби формування та розвитку професійної культури редакторів вимагають нових оригінальних підходів і рішень, що синтезують досвід уже існуючих технологій.

Наукову цінність у дослідженні даної проблеми мають праці С. Арутюнова, Ю. Бромля, І. Зарецької, Я. Засурського, В. Здоровеги, І. Ісаєва, С. Ісаєнко, Є. Клементьєва, Є. Климова, Л. Когана, Г. Кочетова, В. Карпенка, Н. Крилової, Г. Лазутіної, І. Михайлина І. Моделя, Е. Огар, В. Різуна, В. Сластьоніна, М. Тимошика, Ф. Щербака та інших науковців.

Зауважимо, що професійна культура майбутніх редактора передбачає наявність сучасного мислення: вміння адекватно мислити, самостійно аналізувати явища і процеси, бачити головне і особливе, відмовитись від штампів та інерції мислення, прагнення до самовдосконалення. Тому формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань може бути виявлена, по-перше, як освоєння особистістю професійних знань і навичок, коли вони органічно поєднуються зі знаннями соціокультурної ситуації та становлять світогляд редактора; по-друге, як здатність особистості до творчого мислення і постійного самовдосконалення, самоосвіти, вершини в професійній діяльності; по-третє, наявність таких якостей, як інтелігентність, духовна культура, патріотизм, ерудованість тощо.

У процесі формування професійної культури майбутніх редакторів необхідно врахувати і характер роботи редактора, що за класифікацією М. Тимошика, поєднує у собі чотири напрямки: редактор як літературний працівник; редактор як керівник редакційного колективу; редактор як менеджер; редактор як організатор малої видавничої структури певного профілю [4, с. 426]. Вищеназвані напрямки вказують на широту фахового діапазону професії редактора.

Серед учених немає єдиної думки про те, який рівень ідентичності є найбільш важливим для успішної соціалізації фахівця. Можемо лише припустити, що актуалізація, домінування

певного рівня ідентичності фахівця й успішності її соціалізації визначається часом. При цьому фактор часу розуміється подвійно: як суспільний час – історичний розвиток суспільства; індивідуальний час – етап життєвого циклу фахівця. Тому Е. Зеєр вказує на такі професійні якості, потрібні будь-якому фахівцю: спостережливість, розвинену образну, рухову й інші види пам'яті, технічне мислення, просторову уяву, уважність, емоційну стійкість, рішучість, витривалість, наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість, самоконтроль та інше [2].

На основі досліджень В. Жигір, О. Чернега виділимо такі професійні якості:

- *професійна ерудиція* – запас сучасних знань, які фахівець гнучко застосовує при рішення професійних завдань;
- *професійне цілепокладання* – потреба у плануванні своєї роботи, готовність до зміни завдань залежно від професійної ситуації;
- *професійна інтуїція* – швидке ухвалення рішень з урахуванням передбачення подальшого розвитку ситуацій без розгорнутого усвідомленого аналізу;
- *професійна імпровізація* – присутність несподіваного у рішенні і його миттєве втілення, процес створення і застосування при їхньому мінімальному розриві, що є могутнім засобом розвитку творчості фахівця.

Інші особистісні якості є більш специфічними і важливими лише для певних видів професійної діяльності.

Важливим ресурсом людини є її *професійні здібності* – індивідуально-психологічні властивості особистості, що відрізняють її від інших. Від них залежить успішність отримання знань, умінь і навичок, ефективність здійснення професійної діяльності. До професійних відносять такі здібності: аналітичні, прогностичні, організаторські, порівняльно-оцінні, комунікативні, академічні (гнучкість і глибинність мислення) та інші.

Разом із професійними здібностями важливою сферою професійно-особистісного розвитку фахівця виступає *професійна самосвідомість* – це комплекс уявлень людини про себе як про професіонала, що поєднує: норми і правила професійної діяльності; професійно-важливі якості особистості; професійне поведіння; рівень сформованості позитивної Я-концепції (рівень ціннісних орієнтацій і об'єктивна самооцінка). Для формування професійної самосвідомості необхідно розвивати професійну самостійність, розумову діяльність і пізнавальні інтереси, комунікативні уміння й навички [1, с. 55-56]. Усі зазначені вище професійні характеристики можуть бути визначені нами як безумовні складові професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань.

Одне з важливих завдань у формуванні професійної культури майбутніх редакторів має спрямованість його особистості. Спрямованість особистості редактора – це мотиваційна зумовленість його дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелом яких є потреби, суспільні вимоги. Виявляючи в діалозі, співпраці повагу і толерантність до автора, редактор тим самим захищає свободу особистості, продовжує культурну спадщину тощо.

Вагомими, на нашу думку, у вирішенні окресленої проблеми є дослідження українських науковців, які узагальнили кваліфікаційні вимоги до діяльності сучасного редактора у своєрідні формули. Так М. Тимошик розглядає формування професійної культури майбутніх редакторів у єдності трьох «П»: професіоналізмі, порядності, патріотизмі. Наприклад, В. Карпенко у праці «Основи редакторської майстерності» пропонує власну формулу професійної культури редакторів: **професіоналізм помножений на талант**. Спільний складник – **світогляд** (професіоналізм при цьому – знання (ерудиція) плюс практика (навички), що спираються на талант) і підсумовує: редактор – і ремісник (професіонал), і митець (представник вищого рівня професіоналізму) [3, с. 68-69].

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що до розуміння побудови моделі професійної культури існують різні підходи. Наприклад, професійна культура обмежується професійними навичками, уміннями, знаннями, а культурний аспект діяльності забезпечується загальною культурою особистості. На наш погляд, більше прогресивним і актуальним є підхід І. Моделя, що виокремлює в структурі професійної культури дві складові – практиологічну (професійні навички, уміння, знання, професійна свідомість, світогляд) і духовну, елементами якої є професійна мораль і професійна естетика, тобто, моральна й естетична культури.

Зауважимо, що формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань потребує необхідний рівень подальшого самовдосконалення. Цей процес виявляється через

єдність особистісних і професійних якостей редактора, ступеня володіння фаховою компетенцією, соціально-професійною мобільністю.

Досліджуючи формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань, виділяємо такі *фактори*, що суттєво впливають на формування та розвиток майбутнього фахівця: *мотивація діяльності і пізнавальна активність* – тільки та людина достойна займатися редакторською діяльністю, яка постійно опановує нові знання і прагне використовувати їх у практичній діяльності; *здатність до критичного аналізу* – саме за умов постійної саморефлексії, загального і професійного аналізу діяльності майбутній редактор може розвивати і збагачувати свій потенціал, шліфувати свою майстерність; *самооцінка* – є одним із найважливіших показників професійної успішності, саме за умови адекватної самооцінки майбутній фахівець зможе працювати за моделлю «рівний – рівному» і здійснювати виховний вплив на реципієнтів; *дисциплінованість* – вимагаючи постійно від себе дотримання певних правил і норм, майбутній редактор зможе досягти реалізації завдань що є запорукою успіху і самореалізації молодшої людини в сучасному суспільстві; *цілеспрямованість* – уміння ставити перед собою конкретну мету, поетапно й системно її досягати, що допомагає фахівцю бачити перспективу власного інтелектуального й професійного вдосконалення; *морально-етичні, естетичні, духовні цінності* характеризують особистість майбутнього редактора як еталон, на який можуть орієнтуватися реципієнти, працюючи над розвитком власної особистості; *толерантність*, вміння не тільки висловлювати власну думку, але й з повагою поставитися до думки іншого – одна з характеристик самодостатньої особистості, яка є достойним членом суспільства і може гідно себе почувати серед людей; *гнучкість мислення* допомагає знайти вихід з будь-якої ситуації, практично використати той власний досвід, який буде доцільним при вирішенні даної проблеми; *образність мислення* не тільки дає можливість створювати щось принципово нове, але й допомагає шукати нестандартні підходи й шляхи вирішення будь-яких завдань; *впевненість у собі* допомагає людині, яка безпосередньо займається редакторською діяльністю, реалізувати свій професійний потенціал і в певній мірі впливати на реципієнтів; *оптимізм* допомагає у професійних ситуаціях не втрачати віри у позитивний результат і робити все, щоб в повній мірі вжити ефективних заходів, результативність яких може проявитися й через досить тривалий час; *здатність правильно визначати проблему*, шукати оптимальні шляхи щодо її вирішення допоможуть майбутньому редактору усвідомити про відповідальність обраної професії та формування всебічно розвинутого.

Формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань потребує гнучкої взаємодії теоретичних, прикладних і практичних аспектів навчання. Важливим для майбутнього фахівця є тісний зв'язок навчання з життям і в практичних конкретних, і в загальних аспектах. Тому активізація такого навчання має сприяти розвитку міждисциплінарних зв'язків. Вони базуються на інтеграції, що забезпечує уніфікацію знань, взаємопроникнення навчальної інформації одних дисциплін в інші. Саме міждисциплінарні зв'язки спрямовані на формування цілісної системи фахових знань, умінь майбутнього редактора, розвиток професійних здібностей та інтересів студентів.

Резюмуючи вищезазначене, подальшу перспективу ми вбачаємо у розробці на державному рівні концепцію формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань.

Література:

1. Жигір В. І., Чернега О. А. Професійна педагогіка: Навчальний посібник / За ред. М. В. Вачевського. – К. : ТОВ «Кондор», 2012. – 336 с.
2. Зеер Є. Ф. Психологія професій: Учебное пособие для студентов вузов. / Є. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 226 с.
3. Карпенко В. Основи редакторської майстерності. Теорія, методика, практика: Підручник. / В. Карпенко. – К. : «Університет Україна», 2007. – 431 с.
4. Тимошик М. Книга для автора, редактора, видавця: Практичний посібник. / М. Тимошик. – 2-ге вид., стереотипне. – К. : Наша культура і наука, 2006. – 560 с. (Серія «бібліотека видавця, редактора, автора»).

В. Г. Муромець,
кандидат педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент Української Академії Акреології
(Київський університет імені Бориса Грінченка)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ І ПІДЛІТКАМИ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНИХ ВПРАВ

У статті представлено структура готовності майбутнього педагога до взаємодії з обдарованими дітьми засобами естетотерапії. Проаналізовано досвід використання засобів естетотерапії з майбутніми педагогами у контексті діяльності студентського наукового гуртка задля підвищення рівня їхньої готовності до взаємодії з дітьми і підлітками.

Ключові слова: естетотерапія, майбутні педагоги, взаємодія, гуманістична освітня парадигма.

В статті представлені структура готовності майбутнього педагога до взаємодії з дітьми і підлітками засобами естетотерапії. Проаналізовано досвід використання засобів естетотерапії з майбутніми педагогами в контексті діяльності студентського наукового гуртка для підвищення рівня їхньої готовності до взаємодії з дітьми і підлітками.

Ключевые слова: эстетотерапия, будущие педагоги, взаимодействие, гуманистическая образовательная парадигма.

The paper presents the structure of the future teacher readiness to interact with gifted children means esthetic therapy. The experience with the use of esthetic therapy future teachers in the context of student scientific group to improve their level of readiness to interact with gifted children. The wording of the article is identify and justify the structure of the future teacher readiness to interact with gifted children, which will ensure the implementation of the tasks individually oriented approach through the use of potential drugs esthetic therapy. Synthesis of various approaches to the structure of psychological readiness to professional activity of future teachers allowed us to identify its components such as motivational orientation, cognitive-operational, emotional and volitional, appraisal.

Key words: gifted children, future teachers, esthetic therapy, interaction, humanistic educational paradigm.

Процес гуманізації в українському суспільстві вимагає створення і використання нових освітніх технологій, спрямованих, зокрема, на розвиток толерантності, що включає ціннісне ставлення особистості до себе та інших, позитивне самосприйняття та самоствавлення. Тому Україна у своєму розвитку орієнтується на європейську людиноцентричну систему цінностей, у якій інтелект, освіта, професійний досвід, соціальна мобільність беззаперечно визнаються головними складовими національного багатства та основним ресурсом соціально-економічного розвитку.

Водночас, особливої актуальності набувають проблеми створення психолого-педагогічних умов для формування ціннісного ставлення до психологічного здоров'я дітей і підлітків шляхом використання потенціалу естетотерапевтичних засобів та підготовки майбутніх педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності, які, на наш погляд, висвітлено недостатньо у сучасних дослідженнях. Основний досвід сучасних дослідників проблеми використання арт-терапії та естетотерапії відображені у дисертаційних роботах Л. Аметової, А. Гришиної, Т. Добровольської, О. Копитіна, Л. Лебедевої, О. Медведєвої, О. Федій тощо.

На нашу думку, результатом професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми і підлітками засобами естетотерапії є психологічна готовність до такої діяльності. На глибоке переконання О. Федій, саме естетотерапія, виступаючи одним із засобів професійної діяльності майбутнього педагога, постає необхідним компонентом формування самоосвітньої компетентності під час проектування і конструювання спеціалістом ефективної діяльності [6, с. 145].

Як засвідчують чисельні дослідження О. Федій, надзвичайна актуальність, новітність та інтегративність естетотерапевтичних знань як самостійного психолого-педагогічного напрямку розвитку сучасної особистісно орієнтованої гуманістичної освітньої парадигми, вимагає понятійно-категоріального визначення на теоретико-методологічному рівні самого поняття «естетотерапія» [6, с. 22].

Отже, узагальнення різних підходів щодо структури психологічної готовності до взаємодії майбутніх педагогів з дітьми і підлітками дозволило нам визначити такі її компоненти як: мотиваційно-орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, оцінювальний. Мотиваційно-орієнтаційний компонент психологічної готовності майбутніх педагогів до використання засобів естетотерапії включає в себе установки, інтереси, прагнення займатися

консультативною роботою з дітьми. Цей компонент включає ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них.

До його основних структурних одиниць відносяться узагальнені професійні знання, погляди, переконання, принципи і готовність діяти в практичних ситуаціях відповідно до них. Орієнтаційний аспект цього компоненту є важливою характеристикою психологічної готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності, а тому весь освітній процес у вищому навчальному закладі має сприяти формуванню у студентів відповідальності, професійної етики, уміння використовувати засоби естетотерапії у консультативній взаємодії з дітьми і підлітками. До пізнавально-операційного аспекту психологічної готовності майбутніх педагогів до використання засобів естетотерапії з обдарованими дітьми входять професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності на переконання І. Беха включає почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності майбутніх педагогів; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль тощо [2, с. 32].

Зауважимо, що зміст психологічної готовності характеризується зв'язком інтелектуального й емоційного в сфері особистості, а саме зміст психологічної готовності визначає характер зв'язку між знаннями професійно-етичного особистісного змісту діяльності і його переживаннями. Сам освітній процес вищого навчального закладу необхідно організувати таким чином, щоб студенти відчували такі самі емоції і почуття, які виникають у педагогів у їх професійній діяльності. Серед вольових якостей, які забезпечують психологічну готовність майбутніх педагогів до використання засобів естетотерапії, Т. Мірошниченко виділяє такі: цілеспрямованість (керування в роботі певною метою); самовладання і витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації); наполегливість (тривале збереження зусиль при досягненні поставленої мети); ініціативність (готовність і вміння виявляти творчий підхід до вирішення проблем, самодіяльність при виконанні професійних функцій); рішучість (своєчасно приймати продумані рішення і без зволікань приступати до їх виконання); самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів); самокритичність (вміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити)[5].

Оцінювальний компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним зразком. Психологічна готовність включає в себе важливий компонент – потребу я в постійному професійному самовдосконаленні. Не менш важливим, вважаємо, психофізіологічний аспект психологічної готовності майбутніх педагогів, який складається з впевнення у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка, рухомий темп роботи. Для роботи з дітьми, на переконання Л. Мерви, варто використовувати діагностичні методи, які представлені графічними тестами, рольовими іграми, моделюванням з використанням арт-засобів, які застосовуються з метою отримання інформації щодо психологічного стану та рівня особистісного розвитку вихованця [4].

На наше переконання, зусилля майбутніх педагогів, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах мають бути спрямовані на профілактику розвитку особистісних деформацій у дітей та підлітків, девіантної поведінки, надання допомоги у подоланні різних життєвих криз, консультативної допомоги у розв'язанні гострих життєвих проблем та внутрішніх конфліктів, використовуючи саме естетотерапевтичні засоби.

Отже, процес формування готовності майбутніх педагогів до взаємодії з дітьми засобами естетотерапії, є за своєю суттю складний, багатогранний характер, що включає в себе всі напрями й аспекти професійної діяльності.

Як переконливо свідчить власний досвід роботи з дітьми і підлітками засобами естетотерапії, до таких засобів відносять також образотворчі приладдя й матеріали, що мають ще певний діапазон можливих способів дії з ними, стимулюють суб'єкта до різних видів діяльності, дозволяють керувати його активністю, що вимагає розуміння специфіки й осмисленого їх застосування залежно від ситуації, проблеми людини або групи. Фарби провокують спонтанність в

образотворчій діяльності, допомагають людині яскравіше й відкритіше виявити свої емоції, дослідити власні переживання. Пластилін, глина, спеціальне тісто найбільше підходять для роботи з агресією, болем, фрустраціями. Віддзеркалення негативних емоційних станів за допомогою певних маніпуляцій з пластичними матеріалами знижує вірогідність аутоагресії й насильницьких дій з боку самої дитини стосовно інших.

Саме тому, в межах роботи студентської наукової студії особистісного і професійного зростання „Я-ефективний”, що успішно функціонує при кафедрі теорії та історії педагогіки (організатор: доктор педагогічних наук, професор Н.М.Чернуха, модератор: кандидат педагогічних наук, доцент В.Г.Муромець), майбутнім педагогам пропонується опанувати *варіативну навчальну програму «Основи естетотерапії: особистісне і професійне зростання»*. Метою цієї програми є: формування у майбутніх педагогів уявлення щодо сучасних здоров'язбережувальних технологій в освітній практиці; сформувати практичні уміння у галузі естетотерапії для забезпечення емоційного благополуччя в освітньому середовищі, зниженню конфліктних ситуацій, агресивності, тривожності тощо.

На нашу думку, питання готовності майбутніх педагогів до використання засобів естетотерапії у роботі з дітьми і підлітками потребує посиленої уваги під час викладання блоку психолого-педагогічних дисциплін, зокрема, «Педагогіка загальна», «Педагогічна творчість», «Педагогічна майстерність», «Вікова психологія», «Психологія залежностей», «Тренінг комунікативної культури педагога».

Література:

1. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья [Текст] / В. А. Ананьев. – СПб. : Речь, 2006. – с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2006. — 272с.
3. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д.Карвасарский. – СПб.: ЗАТ „Издательство Питер”, 1999.
4. Мерва Л. С. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. С. Мерва; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. - Тернопіль, 2014. - 21 с. - укр.
5. Мірошніченко Т. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання засобів естетотерапії: компетентнісний підхід / Т. В. Мірошніченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету . Педагогічні науки. - 2013. - № 3. - С. 76-82. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znprbdpu_2013_3_16.pdf.
6. Федій О. А. Естетотерапія [навч.-метод.посібник]/О. А.Федій. – Полтава, 2007. – 245 с.

УДК 378.147.091.33-027.22

М. О. Наказний,
доктор педагогічних наук, доцент
(Дніпродзержинський державний технічний університет)

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядаються цілі, завдання педагогічної практики. Зосереджується увага на питаннях керівництва педагогічною практикою, обов'язках студента-практиканта та керівника педагогічної практики вищого навчального закладу.

Ключові слова: педагогічна практика, студент-перекладач, вищий навчальний заклад, психолого-педагогічні, методичні знання.

В статті розглядаються цілі та задачі педагогічної практики. Зосереджується увага на питаннях керівництва педагогічною практикою, обов'язках студентів-перекладачів та керівника педагогічної практики вищого навчального закладу.

Ключевые слова: педагогическая практика, студент-переводчик, высшее учебное заведение, психолого-педагогические, методические знания.

The article deals with the aims and objectives of educational practices. It focuses attention on the guidance and management of educational practices. It defines the duties of students – translators and the head of the educational practices of the Higher Educational Institution.

Keywords: pedagogical practice, student translator, Higher Educational Institution, psychological and pedagogical knowledge.

У громадській думці й суспільній практиці поступово утверджується ставлення до освіти як до пріоритетної сфери, необхідної умови національного розвитку і національної безпеки. Такий підхід вимагає підвищення рівня професіоналізму в першу чергу працівників, які мають

відношення до педагогічної науки. Педагогічна практика майбутніх перекладачів в умовах вищого навчального закладу розглядається в педагогічній науці як форма необхідної адаптації студента до умов та характеру майбутньої професійної діяльності. Саме практика сприяє поєднанню теоретичної і практичної підготовки студентської молоді при вивченні основних психолого-педагогічних дисциплін, а також підвищенню ролі та престижу педагогіки як науки в цілому.

Актуальність проблеми безсумнівна, бо "педагогічна практика – невід’ємна складова професійної підготовки студентів до діяльності викладача" [1].

Не можна не погодитися з тим, що педагогічна практика для студента є досить складним і відповідальним етапом на шляху до професії учителя, який не подолаєш тільки за допомогою книжок, адже всім відомо, що "...педагогіці неможливо навчити книжками й книжками" [2]. Проходження практики сучасні дослідники називають "невід’ємною, обов’язковою" [3], "органічною" [4] складовою освітнього процесу вищого навчального закладу.

На думку І. Ганічевої педагогічна практика студента є необхідною умовою розвитку його викладацької компетентності [5], засобом підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності [6], складовою суспільної практики, яка представляє собою планомірну й цілеспрямовану діяльність педагогів [7].

Невипадково Л.Кравець підкреслює, що педагогічна практика є важливим моментом у формуванні самооцінки професійно важливих якостей, усвідомлення себе в ролі майбутнього педагога. Розуміння цього стає поштовхом до самовдосконалення, розвитку здібностей, удосконалення умінь, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності. Ця ситуація, на думку Л.Кравець, є особливо важливою для студентів, які тільки розпочинають навчання, оскільки їх самосвідомість формується здебільшого стихійно, з фрагментарним уявленням про себе як про майбутнього спеціаліста і професію взагалі [8].

Слушною у даному випадку є думка відносно того, що педагогічна практика, розглядається дослідниками як сходинка ступеневої підготовки майбутніх фахівців. Саме педагогічну практику В.Харламенко розглядає, з одного боку, як важливу складову професійної підготовки, спрямовану на закріплення та реалізацію набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, а з іншого – як засіб творчого розвитку та саморозвитку [9].

Метою нашої статті є визначення цілей та завдань педагогічної практики, орієнтовного переліку її завдань, обов’язків студента та керівника педагогічної практики вищого навчального закладу.

Звісно, основною метою педагогічної практики є оволодіння професійно-педагогічною, науково-методичною діяльністю загальноосвітнього навчального закладу, тому до основних цілей нами віднесено:

а) формування у студентів наукового підходу до вивчення закономірностей розвитку та функціонування системи освіти;

б) здобуття студентами навичок самостійної практичної вдосконаленості для майбутньої професійної діяльності;

в) поглиблення, закріплення та узагальнення знань певних предметів за профілем практиканта;

г) розкриття психолого-педагогічних особливостей процесу навчання і виховання як необхідної умови успішної діяльності студента;

д) орієнтування на розвиток практичних навичок діяльності та самостійного мислення майбутнього фахівця;

е) підготовка студентів до державних іспитів та збір матеріалів, які будуть використані при написанні дипломної роботи.

Серед основних завдань педагогічної практики ми виокремлюємо такі:

а) поглибити та закріпити теоретичні знання, які студенти отримали у вищому навчальному закладі, навчити застосовувати ці знання на практиці в умовах організації навчально-виховного процесу в загальноосвітньому закладі освіти;

б) набути певний досвід та навички щодо організації навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі відповідно до сучасних вимог;

в) розвивати вміння самостійно спостерігати, планувати, аналізувати та узагальнювати досвід роботи педагогічного колективу;

г) Передбачити й ефективно діяти в різних неординарних ситуаціях, які виникають у процесі навчання й виховання в загальноосвітньому навчальному закладі;

д) зацікавлювати до фахової діяльності педагога, розвиваючи особисті педагогічні здібності студентської молоді;

е) визначати шляхи подальшої взаємодії та зближення вищої (вищий навчальний заклад) та середньої (загальноосвітній навчальний заклад) ланки освіти.

Педагогічна практика студентів-перекладачів проходить, в основному, у VIII семестрі (IV курс навчання) і триває два-три робочі тижні. Для проходження педагогічної практики майбутні перекладачі вищого навчального закладу направляються у навчальний відділ університету, який за їх бажанням проводить розподіл та закріплення студентів за тими чи іншими загальноосвітніми закладами.

Керівництво педагогічною практикою здійснюється відповідною кафедрою, у даному випадку – кафедрою перекладу, яка пропонує практиканту конкретну програму дій. Крім програми, студент отримує щоденник педагогічної практики, який є його основним документом, і заповнюється протягом всього періоду проходження практики. Вищий навчальний заклад призначає відповідального керівника практики від кафедри та базовий навчальний заклад з числа загальноосвітніх навчальних закладів.

Керівник педагогічної практики разом зі студентом складає календарний план проходження практики, здійснює постійний контроль за його виконанням, а також консультує з фахових питань проходження педагогічної практики.

Студент повинен *враховувати* особливості функціонування навчального закладу, на базі якого проводиться практика, *підпорядкувати* свою діяльність внутрішньому розпорядку загальноосвітнього закладу, *виконувати* вказівки керівника практики від університету та керівників практики від загальноосвітньої установи.

Під час проходження педагогічної практики студент може подати методичні рекомендації адміністрації, вчителям загальноосвітнього навчального закладу з питань зміцнення матеріально-технічної бази школи, кабінету та організації навчально-виховного процесу закладу освіти.

Звісно, виконуючи необхідний перелік завдань педагогічної практики, студент-практикант та керівник педагогічної практики вищого навчального закладу мають виконувати покладені на них обов'язки. Розглянемо їх за допомогою таблиці 1.

Таблиця 1

Обов'язки студента-практиканта та керівника педагогічної практики вищого навчального закладу

Студенти-практиканти зобов'язані:	Керівник практики зобов'язаний:
<ul style="list-style-type: none"> – дотримуватися правил внутрішнього розпорядку навчального закладу, на базі якого проходить практика; – виконувати вказівки керівника практики згідно затвердженого календарно-тематичного плану проходження педагогічної практики; – якісно підготувати текстову частину практики: а) щоденник педагогічних спостережень; б) план-конспект проведених уроків; в) сценарний план проведення позакласних заходів; г) інші матеріали документальної частини звіту. 	<ul style="list-style-type: none"> – створити необхідні умови для проходження студентами педагогічної практики; – забезпечити належний контроль за якісним виконанням календарно-тематичного плану педагогічної практики; – надавати методичну допомогу під час проходження педагогічної практики; – організувати необхідну контролюючу функцію за проходженням педагогічної практики: а) перевірити достовірність звітів; б) опрацювати відгуки проходження практики; в) ознайомитися з характеристикою на студента-практиканта за період перебування на практиці.

Після проходження педагогічної практики студент повинен мати загальне уявлення про функціонування загальноосвітнього навчального закладу, а саме: його нормативно-правову базу, структурні компоненти навчально-виховного процесу, права та обов'язки суб'єктів освітньо-виховної діяльності; основні положення, що регламентують організацію і планування навчально-виховного процесу; форми організації навчально-виховної та науково-методичної діяльності; основи педагогічного проектування тощо. Студент повинен уміти аналізувати стан нормативно-правової бази освітньої установи, рівень її науково-методичного забезпечення; а також повинен вміти проводити урочні та позаурочні заняття; самостійно розробляти план уроку, позакласного заходу, обґрунтовано обираючи ті чи інші форми та методи навчання.

Розглянемо орієнтовний перелік завдань педагогічної практики (з розподілом годин) за допомогою таблиці 2.

Таблиця 2

Орієнтовний перелік обов'язкових завдань педагогічної практики студента-перекладача

<i>Перелік завдань</i>	<i>Кількість годин</i>
1. Дослідження студентом управлінсько-педагогічної діяльності загальноосвітнього навчального закладу	16
1.1. Знайомство з організаційно-управлінською структурою школи	6
1.2. Особливості нормативно-правової бази закладу освіти	4
1.3. Дослідження професійно-педагогічної діяльності педагога	6
2. Моделювання навчальних занять зі спеціальних дисциплін та позакласних заходів	64
2.1. Знайомство з науково-методичною діяльністю педагога	14
2.2. Проектна діяльність педагога, проведення навчальних занять та позакласних заходів	6
2.2. Методика організації і проведення аналізу навчальних занять	30
3. Оформлення звіту педагогічної практики	14
ВСЬОГО:	80

Виконуючи зазначений перелік завдань, студент проходить певні рівні розуміння сутності педагогічної діяльності. Нами визначено два таких рівні: підготовчий та творчий.

На першому – підготовчому – рівні студент:

а) досліджує нормативно-правове регулювання загальноосвітнього навчального закладу (Закони України, що регламентують діяльність тієї чи іншої освітньої установи, функціональні обов'язки суб'єктів загальноосвітнього навчального закладу; планування навчального процесу тощо);

б) знайомиться з навчальним закладом, де проходить педагогічна практика (мета, цілі, завдання, структура загальноосвітнього навчального закладу, перспективи його розвитку тощо);

в) вивчає організацію і планування навчального процесу загальноосвітнього навчального закладу (сучасні підходи до організації навчального процесу, особливості розробки навчального плану, структура розкладу та проведення навчальних занять, методичні рекомендації щодо вдосконалення навчально-виховного процесу тощо).

На другому – творчому – рівні студент:

а) осмислює навчальні заняття вчителів-предметників, які відвідує під час проходження педагогічної практики;

б) знайомиться з науково-методичним забезпеченням предметів, які викладаються вчителями-предметниками;

в) досліджує накопичений досвід вчителів-предметників загальноосвітнього навчального закладу (мета, цілі уроку, його структура; науково-методична діяльність педагогів; форми і методи організації урочної та позаурочної діяльності педагогів; шляхи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, атестація тощо);

г) відпрацьовує навички педагогічного аналізу навчальних занять та позакласних заходів (мета, цілі, завдання та функції педагогічного аналізу; особливості педагогічного аналізу як компонента управлінсько-педагогічної діяльності педагога; аналіз діяльності педагога та учня; складові системи діяльності педагога та учня, використання інноваційних підходів до педагогічного аналізу тощо);

д) проектує власні моделі урочної та позаурочної діяльності (теоретична основа проектування, роль і місце проекту в педагогічній діяльності, складові проектної діяльності, перші кроки проектування тощо);

е) презентує узагальнений звіт педагогічної практики.

Як бачимо, підготовчий та творчий рівні дозволяють *забезпечити* виконання необхідного переліку завдань педагогічної практики, які полягають у поглибленні знань та перевірці теоретичних знань студентів; *пристосувати* студента-перекладача до активних форм педагогічної діяльності в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців; *пов'язати* програму практики з циклом психолого-педагогічних предметів вищого навчального закладу.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити **висновок**, що педагогічна практика в умовах загальноосвітнього навчального закладу відкриває всі можливості для професійного самовдосконалення майбутніх фахівців педагогічного профілю (див. рис.1).



Рис.1 Можливості педагогічної практики для студентів-перекладачів вищого навчального закладу

Визначені нами цілі та завдання педагогічної практики, орієнтовний перелік її завдань, керівництво педагогічною практикою, а також обов'язки студента-практиканта та керівника педагогічної практики вищого навчального закладу дають можливість зробити ще один із основних акцентів у педагогічній науці: найбільш ефективний спосіб підвищення педагогічної майстерності – це самоосвіта, яка виявляється в прагненні до постійного зростання та самовдосконалення. Саме педагогічна практика є одним із тих правильних шляхів, який перевіряє на практиці знання, отримані студентами упродовж багатьох років.

Література:

1. Старченко Е. В. Педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов вузов [Электронный ресурс] / Е. В. Старченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 173-182. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/99/4726/>
2. Абасов З.А. Роль педагогической практики студентов в их профессиональном становлении [Электронный ресурс] / З.А. Абасов // Социологические исследования. 2002. – № 3. – С. 94-96. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/010/992/1219/013.ABASSOV.pdf>
3. Исаева Т.А. Педагогическая практика в образовательном процессе высших учебных заведений России и за рубежом (на примере университетов Великобритании, США, Германии) [Электронный ресурс] / Т. А. Исаева // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 412-414. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/39/4591/>
4. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности [Электронный ресурс] / О.С. Гребенюк Основы педагогики индивидуальности. 2008. – с. 458 – Режим доступа: <http://uchebnikfree.com/page/pedagogu/ist/ist-4--idz-ax250--nf-3.html>
5. Ганичева И.А. Педагогическая практика студента как источник развития его преподавательской компетентности [Электронный ресурс] / И.А. Ганичева // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2007, № 1 – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2007/1127.htm>
6. Иванова Л.В. Педагогическая практика как средство подготовки будущего учителя к инновационной деятельности [Электронный ресурс] / Л.В. Иванова // Сборник научных трудов SWorld. – Выпуск 3(36). Том 13. – Иваново: МАРКОВА АД, 2014 – С. 56-58. – Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/konfer36/401.pdf>
7. Пидкасистый П.И. // Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С. 3-31
8. Кравець Л. Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя [Электронный ресурс] / Кравець Л. // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Полтава. – 2012. – № 55 – С. 80-86. – Режим доступа: file:///E:/pena_2012_2_16.pdf
9. Харламенко В.Б. Педагогічна практика – системоутворювальний компонент професійної підготовки майбутнього вчителя [Электронный ресурс] / В.Б. Харламенко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 13 – Глухів: ГДПУ, 2009. – С. 73-76. – Режим доступа: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk_13/V13_73_76.pdf

Н.Г. Недодатко,

кандидат педагогічних наук, доцент,

член-кореспондент Української Академії Акмеології

(Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ "Криворізький національний університет")

КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Висвітлюються питання духовно-морального виховання дітей дошкільного віку засобами краєзнавства.

Ключові слова: духовно-моральне виховання, краєзнавство, дошкільний вік дітей.

Освещаются вопросы духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста средствами краеведения.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, краеведение, дошкольный возраст детей.

The question of spiritual and moral education of preschool children by means of regional studies are outlined

Keywords: spiritual and moral education, land study, pre-school age children.

Постановка проблеми. Духовно-моральний стан сучасного суспільства викликає глибоку тривогу: зростання значущості особистої вигоди, зневажання гідності людини, девальвація цінності моральних взаємин, зниження соціальної відповідальності. Найнебезпечніше те, що явища, які віддзеркалюють означені тенденції, перестають сприйматися як виняток, а з кожним роком усталюються. Людину намагаються призначити до того, що поняття моралі є якщо не архаїчними, то принаймні, несучасними.

Аналіз літературних джерел. Проблемі духовності присвячено низку праць дослідників, які представляють різні наукові галузі. Це – філософи, етики, психологи, педагоги, а також фахівці в галузі богослов'я.

Ідеї класиків гуманістичного підходу (Е. Фромм, К. Юнг, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) були розвинуті українськими психологами (М. Й. Боришевським, Г. О. Баллом, М. В. Савчиним, Т. М. Титаренко та ін.). Зокрема, психологічним аспектам духовності присвячені дослідження М. Й. Боришевського, О. І. Зеліченка, В. П. Москальця, Е. О. Помиткіна та інших. Ціннісні орієнтації духовної сфери особистості досліджували Г. Олпорт, Т. Парсонс, В. О. Ядов та інші.

Мета статті. Розкрити можливості використання краєзнавства у духовно-моральному вихованні дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою дослідження духовності є системний підхід до інтерпретації духовності. *Духовність – це стійка особистісна властивість людини, здобута завдяки певним природженим психофізіологічним можливостям, що у процесі оволодіння індивідуальним життєвим досвідом конструктивно взаємодіяла з соціальними впливами, які в системному поєднанні сприяли формуванню індивіда як активного суб'єкта соціальної діяльності, поведінки, здатного до здійснення життєвого вибору, відповідальність за який людина покладає на себе.*

Все, що робить людина, як поводить, якими цінностями, потребами мотивується її активність, можна оцінити з позицій духовності (М.Й. Боришевський).

В основі духовності лежать моральні принципи життєдіяльності. Програма і методичні рекомендації орієнтовного змісту національного виховання в Україні визначають шляхи утвердження принципів загальнолюдської моралі. З-поміж них виховання ідеалів Добра, Правди, Свободи, Любові, Дружби, Справедливості, Совісті, людської Гідності; моральної свідомості та моральних переконань, моральних почуттів, що відбивають ставлення до Батьківщини, людей і до самих себе; розуміння загальнолюдської народної моралі.

Краєзнавство – це комплекс наукових дисциплін, різних за змістом та методами дослідження, але який забезпечує наукове, всебічне вивчення рідного краю.

Національне виховання дошкільників ґрунтується на краєзнавчому принципі, який свого часу обстоювали С. Русова, К. Д. Ушинський, Н. Вессель, В. О. Сухомлинський та інші. Новаторством за часів життя видатного педагога К. Д. Ушинського було введення ним до навчальних планів початкової школи вітчизнознавства. Реалізація краєзнавчого принципу передбачає комплексність і усебічність вивчення рідного краю, своєї Вітчизни. Курс вітчизнознавства, на думку К. Д. Ушинського, вводить дітей у науку, але не як у мертву купу книжок, а як у живе роз'яснення світу, перейнятого життям.

Утілення принципу краєзнавства у життя в роботі з дошкільнятами взаємопов'язане з принципом регіонального підходу в ознайомленні з природою. Ще К. Д. Ушинський застерігав, що курс вітчизнознавства має бути пристосований до горизонту кожної місцевості, оскільки дітям властивий, за його висловом, «інстинкт місцевості», любов до краю, де вони народились і зросли.

У педагогічній спадщині С. Русової, зокрема в її праці «Нова школа», знаходимо також поради щодо виховання згідно з регіональним підходом. Вона вважала, що прищепити дитині національні риси можна, лише орієнтуючись на специфіку природи, географічного розташування, клімату, історії рідного краю на певній території.

Але не слід захоплюватись вивченням лише своєї місцевості. Батьківщина – це вся наша країна з розмаїттям природних ландшафтів, рослинного і тваринного світу, обрядів і традицій.

Нині настали сприятливі умови для подолання духовного занепаду нашого суспільства, відродження та розвитку національної культури.

Вважають, що для дитини-дошкільника поняття «краєзнавство» занадто складне. Але ж малюк вивчає рідний край, вирушаючи з коліски. Для дошкільняти особливо важливе те емоційне забарвлення кожного його виходу в навколишній світ, яке забезпечує легкість та глибину засвоєння кожної дрібниці.

Як зазначає М. Кошіль, сучасним дітям не завадить відчутти таємничу принадність та обожнювання сил природи, яке і тепер живе в наших піснях, казках, приказках, загадках, заклинаннях, примовках. Художнє мислення народу яскраво виражене в мові. Назви дерев, квітів, явищ природи – то могутня образна інформація, що накопичувалася нашими пращурами впродовж віків і в такий спосіб передавалася нашим нащадкам. Варто згадати і українську народну ботаніку, оповиту релігійно-міфічним серпанком. Вона є свідченням естетичного ставлення наших предків до світу рослин. Народні вірування, звичаї, свята календарно-обрядового циклу відкривають перед дітьми цілий світ, у якому панує глибоке відчуття краси та екологічного мислення українців [5].

Наші предки до Природи, тобто до сонця, місяця, землі, води, рослин, тварин ставились, як до живого організму. Вони з ними розмовляли, просили їх про певні блага, освячували, приносили їм жертви, влаштовували на їх честь свята.

Світло і темрява – споконвічно хвилювали людину. З давніх-давен наш народ уважно придивлявся до життя природи і помічав дивовижну залежність її розвитку від небесних світил. Зійшло сонечко – ожила земля, розплющили очі квіти, заспівали пташки. Ніч прийшла – все притихло, заспокоїлось, наче стомилось.

Людина і природа всім своїм існуванням залежать від сонця. Без нього немає на землі життя. В українській народній поезії сонце називають святим, чистим, праведним, Божим оком.

Серед назв рослинного і тваринного світу можна зустріти такі, що утворились під впливом сонячного знаку. Наприклад, гарна городня рослина дістала назву «соняшник», адже її ясно-жовта квітка так схожа на небесне світило. Маленьку комашку з жовтогарячими крильцями народ ласкаво називає «сонечко».

Глибоко шанують у народі і нічні світила. Молодшим братом сонця називали наші предки місяць. Вважалось, що він справляє неабиякий вплив на людей, на рослин. Таємничими силами наділяв народ у своїх віруваннях молодший місяць (молодик, новий). При його появі кожний, хто вперше його побачить, повинен був обернутися до нього обличчям, перехреститися або ж прочитати молитву. На молодика намагалися не починати роботу, наприклад сівбу. Навпаки, лікарські рослини і трави, зібрані під час молодого місяця, вважались особливо цілющими.

Людині споконвічно хотілось бачити у природі не ворога, а друга.

Земля... Народ ніколи не уявляв свого життя без землі. Та й хіба може бути інакше? Адже дерево або квітка гинуть, якщо їх вирвати з ґрунту. Так і людина. Її душа в'яне, засихає, втративши зв'язок із рідним краєм.

Споконвічно люди вважали землю матір'ю. Вона завжди зігріє, нагодує своєю щедрістю, підтримає і захистить в лиху годину. Все від землі - вважали наші предки. Своім життям і добробутом людина зобов'язана передусім їй.

Українці дуже любили і шанували батьківський край. Вони пишалися своєю рідною землею. Мабуть, тому в народі завжди існував звичай – брати грудочку землі на спомин у далекі краї. У такий спосіб люди прагнули зберегти зв'язок із могутньою силою, що породила і благословила їх на життя.

Стародавні українці свято вірили в те, що земля жива. Вона дихає, родить, втомлюється, інколи хворіє. Люди ставились до землі, як до живої істоти, що відчуває і ласку, і біль. Найміцнішою у наших предків вважалась клятва землею. Праця на землі завжди була святим обов'язком людини. Українці ніколи не уявляли власного щастя без щасливої, дбайливо обробленої ниви чи городу.

Людина завжди поважала землю, яка, в свою чергу, оберігала й плекала людське життя. Так було колись і так має бути завжди.

Земля – це не тільки родючий ґрунт. Вона є щедрою домівкою, яку ми повинні оберігати і шанувати. Незалежно від того, якого кольору земля у нас під ногами, ми любимо її. Адже все – гори і долини, поля і пустелі – це наша планета, а ми її діти – земляни. Мільярди років земля оберігає життя людей у Всесвіті і водночас потребує нашої поваги, любові, дбайливого ставлення і захисту.

Так само і вода. Без води життя гине – в'яне квітка, страждає звір, змовкає пташина. Все живе на землі потребує води. Кожна її крапля є дорогоцінним даром природи. Вода напуває землю, а земля годує людину. Серед наших предків існувало справжнє водопоклоніння. Обоженувалось все – море, озеро, річка, джерело, криничка. Народ поважав воду як святу стихію, від якої залежало її щастя і добробут. В уяві стародавніх людей вода була старшою за все інше на землі – дерева, рослини, тварини.

Шанобливе ставлення до води виявилось і в обрядах її освячення, які відбувалися під час Водохреща і Стрітіння. Йорданська і стрітенська вода вважалась цілющою – її пили, нею змащували хворі місця, вмивалися, купалися в ній. За стародавніми віруваннями це додавало людям здоров'я і вроди. поважливе ставлення до криниць підштовхувало наших предків до їх освячення – над ними світили свічки, ставили хрести, образи, каплички.

Споконвічно шанують в Україні дерева і квіти. Наші предки обоженували квіти, вважаючи, що цей досконалий витвір природи даровано людям від Бога. Із сивої давнини прийшов до нас гарний звичай плести вінки й прикрашатись ними під час різних народних свят. Найпочесніше місце в українській хаті завжди відводилось освяченим рослинам.

Багатовікові уявлення українців про красу рідної природи знайшли своє відображення у багатьох чудових зразках народної творчості, почесне місце серед яких займають українські вишиванки, що є своєрідним символом і візитною карткою нашої Батьківщини. Вишиванка, як дзеркало відбиває красу землі. У вишиванці можна закодувати найпотаємніші думки і сподівання: любов, сум, надію, віру, чекання.

Багато секретів приховує вишиванка і відкриває їх не всім і не відразу. Мова її виробів стає зрозумілою лише тим, хто закохано й поважливо ставиться до природи. Вишиванка – то духовне коріння нашого народу, художнє втілення його тісного зв'язку з красою рідної землі.

Компетентність дитини відповідно до сучасних програм «Українське дошкілля», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки» та програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» - неодмінна передумова становлення цілісної особистості, метою якої є формування елементів екологічного світорозуміння, формування у дитини уявлення про те, що в кожній людині є найдорожче місце на землі – місце, де вона народилася.

Через краєзнавство іде духовне збагачення дітей, виховання любові до Батьківщини, її природи, рідної мови, історії, культури народу. Зміст роботи з розділу «Рідний край» (програма «Українське дошкілля») ураховує регіональні, географічні, етнічні особливості краю. Реалізація завдань програми має сприяти формуванню у дошкільнят високих духовно-моральних якостей, а саме:

- інтересу до минулого і сьогодення;
- любові до рідного краю, міста, району, його історії;
- бережного ставлення до довкілля і турботи про нього;
- розуміння краси природи, результатів людської праці, людських взаємин, вболівання за відродження національної культури;
- шанобливого ставлення до народних традицій та звичаїв, рідної мови [1].

Видатний педагог В.О.Сухомлинський радив проводити уроки в природі: «Ведіть дітей у ліс, до річки, на луг, відкривайте перед ними джерело, без якого неможливе повноцінне духовне життя, і ви побачите, як ваші діти стануть розумними, спостережливими, кмітливими, добрими».

Елементи краєзнавства можна вводити в роботу вже з молодшими дошкільнятами:

- малі форми усної народної творчості – казки, колисанки, забавлянки, потішки тощо. Саме через казки, пісні, прислів'я, приказки дошкільня дістає перше уявлення про культуру та побут свого народу;

- дітей прилучають до пізнання історії своєї сім'ї, свого народу. Навчають малят шанувати і любити матір, батька та інших членів родини;

- ознайомлюють з природою рідного краю, змінами в рослинному світі та різних пір року, виховують бережне ставлення до рослин і тварин, формують уміння догляду за ними;

- вводять у повсякденне життя малят народну іграшку, вироби народно-вжиткового мистецтва (вишивку, кераміку тощо);

- ознайомлюють дітей з традиціями рідного народу через ігрову діяльність; народні фізкультурні ігри, спортивні змагання на народних святах, дидактичні ігри з лялькою.

У старших групах слід створювати відповідне навчальне, ігрове та розвивальне середовище; куточки краєзнавства; вишиті рушники, серветки, керамічні вироби, вироби з лози, дерева. А ще діти люблять прогулянки, подорожі, різні походи. Не завжди є можливість повести дітей до лісу, але на території дитячого садка є куточки лісу, де ростуть берізки, ясени, дуби і прикрашають собою місцевість. Можна повести дітей до найближчої річки, де діти послухають шепіт води, підслухають розмову вербиці та водиці, бесіди мешканців водойми: жабки-скрекотушки, рака-неборака, рибки-вертихвістки, равлика-павлика.

Мандруючи вулицями міста, звернути увагу дітей на «зелене намисто листочків», розглянути будову окремих дерев, їх листочків, послухати як вони шелестять, немов співають тиху пісню.

Подорожуючи в світ рідної природи, слід використовувати загадки, прикмети, прислів'я, легенди; вчити описувати, складати оповідки, казки.

Висновок. Краєзнавча робота в дитсадках має бути не лише на заняттях з усіх розділів програми, а у повсякденному житті, в іграх, під час спостережень, самостійної художньої діяльності, під час свят та розваг. Вона дає дітям фізичне і духовне здоров'я.

Під час прогулянок в природу діти милуються красою весни, розмаєм літа, ніжною тишею осені... Вони усвідомлюють себе часточкою великого прекрасного світу і розуміють, яке місце в ньому посідає людина – не споживач, а друг природи. Вони вчаться елементів творчості, виховують у собі турботливе ставлення до всього живого на землі. В процесі краєзнавчої діяльності діти крок за кроком накопичують знання про рідний край, свій родовід, у них формується національний світогляд любов до батьківської землі, свого народу. У них виникає потреба не лише пізнавати, а й жити для інших.

Література:

1. Білан О.І., Возна Л.М., Максименко О.Л., Овчаренко Л.Р., Руханська Л.С., Самсон В.Р. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» // О.І.Білан, Л.М.Возна, О.Л.максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 264 с.

2. Виховання духовності особистості: навчально-методичний посібник / [М.Й.Боришеський, Л.І.Пилипенко, О.І.Пенькова та ін.]; за заг. ред. М.Й.Боришевського. – Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2013. – 104с.

3. Кононко О. Духовність, душевність, моральність... / Олена Кононко // Дошкільнє виховання. – 2004. - №4. – С. 4 -5.

4. Котова В. Рідне місто знати і любити / Вікторія Котова // Дошкільнє виховання. – 2006. - №1. – С. 12 - 13.

5. Кошіль М. Виховання екологічної культури засобами народознавства / Марія Кошіль // Рідна школа. - 2001. - №6 (857). – С.43-44.

6. Помиткін Е. Психологічне забезпечення духовного розвитку дитини: Програми роботи з дітьми від 5 до 18 років / Е.Помиткін. – Київ. – Шкільний світ, 2008. – 127 с.

С.Ф. Одайник,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради)

ПОСТАТЬ ЄВДОКІЇ ПЕТРІВНИ ГОЛОБОРОДЬКО

Висвітлюються ідеї та дається аналіз акме-особистості Є. П. Голобородько, яка належить до тієї інтелектуальної еліти, хто становить славу і гордість нашої держави. Людяність, професіоналізм, глибина думки поєднуються в її особі з талантом науковця, а життєвий шлях, безмежна відданість обраній справі, вражаюча працелюбність є прикладом для наслідування

Ключові слова: акме-особистість, інтелектуальна еліта, наукова школа, педагогічна майстерність.

Освещаются идеи и дается анализ акме-личности Е. П. Голобородько, которая принадлежит к той интеллектуальной элите, которая составляет славу и гордость нашего государства. Человечность, профессионализм, глубина мысли сочетается в ее лице с талантом ученого, а жизненный путь, безграничная преданность избранному делу, огромное трудолюбие является примером для подражания

Ключевые слова: акме-личность, интеллектуальная элита, научная школа, педагогическое мастерство.

The ideas and the analyses of Acme-personality of Ye. P. Goloborodko, who belongs to the intellectual elite, who is the glory and pride of our state are given in the article. Humanity, professionalism, depth of thought are combined in her person with the talent of a scientist and the way of life, boundless devotion to her chosen cause, great diligence are an example to follow

Keywords: Acme-personality, the intellectual elite, scientific school, pedagogical skills.

Серед славетних імен вітчизняних учених, котрі зробили вагомий внесок у розвиток української педагогічної науки вирізняється постать **Євдокії Петрівни Голобородько** – доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України, академіка Академії педагогічних і соціальних наук, академіка Міжнародної слов'янської академії освіти імені Я.А. Коменського, академіка Української академії акмеологічних наук, заслуженого діяча науки і техніки.

Євдокія Петрівна належить до тієї інтелектуальної еліти, хто становить славу і гордість нашої держави. Людяність, професіоналізм, глибина думки поєднуються в її особі з талантом науковця, а життєвий шлях, безмежна відданість обраній справі, вражаюча працелюбність є прикладом для наслідування. Під керівництвом Євдокії Петрівни не одне покоління науковців пройшло важливий етап свого становлення. Одні захоплюються багатогранністю світогляду видатного вченого, інші навчаються хисту щодо пошуку нових ідей та їх втілення в освітянську практику.

Народилася Є. П. Голобородько в селі Проценково Херсонського району Херсонської (у ті роки – Одеської) області в багатодітній селянській родині. Батьки Євдокії Петрівни були хліборобами і своїх дітей виховували в працелюбстві, шанобливому, турботливому ставленні до інших людей, у першу чергу, до людей праці та доброї душі, повазі до народних звичаїв, традицій і канонів життя. Спочатку Євдокія Петрівна Голобородько (Жакоміна) навчалася в Проценківській початковій, а потім – у Зеленівській семирічній школах, обидві з яких закінчила на «відмінно» й у 1952 році вступила до Херсонського педагогічного училища. Після закінчення середньо-спеціального освітнього закладу (1956 рік) одержала диплом із відзнакою та продовжила навчання на мовно-літературному факультеті Херсонського державного педагогічного інституту ім.Н.К.Крупської (1956-1960 рр.) за спеціальністю «Російська мова і література».

Закінчивши у 1960 році Херсонський державний педагогічний інститут ім. Н.К.Крупської, пішла працювати вихователем і вчителем української мови і літератури в середню школу-інтернат №1 м. Херсона, адже ще з дитинства мріяла вчителювати. У ці роки трудова діяльність Євдокії Петрівни була спрямована на розвиток індивідуальності кожного школяра, на прищеплення дітям бажання вчитися. Згодом свій талант педагога вона втілювала в Бериславському педагогічному училищі, навчаючи майбутніх учителів, адже сама демонструвала професійну майстерність, педагогічний такт, творчість, упевненість, прагнення до пізнання нового, закоханість у вчительську справу.

У цей період відбулося становлення високопрофесійного, компетентного викладача. Тому закономірним є те, що Є. П. Голобородько продовжила трудову діяльність у Херсонському

державному педагогічному інституті ім. Н.К.Крупської (нині Херсонський державний університет), де в різні роки була заступником декана філологічного факультету, завідувала кафедрами російської мови (1980-1985 рр.) та лінгводидактики (1992-2002 рр.). Протягом тривалої роботи в цьому навчальному закладі Євдокія Петрівна, разом зі своїми студентами йшла шляхом розвитку, удосконалення, професійного зростання – від викладача до професора. За період науково-педагогічної діяльності в Херсонському державному університеті розробила й вела курси практикуму з російської мови, вступу до мовознавства, сучасної російської літературної мови, історичної граматики, історії російської літературної мови, порівняльної граматики, методики викладання російської і української мов, основ наукових досліджень, ряд спецкурсів і спецсеминарів.

Окрему сторінку в науково-педагогічній діяльності Євдокії Петрівни становить робота з підготовки вчителів російської мови для Узбецької РСР. Студенти з Узбекистану (більшість з Каракалпакії) навчалися в Херсонському державному педагогічному інституті імені Н.К.Крупської біля 20 років (60-80-ті рр. ХХ ст.). Є. П. Голобородько не лише викладала в них лінгвістичні та методичні курси, а й виконувала обов'язки куратора академічної групи. Багато зусиль для цього вона доклала, підвищуючи грамотність студентів та формуючи їхній науковий світогляд. Екскурсії Херсонщиною, Україною, колишнім Радянським Союзом, зустрічі з видатними людьми, читацькі конференції тощо дали свої результати, адже серед випускників її групи немало відмінників навчання, які згодом стали передовими вчителями, керівниками шкіл, завідувачами райвно УзРСР. Колишній куратор підтримує зв'язки зі своєю групою до цих пір.

Саме вчителювання дало поштовх до наукових пошуків у педагогічній сфері. Вона навчалася в цільовій аспірантурі при Науково-дослідному інституті педагогіки АПН України, де підготувала й захистила кандидатську дисертацію. Невдовзі розпочала роботу над докторською дисертацією, яку також успішно захистила.

До основних напрямів наукової діяльності Є.П.Голобородько належать: методика навчання російської мови, методика навчання української мови, загальна педагогіка та педагогіка вищої школи, питання виховання.

У свій час вона була членом спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій при Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса), заступником голови спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських і докторських дисертацій у Херсонському державному університеті. Нині є членом цієї спеціалізованої вченої ради.

Євдокія Петрівна заснувала власну наукову школу, яка успішно працює вже тривалий час. Наукова школа – це природно створений живий організм, який акумулює знання й досвід кожного науковця та переносить їх в освітнє середовище, надихає «новачків» на розвиток необхідних для дослідництва компетентностей, підтримує новачків, уселяє впевненість, тішить дружнім ширим спілкуванням. Для кожного Євдокія Петрівна відшукає творче завдання, терпляче вислухає думки, підтримає й спрямує на подальші кроки. Вона підготувала 3 доктори та 26 кандидатів педагогічних наук. На цей час є керівником наукових досліджень докторантів, аспірантів, здобувачів.

Очолована вченим наукова школа – це колектив однодумців, котрі знаходяться у постійному пошуку нових ефективних теоретичних і практичних підходів до навчання і виховання підростаючого покоління. Вона вчить науковців-початківців знаходити нові методи й засоби підвищення не лише ефективності, а й якості навчально-виховного процесу закладу освіти, формує в них комплексне бачення рішення проблем, зосереджує увагу на тому, що досягти високих результатів можливо лише напруженою, наполегливою працею.

До складу наукової школи Є. П. Голобородько входять близько сорока членів – доктори і кандидати наук, докторанти, аспіранти, здобувачі, магістранти, учителі-експериментатори, співавтори науково-методичних праць. У полі зору діяльності школи – питання методики вивчення української та російської мов, проблеми загальної педагогіки і педагогіки вищої школи. Теоретико-експериментальні дослідження проводяться на рівні початкової, основної, старшої й вищої школи, а також у системі післядипломної освіти за такими напрямками:

- ✓ методика викладання російської мови як рідної, близькоспорідненої, іноземної;
- ✓ методика викладання української мови;
- ✓ методика паралельного викладання російської та інших мов;
- ✓ методика викладання української мови в початковій та основній школі;

- ✓ питання загальної педагогіки;
- ✓ педагогіка вищої школи;
- ✓ розвиток педагогічної майстерності.

За довгий час сформувалася певна система роботи цієї наукової школи: індивідуальні та групові консультації, зустрічі із провідними вченими, самостійна робота в наукових бібліотеках, науково-педагогічні екскурсії та експедиції, творчі зв'язки зі школами та науковими центрами України й зарубіжжя. Особлива увага приділяється педагогічному експерименту, методиці його проведення та обробці результатів.

Усвідомлюючи необхідність в обміні досвідом, у постійному спілкуванні між молодими науковцями, професор Є. П. Голобородько проводить постійно діючі семінари, наприклад, «Творчий розвиток науково-професійної компетентності вчених-педагогів», де розглядаються питання методології наукових досліджень, здійснюється інформування про нові досягнення в галузі лінгводидактики та педагогіки, обговорюються фундаментальні праці з тем досліджень, постійно проводиться огляд відповідних наукових публікацій. На засіданнях семінарів кожен аспірант має можливість подискутувати, провести майстер-клас, поділитися власним баченням вирішення педагогічних проблем. Окрім наукових знань, у межах школи під керівництвом Євдокії Петрівни формуються особистості, еліта української педагогіки.

Левову частку в науковій праці Євдокії Петрівни займає підготовка педагогічних кадрів: допомагає молодим колегам, консультує аспірантів, керівників навчальних закладів, методистів, викладає на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Ще з 1960 року вона бере активну участь у процесі удосконалення професійної майстерності педагогів. На даний час Євдокія Петрівна – професор кафедри педагогіки і психології Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Проводячи заняття на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, науковець передає не лише свої багаті знання й досвід, а й віддає тепло своєї душі й серця. Захоплена своєю справою, вона надихає багатьох педагогів на наукове зростання. Як високопрофесійний спеціаліст з енциклопедичними знаннями Є. П. Голобородько завжди приходиться на допомогу. Вона вміє вселити у кожного впевненість у власних силах. У кожному виступі Євдокії Петрівни відчувається творча наснага, могутні поривання до досягнення нового, бажання бути корисною суспільству.

Є. П. Голобородько не втрачає тісних зв'язків з учителями-практиками. Вона завжди знаходиться у вирі проблем шкільного життя, активно залучає до наукових досліджень творчих педагогів, допомагає їм у роботі над статтями, залучає до участі в науково-методичних та науково-практичних конференціях, семінарах, засіданнях, керує їхньою пошуковою роботою. Тісно співпрацює з багатьма колективами навчальних закладів області, які займаються експериментальними дослідженнями.

Є. П. Голобородько систематично виступає в засобах масової інформації з актуальних питань освіти.

Окремою сторінкою науково-педагогічної діяльності вченого-педагога є участь у життєтворчості Станіславської загальноосвітньої школи I-III ступенів ім. К. Й. Голобородька Білозерського району Херсонської області. Разом з колегами КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», представниками своєї наукової школи та педагогічним колективом вищевказаної школи Євдокія Петрівна долучається до проведення різних заходів.

Є. П. Голобородько приділяє багато часу видавничій діяльності, – вона працює у редакційних колегіях низки фахових наукових видань України: «Педагогічні науки», «Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології», «Педагогічний альманах», «Науковий вісник ХДМІ», «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі», «Русское просвещение»; а також у редакційних колегіях всеукраїнських наукових, науково-методичних, педагогічних журналів: «Світова література», «Русская словесность», «Русский язык в школе», «Русский язык, литература и культура в школе и вузе», «Таврійський вісник освіти». Член міжнародного редакційного комітету «Известий МСДО ім. Я.А.Коменского»; була редактором науково-методичного журналу «Розмаїття», головним редактором збірника наукових праць «Метода». Рецензує підручники і методичні посібники.

Коло наукових інтересів Є. П. Голобородько не обмежується суто педагогічними темами, її хвилюють повсякденні виклики соціального життя: умови родинного виховання, полікультурність громади, громадянське становлення особистості школяра, здоров'я та

соціальний захист дітей. Відтак знають вченого не тільки в науково-педагогічних центрах і навчальних закладах, але й в громадських організаціях, згадуючи добрим словом вдячності за невичерпний розум, світлу мрію. Вона веде активне громадське життя. У 70-х роках ХХ століття була ректором Херсонського народного університету пам'яток історії і культури України; у 80-х роках ХХ століття – голова обласної ради зі стажування молодих спеціалістів; у 90-ті роки ХХ століття – голова психолого-педагогічного комплексу Херсонського державного університету, голова міжкафедрального семінару психолого-педагогічних дисциплін, член учених і науково-методичних рад, член правління Херсонського обласного товариства «Знання» тощо. Нині співпрацює з різними громадськими організаціями.

Нині у її доробку понад 300 друкованих праць з актуальних і важливих для педагогічної науки проблем. Серед них колективні й індивідуальні монографії, підручники, методичні посібники (серед них звукові), розробки уроків, методичні рекомендації, методичні вказівки, робочі зошити, статті, тези, рецензії праць, присвячені особливостям вивчення близькоспоріднених мов, підготовці вчителів-словесників, питанням навчання й виховання підростаючого покоління.

Самовіддана праця професора Є. П. Голобородько неодноразово була відзначена державними нагородами. Зокрема, вона нагороджена почесними грамотами Верховної Ради України, Міністерства освіти України, почесними знаками «Відмінник народної освіти УзРСР», «Відмінник освіти України», медалями «Ветеран праці», «За наукові досягнення», «К.Д. Ушинський», медалями Пушкіна, Сковороди, Золотою медаллю «60 років Товариства «Знання України».

Є.П.Голобородько підтримує наукові зв'язки з різними науковими центрами України та вченими зарубіжних країн – Росії, Білорусі, Молдови, Придністров'я, Киргизстану, Польщі та ін.

Доктор педагогічних наук, професор Є. П. Голобородько – одна з відомих педагогічних постатей свого часу. Вона виховала не одну тисячу педагогічних працівників – учителів, завучів, директорів середніх навчальних закладів різних типів, керівників освітянських установ, учених, які працюють на різноманітних посадах (проректори, директори інститутів, завідувачі кафедрами, викладачі вищів тощо) не лише в Україні, а й у близькому та далекому зарубіжжі – у країнах СНД, Західної Європи, Близького Сходу, Америки. Учні видатного педагога – учені, поети, письменники, журналісти та інші фахівці – відіграють нині важливу роль у поступальному розвитку суспільства. Серед вихованців Євдокії Петрівни вирізняються її сини, яких вони виховували разом з чоловіком – учителем, членом Спілки письменників України, заслуженим журналістом України Юрієм Костянтиновичем Голобородько. Старший син – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики викладання гуманітарних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Ярослав Юрійович Голобородько та молодший – доктор філологічних наук, професор, декан факультету української мови і літератури Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди, головний редактор журналу «Вивчаємо українську мову та літературу» Костянтин Юрійович Голобородько, які є гідними наступниками справи своїх батьків.

Викладене вище свідчить про те, що Євдокія Петрівна достойно пройшла шлях від простого вчителя до видатного науковця, а творчий і практичний доробок талановитого вченого, мудрого наставника для молодих науковців, людини, яка все своє життя присвячує засіванню освітянської ниви – безмежний.

Не часто в цей світ приходять такі люди, які вражають своєю яскравістю і самобутністю. Людяність, інтелігентність, працелюбність, професіоналізм, толерантність у вирішенні складних питань вітчизняної освіти в умовах сьогодення, душевна чутливість, прагнення прийти на допомогу в будь-яких життєвих ситуаціях – лише частка портрету особистості Євдокії Петрівни Голобородько.

В. П. Олексенко,
доктор філологічних наук, професор,
академік Української Академії Акреології
(Херсонський державний університет)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті представлено теоретичний аналіз феномена іміджу сучасного вчителя. З'ясовано передумови його формування, основні складники та підходи до класифікації. Проаналізовано особливості формувального впливу професійного іміджу на становлення особистості сучасного вчителя.

Ключові слова: імідж сучасного вчителя, формувальний вплив, становлення особистості вчителя, стандарти й вимоги до системи освіти.

В статье представлен теоретический анализ феномена имиджа современного учителя. Определены предпосылки его формирования, основные составляющие и подходы к классификации. Проанализированы особенности формирующего влияния профессионального имиджа на становление личности современного учителя.

Ключевые слова: имидж современного учителя, формирующее влияние, становление личности учителя, стандарты и требования к системе образования.

The article deals with the theoretical analysis of the phenomenon of modern teacher's image. The preconditions of its formation, basic components and approaches to classification are found out. The features of professional image forming influence on formation of modern teacher are analyzed.

Key words: image of contemporary teacher, molding influence, becoming the personality of a teacher, standards and requirements for the education system.

Постановка проблеми. Підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних учителів сучасної школи, які можуть вільно володіти здобутою спеціалізацією і бути компетентними у суміжних сферах діяльності, бути готовими до безперервного процесу професійного вдосконалення і стійкими до впливу чинників стресогенного характеру – основна мета професійної освіти. Нові стандарти й вимоги до системи освіти підвищують рівень уваги й вимог до особистості сучасного вчителя, його професіоналізму, рівня соціальної мобільності, процесів розвитку особистісної та інформаційної культури.

Сучасний етап розвитку української освітньої галузі характеризується кардинальними змінами, зумовленими, з одного боку, сформованими й міцно утримуваними традиціями радянської освіти, з іншого – соціально-економічними й політичними умовами, що дають чітко зрозуміти: ізольовано, відокремлено українська освітня система не зможе повноцінно функціонувати, забезпечуючи підготовку конкурентоспроможного фахівця міждержавного рівня. У зв'язку з цим особлива увага має бути зосереджена на вищій ланці освіти, що готує педагога, основне завдання якого – навчання та підготовка майбутніх фахівців до життєдіяльності в новому форматі. Вища школа України початку ХХІ століття – це місце, де майбутні спеціалісти набувають професійної гнучкості, здатності адаптуватися до соціальних змін, готовності до успішного розв'язання професійних завдань у нових умовах. Ускладнення завдань освіти надає особливої значущості проблемі вивчення ролі іміджу як одного з професійно важливих якостей сучасного педагога.

Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти, як визначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. Розв'язати ці складні завдання може лише нове покоління педагогів-професіоналів, покликаних розвивати професійні здібності, виявляти таланти та формувати особистість кожного студента як майбутнього фахівця з вищою освітою. За таких умов виникає необхідність формування нового стилю соціальної поведінки майбутнього педагога, яка б відповідала завданням розвитку суспільства, що, у свою чергу, вмотивовує розкриття проблеми, пов'язаної з формуванням іміджу, й актуалізує потребу її вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя деякою мірою висвітлено науковцями, які досліджували: психологію індивідуальності (Б. Ананьєв, В. Мерлін, Є. Рогов, С. Рубінштейн); особливості становлення "Я-концепції" особистості (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс); специфіку сприйняття людини людиною та соціальної перцепції (Л. Божович, Л. Виготський, Б. Ломов);

концептуальні засади та практичний інструментарій іміджології (П. Берд, Л. Браун, Ф. Джефкінс, А. Панасюк, В. Шепель); сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації (І. Альохіна, В. Бебік, М. Вудкок, Ф. Кузін, Д. Френсіс); формування педагогічного іміджу та "професійного образу Я" майбутнього педагога (І. Володарська, Н. Гузій, А. Морозов, С. Панчук, О. Чебикін); закономірності становлення педагогічної майстерності освітянських кадрів та формування професійно важливих якостей майбутніх менеджерів освіти (І. Зязюн, Г. Загорченна, Н. Кузьміна, А. Макаренко, В. Сухомлинський).

Питання професійної компетентності сучасного вчителя все частіше стають предметом наукового розгляду. У свою чергу, професійно-педагогічний імідж, що є найважливішим складником професійної компетентності, стає головним аспектом у багатьох сучасних дослідженнях. Науковці, С. Аминтаєва, М. Апраксина, Е. Бекетова, Л. Жарикова, А. Калюжний, Е. Петрова, Н. Тарасенко, В. Шепель, В. Черепанова, розробили ключові поняття, пов'язані з терміном "імідж" та надали змогу виділити нову галузь педагогічної науки – педагогічну іміджологію. За словами В. Шепеля, іміджологія – це галузь наукового знання, що допомагає оволодіти реальними механізмами ефективного впливу зовнішнього вигляду людей один на одного. Іміджологія є системою, що поєднує теретичні та практичні питання, зорієнтовані на побудову іміджу педагога. В межах педагогічної іміджології імідж учителя кваліфікують як чинник успішності в професійній діяльності та як інструмент створення міжособистісних зв'язків і соціальних відносин.

Мета педагогічної іміджології полягає в тому, щоб науково обґрунтованим дослідницьким шляхом побудувати програму впровадження і реалізації іміджових атрибутів учителя, а також сформулювати образ сучасного навчального закладу. Образ учителя повинен формуватися з урахуванням специфіки його діяльності й потреб вихованців, при цьому необхідно пам'ятати, що кожен учитель – це жива реклама освітньої установи, бо через його образ у вихованців складається враження про стан освіти взагалі.

Мета статті – з'ясувати особливості формувального впливу професійного іміджу на становлення особистості сучасного вчителя.

Виклад основного матеріалу. У зарубіжній фаховій літературі, присвяченій проблемам дослідження іміджу, термін "імідж" ужито в значенні, яке можна було б сформулювати так: імідж – це відображення у психіці людини у вигляді образу тих чи тих характеристик об'єкта чи явища, а це означає, що термін "image" професіонали інтерпретують як образ, який розуміють як сукупність не лише матеріальних видимих характеристик об'єкта, а й ідеальних невидимих його характеристик [5, с. 60].

Більшість вітчизняних фахівців трактують і перекладають слово "імідж" як образ. Така інтерпретація цього терміна була би прийнятною, якби не той факт, що в українській мові слово "образ" має кілька значень: 1) зовнішній вигляд кого-, чого-небудь; вигляд кого-, чого-небудь, відтворений у свідомості, пам'яті або створений нею; подоба, копія чого-небудь; 2) специфічна для літератури і мистецтва конкретно-чуттєва форма відображення дійсності; 3) зображення якого-небудь явища через інше, конкретніше або яскравіше за допомогою мовного звороту, переносного вживання слова та ін.; 4) те, що вимальовується, постає в чий-небудь уяві; 5) зображення зовнішнього вигляду кого-, чого-небудь (про портрет, фотографію, скульптуру та ін.); 6) відображення в свідомості явищ об'єктивної дійсності; 7) обличчя [7, с. 45– 55].

Така багатозначність українського слова "образ" викликає логічне запитання: яке зі значень найбільш близьке до англійського "image"? Структура словникової статті дозволяє стверджувати, що вживання терміна "імідж" як синоніма терміна "образ" у значенні зовнішній вигляд можливе тільки у зв'язку з однією зі складових частин іміджу, детермінованою саме зовнішнім виглядом людини.

У Словнику з соціальної педагогіки професор В. Бойко пропонує розглядати імідж як цілісне утворення, до складу якого входять такі компоненти: система цінностей особистості, її внутрішня філософія; професійний, емоційний, інтелектуальний, комунікативний, етичний або моральний стиль поведінки; аудіовізуальна культура фахівця [9].

Імідж будь-якого об'єкта – це не загальноприйнятий образ, який може мати звичайну оцінку (а може й не мати її), образ, який може мати раціональний або емоційний характер, що виник у психіці людини – у сфері її свідомості або підсвідомості в результаті прямого сприйняття тих чи тих характеристик об'єкта, або непрямого, опосередкованого на основі

сприйняття вже оціненого кимось образу через оцінку цього образу, сформованого в психіці інших людей.

Імідж – загальний механізм особистості, орієнтований на діяльність. Він містить цілеспрямований образ, покликаний здійснити певний психолого-педагогічний вплив на людину. Якщо говорити про педагогічний імідж, то такий образ створюється відповідно до уявлень педагога про ідеальну манеру професійної діяльності, спілкування, зовнішнього вигляду й активно впливає на формування професійно-педагогічної культури. Він вимагає від педагога підбору індивідуального власного стилю роботи та оволодіння спеціальними технологіями самопрезентації. У створеному іміджі висвітлюються найбільш яскраві риси особистості вчителя, його внутрішній світ.

Н. Морєва визначає поняття особистої привабливості як сукупного образу комунікабельності, рефлексивності, емпатійності, адаптивності, впевненості й толерантності особистості фахівця. Для вчителя сучасної школи особиста привабливість повинна передбачати майстерну демонстрацію усіх особистісно-ділових умінь, якостей і навичок, необхідних для забезпечення високого рівня ефективності навчального процесу. Варто пам'ятати, що професійний образ має два складники: суб'єктивний, тобто сприйняття образу тією людиною, яка його демонструє, й об'єктивний – той образ, що сприймається спостерігачами.

Отже, імідж – це своєрідна, закріплена в образах, символах і нормах, програма соціальної поведінки людини. Імідж людини певної професії (у нашому випадку – педагогічної) концентрує в собі всі найважливіші професійні характеристики, що презентуються через зовнішній вигляд та професійні якості. Імідж, або "образ" учителя як взірця для наслідування учнями, формується поступово, охоплюючи і внутрішні, і зовнішні якості людини. Імідж є своєрідним прийомом впливу на особистість, способом саморегулювання та самонавіювання, найважливішим елементом підготовки до професійної діяльності, необхідний атрибут різних досягнень. Від нього багато в чому залежить уся подальша діяльність людини.

При формуванні іміджу вчителя реальні якості тісно переплітаються з тими, які приписує йому оточення. Імідж охоплює зовнішність, манеру одягатися, стиль спілкування, поведінки, мислення. Інакше кажучи, це мистецтво "керувати враженнями".

Зазначимо, що імідж не формується спонтанно, а є результатом цілеспрямованої роботи вчителя над собою в контексті вибудови взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, габітарного, комунікативного або вербального та кінетичного. Формування іміджу – процес, для якого характерні всі компоненти процесуальності, а саме цілемотивований, когнітивний, діяльнісний та оцінно-рефлексивний компоненти. Результатом ефективності процесу є створений образ, або імідж.

Цілемотивований компонент – ціль, мотив, в основі якого лежить бажання змінити себе.

Використовуючи когнітивний компонент, учитель шукає знання, використання яких допоможе йому вдосконалити власний, або створювати собі новий імідж.

Діяльнісний компонент – використання знань у безпосередній роботі над собою, що сприяє прояву творчості та реалізації задуму по створенню самого себе.

Оцінно-рефлексивний компонент – оцінка проведеної роботи та створеного педагогічного іміджу; це погляд на себе з боку та оцінка іншими тебе самого.

Ці компоненти взаємозалежні і використовуються в певній послідовності, де цілемотивований компонент є підґрунтям до створення педагогом індивідуального іміджу.

Рушієм формування професійного іміджу сучасного вчителя є мотивація. Різноманітні мотиви особистості виступають спонукальною силою в досягненні поставленої мети. Мотив і мета, на думку Б. Ломова, утворюють своєрідний "вектор" діяльності, визначають її напрям, а також величину зусиль, розвивають особистість, виконуючи її. Цей вектор виступає в ролі системоутворювального чинника, що організує всю систему психічних процесів і станів, які формуються і розкриваються в процесі іміджевої діяльності.

Мотивація – це процес, у результаті якого певна діяльність набуває для індивіда особистого сенсу, створює стійкість його інтересів до неї і перетворює зовнішню задану мету його діяльності у внутрішню потребу особи [8, с. 305].

Основна функція мотивації, за С. Рубінштейном – саморегуляція активності людини на окремих фазах діяльності, передусім до і після виконання дії. Серед мотивів, що сприяють підвищенню професійної кваліфікації сучасного вчителя, є і мотиви зміни його іміджу [8, с. 303]. Різниця між тими, хто досяг успіху, та тими, хто це не зміг зробити, полягає не в таланті, а в

наполегливості, яка проявляється через мотивацію (А. Джексон). Внутрішня мотивація спонукає до дій, підтримує людину у хвилини подолання труднощів та невдач, це мрія – самореалізація, ідеї – творчість, самоствердження – впевненість, потрібність – особисте зростання, потреба у спілкуванні [3, с. 78].

Якщо ти не можеш підтримати себе, то не потрібно чекати позитивного результату від інших, – говорить народна мудрість. Отже, слід самому створювати мотив. Самомотивація – утворено від слів "сам" і "мотивація" та визначає стан людини, який стимулює її до успішних педагогічних дій.

За А. Маслоу існують два типи мотивації [6, с. 160]:

1) психологічний – імідж, орієнтований на самовідчуття і самооцінку, в основі його лежить особиста інтуїція;

2) прагматичний – імідж, орієнтований на сприйняття – для більш ефективного соціального впливу і досягнення зовнішньої мети, в його основі лежать знання і досвід.

Стосовно мотивації створення іміджу класифікація будується на основі людських потреб [за Дж. Роттером]:

- визнання (потреба відчувати себе компетентним);
- захисту (захист та допомога у здійсненні мети);
- домінування (потреба вплинути на інших людей);
- незалежності (прийняття незалежних рішень);
- любові і прив'язаності (потреба, щоб вас розуміли і любили);
- фізичного комфорту (потреба в хорошому здоров'ї та безпеці).

Формування професійного іміджу є системою соціального формування поведінки засобом ментальних стереотипів і символів. На думку Н. Гузій, *системоутворювальним чинником, а також однією із закономірностей формування педагогічного іміджу можна вважати естетичні якості особистості вчителя*. Естетичний потенціал педагогічної культури дозволяє вчителю позбавитися унітарності у розв'язанні професійних задач, допомагає розв'язати їх за законами краси та досконалості. Естетична культура гармонізує педагогічний інтелект, емоційно-почуттєву, волюву і потребнісно-мотиваційну сферу професійної самосвідомості вчителя. Естетична розвиненість учителя стимулює роботу педагогічної уяви та фантазії, збагачує образність та асоціативність професійного мислення, витончується культура почуттів, емоційної виразності професійної поведінки та зовнішнього вигляду, виховується наполегливість, терпіння та вміння керувати собою [2, с. 26].

Особливий інтерес для усвідомлення системоутворювальної ролі естетичного компонента в професійній культурі вчителя становить ідея єдності краси, добра, істини, що зумовлює невичерпні евристичні, пошукові форми педагогічної творчості. Відчуття та розуміння вчителем краси підвищує здатність до співробітництва, до духовної й інтелектуальної насиченості педагогічної діяльності.

Імідж може формуватися на основі даних зовнішності людини та її психологічних характеристик як за першим уявленням, так і в процесі взаємодії. Його формування є досягненням впливу зовнішніх якостей і виразності внутрішнього образу педагога на особистість. Змальовування, створення та розігрування образу назовні – все це передбачає володіння прийомами *матеріалізації* іміджу, знаходженню нової форми образу, контуру, силуету, конфігурацій, що потребує "прописування зовнішніх фарб", безпосереднього ситуативного "обігрування" внутрішніх якостей через володіння технікою мінісцени [1, с. 73].

Формування нового іміджу можна розглядати і як вияв зони найближчого розвитку, "визначення образу на зростання". ***Весь процес формування нового іміджу можна розподілити на чотири етапи: імідж-аналіз, імідж-креатив, імідж-дизайн та імідж-промоушн*** [1, с.107].

Спочатку проводиться аналіз зовнішності та якостей людини, її потенціалу, можливостей, а згодом знаходиться ідея перевтілення. Після цього будується нова картинка, яка через певний час буде представлена суспільству.

Іміджеформувальна діяльність сучасного вчителя повинна виконуватися в зоні найближчого розвитку – це може бути образ, який можна досягнути при деяких злиттях з боку вчителя та допомозі ззовні.

Спроби створити собі імідж – це спосіб самовиховання, розуміння своїх можливостей. Роботу з формування іміджу можна уявити у вигляді наступної **моделі**: визначення вимог групи сильних і слабких сторін особистості, формування образу (підсилення позитивних моментів), переведення потрібних характеристик особи у вербальну, візуальну та процесуальну форму [3, с. 119].

Формується індивідуальний імідж у процесі соціальних комунікацій, де в закодованому вигляді відбито основні психологічні процеси (рівень тривожності, рефлексивності, копіювання, емоції), шифр існує у вигляді символів на рівні зовнішніх проявів.

Комунікативні здібності вчителя полягають у вмінні знайти індивідуальний підхід до кожного учня, проявляти тактовність, встановлювати взаємини, побудовані на довірі, повазі, взаєморозумінні. Під час презентації свого професійного образу в педагогічному спілкуванні перед учителем постає низка завдань вербальної комунікації, що включають прояв лекторської майстерності (встановлення контакту з аудиторією, логічність, інформативність, доступність викладу інформації), навчання основам мистецтва й культури мовлення (планування виступів, їх змістовність, аргументованість, доречність, рівень словникового запасу), дотримання принципів суб'єкт-суб'єктних відносин (безоціночне ставлення до співрозмовника і повне прийняття його особистості, використання технік активного слухання, використання "Я-висловлювань", рефлексія).

До засобів невербального впливу на суб'єктів спілкування належать: 1) паралінгвістичні – тембр, висота, гучність голосу; 2) естралінгвальні – зітхання, паузи, сміх, кашель; 3) візуальні (точка спрямування погляду, його тривалість, міміка); 4) кінетика – хода, рухи ніг, рук, тулуба. Формуючий вплив учителя передбачає професійне управління власною комунікативною діяльністю, що потребує низки комунікативних умінь – спілкуватися в присутності сторонніх, цілеспрямовано організовувати процес комунікації і керувати ним, за допомогою системи спілкування організовувати з учнями навчальну, виховну й творчу діяльність [10].

Рівень ефективності індивідуального іміджу сучасного вчителя впливає на успішність його діяльності і несе в собі відбиток змісту особистості вчителя. Успішність особистісного іміджу будуть оцінювати різні групи людей, які висловлюють суперечливі вимоги, тому імідж повинен бути *гнучким, самостійним, толерантним*; він повинен будуватися індивідуально з огляду на конкретні характеристики, вік учнів чи студентів та соціальну ситуацію. Будується він здебільшого під впливом учителя, залежить від стилю керівництва, культури вчителя та його системи поглядів.

Етапи формування професійного іміджу представимо такою схемою:

1 етап: сприйняття образу, на основі якого буде будуватися цілісний імідж;

2 етап: аналіз інформації та уявна корекція сприйнятого образу відповідно до ідеального образу та індивідуальних особистостей того, хто сприймає;

3 етап: використання (примірювання, програвання) окремих елементів бажаного іміджу: стилю спілкування, техніки володіння жестами, одяг тощо;

4 етап: "уживання, входження" в образ;

5 етап: привласнення та індивідуалізація обраного (бажаного) образу.

Зазначимо, що чимало науковців, які досліджували проблеми формування професійного іміджу вчителя та лінії їхньої педагогічної поведінки зазначають, що на першому етапі важливе значення має реальний образ учителя, що виступає в подальшому зразком для наслідування учнями. Якщо ж такого образу немає в реальному житті учнів, вони створюють його на основі ідеальних уявлень, інформації, отриманої з літературних джерел чи інших засобів інформації.

На етапі аналізу відбувається зіставлення власних і бажаних якостей, приймається рішення про можливість та доцільність їх використання, здійснюється корекція відповідно до типу власного темпераменту, особливостей розвитку фізичної та інтелектуальної сфери, фінансових можливостей тощо.

Для третього етапу характерним є робота з окремими компонентами бажаного іміджу.

Найвідповідальнішим є четвертий етап – уживання, входження в образ, який ефективно відбувається в процесі педагогічної практики, коли учні *самою формою організації навчальної діяльності поставлені в умови необхідності рольового використання педагогічного іміджу*.

Наступний (п'ятий) етап є пролонгованим у часі і таким, що віддзеркалює всі внутрішні зміни, що відбуваються в інтелектуальному та моральному розвитку особистості.

Зрозуміло, що в основі іміджу лежить реалізація особистістю своїх потенційних можливостей, тобто реалізація "Я-концепції".

Американський учений К. Роджерс стверджує, що до ефективної взаємодії готовий лише учитель із позитивною Я-концепцією, якому властиве почуття власної значущості, гнучкість мислення, впевненість у здатності займатися педагогічною діяльністю, переконаність в імпонуванні всім людям, зокрема учням. Такий учитель готовий до подолання професійних і життєвих труднощів, відчуває соціальну значущість власної професії, а свої здібності, прагнення до емпатійності, сезитивність, емоційну рівновагу, життєрадісність і впевненість у собі застосовує під час навчально-виховного процесу. Така людина зазвичай стійка до професійних деформацій, емоційного, інтелектуального, фізичного виснаження, професійного вигорання, викликає повагу й прагнення до наслідування серед учнів.

Імідж не може бути самоціллю, як і не може повноцінно функціонувати замкнено в межах особистості.

Імідж повинен знайти власне існування, стати окремою цінністю і використовуватися не лише при слушній нагоді, а бути основою професійного розвитку вчителя. Імідж не малюнок, не калька, не розроблене в найдрібніших деталях точне зображення, а певна система складників, що стає підґрунтям для формування враження про фахівця.

Кожен із нас створює певний образ – імідж – уявлення про людину, що складається на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків та ін. [4, с. 46].

Висновки. Імідж педагога є проекцією його особистості і характеризується наявністю власного стилю та сумою індивідуальних характеристик, що роблять його неповторним. Особистість має свої позиції, своє яскраво виражене ставлення до життя, світобачення, до якого вона прийшла на основі великої свідомої роботи.

На нашу думку, позитивний імідж, передусім, залежить від внутрішньої сутності людини: системи цінностей, переконань, позицій, що виявляються й у зовнішньому вигляді. Такий особистості притаманні власна гідність, самоповага, відповідальність за себе і майбутнє, висока професійна самооцінка, потреба в самореалізації, гнучкість у пошуку творчих альтернатив у процесі навчання.

Перспективи подальших досліджень. Професійний імідж – складне психолого-педагогічне явище, а тому в перспективі вимагає докладних досліджень, як особистісний феномен, і як явище створення колективного образу. Перспективи дослідження іміджу вбачаємо у поглибленому вивченні конкретних сфер іміджеутворювальної діяльності в контексті практики, яка тісно пов'язана з формуванням найбільш соціально запитуваних типів іміджу та виробленням науково-практичних рекомендацій для конкретного типу іміджу.

Література:

1. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф.Н. Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. – №1. – С.101 – 110.
2. Гузій Н.В. Педагогічний імідж і професійна культура / Н.В. Гузій // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., 1997. – С. 28 – 31.
3. Исенко С. Имидж и коммуникативная культура экспертов в сфере образования / С. Исенко // Народное образование. – 2007. – № 8. – С.115 – 125.
4. Калюжный А.А. Использование психотехник в формировании имиджа учителя / А.А. Калюжный // Журнал прикладной психологии. – 2005. – № 6. – С. 45 – 48.
5. Лук'янова М.І. Психолого-педагогічна компетентність вчителя: діагностика та розвиток / М.І. Лук'янова. – К.: ШК ім. Ульянова, 1996. – 227 с.
6. Маслоу А. Самоактуалізація // психологія личности Текст / Под ред.. Ю.Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: изд-во МГУ, 1982. – С. 156-170.
7. Пискунов М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы функционирования / М.С. Пискунов // Мониторинг и стандарты в образовании. – М., 1999. – № 5. – С. 45 – 51.
8. Рубинштейн С.Я. Проблемы общей психологии / С. Рубинштейн – М., 1976. – 415 с.
9. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Авт.-сост. А.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 308 с.
10. Словник української мови: в 11 т. – К.: Наук. думка, 1974. – Т. V. – 1156 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

У статті розглядаються особливості застосування акмеологічного підходу під час навчання педагогічних працівників у післядипломній педагогічній освіті; застосування акмеологічного підходу визначено як прогресивне і перспективне явище у розвитку вищої освіти.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, акмеологія, акмеологічний підхід, професіоналізм.

В статье рассматриваются особенности использования акмеологического подхода во время обучения педагогических работников в последипломном педагогическом образовании; использование акмеологического подхода обозначено как прогрессивное и перспективное явление в развитии высшего образования

Ключевые слова: последипломное педагогическое образование, акмеология, акмеологический подход, профессионализм

The peculiarities of application the acmeological approach during teaching staff's preparation in postgraduate teachers training are considered in the article. Application of the acmeological approach is specified as progressive and perspective phenomenon in higher education development.

Key words: postgraduate teachers training, acmeology, acmeological approach, professionalism.

Постановка проблеми. В Україні процеси реформування торкнулися усіх галузей народного господарства. Це стосується, перш за все, соціально-економічного, політичного та духовного розвитку країни. Освітня галузь не є виключенням. Обраний шлях приєднатися до європейської спільноти не тільки з боку господарювання, але й навчання, вимагає від вітчизняної системи освіти значних реформувальних та перетворень. Соціально-економічні трансформації в нашій країні привели до появи у багатьох дорослих потреби у перепідготовці, одержанні нових знань, умінь і навичок, що відповідали б актуальним вимогам як професійної, так і суспільної діяльності.

Об'єктами реформ стають не лише законодавство про освіту, мережа освітніх закладів, матеріально-технічне забезпечення навчання, але й зміст освітніх програм, перелік ключових компетентностей, якими повинен володіти вчитель, форми і методи викладання навчальних дисциплін, технології навчання. Змінюється філософія базової освіти – надання всеохоплюючої ґрунтовної освіти протягом всього життя. Внаслідок цих змін зростають вимоги як до фахових кваліфікацій педагога, так і до його особистісних якостей, без яких неможливий всебічний професійний розвиток.

Допомогти педагогу у його професійному зміцненні та особистісному зростанні покликана система післядипломної педагогічної освіти, яка діє на засадах спеціальних наук, які вивчають особливості навчання дорослої людини і сприяють її професійному розвитку.

Різні аспекти з проблем освіти дорослих досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Серед них: І.Зязюн, А.Кузьмінський, С.Крисюк, Н.Ничкало, О.Олійник, Л.Сігаєва, С.Сисоєва. Андрагогіка, як наука про навчання і освіту дорослої людини, є предметом дослідження багатьох вчених. Серед них: Т. Александер, С. Брукфілд, С.Вершловський, М. Громкова, С.Змейов, І. Колесникова, О. Кукуєв, Ш. Меррієм, М.Ноулз, Р.Сміт, Л.Турос та ін.

Акмеологію як науку, яка розглядає проблему професійного зростання дорослої людини, її успішність, розглядають А.Деркач, О.Дубасенюк, В. Зазикін, Н.Кузьміна, В.Макімова та ін.

Метою статті є розкриття особливостей акмеологічного підходу у післядипломній педагогічній освіті

Виклад основного матеріалу. Акмеологія – відносно нова наука, яка почала формуватись у 90-ті рр. ХХ ст. і зараз активно розвивається. Акмеологія (від гр. асте - вершина) – це наука, що вивчає професійний і особистісний розвиток людини, її успіх. Предметом акмеології, на думку А.Бодальова, є об'єктивні і суб'єктивні фактори, що взаємодіючи один з одним, сприяють, або перешкоджають прогресивному розвитку дорослої людини, а також закономірності та механізми, що дозволяють дорослій людині досягти у своєму розвитку вершин, які позначаються терміном "акме" [6]. Розкриття особистості, її творчого потенціалу найбільш активно відбувається у професійній діяльності, тому предметом сучасної акмеології є процес досягнення вершин майстерності у професії, творча самореалізація спеціаліста [2].

Н.Кузьміна зазначає, що акмеологія – 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. У процесі розвитку науки акмеології з'явилися такі напрями як військова, спортивна, управлінська, педагогічна акмеологія. Педагогічна акмеологія – наука про шляхи досягнення професіоналізму в роботі педагога. А.Деркач та В.Зазикін виділяють наступні рівні та етапи професійної діяльності і зрілості особистості педагога: оволодіння професією; педагогічна майстерність; самоактуалізація педагога в професії; педагогічна творчість [4].

Основні засади акмеології цілком органічно поєднуються із сучасною концепцією післядипломної педагогічної освіти. Адже, як зазначено у Законі України "Про вищу освіту", післядипломна освіта - це спеціальне вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду[1]. Згідно з проектом Положення про післядипломну освіту у сфері вищої освіти України, який оприлюднений на сайті Міністерства освіти і науки України, метою післядипломної освіти є задоволення індивідуальних потреб фахівців у особистісному та професійному зростанні, підвищення їх конкурентноспроможності відповідно до суспільних потреб, а також забезпечення потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати фахові функції, впроваджувати у виробництво нові технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства [7].

Аналізуючи основні положення про післядипломну освіту, які розкриває законодавство України, можна зробити висновок, що вимоги суспільства і держави, зокрема, до педагогічного працівника, дуже високі і потребують від педагога постійного професійного розвитку.

Відомо, що зародження післядипломної педагогічної освіти розпочалося з курсів для вчителів, які були покликані виконувати компенсаторну функцію – ліквідацію недоліків загальної та професійної підготовки [8]. Поступово, із збільшенням інтересу до освіти дорослих, почали відкриватися вечірні класи, різноманітні курси, гуртки, бібліотеки, музеї, виставки, набули популярності публічні лекції. Разом із урізноманітненням видів освіти дорослих почали змінюватися і функції післядипломної освіти від набуття професійного досвіду та професійної адаптації, розвитку загальнокультурного рівня, інтелектуального і творчого потенціалу, подолання існуючих стереотипів до стимулювання педагога до самоосвіти та саморозвитку як фахівця.

Протягом ХХ ст. і початку ХХІ ст. післядипломна педагогічна освіта стрімко розвивалась та постійно змінювалась і нарешті сформувалась у систему післядипломної педагогічної освіти із розгалуженою мережею закладів, визначеними науково-методичними засадами та оновленими функціями, які, на думку В.Олійника, Л.Даниленко, охоплюють широке коло проблем: поєднання особистісного розвитку з підвищенням професійного потенціалу людини; забезпечення випереджального характеру професійної підготовки відповідно до суспільних вимог; мотивування неперервного фахового зростання; підготовка резерву кадрів, яких потребує подальший розвиток суспільства; створення ефективних технологій навчання та виховання дорослих; поєднання галузевих вимог щодо розвитку кадрового потенціалу з потребою відтворення і збереження загальнолюдських цінностей; проведення наукових досліджень з акмеологічних і андрагогічних проблем та ін.[5, с 19].

Допомогти у вирішенні даних проблем здатна сучасна післядипломна педагогічна освіта, яка буде діяти з урахуванням принципів, методів, прийомів і засобів організації теоретичного і практичного навчання педагогічних працівників, які покликані забезпечити одночасний розвиток особистісної, професійної і духовної сфери фахівця. Досягти цього ефекту можливо при застосуванні під час організації навчального процесу акмеологічного підходу.

Вітчизняна дослідниця І.Ніколаеску у своїй роботі, присвяченій особливостям акмеологічного підходу у розвитку особистості, пропонує застосовувати основні ідеї акмеології у післядипломній педагогічній освіті наступним чином: організація особливого акмеологічного середовища, у якому розвиток професіоналізму педагога є цінністю, традицією, реальністю та ідеалом; утвердження власної акмеологічної позиції, орієнтація на досягнення високих результатів у власній професійній діяльності за умови дотримання морально-правових норм

поведінки й духовно-моральних цінностей; розвиток інноваційного творчого потенціалу педагога як у курсовий, так і в міжкурсний період. Інноваційність, як потужний професійний потенціал особистості полягає у готовності застосовувати нові технології і підходи до вирішення педагогічних завдань;самоосвітня діяльність педагога, як важливий показник якості освіти, готовності до самонавчання та самооцінки;складання плану самовдосконалення: вивчення передового досвіду колег, проведення відкритих уроків, самоаналіз уроків, обговорення відвіданих уроків тощо;самореалізація власного творчого потенціалу, яка відображає можливості педагога в повній мірі презентувати свої можливості та застосувати їх у процесі продуктивної діяльності; оволодіння педагогом новими формами і методами навчання;залучення слухачів під час підвищення кваліфікації до науково-дослідної діяльності, результати якої можуть виражатися у таких формах, як науковий звіт з проблем дослідження, введення в практику комплексу дидактичних матеріалів, створення авторської методики, технології, підготовка статті в періодичне видання, методичні рекомендації для вчителів і учнів, участь у проєктній діяльності тощо; розвиток корпоративної культури, тобто участь у колективних та групових інноваційних формах роботи , співпраця у творчих групах, педагогічні та психологічні тренінги, участь у форумах щодо розробки актуальних проблем, методичних дискусіях, педагогічних консиліумах; складання плану-проспекту самовиховання, удосконалення методів, прийомів і форм навчально-методичної взаємодії з учнями; вироблення індивідуально-творчого стилю роботи; розробка власної самопрезентації, укладання творчого портфоліо вчителя – колекція власної бази кращих сценаріїв уроків, цікавих прийомів, знахідок, засобів наочності, дидактичних матеріалів, що відображають зусилля вчителя, успіхи або досягнення з тієї чи іншої проблеми, індивідуальної творчої теми; підвищення загальноосвітнього й культурного рівнів: відвідування кінотеатрів, музеїв, виставок, театрів, читання художньої літератури, знайомство і спілкування з творчими особистостями, колегами-однодумцями, наявність хобі [3].

Висновки. Отже, кінцевим результатом реалізації акмеологічного підходу під час післядипломної освіти є підготовка особистості, яка спрямована на саморозвиток, самоорганізацію і професійне самовдосконалення. При цьому, у процесі гармонійного, всебічного розвитку людини, повинна бути збережена найбільша її цінність (з точки зору акмеології) – індивідуальність.

На основі зробленого теоретичного аналізу особливостей акмеологічного підходу під час навчання в системі післядипломної освіти, можна зробити висновок, що застосування цього підходу для розвитку професіоналізму є прогресивним і таким, що відповідає сучасним запитам післядипломної педагогічної освіти. Перспективними напрямками розвитку акмеології для педагогічної освіти дорослих є розробка сучасних акмеологічних технологій навчання, які будуть націлені на випереджальну функцію надання освіти педагогу, що забезпечить його повноцінний розвиток як особистості і професіонала.

Література:

1. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII:[Електронний ресурс] Режим доступу 10.04.2015: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page4>- Загол.з екрану. – Мова укр.
2. Мачинська Н. Деякі аспекти педагогічної акмеології // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 3. – С. 51-58
3. Ніколаєску І.О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навч-метод.посібник / І.О.Ніколаєску – Черкаси: ОПОПП. – 2012. – 108с.
4. Носовець Н.Теоретичні основи практичної акмеології в підготовці майбутнього вчителя: [Електронний ресурс]/Н.Носовець – Режим доступу 10.04.2015: : irbis-nbuv.gov.ua/.../cgirbis_64.exe - Загол.з екрану. – Мова укр.
5. Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В.Олійник, В.Семиченко, Л.Пуховська, Л.Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. - № 1. – С. 18-23.
6. Петрухін В. Акмеологія та підвищення якості освіти :[Електронний ресурс]/ В.Петрухін – Режим доступу 10.04.2015: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/5405/> - Загол.з екрану. – Мова укр.
7. Проект Положення про післядипломну освіту у сфері вищої освіти в Україні:[Електронний ресурс] Режим доступу 15.04.2015: <http://mon.gov.ua/> - Загол.з екрану. – Мова укр.
8. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХст. – початок ХХІ ст.): монографія / за ред.С.О.Сисоевої // АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К.: ТОВ "ВД "ЕКМО ". – 2010. – 420.

О. А. Орлова,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
(Житомирський ОППО)

ПРОБЛЕМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ КРИЗЬ ПРИЗМУ АКМЕОЛОГІЇ

У статті в контексті дослідження проблеми визначено категоріальний аналіз поняття самовдосконалення. Проаналізовано та уточнено визначення ключової категорії відносно проблеми акмеології. Обґрунтовано актуальність самовдосконалення.

Ключові слова: акмеології, самовдосконалення, саморозвиток.

В статті в контексті вивчення проблеми проведено категоріальний аналіз поняття самосовершенствование. Проаналізовано і уточнено определение ключевой категории относительно проблемы акмеологии. Обоснована актуальность самосовершенствования личности.

Ключевые слова: акмеология, самосовершенствование, саморазвитие.

The categorical analysis of the concept of self-improvement in the context of the research of the problem is given in the article. The definition of key categories with respect of acmeology are analyzed and clarified. The actuality of self-improvement is grounded.

Keywords: acmeology, self-improvement, self-development.

Зміни сучасного світу, економічний розвиток нашої країни, духовне відродження нації потребують підвищення ролі особистості, як найвищої цінності, що детермінує соціально-культурний прогрес. Головна роль у формуванні активної, творчої особистості, здатної дійти до вершини розвитку покладається на освіту.

Одним з нових наукових напрямів, що дають змогу ефективно вирішувати ці проблеми, зокрема покращити підвищення кваліфікації педагога у навчальному закладі, доцільно виділити акмеологію. Це одна з нових міждисциплінарних галузей знань в системі наук про людину, що утворилась й розвивається в процесі багаторічного пошуку взаємозв'язку психології і педагогіки як стрижня в системі наук про людину («акме» – вершина, пік). Поняття «акме» – це вищий рівень розвитку фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі людини, що взаємодіють таким чином, що вона досягає найбільшого результату, виявляючи себе як індивід, як особистість і як суб'єкт діяльності.

Одною з ключових проблем акмеології – є закономірності розвитку і саморозвитку зрілої людини, її самовдосконалення, усвідомлення своїх здібностей і можливостей, переваг і недоліків своєї діяльності.

Метою даної роботи є розгляд сутності поняття самовдосконалення, як ключового аспекту в досягненні педагогом найвищого рівня професійного та особистісного зростання.

Питанню самовдосконалення особистості значну увагу приділили представники античної філософії Сократ, Арістотель, Сенека, Квінтіліан. Проблему самовдосконалення особистості досліджували такі відомі науковці, як Г.М. Андреева, І.Д. Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, А.Й. Капська, А.С. Макаренко, М. Монтессорі, А.В. Мудрик, В.О. Сухомлинський, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський та ін.

Загальні орієнтири наукового обґрунтування поняття "самовдосконалення" окреслюється його лексичним значенням, що походить від поєднання частки "само" та слова "вдосконалення" або "удосконалення". Написання визначається за правилами українського правопису та дозволяє уточнити основні ознаки даного феномена.

Як відомо, інтенсивне включення в книжкову лексику слів із першою займенниковою частиною "само" відбувається у 30-60 рр. ХІХ ст. та зумовлене позамовленнєвими чинниками, серед яких найважливішими була особлива увага до будь-яких проявів духовних процесів окремої особистості як активної першооснови загальнополітичного життя [6, с. 29].

У сучасній інтерпретації "само" – як спільна частина, що використовується для позначення різних видів самоактивності особистості, вказує на 1) скерованість дій на самого суб'єкта діяльності, 2) здійснення їх людиною самостійно, без стороннього впливу та будь-якої допомоги, 3) їх внутрішню детермінованість, автоматичність здійснення, приведення в дію під впливом внутрішніх механізмів [7, с. 29].

"Удосконалення" ж свідчить про спрямованість дій на досягнення досконалості як найвищої позитивної мети розвитку особистості, а також підкреслює "вершинність" цієї мети (прагнення досягти вершини розвитку), що простежується з огляду етимологічного значення

"удосконалення" як "доведення до скону", "до кінця", подібно до російського "усовершенствование" як досягнення "вершини".

Цілісна характеристика поняття "самовдосконалення" подається у ряді словників (див. таб. 1.1).

Таблиця 1.1

Визначення цілісної характеристики терміну "самовдосконалення"

Самовдосконалення	Довідникове джерело
"Самовдосконалення" (самоусовершенствование) – з посиланням на "усовершенствование" становиться лучше, совершеннее; повышают свои знания, мастерство и т.п."	"Словарь русского языка" С.И. Ожегова.
"Самовдосконалення" – удосконалення самого себе (фізичне, моральне), своєї фахової майстерності тощо, тобто це є удосконалення спрямоване на себе	"Великий тлумачний словник сучасної української мови" В.Т. Бусела.
"Самовдосконалення" як формування "ідеального Я" – усвідомленого особистого ідеалу, зіставлення з яким часто викликає невдоволення собою і прагненнями змінити себе, це "рух свідомості по вертикалі" у просторі власних мотивів особистості	"Психологічний тлумачний словник" (Шапар В.Б., 2004 р.).
"Самовдосконалення" – це творче ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе в процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їх перетворення	"Психологічним словником" В.І. Войтка (1982).

Вказуючи на певну структурованість активності особистості у ході самовдосконалення О.С. Прокопова, С.О. Сисоєва, К.Г. Скворцова розглядають його як відносно самостійний вид діяльності [4, с. 6, с. 29].

Абстрагуючись від суб'єкта діяльності, Н.М. Лосєва уточнює: самовдосконалення – процес свідомого управління особистістю розвитком своїх якостей, здібностей [2, с. 45]. За В.М. Гриньовою, самовдосконалення також є процесом, але таким, що має ряд додаткових характеристик: свідомий, цілеспрямований, такий, що сприяє підвищенню рівня власної компетентності, розвитку значущих властивостей, ціннісних орієнтацій відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов діяльності та особистої програми розвитку "Я-концепції", що передбачає сформованість досконалого рівня культури [1, с. 256].

Тобто, як процес (від лат. processus – просування) самовдосконалення являє собою цілеспрямований рух людини уперед, що характеризується послідовною зміною якостей, індивідуальних особливостей, і в цілому етапів, стадій розвитку в напрямі досягнення ідеалу під впливом ряду дій щодо підвищення власного (особистісного) рівня здійснюється осмислено та ґрунтується на зворотньому ставленні до себе.

І.А. Чемерилова, пов'язуючи самовдосконалення з фаховою діяльністю, окреслює його як результат "усвідомленої взаємодії спеціаліста з конкретним соціальним середовищем, в ході якої він реалізує потребу виробити в собі такі особистісні якості, які забезпечують успіх у його діяльності й житті взагалі" [8, с. 11]. Як результат, самовдосконалення характеризується сукупністю досягнутих прогресивних особистісних змін, що визначаються мірою присвоєння суспільного досвіду і мірою віддачі суспільству посильного внеску в скарбницю матеріальних і духовних цінностей.

Таким чином, різні підходи до визначення самовдосконалення дозволяють розглядати це поняття, як діяльність, процес, результат (див. табл. 1.2), а визначені категоріальні характеристики не протиставляються одна одній, оскільки відображають багатозначність досліджуваного поняття.

У педагогічних джерелах часто в синонімічному значенні до поняття "самовдосконалення" вживають поняття "саморозвиток". Розбіжність у підходах до їх трактування негативно впливає на розробку концептуальних положень теорії педагогіки. Разом з тим, у практичній діяльності за відсутності чіткого тлумачення зазначених термінів знижується ефективність

Основні підходи до визначення поняття "самовдосконалення"

Категоріальні ознаки поняття "самовдосконалення": (самовдосконалення – це...)	ЗАГАЛЬНИЙ ЗМІСТ ТЛУМАЧЕННЯ
діяльність	- спрямована на самореалізацію (О.С. Прокопова); - творча з підвищенням загальної культури (С.О. Сисоєва); - цілеспрямована, систематична, високоорганізована і творча (І.А. Чемерилов); - творча, що базується на внутрішніх прагненнях і установах (К.Г. Скворцова).
процес	- зміни особистості відповідно до ідеалу (В.М. Гриньова); - свідомий, цілеспрямований для підвищення рівня своєї професійної компетентності (В.М. Гриньова); - усвідомленої, цілеспрямованої самозміни (О.М. Пехота); - свідомого управління розвитком особистості, своїх якостей, здібностей (Н.М. Лосєва); - уміння використовувати, вдосконалювати значущі якості особистості (О.В. Борденюк).
результат	- усвідомленої взаємодії з конкретним соціальним середовищем (І.А. Чемерилов).

Взаємозв'язок між поняттями "самовдосконалення" та "саморозвиток" чітко окреслений у наукових дослідженнях О.О. Ухтомського, який, розробляючи проблему саморозвитку особистості, визначає механізм його протікання на основі виділення зовнішньо та внутрішньо організованих впливів (власне педагогічний та корекція педагогічних впливів самою особистістю). За таких умов механізм корекції ґрунтується на тому, що педагогічний процес складається з двох послідовних етапів (фаз): зовнішнього та внутрішнього.

Зовнішній етап, в межах якого особистість є об'єктом, здійснює власно педагогічний (соціалізуючий) вплив. Внутрішній етап процесу – охоплює психічну діяльність особистості як суб'єкта учіння та соціалізації; вона відбувається на внутрішньоособистісному рівні та являє собою сприймання, певну переробку та присвоєння зовнішніх впливів, перетворення їх у властивості та якості особистості. За таких умов інтерпретацію зовнішніх впливів, їх оцінку, рішення про їх збереження, перетворення у власні якості, а також їх застосування здійснює сама особистість.

У випадку, коли внутрішні психічні процеси відбуваються на неусвідомленому (фізіологічно обумовленому, емоційному, підсвідомому, неконтрольованому) рівні, їх називають *некерованим саморозвитком* (тобто таким, що здійснюється сам по собі, незалежно від волі людини).

Якщо у зазначеному процесі беруть участь свідомість, мислення, присвоєння досвіду відбувається усвідомлено, тобто супроводжується прийняттям рішень, то його називають *керованим саморозвитком* або *самовдосконаленням* особистості [5, с. 113-114].

Беручи до уваги наведені теоретичні узагальнення, визначаємо, що у педагогічній практиці обидва терміни – некерований та керований саморозвиток – практично не використовуються, замість них у обігу відповідно терміни *саморозвиток* та *самовдосконалення*.

Як зазначає Г.К. Селевко, саморозвиток та самовдосконалення – це процеси власного розвитку особистості, спільними характерними рисами яких є:

- керованість процесу самою особистістю;
- цілеспрямоване формування якостей та здібностей особистості на основі її суб'єктних потреб, цілей та інтересів;
- природовідповідність;
- іманентність [5, с. 114].

Принципово відрізняє зазначені поняття характер впливів на їх протікання, а також їх направленість та інтенсивність, що значною мірою визначається соціальним середовищем та засобами, що використовуються у ході педагогічного процесу.

Узагальнюючи наведені вище характеристики, *самовдосконалення особистості будемо розглядати як таку роботу над собою, що передбачає усвідомлений розвиток власних здібностей, свідоме прагнення удосконалення особистісного потенціалу, формування здатності до самопізнання, самопроекування, самореалізації в процесі цілеспрямованої творчої самостійної діяльності та супроводжується прийняттям рішень.*

Таким чином, сприяння самовдосконаленню педагога позитивно впливає на поступальне просування до нових вершин його, як особистості і професіонала, що прогресивно впливає на якість освіти, яка залежить від акмеологічного рівня управління, вчителя та учня.

Література:

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспект [Текст]: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Гриньова Валентина Миколаївна. – К., 2001. – 416 с.
2. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навч. посібн. / Н. М. Лосєва. – Донецьк : Дон НУ, 2003. – 336 с.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведова. – [20-е изд., стереотип.]. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.
4. Прокопова О. С. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. С. Прокопова. – К., 2003. – 20 с.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с. – (Серия „Энциклопедия образовательных технологий”).
6. Сисоєва О. С. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посібник / О. С. Сисоєва. – К. : СДЦУ, 1994. – 112 с.
7. Словник української мови / [за ред. І. К. Білодіда]. – К. : Наукова думка, 1978. – Т. 9. – 920 с.
8. Чемерилова И. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию [Текст] : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика” / И. А. Чемерилова. – Чебоксары, 1999. – 22 с.

УДК 371.091.2:316.612

Л. Б. Паламарчук,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Київський університет імені Бориса Грінченка)

АКМЕСЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ГРОМАДЯНИНА ТА ПАТРІОТА

Матеріал підготовленої статті містить характеристику акмесередовища як чинника розвитку особистості майбутнього громадянина та патріота. Особлива увага звертається на роль вчителя менеджера освітнього процесу, як наставника молоді. Педагогічна діяльність всіх вчителів загальноосвітнього закладу створює акмесередовище, позитив якого відіграє важливу роль у патріотичному та громадянському вихованні школярів. Всім педагогам необхідно володіти новітньою та достовірною інформацією про свою Батьківщину, її природу, народ, історію розвитку, культуру, мистецтво та різноманітні багатства краю.

Ключові слова: акмесередовище, акмесередовище школи, патріотичне виховання, патріотизм, громадянське виховання, громадянин, професіоналізм вчителя, особистість учня, рідний край, любов до рідного краю.

Материал подготовленной статьи содержит характеристику акмесреды как условия развития личности будущего гражданина и патриота. Особое внимание уделяется роли учителя как менеджера образовательного процесса и как наставника молодежи. Педагогическая деятельность всех учителей общеобразовательных заведений образует акмесреду, позитив которой играет важную роль в патриотическом и гражданском воспитании учащихся. Всем педагогам необходимо овладеть новейшей и достоверной информацией о своей Родине, ее природе, народе, истории развития, культуре, искусстве, разнообразии богатства края.

Ключевые слова: акмесреда, акмесреда школы, патриотическое воспитание, патриотизм, гражданское воспитание, гражданин, профессионализм учителя, личность учащегося, родной край, любовь к родному краю.

Material of this article contains the description of akme-environment as a factor in the development of future citizen and patriot. Special attention is paid to the role of the teacher like a manager in education process. Pedagogical activity creates akme-environment, which plays an important positive role in patriotic and civic education. All teachers should have the latest information about their motherland, its nature, people, history, development, culture, art and various resources of the country.

Key words: akme-environment, akme-environment of school, patriotic education, patriotism, teacher's professionalism, personality of the pupil, homeland.

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний загальноосвітній навчальний заклад є певним акмесередовищем розвитку молоді людини, її особистості, майбутнього громадянина та патріота. Виховання майбутніх громадян та патріотів займає одне із головних місць серед педагогічних заходів у вирішенні завдань формування особистості школярів. Весь педагогічний колектив є активними учасниками навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах країни. Зміст шкільних курсів історії, української мови та літератури, географії, природознавства містять ґрунтовну базу відповідного навчального матеріалу, який можна використати в контексті досліджуваної проблеми. Сьогодні особлива увага звертається на роль вчителя, як менеджера освітнього процесу, як наставника шкільної молоді. Педагогічна діяльність всіх вчителів загальноосвітнього закладу створює акмесередовище, позитив якого відіграє важливу роль у патріотичному та громадянському вихованні школярів. Сьогодні всім педагогам необхідно володіти новітньою та достовірною інформацією про свою Батьківщину, її природу, народ, історію розвитку, культуру, мистецтво та різноманітні багатства свого краю та народу. Для цього учитель мусить постійно підвищувати свій науково-педагогічний рівень та свою професійну кваліфікацію.

У період суспільно-політичної ситуації, що склалася нині в Україні, усе більшої актуальності набуває виховання у молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі, зміцнення країни, активної громадянської позиції, національної свідомості тощо.

Як стверджують сучасні словники, *патріотизм*— це любов та відданість Батьківщині, прагнення своїми діями служити її інтересам. Слово прийшло з грецької – *πατρις*, що означає земля батька, предка. Патріотизм передбачає гордість за матеріальні і духовні досягнення свого народу, своєї Батьківщини, бажання збереження її характерних особливостей, її культурного надбання та захищати інтереси своєї громади, народу в цілому. Історичне джерело патріотизму — це формування прив'язаності до віри в Бога в традиціях своїх предків, землі свого народження, рідної мови, народних традицій та культури [1, с.571].

Громадянином називають особу, яка постійно проживає в якійсь державі, користується наданими їй правами та виконує належні їй обов'язки. Виховання громадянина відбувається шляхом формування у молодого покоління системи цінностей, що заснована на розумінні єдності взаємозалежності у світі, збереженні миру, захисту своєї Вітчизни. До основних елементів громадянського виховання молоді відносять їх моральну, правову, політичну культуру [2, с.191].

У процесі формування особистості учнів, молодого підрастаючого покоління, найефективнішими є шляхи пізнання: через ознайомлення з близьким, рідним, а потім – з чужим і далеким. Принцип : відблизького до далекого, від національного до міжнародного, світового мусить працювати на кожному уроці та позакласному занятті. Він нині є одним із найважливіших педагогічних принципів. Адже у школі учні знайомляться з інформацією про різні території, країни та регіони Землі. Як стверджує педагогічний досвід вчителів, учнів початкової школи та й п'ятикласників варто знайомити детальніше з рідним батьківським краєм, краєм, де він живе, вчиться, де працюють його рідні. А у старшокласників патріотизм та громадянство посилюється через порівняння знань про свій край з іншими краями, країнами, регіонами Землі.

Мета статті полягає у розкритті ролі акмесередовища навчального загальноосвітнього закладу як чинника розвитку особистості майбутнього громадянина та патріота країни.

Виклад основного матеріалу. Сучасна вітчизняна система виховання постійно удосконалює процес відтворення і поглиблення емоційно-естетичного, художньо-творчого, морального та інтелектуального компонентів свідомості рідного народу, створює умови для розвитку і розквіту природних задатків і талантів кожного молодого громадянина України, формування його духовного потенціалу – найвищої цінності нації та держави. Однією з умов є створення акмесередовища у навчальному закладі. Відомий вчений-педагог О.Дубасенюк підкреслює : «Акмеологічне середовище – це середовище прагнення до успіху, до творчості, до високих результатів діяльності до досягнень кожного, коли престижно працювати, викладати, навчатися, вести науковий пошук, дотримуючись морально-правових норм взаємодії» [3, с.24]. Виходячи з цього твердження, дослідник зауважує, що акмеологічне середовище навчального закладу – це цілеспрямовано побудований простір, в якому розгортається навчально-виховний

процес та науково-дослідна діяльність, створені необхідні і достатні умови для його учасників щодо самореалізації творчого потенціалу на шляху до вищих досягнень та досконалості [3].

Тоді можна зауважити, що акмеологічне шкільне середовище – це простір школи та пов'язаного з нею соціуму, які формують акмеологічно значущі результати діяльності вчителів та учнів в умовах творчих пошуків та престижу педагогічного колективу. Патріотичне та громадянське виховання – це планомірна виховна діяльність, спрямована на формування у вихованців почуття патріотизму, тобто добросовісного відношення до батьківщини та до представників спільних культури, до країни в цілому. Таке виховання включатиме розвиток любові до батьківщини, національної самосвідомості й гідності; дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальність за природу рідної країни; потребу зробити свій внесок у долю батьківщини; інтерес до міжнародного спілкування; прагнення спрямовувати працю на благо рідної країни, її народу. Такі напрями виховання мають своє вираження та застосовування у сім'ї та школі, в державних і громадських організаціях [4, с.249].

Патріотичне та громадянське виховання в школах країни спрямовується на залучення учнів до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури. Воно здійснюється на всіх етапах навчання в школі, забезпечується всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарованість, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності і культури, виховання громадянина України, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України. В основу громадянського та патріотичного виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь.

Президент України Петро Порошенко вважає вчителів найбільш відповідальними за виховання патріотизму у сучасній молоді. Про це він заявив 2 жовтня 2014 року на зустрічі з переможцями Всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2014». Він сказав : «Ми виховуємо патріотизм, любов до Батьківщини, нам є що захищати і ми знаємо, як це захищати. Все це з'являється в школі, на ваших уроках. Найважливіша місія, яка сьогодні перед вами – виховання нової української нації». На його переконання, робота педагогів та їх роль у вихованні суспільства є одними з найцінніших: «Головне, щоб зі школи у нас виходили особистості, а не тільки ті, хто має певний набір знань. Найважливіша місія, яка сьогодні є перед вами, – це виховання нової української нації». Підкреслюючи роль виховного процесу в умовах сучасності, він наголосив на важливість виховання патріотизму: «Вперше зараз ми маємо унікальну ситуацію, коли нація об'єдналася. Коли вийти у вишиванці, співати український гімн є справою честі, а не вимушеним кроком. Той шлях, який пройшла Україна за останні півроку, вона не пройшла за останні 23 роки до цього. Внесок і відповідальна місія школи в цьому теж є для нас визначальними», – підкреслив президент [5].

Знаний в Україні вчений-педагог, академік С.Гончаренко зауважував, що : «...патріотизм – одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури...»[4]. Вчений стверджує, що патріотизм, як соціально-історичне явище, виявляється в практичній діяльності людини, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів.

У свій час великий педагог Я.Коменський зазначав, що у дітей у перші роки життя можна швидше виховати схильність до всього доброго та красивого : користуючись при цьому лише науковими засобами. Вони такі : 1) постійний зразок чеснот; 2) вчасні і розумні настанови і вправи; 3) помірна дисципліна» [6].

Відомий вчений-педагог К.Ушинський вважав, що патріотизм є не тільки важливим завданням виховання, але й могутнім педагогічним засобом. Про це він писав так: «Як немає людини без самолюбства, так немає людини і без любові до батьківщини, і ця любов дає вихованню вірний ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з його поганими природними, особистими, сімейними і родовими нахилами» [7]. А далі педагог продовжує: «Звертаючись до народності, виховання завжди знайде відповідь і допомогу в живому і сильному почутті людини, яке впливає багато сильніше за переконання, сприйняття тільки розумом, або за звичку, вкорінену страхом покарань. У лиходія, в якого погасли всі благородні людські почуття, можна ще дошукатися іскри любові до батьківщини: поля батьківщини, її мова, її перекази і

життя ніколи не втрачають незбагненої влади над серцем людини. Є приклади ненависті до батьківщини, але скільки любові буває іноді в цій ненависті!» [7].

У ювілейний рік 200 річниці з дня народження Т.Г.Шевченка хочеться звернутися й до його слів, що прозвучали в поемі «І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнєє посланіє», що написана в 1845 році:

«...В своїй хаті своя й правда,
І сила, і воля.
Нема в світі України,
Немає другого Дніпра...» [8, с. 342].

Почуття патріотизму та громадянськості епочуттями за своєю природою – інтегральними, оскільки об'єднують в одне ціле всі сторони розвитку особистості: моральну, трудову, розумову, естетичну, фізичну. Вони формується поступово під впливом навколишнього середовища та інших виховних чинників. Бути патріотом та громадянином – означає любити материнську мову, свій дім, батьків і усіх людей, природу рідного краю, звичаї, шанувати традиції народу, людську працю, прагнути не лише зберігати духовні скарби народу, а й примножувати їх. Саме ці проблеми і є визначальними у громадянському та патріотичному вихованні учнів.

Український педагог-гуманіст В. Сухомлинський стверджує, що: «Патріотизм – це, образно кажучи, сплав почуття й думки, осягнення святині - Батьківщини – не тільки розумом, а й передусім серцем. Патріотизм починається з любові до людини. Патріотизм починається з коліски» [9, с. 468]. Далі вчений продовжує думку про те, що людина сильна своєю громадянськістю, своїми почуттями любові до рідної землі, до духовних надбань свого народу. Дитина набирається вражень та знань про навколишнє: про близьких людей, про свою милу Батьківщину, які залишають у душі її незабутні спогади на все життя. З ранніх років необхідно закладати в малюка готовність захищати й примножувати здобутки народу, рідного краю.

Як відомо, у житті є різні цінності. Але є й такі святині, які ні з чим не можна зіставити і порівняти, це – твоя Батьківщина, відданість рідній землі й народові. Виховання любові до своєї країни вчителі географії поєднують з поданням учням знань про державу і право, про національну символіку – Державний герб, Прапор, Гімн, з вихованням поваги до символів української держави, з ознайомленням їх зі звичаями, традиціями, народними обрядами, малими жанрами фольклору. Проблема громадянина-патріота давня, як світ. Вона постала перед людством тоді, коли виникла перша держава. Патріотичне виховання створює певні передумови громадянської поведінки. Однак це лише передумови. Любов до Вітчизни починається з любові до своєї Малої Батьківщини – місця, де людина народилася. Вчений стверджує: «Патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується» [9].

Важливою педагогічною умовою є створення середовища для досягнення вищого рівня патріотизму та громадянськості молодої людина в ході саморозвитку. Саме на цьому етапі в людині має поєднуватись любов до Бога із любов'ю до великої і малої батьківщини, своєї рідні, ближніх і оточуючих. Патріотичне почуття українця є емоційним аспектом національно-державницького світогляду. Дослідники вважають, що воно включає почуття належності до своєї Держави - України, повагу до історії свого народу, до своєї культури, мови, любов до рідної природи, неприйняття всього антиукраїнського, віру у світлу долю нашої держави тощо. Найвищою формою патріотизму є почуття, що сягає рівня жертвовності, коли для блага Батьківщини людина готова терпіти муки і навіть іти на смерть. «Ніхто більшої любові не має, як хто свою душу поклав би за друзів своїх» говорить у Євангеліє від апостола Івана (вірш 15613).

Висновки. Сьогодні Україну, яка проголосила державну незалежність, визнали більшість країн світу, однак ми не стали повністю незалежними. На сході країни відбуваються бойові дії, анексована територія Криму, влаштовуються провокації на різних територіях держави. Головною причиною цього є наша політична та економічна залежність від Росії. Але не тільки це. Загляньте у так звані українські школи промислових міст: навіть учителі, не кажучи вже про учнів, вийшовши з уроку української мови чи літератури, історії, географії переходять у спілкуванні між собою на російську. Відомо чимало сімей – вдома спілкуються українською мовою, а вийшовши на вулицю починають говорити російською. Тому найважливішими завданнями патріотичного та громадянського виховання молодого покоління є формування громадянських рис особистості. Ними є : сформованість національної свідомості, патріотичні почуття до рідної

землі, свого народу, гордості за свою державу, готовності до праці в ім'я України. Від того, наскільки молоде покоління є національно свідомим, має патріотичні почуття, готове взяти на себе відповідальність за розвиток і збереження духовності та культурних здобутків української держави, активно і конструктивно приєднатися до сучасних суспільних процесів, наскільки ініціативно воно бере участь у процесі соціально-економічних, соціокультурних, політичних перетворень, настільки значною мірою залежить доля країни, її національний потенціал, місце у соціокультурному середовищі. І таким є акмесередовище у більшості загальноосвітніх закладах країни.

Література:

1. Психолого-педагогический словарь / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: «Современное слово», 2006. – С. 571.
2. Куньч З.Й. Універсальний словник української мови / З.Й.Куньч. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – С.191.
3. Дубасенюк О.А. Передумови розвитку акмеологічного середовища для підготовки педагога-професіонала : досвід і перспективи розвитку / О.А. Дубасенюк // Акмеологія – наука XXI століття : Матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг.ред. В.О. Огнев'юка. – К.: Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2011.- С. 23-31.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 249.
5. Електронний ресурс. – Режим доступу : www.president.gov.ua/news/31319.html
6. Коменский Я.А. Материнская школа // Избр. пед. соч.: В 2-х т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 229.
7. Ушинский К. Д. Людина як предмет виховання // Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К., 1983. – Т. 1. – С. 326.
8. Шевченко Т.Г. Кобзар. - К.: Видавець Корбуш, 2008.- 800 с.
9. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибр. Твори : В 5 т. – К. : 1977 . – Т. 3. – С. 467-469.

УДК 378.013

О.М. Пинзеник,

кандидат педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Мукачівський державний університет)

УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЇ

У статті розглядається сутність удосконалення процесу підготовки вчителя на засадах акмеології. Подано результати аналізу науково-педагогічних джерел формування професійної майстерності майбутнього педагога.

Ключові слова: акмеологія, удосконалення процесу підготовки вчителя, професійна майстерність майбутнього педагога, професійна підготовка.

В статье рассматривается сущность совершенствования процесса подготовки учителя на основе акмеологии. Представлены результаты анализа научно-педагогических источников формирования профессионального мастерства будущего педагога.

Ключевые слова: акмеология, совершенствование процесса подготовки учителя, профессиональное мастерство будущего педагога, профессиональная подготовка.

The article deals with the essence of improving the training of teachers on the basis of acmeology. The results of the analysis of scientific and pedagogical sources of the professional skills of the future teacher.

Keywords: acmeology, improving the process of teachers' training, professional skills of a future teacher, professional training.

Реалізація освітньої функції вищої школи значною мірою визначається якісним складом викладачів. Сучасному суспільству потрібні не просто професіонали, а яскраві особистості, здатні нестандартно підходити до навчання і виховання, забезпечувати творчий розвиток майбутніх спеціалістів. Як стверджують провідні вчені-педагоги, сучасний рівень розвитку цивілізації висуває перед системою освіти принципово нові вимоги. Не обсяг знань, а їх мобільність і гнучке пристосування до умов, що швидко змінюються, є основним критерієм професіоналізму. Іншими словами, збагачення матеріального і духовного потенціалу нації детермінує наявність педагога, здатного не тільки "передавати необхідні знання, що відповідають світовому рівню розвитку науки і техніки, але й виховувати компетентних людей, які можуть орієнтуватися у складних сучасних ситуаціях [2, с. 29]".

Це актуалізує проблему вдосконалення механізмів виявлення і розвитку творчих здібностей як майбутніх педагогів, так і створення умов для постійного вдосконалення

педагогічної майстерності працюючих спеціалістів. Більш конкретне уявлення про вдосконалення професіоналізму, професійної компетентності подає акмеологічний підхід (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін та інші). Акмеологія – відносно нова міждисциплінарна галузь наукових знань, яка була відкрита в результаті узагальнення багаторічних досліджень у вітчизняній та зарубіжній науці (В. Беспалько, А. Бодальов, В. Вакуленко, А. Деркач, В. Зазикін, А. Кириченко, Н. Кузьміна, В. Максимова, А. Реан, В. Тарасова, С. Толстова та інші).

Слово "акмеологія" походить від старогрецького "акме", яке, у свою чергу, походить від слова "axis" (вістря), що означає "пік, вершина, вищий ступінь чого-небудь, цвіт, квітуча пора"; бути в "акме" означає "бути в повному кольорі, на вищому щаблі розвитку" [1].

"Акме" – вершина в розвитку людини, це, передусім, здатність до проектування і здійснення вищих досягнень у своєму особистісному саморозвитку на основі духовних потреб [3].

Сучасна акмеологія як новий науковий напрям розглядає дійсність не тільки в межах предмета психології, що вивчає закономірності відображення людиною об'єктивної реальності, а й у межах удосконалення творчої діяльності спеціалістів різних напрямів, серед яких значне місце займають акмеологічні проблеми педагогів. По-новому осмислюється основний принцип акмеології – вершинність як методологічна база спрямованості в майбутнє, як теорія соціального оптимізму, розвитку, життєствердження. Це дає підґрунтя для цілеполагання особистості, мотивації, знаходження способів досягнення "акме".

Завданням акмеології є розробка стратегії і тактики організації та практичного здійснення процесу переводу спеціаліста на найвищий професіональний і особистісний рівні.

Водночас ознайомлення з науковими джерелами засвідчує неоднозначність думок не тільки щодо напрямів удосконалення кадрового потенціалу вищої школи, а й щодо розуміння поняття "професійна підготовка". Незважаючи на певні розбіжності щодо розуміння поняття "професійна підготовка", переважна більшість вітчизняних і зарубіжних учених схильні до думки, що в основі зазначеного процесу має бути компетентнісний підхід, а його кінцевий результат передбачає наявність у випускника системи необхідних знань і вмінь, професійної спрямованості і комплексу вмінь, що дозволяють здійснювати на високому рівні професійні функції.

З точки зору акмеологічності розуміння професійної компетентності залежить від тих досліджень, які показують її як загальну готовність до самопобудови і самостворення в межах своєї діяльності залежно від цінностей, що змінюються, основних і цільових орієнтирів "акме".

Змістове наповнення підготовки спеціаліста включає академічний курс, різновиди практик, навчально-дослідницьку діяльність і самоосвіту студента. В основі організації і здійснення навчального процесу покладено репродуктивно-ілюстрований характер, що передбачає засвоєння готових знань через опанування лекційного курсу, розв'язування типових завдань, лабораторних і практичних робіт.

Приведення діяльності вищих педагогічних навчальних закладів до рівня світових освітніх стандартів вимагає ефективного управління з урахуванням елементів акмеології. Поняття професійного "акме" за свідченням учених, виникає в межах професіоналізму і компетентності, що склалися в окремій професії в даний історичний час. Відбиваючи і фіксуючи рівень відповідності людини вимогам професії, досягнення більш високих рівнів професійного "акме" означає професійну творчість, вихід за межі досвіду професії, збагачення її новими завданнями, способами і результатами.

Професійні "акме" як форми досягнення людиною високих рівнів у його професійному розвитку вивчали й описували Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Є. Климов, Н. Кузьміна, А. Маркова та інші. Вони показують професійне "акме" як кульмінацію, пік, оптимум у професійному розвитку людини.

Модернізація процесу професійної підготовки на засадах акмеології вимагає попереднього системного аналізу як стану вищої школи, так і основних тенденцій розвитку цієї галузі у світовій і вітчизняній практиці. Результатами такого аналізу має стати не конгломерат технологічних питань, а комплексна характеристика перспектив синтезу й інтеграції, сукупного уявлення про мету, зміст, функції і результати діяльності конкретної освітньої галузі. Важливим засобом оцінювання і стимулювання професійних "акме" є професіограма й акмеограма (фіксація професійних завдань, засобів, прийомів і технологій, результатів праці, бажаних якостей особистості, забезпечення поступального розвитку, професійного удосконалювання, просування

до високих рівнів професіоналізму фахівця[4]. Йдеться про опис профільних фахових функцій, на основі якого складається комплекс вимог до спеціаліста, тобто його професіографічна модель як узагальнена характеристика сукупності особистісних якостей, знань і вмінь, що забезпечують успішну професійну діяльність. При цьому характерною якістю сучасного педагога є здатність до творчості, що в контексті вроджених особистісних здібностей до певних видів діяльності складає її творчий та інтелектуальний потенціал.

Оптимізація функціонування вищої школи безпосередньо залежить від існуючого оточуючого середовища. Йдеться про сукупність соціальних інституцій, таких, як освітній простір навчального закладу, ринок праці, державні установи, засоби масових комунікацій, державна політика тощо. Необхідно наголосити, що відносна некерованість, активність і швидка змінюваність середовища зумовлює визначення останнього в якості активного складника навчального процесу. Сучасний стан взаємин між системою освіти і соціальним оточенням вимагає перегляду ключових категорій навчально-виховного процесу, за якого середовище має набути статусу повноправного суб'єкта навчання і виховання [3].

Таким чином, досягнення сучасного рівня світових освітніх стандартів вимагає перегляду усталених підходів до підготовки кадрового педагогічного потенціалу, розвитку його професійної майстерності. Навчальна діяльність педагога базується на наукових основах, чітко сформульованих положеннях, спираючись на які можна здійснювати ефективний навчально-виховний процес.

У практиці професійної підготовки майбутнього вчителя надається перевага теоретичному абстрактному підходу, що забезпечує масовість підготовки висококваліфікованих кадрів. Водночас необхідно підкреслити, що сучасні вимоги, які висуваються суспільством перед вищою школою, потребують оптимального поєднання згаданих підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів.

Крім цього, вища школа повинна врахувати прогресивні тенденції свого розвитку, які окреслені в роботах низки учених (Б.М. Андрієвський, Б.С. Гершунський, С.У. Гончаренко, Л.С. Коржова, Н.З. Лісова; В.Ф. Орлов, А.Г. Гордієнко та ін.):

- забезпечення професійної адаптації в соціальне та професійне життя нашого суспільства, спрямованості на широкий спектр соціальних стосунків, що передбачають розвиток активної громадянської позиції, гармонійної структури інтересів, розвиток інтелектуальних і моральних якостей, почуття обов'язку і відповідальності;

- орієнтація процесу підготовки кадрів не стільки на поточну діяльність, скільки на віддалену перспективу самостійного професійного вдосконалення, сформованості потреби стати високоякісним фахівцем. Створення середовища для вироблення оптимальних форм поведінки, сформованості якостей, необхідних для розвитку гармонійної структури особистості;

- реалізація викликів розвитку вмотивованого бажання самостійного самовдосконалення.

Систематична зміна умов, що виникає в реальному житті, вимагає готовності педагога до самостійного поповнення своїх знань, вмінь і навичок, перегляду власної позиції, і в разі необхідності, адаптації до вимог часу.

Професійне становлення, як відомо, проходить декілька взаємопов'язаних етапів. Це такі, як:

- етап оптанта (актуальною стає проблема вибору або вимушеної зміни професії);
- етап адепта (початок професійної діяльності, вмотивована прихильність до професії й опанування нею);
- етап адаптації (звикання до роботи, пристосування до норм колективу, засвоєння специфіки діяльності);
- етап інтернала (здатність до самостійного виконання своїх професійних обов'язків);
- етап майстерності (здатність до розв'язання складних професійних задач, наявність індивідуального стилю діяльності, стабільність результатів);
- етап авторитету (людина є майстром своєї справи, володіє великим професійним досвідом, умінням творчо організувати свою роботу);
- етап наставництва (наявність послідовників, готових і здатних переймати його досвід)[3].

Кожен етап професійного зростання має свої специфічні особливості, хоч такий поділ є умовним, а вміння використовуються не на одному, а на всіх етапах. Водночас, виходячи з предмета і завдань дослідження, для нас є важливими, перш за все, етапи інтернала й майстерності. Здатність до свідомого, самостійного виконання своїх професійних обов'язків

забезпечується наявністю у викладача відповідних якостей, розуміння своєї соціальної ролі в процесі формування особистості студента як майбутнього фахівця, так і громадянина. У досягненні професіоналізму як "акме" відбувається розширення кола інтересів, актуалізуються мотиви професійних досягнень, зростає потреба в самореалізації й саморозвитку, підвищується креативність особистості, збільшується досвід, розвиваються і розширюються вміння і навички, розвиваються акмеологічні інваріанти професіоналізму (А. Деркач, В. Дячков, К. Платонов та інші).

Таким чином, підготовка вчителя не зводиться лише до набуття системи знань і навичок, а й природно має включати в себе формування властивостей і якостей, що мають професійне значення і є необхідними для майбутньої педагогічної діяльності. У сучасному баченні цей процес являє собою комплекс виховних впливів, спрямованих на цілісну характеристику фахівця (позитивне ставлення до професії, знання теоретичних концепцій і практичних навичок щодо їх використання, сформованість світоглядних поглядів і переконань, володіння ключовими компетентностями тощо).

Крім того, процес підготовки вчителя має бути спроектованим на його розвиток у ході практичної діяльності як соціально активної особистості, яка здатна до самореалізації, самовдосконалення. Оскільки основним видом діяльності студента є навчально-виховна робота, для викладача важливо, наскільки він є активним суб'єктом дії, наскільки на процес його пізнання впливає особистий чинник. Йдеться, насамперед, про сформованість внутрішньої моделі умотивованої поведінки студента, рівень прояву якої відображається як на якості діяльності викладача, так і на результатах навчання студентів.

Ефективне формування готовності майбутнього педагога до свідомої діяльності, спрямованої на безперервне професійне вдосконалення здійснюється лише за умов практичної реалізації комплексного підходу до організації навчального процесу в вищому навчальному закладі, забезпечення єдності теоретичної, методичної та практичної підготовки, об'єднання навчання з науково-дослідницькою роботою і різновидами пізнавальної розвивальної діяльності студентів.

Виходячи з зазначеного, можна стверджувати, що професійна компетентність є комплексною характеристикою головної здатності майбутнього педагога – бути суб'єктом власної діяльності, здатності і готовності до її проектування і реалізації в професійному "акме".

Отже, вдосконалення підготовки вчителів як однієї з ключових умов формування професійної майстерності майбутніх викладачів вимагає врахування прогресивних тенденцій розвитку освіти, зокрема орієнтації на вірогідні варіанти соціально-економічного і культурологічного стану суспільства в найближчій перспективі; диференціації підходів до змістового наповнення змісту навчальних програм, підручників; посилення глобалізаційних процесів і одночасної регіоналізації освітніх систем і національних культур, а також розширення "знаннєвого" обсягу майбутніх педагогічних кадрів.

Це передбачає вдосконалення наявної мережі вищих педагогічних навчальних закладів; практичну реалізацію принципу безперервної педагогічної освіти; приведення структури й змісту вищої школи до вимог особистісно орієнтованої парадигми з відповідним розробленням кваліфікаційних ступеневих акмеограм, зміцненням матеріально-технічного та дидактико-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, що створюють умови для цілісного формування особистісних й професійних якостей майбутнього професіонала, трансформованих у внутрішню модель його умотивованої поведінки. Принципового значення у перебудові вищої школи набуває система професійно-педагогічної роботи, що має розглядатися в якості складної ієрархічної системи, яка включає не тільки професійну просвіту, розвиток професійних інтересів і нахилів, а й соціальну та професійну адаптацію, акмеологічне проектування, починаючи зі вступу студента до навчального закладу і продовжуючи його впродовж усього трудового життя фахівця.

Література:

1. Бейсман А. Д. Греческо-русский словарь / А. Д. Бейсман ; [глав. ред. Ю. А. Шичалкина]. – М. : ГЛК, 1991. – 537 с.
2. Кузьмина Н. В. Акмеология как наука : предмет, структура, социальная значимость / Н. В. Кузьмина, С. А. Тихомиров // О предмете, о социальном значении и путях развития акмеологической науки : материалы для размышления участников сессии Академии акмеологических наук. – СПб., 1998. – С. 3–6.
3. Пехота О. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя [Монографія] / О.М. Пехота, А.І. Старева. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2007. – 276 с.

4. Шапаренко Х. А. Особливості педагогічної акмеології у навчальному процесі гуманітарно-педагогічного інституту / Х. А. Шапаренко // Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України: зб. наук. пр. / За заг. ред. Т.Є. Гребенюка. – Х., 2005. – С.264–269.

УДК 37.091.12:36-051

О. Г. Платонова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У статті розглядаються теоретичні аспекти комунікативної компетентності, як однієї із складових професійної компетентності, у професійному становленні майбутніх працівників соціальної сфери.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальний педагог, соціальна сфера, професійна компетентність, комунікативність, комунікативна компетентність.

В статье рассматриваются теоретические аспекты коммуникативной компетентности, как составляющей профессиональной компетентности, в профессиональном становлении будущих работников социальной сферы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальный педагог, социальная сфера, профессиональная компетентность, коммуникабельность, коммуникативная компетентность.

The theoretical aspects of communicative competence are examined in the article, as one of constituents of professional competence in the professional becoming of future workers of social sphere.

Key words: professional preparation, social teacher, social sphere, professional competence, communicativeness, communicative competence.

Постановка проблеми: Процес професійного становлення студентів розглядається як складова частина загального розвитку особистості, у процесі її неперервного розвитку і самовдосконалення. При цьому стійке професійне становлення ми розуміємо як дійсно поліструктурну якість особистості, яка визначається змістом та взаємозв'язками її складових частин, які системно обумовлюють у майбутньому успішність засвоєння студентами цілої низки знань та умінь з обраної професії працівника соціальної сфери, та їх продуктивного ставлення до неї. Але сучасність вимагає є не лише володіння знаннями та певними вміннями та навичками, а в першу чергу усвідомлення студентами життєвих цінностей, життєвої мети, що є важливими складовими компетентності людини. Саме це ставить принципово нові завдання перед системою професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагоме значення для розкриття проблеми підготовки і професійного становлення спеціалістів у галузі соціальної роботи і соціальної педагогіки мають наукові праці В. Бочарової, Р. Вайноли, М. Галагузової, В. Гурова, М. Жукової, Л. Завацької, І. Зверевої, А. Капської, О. Карпенко, Г. Мухаметзянкової, В. Масленнікової, Л. Міщик, А. Мудрика, Н. Нікітіної, Н. Ничкало, Л. Оліфіренко, М. Плоткіної, В. Поліщук, Т. Семигіної, І. Трубавіної та ін.

Виклад основного матеріалу: У реальних умовах одним із важливих механізмів оптимізації професійної підготовки є організація практичного навчання майбутніх працівників соціальної сфери.

Істотне місце в цьому процесі займає проблема такого практичного навчання студентів, яке зорієнтоване на оволодіння необхідними практичними знаннями, вміннями і навичками, формування стійкої мотивації до активної діяльності у соціальній сфері.

Успіх у тій чи іншій професійній сфері, як правило, пов'язаний з наявністю визначених індивідуальних і особистісних особливостей. Діяльність працівника соціальної сфери розповсюджується на всі вікові категорії клієнтів; здійснюється в різних сферах їх життєдіяльності (навчання, праця, відпочинок, дозвілля, спілкування), передбачає взаємодію всіх інститутів соціалізації, активізацію виховних функцій суспільства, сім'ї і особистості.

Соціальний педагог призначений для роботи у мікросоціумі як штатна одиниця навчально-виховних, культурно-просвітницьких, спортивно-оздоровчих, інших державних закладів підприємств, суспільних організацій, а також місцевих Рад народних депутатів, органів управління і територіального самоуправління.

Діяльність соціального педагога зорієнтована на роботу з різними категоріями дітей і дорослих, з сім'ями (незалежно від наявності у них проблем) з пріоритетом виховних завдань. Соціальні педагоги доповнюють і розвивають різнопланову діяльність закладів освіти, культури, спорту, суспільних організацій, взаємодіє з ними, виконуючи інтегративну функцію у взаємозв'язку державно-суспільних структур з сім'єю і особистістю.

Соціально-педагогічна робота дозволяє своєчасно діагностувати, виявляти і педагогічно доцільно впливати на відносини в соціумі, розвиток різноманітних ініціатив, формування цілісних орієнтацій особистості – до себе, своєму фізичному і моральному здоров'ю, до оточуючої природи, соціальному середовищу.

Таким чином завдання соціального педагога – включити в соціальну роботу різноманітні благодійні організації, добровільні спілки, асоціації, фонди милосердя, культури, творчі союзи, церкви, кооперативи, інші організації, підприємства і заклади.

На основі вище перерахованих основних функцій і діяльності соціального педагога можна зазначити що спеціаліст повинен володіти професійною компетентністю у вирішенні значущих проблем, мати високий рівень загальної освіти і культури (в тому числі і духовної культури), володіти суміжними спеціальностями і знаннями з педагогіки, психології, юриспруденції та ін.

Під професійною компетентністю ми розуміємо сформованість у процесі навчання та самонавчання системи науково-практичних знань та навичок, які впливають на якість вирішення професійних завдань та розвиток особистісно-професійних якостей, котрі виявляються у діловому і партнерському спілкуванні з людьми у вирішенні їх життєвих проблем.

У зміст компетентності включається рівень базової і спеціальної освіти, стаж роботи, уміння акумулювати широкий життєвий і професійний досвід, знання можливих наслідків конкретного способу впливу на особистість.

Компетентність соціального педагога являє собою феномен обумовлений дією загальних особливих і поодиноких закономірностей прояву цілеспрямованої творчої активності особистості у певній сфері праці: освітній, управлінській, виробничій, сімейній, дозвіллевій тощо.

Професійна компетентність соціального педагога обов'язково повинна включати його особистісні якості, а також сукупність умінь і навичок, що забезпечують функціонування процесу спілкування з клієнтами і колегами. Таким чином професійну компетентність соціального педагога можна назвати стрижневим компонентом вибраного ним виду діяльності, а комунікативну компетенцію – необхідною умовою її ефективності.

Комунікативну компетентність можна розглядати як складну інтегративну якість особистості, яка опосередковує професійно-педагогічну діяльність, підтримку і розвиток ефективного спілкування з клієнтом чи іншими учасниками соціального процесу. Соціально-педагогічна діяльність у будь-яких умовах залишається організаційною та комунікативною, тому комунікативність для соціального педагога - це не лише соціально-психологічна, але й професійно значуща якість. Комунікативність завжди супроводжується емоційно-позитивним тоном спілкування.

Саме тому фахівець соціальної сфери повинен володіти такими комунікативними і професійно значущими якостями:

- стриманість, урівноваженість (володіння собою, уміння керувати емоціями і організувати рівне, спокійне спілкування без прояву роздратування, різкого тону тощо);

- доброзичливість, привітність у спілкуванні з людьми (готовність сприяти благополуччю інших людей, прояв співучасті і щирості у спілкуванні з ними);

- повага (прояв поваги до інших у процесі спілкування, шанобливе ставлення до них, визнання їх гідності тощо);

- довіра, відкритість (прояв довіри до клієнта);

- оптимізм (соціальне світовідчуття, яке концентрує любов до життя у домінанті доброти);

- внутрішня енергія, впевненість у собі, які поєднуються з високим рівнем контролю, справедливості, організаторські уміння і навички;

- педагогічний такт, який допомагає фахівцю обирати найбільш делікатну лінію поведінки;

- емпатія (здатність до співпереживання);

- рефлексія (усвідомлення фахівцем того, як він сприймається партнером по спілкуванню).

Визначаючи характер комунікації фахівець має враховувати, яким типом спілкування можна скористатися в тій чи іншій ситуації: індивідуально-особистісним, індивідуально-

колективним чи колективно-суспільним. Кожному із цих типів притаманні свої особливості: лексика, цілі і завдання, глибина і багатомірність.

Слід пам'ятати, що професійна комунікація має декілька суттєвих характеристик, які відрізняють її від будь-якого іншого процесу обміну інформації. Можна виділити наступні специфічні риси професійної комунікації: по-перше, на відміну від простого руху інформації від одного пристрою до іншого, професійне спілкування є відносинами між людьми, кожен з яких є об'єктом взаємодії, що перетворює звичайний комунікативний процес на активний обмін інформацією. Лише у професійній комунікації особливу роль для кожного учасника спілкування має значимість інформації, яка передається. По-друге, специфіка обміну інформації між людьми полягає ще і в тому, що за допомогою системи знаків співрозмовники можуть впливати один на одного.

Предмет спілкування завжди обумовлює змістовий характер людської взаємодії. Залежно від того, що виступає предметом спілкування, його змістом, змінюються та розширюються різновиди спілкування: побутове і ділове, спеціально-професійне, загальнонаукове, соціально-політичне, соціально-педагогічне, інформаційно-комунікативне та ін. Щоб можна було використовувати у професійній комунікативній діяльності різні види спілкування, кожен соціальний педагог має знати основні вимоги до його комунікативної діяльності.

Соціально-педагогічне спілкування, як і будь-яка діяльність, має певну структуру і логіку самого процесу, який включає задум, втілення задуму, аналіз, оцінка. Це потребує від соціального педагога вміння дотримуватись певних етапів (моделювання спілкування, організація безпосереднього спілкування, управління спілкуванням, аналіз реалізованої системи спілкування), саме їх можна трансформувати у його діяльність.

У процесі професійного спілкування соціальний педагог може стикатись з різними бар'єрами, які негативно будуть впливати на хід усієї роботи з клієнтом. Передбачення цих бар'єрів дає змогу уникнути їх, що свідчить про певний рівень розвитку комунікативної компетентності соціального педагога.

Висновки. Таким чином знання, володіння і застосування комунікативної компетентності є важливою складовою професійної компетентності сучасного соціального педагога. Молода людина, а особливо соціальний педагог зі сформованою комунікативною компетентністю здатний до самостійного життя, адже він володіє комплексом знань і умінь, і, що особливо важливо, усвідомлює цінність свого життя і своєї професії.

Література:

1. Волянська О.В., Ніколаєвська А.М. Соціальна психологія [нав. посіб.] / О.В.Волянська., А.М.Ніколаєвська - К.: Знання, 2008. – 275 с.
2. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога / Л.М. Завацька. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2008. – 240 с.
3. Капська А.Й. Соціальна робота [нав. посіб.] / А.Й.Капська – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 400 с.
4. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / За заг. ред. А.Й.Капської. – К.: ДЦССМ, 2003.-87с.
5. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / М.В. Фирсов, Е.Г.Студенова. – М.: Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 2001 – 432 с.

УДК 37.18

Т. Б. Поясок,

*доктор педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акмеології*

(Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського)

МЕДІАОСВІТА У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті розглянута проблема медіа процесів у сучасному суспільстві та різні підходи дослідників щодо зазначеної проблеми; визначена сутність медіаосвіти; досліджені форми медіаосвіти у країнах Західної Європи; сформульовані основні завдання медіаосвіти; визначено сутність поняття медіа простору, змістову наповненість понять «медіаграмотність» та «медіа компетентність», та доцільність їх застосування у межах медіа простору; зроблено висновок щодо результатів медіаосвіти.

Ключові слова: *медіаосвіта, медіаграмотність, медіакомпетентність, медіа простір.*

В статье рассмотрена проблема медиапроцессов в современном обществе и различные подходы исследователей относительно обозначенной проблемы; определена сущность медиаобразования; исследованы формы медиаобразования в странах Западной Европы; сформулированы основные задания медиаобразования;

определена сущность понятия медиапространства; определена содержательная наполняемость понятий «медиаграмотность» и «Медиакомпетентность» и целесообразность их использования в рамках медиапространства; сделан взвод относительно результатов медиаобразования.

Ключевые слова: *медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность, медиапространство.*

The article headlines the problem of media processes in modern society and different approaches of researches to the given problem; it defines the essence of media education; forms of media education in Western Europe are investigated; the main tasks of mediaeducation are formed; the author defines informative occupancy of the concepts “media literacy” and “media competency” and necessity of their use in frames of media space; the article makes conclusion in accordance with the results of media education.

Key words: *media education, media literacy, media competency, media space.*

Культура сучасного суспільства, порівняно з культурою попередніх епох, надзвичайно динамічна, орієнтири у ній змінюються дуже швидко. Містком приєднання до цієї культури широких верств населення є засоби масової інформації, зокрема, електронні засоби. На сучасному етапі завдяки широкій інформатизації суспільства формується нове середовище проживання і життєдіяльності людей: медіасередовище. І освітня діяльність не може залишатись поза цим процесом, вона повинна стати надійним навігатором у бурхливому морі інформації, тому нагальною є потреба у розробці і впровадженні медіаосвітньої діяльності. У цілому проблема медіапроцесів у суспільстві надзвичайно актуальна і повинна розглядатися комплексно у філософському, соціальному, культурному, психолого-педагогічному та інших аспектах.

Стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними. На взаємодію з різноманітними медіа (преса, радіо, кіно, телебачення, мережа «Інтернет») припадає вагома частка у бюджеті вільного часу громадян України, чим зумовлюється їх значний вплив на всі верстви населення, передусім дітей і молодь. Медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання [3].

Існують різні точки зору щодо проблеми медіаосвіти. Дехто вбачає у них джерело знань, дехто – перешкоду в освіті і вихованні: медіа є і засобом всебічного розвитку особистості, і чинником руйнівним. Вплив медіа неоднозначний, оскільки негативна інформація може викликати такі небезпечні явища, як масовий інформаційно-психологічний психоз, медіазалежність як різновид психічних відхилень, маніпулятивний вплив засобів масової комунікації. Тому метою нашої наукової розвідки є виявлення сутності і ролі медіаосвіти у підготовці молоді до активного життя у швидкозмінному інформаційному суспільстві.

Багато країн давно зрозуміли необхідність медіаосвіти і вже мають вагомий напрацювання в її теоретичному осмисленні, методологічному обґрунтуванні й практичному застосуванні. За свідченням фахівців ЮНЕСКО, медіаосвіта з'явилася як інструмент захисту від шкідливих ефектів і трендів медіа. Ними було визначено суть медіаосвіти: навчання теорії і практичним умінням для оволодіння сучасними засобами масової комунікації, що розглядається як частина специфічної й автономної галузі знань у педагогічній теорії і практиці. Її варто відрізнити від використання засобів масової комунікації як допоміжних засобів у викладанні інших галузей знань [7]. Так британський медіапедагог К.Базелгет вбачає сутність медіаосвіти у вивченні шести ключових понять: «медійне агентство – джерело медійної інформації», «категорія медіа», «медіамова», «аудиторія медіа», «медійна репрезентація». Фахівець у галузі медіаосвіти Ю. Усов вважає, що медіаосвіта – це процес розвитку особистості засобами і на матеріалі засобів масової комунікації [6].

Інше розуміння медіаосвіти – не тільки як певного компонента середньої чи вищої освіти, але і як довготермінової суспільно-просвітницької діяльності, поширеної на дітей і дорослих. Прихильники цього підходу розуміють медіаосвіту як безупинний розвиток особистості у суспільстві, як виховання активних, інформованих громадян, наділених культурою спілкування із засобами масової комунікації, що і є одним з основних соціетальних елементів інформаційного суспільства.

Один із відомих дослідників медіаосвіти професор О. Федоров розуміє її як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової інформації з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки [5].

Професор Львівського національного університету імені Івана Франка Б.Потятиник пропонує своє визначення: "Медійна освіта - це науково-освітня сфера діяльності, яка ставить за мету допомогти індивіду сформувати психологічний захист від маніпуляції чи експлуатації з боку мас-медіа і розвинути/прищепити інформаційну культуру... Медійна освіта спрямована і на масове оволодіння елементарними журналістськими навичками та новітніми технологіями, і на захист індивідів від надміру агресивного інформаційного довкілля (скажімо, впливу екранного насильства, пропаганди, порнографії, реклами)" [4].

На думку Н. Іллюк, медіаосвіта – це комплекс спеціальних знань і методів підготовки до сприйняття інформації, що виробляється як регіональними, так і міждержавними ЗМК. Останнім часом у поняття медіаосвіти включено етичні категорії толерантності, віротерпимості. Проте основним питанням медіаосвіти залишається адекватність інтерпретації інформації [2].

У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні запропоноване наступне визначення: «Медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування у суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій» [3].

Виходячи з вищезазначеного, ми розуміємо медіаосвіту як процес розвитку особистості людини за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа), форму поповнення знань, розширення світогляду, поглиблення знань і культури, як професійної, так і загальної, засобами медіа. Тому медіаосвіта має всі ознаки освіти, тобто вона має нести певну цінність для людини, має допомагати навчатися впродовж життя, має бути засобом формування суспільної свідомості, а це означає, що вона має бути якісною.

У сучасних трактуваннях медіаосвіти наголос робиться на формуванні в аудиторії ЗМІ здатності до активного, осмисленого засвоєння медійного змісту, заснованого на знаннях про сутність, специфіку і цілі масових комунікацій. Все більше уваги приділяється розвитку самостійного критичного мислення стосовно засобів масової інформації, надбанню практичних навичок у виявленні неправдивих повідомлень і спотворень інформації, виробленню стійкого імунітету до маніпулятивного впливу мас-медіа, збагаченню соціального досвіду аудиторії у практиці спілкування з друкованою й електронною продукцією. Медіаосвіта покликана формувати культуру раціонального опанування медійного змісту, розвивати соціальну активність громадян [1].

Загалом у країнах Західної Європи медіаосвіта приймала різні форми, залежно від специфіки національної свідомості. У Фінляндії вона ввійшла у перелік предметів середньої школи в 1970 р., а у вищі навчальні заклади - в 1977 р. У Швеції медіаосвіта обов'язкова для учнів середніх шкіл (гімназій) із 1980 р., у Данії - з 1979 р. Практично в усіх європейських країнах медіаосвіта поступово відійшла від моралізаторства і прийшла до дослідницьких методик. Отже, починаючи з 60-х рр. ХХ ст. у багатьох розвинутих країнах Старого Світу, а також у Канаді, США, Австралії сформувався специфічний напрям освітньо-пропагандистської, культурологічної діяльності: медіаосвіта (медіакультура, медіаграмотність), що має на меті допомогти школярам і студентам зорієнтуватися у всеосяжному полікультурному потоці сучасної інформації, сформувати вміння аналізувати і розуміти медіатексти [7]. Відповідаючи на запити суспільної свідомості, політичного істеблішменту, 1989 р. Рада Європи на основі документів ЮНЕСКО схвалила "Резолюцію з медіаосвіти і нових технологій", де визнано вирішальну роль пресового, телевізійного, радіо та кінематографічного культурного досвіду для дітей.

Виходячи з основної ідеї цього документа, медіаосвіта має розпочинатися якомога раніше й тривати весь період навчання у школі, позашкільному закладі та в університеті [2].

Отже, основні завдання медіаосвіти: підготувати нове покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, опановувати способи спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів.

Медіаосвіта тісно пов'язана з самоосвітою, тому надзвичайно важливо, щоб у людини була сформована така риса як медіаграмотність. У багатьох англійських країнах термін «медіаосвіта» замінюється аналогом – «медіаграмотність». Але у франкомовних, іспаномовних чи германомовних країнах цей термін, як правило, не застосовується. Головне умедіаграмотності –

широкий спектр інформування у громадянській, соціальній, споживчій галузях, стосовно естетичного сприйняття і творчості. Необхідно сформувати розуміння того, як і чому медіа відображає суспільство і людей, але ще більшою мірою, щоб розвивати аналітичні здібності і критичне мислення стосовно медіа, плюс вивчення мови засобів масової комунікації.

Отже, медіаграмотність – це здатність до відбору й аналізу інформації. Це поняття пов'язане з термінами «критичне бачення» і «візуальна грамотність», які використовувались стосовно екранних медіа у минулому сторіччі. Ряд сучасних вчених вважають, що медіаграмотність – це частина більш широкого і місткого поняття – медіаосвіта. Ця тенденція знаходить сьогодні все більше послідовників, але частина медіапедагогів ототожнюють ці два терміни.

Медіаграмотність передбачає вміння аналізувати і синтезувати просторово-часову реальність, вміння «читати» медіатекст. Вона покликана допомогти людям розуміти, створювати і оцінювати культурну і ціннісну значущість аудіовізуальних і друкованих текстів. Ми вважаємо, що у поняття медіаграмотність включається здатність до відбору, аналізу інформації, ціннісної її оцінки, яка має формуватись засобами інтеріоризації ціннісних установок, ціннісних орієнтацій, формування умінь і навичок роботи з медіа, розвитку критичного мислення, сприймання, аналізу тощо. Медіаграмотність є результатом процесу медіаосвіти, оскільки передбачає здатність використовувати, аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення у різних формах. Медіаосвіта – це некерований процес, у той час як формування медіаграмотності має бути процесом керованим. Цей процес відбувається у відповідному просторі. Під медіаосвітнім простором ми розуміємо реальність, яка організована і керована єдиною виробленою концепцією, підходами і механізмами реалізації загальної стратегії формування, розвитку і досягнення цілей підвищення культурного, освітнього і професійного рівнів суб'єктів, об'єднаних на єдиній інформаційно-технологічній основі для підтримки навчання і виховання суб'єктів виділеного простору.

Ми вважаємо, що у межах медіаосвітнього простору більш доцільним є використання поняття «медіакомпетентності», оскільки під «грамотністю» розуміють ступінь обізнаності, тому вона передбачає лише здатність аналізувати, оцінювати, передавати тощо. Компетентність тлумачать як поєднання психічних якостей, психічних станів, що дає змогу діяти людині самостійно і відповідально, сприяє оволодінню нею навичками і вміннями виконувати трудові функції.

Поняття медіакомпетентності, окрім знань, умінь, навичок користування медіазасобами, включає у себе формування таких поведінкових аспектів, які залучають ціннісні орієнтації до вибору оптимального рішення і його аргументування. Медіаосвіта спрямована на формування медіакомпетентності особистості, тобто сукупності її мотивів, знань, умінь, здібностей, які сприяють вибору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню і передачі медіатекстів у різноманітних видах і формах, аналізу складних процесів функціонування медіа у соціумі. У медіакомпетентність входить не лише медіаграмотність, але ще й риси самої особистості, які дозволяють їй робити ціннісну оцінку інформації.

Таким чином, медіаосвіта – це процес розвитку особистості за допомогою і на основі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу і оцінки медіатекстів, навчання різноманітним формам самовираження за допомогою медіатехніки. На ґрунті цього людина опановує медіаграмотністю, яка допомагає їй активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографу, преси, Інтернету.

Медіаосвіта передбачає навчання теорії і практичним вмінням щодо використання сучасних засобів масової комунікації, які є специфічною частиною освітнього процесу у педагогічній теорії і практиці. Їх необхідно відрізнити від використання засобів масової комунікації як засобів у викладанні різних галузей знань, що є проблемою медіапедагогіки. Основні задачі медіаосвіти більш широкі: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах у поєднанні з духовними цінностями, до пошуку, аналізу, використання і сприйняття різноманітної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати вплив на психіку, оволодівати способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою комунікативних засобів. Результатом медіаосвіти є медіаграмотність і медіакомпетентність.

Перспективними напрямками дослідження є формування медіа грамотності у магістрів різних спеціальностей, а також проблеми медіаосвіти вчителів та викладачів вищої школи.

Література:

1. Баришполець О. Медіаосвіта: зарубіжний досвід / О. Баришполець. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=84&c=2072>
 2. Ілляк Н. Проблеми медіаосвіти в Україні в контексті євроінтеграції / Н.Ілляк. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/1575/43/>
 3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
 4. Потятинник В. Масова журналістська освіта - а чому б ні? / В. Потятинник // Медіакритика. - 2005. - Ч. I. – 126 с.
 5. Федоров А.В. Терминология медиаобразования / А.В.Федоров // Искусство и образование. – 2000. - № 2. – С. 33-38
 6. Шариков А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А.В.Шариков. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
 7. Marcus Dr. Leaning “Collaborativ leaning in Media Education” (Higher Education Academy, 2013
- УДК 373.3:37.011.31

Р. М. Пріма,

*доктор педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акмеології*

(Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк)

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНОГО
ВЧИТЕЛЯ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД**

Висвітлюються різні наукові позиції в руслі акмеологічного підходу як пріоритетного щодо становлення педагога-професіонала, професійно мобільного вчителя. Акцентується увага на характеристиці акмеологічних концепцій розвитку професіонала, професійного розвитку, концепції «кар'єрної зрілості».

Ключові слова: акмеологічний підхід, педагог-професіонал, професійно мобільний учитель, професіоналізація, акмеологічні концепції.

Рассматриваются разные научные позиции в русле акмеологического подхода как приоритетного в становлении педагога-профессионала, профессионально мобильного учителя. Акцентируется внимание на характеристике акмеологических концепций развития профессионала, профессионального развития, концепции «карьерной зрелости».

Ключевые слова: акмеологический подход, педагог-профессионал, профессионально мобильный учитель, профессионализация, акмеологические концепции.

The article deals with various scientific positions in a line of acmeological approach as a priority of forming a professional teacher, professionally mobile teacher. Attention is focused on the characteristics of acmeological conceptions of development of the professional, professional development, the concept of "career maturity".

Key words: acmeological approach, professionally mobile teacher, professionalization, acmeological conceptions.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення з огляду на кардинальні соціально-економічні суспільні перетворення, ринкову конкуренцію, інтеграцію вітчизняної освіти у загальнолюдське європейське співтовариство об'єктивно зумовлюють зростання вимог до фахівця-професіонала, конкурентоздатного, готового до постійного оновлення знань, мобільного як у засвоєнні інформації, так і у власній професійній діяльності. Все актуальнішою, вочевидь, стає думка вчених про доцільність створення інтегрованої науки про людину. Крізь призму професіоналізації це означає інтеграційну спрямованість формування висококваліфікованого педагога, переосмислення шляхів і перспектив його особистісно-професійного розвитку, що можливе в межах створення нових освітніх концепцій.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень (А.Деркач, Н.Кузьміна та ін.) обґрунтовує необхідність пошуку вищою школою нових педагогічних підходів, орієнтованих передусім на вільний розвиток особистості майбутнього фахівця, на виявлення при цьому його ініціативи, самостійності, конкурентоспроможності, мобільності, самореалізації, що, безумовно, актуалізує акмеологічний підхід в системі професійної освіти.

Мета статті: проаналізувати наукові позиції щодо сутності акмеологічного підходу, акмеологічних концепцій як визначних у становленні педагога-професіонала, професійно мобільного вчителя.

Нагадаємо, що акмеологія (з дав.-грецьк. – акме – вершина, розквіт, зрілість, краща пора) як самостійна галузь наукового знання вивчає проблеми вдосконалення і корекції професійної діяльності особистості, виходячи з того, що вершин професіоналізму людина досягає сама.

Сьогодні ця міждисциплінарна галузь знань у системі наук про людину активно розвивається, вивчаючи закономірності й механізми її розвитку як індивіда, як особистості, як суб'єкта діяльності [1]. До того ж суттєвим у контексті окресленої проблеми є те, що акмеологія як наука вперше вводить такі науково-методологічні принципи, як: «сходження до розвитку людини як особистості, так і суб'єкта діяльності; домірність соціальних і життєвих змін із особистісними і суб'єктними властивостями людини; самоуправління та самореалізація особистості для досягнення вищого ступеня розвитку своїх якостей у надскладному соціумі; розгляд об'єктивних і суб'єктивних умов розвитку індивідуальності людини поза жорстко заданих настанов» [1].

Ми відзначаємо наявність різних наукових позицій у руслі акмеологічного підходу щодо проблеми особистісно-професійного розвитку, пріоритетність яких зумовлена їх значущістю не тільки у становленні педагога-професіонала, але й, водночас, професійно мобільного вчителя. Так, А.Деркач визнає сутність акмеологічного підходу у здійсненні комплексного дослідження і відновлення цілісного суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні, суб'єкт-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності всіх взаємозв'язків, щоб сприяти досягненню вищих рівнів [2, с. 51]. Науковець наголошує, що цей підхід має своєю спрямованістю дослідження, що супроводжується прогресивним зростанням професійно-особистісного потенціалу суб'єкта діяльності, виникненням у нього особистісного акмеологічного механізму і перетворенням його особистості, яке призводить до суттєвого підвищення закладених у ньому можливостей продуктивного розвитку, причому продуктивність трактується як напрям руху особистісного і професійного росту людини щодо досягнення свого акме». При цьому він уточнює, що під акмеологічним механізмом розуміються «... такі явища і процеси, завдяки яким відбувається прогресивний розвиток суб'єкта діяльності, взаємодія, що підвищує рівень його організації й організованість усієї особистісної системи, включаючи її професійно-діяльнісні складові» [3, с.362].

Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, застосовуючи акмеологічний підхід до суб'єктів професійної діяльності розглядають вік, у якому представники різних професій можуть досягти вершини професіоналізму. На їх переконання такі знання дозволять створити продуктивну систему, адекватну можливостям людини певного віку, яка поставить її у ситуацію творчої самореалізації і самовдосконалення [4].

В.Зазикін розглядає акмеологічний підхід, як сукупність принципів, прийомів, методів, які дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми [2, с. 70].

Крізь призму вище зазначеного, на нашу думку, заслуговують на увагу акмеологічна концепція розвитку професіонала А.Деркача, В.Зазикіна, концепція професійного розвитку Л.Мітіної, Т.Кудрявцева, Ю.Поваренкова, А.Ростунова, В.Шадрикова, концепція «кар'єрної зрілості» Д. С'юпера.

Зазначимо, що акмеологічна концепція А.Деркача і В.Зазикіна має дві площини виявлення системи поглядів: змістову і структурно-процесуальну. При цьому змістовно розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала розглядається в контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, її професійного і морального «збагачення». Процесуальний розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала розглядається з системних позицій, а саме у зв'язку зі змінами і розвитком підсистем професіоналізму особистості й діяльності, нормативної регуляції, мотивації на саморозвиток та професійне досягнення, рефлексивну самоорганізацію і в плані розкриття творчого потенціалу особистості. Автори цієї концепції особливо відзначають, що професіоналізм особистості досягається в процесі і в результаті розвитку здібностей, особистісно-ділових та професійно важливих якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, рефлексивної організації, культури, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації досягнення, розкриття творчого потенціалу, наявності сильної й адекватної мотивації самоздійснення [2].

Акмеологічний підхід передбачає, що акме і самоздійснення – це не ідеальні образи, а постійний рух до них через співвіднесення реальних характеристик розвитку людини з оптимальною моделлю саморозвитку. При цьому людина не просто реалізує себе, здійснюючи вибір між репродуктивними способами розвитку; вона якісно перетворює себе, знімаючи

психологічні бар'єри, переосмислюючи життєві очікування, шукає можливості для розвитку професійно значущих якостей, виробляє власну траєкторію саморозвитку.

За твердженням А.Деркача, в межах означеного підходу суб'єкт саморозвитку ніби знаходиться у просторі між двома полюсами – від реального (часто неоптимального) до ідеального способу самоорганізації. Його активність розгортається саме в цьому «реально-ідеальному» просторі і проявляється в постійному розв'язанні протиріч між тією високоорганізованою живою системою, якою є він сам, і об'єктивними умовами його життєдіяльності [5, с.36].

Подібної позиції дотримується і Л.Мітіна, акцентуючи увагу на моделі професійного розвитку, що визначається суперечністю між «Я-дієвим», «Я-віддзеркаленим» і «Я-творчим», де професіонал характеризується здатністю бачити власну професійну діяльність цілісною [6].

Заслугове уваги думка Т.Кудрявцева [7], що рушійною силою професійного розвитку фахівця є суперечність між очікуваним і реальним результатом, який базується на кардинальній перебудові концепції самого себе і натомість побудови нової шляхом самовдосконалення, самоперебудови й корекції своєї поведінки і діяльності. При цьому автор, окреслюючи три сфери професійного розвитку (мотиваційно-потребнісна сфера, операційні механізми діяльності, професійне самовизначення (самосвідомість)), доводить, що це не короточасний акт, а тривалий, динамічний, багаторівневий процес як, власне, і процес формування професійної мобільності майбутнього педагога.

Щодо цілісного бачення власного професійного розвитку в руслі формування професійної мобільності майбутнього педагога нам видається за необхідне звернутися до концепції становлення професіонала Ю.Поваренкова та теорії «кар'єрної зрілості» Д.С'юпера. Зокрема, Ю.Поваренков [8] професійне становлення особистості характеризує як системний неперервний процес, детермінований комплексом зовнішніх і внутрішніх чинників, що реалізується на основі певних особистісно-психологічних механізмів. Тобто особистісний підхід до професіоналізації розглядається в єдності з діяльнісним підходом. Рушійною силою професіоналізації науковець вважає суперечність між професійними вимогами і можливостями людини, між особистісними потребами та умовами професіоналізації. При цьому головними показниками професіоналізації (і вочевидь, мобільності) визначені: професійна продуктивність, професійна ідентичність, професійна зрілість (ефективність професійного розвитку і професійної діяльності, значущість професії для людини, здатність до саморегулювання професійного розвитку). Теорія «кар'єрної зрілості» Д.С'юпера об'єднує феноменологічні концепти і диференціальну психологію, і розуміється автором як тривалий, цілісний процес розвитку особистості. При цьому принципового значення для науковця мають індивідуальні професійні уподобання і типи кар'єр як способи реалізації індивідом Я – концепції [9].

Цілісну концепцію професіоналізації, запропоновану А.Ростуновим, у контексті досліджуваної проблеми можна вважати концепцією управління професійним становленням особистості насамперед шляхом визначення її фахової придатності як сукупності індивідуально-психологічних особливостей особистості, що забезпечують найбільшу ефективність професійної діяльності і задоволеність працею. На думку автора цієї концепції, для створення системи управління неперервним процесом професійного розвитку необхідне вивчення всіх етапів і стадій професіоналізації як функціонально пов'язаних підсистем: профорієнтація, профвідбір, профпідготовка і профадаптація. При цьому джерелом отримання інформації є психологічний аналіз й прогнозування діяльності, на основі чого розробляються вимоги до професійно важливих особистісних якостей, зокрема мобільності фахівця, моделі діяльності та освітнього процесу в підсистемі професійної підготовки [10].

Висновок. Здійснений теоретичний аналіз наукових позицій у трактуванні сутності акмеологічного підходу, акмеологічних концепцій розвитку професіонала А.Деркача, В.Зазикіна, концепції професійного розвитку Л.Мітіної, Т.Кудрявцева, Ю.Поваренкова, А.Ростунова, В.Шадрикова, концепції «кар'єрної зрілості» Д. С'юпера крізь призму професіоналізації доводить їх пріоритетність у формуванні професійної мобільності майбутнього педагога.

Література:

1. Акмеология / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2006. – 424 с.
2. Акмеология: Учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
3. Деркач А.А., Перельгина Е.Б. Социальная психология и акмеология: формирование имиджа. – М., 2006.

4. Кузьмина Н. В. (Головка- Гаршина) Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина (Головка-Гаршина). - 2-е изд. испр. – СПб. : Политехника, 2002. – 189с.
5. Акмеология в вопросах и ответах / А.А.Деркач, Е.В.Селезнева. – М.: МПСИ, НПО Модэк. – 2007. – 248с.
6. Митина Л.М. Психология труда профессионального развития учителя / Митина Л.М. – М.: Академия, 2004. – 215с.
7. Психологические основы профессионально-технического обучения / [под ред. Т.В.Кудрявцева, А.И.Сухаревой]. – М.: Педагогика, 1988. – 149с.
8. Поваренков Ю.П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе / Ю.П.Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 1998. – №1. – С.71 – 78.
9. Михайлов И.В. Проблемы профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера / И.В.Михайлов // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110 – 112.
10. Ростунов А.Т. Формирование профессиональной пригодности / А.Т. Ростунов. – Минск , 1984. – 335 с.

УДК 371.132

Л. С. Рибалко,
*доктор педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акмеології
(Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди)*

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА І ПАТРІОТА В АКМЕОЛОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті доведено те, що громадянське і патріотичне виховання є особливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів. Розкрито суть акмеологічного середовища як побудова гуманних міжособистісних взаємин між студентами, між студентами і викладачами.

Ключові слова: *громадянське і патріотичне виховання, акмеологічне середовище, міжособистісні взаємини, соціально-економічні трансформації.*

В статті доводиться те, що гражданское и патриотическое воспитание является особенной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей. Раскрывается сущность акмеологической среды как построение гуманных межличностных взаимоотношений между студентами, между студентами и преподавателями.

Ключевые слова: *гражданское и патриотическое воспитание, акмеологическое среда, межличностные отношения, социально-экономические трансформации.*

That civil and patriotic education is the special constituent of professional preparation of future teachers is proved in the article. Essence of акмеологической environment as construction of humane межличностных mutual relations opens up between students, between students and teachers.

Keywords: *civil and patriotic education, acmeological environment, interpersonal relations, socio-economic transformation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні суспільно-політичні та соціально-економічні трансформації поставили перед вищими педагогічними навчальними закладами України якісно нові вимоги щодо організації навчального процесу, науково-дослідницької та виховної роботи, які виходять з принципу наближення педагогічної освіти до нагальних виробничих проблем та інтересів сучасної української держави в цілому.

Актуалізація проблеми громадянського і патріотичного виховання студентської молоді зумовлена традиційно високим ступенем громадської активності студентства в державотворчих процесах, розбудові інститутів правової держави, які є невід'ємними атрибутами сучасного громадянського суспільства. Громадянське і патріотичне виховання завжди виступали одним з головних елементів духовної свідомості підростаючого покоління, що визначає в цілому домінуючі риси існування людини в соціумі.

Згідно з теоретичними положеннями загального вихованого процесу, метою громадянського і патріотичного виховання є створення засад для системної і цілеспрямованої діяльності щодо виховання молоді людини — громадянина, патріота України, готового самовіддано розбудувати її як суверенну, демократичну, правову і соціальну державу, виявляти національну гідність, знати і цивілізовано відстоювати свої громадянські права та виконувати обов'язки, сприяти громадянському миру і злагоді в суспільстві, бути конкурентоспроможним, успішно самореалізуватися в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій української національної культури. Здійснення системного громадянського і

патріотичного виховання є однією з головних складових національної безпеки України, особливо в сучасних умовах військового протистояння на Сході України. Справжній патріот має розуміти і поділяти суть національної ідеї; бути носієм національної культури; своєю професійною діяльністю сприяти економічному, науковому, культурному зростанню Батьківщини; любити рідну мову; бути готовим захищати і відстоювати рідну країну, традиції.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У проведених дослідженнях [1-4] акцентовано на необхідності забезпечення мотивації студентів на оволодіння громадянськими цінностями, знаннями про суть громадянськості та патріотизму, способи їх виявлення, уміннями громадянської поведінки й стійкої позиції, активної участі в громадській діяльності.

Вихідною думкою в нашому дослідженні є те, що майбутні учителі мають бути зі стійкою сформованою громадянською позицією, готовими виховувати патріотизм у школярів. У вищих педагогічних навчальних закладах мають бути створені умови для громадянського і патріотичного виховання майбутніх учителів. У своєму дослідженні А. Троцько [4] висуває вимоги, дотримання яких розширює можливості використання виховного ресурсу сучасного навчального процесу: розробка конкретних видів діяльності, методів і форм навчання, які б забезпечували оволодіння майбутніми вчителями необхідними практичними вміннями, цілеспрямоване формування виховних умінь під час проходження практики, організація позанавчальної виховної роботи зі студентами.

У дослідженні слід виокремити актуальні питання проблеми, яким присвячується стаття, а саме: усвідомлення студентами значущості громадянського і патріотичного виховання школярів, виявлення потреби у формуванні власної стійкої громадянської позиції, дотримання морально-етичних правил поведінки у повсякденному житті, активна участь у поза навчальних виховних заходах, громадській діяльності.

Формулювання мети (завдань) статті – розкрити напрями формування громадянина і патріота в акмеологічному середовищі вищого педагогічного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Першочерговими завданнями в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди є створення акмеологічного середовища, яке б сприяло задоволенню нагальних потреб студентської молоді в інтелектуальному та духовному розвитку, всебічному забезпеченню вимог вітчизняної освіти в галузі багатопрофільної підготовки висококваліфікованих кадрів, широкомасштабному впровадженню загальноєвропейських освітніх стандартів, вихованню справжнього громадянина – патріота незалежної Вітчизни.

Одним із пріоритетних напрямів організації виховної роботи на природничому факультеті є активне формування в молодій людині відчуття патріотизму, любові до власної Вітчизни та рідного краю, стійкої громадянської позиції. Відзначимо, що патріотичне виховання покликане виховувати в молоді високі моральні ідеали, почуття відповідальності за Батьківщину. Відомо, що основні риси громадянина формуються в молодому віці під впливом загальнонародних цінностей, у взаємодії особистості з суспільством, яке на кожному етапі репрезентують родина, школа та різноманітні колективи.

Загальний сенс патріотичного виховання полягає у систематичному цілеспрямованому впливі на свідомість, волю та поведінку молоді з метою формування цілісної громадянської позиції людини, що ґрунтується на високих морально-етичних ідеалах, цілях, переконаннях та норм поведінки, самосвідомості особистості.

Процес формування патріотизму спрямований на підготовку молоді до активного громадського життя через різні форми та методи навчання. Як відомо, однією з основних форм позанавчальної діяльності та виховання студентів є групова, яка дозволяє здійснювати виховний вплив на студентів через колектив. Виховний вплив через колектив дозволяє якісно забезпечити цілеспрямований виховний вплив на особистість що значно підвищує його ефективність та результативність.

Патріотизм є багатоаспектним поняттям, фундаментальною духовно-моральною якістю, світоглядною і психологічною характеристикою особистості, духовно-моральним принципом її життєдіяльності. Він базується на системі знань, почуттів, понять, переконань, діяльності і визначає ставлення людини до себе, своєї родини, свого народу й Батьківщини, їх історії і духовно-культурних надбань, готовність до праці в ім'я процвітання народу і країни.

Національна ідея об'єднує й консолідує суспільство, сприяє виробленню активної життєвої позиції молодій людині, становленню її як особистості. Національний характер виховання

полягає у формуванні людини як громадянина України незалежно від її етнічного та соціального походження, віросповідання та передбачає створення спільноти самодостатніх людей, які об'єднані національною ідеєю та оберігають свої цінності й свободи.

У сучасній Українській державі, що сповідує європейські цінності, патріотичне виховання має бути спрямоване на формування у молодого покоління національної свідомості, любові до України, співпереживання до проблем українських громадян, сприяти встановленню миру та злагоди в суспільстві. Патріотичне виховання має бути залучене до формування і розвитку такої особистості, якій буде притаманна висока національна самосвідомість.

Національно-патріотичне виховання спрямовано на формування: любові до своєї Батьківщини, свого народу; гордості за героїчну історію нашої Вітчизни; шанобливого ставлення до історичного минулого українського народу, його мови, традицій, звичаїв та обрядів; прагнення до підвищення добробуту та авторитету свого народу, держави; вироблення активної життєвої позиції і готовності проводити активну роботу щодо забезпечення законності і правопорядку в суспільстві, захисту конституційних прав і свобод громадян; взаєморозуміння та поваги до інших націй і народів.

У виховній роботі куратори студентських груп намагаються дотримуватись принципів єдності активних та інтерактивних методів виховання, досягаючи їх інтеграції в кожному окремому виховному національно-патріотичному заході. Відзначимо, що в організації позанавчальної роботи зі студентською молоддю викладачі широко використовують такі методи, як екскурсія, бесіда, диспут, круглий стіл, вікторина, рольова гра, конференція, «відкрита трибуна», що безпосередньо пов'язані з тематикою національно-патріотичного виховання. Як довів досвід, такі форми позанавчальної роботи користуються значною популярністю серед студентства, свідченням чого є їх активна участь в організації та проведенні даних заходів.

Національно-патріотичне виховання здійснюється під час проведення кураторських годин, коли обговорюються актуальні проблеми у країні, у родинах студентів, особливо тих, у кого батьки проживають на окупованій території Донеччини чи Луганщини, або близько від них, або беруть участь в АТО. Студенти беруть участь у зборі коштів та/або речей, для поранених бійців нашої армії або переселенцям з окупованих територій. НПВ проводиться під час розповідей та екскурсій по пам'ятним та видатним місцям та відомих людей, які проживали та живуть у місті, області та країні. Під час знайомства з історією ХНПУ імені Г.С. Сковороди, його визначних особистостей, які працювали та працюють в ньому. Під час проведення аудиторних занять та польових практик постійно виховується бережливе ставлення до природи та нетерпиме ставлення до тих, хто завдає їй шкоди, проводиться формування екологічної культури особистості, усвідомлення себе частиною природи, розвивається відчуття відповідальності за природу як національне багатство та основу життя на Землі, студенти залучаються до активної екологічної діяльності, тощо. У студентських групах створюється атмосфера емоційної захищеності, тепла, любові, взаєморозуміння, чуйності, доброзичливості. Студенти беруть участь у патріотичних заходах факультету та університету; беруть участь у волонтерському русі, організують збір і передачу матеріальної допомоги пораненим військовим у шпиталі м. Харкова.

Так склалися обставини в Україні, що ті, хто кілька років назад вважали патріотичне виховання зайвим гаянням часу – зрозуміли, що тільки країна з патріотичним населенням в наш час має право на існування. Не буде патріотів – не буде країни. З чого ж складається патріотизм молоді людини?

З любові до своїх «коренів» - до своїх рідних, до свого роду. Коли людина цікавиться – хто були і чим займалися її предки. Коли людина починає розуміти, що їй є чим пишатися в історії своїх дідів – вона і сама буде своє життя так, щоб її потомкам не було соромно за її життя. Це закладається підсвідомо в поведінку людини і робить її вчинки кращими. Цей пункт ще чекає свого опрацювання в кураторській роботі в групі в найближчі часи.

З пізнання природи своєї малої Батьківщини і любові до неї. Коли людина починає вивчати природу околиць свого села, міста вона розуміє її красу і неповторність. Красу і неповторність річки, де малюками купались з друзями і батьками; лісу, де гуляли з дівчатами і хлопцями; полів, через які йшли до сусіднього села, садків, де збирали яблука, інколи ще недостиглі ... Особливо це притаманне саме знавцям природи, якими повинні стати наші студенти. Для опрацювання цієї теми студенти, кафедри ботаніки вивчають рослини і рослинність околиць Харкова і порівнюють

їх з природою околиць свого населеного пункту в своїх індивідуальних завданнях на 1-2 курсі, курсових роботах на 3 курсі і дипломних роботах.

Із розуміння відповідальності за свою малу Батьківщину, із перших кроків по захисту її природи. У документальному фільмі про Женю Котляра – Героя Небесної сотні, який родом з Харкова – є батьківська згадка, яка для нас відкриває витoki його патріотизму. Коли Женя був ще маленьким хлопчиком, вони з мамою помітили, що у дворі на дорозі утворилася яма, і машини, щоб її об'їхати, виїжджають на зелений газон. Тоді вони стали на заваді горе автомобілістам. Не дарма кажуть, що всі ми родом з дитинства... Прийшов час і Женя не роздумуючи став на заваді тим, хто рубав Лісопарк у боротьбі «Зеленого фронту», а потім не вагаючись кинувся з фанерним щитом спасати поранених хлопців на Інститутській і загинув... Серед завдань, які отримують студенти в курсі «Сучасні аспекти заповідної справи» є підготовка клопотання і наукового обґрунтування до нього про створення нового об'єкту природно-заповідного фонду. Це один з найдійовіших способів зберегти природні угруповання своєї малої Батьківщини.

З розповіді про свою Батьківщину, її звичаї, пісні, прапор, гімн, про її людей. Традиційно на природничому факультеті відбувається свято «Дружба народів», на якому студенти з України і студенти з Туркменії представляють традиційні наряди двох країн, пісні, танці. Лунають гімни двох країн і усі студенти встають, кладуть руку на серце, що й свідчить про єдність дружніх народів, повагу до людини, її національної належності.

З відповідальності за тих людей нашої Батьківщини, які потребують нашої допомоги. Волонтерство – ознака нашого часу, характерна риса сьогоденної України. Для справжніх патріотів непотрібна «показуха» і тому ми не все знаємо, але серед наших студентів є численні випадки здавання крові, візитів до дитячих домів, пожертв для вимушених переселенців. Однією з таких дій, яка випадково стала відомою, була закупка і передача фруктів і цукерок для новорічних подарунків у Харківський військовий госпіталь.

Виховання патріотизму вчитель проводить на власному прикладі. Тому важливо за повсякденними викладацькими клопатами не забувати про те, що на нас дивляться очі студентів. Наша поведінка складається з дрібниць. Наприклад, коли урочисто звучить гімн України неприпустимо балакати і сміятись, а треба віддати дві хвилини для шани Батьківщини.

Не останньою ознакою патріотизму є повага до національної символіки і національних традицій. Це і жовто-блакитні кольори прапору України, які ще з пару десятків років тому, у радянські часи, були майже під забороною. Це і традиційні для України вишиванки, і навіть поширені серед молоді зачіски. На кожному святі, що організують наші студенти звучать українські народні і сучасні пісні, вірші, присутні кольори прапору, елементи традиційного святкового українського одягу.

З досвіду відзначимо про, що патріотизм студентів необхідно формувати на прикладах історії становлення Української державності, українського козацтва, героїки визвольного руху, досягнень у галузі політики, освіти, науки, культури і спорту. Потрібно розповідати студентам про важливість знання законів України, бо саме вони будуть формувати майбутнє країни, виправляти помилки, тому так важливо виховання правової культури, поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки – Герба, Прапора, Гімну України та історичних святинь. Потрібно намагатись донести до свідомості студентів об'єктивної оцінки ролі українського війська в українській історії, спадкоємності розвитку Збройних Сил у відстоюванні ідеалів свободи та державності України і її громадян, формування психологічної та фізичної готовності молоді до виконання громадянського та конституційного обов'язку щодо відстоювання національних інтересів та незалежності держави, підвищення престижу і розвиток мотивації молоді до державної та військової служби.

Під час відвідування гуртожитку, проводячи зустрічі зі студентами, кожен раз підкреслюється важливість толерантного ставлення до студентів із інших країн та ознайомлення та залучення студентів-іноземців до традицій українського народу. Підкреслюється необхідність бережного ставлення до культури рідної мови, важливість бути її носієм та пропагандистом. Патріотичне виховання проявляється й в зацікавленості творчістю видатних українців (музикантів, художників, скульпторів, архітекторів, ландшафтних дизайнерів, художніх колективів). Як вчителі біології та хімії, студенти повинні знати самі та поширювати знання про рослинний та тваринний світ України та важливість бережного ставлення до нього. Зі студентами проводиться круглий стіл на тему «Традиції українців на кожен день», під час якого

студенти поділяються власним досвідом та розповідають про традиції, що підтримуються в їх родинях, намагаються встановити їх коріння та значення у повсякденному житті. До Всеукраїнського дня бібліотек проводиться конференція за темою «Наші герої у творчості українських та туркменських поетів та письменників» із залученням студентів Туркменістану.

Зі студентами проводиться круглий стіл патріотичного спрямування до дня соборності України. На брейк-конференції до Всесвітнього дня боротьби із раковими захворюваннями питання збереження здоров'я розглядаються з позицій здорового способу життя українців. Розгляду пропонуються національні страви та автохтонні рослини, які мають імунорегулюючу дію та застосовувались ще нашими предками. Так, прослідкували зв'язок між поколіннями та значенням збереження українських традицій не зважаючи на вплив нових тенденцій. Постійно проводяться екскурсії, в тому числі й віртуальні по найцікавішим куточкам Харківщини та України.

Висновки і перспективи подальшого пошуку з означеної проблеми. У такий спосіб ми розуміємо акмеологічне середовище, в якому має формуватися нова людина, яка здатна оберігати рідний край, поважати й цінувати свою країну, передавати новим поколінням кращі традиції, виховувати дбайливе ставлення до природи, оточуючого середовища, примножувати надбання українського народу. У нашому розумінні суть акмеологічного середовища полягає в побудові гуманних міжособистісних взаємин між студентами, між студентами і викладачами, які й сприяють формуванню громадянина, патріота серед студентства.

Перспективним є участь вітчизняних студентів у міжнародних проектах, які виховують позитивне ставлення до надбань українського народу.

Література:

1. Панчук А. П. Громадянське виховання студентів педагогічних університетів у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» [Текст] / А. П. Панчук. – К., 2012. – 19 с.
2. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» [Текст] / Л. С. Рибалко. – Х., 2008. – 42 с.
3. Сипченко В. І. Громадянська позиція майбутнього вчителя (теоретичний аспект) / В. І. Сипченко // Педагогические издания / е-журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития» / Архив номеров / Выпуск №1 [2008] <http://intellect-invest.org.ua/>
4. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних закладах : автореф. дис. на здобуття д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» [Текст] / Г. В. Троцко. – К., 1997. – 54 с.

УДК 377.4

Г. М. Романова,
доктор педагогічних наук, професор
(ІПТО НАПН України, м. Київ)

АКМЕОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ОСВІТУ

У статті обґрунтовано методи і форми забезпечення акмеологічного контексту підготовки педагогів професійної школи до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій у професійно-технічну освіту, зокрема охарактеризовано тренінгове навчання педагогів застосуванню означених технологій

Ключові слова: акмеологія, професійна підготовка, професійно-технічна освіта, тренінг, тренінгові навчання.

В статье обоснованы методы и формы обеспечения акмеологического контекста подготовки педагогов профессиональной школы к внедрению личностно-развивающих педагогических технологий в профессионально-техническое образование, в частности охарактеризовано тренинговое обучение педагогов применению данных технологий.

Ключевые слова: акмеология, профессиональная подготовка, профессионально-техническое образование, тренинг, тренинговые обучения.

In the article the methods and forms of providing the akme-context of professional training of the teachers of professional school are reasonable to the input of personality-developing pedagogical technologies in vocational education, the training studies of teachers to application of the marked technologies are described in particular.

Keywords: akmeology, professional training, vocational education and training, training education.

Постановка проблеми. У гуманістичній парадигмі найважливішою цінністю виступає особистість людини з її здібностями та інтересами. Отже, перед освітою постає завдання формування вільної особистості, що здатна самостійно мислити і приймати рішення, визначати свій життєвий шлях, удосконалювати себе і своє оточення. Тому особливого значення набуває підготовка педагогів до застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій (ОРПТ), які забезпечують природний процес розвитку особистості тих, хто навчається, роблять навчання цікавим і захоплюючим, сприяють встановленню в процесі навчання партнерських відносин між викладачами та учнями(студентами), створенню атмосфери комфорту і психологічної безпеки. Ефективність підготовки педагогів до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій безпосередньо визначається контекстом професійного саморозвитку та самореалізації особистості, що відбиває сутність акмеологічного підходу.

Аналіз досліджень та публікацій. Визначення акмеологічних засад навчання спостерігається у дослідженнях К. О. Абульханової-Славської [1], О. Є. Антонової [2], О. О. Бодальова [3], С. С. Вітвицької [5], А. О. Деркач [6], О. А. Дубасенюк [7], Н. В. Кузьміної [11], В. О. Якуніна [15] та ін. Зокрема, експериментально і теоретично акмеологічний підхід до педагогічної діяльності обґрунтувала Н. В. Кузьміна [11]. Розвиток ідей означеного підходу в підвищенні педагогічної кваліфікації ґрунтується на тому, що при дослідженні професійної зрілості викладачів провідним критерієм виступає їхній професіоналізм, а не вік. Поняття професійної зрілості використовують для характеристики рівня особистісного розвитку в професійній діяльності. Професійна зрілість педагога виражається в єдності самоактуалізаційного, індивідуально-особистісного і процесуально-технологічного компонентів. Сучасна педагогічна наука і практика потребують досліджень методичних аспектів розвитку відповідних компонентів в процесі підвищення кваліфікації педагогів. **Мета статті** – обґрунтувати методи і форми забезпечення акмеологічного контексту підготовки педагогів професійної школи до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій у професійно-технічну освіту.

Виклад основного матеріалу. За твердженням В. О. Якуніна, починаючи з Е. Клапареда, у вітчизняній та зарубіжній психології було прийнято вважати, що людина увесь період своєї зрілості (від 20 до 60 років) перебуває в стані „психологічного окаменіння” і втрати здібностей до навчання. Тому майже до середини ХХ століття психологія та педагогіка розвивалися в основному як дитяча психологія та педагогіка. Лише завдяки Б. Г. Ананьєву, голові Ленінградської (Санкт-Петербурзької) психологічної школи, який виступив проти теорії психологічного окаменіння дорослої людини, були розгорнені у 60-х роках ХХ століття і досі тривають дослідження особливостей психічного розвитку дорослої людини та її навчання на різних етапах життєвого шляху [15, с. 5-7].

Великомасштабні дослідження, здійснені у 70-90 роках ХХ століття заснованою Б. Г. Ананьєвим кафедрою педагогіки та педагогічної психології Ленінградського державного університету, дали змогу виявити величезні можливості навчання дорослих за допомогою сучасних педагогічних технологій, коли вони застосовуються в різноманітних формах та сполученнях, з'ясувати психологічні передумови професіоналізму в педагогічній діяльності викладачів вищої школи. Разом із цим недостатньо розробленими залишаються питання акмеології освіти, провідним завданням якої є пошук засобів і шляхів, які ведуть дорослу людину до вершин та розквіту її різноманітних потенцій розвитку.

Предметом акмеології є людина в усіх вищих (акме) проявах її фізичних, психологічних і духовних сил, творчості, здібностей і професійної майстерності. Провідною проблемою акмеології став феномен зрілості. Дорослість і зрілість – не тотожні поняття. Зрілість характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей особистості. Проблема зрілості може розглядатися на рівні індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності. У дещо іншій системі понять ми можемо мати на увазі зрілість інтелектуальну або емоційну. Так чи інакше, існує поняття особистісної зрілості. Особистісна зрілість ґрунтується на чотирьох базових складових, навколо яких групується безліч інших, а саме:

- 1) відповідальності як атрибуту зрілих вчинків;
- 2) терпимості як позиції, установки, системи ставлення особистості до дійсності („кожен має право на власну думку”, „всі коли-небудь помиляються”, „той, хто запізнюється, переживає більше, ніж той, хто на нього чекає”, тощо) ;

- 3) саморозвитку як актуальної потреби в реалізації себе і прагнення самовдосконалення;
- 4) позитивному мисленні як позитивному баченні дійсності.

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 [2, с. 46]. Сутність означеного підходу у дослідженні підготовки педагогів професійної школи до запровадження ОРПТ полягає у розумінні дидактичного проектування як аспекту професійної самореалізації викладача.

У контексті застосування акмеологічного підходу щодо підготовки педагогів професійної школи до запровадження ОРПТ ми спираємось на таку думку С. С. Вітвицької: „Перспективність акмеології зумовлюється тим, що найважливішим чинником перебудови суспільства виступає підвищення продуктивності праці. З позиції акмеології творча діяльність розглядається як діяльність, кінцевий результат якої завершується створенням продукту соціально вагомої цінності” [5, с. 138]. Акмеологічний підхід у нашому дослідженні полягає в основі обґрунтування важливості проектування педагогами навчального процесу із застосуванням ОРПТ для їх професійного зростання.

Наша позиція полягає в тому, що ключовим у підготовці педагогів до запровадження ОРПТ є навчання за тренінговими програмами в процесі підвищення кваліфікації та відповідний до їхніх потреб післятренінговий супровід, що передбачає консультування, вебінари, обмін досвідом із застосуванням електронних ресурсів. Тренінг визнано найефективнішою формою організації підготовки викладачів в процесі підвищення кваліфікації, оскільки навчання викладачів у тренінговому режимі не лише забезпечує інтенсивне засвоєння необхідних умінь у процесі активної творчої діяльності, а й створює сприятливий для розвитку особистості контекст.

Тренінгова форма організації підготовки педагогів реалізує інтерактивну модель навчання, де суб'єкт-суб'єктна взаємодія відіграє провідну роль. За означеним підходом тренінг стає засобом розвитку здатності бути суб'єктом дидактичного проектування. Навколо цього і в наслідок цього відбувається формування відповідних знань, умінь, ставлень.

Результати аналізу наукових досліджень впевнюють нас у відсутності єдиного визначення поняття „тренінг”. На думку А. С. Прутченкова, слово “тренінг” – це добре відоме нам “тренування” [13, с. 5]. За А. П. Ситніковим, тренінги (навчальні ігри) є синтетичною антропотехнікою, що поєднує навчальну та ігрову діяльність при моделюванні різних ігрових ситуацій [14, с. 144]. Ю. М. Ємельянов вважає, що термін “тренінг” у структурі психологічного мовлення має використовуватися для позначення не методів навчання, а методів розвитку здібностей до навчання чи оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема спілкуванням [9, с. 89]. С. І. Макшанов визначає тренінг як багатофункціональний метод передбачених змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини [12, с. 5]. Підтримуючи універсальність останнього визначення вказаного поняття, ми дійшли висновку, що підготовка педагогів за тренінговими програмами – це комплексний процес досягнення запроєктованих змін у когнітивному, афективному та поведінковому досвіді тих, хто реалізує діяльність викладання.

Здійснюючи взаємодію з учасниками педагогічного тренінгу, тренер-викладач усвідомлює, якими принципами він керується в своїй роботі, чому саме такі, а не інші методи він застосовує, і як вони впливають на членів групи. Тренер є практиком, але він має вирішувати методологічні питання, питання вибору конкретних підходів до навчання. Ключовими аспектами у цьому плані вважаємо суб'єктну позицію учасників педагогічної взаємодії та відповідне цілепокладання.

Нам імпонує така думка В.І. Вачкова та С.Д. Дерябо: „Щоб створити умови для розвитку суб'єктності клієнта тренінг повинен мати природу подій – немає подій, немає тренінгу” [4, с. 164]. Суб'єктна позиція ґрунтується на уявленні про те, що не події трапляються у житті людини, а людина породжує певні події. Підхід до розуміння тренінгу з точки зору подій активно розробляє Ю. М. Жуков. Він зазначає, що предметом групової роботи є низка певних подій чи, точніше кажучи, предмет вибудовується навколо деяких подій. І тоді основною технологією буде, по-перше, організація ряду подій, а по-друге, його інтерпретація [10, с. 162].

Проаналізувавши викладене, ми виходимо з того, що навчання також має бути рядом важливих для позитивних змін у досвіді учнів (студентів) подій, спроектованих викладачем. Підготовка викладачів до застосування ОРПТ, на нашу думку, повинна забезпечувати та званий феномен подійності, здатність викладачів проектувати значущі у навчанні учнів (студентів)

події. На практиці нерідко педагоги, особливо на перших етапах своєї роботи, намагаються збагатити зміст навчального матеріалу цікавою інформацією чи застосувати яскраві нестандартні прийоми впливу на аудиторію. Такий підхід до навчання, з нашої точки зору, є однобічним.

Запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій передбачає застосування сукупності відповідних методів і засобів навчання, реалізацію особистісно орієнтованого змісту навчання на основі урахування індивідуально-психологічних та соціально-психологічних особливостей тих, хто навчається.

Викладене дає підстави стверджувати, що проектування застосування ОРПТ є тією діяльністю, у якій цілісно розвивається суб'єктність педагога, що є запорукою його здатності розвивати суб'єктність учнів (студентів).

Отже, професійний тренінг для педагогів з позицій акмеології має забезпечувати в учасників навчання розвиток нових позитивних можливостей щодо викладання, формування проєктувальних умінь, мотивацію до самовдосконалення.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що у процесі розробки та проведення тренінгу відкривається та удосконалюється суб'єктність тренера. Найактуальнішим стає його завдання допомогти педагогу відкрити власний шлях професійної самореалізації, усвідомити свій потенціал. Досягнення вказаних результатів стає можливим тільки завдяки відкритому обміну досвідом, де зміни відбуваються як із слухачами, так і з тренером.

Вказані тренінгові заняття повинні мати евристичний характер, що зумовлює вибір відповідних методів і використання навчальних технологій проблемно-пошукового характеру. Зміни у підструктурах досвіду тих, хто навчається, можливі, насамперед, за рахунок взаємодії з досвідом, яким володіють члени групи. Так, зміни у підструктурі вмінь можуть стати результатом співробітництва викладача у створенні проєкту в групі, у побудові екологічного світу групи. Результати практичної роботи впевнили, що застосування вказаного підходу, що є основою технології підготовки викладачів до проектування навчальних технологій, передбачає урахування психологічних особливостей слухачів.

Отже, навчання педагогів у тренінговому режимі не лише забезпечує інтенсивне засвоєння необхідних умінь у процесі активної творчої діяльності, а й створює сприятливий для розвитку особистості контекст. Важливими умовами тренінгового навчання викладачів в ході їхньої підготовки до запровадження ОРПТ є також паралельне застосування індивідуального та групового проектування, забезпечення зворотного зв'язку.

З урахуванням викладеного в ході виконання науково-дослідно-роботи «Вдосконалення особистісно-розвивальних педагогічних технологій у професійно-технічну освіту» співробітниками лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (серед них Г. М. Романова, Т. М. Герлянд, О. Б. Кошук, Т. М. Пашенко та ін.) розроблено та проведено тренінги із застосування ОРПТ для педагогів ПТНЗ автотранспортної, будівельної та аграрної галузей. Результатом навчання стало створення педагогами проєктів занять із застосуванням ОРПТ, зокрема групових методичних розробок міжпредметних навчальних проєктів, в яких досвід вивчення загальноосвітніх дисциплін є підґрунтям для професійної підготовки учнів.

Висновки. Акмеологічний підхід передбачає дослідження чинників саморозвитку суб'єктів педагогічної діяльності, визначення умов їх самовдосконалення, темпів просування від однієї вершини до іншої. Означений підхід в плані цілепокладання орієнтує професійно-педагогічну підготовку викладачів на досягнення вершин професіоналізму, ознакою якого ми вважаємо їхню готовність до застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій. Тренінгова підготовка педагогів до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій в межах сучасного освітнього середовища з його антропоцентричною орієнтацією має забезпечувати становлення їхньої суб'єктності, формування готовності до розроблення власних шляхів реалізації гуманістичної спрямованості освіти в реальному навчальному процесі та ґрунтуватися на закономірностях досягнення професійної зрілості.

У подальших дослідженнях планується вивчення форм та методів післятренінгового супроводу підготовки педагогів до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій із застосуванням ІКТ.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 350 с.

2. Антонова О. С. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія / О. С. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.
3. Бодалев А. А. О предмете акмеологии / А. А. Бодалев // Психологический журнал. – 1995. – № 1. – С. 17–34.
4. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе : учеб.пособ. / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
5. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : дис... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. – Житомир, 2011. – 599 с.
6. Деркач А. А. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, И. В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 32 с.
7. Дубасенюк О. А. Передумови розвитку акмеологічного середовища для підготовки педагога-професіонала: досвід і перспективи розвитку // Акмеологія – наука ХХІ століття : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В.О. Огнев'юка. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С.23–27.
9. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
10. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг / Ю. М. Жуков. – М. :Гардарики, 2004. – 223 с.
11. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. :Высш. шк., 1990. – 118 с.
12. Макшанов С. И. Психология тренинга / С. И. Макшанов. – СПб. :Б.в., 1997. – 212 с.
13. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе / А. С. Прутченков. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2001. – 145 с.
14. Ситников А. П. Акмеологический тренинг : Теория. Методика. Психотехнологии / А. П. Ситников. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
15. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб.пособ. / В. А. Якунин – 2-е изд. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 349 с.

УДК 378.011.3–051

В. Е. Сергеева,
кандидат педагогических наук, доцент
(Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко)

ЦЕННОСТИ КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКМЕОЛОГИИ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

У статті проаналізовано сутність цінностей як однієї з ключових категорій педагогічної акмеології та виявлено її основоположні компоненти.

Ключові слова: педагогічна акмеологія, творчість, інноваційний педагогічний досвід.

В статье проанализирована сущность ценностей как одной из ключевых категорий педагогической акмеологии и выявлены ее основополагающие компоненты.

Ключевые слова: педагогическая акмеология, творчество, инновационный педагогический опыт.

The article deals with the analysis of the essence of values as one of the key categories of pedagogical acmeology and definition of its basic components.

Keywords: pedagogical acmeology, creativity, innovarive pedagogical experience.

Вхождение Украины в общеевропейское и общемировое образовательное пространство ставит перед национальной системой высшего образования ряд задач, большинство из которых требуют поиска немедленного решения. Одной из них является проблема формирования профессиональных ценностей у современного учителя. В этой связи в центре внимания исследователя появляется одна из ключевых категорий современной педагогической науки – категория ценностей, которая нуждается в тщательном рассмотрении ее сущности, содержания и структуры.

Теоретико-методологические основы ценностной проблематики в образовании раскрывают в своих научных работах И. Бех, Т. Бутковская, Л. Ваховский, О. Вишневский, Н. Евтух, О. Сердюк, П. Игнатенко, В. Кремень, В. Ткаченко, М. Никандров, С. Николаенко, З. Равкин, О. Савченко, О. Сухомлинская. Современные отечественные и зарубежные ученые акцентируют свое внимание на том, что именно ценности являются теми исходными основами, на которых должна базироваться концепция педагогического процесса, согласно которым необходимо формулировать его цели, разрабатывать его содержание, анализировать результаты. Однако, разнообразие научных подходов к анализу педагогической категории ценностей приводит к ее

неоднозначным трактовкам, порой противоречивым определениям ее сущности и структуры, недооценке ее роли в учебно-воспитательном процессе высшей школы, что свидетельствует о необходимости проведения дополнительных научных исследований в рамках данной проблематики.

Цель статьи – определить сущность и структуру ценностей как ключевой категории педагогической акмеологии на основе анализа научно-методической литературы по философии, психологии, педагогике и собственного научно-методического и практического педагогического опыта.

В отечественной науке категория ценности стала предметом философского осмысления, начиная с 60-х годов XIX столетия, когда возрос интерес к субъективному фактору, проблемам человека, морали, гуманизма. Понимание ценностных характеристик педагогических явлений сложилось под влиянием общей аксиологии. Специфика педагогической аксиологии определяется особенностями педагогической деятельности, ее социальной ролью и возможностями личности.

Выдающийся украинский педагог В. Сухомлинский подчеркивал, что обучение нельзя сводить только к процессу накопления учениками знаний для будущего. Во время осуществления учебно-воспитательного процесса необходимо передавать ученику основные общественные ценности, помогать ему овладеть ими, вырабатывать личностное отношение к тому, что он узнает и познает, „учить человека правильно жить, правильно действовать, правильно относиться к людям и к самому себе” [7, с. 10-11].

Передовые идеи В. Сухомлинского нашли свое дальнейшее развитие в работах современных ученых: Н. Асташовой, И. Беха, В. Гриневой, И. Зязюна, К. Корсака, О. Сухомлинской, А. Хуторского, Е. Ямбурга и др.

Обращая внимание на необходимость ценностного наполнения содержания педагогического процесса в современных образовательных учебных заведениях, многие ученые (С. Гончаренко, В. Зинченко, Л. Ерганжиева, О. Савченко, Е. Ямбург и др.) в своих работах высказывают собственные точки зрения на решение этой задачи. Однако их научные позиции объединяет главный тезис о том, что гуманистическая сущность школы проявляется, прежде всего, через признание ценности самого воспитанника как уникальной индивидуальности, его естественного права на свободное развитие своих способностей, личностную самореализацию. А это, в свою очередь, предполагает переориентацию педагогического процесса на наиболее полное развитие „аксиологически приоритетных по своей сути интересов и потребностей личности” [3, с. 60].

Специалисты разных областей гуманитарных знаний (философия, социология и др.) во время исследования проблемы ценностей направляют свои усилия, прежде всего, на теоретическое обоснование их сущности и содержания. На наш взгляд, специфика ценностной проблематики в области педагогики проявляется в ее прикладном аспекте, то есть возникает необходимость не только в определении основных для педагогического процесса ценностей, но и в поиске эффективных средств их передачи молодежи, формирования у каждого его личностной системы ценностей.

Как свидетельствует анализ научной литературы, среди ключевых понятий педагогической аксиологии ученые, прежде всего, называют такие: образовательные ценности, педагогические ценности и воспитательные ценности. Однако в определении учеными этих дефиниций наблюдаются определенные расхождения, которые не позволяют четко разделить указанные понятия между собой по смыслу.

Так, образовательные ценности трактуются педагогами как система значений, принципов, норм, канонов, идеалов, которые регулируют взаимодействие в образовательной сфере и которые формируют систему отношений как весомого компонента в структуре личности [1, с. 78]. Педагогические ценности рассматриваются учеными как совокупность идей, принципов, правил, норм, которые регламентируют педагогическую деятельность и педагогическое общение [4, с. 13]. Воспитательные ценности, по мнению педагогов, представляют собой духовные и материальные феномены, которые положительно влияют на человека через благоприятные общественные условия, обстоятельства, отношения [8, с. 47]. Их также трактуют как совокупность идей и целей, в осуществлении которых видят смысл своего существования человек и общество [2, с. 86].

На наш взгляд, сущность педагогической категории ценностей как раз и проявляется в неразрывной совокупности образовательных, педагогических и воспитательных ценностей, которые целесообразно рассматривать как совокупность гуманистических приоритетов общества, которые выступают главными ориентирами для развития образовательной системы в целом; как систему основополагающих социальных ценностей, которые средствами педагогического процесса могут быть переведены на уровень личностных ценностей каждого ученика.

Педагогическая категория ценностей представляет собой систему образовательных средств, социальных норм, педагогический инструментарий, который обеспечивает эффективную передачу определенных образовательных ценностей на индивидуальный уровень отдельной личности, то есть формирование у нее личностных ценностных приоритетов. Иными словами, сущность ценностей в педагогике можно толковать как основополагающие принципы, структурные компоненты, содержание педагогического взаимодействия, организованного на основе ценностных начал.

Структура ценностей как педагогической категории также разнообразно представлена в работах современных отечественных и зарубежных педагогов. Так, к ценностям педагогической деятельности В. Сластенин и Г. Чижаква относят группы ценностей, связанные с: утверждением в обществе, социальной среде (общественная значимость работы педагога, престиж профессиональной деятельности, признание близких и родных и т.п.); удовлетворением потребности в общении (работа с детьми, возможности общения с интересными людьми, обмен духовными ценностями); самосовершенствованием (возможность развития творческих способностей, приобщение к духовной культуре, постоянное пополнение своих знаний); самовыражением (творческий и разнообразный характер работы учителя, соответствие педагогической деятельности интересам и способностям личности и т.п.); утилитарно-прагматическими запросами (возможность самоутверждения, межличностное общение, профессиональный рост и т.п.). К основным группам педагогических ценностей ученые относят: общечеловеческие (ребенок, учитель, творческая индивидуальность), духовные (педагогический опыт человечества, педагогические теории и способы педагогического мышления), практические (способы педагогической деятельности, педагогические технологии образовательно-воспитательные системы), личностные (педагогические способности, индивидуальные характеристики педагога как субъекта педагогической культуры, идеалы) [6, с. 92-93].

И. Исаев в системе педагогических ценностей выделяет три иерархических уровня. Первый уровень – это общественно-педагогические ценности, которые объединяют в себе идеи, принципы, нормы, правила, которые регламентируют образовательную деятельность и общение в пределах всего общества. Второй уровень составляют профессионально-групповые ценности, которые представляют собой совокупность идей, концепций, норм, которые регулируют профессионально-педагогическую деятельность относительно самостоятельных профессиональных групп, коллективов учебных заведений разных типов. Третий уровень – это индивидуально-личностные ценности, которые являются сложным социально-психологическим образованием, в котором объединяются целевая и мотивационная направленность ориентаций. Именно система ориентаций создает аксиологическое „Я” как систему когнитивных новообразований, которые связаны с эмоционально-волевыми компонентами [4, с. 14].

Для нашего исследования представляет также интерес научная позиция российских ученых З. Равкина и В. Пряникова, которые считают, что система основополагающих для учебного заведения педагогических ценностей как средств формирования у молодежи их личностных систем ценностей должна включать такие группы: 1) национальные ценности культуры, овладение которыми предусмотрено учебными программами общеобразовательных школ; 2) образцы отечественной педагогической культуры и народного творчества; 3) прогрессивные народные традиции в области обучения и воспитания; 4) основополагающие концепции, идеи, теории классиков отечественной педагогики, которые актуальны до сих пор; 5) ценные в педагогическом значении дидактические и методические наработки, учебники, технологии и т.п.; 6) инновационный педагогический опыт, авторские модели, творческие разработки образовательных заведений, которые позволяют оптимизировать учебно-воспитательный процесс школы; 7) государственные законы, правовые акты и программные документы относительно дальнейшего развития образования; 8) личность учителя, ее творческий потенциал, профессионально-ценностные качества [5].

На основе анализа научных работ и учитывая собственный практический опыт работы в качестве преподавателя вуза, мы считаем, что основанием педагогического процесса в современном общеобразовательном учебном заведении должна стать система образовательных ценностей, которая содержит пять основополагающих компонентов. Первый компонент – это группа фундаментальных, базовых, приближенных к общечеловеческим ценностей, которые отображают устойчивые ценностные ориентиры человечества. К ним относятся такие ценности: жизнь, человек, добро, природа, общество, счастье, справедливость, свобода, равенство, гуманизм, работа, знание (истина), красота (гармония) и т.п. Второй компонент – это группа национальных ценностей (ценностей национальной культуры): национальная идея, родной язык, народные праздники, традиции и обычаи, фольклор, национальные символы и т.д. Третий компонент – это группа гражданских ценностей (ценностей демократического общества): демократические права и обязанности, толерантность к инакомыслию, религиозная терпимость, уважение к культурным и национальным традициям других народов, непрерывное образование, информационная культура и т.п. Четвертый компонент – это группа семейных ценностей (ценностей семейной жизни), к которой относятся: любовь, уважение, верность, взаимопомощь, общение, гармония взаимоотношений, доверие, взаимная ответственность, почитание предков и др. Пятая группа – это группа личностных ценностей (индивидуальных, персональных ценностей), которая включает следующие: полноценная жизненная самореализация как личности (способность к продуктивной деятельности, творческая активность, жизненный оптимизм, успешность, конкурентоспособность, всестороннее совершенство и т.д.), образованность, нравственно-волевые качества (честность, доброта, милосердие, принципиальность, ответственность, бережливость, дисциплинированность, инициативность, настойчивость, предприимчивость, трудолюбие та др.), здоровье (здоровый образ жизни, отсутствие вредных привычек, личная гигиена и т.д.), усвоение правил этикета (благородство, аккуратность, внешняя привлекательность, хороший вкус и т.п.).

Таким образом, ценности как категория педагогической акмеологии представляет собой сложную систему образовательных средств, социальных норм, педагогический инструментарий, который обеспечивает эффективную передачу определенных образовательных ценностей на индивидуальный уровень отдельной личности и способствует формированию у нее личностных ценностных приоритетов. Основополагающими компонентами данной категории являются группы фундаментальных, национальных, гражданских, семейных и личностных ценностей.

Література:

1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташева. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.
2. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. І. Вишневецький. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
3. Євтух М. Б. Соціальна педагогіка: Підручник / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. – 2-ге вид., стереотип. – К. : МАУП, 2003. – 232 с.
4. Исаев И. Ф. Профессионально педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект / И. Ф. Исаев. – Москва–Белгород : Везелица, 1992. – 102 с.
5. Равкин З. И. Национальные ценности образования как ориентиры развития отечественной педагогической аксиологии [Текст] / З. И. Равкин, В. Г. Пряников // Национальные ценности образования. – М. : РАО, 1996. – 191 с.
6. 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.
7. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / Сост. О. В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.
8. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.

Л. Є. Сізаєва,

доктор педагогічних науки, ст.наук. сп.

(Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди)

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ДОРΟΣЛІСТЬ» У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

У статті розглядається поняття «дорослість», яке ототожнюється з поняттям «зрілість»; поняття «зрілість» по відношенню до особистості розглядається в рамках акмеології. Акмеологія, в свою чергу, визначається як особливий період, який досягає людина на певному етапі свого розвитку і який збігається з найбільш повним розкриттям і реалізацією її можливостей в домінуючих сферах життєдіяльності.

Ключові слова: дорослість, зрілість, акмеологія, освіта дорослих, навчання дорослих

В статті рассматривается понятие «взрослость», которое отождествляется с понятием «зрелость»; понятие «зрелость» по отношению к личности рассматривается в рамках акмеологии. Акмеология, в свою очередь, определяется как особый период, который достигает человек на определенном этапе своего развития и который совпадает с наиболее полным раскрытием и реализацией ее возможностей в доминирующих сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: взрослость, зрелость, акмеология, образование взрослых, обучение взрослых

The paper is focused on the concept of "adulthood", which is identified with the concept of "maturity". The concept of "maturity" in relation to the personality is considered within acmeology. Acmeology is defined as the special life period that people reach at some stage of their development and which means the most complete disclosing and realizing the potential of personalities in dominant spheres of their life.

Key words: adulthood, maturity, acmeology, adult education, adult training.

Актуальність дослідження. Глибокі соціально-економічні трансформації в суспільстві, розвиток ринкової економіки, поява ринку праці та зростання сектору освітніх послуг – усе це спонукає до якісних змін у концептуальних засадах професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців.

Реалізація цих завдань потребує нових підходів до розробки змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців нової формації, упровадження в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів освіти сучасних інформаційних технологій, постійного оновлення знань як викладачами, так і студентами (учнями) [7, с.13-17]. Особливої уваги в контексті сучасних процесів глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства потребує освіта дорослих, яка в умовах швидкозмінного світу виступає гарантом соціальної захищеності людини, її можливості навчатися упродовж життя.

Мета статті полягає у визначенні поняття «дорослість», яке пов'язане з освітою дорослих? для подальших наукових досліджень.

Відомо, що процес навчання є двостороннім, й оскільки в освіті дорослих беруть участь дорослі учні, розглянемо поняття «дорослість». Категорія «дорослість» лежить в основі визначення науки андрагогіки. Існує безліч визначень дорослості – соціальних, психологічних, педагогічних і філософських, – хоча слід зазначити, що у філософському плані ця категорія досліджена недостатньо. Дослідження американських педагогів та психологів свідчать, що дорослість, як визначена вікова фаза, є відносно новим поняттям, якого не існувало до початку ХХ століття [5, с. 86]. Тому чіткого визначення цього поняття у психолого-педагогічних джерелах не наводиться. Як правило, стан дорослості визначається за такими ознаками: вік; психофізіологічна зрілість; соціальна зрілість; повна цивільно-правова дієздатність; економічна самостійність; залученість у сферу професійної (оплачуваної) праці [11, с. 65].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найширше поняття «доросла людина» дістало визначення на Генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі в 1976 році: дорослим прийнято називати будь-яку людину, що визнана дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить [25]. У міждисциплінарному словнику термінології «дорослість» характеризується так: «це період життя людини, що настає після юності» [19, с. 34]. Дорослий – це людина, що досягла фізіологічної, психологічної та соціальної зрілості, володіє певним життєвим зрілим досвідом і рівнем самосвідомості, що постійно зростає, виконує ролі, традиційно закріплені суспільством за дорослими людьми, і приймає на себе повну відповідальність за своє життя (в тому числі економічну й моральну) і поведінку [10, с. 65]. У психологічній енциклопедії «дорослість» розглядається як найтриваліший період онтогенезу людини від моменту закінчення юності до

початку старіння, який характеризується досягненням найвищого розвитку фізичних, духовних та інтелектуальних здібностей, високої світоглядної зрілості, сформованості життєвої позиції та здатності контролювати свої бажання, емоції та почуття [20, с. 111]. Це поняття використовують у віковій психології. Саме в дорослому віці людина досягає найвищого рівня творчості та найвищих здобутків у науці, літературі, мистецтві. Характеризуючи психологічні особливості дорослої людини, дослідники вказують на високий рівень розвитку почуття відповідальності, потреби в турботі про інших, здатності до активної участі в житті суспільства, використання своїх знань і можливостей, конструктивного розв'язання різних життєвих проблем на шляху до повної самореалізації. Важливою ознакою дорослих є наявність досвіду, який може бути використаний як основа для навчання [5, с. 87]. Г. Даркенвальд і Ш. Мерріем наголошують, що дорослий – це «така людина, що вийшла з ролі дитячої і підліткової соціальної ролі та прийняла на себе роль працівника, дружини й (або) батька... Дорослий – це людина, що відіграє соціально значущі продуктивні ролі й відповідає за своє власне життя» [23]. Важливо наголосити, що у цьому визначенні «дорослість» пов'язується не з віком, а із соціально-психічними чинниками, які, з одного боку, усвідомлюються самою людиною, а з іншого, визнаються суспільством, проявляються в суспільному житті. На думку Ю. Кулюткіна, дорослий – це насамперед соціально сформована особистість; він є суб'єктом суспільно-трудова діяльності; відповідально і самостійно приймає рішення [17, с. 12]. С. Змейов вважає, що до дорослих можна зарахувати будь-яку людину, що поводить себе усвідомлено й відповідально та зайнята визначеною справою [12]. Дослідник зазначає, що доросла людина «здатна до самостійного й відповідального прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства. Це суб'єкт суспільно-трудова діяльності, що веде самостійне життя: виробниче, суспільне, особисте... Він самостійно приймає рішення, активно регулює свою поведінку» [10, с. 65].

Виклад основного матеріалу дослідження. Коли мова йде про дорослість, як правило, поруч із нею визначають і зрілість людини, тобто поняття «дорослість» і «зрілість» є тотожними. У зв'язку з дослідженням проблеми освіти дорослих і визначенням основних понять дослідження вивчення рівнів феномена зрілості особистості є особливо важливим. Зумовлено це тим, що саме поняття «зрілість» може розглядатися в контексті різних відносин особистості та з урахуванням переваги в них біологічного або соціального, спадкоємного або набутого [21, с. 17-20]. «Зрілість» – у словнику С. І. Ожегова – досягнення повного розвитку [18, с. 203]. Всебічно розглядаючи цю категорію, дослідниця Г. Яворська зазначає: «З філософської точки зору феномен зрілості розглядається як певний фіксований момент прогресу, що вказує на рівень або етап розвитку, якісні параметри і характеристики, що досягнуті процесом чи явищем у його вічному і безперервному русі... Слід зазначити, що поняття «зрілість» стосовно людини спочатку використовувалося в таких науках, як антропологія, фізіологія, геронтологія, медицина, вікова психологія, та пов'язане із спробою створити концепцію онтогенезу як соціального циклу індивідуального розвитку. Зрілість у цих концепціях декларується як одна із життєвих фаз у розвитку людини поряд із дитинством, юністю, старістю тощо» [22, с. 13].

Ми цілком поділяємо думку Г. Яворської про те, що зрілість – це особливий якісний стан розвитку особистості як системи, що інтегрально характеризує її оптимальне функціонування в напрямі подальшого прогресивного розвитку [22, с. 16]. Стосовно людини термін «зрілий» уживається найчастіше і переважно в соціальному його значенні, близькому за змістом до таких синонімічних понять, як «розсудливий», «компетентний», «обізнаний», хоча й охоплює частково фізичний розвиток [22, с. 13]. Зріла особистість має широке коло інтелектуальних умінь, відрізняється здатністю мислити критично; в емоційній сфері для неї характерні стійкість емоційних оцінок, уміння контролювати свої почуття та переживання. Загалом зріла особистість є достатньо інтегрованою [22, с. 17]. Проте проблему зрілості особистості не можна зводити лише до характеристики духовного світу людини. Дослідниця С. Іконникова [13] зазначає, що зрілість – це розквіт людського життя. Найбільш повно поняття «зрілість» стосовно особистості розглядається у межах акмеології [22, с. 16], яка визначається як галузь наукового знання, що виникла на межі природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін і вивчає «закономірності і феномени розвитку людини на рівні її зрілості і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку» [1, с. 15]. Появі цієї науки сприяли неповні наукові знання про зрілий вік дорослої людини. Більш пильна увага стала приділятися

психологічним особливостям періоду дорослості лише в останнє десятиліття, хоча ще в 1928 р. М. Рибников створив такий розділ вікової психології як «акмеологія» (від грец. *akme* – вершина), поставивши тим самим завдання вивчення цього періоду зрілості. Був сформований новий підхід до розвитку людини з метою всебічного висвітлення особливостей її зрілості [6, с. 73-79]: психічний розвиток триває аж до самої смерті й має свої періоди й особливості. За визначенням О. Бодальова, акмеологія виникла на межі природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін і вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на ступені її зрілості й особливо при досягненні нею найбільш високого рівня у цьому розвитку [6, с. 73]. Основою для нової науки – акмеології – стала психологія дорослих.

З акмеологічної точки зору, зрілість особистості – це особлива межа, якої досягає людина на певному етапі свого розвитку і яка збігається з найбільш повним розкриттям і реалізацією її можливостей у домінуючих сферах життєдіяльності [6, с. 77]. У соціальному аспекті поняття «зрілість» стосовно людини було введено в науковий обіг О. Контом і з'явилося в літературі в середині XIX ст. [22, с. 14]. У соціальних науках зрілість – це стан, який характеризується гармонійною взаємозалежністю між елементами соціальної системи та ефективністю її функціонування [22, с. 14]. Зріла особистість – це особистість, що активно володіє своїм оточенням, володіє сталою єдністю особистісних рис і ціннісних орієнтацій та здатна правильно сприймати людей і себе [15, с. 45]. У соціально-психологічному контексті поняття «зрілість» Г. Сухобська трактує як досягнення в розвитку особистості й індивідуальності, що характеризується здатністю людини до самостійності у житті, коли вона не має потреби з боку інших, які підтримували її життєву рівновагу й протистояння труднощам життя [21, с. 18]. Б. Ананьев вважає, що зрілість (особистості), – сукупний стан високого розвитку фізіологічних, інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних параметрів людини [2, с. 66]. Поняття «зрілість» І. Колесникова розглядає через досвід, час, рівень розвитку, діяльність і відмічає, що зрілість має різні види: фізіологічний, психологічний і соціальний [14, с. 40]; розглядаючи поняття «дорослість», вона виокремлює її етапи: молодість, зрілість, похилий вік і старість [14, с. 40].

У науковій літературі поняття «зрілість особистості» найбільш вдало, на наш погляд, визначила Л. Анциферова [4, с. 52]. Вчена зазначає, що складний, суперечливий процес становлення особистості містить в собі три основні аспекти зрілості – фізичний, соціальний і морально-психологічний – і не обмежується певними відрізками часу. Він здійснюється на всіх етапах життєвого шляху людини. Дослідниця вважає, що «період зрілості не може розглядатися як кінцевий стан, до якого спрямовано розвиток і яким він завершується [3, с. 8]. Доросла людина, на думку Л. Анциферової, не просто фізично зріла особистість, повна чинностей та енергії, але й, що найважливіше, соціально сформована особистість, здатна до самостійного та відповідального прийняття рішень у визначенні свого життєвого шляху, свого професійного й особистісного розвитку [4, с. 52]. За С. Ожеговим, дорослий – це людина, яка досягла зрілого віку [18, с. 70]. Особистість у ході свого розвитку приймає й виконує суспільні очікування, вона здобуває свій статус дорослості, свою зрілість, здатність до самоврядування на основі суспільних норм, перетворених на внутрішні переконання. Тому доросла людина, яка живе у швидкозмінному світі, сама постійно змінюється. На думку С. Змейова, дорослі повинні мати високу мотивацію до навчання і хотіти, щоб результати цього навчання впроваджувалися не потім, а тут і сьогодні [12, с. 53]. Далі вчений зазначає, що доросла людина відзначається досить високим рівнем самосвідомості: усвідомлює себе більш самостійною, самокерованою, незалежною в матеріальному (економічному), а також в юридичному, моральному, психологічному відношенні; її важлива ознака – наявність життєвого досвіду, що виявляється у трьох різновидах: побутовому, професійному і соціальному [11, с. 106]. На думку С. Вершловського, дорослий – це той, хто вміє приймати рішення; вміє брати на себе відповідальність; має життєвий досвід; вміє переконувати; відповідальний за власні слова та дії; оцінює ситуацію і приймає конкретне рішення; правильно оцінює свої можливості; відповідальний за результат [8, с. 3-8]. Дослідник наводить перелік якостей, властивостей, притаманних дорослій людині, а не визначення поняття «дорослий». Неповне, дещо поверхове визначення подає міждисциплінарний словник термінології: «Дорослий учень – це соціально зрілий у цілому індивід, такий, що сформувався, володіє статусом оплачуваного працівника, повноправного громадянина, діяльного члена різного роду соціальних обов'язків» [19, с. 35].

Отже, *доросла людина визначається* як особа, яка виконує соціально значиму продуктивну роль (громадянина, працівника, члена родини), володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, відносно економічною незалежністю, наявністю життєвого досвіду і певним рівнем сформованості самосвідомості, достатніми для відповідальної та самокеруваної поведінки.

Нове сторіччя вже сьогодні ставить вимогу готувати спеціалістів, які будуть здатні розв'язувати найскладніші для людства завдання. Цю підготовку зможе здійснити лише та система освіти, яка виховуватиме і формуватиме особистість, здатну до творчого пошуку, невтомного засвоєння нових знань, їх примноження і прийняття нестандартних рішень. Навчання дорослих – це складний соціально-психологічний процес. На організацію і реалізацію його впливають соціально-економічні умови існування людини, філософські, соціологічні, релігійні ідеї, рівень розвитку всього комплексу наук. Тому не випадково навчання дорослої людини є об'єктом досліджень найрізноманітніших наук: філософії, соціології, економіки, психології, педагогіки та ін. В українському педагогічному словнику поняття «навчання» розглядається як цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини [9, с. 223]. Навчання дорослих розглядають з різних позицій, а саме: як спеціально організований процес, метою/призначенням якого є освоєння нових знань, умінь і навичок або зміна ставлення до чого-небудь; як розвиток нових відносин між людьми, що досягли зрілості в інтелектуальному, фізичному й соціальному розвитку; як процес, за якого дорослі розвивають нові відносини й чинники – інтелектуальний, біологічний і соціальний, – які впливають на ці процеси; як основний вид освітньої діяльності, багатовимірний і в той самий час єдиний процес, що має безпосереднім предметом формування системи знань і вмінь (засвоєння досвіду) і в кінцевому підсумку – розвиток і виховання в цілому; як систематичний розвиток відносин, знань і навичок, необхідних особистості, щоб адекватно виконувати певні завдання [19, с. 108]. Як «спільну цілеспрямовану діяльність учителя й учня, під час якої здійснюється розвиток особистості, її освіта і виховання» визначає навчання В. В. Краєвський [16, с. 66].

На думку зарубіжних вчених Г. Даркенвальда та Ш. Меррієм навчання «може бути свідомим або випадковим, неорганізованим і дуже нетривалим» [23], Р. Сміт вважає, що «навчання є діяльністю того, хто навчається» [24]. Воно може бути навмисним або випадковим; воно може полягати в одержанні інформації та набутті навичок, нових позицій, ідей або цінностей [24]. Навчання відбувається постійно і може здійснюватися в різноманітних формах: свідомо і ні, цілеспрямовано і мимовільно, у спеціальних формах і неорганізовано.

Отже, *навчання ми розглядаємо як організований процес діяльності основних, активних учасників (хто навчається і навчає) з передачі та набуття знань, умінь, навичок, досвіду, якостей і моральних цінностей.*

Висновки. У сучасному розумінні «освіта дорослих» – це система, оскільки вона є складовою єдиної системи неперервної освіти, що задовольняє потреби громадян у знаннях і вміннях, необхідних для професійного зростання й розвитку особистості в період самостійного життя [19, с. 99]. Ми розглядаємо *освіту дорослих*, з одного боку, як процес, спрямований на реалізацію особистісних потреб дорослої людини з метою зміни якості та рівня її життя, а з другого, як складну поліфункціональну систему, спрямовану на задоволення фундаментальних потреб людини в освіті, культурі, збереженні здоров'я, адаптації до світу, що швидко змінюється, засвоєння нових соціальних ролей.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Розроблена класифікація підходів до визначення поняття «освіта дорослих» доводить, що її слід розглядати на таких рівнях: *інституційному* (як система установ і організацій, призначених для реалізації величезного комплексу різноманітних освітніх послуг в конкретних інституційних і не інституційних формах: школи для дорослих (вечірні, заочні, екстернат), інститути підвищення кваліфікації, народні університети, курси, гуртки, різні форми самоосвіти та просвіти, навчання грамоті, дистанційне навчання, професійне навчання тощо; як соціальний інститут); *соціальному* (як спосіб життя сучасної людини); *процесуальному* (як процес, спрямований на реалізацію особистісних потреб дорослої людини з метою змінити якість та рівень свого життя) *та особистісне значущому* (як результат освіти й самоосвіти, що характеризується рівнем готовності особистості до участі в сфері праці, до різних видів соціальної діяльності дорослих).

Література

1. Акмеология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлениям и спец. психологии / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкина. – СПб.: Питер, 2003. – 252 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
3. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системе / Л. И. Алцыферова // Психология формирования и развития личности: [сб. статей] / АН СССР, Ин-т психологии. – М., 1981. – С. 3-19.
4. Анцыферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Анцыферова Л. И // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, № 2. – С. 52-60.
5. Бідюк Н. М. Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика: [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало.– Хмельницький: ХмЦНТЕІ, 2009.– 542 с.
6. Бодалёв А. А. О предмете акмеологии / А. А. Бодалёв // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 5. – С. 73-79.
7. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: современные модели обучения / А. Вербицкий // Новые знания. — 2002. — № 1. — С. 13-17.
8. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. — № 8. – С. 3-8.
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1977. – 374 с.
10. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых /С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.
11. Змеев С. И. Образование взрослых в России и в мире / С. И. Змеев // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 106-108.
12. Змеев С. И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов / С. И. Змеев. — М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.
13. Иконникова С. Н. Молодежь: социологический и социально-психологический анализ / С. Н. Иконникова. – Л.: ЛГУ, 1974. – 164 с.
14. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 031000 / [И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.]. – М. : Академия, 2003. – 238 с.
15. Кон И. С. Социальная психология / И. С. Кон. – М.; Воронеж, 1999. – 293 с.
16. Краевский В. В. Обучение // Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / глав.ред. В. В. Давыдов. – М., 1999. – Т. 2. – 1160 с.
17. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5-13.
18. Ожегов С. И. Словарь русского языка: около 57 000 слов / под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – [16-е изд., испр.]. – М.: Рус. яз., 1984. – 797 с.
19. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб.; Воронеж : РАО ИОВ, 1995. – 232 с.
20. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. — К.: Академвидав, 2006. — 424 с.
21. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г. Сухобская // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17-20.
22. Яворська Г. Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України: монографія / Г. Х. Яворська. – О.: ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 405 с.
23. Darkenwald G. G, Merriam S. B. Adult Education: Foundations of Practice. – N.Y., 1982, p. 8.
24. Smith R. M. Learning How to Learn. Applied Theory for Adult. – Milton Kynes, 1983. – P. 109-111.
25. Unesco. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult Education. // Adult Education Information Notes. – P., 1977. – № 1. – P. 2.

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД ПСИХОЛОГА НА ДИТИНУ, ЯКА ПУСТУЄ

В статті, розглядаються соціально-психологічні особливості дитини, яка пустує. Вказується, що це певна недосліджена сфера активності, яка може мати різні прояви і різні наслідки. З одного боку – розвиток творчості дитини, з іншого – девіантну поведінку.

Ключові слова: акмеологія, дитина, пустоці, навчання, виховання, соціалізація.

В статье рассматриваются социально-психологические особенности шаловливого ребенка. Указывается, что это своеобразная неисследованная сфера активности, которая может иметь разные проявления и следствия. С одной стороны – развитие творчества ребенка, с другой – девиантное поведение.

Ключевые слова: акмеология, ребенок, шалости, учение, воспитание, социализация.

The article deals with the social and psychological characteristics of child, who plays pranks. It is stressed that this is an unexplored area of activity, which may have different manifestations and different outcomes. On the one hand – the development of child's creativity, on the other hand – deviant activities

Keywords: Acmeology, child, pranks, teaching, education, socialization.

Постановка проблеми. Проблема пустощів дітей добре знайома для педагогічної практики, практики сімейного виховання, але для сучасної психологічної науки є досить оригінальною і мало розробленою. Великий педагог, знавець дитячої психології, автор книги «Здравствуйте діти» Ш. Амонашвілі зазначає: «З яким інтересом прочитав би я книги про психологію пустунів і про пустоці, але де вони!». Сам він вважає, що пустуни, витівники – це в першу чергу життєрадісні, кмітливі, дотепні, комунікабельні діти. «Пустуни – діти з гумором, бачать смішне в самому серйозному, вміють заганяти беззалаберних в незвичні для них ситуації і люблять тішитися над ними; вони дарують хороший настрій і сміх не тільки самому собі, але й іншим, хто відчуває гумор...» [1]. Ш. Амонашвілі робить висновок, що пустотливість – цінна якість дитини, тільки треба вміти управляти нею. Все це і зумовило вибір проблеми для дослідження.

Мета статті: з'ясувати, що таке дитячі пустоці, яка їх природа? Які психологічні характеристики дитини, яка пустує? Яким повинно бути наше ставлення до дитячих пустощів, зокрема у психологів, соціальних педагогів, батьків, вихователів та ін.?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Щоб відповісти на ці питання, звернемося до історії. Ось як описав типову ситуацію дитячих пустощів Томас Манн [7, с. 655-656]: «Всі повеселішали, настала черга уроку англійської мови, якого ніхто не боявся і який нічого не обіцяв, окрім забав і пустощів... Коли продзвенів дзвінок на четвертий урок, в класі не стало тихіше. Всі розмовляли і сміялись, радіючи з очікуваної комедії... Хлопчики перегукувались різними звіриними та пташиними голосами, хтось пронизливо закукурікав; на останній лавці захрюкав Вассерфогель, точнісінько як свиня, навіть ніхто не зміг би і передбачити, що ці звуки виходять саме від нього. На класній дошці вже красувалось якесь криве обличчя. Коли пан Модерзон увійшов, йому, не зважаючи на всі зусилля, не вдалося зачинити за собою двері, бо в щілину було засунута велика ялинова шишка.

Кандидат Модерзон...зробив три кроки від дверей і наступив на пістон, який розірвався так голосно, ніби це був динаміт. Він здригнувся, потім натягнуто посміхнувся, намагаючись зробити вигляд, що нічого не сталося, і за звичкою, скособочившись, сперся рукою на одну з передніх парт. Але ця його улюблена поза була зарання врахована: парту так добре вимазали чорнилом, що маленька неспритна рука вчителя стала зовсім чорною. Він знову зробив вигляд, що нічого не сталося, сховав замазану руку за спину, примружився і м'яким, слабким голосом зауважив:

- Поведінка класу бажає бути кращою. ...але хрюкання Вассерфогеля ставало все голоснішим і природнішим, а у віконне скло раптом вдарилась ціла пригоршня гороху, який з тріском відскочив і шумно розсипався по підлозі... Шум, між іншим, ще посилювався. Одні човгали ногами по запорошеній підлозі, інші кукурікали, хрюкали, горох так і літав по класу. Розгнуданість вже не знала меж. У цих 15-16 літніх юнаків прокинулися усі дикі інстинкти

їхнього віку. Тепер вже по руках стали ходити непристойні малюнки, які викликали голосний сміх».

Важко уявити собі школу, в якій не спостерігаються наведені вище форми поведінки учнів. Якщо зустрічається не весь сценарій, описаний Томасом Манном, то окремі епізоди можна спостерігати і сьогодні майже у кожному класі. Як стверджують історичні джерела, пустощі існували у всі часи і пустують не тільки діти-школярі, а й набагато старші від них за віком.

Для подальшого розгляду проблеми необхідно визначити критерії, під які можна підвести ті поведінкові прояви, що позначаються як пустощі. Оскільки психологічного визначення пустощів не знайдено, тому заглянувши в тлумачний словник української мови, знаходимо такі визначення: «Пустувати» (переважно про дітей) – розважаючись бавитися, гратися; поводитися легковажно, нерозважливо, проводити вільно час, розважатися [3]. «Пустощі» - 1) вчинок заради розваги, веселощів, витівка. /Цілий вечір вони реготали з тих пустощів, які вступили гусари на місті. 2) Легковажний вчинок, вартий осуду. /Коли не вкраде (бурсак) ножичка, чорнильниці, то піддрочує товариство на пустощі, на сваволю [12].

В російській мові «шалость» в перекладі на українську мову «пустощі» [2] означає: – вчинок заради забави, весела витівка, каверза. Розрізняють дитячі пустощі: пустощі пера (те, що написано заради жарту). Невинні пустощі. Нерозумні пустощі. Поплатитись за пустощі [13]. «Дитячі пустощі» – Іван Гавриков, був неможливим пустуном. На уроках він смикав дівчат за коси, коли йому за це робили зауваження, він ніби засинав і звалювався під парту, – неможливо навіть описати усі його пустощі [6].

За словником В. Даля «пустощі» – справа пустуна, жирування, витівка; невинні жарти або шкідлива, непристойна нерозумна забава від неробства, пустощі більше вчинок, а пустування більш властивість його [4, с. 618]. До того ж, у словнику синонімів російської мови знаходимо такі слова: шалость, баловство, проказа, озорство, що в перекладі на українську мову означають: пустощі, забави, прокази, бешкетування [11, с. 685].

Пустощі – вчинок, «витівка», яка здійснюється заради забави, розваги; слово «забава», «потішання», як правило, вказує на більш вільний характер витівки або поведінки когось; «проказа» – на збитковий, недозволений характер пустощів, витівки, які здійснюються заради забави, розваги; «бешкетування» – нестерпне виконання каверзних пустощів, злі пустощі, витівки. Наприклад: – «Я платив йому за це диким бешкетуванням: одного разу дістав половинку замороженого гарбуза, видовбав її і прив'язав на нитці в напівтемному коридорі над дверима.... Коли вчитель привідкрив двері – гарбуз шапкою сів йому на лисувату голову.... Я поплатився за ці пустощі своєю шкірою» [13].

Через те, що всі вищезгадані визначення не психологічного спрямування, доцільно, мабуть, звернутися до поняття вчинку у психології. Оскільки, досить часто, у наведених визначеннях ключовим словом є вчинок... (вчинок заради..., легковажний вчинок тощо), тому слід зрозуміти (розглянути) «вчинок» у трактуванні науки психології.

«Вчинок» у психології це - специфічний вид розумово-вольової дії, необхідна складова діяльності людини, вияву її характеру і поведінки. На відміну від автоматичних, звичних, стандартних поведінкових дій при здійсненні вчинку відбувається творення нових індивідуально-значущих і суспільно-корисних морально-психологічних цінностей, зразків спільної діяльності людей. Вчинок відіграє винятково важливу роль у морально-психічному розвитку особистості, він органічно поєднує в собі діалектичний сплав індивідуального і суспільного, свідомості і діяльності суб'єктивного і об'єктивного, мотиву і наслідку, слова і діла. Розрізняють позитивні і негативні вчинки. Часто межі між ними умовні [10, с.32].

«Вчинок» – основна одиниця соціальної поведінки. В ньому проявляється і формується особистість людини. Вчинок може бути виражений дією, або бездіяльністю; позицією висловленою в словах; ставленням до чогось оформленого у вигляді жесту, погляду, тону мови, змістовного підтексту; в дії спрямованій на подолання фізичних перешкод і пошук істини. При оцінці вчинку необхідно враховувати систему соціальних норм, прийнятих в даному соціумі. Для вчинку важливим є моральний зміст дії, саму дію слід розглядати як спосіб здійснення вчинку в конкретній ситуації. Вчинки включені в систему моральних відносин суспільства, а через останні - в систему всіх суспільних відносин [9, с. 286].

Основний матеріал і результати досліджень. Спробуємо розглянути, якою є дитина, що **пустує**. Про пустощі варто вести мову у тому випадку, коли природні у дітей веселість і прагнення до руху виявляються у посиленому вигляді і стають неприємними для оточуючих.

Пустощі у дітей можуть мати різні форми. Досить часто, наприклад, вони обмежуються гасанням (біганням) і криком. Ця форма є найбільш поширеною і, разом з тим, є прикладом того, як тісно пов'язані між собою почуття і вчинки, тому що у даному випадку пустощі прямо витікають із настрою дітей. Це, так би мовити, найм'якша і досить терпима форма пустощів; кожен, хто любить дітей, із задоволенням буде спостерігати їх галасливі розваги, якщо це не порушує громадського порядку.

Дещо різниться поведінка дитини, яка постійно сміється. Така дитина сміється тому, що не може не сміятись; спонукання до сміху у неї настільки сильне, що воля подолати його не може, а заборона ще більше збуджує. Така поведінка, якщо вона продовжується довго і не має достатніх підстав, стає неприємною для оточуючих і навіть для самої дитини, бо іноді переходить у плач. У школі такі діти часто стають джерелом немотивованого сміху інших. Але зауваження у таких випадках не допомагають. Правда, покарання могло б стримати порив, але чимось дивним здається покарати дитину за те, що вона сміється. Краще і корисніше - вивести дитину, на яку найшов випадок сміху, в іншу кімнату. Залишившись на самоті, дитина досить швидко, іноді за декілька хвилин, опановує своїм станом.

Набагато серйознішими є ті пустощі, які виходять за межі нормальної дитячої веселості і є вчинками, які скоюються за певним «абстрактним» планом. До них належать блукання з ранку до вечора без мети, під час яких здійснюються усілякі безглуздя (лазання по деревах, бігання по тонкому льоду тощо). Але це ще - невинні пустощі, у порівнянні з нахилом до зухвалих жартів над іншими. Такі нахили ми часто зустрічаємо вже у дітей на початку шкільного віку, але найбільш яскраво у підлітків, коли виникає здатність підмічати слабкі сторони в інших людей.

Вік переходу від молодшого шкільного до підліткового визначається періодом між 10-12 роками життя. В цей час внутрішні сили набувають достатнього розвитку, хлопчик сам відчуває приріст цих сил і відваги. Нові поняття розширюють його світогляд і, разом з тим, пробуджують у нього нові бажання. Зміцнюється почуття власного «Я» і виникає прагнення до самостійної діяльності, самопізнання та самоствердження. І те, і інше, часто, знаходять собі вихід у прагненні вийти за межі прийнятих норм і звичаїв, у потязі до заборонених і небезпечних речей, до всього, що дозволяє випробувати свою силу, а також у певній психологічній залежності від забіяк і хвастунів.

У ставленні до слабших таких хлопчик може бути грубий і неухважний: дівчат б'є, над калікою, п'яним сміється або дратує їх. Іноді, він стає «катівником» тварин, а злі жарти входять у нього в звичну форму поведінки. Батькам і вчителям, як правило, він протиставляє впертість і неслухняність, наскільки може унікає сімейного кола, а замість цього блукає, вештається по вулиці, намагаючись перевершити товаришів у різних витівках.

Звичайно, хлопчик, у якого б проявились усі згадані якості, є винятком. На щастя, таких небагато, але майже у кожного хлопчика в цей період життя проявляється якась з цих рис. У дівчат такі риси, як правило, не набувають розвитку. Якщо інколи і можна спостерігати в їх поведінці щось подібне, тоді це, скоріше, щось нав'яне ззовні, і воно зникає при зміні умов життя.

Щоб уникнути непорозуміння, важливо знати, що у дітей може спостерігатися такий вид розбещеності, який має патологічний ґрунт. Майже кожен, без зусиль, впізнає ненормальну веселість важко хворих дітей, з якою поруч крокують симптоми нездорової психіки. Таку безпричинну веселість можна спостерігати при деяких захворюваннях мозку. Ось що згадує Фрідріх Шольц [14], директор закладу для душевно хворих дітей у Бремені: «Мені доводилось лікувати маленьку дівчинку, у якої був нарост на мозочку; вона зовсім осліпла і ледве могла ходити, проте виявляла надзвичайну, зовсім непритворну веселість; готова була обійняти увесь світ, кричала від радощів, коли її відвідував лікар чи медсестра лікарні. Звичайно, розум її до деякої міри постраждав, але ідіоткою у повному розумінні цього слова вона не була». Такий хворобливий стан упізнається досить легко. Особливо підозрілою є веселість, яку неможливо приборкати ніякими виховними впливами і від якої дитина ніколи не втомлюється. У таких випадках треба звернутися до лікаря.

Отже, пустування саме по собі не вказує ні на зле серце, ні на зіпсований характер. Часто пустощі бувають тільки певною фазою розвитку і проявляються у дітей дуже хороших. Проте, не все залежить від дітей. На жаль, розвиватись пустошам, часто, допомагають помилки виховання.

Діти, які пустують - це, здебільшого, діти погано виховані. У їх вихованні були прогалини, недогляд. Їх самопочуттям не було приділено належної уваги. Часто самі батьки виробляють у

дітей нахил до пустування, витівок, радіючи від милих «шахрайств» малого бешкетника. Далеко не завжди пустун, розповідаючи вдома про свої шкільні витівки, отримує належну моральну оцінку. Іноді навіть навпаки: замість догани має емоційну підтримку. Зрозуміло, що це його заохочує до подальших витівок.

Інколи вчителі, вихователі поспішають зарахувати дітей, які пустують до числа важких, або правопорушників лише тому, що вони здійснили один чи кілька таких вчинків. Такі вихователі не дуже замислюються над мотивами подібних вчинків. Цілі в цих пустунів могли бути здебільшого моральними.

Ш. Амонашвілі з цього приводу наголошує: «Педагоги за покликанням знають: не можна вибудовувати справжню педагогіку, заперечуючи право дитини на пустощі. Яка це нудьга для педагога – працювати з дітьми, що мають високу свідомість і поведінку, збагачену життєвим досвідом дорослих! Чому дорослі схильні бачити в пустощах мало не злочин? Проти бешкетників не треба повставати. Часто це не просто розумні, а ще й дотепні діти. Свої здібності вони застосовують у найрізноманітніших, нестандартних умовах, ведучи за собою інших. І треба ту силу вміло використовувати. Ці життєрадісні пустуни особливо допомагають дітям інертним, мовчазним. Будучи занадто активними, вони бачать смішне у найсерйознішому. Отже, дарують сміх не тільки собі, а й тим, хто відчуває гумор. Вчать безпорадних виходити з критичних ситуацій. Вони незлісні, компанійські, свою витівку творять у товаристві тих, хто заслуговує бути учасником їх «бешкетів». Для них це свято пустощів. Цим вони стверджують своє «Я», формують індивідуальність [1].

Зауважимо, що пустуни, – досить часто, є дослідниками. Про це у свій час наголошувала російська дослідниця дитячої психології М. Осоріна [8]. У використанні предметів дитина часто виявляє ініціативу, активність, самостійність, творчість, придумує ігрові дії з добре відомими предметами, а далі й складніші ігри, насамперед орієнтуючись на ту ознаку предмета, яка на даному етапі пізнання є для неї основною. Так, прослухавши казку, дитина бере на себе певну роль, зосереджує свою увагу лише на певному персонажі, і його дії стають для неї самоціллю безвідносно до сюжету. До окремої групи можна зарахувати пустощі, що виникають на підставі пізнавальних інтересів дитини, на основі її бажання дослідити навколишній світ, заглянути «в глибину» речей. Характерним для малят є питання «що це?», пізніше дітей починає цікавити причина певного явища («чому?»). У дітей 4-5 років виникають запитання критичного, контрольного характеру, наприклад: «Коли літо закінчується, то одразу йде сніг?»; «У гусені кров зелена, бо вона листя їсть?»; «А якщо взимку стояти на сонці, то можна засмагнути?». У подібних запитаннях дитина немовби заглядає наперед, уявляючи собі, які наслідки виникатимуть у тому чи іншому випадку. Цей же пізнавальний мотив ми бачимо в основі дитячих пустощів. Дитина 5-7 років намагається знайти відповідь на запитання самостійно; без допомоги дорослих.

Помітну групу складають пустощі, які позначаються запитанням: «А що я вже можу?» Дитина кілька разів досягає періодів, коли відбуваються помітні зрушення в розвитку її самосвідомості. Один з таких періодів настає на другому році життя дитини, коли вона починає ходити. Діти, вилізши на стілець чи на ящик, на високе крісло чи на підвіконня, виявляють захоплення своїми досягненнями і закликають дорослих ділити з ними гордість успіху. З розвитком дитини росте її самостійність, а разом з нею і почуття незалежності, яке викликає ще більшу радість і гордість. Проте бажання дитини робити все самостійно наштовхується на заборону дорослих, і навпаки, коли дитина не хоче щось зробити (мити руки, прибирати іграшки, йти спати в той час, коли всі сидять і весело розмовляють), то це теж викликає різку протидію дорослих. Вони вимагають, примушують, карають дитину, а самі... не завжди роблять так, як вимагають від дітей. І тут пустощі виступають як проба сил, як намагання перевірити і визначити, яку міру самостійності їй дозволяють.

Знавець дитячої психології доктор Джейбіт Добсон [5] згадує: «Коли мені було приблизно 8 років, я постійно відвідував заняття в недільній школі. Одного разу в наш клас увійшов хлопчик і сів за парту. Його звали Фред. Я до цього часу пам'ятаю його обличчя. Але що ще важливіше, я і зараз можу уявити, як виглядали його вуха. Вони були якісь викривлені і помітно відстовбурчені. Ці дивні вуха мене просто приворожили, бо вони нагадували крила «джипа». Зовсім не подумавши про можливу реакцію Фреда, я звернув увагу своїх приятелів на його вуха. І всі миттєво вирішили, що прізвисько «джипові крила» буде дуже вдалим. Здавалось, що і Фред вважав це забавним. Він навіть гиготав разом з усіма. Але раптом він перестав сміятися. Фред

підскочив зі стільця, обличчя його стало червоним, почервоніли навіть вуха. З плачем він кинувся геть із класу, пронісся коридором і вибіг із приміщення. Більше Фред не з'являвся в нашому класі. Пам'ятаю, як мене вразила неочікувана і різка реакція Фреда. Розумієте, у мене навіть думки не виникало, що я можу його засмутити своїм невинним жартом. Я не був зовсім нечуйною дитиною і часто вставав на захист потерпілої сторони, навіть коли був ще зовсім маленьким. Я ніколи не став би навмисне підтрунювати хлопчика на зразок Фреда. Такі були у мене переконання. Осмислюючи той епізод, я не можу не покласти відповідальність за нього на дорослих (батьків, учителів). Вони не пояснили мені, що переживає людина, над якою насміхаються, особливо, якщо мова іде про її фізичні недоліки чи зовнішні особливості».

Отже, пустощі – це своєрідна форма дитячої активності, якій притаманне насамперед доброзичливе ставлення до людей. Іноді дитина, пустуючи, може образити, когось або пошкодити щось, у таких випадках легко помітити, що дитина лякається, відчуває себе винною, хоче загладити провину. У пустошах є момент вигадки, творчості, хай навіть примітивної, наївної. Тому разом з введенням у життя сім'ї чітких обов'язкових і розумних правил, що регулюють поведінку дитини в різні моменти (як одягатись і роздягатись, як поводитись за столом тощо), потрібно створювати дітям можливості для ігор, пустощів, забав. Добре, коли батьки жартують з дітьми, а також між собою, коли беруть участь в іграх дітей. Тут важливо, щоб дорослі орієнтувались, в якій мірі можна дозволити дитині вигадувати, пустувати, щоб вона витратила енергію з радістю і корисно для себе і щоб в певний момент батько чи мати легко могли оволодіти її увагою. Якщо батьки добре керують грою, то пустощі дитини стають одним із джерел радості, гарного настрою, дотепності, допитливості, дослідництва, тобто сприяють розвитку особистості дитини.

Висновки. За спостереженнями вчених, ті конфліктні ситуації в які, досить часто, потрапляють діти у більшості випадків, є спровокованими невмілим спілкуванням дорослих з дітьми, нерозумінням тих змін, які постійно відбуваються в процесі розвитку дитини і накладають свій відбиток на стосунки дитини з оточуючими її людьми. Віддаючи належне фізіологічним змінам, дорослі забувають про особистісні, не приділяючи необхідної уваги становленню «Я» дитини, особливо на ранніх етапах її розвитку, що при багаточисленних нашаруваннях і ускладненнях дає свої наступні рецидиви, як правило, до підліткового віку.

До того ж зауважимо, що дорослих повинні насторожувати пустощі, жарти дітей, які можуть перерости в хуліганство і агресивність. Важливо формувати у дітей культуру спілкування, прояву веселого настрою, жартів та розіграшів. Здатність управляти своєю поведінкою, прогнозувати наслідки веселощів – надзвичайно важлива якість, яку слід формувати у вихованців.

В активний педагогічний багаж учителя-гуманіста повинні входити знання про становлення і розвиток особистості як в благополучному, так і в неблагополучному варіантах; про стреси і дитячі психотравми, про причини дитячої безпорадності та її подолання, про механізми психологічного захисту, про джерела дитячої і підліткової агресивності і про можливість її використання «в мирних цілях». Учителеві треба переглянути стосунки з дітьми, які пустують. Адже «зайва» життєва сила завжди краще, ніж коли її бракує. Як відомо, багатьох видатних учених-винахідників у дитинстві називали шибениками [1].

Література

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте дети! / Шалва Александрович Амонашвили. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
2. Ганич Д.И. Русско-украинский и украинско-русский словарь / Д.И. Ганич, И.С. Олейник. – К.: Рад. школа, 1991.
3. Гумецька Л. Л. Короткий тлумачний словник української мови / Л. Л. Гумецька. – К.: Рад. школа, 1978.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М. : Русский язык, 1979. – Т. 4, - С. 618.
5. Добсон Дж. Непослушный ребенок / Джейбит Добсон. – 4-е изд., испр.: пер. с англ. – СПб. : Мирт, 1998. – 224 с.
6. Евгеньева А.П. Словарь русского языка: в 4-х томах / А.П. Евгеньева. – М. : Русский язык, 1981-1984.
7. Манн Т. Будденброки. История гибели одного семейства / Томас Манн. – М. : Правда, 1985. – С. 655-656.

8. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб. : Питер, 1999. – 288 с.
9. Петровский А. В. Психология. Словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Психологічний словник / В.І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – С. 32.
11. Словарь синонимов русского языка. – Т. 2. – Л. : Наука, 1971. – С. 685.
12. Словник української мови. – Т. 8. – К. : Наукова думка.
13. Ушаков К.Д. Толковый словарь русского языка / К.Д. Ушаков. – М. : Госиздат иностранных и национальных словарей, 1940.
14. Шольц Ф. Недостатки в характере ребенка или Вторая золотая книга / Фридрих Шольц. – Издание второе, пер. с нем. – К., 1895. – 229 с.

УДК 378.14+37.014.5(4:477)

Н. Г. Сидорчук,

*доктор педагогічних наук, професор, академік Української Академії Акмеології,
член-кореспондент Громадської академії акмеологічних наук (Росія),
академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

НАУКОВИЙ ДОРОБОК М.М. МИКЛУХО-МАКЛЯ ЯК ПІДГРУНТЯ СТАНОВЛЕННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ

У статті розкрито значення наукового доробку М.М. Миклухо-Макля у галузі антропології та етнографії як підґрунтя становлення акмеологічної галузі знань. Такий підхід розширює предметне поле акмеологічних досліджень, наук природничого та гуманітарного циклів.

Ключові слова: акмеологічна галузь знань, людська раса, психологія, педагогіка, фізіологія, неврологія.

В статті раскрыто значение научного наследия М.М. Миклухо-Макля в области антропологии и этнографии как основа становления акмеологической отрасли знаний. Такой подход расширяет предметное поле акмеологических исследований, наук естественного и гуманитарного циклов.

Ключевые слова: акмеологическая отрасль знаний, человеческая раса, психология, педагогика, физиология, неврология.

The significance of scientific heritage M.M. Miklouho-Maclay in anthropology and ethnography as a basis for the formation of akmeological branch of knowledge is outlined in the article. This approach extends the subject field akmeological research, the natural sciences and the humanities cycles.

Keywords: akmeological branch of knowledge, the human race, psychology, pedagogy, physiology, neurology.

На сучасному етапі розвитку суспільства акмеологія як система знань про досягнення вершинних проявів у життєдіяльності людини активно входить у широкий обіг. Передумови формування акмеології у XVII–XIX століттях ґрунтувалися на розвитку природничих наук про розвиток людини, серед яких вчення В.М. Татіщого про емпіричний підхід у вивченні людини, природничо-наукові праці М.В. Ломоносова, краніологічні роботи К. Бера, наукові досягнення І.М. Сеченова щодо осмислення рефлекторного принципу, вчення про вищу нервову діяльність людини І.П. Павлова, про домінуючий збудник нервової системи – О.О. Ухтомського та ін.

Серед наукових здобутків визначеного напрямку особливе місце займають роботи М.М. Миклухо-Макля, його дослідження з антропології та етнографії корінного населення Південно-Східної Азії, Австралії та островів Тихого океану, теоретичні висновки про рівність людських рас, які доведено до наукової громади у 70-тих роках XIX ст. [1]. Розкриємо їх зміст, зсилаючись на загальні положення теорії рас.

Комплексні дослідження науковців ряду наукових галузей дозволяють зробити висновки про те, що люди сучасного типу з'явилися на Землі близько 40 тис. років тому. У зв'язку з особливостями природно-географічних умов життя на різних материках вони мають зовнішні відмінності, відрізняються один від одного рядом морфологічних ознак. Таких основних відмінностей виділяють три: колір шкіри, риси обличчя (форма носа, губ, щелеп, розріз очей), а також колір та форма волосся. Особливості зовнішності людей, що передаються за спадком від батьків до дітей, одержали назву расових ознак. Вони формувалися тривалий час відповідно до природних умов життя людей та змінюються вкрай повільно: протягом сотень поколінь. Наприклад, темний колір шкіри та курчаве волосся жителів теплих країн є результатом пристосування до захисту організму від сильного сонця; вузький розріз очей у жителів пустель – пристосування до сильного вітру та пилових бур [2].

У цілому людська раса (з *франц.* – *категорія, розряд*) – це група людей, яка склалася історично й має спільні расові ознаки та походження. За зовнішніми ознаками виокремлюють три основні раси: європеїдну, монголоїдну, екваторіальну, а також багато малих (антропологічних типів) та перехідних рас.

Найчисельнішою людською расою є європеїдна або біла, яка складає понад 40% населення земної кулі. Для представників цієї раси характерна світла шкіра з значними варіаціями залежно від кліматичних умов проживання: від дуже світлої у народів Північної Європи до дуже смаглявої та коричневої у народів теплих країн. Очі різного кольору з горизонтальним розрізом, губи тонкі, помітно виступаючий ніс, прямий або дещо нахилений лоб, м'яке й пряме або слабо хвилясте волосся. У чоловіків добре ростуть борода та вуса. Представники європеїдної раси є корінними жителями не лише Європи, але й північної частини Африки та південно-західної й південної частин Азії (араби, турки, іранці, таджики, індійці та ін.). У зв'язку з європейською колонізацією, починаючи з кінця XV ст., європеїди розселилися по всіх материках. Українці також належать до європеїдної раси, як і всі слов'янські народи.

Другою за чисельністю є монголоїдна, або жовта раса. Її представники складають близько 40% населення світу. Для них притаманний жовтий колір шкіри різних відтінків. Очі темні, їх розріз косий, добре розвинена складка верхньої повіки (епікантус), яка прикриває внутрішній кут ока. Обличчя плоске, ніс виступає слабо, добре виділяються вилиці. Волосся чорне й пряме, на обличчі у чоловіків росте слабо. Монголоїди є корінними жителями Центральної, Північної, Східної та Південно-Східної Азії (наприклад монголи, казахи, якути, китайці, японці), а також Америки (індіанці).

Третьою за чисельністю великою людською расою є екваторіальна або чорна, яка становить близько 10% населення планети. Для її представників характерна чорна шкіра, темні великі очі, широкий та плоский ніс, товсті губи, нижня щелепа виступає вперед, волосся чорне. В межах екваторіальної раси розрізняють дві гілки, які іноді вважать окремими расами: негроїдну та австралоїдну. Негроїди мають чорне коротке сильно кучеряве волосся. У чоловіків борода й вуса ростуть слабо. Негроїди є корінними мешканцями Тропічної Африки. Нині вони також живуть в Америці, куди їх предки потрапили, як раби під час європейської колонізації.

Представники австралоїдної раси населяють північний схід материка Австралія, острови Тихого океану та східну частину о. Нова Гвінея. Для цієї раси характерний темний колір шкіри, волосся, очей. На обличчі волоссяний покрив розвинутий добре, ніс – широкий і плоский.

Тривалий час представники великих людських рас були ізольовані. Після відкриття нових материків й переселення людей, із зростанням населення Землі народи різних рас дедалі були включені у більш тісне спілкування між собою, стало відбуватися змішування рас. Так з'явилися мішані раси: мулати (нащадки негрів та європейців), метиси (нащадки індіанців та європейців), самбо (нащадки індіанців і негрів). Їх переважна більшість живе в Америці. Представників монголоїдної раси і особливо негроїдної вважали такими, які стоять на нижчому рівні розвитку і не здатні створити власну цивілізацію [3, с. 38-49].

Європейці не визнавали рівності рас. Здійснюючи географічні відкриття, вони були стурбовані пошуками дорогоцінного каміння і металів, лісу і хутра, прянощів і пахощів, – але тільки не ЛЮДИНИ. Лише після епохи великих географічних відкриттів, коли вигляд Землі в загальних рисах був більш-менш досліджений, учені все пильніше стали звертати увагу на різноманітність не тільки природи, а й типів культури.

Під впливом звісток про дикі племена філософи і вчені XVII-XVIII ст. розділилися на два протилежні табори. Одні стверджували, що дикуни мають звірячі нахили і дикі звичаї. Інші вважали, що вільний син природи благородний і добрий, маючи рівно стільки розуму та вміння, скільки необхідно для спокійного життя. З цього питання навіть погляди просвітителів-гуманістів часом розходилися ґрунтовно. Так, К.А. Гельвецій писав про "нелюдимого дикуна", мова якого "обмежується п'ятьма або шістьма звуками або криками". Якщо така істота "звільняється від страху перед законами або покараннями, то його несправедливість не знає ніяких меж"[4].

А на думку Жан-Жака Руссо, люди жили вільними і щасливими, добрими і здоровими до тих пір, поки задовольнялися небагатьом, найнеобхіднішим. Потреба в надлишку благ породила рабство, жорстокість, жадібність, заздрість, лицемірство, а науково-технічний прогрес лише збільшив нерівність між багатими і бідними [5]. Подібні умоглядні уявлення ґрунтувалися почасти на відомостях, що доставилися мандрівниками. Одні писали про лютих дикунів-

людоджерів (наводячи відповідні факти), інші – про наївних і добродушних тубільців. Оформилися антропология як галузь знань про різновиди людей, раси, та етнографія (народознавство), присвячена культурі, побуті та звичаям народів. Проте все, що пов'язано з пізнанням людини людиною, набувало суб'єктивного характеру і залежало у цілому від політичних, соціальних та економічних факторів.

Разом з тим, швидкий розвиток індустріальних капіталістичних держав супроводжувався не тільки активною експлуатацією трудящих, але й пограбуванням залежних країн, з яких вивозили серед інших товарів людей, перетворених або в рабів, або на безправних найманців. Великобританія до середини XIX ст. перетворилася на найбільшу колоніальну державу. У США південні штати були рабовласницькими (тут працювало близько чотирьох мільйонів рабів-негрів).

Для виправдання європейської колонізації Африки, Америки та Австралії в середині XIX ст. почали висуватися хибні ідеї про існування "вищих" та "нижчих" рас. Йшлося про те, що останні начебто не здатні до самостійного розвитку та розумової праці. Так виник расизм – система поглядів про фізичну та психічну нерівноцінність людських рас, про визначальний вплив расових відмінностей на історію й культуру народів [6].

Одним з перших, хто спростував цю помилкову й расистську за своєю сутністю теорію, був всесвітньо відомий учений М.М. Миклухо-Маклай (1846-1888), який виховувався в інтелігентній російській сім'ї у часи розквіту російської культури, насамперед літератури, пронизаної ідеями свободи, гуманізму, добра і пошуків правди. Вивчивши біологію та медицину в Німеччині, здійснивши кілька наукових експедицій (у ролі асистента відомого біолога і еколога Е. Геккеля), він повернувся до Росії, а пізніше вирішив відправитися на Нову Гвінею. К.М. Бер рекомендував йому спостерігати людей "без упередженої думки щодо кількості та поширення людських племен і рас".

Здійснивши п'ять подорожей на острів Нова Гвінея науковець уперше провів дослідження його корінних жителів – папуасів, що фактично перебували на первісному рівні розвитку, оскільки до середини XIX ст. Нова Гвінея залишалася осторонь від економічних інтересів європейських індустріальних держав. Можливо, вплинуло й те, що на острові не було знайдено родовищ дорогоцінних металів. Не виключено також, що причиною того – чутки про тамтешніх дикунів-людоджерів. До того ж тропічна рослинність перешкоджала освоєнню цих територій.

Перші спроби ґрунтового вивчення Нової Гвінеї почалися в 1871-1872 роках: італійські вчені Луїджі Альбертіс і Одоардо Беккари досліджували північно-західну частину острова. Миклухо-Маклаю доводилося поспішати, щоб застати хоча б деякі племена папуасів в їх природному стані. Тому він обрав практично невивчений південно-східний берег Нової Гвінеї, висадився там у вересні 1871 року й більше року жив серед "дикунів". Науковцю вдалося завоювати довіру папуасів, які визнали його надлюдиною, що вміє запалювати воду, літати повітрям. Такі стосунки забезпечили можливість докладно вивчити життя і побут острівного населення .

Видатний мандрівник довів, що папуаси за будовою тіла та за розумовими можливостями не поступаються європейцям. Їх відставання у суспільному розвитку, наголошував науковець, пов'язане з віддаленням від цивілізованого світу. У його висновках зазначено, що всі люди, незалежно від місця проживання, кольору шкіри, волосся та інших зовнішніх ознак, за своїми біологічними особливостями однакові. Тобто незалежно від расових ознак всі люди належать до одного біологічного виду: людина розумна. У всіх людей спільна внутрішня будова тіла та однакові можливості для досягнення високого рівня цивілізації. Расові ознаки мають лише зовнішнє вираження.

Підводячи підсумки своїх мандрів у Нову Гвінею, науковець упевнено довів, що більшість фізичних особливостей окремих народів, що вважалися расовими, не є початковими, їх виникнення визначено впливом зовнішніх факторів, умовами оточуючого середовища.

Спроби вченого захистити своїх друзів-туземців від поневолення їх острова європейськими колонізаторами не отримали підтримки. Проте наукове значення його досліджень важко переоцінити. М.М. Миклухо-Маклая сучасники називали найбільш сміливим з тихоокеанських дослідників. На його честь близько 300 км північного узбережжя острова Нова Гвінея має назву Берег Маклая [1].

Виявилось, що представники абсолютно різних культур можуть жити разом в дружбі і злагоді на основі універсального морального принципу: не роби іншому того, чого не бажаєш,

щоб робили тобі. Миклухо-Маклай поставив унікальний експеримент – з чималим ризиком для життя, довівши на досвіді не тільки єдність людських рас, а й глибоке спорідненість людей, що відносяться до різних культур. Це стало чудовим географічним відкриттям. Адже пізнання земної природи для нас має сенс не стільки абстрактно-теоретичний, скільки реально-практичний, тобто у зв'язку з пізнанням нашої людської природи і нашого місця і значення в навколишньому середовищі. Для того щоб гідно і довго існувати на планеті, нам необхідно насамперед навчитися жити в злагоді між собою, а всім разом – з навколишнім природним середовищем.

Завдяки титанічній роботі наукової громади наприкінці XIX ст. у Російській імперії було створено умови для формування психології, у руслі розвитку природничих галузей й психіатрії, а далі й акмеології.

Акмеологія як новий науковий напрям, у свою чергу, розширює свої предметне поле досліджень, стає цікавою для інших наук, як природничого, так і гуманітарного напрямів. У її полі зору поняття досконалості, що передбачає рух від певної межі розвитку до досягнення найвищих результатів (вершини) – АКМЕ як втілення найкращих ідеальних властивостей. У такому сенсі сучасна молодь орієнтується на досягнення успіху, на успішну людину – таку, що здатна реалізувати власний внутрішній потенціал [7, с. 7-20].

25 лютого 2015 року викладачі кафедри педагогіки, члени науково-дослідної лабораторії акмеології освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка взяли активну участь у науково-практичній конференції "Родина Миклухо-Маклаїв у історичному, культурно-освітньому та духовному просторі Малинщини", яку проводили на базі Малинського лісотехнічного коледжу. У рамках конференції відбулася історична подія Житомирщини: відкриття "Музею-мандрівки М.М. Миклухо-Маклая", історико-меморіального, краєзнавчого музейного комплексу імені родини Миклухо-Маклаїв, що розмістився у цокольному приміщенні будинку родини відомого мандрівника, антрополога, етнографа, географа (автор архітектурно-художньої експозиції – заслужений діяч мистецтв України Борис Дедов та художник дизайнер Андрій Дедов).

Багаторічна співпраця малинчан з Житомирським державним університетом імені Івана Франка переконує, що на Малинщині достойно та високому науковому рівні досліджують і презентують внесок цієї визначної родини у розвиток науки та практики, а для наукової акмеологічної громади цей музейний осередок має стати освітньо-культурним центром вивчення наукового доробку відомого науковця у його зв'язку з психологією, педагогікою, фізіологією, неврологією у контексті проблеми вдосконалення та самовдосконалення, розвитку і саморозвитку особистості як результату реалізації змісту акмеології як науки інтегративної.

Література:

1. Миклухо-Маклай Микола Миколайович [Електронний ресурс] / С. Uk.wikipedia.org. – Режим доступу: – 18.03.2015 р. – Загол. з екрану.
2. Людські раси, рівність рас [Електронний ресурс] / С. School.xvatit.com. – Режим доступу: <http://school.xvatit.com/index.php?title> – 18.03.2015 р. – Загол. з екрану.
3. Иорданский Н.Н. Эволюция жизни: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.Н. Иорданский. – М.: Академия, 2001. – 432 с.
4. Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання / Гельвецій К.А. –К.: Основи, 1994. – 416 с.
5. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре, или Принципы политического Права / Руссо Ж.-Ж. – М.: "КАНОН-пресс", "Кучково поле", 1998. – 416 с. Перевод с франц. А.Д. Хаютина и В.С. Алексеева-Попова.
6. Подвиг Миклухо-Маклая [Електронний ресурс] / С. Мoyaosvita. – Режим доступу: <http://moyaosvita.com.ua/geografija/podvig-mikluho-maklaya/> – 18.03.2015 р. – Загол. з екрану.
7. Кузьмина Н.В. Акмеологическая концепция повышения продуктивности образования / Кузьмина Н.В. // Акмеология 2007. Методологические и методические проблемы / под ред. Н.В. Кузьминой, Л.И. Дубровиной. – СПб.: Изд-во ЦСИ, 2007. – 210 с.

В. М. Слюсар,
кандидат філософських наук, доцент, докторант
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

АКМЕ ЛЮБОМУДРА, ЯКОМУ ЧУЖИЙ "БАРСЬКИЙ ТОН У ФІЛОСОФІЇ"

У статті подано інтерв'ю з відомим українським науковцем, педагогом, менеджером освіти доктором філософських наук, професором, ректором Житомирського державного університету імені Івана Франка Саухом Петром Юрійовичем, в якому у контексті акмеологічних досліджень висвітлюються його життєві імперативи як основи особистісних саморозвитку та самореалізації, а також аналіз сучасних тенденцій розвитку освіти та ролі педагога в навчально-виховних процесах.

Ключові слова: акмеологія, максимальний розквіт духовних, інтелектуальних і фізичних можливостей, шляхетний дух філософської традиції.

В статті представлено інтерв'ю з известним українським ученим, педагогом, менеджером образования, доктором философских наук, профессором, ректором Житомирского государственного университета имени Ивана Франка Саухом Петром Юрьевичем, в котором в контексте акмеологических исследований освещаются его жизненные императивы как основы личностных саморазвития и самореализации, а также анализ современных тенденций развития образования и роли педагога в учебно-воспитательных процессах.

Ключевые слова: акмеология, максимальный расцвет духовных, интеллектуальных и физических возможностей, благородный дух философской традиции.

The article presents an interview with a well-known Ukrainian scholar, teacher, and manager of education, doctor of philosophical sciences, professor, rector of Zhytomyr Ivan Franko State University – Sauh Petro Yuriyovych, where in the context of acmeological research his life's imperatives being the basis for personal self-development and self-realization are outlined; the analysis of contemporary trends in education and the role of the teacher in educational processes are given.

Keywords: acmeology, the pinnacles of spiritual, intellectual and physical abilities, the noble spirit of philosophical tradition.

Пам'ятаю, ще в студентські роки мені запало в душу чаруюче і просте грецьке слово "акме" (вершина), яке згодом вивело на знайомство з цілою науковою галуззю акмеологією, що вивчає умови спроможності людини досягати максимального розквіту духовних, інтелектуальних і фізичних можливостей. Здавалося б, у чому тут інтрига?.. Людина досягає вершини у своєму житті, в першу чергу, завдячуючи вірі у свої сили, самовдосконаленню та самореалізації. Але згодом, використовуючи алгоритми акмеології, я зрозумів, що людина може досягати всього набагато швидше й ефективніше, ґрунтуючись на життєдайних імперативах знакових особистостей.

Це інтерв'ю, переконаний, допоможе розкрити секрет життєвого успіху людини, яка ніколи не вибудовує неприступних фортець і зарозумілих педагогічних конструкцій, вона просто "мислить життя". Вона вміє "запалити" аудиторію, читача, донести складні проблеми у містких та життєдайних схемах. Йдеться про любовудра, який майстерно поєднує порухи душі, неспокій серця, раціональність розуму і практичність дії. Усі, хто коли-небудь стикався з ним, знають його не лише як талановитого науковця, прекрасного лектора та менеджера освіти й науки, а й як чудову інтелігентну людину, науковий авторитет якої завжди був і є беззаперечним. Ім'я цієї людини Петро Юрійович Саух, доктор філософських наук, професор, ректор Житомирського державного університету імені Івана Франка, лауреат премії НАН України ім. Д. Чижевського, Всеукраїнської премії ім. Івана Огієнка, почесний професор багатьох вітчизняних та зарубіжних університетів. Правда, для фахівців-філософів, науковців, закордонних колег Петро Юрійович належить до тих професіоналів, які не потребують переліку усіх рангів і титулів. У наукових колах ім'я П. Сауха та його авторитетна думка визначає архітектоніку багатьох важливих рішень. "Поліський Сократ, який у прискіпливім, невідступнім діалогізованні висвітлює світи повсякденного життя" – так часто характеризують Петра Юрійовича Сауха ті, хто знають його або долучався до його багатого філософського доробку. Він належить до тих людей, які вносять до атмосфери сучасних інтелектуальних змагань та педагогічних пошуків шляхетний дух філософської традиції, завжди сміливо продукують шляхи подолання морального хаосу й безладдя сьогодення через відродження чесної етики, властивих їй реальних критеріїв добра та досконалості. Професор Саух один із тих небагатьох, хто активно захищає й примножує інтелектуальний ресурс педагога і вченого.

– *Петре Юрійовичу, завжди, коли зустрічаюсь з Вами, пригадую цікавий вірш-посвяту Вам рівненських колег-кафедралів... Пам'ятаєте?*

*Истинно говорю тебе:
прежде, нежели пропоет петух,
трижды ты отречешься от меня.
(Матф., 26, 34)*

*Смутил Христос апостола Петра:
Что мол, еще до затрева утра
Он трижды отречется от него,
Не сохранит святое естество.
Что и сбылось... Но нашего Петра
Не совратит никто: ни страх, ни козни, даже не успех.*

*Он стоек, как гранит. За что и чтим его:
За верность слову, самому себе,
Готовность жить наперекор судьбе,
Отсутствие стремленья слыть святым,
Умение со всеми быть своим.*

*И говорим мы каждый день:
Дай Бог побольше нам таких "каменной"*

– Пам'ятаю... Це було в 1995 році, коли мені виповнилося п'ятдесят років. З великою шаною згадую прекрасних науковців-викладачів кафедри філософії Українського інституту інженерів водного господарства, яку я мав честь очолювати більше десяти років. Усі вони, включаючи лаборантський склад, були яскравими і креативними особистостями, відданими своїй справі. Саме в цьому колективі були реалізовані мої перші серйозні науково-педагогічні проекти.

– *У Вас, як не дивно, доводиться констатувати доволі рідкісне сьогодні ім'я. Як воно Вам дісталось?*

– Звісно, від батьків. Й не думаю, що в честь апостола Петра. У 50-ті роки минулого століття це ім'я було у ширшому вжитку. В одному переконаній, батьки мої хотіли бачити мене працьовитою, чесною і порядною людиною. Я виховувався у простій селянській родині, де ніколи не було нудних моральних повчань, вишуканих і красивих приписів. Був приклад. Приклад повсякденної тяжкої праці, яка була мірилом достатку і життєвої насолоди, обов'язком перед родиною і старовинним селянським родом. Розповідаючи про дідів-прадідів, мене вчили почуттю гордості за ім'я, яке ношу, і відповідальності перед ними. Про це щоразу нагадували "іконостаси" фотографій у простих рамках під склом, що висіли під стелею оселі.

Мені не відомо, чи знали мої батьки, до чого готують мене у житті, але оцю жорстку, сувору лінію (стрижень) мені прищепили. Думаю, що саме ця селянська згуртованість і родова пам'ять доводити будь-яку справу до кінця з високим результатом, стала матрицею мого життя. Саме батьки, їх життя та життєдайні орієнтири стали для мене живильним джерелом глибоких почуттів, чесного сумління і неспокою думки.

– *Цікаво, а ім'я людини залишає якийсь відбиток на її житті?*

– Ніколи над цим особливо не задумувався, але вважаю, що якоюсь мірою ім'я запліднює характер людини, її відчуття впевненості, внутрішньої свободи і особливого комфорту. Принаймні, людина бажає, щоб так було й намагається гармонізувати власний внутрішній світ з іменем, яке носить. Власне, для мене ця містифікація імені теж має певний життєвий смисл.

– *Петре Юрійовичу, які Ваші спогади про школу? Ви, напевне, були відмінником?..*

– До школи я пішов у сім років. Як більшість моїх ровесників, читати не умів. Мама сама грамоти не знала, а батько у свій час закінчив лише три класи церковно-приходської школи, тому вчити мене було нікому. Але в школі я швидко освоївся, і вже через рік батьки гордилися мною. Грамота давалася легко, але насолоди від навчання не отримував. У початковій школі панувала каральна педагогіка і атмосфера страху серед учнів. Смак до навчання прорізувався десь у п'ятому-шостому класі. Особливо любив біологію, географію, математику, історію. З цих предметів часто відстоював честь школи на районних і навіть обласних олімпіадах. Але відмінником не був. Школу закінчив з трьома четвірками, не дотягнувши до срібної медалі, чим викликав мамине розчарування. Йй дуже хотілося, щоб я був найкращим.

– Зрозуміло, а як на Вашому горизонті з'явилася філософія?

– Філософом я не мріяв бути. Це була чиста випадковість. Хоча, хто знає, очевидно, що я йшов по життю інтуїтивно. Думаю, батько, сам цього не усвідомлюючи, готував мене до цієї професії. Його мудрі сентенції, розмірковування над життям формували мій світогляд, навчили не по-дитячому дивитися на світ, що з раннього дитинства вражало дорослих. До того ж нелегке сільське життя, книги, які багаторазово перечитував у сільській бібліотеці, перші намагання словом і пензлем відтворити світ теж робили свою справу (я з дитинства любив малювати, писати новели, оповідання, а прикладом у цьому був В. Стефанік). Усе це, безперечно, штовхало мене в обійми філософії і вилилося у форму моєї пожиттєвої діяльності.

– Ви навчалися в Київському державному університеті імені Т. Г. Шевченка. Як давалося навчання.

– Пам'ятаю, що на перших двох курсах було важко. Я відчував себе, як висловлюється нинішня молодь, "селюком". Підготовка в сільській школі виявилася, м'яко кажучи, неадекватною вимогам найпрестижнішого вітчизняного навчального закладу. Весь час комплексував, але убогість матеріальна розвинула гординю, спонукала вирватись у навчання, довести, що не гірший. У цьому, очевидно, був секрет невтомного бажання вчитися і добиватися високих результатів. Жадоба компенсації, яка переросла згодом у достатньо високий рівень працьовитості, швидко дала свої результати. Уже на старших курсах я був на рівні з тими однокурсниками, які закінчили елітні спеціальні школи.

Я в університеті отримав прекрасну класичну освіту. Пізніше, де б мені не доводилося працювати: в Донецьку, Києві, Рівному чи Житомирі, стажуватися й читати лекції в університетах Німеччини, США, Франції, Польщі, неодноразово переконувався в цьому.

– Якими принципами, цінностями Ви керуєтесь у житті? Чи здійснювали їх переоцінку в різні періоди життя?

– Життя дає завжди людині менше, аніж вона від нього вимагає. Я завжди жив і живу не за формулою "могло бути й краще", а за формулою "могло бути й гірше". Це дозволяє мені радіти кожній життєвій миттєвості. Головне у житті не переоцінити себе: якщо маєш менше, ніж бажаєш, пам'ятай: маєш більше, ніж заслуговуєш. Знаєте, людина подібна до дробу: чисельник – це те, ким вона є, а знаменник – те, що вона про себе думає. Чим більший знаменник, тим менша величина дробу. Мене завжди цікавив чисельник.

Над усе ціную в людях професіоналізм, порядність і патріотизм. Й саме у такій послідовності... На відміну від математики, тут від перестановки цих доданків ("П") – результат завжди інший! Намагаюся бути в житті максимально справедливим, хоча й знаю, що справедливості не досить, щоб принести людям користь, але вистачить, щоб нашкодити самому собі.

Переоцінку цінностей?.. Здійснюю. Й дуже просто. Уявляю себе, скажімо, двадцятирічної давності. Веду розмову: "Я" з "Я". Іноді вона буває непростою, але завжди допомагає сягнути перспектив кристалізації власної "Я-концепції".

– А яке місце у Вашому житті займає праця?

– Для мене праця – це душа будь-якої справи і запорука успіху й достатку. Вона приносить мені не лише моральне, але й естетичне задоволення. Будь-яку роботу намагаюся виконувати з повною віддачею сил і мобілізацією усіх своїх творчих здібностей. Не має значення, чи йдеться про наукову, педагогічну роботу, чи миєш вікна, ремонтуєш кран або будуєш альтанку. Мені імпонує думка М. Лютера, який говорив, що усе, що ми робимо, ми маємо робити так, ніби це найважливіша справа у світі. Якщо ви метете вулиці, метіть так, як Мікеланджело писав свої полотна. Якщо Ви кращий у тому, що робите, навіть якщо це механічна праця двірника, весь світ проторує дорогу до Вашого дому, щоб сказати: тут живе найкращий двірник світу. Праця, особливо результативна, – це головне в житті людини. Від усіх неприємностей, від усіх проблем можна знайти один порятунок – у праці.

– Петре Юрійовичу, чи були у Вас в житті авторитети, на яких рівнялися?

– Мабуть здивую Вас, коли скажу – їх у мене не було. Ніколи не створював собі кумирів й сам у цій ролі не бажав би бути. Не мав і не маю невдячних учнів (а їх тисячі, серед них півсотні кандидатів та докторів наук), бо ніколи не намагався стати для них абсолютним еталоном, а робив усе можливе, щоб прищепити любов до творчості, праці і вміння бути самим собою. Учень ніколи не перевершить свого учителя, якщо бачить у ньому лише "ікону", а не майбутнього

суперника. Повірте, абсолютно ідеальних людей не буває, в одному вони можуть виступати ідеалом, а в іншому – мають те, чого я не бажав би мати в собі.

Звісно, це не означає, що я жив і живу за принципом "безпритульного". Завжди з глибокою вдячністю ношу в пам'яті своїх вчителів, які навчили мене працелюбству, вмінню працювати над собою, приймати блискавичні рішення в екстремальних умовах і нести за них відповідальність. Жалкую за тим, що не встиг подякувати багатьом людям за добро, за науку, за досвід, якими вони ділилися зі мною. Когось вже немає серед нас, з кимось давно не бачились. Здавалося, що встигну, а потім виявилось – пізно...

– Тобто приклад інших має для Вас велике значення. А помилки?

– Без прикладу ніколи нічому не навчишся. Той, хто думає, що може обійтися без інших, дуже помиляється. Але той, хто думає, що інші не можуть обійтися без нього, помиляється ще більше. Я ніколи не соромився вчитися у будь-кого. Це збагачувало життєвий досвід і зміцнювало мій характер. Звідси моє правило: не поступайся рівному тобі, зберігай гідність у ставленні до сильніших і вмій стримувати себе у взаємостосунках зі слабкішими. А помилки бувають у кожного, однак не у кожного вони піднімають хвилю совісті. Ніколи не потрібно боятися помилятися, варто боятися повторювати помилки.

– Наскільки Ви відкриті для спілкування з друзями? Що вони означають для Вас?

– Друзі – це багатство людини, але кількість їх не завжди переростає в якість. У мене їх небагато, але це ті люди, з якими я відверто ділюсь своїми радощами і життєвими негараздами, серед яких знаходжу спокій, затишок і душевну рівновагу. А головне – намагаюся дати їм більше, аніж сам бажав би мати від них. Думаю, в дружбі не має бути ніяких інших розрахунків, окрім самої дружби. Тому істинна дружба нагадує мені імортель: хоча й бліда квіточка, але ніколи не в'яне.

– Сорок років викладацької діяльності, сорок років Ви спілкуєтесь із студентами... Що для Вас студентство?

– Так, справді. Усе свідоме життя я був серед студентів. Студентство – це особлива "тонка й чуттєва" матерія, центральна фігура навчального закладу, його "бродило" й візитівка. Знаєте, що не терпить студент? Над усе зверхності й несправедливості. Особливо це стосується сучасного студента. Тому патерналістська педагогіка, яка ще сьогодні панує у вищій школі, є анахронізмом. Вона має поступитися педагогіці співробітництва, конструктивність якої визначається спільним пошуком істини. Гарантією "співробітництва" педагога і студента має стати усвідомлення того, що викладачеві варто навчати як не-знавцю. Роль оракула-педагога, амбіційного й самовпевненого, не влаштовує сучасного студента. Викладач має виступати не у ролі того, хто усе знає і не має права на помилку. Навпаки, він шукає істину разом зі студентами, як талановитий актор грає роль незнавця. Він разом з ними переживає "проколи" у пошуку істини і разом з ними радіє, коли пошук закінчується успіхом.

– Але наскільки мені відомо, Ви мали можливість випробувати себе й на адміністративній роботі...

Так, і це було. У 90-х роках я займався активною науковою та педагогічною роботою за межами України. Повернувшись у 1998 році, почав активно впроваджувати нові ідеї і набутий досвід в університетських центрах за кордоном. Але до кінця їх реалізувати не судилося. Наприкінці 1998 року мене призначили заступником голови Рівненської облдержадміністрації. Багато кому з моїх колег був незрозумілий цей мій крок. Я ж ніскільки не шкодую, бо це була можливість пізнати життя у всій його повноті, реалізувати на практиці свої теоретичні проекти в освіті, соціальній сфері, політиці. А ще – укріпити волю і розум, гостро усвідомити особисту відповідальність за долю людей і тієї країни, в якій живу і люблю.

Але й в облдержадміністрації я не поривав з науковою й педагогічною роботою. Керував аспірантами, читав лекції, збирав фактичний матеріал, займався аналітикою і прогнозуванням. За чотири роки роботи в адміністрації було опубліковано три книги, десятки статей. До того ж, якщо бути відвертим, не дивлячись на результативність адміністративної роботи, весь час мріяв повернутися до близького й рідного мені роду діяльності.

– Й це, на щастя, сталося наприкінці 2002 року, коли Вас обрали ректором Житомирського державного університету імені Івана Франка. З Вашим приходом університет став лідером освіти України, істинним науковим, культурно-освітнім центром регіону й входить сьогодні в десятку краєвих університетів Центральної України...

– Це була прекрасна нагода повернутися на свою малу батьківщину і присвятити себе улюбленій науково-педагогічній діяльності. Разом з тим це був новий етап в моєму житті, який вимагав інших зусиль й випробувань. Повірте, бути ректором – мало вважати себе відомим вченим. Потрібно мати досвід менеджера, господарника, розуміти глибину науково-освітніх процесів не в деталях, а масштабах. Тим більше, що моє ректорство збіглося з докорінними змінами у вітчизняній освіті, пов'язаними з процесами інтеграції в європейський освітній простір.

Щодо університетських досягнень й перемог – це заслуга нашого потужного колективу франківців. Моє завдання було вселити віру, мобілізувати його на вирішення стратегічних завдань. Потяг франківців набирає сьогодні серйозної швидкості. А сам собі я нагадую людину, яка біжить попереду потяга: усім здається, що змушую нині його рухатись за собою, насправді сам то я знаю, що варто мені зупинитись – і потяг мене розчавить. Біжу не тільки тому, що це потрібно колективу, а тому, що й сам отримую від цього насолоду. Мене чомусь ніколи особливо не цікавило, яке місце під сонцем займаю, а той напрямок, у якому рухаюсь.

– Петре Юрійовичу, сьогодні часто дорікають молоді на індивідуалізм, байдужість, тяжіння не до екзистенціалу "бути", а до – "мати". Що Ви думаєте з цього приводу? Що порадили б молодим людям?

– Не думаю, що нинішня молодь уже безповоротно вражена екзистенціалом "мати". Переоцінка цінностей, справді, має місце. Ми усі є свідками цього. Це правда. Я б сказав, що молодь поранена, але жива. Вона стомила від штучного, удаваного, їй не вистачає щирого й правдивого. Просто вона, без участі нас, старших, втратила, словами Л. Костенко, орієнтири "високовольтної лінії духу". Як зазначав чеський Президент В. Гавел, "за сталінської диктатури ми сиділи в клітках, нас випустили – і ми опинилися в джунглях". Як подолати ці "джунглі"? Лише спільними зусиллями сім'ї, школи і всього суспільства, що ґрунтуються на плеканні високої духовності. Настав час спростувати злий жарт, що "система освіти виконує три функції: камери схову – для школярів, пенсійного фонду – для педагогів, релаксаційного кабінету – для батьків". Перші роблять вигляд, що вчать, й здобувають знання, другі – що вчать, треті – задоволені, що їх не займають. Усі задоволені. Це ситуація стала жорстокою дійсністю. Справа виховання й освіти молодого покоління повинна стати архіважливою турботою всього суспільства. Суспільство, де кожен веде себе егоїстично й байдуже до інших – нежиттєздатне.

Що порадив би молодим людям? Зрозуміти, що світ не лише Боже пристанище, а й пристанище його антипода. А. Камю колись сказав, що наш світ ділиться навпіл: на чуму та її жертв. Не дивлячись ні на що, постійно працюйте над собою, оберігайте свою честь і гідність, самовдосконалюйтесь і щастя саме знайде вас. І ще пам'ятайте: без чесної і справедливої боротьби за успіх цього не станеться. Хто бореться, може програти, хто не бореться – уже програв.

– У Вас серед близько 400 наукових праць є в цьому відношенні, цікава книга "Знайди своє щастя", яка була опублікована ще в 1986 році. Вам тоді виповнилося, якщо не помиляюся, 36 років. Чому саме в такому віці Ви задалися цим питанням? Як Ви розумієте щастя й, накінець, чи щаслива Ви людина?

– Немає філософа, який би не прагнув розібратися у феномені щастя. Очевидно і я не став виключенням. Чому в такому віці? Думаю, що саме у цей життєвий період філософ "визріває", стає самостійним. Для мене було важливим зрозуміти, чому людина кожен раз задаючись цим питанням, дає різні відповіді: в юному віці – одні, у зрілому – інші? Зупиніть на вулиці кількох перехожих і запитайте їх, як вони розуміють щастя. Відповіді будуть найрізноманітніші.

У зв'язку з цим постає питання а чи існує якийсь єдиний алгоритм щастя? Адже його не можна виміряти кількісно. Воно багатобарвне, немов сонячний спектр, і розуміння його залежить від того, як кожен із нас уміє бачити красу світу, людей, власних справ. Виявляється існує... Потрібно жити так, щоб мати свої обрії, свою мету, близьку й далеку, щоб після досягнення однієї мети обов'язково визначалась інша, щоб жити з поглядом уперед: за долиною – далина, подолано один рубіж – подолається й наступний. М. Бердяєв згадував, що колись в юності був вражений глибиною такої думки: "Нехай я й не знаю, в чому сенс життя, але пошук сенсу вже наділяє життя сенсом". В цьому полягає сутність парадоксальності самовизначення (як до речі, й парадоксальності щастя). Знайдений смисл одразу ж знецінює життя (утворюється ніби душевна порожнеча). Тому важливий сам процес пошуку смислу, де окремі (вже знайдені смисли) – це

лише проміжні етапи процесу. Сам процес стає головним смислом – це і є життя як процес, а не якийсь конкретне досягнення (слава, звання, мільйони на рахунках тощо).

Чи вважаю себе щасливою людиною? Думаю, так. Я маю три скарби, якими дорожу: роботу, де знаходжу розуміння; чудову сім'ю, яка очищає від егоїзму, вчить знаходити задоволення в найнезначніших речах; колег і друзів, які були і є джерелом невичерпного ресурсу професійної гідності та інтелектуального спокою.

Як Ваш учень, щиро дякую за ще один урок сходження до акме.

Література:

1. Життєві імперативи та наукова школа професора П.Ю. Сауха: науково-популярне видання / Укладачі: О. В. Вознюк, В. М. Заглада, М. А. Козловець, Л. М. Куницька, П. Ф. Романюк, В. М. Слюсар. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 204 с.

2. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас / П. Ю. Саух. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.

3. Слюсар В. Феномен свободи в культурній самореалізації особистості [монографія] / Вадим Слюсар. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. – 256 с.

УДК 378.141.4(045)

І. В. Соколова,
*доктор педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акмеології
(Маріупольський державний університет)*

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ, АКМЕОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ, АКМЕОЛОГІЧНА ОСВІТНЯ ПРОГРАМА: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ТРИКУТНИК

У статті обґрунтовано акмеологічний підхід як методологічна платформа для створення акмесередовища професійної підготовки майбутнього вчителя на першому і другому рівнях вищої освіти. Акмеологічний підхід розглядається як методична платформа для розробки акмеологічних освітніх програм з акмеологічним компонентом змісту для формування акмеологічної компетентності бакалавра і магістра філології.

Ключові слова: майбутній вчитель, методологічна платформа, акмеологічна компетентність, акмеологічний підхід.

В статье обоснован акмеологический подход в качестве методологической платформы для создания акмеологической среды профессиональной подготовки будущего учителя на первом и втором уровнях высшего образования. Акмеологический подход рассматривается как методическая платформа для разработки акмеологических образовательных программ с акмеологическим компонентом содержания для формирования акмеологической компетентности бакалавра и магистра филологии.

Ключевые слова: будущий учитель, методологическая платформа, акмеологическая компетентность, акмеологический подход.

In the article the acme approach as a methodological framework to build acme environment in the first and second levels of higher education is grounded. Acme methodical approach as a platform for the development of the educational programs with acme content component to form acme competence of a Bachelor and a Master in Philology is characterized.

Key words: future teacher, methodological platform, acmeological competence, acmeological approach.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі є одним з етапів соціалізації людини, спрямованої на професійне становлення особистості та досягнення певної вершини (акме) у неперервному професійному розвитку. Мовна освіта є важливим інструментом життєдіяльності людини, її самореалізації та самоідентифікації як громадянина, як професіонала, як моральної особистості. В умовах імплементації Закону України «Про вищу освіту» і розробки нових стандартів необхідні методологічні і світоглядні орієнтири для формування освітніх програм на бакалаврському і магістерському рівнях вищої освіти, яким визначено акмеологічний підхід. *Акмеологічний компонент* змісту програми підготовки вчителя-філолога як єдність когнітивного, практичного і творчого компонентів сприяє успішності професійної ідентифікації майбутнього педагога у вищих навчальних закладах, подальшому професійному зростанню, самовдосконаленню та самовизначенню у різних сферах життєдіяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Методологічне значення для нашого дослідження мають положення акмеології щодо: закономірностей, етапів та взаємозв'язку різних складових життєвого циклу людини (Б. Ананьєв), умов та факторів, що впливають на досягнення людиною

«акме» (О. Бодальов, В. Зазикін, Л. Орбан); продуктивної діяльності, професіоналізму і педагогічної творчості (Н. Кузьміна). У нашій роботі ми враховували принципи, методи педагогічної акмеології (О. Акімова, Н. Чапаєв) та акмелінгвістики (Л. Румянцева, О. Русінова) – сфери практичної діяльності педагога, яка розглядає і враховує закономірності, чинники та механізми розвитку і саморозвитку дорослої людини з метою досягнення нею найбільш високих результатів у навчанні мови. При цьому мова виступає як засіб досягнення людиною власного «акме» (О. Русінова) [1, с.55].

Метою нашого дослідження є репрезентація акмеологічного підходу для формування освітніх програм підготовки бакалаврів і магістрів філології із кваліфікацією вчителя мови і літератури на першому і другому рівнях вищої освіти.

Акцентуємо на тезах, які налаштовують на процес пізнання визначеного нами предмета дослідження із застосуванням акмеологічного підходу.

Теза перша. Акмеологічний підхід є методологічною платформою для створення акмесередовища вищого навчального закладу як чинника професійної підготовки здобувача вищої освіти, розвитку особистості вчителя-філолога.

Згідно з акмеологічним підходом (О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, Л. Орбан) у процесі професійної підготовки вчителя закладається фундамент його професійної майстерності для реалізації гуманістичної місії – виховання творчої особистості, майбутнього громадянина світу. Акме-цільовий, стратегічно-орієнтований підхід спрямовує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного розвитку та професійного становлення людини.

На думку В.Вакуленко, акмеологічний підхід, як базисна методологічна програма, характеризується прогностичністю, оскільки орієнтує дослідника на прогноз якісного результату, аналіз продуктивності сучасного досвіду підготовки педагога й визначення перспективних ідей, чинників, під впливом яких він складатиметься; на вивчення акмевершин у педагогічній діяльності і проектування продуктивних моделей професійної діяльності [2, с.22].

За І. Леушиної, основними функціями акмелінгвістического підходу є: створення у суб'єктів навчання іноземних мов орієнтирів успіху, спрямованих на досягнення найбільш високих результатів; оптимізація способів структурування мовного матеріалу для стимулювання процесу оволодіння іноземних мов; реалізація творчого потенціалу учня у процесі вивчення іноземних мов. Принципово важливим слід визнати висновок цитованого автора про можливість комплементарного перенесення сформованих мовних навичок не тільки на інші види мовленнєвої діяльності людини (аудіювання, говоріння, читання, письмо), але й на інші дисципліни, у тому числі на професійну діяльність [3].

Логічним вважаємо висновок О.Русінової про значення акмеологічного підходу для формування іншомовних компетенцій у системі безперервної освіти, розвитку у студентів творчої готовності до самореалізації у освітньому, соціальному і професійному середовищах [1, с.58].

Осмислюючи якісні ознаки акмеологічного підходу у вищій педагогічній освіті, доцільно виділити у понятті значимий концепт, який містить певну інформацію про предмет дослідження, а також є критерієм ідентифікації, розпізнавання його з-поміж інших. Концепт розуміється нами як одиниця пізнання світу, цілісне утворення особливого виду, якому властива здатність поповнюватися, змінюватися та відображати людський досвід. Такими у нашому дослідженні ми вважаємо поняття: «акмеологічна спрямованість», «акмеологічне знання», «акмеологічна компетентність майбутнього вчителя мови та літератури».

Під акмеспрямованістю розуміється потреба майбутнього вчителя у досягненні найвищого результату в навчанні мови та формуванні мовної особистості високого ступеня якості [1, с.55]. Під впливом різних факторів, професійної діяльності і власної активності спостерігається динаміка прогресивних змін особистості, що спрямована на його самовдосконалення й самоіснування у площині формування професійної «Я-концепції» вчителя-філолога [4, с.43-44], яку майбутні фахівці усвідомлюють у трьох площинах: у системі професійної діяльності; у системі формальної та неформальної комунікації; у процесі особистісного розвитку. При цьому особистісний і професійний аспекти «Я-концепції» розглядаються як цілісний і безперервний процес досягнення людиною акме-вершин (А. Маркова). Справжнього фахівця-філолога відрізняє культурна чуттєвість, він відчуває себе частиною міжкультурного простору, усвідомлюючи при цьому власну причетність до певної соціокультурної, етнічної спільноти [5,

с.188].

Екстраполюючи основні положення акмелінгвістики на мовну освіту, під акмеспрямованістю розуміємо потребу майбутнього вчителя-філолога у досягненні найвищого результату в навчанні мови та формуванні мовної особистості високого ступеня якості. Відтак, при формуванні змісту маємо враховувати закономірностей досягнення особистістю акме рівня *через мову і мовленнєву діяльність* [6, с.33-36].

Професійна Я-концепція майбутнього вчителя-філолога формується у три етапи. На першому рівні вищої освіти, протягом перших двох років навчання, відбувається становлення “Я-концепції”: в людині формуються уявлення про себе, про власні здібності та здатності щодо організації власної діяльності у новому освітньому середовищі ВНЗ, навколишнє середовище, світ (усвідомлення “Я - особистісне”). На 3-4 курсах відбувається саморефлексія майбутнього фахівця у ракурсі концепції “Я - у професії”. Здатності навчатися засобами іноземних мов, реалізуючи комунікативні наміри, професійно навчати іноземних мов інших зумовлюють високий темп і високий рівень оволодіння іншомовними вміннями й навичками.

Професійно-орієнтований етап реалізації професійної Я-концепції (другий рівень вищої освіти) оцінюємо з точки зору стабілізації особистісного “ціннісного світу”, систематизації компонентів “Я-професійне” та “Я-особистісне” на шляху досягнення людиною власної «акме вершини».

Теза друга. Акмеологічний підхід є методичною платформою для формування освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти, в яких враховано акме-знання, визначено акме-зміст для формування акмеологічної компетентності бакалавра і магістра філології.

Ми виходимо з того, що акмеологічні знання набувають характеру науково-методологічних орієнтирів, тому що є результатом пізнання особою навколишнього світу (природи, суспільства, відносин між людьми). Акмеологічне знання є специфічним, комплексним новоутворенням, інтегруючим соціальні, гуманітарні та природничі (технологічні) закономірності буття людини. Вони є результатом пізнання дійсності та її відображенням у свідомості суб'єкта педагогічної діяльності як професіонала.

Соціальний компонент акмеологічного знання пов'язаний з проблемою сенсу і стратегії життєдіяльності суб'єкта (К. Абульханова), характеризується соціокультурною спрямованістю, гуманістичним світосприйняттям, науковою логікою соціального пізнання. Предметом гуманітарного пізнання стають феноменологія, закономірності, фактори, механізми, умови, способи індивідуального і професійного розвитку суб'єкта діяльності. Гуманітарний компонент містить акмеологічне знання про еволюційний розвиток людини в її біологічному, історичному, індивідуальному розвитку.

Філологічна освіта в системі професійної підготовки майбутнього учителя виконує гуманітарно-гностичну, рефлексивну, особистісно-розвивальну функції. Гуманітарно-гностична спрямована на формування в майбутнього вчителя активного пізнавального інтересу до рідної, національної й світової культур; на формування умінь творчо використовувати отримані знання для вирішення етичних і соціальних проблем у процесі конструктивної співпраці з носіями різних етнічних та інших культурних цінностей. Рефлексія зорієнтована на сприйняття й усвідомлення важливості культурного розмаїття для розвитку особистості, формування в ній етичних уявлень та оцінок, що відрізняються культурним плюралізмом, а також створення умов для перетворення їх у стійкі переконання і навички конструктивної гуманної поведінки. Відтак філологічні знання як складові акмеологічних набувають для майбутнього вчителя характеру орієнтирів для досягнення рівня зрілої мовної особистості.

Спираючись на наукові розвідки Н. Козлової, визначимо основні критерії акмеологічного знання: онтологічний, епістемологічний, інституціонально-організаційний, етичний [7, с.15-16].

Згідно з онтологічним критерієм виділяються специфічні об'єкти науки, різні прояви, втілення, взаємодії об'єкта у сфері соціальної реальності. Такими об'єктами акмеології є професійна діяльність і особистісний розвиток. Епістемологічний критерій свідчить про теоретико-пізнавальні можливості акмеології на відміну від інших наук, що вивчають людину і професійні аспекти її діяльності.

Інституційно-організаційний критерій відображає форми інституціоналізації та організації акмеології як наукової, практичної, навчальної, асоціативної діяльності (наукові співтовариства, міждисциплінарні дослідження тощо). Згідно з етичним критерієм визначаються професійно-моральні якості, цінності, норми, правила поведінки, якими повинен керуватися педагог-

акмеолог у своїй діяльності, розвиваючи і виховуючи морально-етичні принципи, цінності, духовність в інших суб'єктів спільної діяльності.

Ми вважаємо, що «акмеологічне знання» формалізовано в освітньо-професійній програмі, яка визначена у Законі України «Про вищу освіту» як система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти [8].

Для ілюстрації розглянемо акме-зміст освітньо-професійної програми підготовки вчителя-філолога, в якій соціальний, гуманітарний, професійно-орієнтований складові акмеологічного знання характеризуються високим рівнем міжпредметної інтеграції і міждисциплінарної інтеграції.

Гносеологічний аспект інтеграції акмеологічних знань передбачає врахування того факту, що раціональне та чуттєве пізнання є інтегративними за своєю природою. Інтегративну роль відіграють поняття («акме», професіоналізм, зрілість, «самість», акмеологічний простір, акмеологічні технології, акмеологічна школа, педагог-акмеолог, акмеологічний моніторинг) та теорії, що створюють своєрідний каркас, за допомогою якого будуються тематичні модулі дисциплін акме-програми.

Акме-програма підготовки здобувача вищої освіти має враховувати диференціацію акме-змісту на метапредметне, що відображає споріднений зміст для всіх дисциплін у галузі «гуманітарні науки», міжпредметну (для циклу предметів у форматі спорідненого напрямку підготовки «філологія»), предметну, що відображають неповторювані узагальнені об'єкти діяльності або виробничі функції вчителя-філолога та предмети діяльності (мова і література) у площині конкретного поля спеціальності, освітніх рівнів вищої освіти (бакалаврського, магістерського).

Акмеологічна компонента змісту підготовки вчителя-філолога представлена у трьох взаємопов'язаних блоках акме-програми: концептуально-контекстному, технологічному і рефлексивно-проектувальному.

Концептуально-контекстний блок спрямований на розкриття теоретико-методологічних основ акмеології, що досліджує особливості особистісного розвитку людини у професії. Тематичні модулі спрямовані на усвідомлення здобувачем вищої освіти сутності акмеології як науки, основних положень акмеологічної концепції розвитку професіонала, а також чинників, умов, механізмів, які визначають успішність вдосконалення і самовдосконалення педагога у професії і у житті.

Технологічний блок акме-програми спрямований на пізнання майбутніми бакалаврами і магістрами філології методів діагностики і технологій професійно-особистісного розвитку. З позиції акмеології магістранти, наприклад, освоюють технології досягнення вершини майстерності в професії, максимальної творчої самореалізації фахівця і досягнення вищої життєвої самореалізації. Технологічний компонент акме-змісту тематичних модулів спрямований на вивчення і оволодіння майбутніми вчителями-філологами методиками діагностики, аналізу, рефлексії, узагальнення досвіду на лекційних та практичних заняттях, які проводяться у формі тренінгу, дискусій за допомогою Інтернет-комунікації.

Проектувально-рефлексивний блок акме-програми спрямований на розвиток професійно-особистісної рефлексії бакалавра і магістра філології, а також психолого-педагогічного проектування майбутньої педагогічної діяльності, способів самопроекування особистості та міжособистісних відносин. Магістранти залучаються до процесу складання індивідуальних акмеограм, професіограм, карт самооцінки і беруть участь в експертній оцінці індивідуальних проектів, підготовлених однокурсниками. Сформована здатність до самовдосконалення, самореалізації в новому освітньому, соціальному і професійному середовищі виводить особистість фахівця на якісно інший рівень самосвідомості і демонструє творчу готовність студентів до свідомого вибору дискурсу та комунікативної поведінки у професійному і іншомовному середовищі [5, с.58].

Іноземна мова як складова освітньої акме-програми підготовки вчителя мови та літератури є засобом залучення студентів до духовної культури інших народів і пізнання дійсності шляхом іншомовного спілкування, а також способом самопізнання і самовираження особистості у процесі іншомовного спілкування.

Оволодіти професійними педагогічними функціями у процесі опанування акмеологічного

змісту освітньої програми означає бути готовим до ефективного виконання завдань педагогічної діяльності і творчої реалізації функцій вчителя. Виходячи з цього, інтегруючою основою поліфункціональної моделі вчителя-філолога є конкретизовані задачі діяльності (професійна, соціально-виробнича, соціально-побутова тощо), успішність розв'язання яких й зумовлює досягнення вершин професійної майстерності.

Акмеологічна компетентність випускника бакалаврату в ракурсі сформованої особистісно професійної "Я-концепції" уявляється як стійка, ієрархічно організована, узагальнена система знань індивіда про себе, як про особистість та як про суб'єкта професійної діяльності, що включає структурні елементи: образ "Я", самооцінку, поведінкові реакції й очікування; про особистість людини та її акме; про готовність та здатність особистості зробити професійну кар'єру успішною за умови постійного розвитку та самовдосконалення; про умови та засоби досягнення рівня педагога-майстра.

Критеріями акмеологічної компетентності здобувача магістерського рівня вищої освіти визначено: здатність організовувати, планувати та прогнозувати науково-педагогічну діяльність на творчому рівні, виявляючи наполегливість у досягненні мети, відповідальність і турботу про якість виконуваної роботи; здатність навчатися протягом життя, удосконалювати та розвивати інтелектуальний і загальнокультурний рівень на різних етапах професійного і кар'єрного зростання; здатність адаптуватися до змінних умов науково-педагогічного профілю професійної діяльності, до змін соціокультурних і соціальних умов діяльності; здатність до лідерства, готовність до активного спілкування у науковій, педагогічній і соціальній сферах діяльності;

Висновки. Акмеологічний компонент змісту освітньої програми підготовки здобувача вищої освіти із кваліфікацією вчителя мови та літератури включає акмеологічні знання і спрямований на формування акмеологічної компетентності бакалавра або магістра філології як здатності творчо використовувати потенціал (власне "акме") для професійного зростання, самовдосконалення та самовизначення в різних сферах життєдіяльності. Наші подальші розвідки будуть спрямовані на дослідження акмеологічних технологій підготовки здобувача вищої освіти.

Література

1. Русинова Е.Е. Акмеологический подход к формированию языковых компетенций обучаемых в системе непрерывного образования / Е.Е. Русинова // Акмеология : науч.-прак. журнал. – РАО, Межд. Академия акмеологических наук. – 4(32) – М., 2009 – С. 53 – 57.
2. Вакуленко В.М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки – Луганськ – 2008. – 44 с.
3. Леушина И.В. Лингвопрофессиональная подготовка технических специалистов / И.В. Леушина, А.Н. Шамов // Высшее образование в России. – 2008. – №2. – С. 108 – 111.
4. Соколова І.В. Професійна ідентифікація майбутнього вчителя / І.В. Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн. – К., 2012. – Вип. 3/4. – С. 40 – 46.
5. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : моногр. / І.В. Соколова / за ред. С. О. Сисоевої ; МОН України, АПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь ; Дніпропетровськ, 2008. – 400 с.
6. Мусійчук С.М. Акмелінгвістика – нова технологія навчання іноземних мов у немовних ВНЗ / С.М. Мусійчук // Наука і методика: зб. наук.-метод. праць / Редкол.: Т.Д. Іщенко (гол. ред.) та ін. – К.: Аграрна освіта, 2011. – Вип. 22. – 96 с.
7. Козлова Н.В. Психолого-акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования: уч. пособие / Н.В. Козлова. [для слушателей доп. проф. образовательной программы «Преподаватель высшей школы» и студ. псих. спец. – Томск. – Издательство ТПУ. – 2007. – 151 с.
8. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Назва з екрана.

Я. С. Фруктова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент Української Академії Акмеології
(Київський університет імені Бориса Грінченка)

МАС-МЕДІА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ АКМЕ-ОСОБИСТОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті представлено історичний аспект проблеми впливу мас-медіа на формування особистості, її акме-орієнтирів. З огляду на посилення виховної ролі мас-медіа в інформаційному суспільстві, обґрунтовано необхідність включення психолого-педагогічних знань у програми підготовки фахівців з журналістики та інформації.

Ключові слова: акме-особистість, мас-медіа, інформаційне суспільство, медіаосвіта.

В статті представлено історичний аспект проблеми впливу мас-медіа на формування личности, ее акме-ориентиров. В связи с усилением воспитательной роли масс-медиа в информационном обществе, обосновано необходимость включения психолого-педагогических знаний в программы подготовки специалистов в сфере журналистики и информации.

Ключевые слова: акме-личность, масс-медиа, информационное общество, медиаобразование.

This article deals with historical aspect of the problem of the influence mass media on the formation of personality and its acme-orientations. According to the point of strengthening of educative role of mass media in the information society, it is substantiated the necessity to include psychological and pedagogical knowledge in programs of specialist training of journalism and in formation.

Key words: acme-personality, mass media, information society, media education.

Стрімкий розвиток і поширення нових інформаційно-комунікаційних технологій обумовлює кардинальні зміни в інформаційній сфері як на глобальному так і на регіональному рівнях. Їх революційний вплив стосується державних структур та інститутів громадянського суспільства, економічної та соціальної сфер, науки та освіти, культури і способу життя людей. В Окінавській хартії глобального інформаційного суспільства [9] поряд з іншим зазначається необхідність розвитку людських ресурсів, спроможних відповідати вимогам інформаційної епохи, готових до навчання протягом усього життя. При цьому однією з ознак такого типу суспільства є універсальний доступ до освітніх та інформаційних ресурсів. Незаперечним є той факт, що ЗМІ – друковані й електронні, а також нові форми ЗМІ – і надалі будуть відігравати важливу роль як у становленні інформаційного суспільства так і формуванні нового бачення акме-особистості як нормативної, її ціннісно-мотиваційної, емоційно-вольової, поведінкової сфер. Актуальні аспекти проблеми формування акме-особистості в останні роки досліджували О. Бодальов, В. Вакуленко, О. Варфоломєєва, А. Деркач, О. Дубасенюк, В. Зазикін, Н. Кузьміна, С. Макаров, Л. Мітіна, В. Огнев'юк, С. Пальчевський, Л. Рибалко, О. Селезньова та багато інших видатних педагогів, психологів, філософів сьогодення. Проте саме роль ЗМІ у контексті окресленої проблеми розглядалась опосередковано та побіжно. Саме тому метою нашої статті є розгляд впливу мас-медіа як фактора формування акмеологічних орієнтирів особистості інформаційного суспільства. На сьогодні науковці визначають «акме» як соматичний, фізіологічний, психологічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найбільш високих показників у діяльності, творчості. Як правило, вершинну реалізацію особистості пов'язують із віковим періодом дорослості. Проте в акмеологічній концепції В.М.Максимової [7] зрілість розглядається в якості характеристики рубіжних етапів на шляху дорослості зростаючої людини у процесі навчання та виховання. Зрілість, стверджує автор, це акме-вершина, яка утворюється на пересіканні гетерогенних процесів: вікового психофізіологічного розвитку з домінуванням закономірностей соціокультурного розвитку. Із зрілістю пов'язаний рівень розвитку зростаючої людини. Вікові стадії розвитку так чи інакше співпадають із ступенями навчання. Кожна така стадія – ступінь закінчується досягненням своєї вершини, певного виду зрілості як готовності до наступного розвитку. Кожний вид зрілості, згідно В.М.Максимової, відображає новий виток у духовному освоєнні світу, у світогляді, ціннісно-сміслових домінантах і способах життєдіяльності зростаючої людини, в її цілісному розвитку, у взаємодії індивідних, особистісних і суб'єктивно-діяльнісних чинників дозрівання. Зрілість – це також соціально-педагогічний результат, який виникає у процесі взаємодії соціального та педагогічного середовища розвитку особистості. Таким чином В.М.Максимова, точку зору якої ми поділяємо, стверджує, що акмеологія не є

наукою про розвиток тільки дорослої людини як традиційно вважається, а є сферою знань про закономірності досягнення вершин у цілісному розвитку людини на кожному віковому етапі й у різних сферах її життєдіяльності. Акмеологічність при цьому розглядається як властивість життєдіяльності людини, що характеризує її прагнення до вершин особистісного, професійного розвитку та самовдосконалення, що виявляється у творчому потенціалі та професійній майстерності. Щодо всебічного розквіту здібностей особистості, то йдеться про гармонійне поєднання прагнень особистості, її можливостей і потреб суспільства. На цей процес впливає чимало суб'єктивних та об'єктивних чинників. Серед об'єктивних чинників, найбільший вплив на сьогодні як кількісний так і якісний, на нашу думку, на особистість здійснюють сучасні масмедіа. Соціальний діалог, вплив і взаємовплив комунікаторів і аудиторії, оперування інформацією і формування нової системи цінностей як окремої особистості так і суспільства на сьогодні здійснюються завдяки засобам масової інформації. Масову комунікацію сучасні науковці розглядають як цілісне соціальне явище, що являє сутнісну частину людських взаємин, яке, з одного боку, відображає факти, події, явища в житті суспільства, з іншого – здійснює вплив на їх формування.

Науковці, зокрема О. А. Гриценко, О. В. Волошенюк, В. Ф. Іванов, Б. В. Потятник [1;4;11] та інші стверджують, що сучасні мас-медіа не тільки інформують та розважають, але й навчають, виховують, глядацьку аудиторію. Канадський соціолог й культуролог М. Маклюен [6] розглядав електронні канали зв'язку як розширення нервової системи людини, відзначав всеосяжний вплив на людське суспільство нових засобів комунікації. Вони, на його думку, обумовлюють зміну історичних епох, витісняють колишні види мистецтва і спілкування й володіють здатністю переводити досвід минулого в нові форми.

Ще у середині минулого століття Г. Лассвелл [16] висловив припущення, що медіа здійснюють три основні соціальні функції: спостереження за поточними подіями (виробництво новин), взаємозв'язок між членами суспільства (відбираючи, інтерпретуючи і критикуючи поточні події), передавання соціальної спадщини (соціалізація). Ще раніше, Самюелю Стауфферу вдалося виміряти кумулятивний (сукупний) ефект медіа (наприклад, газета за певний проміжок часу чи за певною тематикою за певний проміжок часу). Тобто медіавпливи справді можуть мати різний характер, але з урахуванням відповідних об'єктивних чинників. Вони можуть бути за змістом когнітивними (такими, що впливають на мислення та навчання), поведінковими та афективними (емоційними); за типом - прямими та опосередкованими, за часом - короткочасними, тривалими чи уповільненими, за масштабами охоплення - ізольованими та загальними. С. Стауфер [19] першим застосував методи емпіричного дослідження, а також методи математичної статистики, та експериментально підтвердив важливість таких змінних, як освіта, вік, а також інших відмінностей, що визначають кількісні та якісні результати медіавпливів. Розвиток цих ідей прослідковується у багатьох наступних теоріях зокрема теорії культивування, яку було розроблено Д. Гербнером [14] та його співробітниками у Пенсильванському університеті. Автори теорії переконують у тому, що люди втягуються в культурне оточення, створене медіа, і не можуть вирватися з-під «культивованого» ними впливу. В основу цих висновків було покладено результати дослідницької програми проблем медійного насильства «Проект культурних індикаторів». Головне твердження теорії культивування полягає в тому, що чим більше часу глядач проводить перед телевізором, тим більше його сприйняття світу наближається до того образу, який він бачить на екрані. За цим принципом відбувається формування політичних установок, а нерідко і вибір життєвого шляху людиною. Коли цей сконструйований світ і реальність добре узгоджуються один з одним, має місце явище резонансу і ефект культивування стає ще більш помітним. У протилежному випадку може виникнути стійкий психологічний дисонанс з непередбачуваними наслідками для людини. Залежно від індивідуальних характеристик телеглядачів ефект культивування може бути більше або менше вираженим. Дослідження показали, що світогляд споживачів з вищим рівнем освіти менше потрапляє під вплив телереальності. Що стосується інших авторських теорій, то узагальнюючих результати передусім психологічних досліджень масово-комунікаційної практики, Річард Харріс [12] виділив в якості основних, поряд зі згаданою теорією культивування, ще п'ять: соціального навчання, соціалізації, використання і задоволення, встановлення (нав'язування) порядку денного, когнітивну (конструктивістську). Перший підхід виник в надрах біхевіористської психології, що обґрунтовує зв'язок між стимулом і реакцією (SR), і розроблявся Албертом Бандурою [13] і його колегами. Науковці стверджують, що особистість засвоює моделі

поведінки, дивлячись, як оточуючі поводяться, а потім імітуючи їх дії. Роль ЗМІ набуває значимість, коли герої медіапростору стають зразками для наслідування, визнаються акме-особистостями. Засоби масової інформації повинні привернути увагу аудиторії, змусити людину думати про той чи інший приклад, моделі поведінки, а мотивація має спиратися на внутрішнє або зовнішнє підкріплення. Теорії соціалізації мають багато спільного з теорією культивування, але її автори акцентують увагу насамперед на те, як засоби масової інформації, завдяки своєму тривалому впливу, стають джерелом знань особистості про світ та її ролі в ньому, а отже визначають акме-орієнтири. Дж.Мейровіц і Н. Поустмен [17] в результаті проведених досліджень зробили висновки про те, що в століття телебачення процес соціалізації дітей та юнацтва відбувається набагато динамічніше, ніж у попередні роки і навіть століття. При цьому якщо діти стають схожими на дорослих, то дорослі, в процесі розвитку за допомогою ЗМІ різних технологій ігровеалізації представників аудиторії, нерідко впадають у світ дитинства і нереалізованих колись комплексів, таким чином особистість визначає акме-вершини, які не відповідають її віковим особливостям та творчим потенціям. При посередництві мас-медіа може до того ж «згладжуватися» різниця між статями, різниця статусних ролей, наслідком чого можуть стати недосяжні та викривлені орієнтири акме. Розенберг Г. [18] наприкінці минулого століття також зробив важливі висновки щодо ЗМІ як джерел національної та культурної соціалізації, виявив чинники, що динамізують ці процеси і перешкоджають їхньому розвитку.

Теорія використання і задоволення надає великого значення активній ролі аудиторії в прийнятті рішень і визначенні цілей при споживанні нею продукції ЗМІ. Блумер Дж. Г. з колегами [14] дійшли висновку, що характер впливу ЗМІ частково залежить від того, коли людина їх використовує і яке задоволення вона від них отримує. На думку науковців, ЗМІ є в більшості випадків не тільки джерелом новин та розваг. Вони, наприклад, дозволяють людині позбавити себе від необхідності що-небудь вивчати. Або дозволяють текти від реалій життя у світ ілюзій і фантазій, у такому світі і акме-досягнення ілюзорні та примарні. Допмагають залученню, приєднанню (афіліації) до тієї чи іншої соціальної групи як реальної, так і тієї, до якої людина хотіла б належати, проте не має необхідних знань, навичок, здобутків, матеріальних атрибутів. Останнє дозволяє людині позбутися потреб щодо самоосвіти, саморозвитку, самореалізації, знизити рівень акме-досягнень або визнати їх вже реалізованими.

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

Когнітивна (конструктивістська) теорія узагальнює багаторічний емпіричний матеріал дослідження масово-комунікаційної практики. Важливим її принципом є твердження, що обробка інформації носить конструктивний характер. Тобто аудиторія не просто кодує, а потім відтворює інформацію, отриману зі ЗМІ. Швидше люди засвоюють інформацію, інтерпретуючи її відповідно з уже наявними у них знаннями, уявленнями, а також контекстом, в якому отримано повідомлення. Ми завжди активно осмислюємо те, що бачимо і чуємо, і наші думки стають важливою частиною конструктивного процесу пізнання (С. Хойер). У процесі засвоєння інформації беруть участь схеми (В. Бревер, Г. Накамура): на відміну від стереотипу - це вербальна і невербальна інформація та ментальна схема, заснована на минулому досвіді людини. Значна частина змісту, як правило, культурно обумовлена. Схема, якою можуть дотримуватися представники певної культури, здатна призвести до того, що вони стануть інтерпретувати зміст мас-медіа інакше, ніж представники іншої культури. Необхідно наголосити, що наведені теорії на сьогодні розглядаються як актуальні, а їх положення не піддаються сумніву, а лише знаходять підтвердження під час аналізу медіа-практики.

У сучасних соціально-психологічних дослідженнях поряд з іншими описується традиційна маніпулятивно-управлінська функція ЗМІ: формування культурних та морально-етичних цінностей, зміна установок, моделей поведінки і сприйняття дійсності. Засоби масової інформації

продовжують нав'язувати більшості соціуму зразки-еталони акме-досягнень, створюють нову ілюзорну реальність, помилковий світ, що дає забуття і можливість задоволення різноманітних потреб: від відчуття безпеки до потреби у приналежності, визнанні, любові, схваленні, самореалізації.

У наукових роботах розглядаються різноманітні масово-комунікаційні аспекти деіндивідуалізації особистості, які перешкоджають формуванню її акмеологічності, окремі з них навіть описані у підручниках для фахівців з журналістики та інформації. Так, зокрема В. Ф. Олешко [10] у навчальному посібнику «Психологія журналістики» дає характеристику «мазохістській» залежності від ЗМІ, типологізованого конформізму та ігровізації, творчій афектації. Перший психологічний феномен виникає тоді, коли індивід позбавлений можливості прийняття самостійних рішень, їх йому диктують зі сторінок періодики, з екрана телевізора, з динаміка радіоприймача. Відбувається це тому, що особистість в нових обставинах життя або під час життєвої кризи через особливості свого характеру відчуває почуття безпорадності, соціальної неповноцінності. Людина отримує певне полегшення та навіть задоволення від того, що хтось за неї приймає рішення, бере на себе відповідальність за долю - її особисту або цілого покоління.

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

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

Творча афектація - це форма деіндивідуалізації особистості, яка знаходить вираз у певних асоціальних проявах. Наприклад, у формуванні маніпулятивного типу особистості, в бажанні за допомогою ЗМІ хоча б на короткий час здобути владу над іншими людьми, поставити їх в залежність від себе, змусити жажнутися, злякатися, страждати. Неприродне творче збудження нерідко обумовлено підсвідомими почуттями образи, власного безсилля, помстою. Суспільна свідомість, на думку фахівця, переповнена спотвореними уявленнями про нерозв'язні протиріччя індивідуального та суспільного буття, постійному протиборстві статей, колективними міфами, припущеннями, здогадками, плітками, чутками, томуодне з головних завдань засобів масової комунікації - руйнувати їх, замінюючи достовірними фактами. Завдання журналіста полягає насамперед у тому, щоб відновити все різноманіття фактологічних зв'язків. Результати наукової розвідки історичного аспекту проблеми дослідження медіа впливів на особистість дозволяють говорити про кореляцію між індивідуальними особливостями, серед яких першочергове значення мають не стать чи соціальний статус, а критичне мислення та рівень освіти та ступенем включення моделей поведінки, поглядів, ставлень до дійсності у досвід людини. При цьому фахівці медіа сфери мають значний арсенал засобів щодо посилення цього впливу. На думку вітчизняної дослідниці Н.І.Зражевської [3], розуміння масово-комунікаційних ефектів потрібне кожному. Професійні комунікатори мають добре володіти цим ефективним інструментарієм та орієнтуватися в небезпеках, на які вони, свідомо чи несвідомо, можуть наражати суспільство. Поряд із тим, споживачі масової інформації також потребують знання теорії комунікації, щоб не ставати жертвами маніпуляцій. Оскільки медіакультура стає найбільш динамічним сегментом сучасної культури взагалі, вона потребує особливої уваги і досліджень. Системно в Україні медіа освіта як просвітницький напрямок почала розвиватись лише останні роки. У 2010 році Національна академія педагогічних наук схвалила «Концепцію впровадження медіаосвіти» [5], яка пройшла до того громадське обговорення, її проект було опубліковано в освітянських газетах. У преамбулі документу говориться про те, що стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними. На

взаємодію з різноманітними медіа (преса, радіо, кіно, телебачення, інтернет) припадає вагомий частка в бюджеті вільного часу громадян України, чим зумовлюється їх значний вплив на всі верстви населення, передусім дітей і молодь. Медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання. До цього додаються вседозволеність інформаційного ринку, засилля низькопробної медіа-продукції, низькоморальних ідеологем та цінностей, що спричинює зниження в суспільстві імунітету до соціально шкідливих інформаційних впливів. Відтак постає гостра потреба в розвитку медіа-освіти, одне з головних завдань якої полягає в запобіганні вразливості людини до медіа-насильства і медіа-маніпуляцій, втечі від реальності в лабіринти віртуального світу, поширенню медіа-залежностей. На сьогодні у багатьох країнах медіа-освіта функціонує як система, що стала невід'ємною частиною, з одного боку, загальноосвітньої підготовки молоді, з другого – масових інформаційних процесів.

У 2011 році розпочато всеукраїнський експеримент, мета якого полягає у визначенні найкращої моделі масової медіаосвіти саме для нашого соціокультурного простору. На думку Л. А. Найдьонової [8], завідувача **лабораторії масової комунікації та медіаосвіти** НАПН України, ключові засади вітчизняної моделі, спираються на розуміння процесу взаємодії суб'єктів у сучасному інформаційному просторі, де відбувається не лише створення і передача інформації, але й формування і самоперетворення суб'єктів взаємодії. Медіа, які раніше виступали в якості «передавачів» інформації, потім усвідомлювали себе як «виробники» інформації, нині стають організаторами (навігаторами) комунікації інших суб'єктів. Споживачі медіа, які раніше пасивно «приймали» як реципієнти відправлене через канал медіаповідомлення, сьогодні стають повноцінними суб'єктами інформаційно-комунікаційної взаємодії (авторами, агентами, навігаторами взаємодії). Вітчизняна модель передбачає поєднання захисної, естетичної, критичної і творчої моделей медіаосвіти. Як переконують проміжні результати експерименту, негативними наслідками медіа впливів на особистість учнів різного віку можуть бути: затримки розвитку вольових процесів (надмірне захоплення медіа), засвоєння викривлених норм міжособистісних стосунків, гендерних ролей, вульгаризація романтичних стосунків, заміщення реальних стосунків віртуальними персонажами, експериментування із власною кіберперсоною в соцмережах (е-ідентичністю), неадекватна самооцінка, відволікання від професійного вибору і самореалізації, планування кар'єрного розвитку.

На основі аналізу далеко не повного переліку аспектів проблеми, ми можемо зробити висновки, про те, що мас-медіа на сьогодні сприяють засвоєнню людьми різного віку та різних груп широкого спектра соціальних норм та формуванню в них ціннісних орієнтацій; вони фактично є своєрідною системою неформальної освіти та просвіти різних категорій населення. При цьому користувачі мас-медіа здобувають досить різнобічні, суперечливі, несистематизовані знання, відомості з різних питань суспільного та політичного життя. Мас-медіа своїм впливом створює інформаційний світ, у якому людина протягом життя виробляє власний світогляд щодо способу, стилю, типів поведінки. А якщо інформація мас-медіа має суперечливий характер, то слід говорити про різноманітність типів поведінки, які формуються в результаті користування людиною інформацією. Мас-медіа відображають умови життя людей, системи їхніх спільних зв'язків та залежностей у макро- і мікромасштабі. При цьому вони виконують такі завдання: фіксують і розвивають інтереси як особистості, так і суспільства. На сьогодні інформаційний потік, трансльований ЗМІ, умовно поділяють на три різних, з погляду споживачів, класи: «нав'язувані» (пропаганда, паблікрілейшнз, реклама); «бажані» (запитувані, систематично споживаються «середньостатистичним» представником реальної аудиторії); «необхідні» (повідомлення, що характеризуються специфічним, прагматично обумовленим інтересом конкретних груп як реальної, так і потенційної аудиторії конкретного ЗМІ). Вважаємо, що система освіти як соціальний інститут має бути одним із основних замовників «необхідних» інформаційних потоків та активно впливати на державну інформаційну політику, зокрема щодо узгодження виховних впливів, які здійснюються через зміст освіти та зміст медіа дискурсу. Аналіз сучасного контенту українських масмедіа демонструє протиріччя між акме-орієнтирами, які задекларовано в нормативних документах системи освіти, зокрема Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів зонз України», «Концепція національно-патріотичного виховання молоді», Державні стандарти початкової та загальної середньої освіти та стереотипами, моделями поведінки, атрибутами успіху професійної діяльності та приватного

життя, зразками для наслідування у вигляді нормативних акме-особистостей, які формують ЗМІ. Ці суперечності дозволяють нам говорити про необхідність включення в освітні програми фахівців з журналістики та інформації навчальної дисципліни «Медіаосвіта», зміст якої дозволяв би визначити роль ЗМІ щодо навчання та виховання молодого покоління, унаочнити медіа впливи на особистість, сформувавши відповідальність за їх наслідки, проектувати інтегроване освітнє середовище (педагогічне та медійне). Тим паче, що фахівці медіасфери починають визнавати виховну функцію як професійну. Проте не зважаючи на наведені приклади, окреслення навчальної та виховної функції медіа у інших численних дослідженнях, на сьогодні ще не отримали наукового обґрунтування позиції щодо розгляду педагогічної компетентності фахівців з журналістики та інформації як загально-професійної. Ще більш актуальним це положення стає з огляду на висновки колег, зокрема І.В. Жилавської [2], які наголошують на формуванні медіакультури громадян не педагогами, а саме фахівцями з журналістики та інформації, з огляду на їх професійні знання та практичний досвід.

Щодо перспектив подальших наукових розвідок, то першочерговим та вкрай гострим, з огляду на роль медіа у формуванні особистості, що ні теоретики ні практики не піддають сумніву протягом останніх десятиліть, як було представлено вище, та лише посилення медійних впливів на особистість в інформаційному суспільстві, залишається питання психолого-педагогічної освіти саме фахівців з журналістики та інформації.

Література:

1. Гриценко О. Мас-медіа у відкритому інформаційному суспільстві й гуманістичні цінності. - К, 2002.- 203 с.
2. Жилавская И.В. Интерактивная (журналистская) модель медиаобразования // Медиаскоп. – 2008. – № 2.
3. Зражевська Н.І. Розуміння медіакультури: комунікація, постмодерн, ідентичність, ідеології, медіаконтроль/ Зражевська Н. І.- Черкаси, 2012 - 408 с.
4. Іванов В. Ф. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник. / В. Ф. Іванов, О. В. Волощенко; За науковою редакцією В. В. Різуна. – Київ: Центр вільної преси, 2012. – 344 с.
5. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bibl.com.ua/informatika/34075/index.html>
6. Маклюэн Г. М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн. — М., 2003. — 464 с.
7. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования/В.Н. Максимова// Завуч. – 2004. - №7. – С. 30-41.
8. Найдьонова Л. А. Медіаосвіта в Україні: особливості реалізації соціально-психологічної моделі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.academia.edu/4698433/>
9. Окінауска Хартія глобального інформаційного суспільства // Дипломатичний вісник,- 2000, № 8,- С. 51-56.
10. Олешко В.Ф. Психология журналистики. Учебное пособие. /В.Ф. Олешко— СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2006. - 240 с.
11. Потятник Б.В. Медіа: ключі до розуміння. Серія: Медіакритика / Б.В. Потятник. – Л. : ПАІС, 2004. – 312 с.
12. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис.- М.: «Олма-пресс», 2003.–320 с.
13. Bandura A. Social learning theory. Inglewood cliffs/A. Bandura. -N.Y., PrinticeHall, 1977.-p. 320
14. Blumer J.G. The television audience. A revised perspective. Sociology of mass communications / D.McQuail, J.G. Blumer, J.R.Brown,1972,-p. 135-165
15. Gerbner G. Gender and age in prime time television /G. Gerbner // In: S. Kirschner& D. A. Kirschner (Eds.). Perspectives on psychology and the media. - Washington, DC: American Psychological Association.1997. - p. 69-94.
16. Lasswell H. The Structure and Function of Communication in Society // The Communication of Ideas / Ed. by L. Bryson. - NewYork, 1948.- p. 180-194
17. Meyrowitz J. Nonsense of place: The impact of electronic media on social behavior / J.Meyrowitz. - NewYork: Oxford UniversityPress,1985,- p. 432
18. Rosenberg H. TV gratuitously puts down another people / H. Rosenberg. - ManhattanMercury, 12, 1993, June II
19. Stouffer S. Social Research to Test Ideas. Glencoe/ S.Stouffer. -1962.

Л. Л. Хоружа,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акрмеології
(Київський університет імені Бориса Грінченка)

РОЗВИТОК АКМЕОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ МОРАЛЬНИХ ДИЛЕМ

У статті актуалізується проблема професійної етики педагога, розкриваються особливості розвитку його акмеологічної позиції у процесі вирішення моральних дилем. Наводяться приклади різних конфліктних ситуацій, які виникають у шкільному житті, визначаються деякі шляхи їх подолання, подається алгоритм деонтологічного аналізу етичних дилем.

Ключові слова: акмеологічна позиція, педагогічна етика, моральна дилема, конфлікт, етичне самопізнання педагога.

В статье актуализируется проблема профессиональной этики педагога, раскрываются особенности развития его акмеологической позиции в процессе решения моральных дилемм. Приводятся примеры различных конфликтных ситуаций, возникающих в школьной жизни, предлагаются пути их преодоления, предлагается алгоритм деонтологического анализа этических дилемм.

Ключевые слова: акмеологическая позиция, педагогическая этика, моральная дилемма, конфликт, этическое самопознание педагога.

The problem of professional ethics of a pedagogue is actualized, particularities of development of its acmeological position is shown in the process of moral dilemma in the article. The examples of different conflict situations are presented, that arise during scholar life, some ways of its overcoming are described, the algorithm of deontological analysis of ethical dilemmas are presented.

Key words: acmeological position, pedagogical ethics, moral dilemma, conflict, ethical self-understanding of the pedagogue.

Кардинальне реформування життя нашого суспільства, яке відбувається в умовах глобальної інтеграції у світовий освітній простір, суттєвої модернізації системи освіти, підвищення рівня професійної компетентності фахівця впливають на утвердження таких суспільних й особистісних цінностей, як “людина”, “духовність”, “мораль”, “професіоналізм”. Саме вони є змістовим ядром розвитку акмеологічної позиції професіонала. Особливої значущості вона набуває для представників педагогічної професії. Адже сьогодні у освітянській практиці відбувається інтенсивне поширення гуманістично зорієнтованих підходів і технологій, спрямованих на цілісний розвиток особистості всіх учасників педагогічного процесу, активізацію їх творчих, суб'єктних можливостей, зростання ерудиції і загальної культури.

Акмеологія як принципово нова наука, джерела якої знаходяться в педагогіці та психології, досліджує різні аспекти підвищення якості і результативності професійної діяльності фахівця, розвитку його особистісних якостей. У цьому контексті, спираючись на наукові доробки Ветрової Я.А., акмеологічна позиція педагога – є свідченням його професійної зрілості, гуманізму, любові до людей, предмету та педагогічної професії, вона характеризується прагненням до самовдосконалення, творчості, педагогічних інновацій, досягнення успіху у професійній діяльності [1]. У розвитку такої позиції педагога велике значення мають процеси вдосконалення професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості. При цьому етика є системотвірною складовою цих двох підсистем, основою формування моральних професійно-особистісних цінностей, наявність яких дозволяє учителю завжди правильно обрати етично адекватну поведінку в різних ситуаціях мінливого шкільного життя. Акмеологічна позиція педагога, так само і як його професійна етика реалізуються через систему ставлення учителя до різних суб'єктів і об'єктів педагогічної діяльності. Отже, саме дослідження деонтологічних основ педагогічної професії дозволяє вивчати індивідуальні, особистісні, професійні та суб'єктно-діяльнісні характеристики педагога в єдності, що у кінцевому випадку впливатиме на розвиток його акмеологічної позиції.

Реалізація цих завдань пов'язана із засвоєнням учителями норм і принципів педагогічної етики, відповідною деонтологічною підготовкою. Учительська етика присутня у кожному фрагменті педагогічної дії, це, так званий, професійний «компас», який орієнтує вчителя у смислово-і ситуативному полі, підказує необхідну стратегію і тактику поведінки. Щодня вчителю необхідно регулювати і корегувати поведінку учнів, розвивати в них суспільно значущі якості й долати недоліки поведінки. Така специфіка навчально-виховного процесу уможливує

виникнення багатьох складних ситуацій, подолання яких, потребує від учителя гнучкості, тактовності, вміння якомога швидше знайти необхідне рішення і не поглиблювати суперечності, що виникли. Тому, вміння педагога розв'язувати проблемні ситуації, моральні колізії, дилеми – є важливою етичною складовою розвитку акмеологічної позиції вчителя, який не втягується у конфлікт, а обирає педагогічно доцільне рішення.

Тактика поведінки педагога у напружених ситуаціях шкільного життя залежить від:

- вміння оцінити ситуацію, в якій існує небезпека порушити норми етики;
- володіння інформацією щодо причин виникнення моральної дилеми;
- врахування суб'єктивних особливостей учня та об'єктивних умов, в яких виникла суперечність;
- оцінки здатності самого учня подолати проблему, або необхідності допомогти йому вчителю;
- прогностичного бачення наслідків педагогічного впливу на конкретну особистість і колектив в цілому тощо.

З метою аналізу сутності моральної дилеми як засобу розвитку акмеологічної позиції педагога, слід дати визначення цьому поняттю. Моральні дилеми (від грец. *di(s)* – двічі та *lemma* – припущення) – ситуації, в яких кожний вибір має етичні застереження. Проблема вирішення моральних дилем з метою формування лідерства, професіоналізму фахівців людинознавчих професій розглядається активно і зарубіжними вченими [5].

До моральних дилем у педагогічній практиці можна віднести ускладнення, які майже щодня повинен вирішувати учитель:

- Яку інформацію слід подавати батькам про дітей?
- Чи можна обговорювати окремих учнів з колегами?
- Яку інформацію можна приховувати від учнів, а яку ні?
- Чи етичне репетиторство власних учнів?
- Чи має вчитель втручатися у сімейне виховання, давати поради батькам?
- Чи можна обговорювати з колегами окремих учнів?
- Яку інформацію можна приховувати від учнів, а яку ні?
- Яка межа відкритості та емоційності у спілкуванні з дітьми?
- Чи можна давати поради батькам в ситуаціях, що виходять за межі професійної компетентності?
- Чи можна втручатись в особисте життя родини учнів, нав'язувати їм власну точку зору та цінності (власний погляд на проблему)? І перелік таких питань, які у своїй основі мають моральну природу, можна перерахувати чимало. Шукаючи відповідне етичне рішення, слід обов'язково зважати на соціальний контекст, в якому виникає проблема, або ситуація, а також спиратися на деонтологічні етичні норми професійної поведінки вчителя.

Особливим напруженням характеризується моральний конфлікт, як протиріччя між особистісною “Я” сферою та сферою моральних взаємин і свідомості. Конфлікт (лат. *conflictus* – зіткнення суперечливих інтересів, поглядів, розбіжність позицій тощо). Психологи зазначають, що у конфлікті, як правило, людина займає три вирішальні позиції, основу яких, складають вкорінені у свідомості та поведінці ролі. А саме:

- „Самодержавна”, коли поведінка узгоджується з формулою - ”це так, бо я так думаю!”; „Я вчитель і цим визначено моє право відстоювати власну позицію”;
- „Псевдологічна”, побудована на фактах доказу логіки й здорового глузду. Але, якщо протилежна сторона наводить антиаргументи, то протистояння зведеться до фрази: „А хто ти такий, щоб мені вказувати?!”;
- „Досвідченої людини”, яка характеризує потребу особистості у самоствердженні. Суть справи нерідко поглинається низкою дрібниць (вимогою додержувати дисципліни, термінів – під час виконання завдань тощо).

Учені розрізняють “зовнішні” та “внутрішні” конфлікти. Перші – зовнішні, доступні для сприйняття, а другі пов'язані з розладом самого з собою. Для особистості такий конфлікт є відображення внутрішньої боротьби мотивів, почуттів. Найбільш часто виникають особистісні конфлікти між моральними почуттями та раціональною сферою людини, обов'язком і бажанням, можливостями і прагненням [2]. В основі таких конфліктів - частіше неспівпадіння суб'єкт - суб'єктивних очікувань. Наприклад, вимоги адміністрації і педагогічні можливості вчителя, сподівання вчителя на допомогу батьків та їх небажання її здійснити тощо.

Природа етичного вибору має принципове значення у вирішенні моральних дилем. Для його визначення доцільно пригадати структуру людського вчинку, основу якого утворює мотив. Він може виступати метою моральної діяльності, бути обумовлений почуттям обов'язку, бажанням захистити честь і гідність тощо. Психологи стверджують, що у конфліктах особистість віддає перевагу найбільш сильним головним мотивам, інші ж підпорядковані їм. Моральний вибір може відбутися лише тоді, коли мотив буде підпорядкований результату [74, с. 165].

При цьому моральний вибір у конфліктній ситуації залежить від багатьох факторів. А саме, від:

- рівня сформованості ціннісних орієнтацій у особистості, відповідності вчинку соціальним нормам;
- ступеня відповідальності, що визначається усвідомленням особистістю соціальної значущості розв'язання конфлікту, прогнозуванням наслідків вчинку, постійним контролем і критичним ставленням до власних дій і готовністю відповідати за них;
- гуманного шляху подолання конфлікту, ефективності педагогічних засобів;
- професійного досвіду і культури педагога;
- рівня професійно-педагогічної компетентності тощо.

Розв'язуючи моральну дилему, вчитель також має оцінити спрямованість своїх професійних дій. А саме: інтереси справи, психологічний клімат в колективі, розвиток дружніх стосунків, ствердження вчительського авторитету тощо. Долаючи конфлікт, учителю слід завжди керуватися порадою Будди, яка була сформульована дві з половиною тисяч років тому: "Справжня перемога – та, коли ніхто не програє, а виграють обидві сторони". Перемога через згоду – ось принцип педагогічної поведінки у конфлікті.

Однак, важливо не доводити ситуацію до конфлікту, унеможливити його виникнення. Одним з ефективних способів профілактики конфліктів є робота педагога над створенням емоційного настрою школярів у навчальному процесі та регуляція власної поведінки на засадах професійної етики. У таблиці наведені непродуктивні та оптимальні дії вчителя щодо створення емоційного тла освітнього процесу як важливого елементу прояву професійної етики вчителя, визначення акмеологічної позиції та уникнення конфліктних ситуацій.

Таблиця 1

Порівняння ефективності педагогічних дій (непродуктивні і оптимальні) вчителя щодо уникнення конфліктних ситуацій

<i>НЕПРОДУКТИВНО</i>	<i>ОПТИМАЛЬНО</i>
- роздратування, невдоволення	- підбадьорення, похвала, гумор, усмішка
- моралізація	- переконання, особистий приклад
- не емоційність, пасивність	- стимулювання діяльності учнів шляхом переключення на інші види діяльності
- негативна оцінка особистості	- організація діяльності, а не поведінки
- глузування, поблажливність	- створення ситуацій успіху, взаємодовіри
- постійні зауваження всьому класу і окремим учням	- варіативність форм і методів навчально-виховної діяльності, постійна увага
- перевага протягом уроку негативних оцінок	- використання авансованих оцінок, самооцінка і самоконтроль
- імпульсивність, невірноваженість	- мажорний тон уроку
	- створення емоційно-сприятливого тла навчання

Таким чином, основою розв'язання конфліктних ситуацій у шкільному житті, в яких криється моральна дилема, є поведінка педагога відповідно до норм педагогічної етики, а також дотримання правил поетапного аналізу ситуації за такою схемою:

- вивчення ситуації, визначення її характеру та особливостей поведінки учасників;
- визначення суперечностей, що спричинили проблему;
- розуміння причини проблемної ситуації, конфлікту;
- підпорядкування своїх дій нормам та цінностям професійної моралі ;
- вибір методів і прийомів, оптимальних з етичної точки зору та доцільності в цій ситуації;
- проектування результатів виховної дії;
- здійснення етичної рефлексії своїх дій.

У науковій праці Горбунової В.В. також наводиться алгоритм деонтологічного аналізу етичних дилем[3]. Вчений стверджує, що будь-який етичний конфлікт – це конфлікт цінностей і при цьому пропонує також враховувати поетапність процесу його розв’язання:

- визначення етичної дилеми (конкретизація етичного конфлікту, аналіз можливих варіантів його розгортання);
- ідентифікація носіїв конфлікту, визначення ціннісного дисонансу (цінності педагога, учнів, школи, батьків);
- пошук шляхів ціннісного компромісу (задоволення базових цінностей).

Професійна поведінка вчителя в різноманітних ситуаціях шкільного життя, пов’язана з постійною динамікою і вибором оптимальних педагогічних рішень. Їхній позитивний результат, у значній мірі, пов’язаний з тим, наскільки вчитель актуалізує норми педагогічної етики у практичній діяльності, спирається на них для розв’язання моральних дилем.

Самоаналіз педагога своїх дій, зображений на рисунку, дозволяє будувати йому свою діяльність на суб’єкт-суб’єктній основі, яка має етичну природу, зрозуміти себе і своїх учнів. Суттєвими ознаками цього процесу є інтерес учителя до суб’єкта своєї педагогічної дії, прагнення зрозуміти його, відсутність роздратованості. Циклічність процесу і взаємозв’язок усіх компонентів уможливають вибір і розвиток позиції, яка засвідчує його акмеологічне зростання.

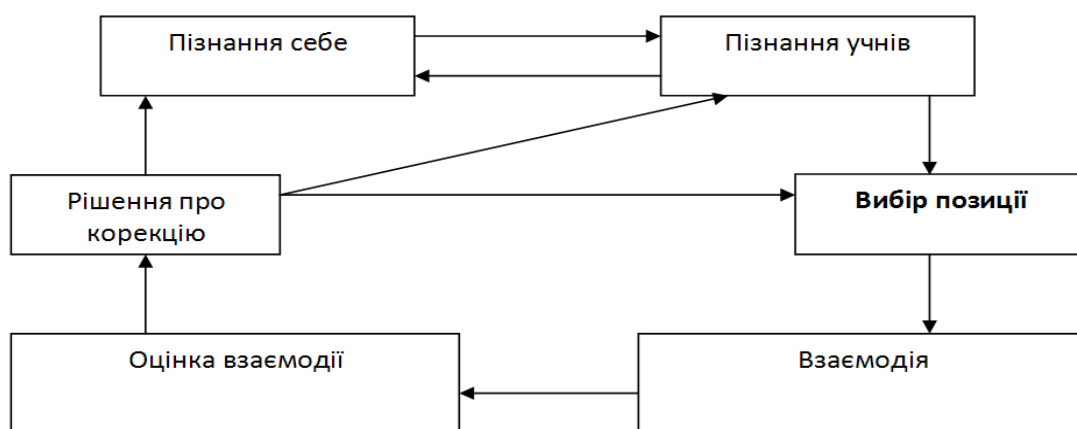


Рис. 1. Етичне самопізнання педагога у контексті педагогічного спілкування як умова вибору і розвитку його акмеологічної позиції.

Таким чином, етичне вдосконалення педагога у процесі розв’язання різноманітних моральних дилем є професійною інваріантою розвитку його акмеологічної позиції, що дозволяє шляхом самоаналізу та рефлексії оцінити власний потенційний та актуальний рівні акмеологічного зростання, виявлення відповідної позиції, що може відбуватися у професійній, особистісній та морально-духовній сферах:

- *професійна* (сформовані компетентності, педагогічна майстерність, нестандартне рішення професійних завдань, стійка позитивна мотивація до педагогічної діяльності);
- *особистісна* (самостійність, відповідальність, особистісне зростання, самовдосконалення, здатність визначити власну «зону найближчого розвитку», вміння будувати професійні перспективи);
- *морально-духовна* (етичне вдосконалення, дотримання норм професійної етики, розширення духовних потреб і цінностей, світогляду).

Література:

1. Ветрова Я.А. Динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации./ Я.А.Ветрова. Дис...канд. псих.наук. (19.00.13. - Психология развития, акмеология).-Томск, 2014.- С.193.
2. Волкогонов Д. А. Моральные конфликты и способы их разрешения / Д. А. Волкогонов. – М.,1974. – 175 с.
3. Горбунова В.В. Етичні дилеми в педагогічному спілкуванні // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: науково-методичний збірник/ За ред. М.М. Забродського.– Житомир-Київ, ЖОІППО,2007.– С.28-33.
4. Наумчик В. М. Этика педагога : учеб.-метод. пособ. / Наумчик В. М., Савченко Э. А. – Минск, 1999. – 347 с.
5. Zydziunaite, Vilma; Suominen, Tarja. Leadership styles of nurse managers in ethical dilemmas: Reasons and consequence. Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession. Oct2014, Vol. 48 Issue 2, p150-167. 18p. DOI: 10.5172/conu.2014.48.2.150.

Н. М. Чернуха,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акрмеології;
В. В. Желанова,
доктор педагогічних наук, доцент,
(Київський університет імені Бориса Грінченка)

ПРОФЕСІЙНА СУБ'ЄКТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК АКМЕОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У представленій статті розглянуто професійну суб'єктність майбутнього педагога як певний симптомокомплекс, що містить суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію, а також – як динамічне явище. З'ясовано, що розвиток професійної суб'єктності відповідає певним етапам суб'єктогенезу.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, професійна суб'єктність майбутнього педагога, симптомокомплекс, суб'єктогенез.

В представленной статье рассмотрена профессиональная субъектность будущего педагога как определенный симптомокомплекс, содержащий субъектную профессиональную позицию, педагогическую активность, субъектный опыт, способность к рефлексии, антиципацию, а также – как динамическое явление. Выяснено, что развитие профессиональной субъектности соответствует определенным этапам субъектогенеза.

Ключевые слова: субъект, субъектность, профессиональная субъектность будущего педагога, симптомокомплекс, субъектогенез.

The article presents professional subjectivity of future teacher as a syndrome that includes subjective professional position, educational activity, personal experience, ability to reflection, an anticipation as a dynamic phenomenon. It is shown that the development of professional subjectivity is responsible of stages for subject genesis.

Key words: subject, subjectivity professional subjectivity of future teacher, complex of symptoms, subjectogenesis.

Реалізація акмеологічного підходу є прогресивним й перспективним напрямом сучасної вищої освіти. Оскільки, саме він сприяє переходу ВНЗ із режиму функціонування у режим розвитку, тобто дозволяє об'єктивувати майбутньому фахівцю свій особистісний, суб'єктно-діяльнісний потенціал, потребу відбутися професійно. Отже, у сучасній акмеології зазначений підхід трактується як основоположний принцип цілісного інтегративного дослідження особистості в єдності з внутрішніми та зовнішніми чинниками її розвитку: спадковістю, соціальним середовищем, діяльністю, соціальною суб'єктністю, що передбачає розгляд акмеологічних механізмів, закономірностей, траєкторій руху особистості до вершин свого розвитку [1, с. 409]. У межах акмеологічного підходу особистість розглядається як система, а саме як суб'єкт діяльності й суб'єкт свого життя. При цьому акмеологія прагне виявити оптимальні конструкти суб'єктних якостей особистості відповідно до таких критеріїв, як: ефективність діяльності; максимальна самореалізація особистості; досягнення особистістю найвищого рівня розвитку. Зауважимо, що таким конструктом ми вважаємо професійну суб'єктність майбутнього педагога.

Додамо, що у контексті представленої статті вагомими є положення акмеологічного підходу щодо єдності особистісного й професійного саморозвитку (акмеорієнтований саморозвиток) майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, а також позиції щодо логіки зазначеного процесу, який починається з професійного самопізнання й самовизначення та продовжується в професійній самореалізації та самоактуалізації.

Беручи до уваги зазначені позиції акмеологічного підходу, предметом нашої дослідницької уваги є професійна суб'єктність майбутнього педагога як структурний й динамічний феномен.

Концептуальні основи акмеологічного підходу було обґрунтовано і розроблено у дослідженнях К. Абульханової, О. Анісімова, О. Бодальова, А. Деркача, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, І. Малафіїка, В. Огнев'юка та ін. Дослідження суб'єктної проблематики представлені такими науковими напрямами: обґрунтування та розвиток суб'єктно-діялісної методології (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, Г. Балл, А. Брушлинський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Семиченко, В. Татенко); розробка провідних ідей психології суб'єкта в межах концепцій персоналізації, індивідуалізації, надситуативності, соціалізації, адаптації (О. Асмолов, Б. Братусь, А. Петровський, В. Петровський), раціогуманістичної концепції (Г. Балл), концепції життєтворчої активності особистості (В. Роменець, В. Ямницький); розробка суто суб'єктних концепцій, а саме: суб'єктної парадигми в психології освіти (В. Татенко); життєдіяльності особистості та феномену суб'єкта діяльності

(К. Абульханова, Б. Ломов), суб'єктивної реальності (В. Слободчиков), суб'єктивно-генетичної концепції (В. Татенко), континуально-генетичної концепції (А. Брушлинський); дослідження питань щодо філогенетичного та онтогенетичного становлення суб'єкта (Л. Анциферова, Є. Ісаєв, С. Максименко, О. Осницький, В. Слободчиков, В. Селіванов, В. Татенко, І. Якиманська та ін.); дослідження суб'єктних феноменів у межах акмеології (Г. Аксьонова, А. Деркач, Е. Сайко); розгляд суб'єктності як професійно важливої якості (К. Бабак, О. Ваньков, В. Галузьяк, О. Мешко, Г. Мешко, В. Осьодло) та її формування на етапі професійної підготовки (І. Гусєва, О. Єремєєва, В. Желанова, С. Жорник, Ю. Журат, Ф. Мухаметзянова, Р. Серьожникова); педагогічні аспекти розвитку суб'єктності (Ю. Азаров, Г. Волков, І. Зимня, А. Мудрик, В. Сластьонін); специфіка суб'єктності педагога (О. Ваньков, О. Волкова, Т. Маркелова). Проте при такій високій зацікавленості суб'єктною проблематикою, питання, пов'язані з дослідженням професійної суб'єктності саме у форматі акмеологічного підходу залишаються поза увагою науковців.

Мета статті – висвітлити професійну суб'єктність майбутнього педагога відповідно до феноменології акмеології як певний симптомокомплекс й динамічне явище.

Розгляд феномену професійної суб'єктності майбутнього педагога логічно почати з аналізу поняття „суб'єкт”. Наведемо більш значущі його дифініції, а саме: як носія активності, як того, що обмірковує, виконує певну діяльність; людини, яка володіє здатністю усвідомленої саморегуляції й саморозвитку в цій діяльності (Е. Волкова) [2]; як людини, яка здатна перетворювати власну діяльність у предмет практичного перетворення (А. Трещев) [3]. Утім більш узагальненим є акмеологічне визначення суб'єкта як якості людини, що дозволяє їй цілеспрямовано і оптимально використовувати всі свої психічні, особистісні ресурси для вирішення професійних і життєвих завдань [4].

Аналітичний розгляд окреслених позицій дає підставу вважати, що, незважаючи на незначні розбіжності термінологічного плану, так чи так усі науковці доводять цілісність, активність, діяльнісний та перетворювальний характер „суб'єкта” як творця власного життя, що здатний перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, ставитися до самого себе, оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати.

Беручи до уваги зазначені положення, а також поділяючи наукову думку відомого науковця акмеолога А. Деркача [4], ми трактуємо суб'єкт як носія активності, що продуктивно виконує певну діяльність і володіє здатністю свідомої саморегуляції й саморозвитку. Отже, наше розуміння зазначеного феномену пов'язане з розглядом його як інтегративної категорії, що синтезує і поняття „особистість”, і поняття „діяльність”.

Є примітним, що змістовні та динамічні характеристики людини як суб'єкта інтегруються в його *суб'єктності*, що „потенційно включає в себе всю сукупність проявів людської психології й становить особливого роду цілісність” [5, с. 250]. Провідною особливістю суб'єктності людини є її багаторівнева природа й множинність конкретних проявів, що виявляються в розумінні суб'єктності в контексті суб'єкта діяльності, суб'єкта пізнання, суб'єкта спілкування, суб'єкт-суб'єктних відносин, суб'єкта життя (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн).

Отже, така багатоаспектність феномену суб'єктності зумовлює термінологічну множинність її визначення, а саме: як змістовно-дієвої характеристики активності (А. Осницький); як цілісної характеристики активності людини, що виявляється в діяльності та поведінці людини (Е. Азлецька); як схильності до відтворення себе в певних умовах (В. Татенко); як показника особистісної свободи й певного рівня активності, у детермінації яких провідну роль відіграють внутрішні чинники особистості: ініціатива, воля, творчість, надситуативність, самоуправління (Г. Балл). Відтак, загалом проблема суб'єктності пов'язується з наділенням людини якостями бути активною, самостійною, здатною до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності.

У зазначених дослідженнях у якості основних атрибутивних характеристик суб'єктності розглядаються: внутрішня детермінованість, цілісність, системність, змістовно-дієвий, надситуативний характер активності, свобода, відповідальність, рефлексивність, унікальність, творчість.

З огляду цих наукових підходів, а також ґрунтуючись на дослідженнях М. Кагана, В. Ямницького, ми виокремлюємо такі характеристики суб'єктності, як-от: усвідомлена активність, зокрема й надситуативна; здатність пізнавати світ і себе у світі; здатність до цілепокладання; здатність до рефлексії; можливість реалізації в пристосувальному (адаптація)

або креативному (творчість, пізнання) напрямках; спрямованість на самопізнання, саморозвиток, саморегуляцію, самореалізацію.

Відтак ми окреслили наше розуміння понять „суб’єкт” та „суб’єктність”, що є базовими в дослідженні феноменів суб’єктності на етапі професійної підготовки майбутнього педагога. При цьому ми будемо використовувати поняття „*професійна суб’єктність майбутнього педагога*”. Розглянемо його сутність.

Насамперед з’ясуємо його провідні якості щодо педагогічної професії, а саме: усвідомлення й прийняття завдань та установок діяльності, самостійність, володіння вміннями, основами діяльності; рефлексивність; інтегрована активність; прогностичні здібності; самовиховання, самоосвіта, саморозвиток; стійкість поглядів, переконань, смислів, мотивів; самокорекція (Н. Сергєєв) [6]; потяг до самореалізації; ставлення до себе й інших людей як до суб’єкта власного життя; налагодження суб’єктних зв’язків з оточуючими людьми; уміння самостійно ставити цілі, планувати й прогнозувати власне життя, раціонально його організувати; уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз, самокорекцію (Г. Аксьонова) [7].

Важливо зауважити, що в розглянутих вище концептуальних положеннях щодо суб’єктності та професійної суб’єктності нас цікавило питання систематизації й виокремлення сутнісних якостей „професійної суб’єктності”, які ми будемо проектувати на дослідження професійної суб’єктності майбутнього педагога. Утім, як зазначено в дослідженнях В. Шадрикова, у процесі професіоналізації особистості утворюються інтеграційні ансамблі (симптомокомплекси) якостей, компонентний склад яких постійно змінюється, посилюються кореляційні зв’язки, але для кожної професії існують відносно стійкі ансамблі професійних характеристик [8]. При цьому в структурі професійної суб’єктності майбутніх педагогів ми виокремлюємо такі складники: суб’єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб’єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію.

Виходячи з викладеного вище, ми визначаємо професійну суб’єктність майбутніх педагогів як інтегровану професійно важливу якість особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для розв’язання професійних та життєвих завдань, що проявляється в прагненні до самоздійснення. Додамо, що провідними формами професійного самоздійснення, на думку А. Деркача, є самопізнання самореалізація та самоактуалізація [4].

Таким чином, відповідно до феноменології акмеології, професійна суб’єктність майбутнього педагога є певним симптомокомплексом, що містить суб’єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб’єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію, а також – динамічним явищем.

Отже репрезентуємо професійну суб’єктність майбутнього педагога як симптомокомплекс.

Суб’єктна професійна позиція. Беручи до уваги наукові підходи О. Гогоберідзе, а також Н. Боритка, О. Мацкалової, ми визначаємо суб’єктну професійну позицію майбутнього педагога як систему домінантних вибіркових ставлень, що визначають його професійну активність й активний характер його професійно-особистісного суб’єктного самоздійснення в процесі професійної підготовки. Ми вважаємо, що основу зазначеної професійної якості становить система „суб’єктних” ставлень учителя, а саме: ставлення до учня як до суб’єкта діяльності, спілкування й пізнання, а також ставлення до себе як до суб’єкта власної діяльності.

Педагогічна активність. Ґрунтуючись на наукових позиціях К. Абульханової, В. Петровського, ми трактуємо педагогічну активність майбутнього педагога як важливу суб’єктну якість, що є здатністю самостійно визначати свій життєвий та професійний шлях і вибирати його відповідно до власних цінностей і життєвих смислів. Атрибутивними характеристиками педагогічної активності вважаємо усвідомленість, ситуативність, надситуативність, інтегративність.

Суб’єктний досвід. На підставі аналізу наукових підходів М. Єрмолаєвої, О. Осницького, у структурі суб’єктного досвіду майбутнього педагога ми виокремлюємо ціннісний досвід, який орієнтує зусилля людини; досвід рефлексії, накопичений шляхом співвіднесення людиною знань про свої можливості з вимогами діяльності та завданнями, які за допомогою досвіду при цьому розв’язуються; досвід звичної активації, який орієнтує у власних можливостях, зосереджує свої зусилля на розв’язанні значущих завдань; операціональний досвід, що об’єднує певні засоби перетворення ситуації й своїх можливостей; досвід співробітництва, який формується в процесі спільної діяльності, передбачає налаштованість на співробітництво, сприяє об’єднанню зусиль при спільному розв’язанні завдань.

Здатність до рефлексії. Цей складник професійної суб'єктності ми пов'язуємо з уміннями суб'єкта виокремлювати, аналізувати й співвідносити свої дії з предметною ситуацією, а також з високим рівнем аналізу ефективності професійної діяльності й міжсуб'єктної взаємодії.

Антиципація. На підставі аналізу наукових підходів Б. Ломова та Є. Суркова визначаємо антиципацію майбутнього педагога як здатність діяти й приймати різні рішення з певним просторово-часовим випередженням щодо очікуваних подій. Сутнісними її характеристиками вважаємо попереджувальне планування та ймовірнісне прогнозування), тобто вміння прогнозувати й передбачувати результати своєї активності, а також взаємодії з учнями.

Для з'ясування динамічних аспектів професійної суб'єктності нами використано феномен суб'єктогенезу (термінологія А. Огнева, В. Петровського), що у нашому трактуванні є процесом послідовної трансформації складників професійної суб'єктності майбутнього фахівця.

Беручи до уваги окреслені вище позиції щодо характеристики структурних складників суб'єктної сфери майбутніх педагогів, а також критеріїв їх сформованості, визначимо їх трансформаційні особливості, тобто як вони змінюються у процесі суб'єктогенезу.

Суб'єктна професійна позиція трансформується від орієнтації „на результат” до орієнтації „на процес”, на засоби здійснення навчально-професійної діяльності; від пріоритету особистісних цінностей до координації особистісних цінностей з професійними та пріоритету професійних цінностей; від неусвідомленого засвоєння соціальних норм та еталонів безвідносно до професійної діяльності до усвідомленого засвоєння соціальних норм та еталонів, коли суб'єкт уже визначає свою позицію щодо них. Загалом розвиток суб'єктної позиції проходить етап орієнтації, збагачення, реалізації.

Педагогічна активність видозмінюється від неусвідомленої до усвідомленої, від ситуативної до надситуативної, неадаптованої інтегративної активності.

Суб'єктний досвід розвивається лінійно: ціннісний досвід, операціональний досвід, досвід рефлексії, досвід звичної активації, досвід співробітництва.

Антиципація трансформується від уміння прогнозувати й передбачати результати своєї активності до вміння прогнозувати й передбачати дії інших, а також до вміння передбачати наслідки взаємодії з учнями.

Окрім цього, зазначимо, що суб'єктогенез пов'язаний з провідними формами професійного самоздійснення, а саме: з процесом самопізнання, самореалізації та самоактуалізації.

Таким чином, професійна суб'єктність є вагомою професійно значущою якістю особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, яка проявляється в прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності. Ми вважаємо більш доцільним дослідження цього феномену у форматі акмеологічного підходу. Оскільки, відповідно до його феноменології професійна суб'єктність розглядається у двох площинах, а саме, як певний симптомокомплекс, що містить суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію, а також як динамічне явище. При цьому процес розвитку професійної суб'єктності збігається з певними етапами суб'єктогенезу. Отже, окреслені позиції можуть стати базовими щодо ретельної розробки певних складників суб'єктної сфери майбутнього педагога у подальших дослідженнях.

Література:

1. Акмеология : учебник / К. А. Абульханова, О. С. Анисимов, В. Г. Асеев и др. ; под общ. ред. А. А. Деркача ; Междунар. акмеол. ин-т. – М. : Изд-во РАГС, 2002. – 681 с. : табл.
2. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Волкова Елена Николаевна. – М., 1998. – 308 с. : ил.
3. Трещев А. М. Профессионально-субъектная позиция учителя / А. М. Трещев. – Астрахань : Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 2000. – 203 с.
4. Деркач А. А. Субъект: формы, механизмы и пути развития : монография / А. А. Деркач. – Казань : Центр инновац. технологий, 2011. – 524 с.
5. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинш-тейн // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 255 – 385.
6. Сергеев Н. К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя : дис. ... д-ра пед. наук (в форме науч. докл.) : 13.00.08 / Сергеев Николай Константинович. – Волгоград, 1998. – 79 с.
7. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования”; 19.00.07 „Педагогическая психология” / Г. И. Аксенова. – М., 1998. – 43 с.

8. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.

УДК: 378.015.31 : 364–43

Р. В. Чубук,

кандидат педагогічних наук, доцент,

член-кореспондент Української Академії Акмеології

(Чорноморський державний університет ім. Петра Могили, м. Миколаїв, обл.)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються сутність і зміст теоретичних положень щодо професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності на засадах акмеологічного підходу. Акцентовано увагу на тому, що в основу саморозвитку і самоорганізації покладено саме потреби людини: у нових досягненнях; у прагненні до успіху, вдосконалення і самореалізації; в активній життєвій позиції та позитивному мисленні; в усвідомленні своїх можливостей; у розумінні сенсу людського життя.

Ключові слова: потреби, можливості, вдосконалення, досягнення, успіх, саморозвиток, самоорганізація.

В статті рассматриваются сущность и содержание теоретических аспектов профессиональной подготовки будущих социальных работников к социально-превентивной деятельности на основе акмеологического подхода. Акцентировано внимание на том, что в основе саморазвития и самоорганизации лежат именно потребности человека в: новых достижениях; стремлении к успеху, совершенствованию и самореализации; активной жизненной позиции и позитивном мышлении; осознанности своих возможностей; понимании смысла человеческой жизни.

Ключевые слова: потребности, возможности, усовершенствование, достижение, успех, саморазвитие, самоорганизация.

The article examines the nature and content of the theoretical aspects of training future social workers to social and preventive action based on acme logical method.

Focused on the fact that the basis of self-development and self-organization are just human needs: new developments; striving for success, and self-improvement; active attitude and positive thinking; awareness of their capabilities; understanding of the meaning of human life.

Keywords: needs, opportunities, improvement, achievement, success, self-development, self-organization.

Постановка проблеми у загальному вигляді. За традиційної парадигми освіти орієнтація завжди була спрямована на засвоєння готового об'єму певних знань, готових зразків діяльності і стандартизованих висновків, які практично не підлягали обговоренню – у результаті чого відбулося: послаблення розвитку розумових здібностей особистості; зменшення активності та ініціатив у діяльності; нівелювання потреб, мотивації тощо. Аргументація цих фактів переконливо доводить, що традиційна парадигма має поступитися місцем новій парадигмі, стратегічна сутність якої відображає спрямованість на: духовно-перетворюючий характер людської праці; створення моделей, проектування творчого потенціалу фахівця на перспективу з метою успішної самореалізації. Нові ідеї та парадигми освіти презентують нові мета-науки, що виникли вкінці ХХ ст., до числа яких відноситься й акмеологія.

Значущість і перспективність розвитку акмеології обумовлюється тим, що одним із вагомих факторів кардинальної перебудови суспільства, як вважає А. Деркач, є необхідність підвищення продуктивності праці. Водночас, функціональною основою діяльності майбутнього соціального працівника (та й будь-якого фахівця) має бути саморозвиток, постійно-поступальний рух для досягнення «акме»; зокрема, у набутті нових знань, умінь, навичок, що в кінцевому результаті сприяє сформованості професійної компетентності майбутнього соціального працівника до діяльності [3].

У працях вітчизняних і зарубіжних філософів, педагогів, психологів, соціологів і представників інших наук розглядалися проблеми повноцінного розвитку особистості на основі сприятливих умов реалізації її задатків, здібностей та обдарувань, що й стало вагомим підґрунтям для виникнення, становлення і розвитку нового інтегративного напрямку науки та професійної освіти – акмеології. Предмет акмеології розуміється як теорія вищих досягнень усієї цивілізації та окремої людини; а методологічна категорія «акме» – як універсальний, багатовимірний феномен; як вища точка, розквіт, зрілість, вершина діяльності («акме»), якого людина досягає сама; як можливість вищих досягнень людини в усі вікові періоди її життя у різних акмеформах їх здійснення: свідомого громадянина; фахівця певної галузі діяльності; комунікативної особистості, яка має різнобічні зв'язки з оточуючим середовищем; як чоловіка або дружини; як батька або матері.

Значний вклад у вивчення комплексних можливостей людини зробив В. Бехтерев, який наголошував про те, що прогрес народу, його цивілізація і культура залежать від ступеня розвитку особистості, її складових. Яку б галузь праці ми не взяли, розвинена діяльна особистість пропонує в ній нові плани та нові горизонти, тоді як пасивна особа, яка виросла в умовах рабства, здатна лише на повторення і наслідування [1].

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності теоретичних положень щодо професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності на засадах акмеологічного підходу.

Аналіз останніх досліджень. Науковці К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. Гажин, Ю. Гагін, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, В. Максимова, А. Маркова, С. Пожарський, А. Реан, О. Ситніков, С. Степанов, В. Тарасова та ін. визначали акмеологію як науку, що вивчає різні аспекти розвитку людини на етапі зрілості та досягнення нею вершини (акме) в цьому розвитку як природної істоти (індивіда), як особистості та як суб'єкта діяльності. Актуальні аспекти розробки акмеологічної концепції розвитку професіонала, реалізації акмеологічного підходу, застосування акмеологічних технологій досліджували науковці: Т. Аврамова, В. Вакуленко, О. Варламова, О. Варфоломеєва, А. Гусєва, Г. Данилова, С. Ізмайлов, О. Калашникова, С. Макаров, В. Огнев'юк, С. Пальчевський, С. Рудакова, О. Селезньова, І. Трофімова, А. Чернишов та ін. У психолого-акмеологічних дослідженнях основними значущими акмеологічними умовами самореалізації особистості називають: загальні та спеціальні здібності об'єкта праці, стан суспільства, умови навчання і виховання, а провідними акмеологічними чинниками – високий рівень мотивації, потреба у досягненнях, прагнення самореалізації.

Виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Акцентуючи увагу на аналізі змісту наявних наукових досліджень щодо акмеологічного підходу, зазначимо, що досліджено лише окремі його аспекти. Проте, проблема професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах акмеологічного підходу потребує подальшого вивчення, враховуючи нові соціальні умови сьогодення і специфіку діяльності соціальних працівників в умовах молодіжного середовища.

Виклад основних результатів теоретичного аналізу. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки зростає значущість методології соціально-педагогічної та соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі, увага концентрується на активізації розвитку особистості за рахунок синтезу наук про людину. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до діяльності повинна бути результативно-продуктивною, а для цього майбутні фахівці мають освоїти теорію саморуку до вершин професіоналізму, яка представляє собою модель ціннісно-орієнтованої системи, що передбачає можливість розвитку індивідуальності студента, формування його власного професійного «акме». До того ж, перехід від предметно-центрованої моделі змісту професійної підготовки соціальних працівників до більш гнучкої, що дозволяє інтегрувати предметний зміст різних навчальних дисциплін з їх суб'єктивним досвідом, сприяє розвитку професійно-значущих якостей фахівця.

Вітчизняні та зарубіжні науковці (О. Бодальов, Ю. Гагін, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, В. Максимова, А. Маркова, В. Огнев'юк, А. Реан, О. Ситніков, В. Тарасова та ін.) розглядають предмет акмеології як теоретичні засади вищих досягнень людини, а провідну методологічну категорію «акме» – як універсальний феномен; як можливість вищих досягнень людини у різних акмеформах її повсякденного буття і діяльності в усі вікові періоди життя. Зокрема, Н. Кузьміна пояснює акмеологію як науку, що вивчає розвиток людини на етапі дорослішання і досягнення нею вершини (акме) як природної істоти (індивіда), як особистості та як суб'єкта діяльності [3]. А. Реан предметом акмеології вважає вивчення процесійного і результативного аспектів феномену зрілості; досягнення людиною вершин як індивіда, особистості, індивідуальності та суб'єкта діяльності [5].

Провідними проблемами, які вивчає акмеологія є: саморозвиток зрілої особистості; самореалізація творчого потенціалу особистості у процесі творчої діяльності на шляху досягнення вищих вершин; об'єктивні та суб'єктивні фактори, що сприяють або перешкоджають особистості досягти вершин; закономірності навчання майстерності в професійній діяльності та як досягти вершин у житті особистості; самоорганізація, самоосвіта, самоконтроль особистості тощо [1]. Відтак, основою вивчення акмеології як науки є: людина як індивід, особистість і суб'єкт праці у процесі здійснення професійної діяльності; феномен зрілості людини, процес і результат досягнення нею вершин у житті, освіті та професійній діяльності.

У контексті акмеологічного підходу суттєва роль відводиться таким аргументам, як: *потреба в досягненнях, високий рівень мотивації, прагнення до самореалізації* тощо [2]. На нашу думку, зазначені аспекти акмеологічного підходу є важливими через наявну конструктивність, оскільки представлено авторські акмеологічні моделі професійного розвитку фахівця.

До того ж, в основу саморозвитку і самоорганізації покладено потреби людини у: нових досягненнях; прагненні до успіху і вдосконалення; активній життєвій позиції та позитивному мисленні; усвідомленні своїх можливостей; розумінні суті життя [1]. Отож, якщо поняття «акме» трактується як вища точка, період розквіту найвищих досягнень, то акмеологію слід розуміти як науку, що сприяє розвитку професіоналізму, прагненню до майбутніх досягнень, які мають стати вищою життєвою метою особистості. Виходячи з цього, у межах акмеологічного підходу

базовими категоріями виступають: людина, розвиток, діяльність, продуктивність, творчість, професіоналізм.

Заслужують на увагу положення, обґрунтовані В. Вакуленко про те, що саме акмеологічний підхід: синтезує зміст і надає особливого акмеологічного значення загальнонауковим методологічним підходам (системному, аксіологічному, синергетичному); характеризується прогностичністю, оскільки визначає теоретичні науково-обґрунтовані підстави для прогнозування результативності процесу підготовки соціальних працівників і для проектування можливих моделей їхньої професійної діяльності; надає методологічні орієнтири для технологічної підготовки соціального працівника і стимулює його на шляху до успіху, до вершин у професійній діяльності. Отже, на засадах акмеологічного підходу відбувається синтез дослідницьких стратегій з позицій системного підходу під час вивчення освітніх систем, цілісного підходу відносно вивчення людини та теорії функціональних систем [1].

Для реалізації акмеологічного підходу, процес професійної підготовки фахівця має бути спрямований на те, щоб надати можливість коригувати власну ціннісно-орієнтовану комплексно-цільову програму формування його творчої індивідуальності, що передбачає розвиток мотивації на високі професійні досягнення в майбутньому. До того ж, слід додати, що принцип вибору студента є провідним, оскільки, з одного боку, він має стійку потребу в самовизначенні та самореалізації, а з іншого – студент знаходиться в умовах обмеженості своїх можливостей, інтересів і бажань (навчальні програми дисциплін, вимоги викладачів тощо). Проте, викладач не може ігнорувати ціннісні орієнтації та професійні наміри студентів. Це означає, що навчальні дисципліни не можуть бути стало визначеними та змодельованими з чітко окресленими межами, оскільки мають враховувати суб'єктний досвід, інтереси, бажання і професійні наміри майбутнього фахівця.

Враховуючи вищезазначене, вищі заклади освіти мають організувати професійну підготовку фахівців, які будуть: здатні оперативно орієнтуватися до сучасних вимог ринку праці; спроможні навчатися та підвищувати кваліфікацію відповідно до нових професійних потреб; готові оволодівати новими способами досягнення професійної компетентності та майстерності. На нашу думку це означає, що процес професійної підготовки майбутніх фахівців має бути спрямований на: розвиток у соціальних працівників необхідного базового підґрунтя для подальшого оволодіння професією; створення сприятливих умов для розвитку у майбутніх фахівців рефлексивних умінь і навичок діяльності та спілкування, які забезпечать можливість кожному розкрити та актуалізувати свої задатки і здібності; усвідомлену реалізацію власних освітніх потреб; орієнтацію на кращі зразки практично-професійної діяльності; стимулювання мотивації студентів до оволодіння різними способами досягнення найвищих результатів у своїй професійній діяльності.

Виходячи із названих завдань, стає зрозумілим, що їхня реалізація буде успішною завдяки використанню акмеологічного підходу не лише під час проектування навчального процесу, але й системи контролю якості підготовки майбутніх соціальних працівників. Серед основних критеріїв підвищення якості підготовки на основі акмеологічного підходу вбачаємо такі, як:

- 1) готовність соціального працівника до творчої професійної діяльності;
- 2) конкурентоспроможність випускника на ринку праці;
- 3) спроможність до самоосвіти, самовдосконалення, особистого зростання;
- 4) здатність до позитивної адаптації в професійній діяльності після закінчення навчання в університеті [3].

Відтак, для вирішення завдань соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі важливого значення набуває акмеологічний підхід, оскільки передбачає: вивчення молоді особистості як цілісного феномена в єдності її сутнісних характеристик (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтацію молоді людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення; необхідність формування мотивації молоді до високих досягнень, прагнення до успіху, до творчості; прагнення молоді досягати життєвих успіхів і високих результатів у професійній діяльності; організацію творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти; створення необхідних умов для самореалізації творчого потенціалу молоді – а в кінцевому підсумку: акумуляцію принципів, методів, прийомів, засобів організації теоретичної та практичної діяльності, орієнтованих на якісний результат підготовки фахівця, високий рівень продуктивності, відродження і розвиток його духовного світу як людини та її особистісно-професійної зрілості.

Додамо, що в сучасних умовах пріоритетною цінністю має бути молода людина, яка є реальним носієм власного досвіду, соціальних і моральних цінностей, а її «акме» – це найвища вершина, образ досконалості самої людини та всіх її характеристик, зв'язків, відносин. До того ж, ступінь її бажаної соціальної зрілості розуміється як багатовимірний стан людини, який свідчить про те, наскільки людина реально сформувалася як громадянин, особистість, фахівець та які саме зв'язки підтримує з оточуючими людьми. Відтак, щоб цілісно зрозуміти людину як

«суб'єкта», «об'єкта» і «носія» всіх цих «іпостасей», усвідомити всю складність залежностей між ними та соціальним середовищем – необхідно з'єднати у єдину цілісність всі одержані результати досліджень щодо вивчення конкретної молодої людини, що проведені з врахуванням позицій системності, інтегративності, соціальності, рівневості [2].

Як показало таке вивчення, це потрібно для того, щоб зрозуміти ситуацію у сфері освіти та виховання молоді, змінити однобічну точку зору фахівців, побачити цілісну картину світу і людину в ньому та скласти програму її соціального виховання на акмеологічних засадах. Тобто, значуща мета полягає у тому, щоб допомогти молодій людині залучитися до соціальності, навчити її бережливо відноситися, оберегати, нарощувати та реалізовувати закладені в ній потенційні ресурси – на основі продуктивного впровадження акмеологічних технологій [1]. При цьому, акмеологічну технологію ми розуміємо як процес створення таких умов і факторів, які могли б забезпечити плідний розвиток, саморозвиток і сформованість у соціального працівника таких мікросфер, як: незалежність творчого мислення та уяви; свідомості та підсвідомості; інтелектуально-творчої ініціативи; інтуїції та емпатії; здатності до прийняття самостійних рішень; спроможності до створення власних проєктів; здатності до здійснення вольових дій, що пов'язані з їх перевіркою на практиці тощо.

Як свідчать результати наукових досліджень, акмеологія має тісні міждисциплінарні зв'язки з педагогікою, оскільки вона не просто досліджує процеси розвитку, але й те, як операційний та оперативний тип знання включає практику розвитку і вдосконалення особистості в якості провідного наукового завдання. Додамо, що для цього розробляється цілісна сукупність ігрових, рефлексивних практик, тренінгових методик, що цілісно поєднують навчання і розвиток особистості. Проте, на відміну від педагогіки, психолого-акмеологічний підхід передбачає свою мету не тільки і не стільки у тому, щоб особистість отримувала знання, а у тому, щоб відбувалося постійне вдосконалення самої особистості, її мислення, здібностей, навичок та умінь широкого профілю застосування [3].

Важливо наголосити: акмеологія сприяє реалізації нового способу пізнання, сутність якого полягає у тому, що результати досліджень обов'язково інтегруються з практикою взаємодії суб'єкта. Наприклад, за допомогою визначених критеріїв вибудовується схема рівнів розвитку особистості, а діагностичний стан особистості відноситься до певного рівня для того, щоб визначити не тільки етапи, але й ті рівні розвитку, які особистість повинна ще пройти та які засоби необхідні для здійснення цього цілеспрямованого розвитку з урахуванням особистісних чинників і закономірностей. Додамо, що «акме» людини може проявлятися ще й у найвищому рівні сформованості ціннісних орієнтацій, які конкретизуються в її ставленні до оточуючої дійсності, а відтак, сприяють опосередкованому або неопосередкованому впливові на вчинки, що свідчить про можливість морального вибору особистості [5].

Значний інтерес для презентованого дослідження представляють аспекти формування акмеологічних якостей особистості, які розглядаються нами в контексті духовного, життєвого і професійного розвитку. Так, акмеологічні якості особистості забезпечують процес її руху на певні досягнення, серед яких: акме-мотивація та акме-здібності. Акме-мотивація спрямовує зусилля зрілої особистості на вирішення акмеологічних завдань професійного розвитку і на забезпечення його способу і характеру. Водночас, акме-здібності трактуються як індивідуально-психологічні властивості особистості, які забезпечують: підтримку висхідного вектора психічного і професійного розвитку; здатність будувати варіанти акмеограм власного розвитку; реалізацію технологій переходу від одного рівня професіоналізму на інший, більш високий; здатність до подолання перешкод на шляху досягнення «акме» вершини [1].

Отож, акме-якості суб'єкта – це якості, що показують рівень досягнення особистістю вищого ступеня свого розвитку. Важливо додати, що особистість як суб'єкт досягає вищого рівня, який не має стандартного для всіх людей значення (межі), тобто, вищий рівень розвитку вимірюється можливостями особистісної індивідуальності. Це означає, що для кожної особистості вищим буде різний рівень; навіть процес особистісного розвитку має бути спрямований на ідеальні уявлення – образ майбутнього стану суб'єкта, що повинен відображати бажані властивості [2].

Важливим є висновок Н. Кузьміної, яка виокремлює такі акмеологічні фактори, які впливають на формування акмеологічних якостей особистості:

-об'єктивні – проявляються як зовнішні фактори, що пов'язані з реально-існуючою системою професійної діяльності;

-суб'єктивні – пов'язані з індивідуальними передумовами, що характеризують рівень успішності професійної діяльності (мотиви, інтереси, спрямованість, компетентність тощо). Саме рівень їх прояву пояснює суб'єктивні причини, які сприяють формуванню професіоналізму;

-об'єктивно-суб'єктивні – показують рівень: організації професійного середовища, професіоналізму керівників, якості управління [3].

Як свідчать результати досліджень, індивідуальні особливості людини яскраво виявляються в системі міжособистісної взаємодії, суб'єктом якої людина представлена як особистість. Одним із проявів індивідуальності є зрілість особистості, яка сприяє вираженню індивідуальних характеристик під час подолання різних негараздів. Вивчення процесу розвитку дорослої людини показали, що всі люди проходять у своєму житті через одні і ті ж самі етапи (Levinson, 1986), а відтак, атрибутами зрілої особистості, що сприяють самовираженню і самовизначенню індивідуальності, науковці вважають:

- 1) здатність самостійно мислити – людина (незалежно від обставин) завжди повинна мати особисту думку, що ґрунтується на власній системі цінностей;
- 2) готовність взяти на себе відповідальність за свої вчинки – людина за відповідних умов готова визнати свої недоліки та взяти провину на себе;
- 3) уміння долати стан страху і стримувати приступи гніву – тобто уміння володіти собою, своїми емоціями, не впадати в паніку;
- 4) усвідомлене бажання працювати – людина хоче приносити користь суспільству, тому бере на себе відповідальність, працює і домагається повної фінансової незалежності;
- 5) здатність любити та будувати міцні стосунки з партнером – людина має всі кращі особисті якості, вміє виявляти свої почуття до іншої людини, що є основою близьких відносин [5].

Розвиток особистості О. Лазурський розуміє, як максимум розвитку здібностей, обдарованості та їх збагачення, що підкреслює рівноправність набутого і потенційного розвитку. Додамо, що до *потенційної сфери* відносяться: природні особливості (наявні в людині особливості як індивіда); здібності; соціальні можливості суспільства, які можуть бути використані для особистісного розвитку [4]. Водночас, *актуальну сферу* складають: якісно-нові перетворення потенційного; зовнішні прояви того, що реально функціонує. З акмеологічної точки зору потенціал особистості розглядається як системна сукупність різних ресурсів, що постійно поповнюються і відновлюються. Особистий розвиток розуміється тоді, коли відбувається: постійне поповнення знань, всебічне розширення світогляду, вдосконалення інтелектуальних умінь (самонавчання). Отож, під час проведення первинної оцінки особистості значущими (з точки зору акмеології) вважаються такі аспекти:

- навички соціальної взаємодії – здатність ефективно спілкуватися, будувати міжособистісну взаємодію;
- орієнтація на успіх – наявність таких якостей, як працездатність, завзятість, наполегливість, азартність, схильність до ризику;
- соціальна зрілість – наявність сформованих особистих завдань, здатність до корекції власної поведінки;
- практичний інтелект – здатність самостійно визначити проблему і знайти практично-можливі способи її вирішення;
- спроможність до складної роботи – здатність планувати складну роботу і встановлювати пріоритетність завдань при дефіциті часу, стійкість до стресу;
- соціальна адаптація – пристосовуваність до співпраці з колегами і керівництвом; до організаційної культури, традицій, норм, правил;
- лідерство – здатність спонукати до дії інших людей, вселяти оточуючим довіру, уміти організувати інших на виконання завдань [4].

Зважаючи на предмет нашої дослідницької уваги, що сфокусована на проблемі формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності, ми вважаємо, що саме акмеологія розглядає людину як цілісний суб'єкт життєдіяльності, здатний до саморозвитку і самоорганізації свого життя і професійної діяльності, що є особливо важливим і значущим у сенсі проведення соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі.

Висновки та перспективи подальшого розгляду. Резюмуючи вищезазначене, зробимо узагальнення про те, що реалізація акмеологічного підходу на практиці у системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників сприяє: розвитку потенційних можливостей, професійної рефлексії, відповідальності та самосвідомості; самовдосконаленню, підвищенню рівня професіоналізму, аж до вершини досягнення власного «акме»; досягненню власної людської якості у вищому вимірі – духовності. Розвиток майбутніх соціальних працівників на засадах акмеологічного підходу у процесуальному плані має відбуватись, на нашу думку, через: інтегроване поєднання умінь і навичок, які набуті під час його професійної підготовки до соціально-превентивної діяльності; сформованість професійної компетентності до майбутньої діяльності у молодіжному середовищі; сукупність акмеологічних інваріантів професіоналізму, які виступають як спеціальні базові вміння. Перспективи подальшого розгляду ми вбачаємо у дослідженні процесу застосування акмеологічного підходу під час професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і шляхів його практичної реалізації.

Література:

1. Вакуленко В.М. Акмеологічний підхід у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі (порівняльний аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.М. Вакуленко. – Луганськ, 2008. – 46 с.
2. Данилова Г.С. Акмеологічна школа: нова якість освіти [Текст] / Г. Данилова // Освіта і управління. – К., 2009. – № 2. – С. 96-108.
3. Деркач А.А., Кузьміна Н.В. Акмеологія – наука про шляхи досягнення вершин професіоналізму. – М., 1993.
4. Лазурский А.Ф. Классификация личностей: Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова]. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.
5. Реан А. А. Акмеология личности // Психологический журнал. – 2000. – №3, Т. 21. – С. 88-95.

УДК 378.046-021.68-051:821

Л. В. Чумак,

кандидат педагогічних наук, професор,

член-кореспондент Української Академії Акмеології

(Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти»

Херсонської обласної ради)

АУТОПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглядається сутність поняття «аутопсихологічна компетентність». Визначається, що акмеологічне зростання професіоналізму вчителя світової літератури значною мірою залежить від комплексної побудови, системного й динамічного характеру та правильного стратегічного планування розвитку рефлексійного, перцептивного та комунікативного аспектів вказаного поняття, які активізують особистісні ресурси самовдосконалення педагога.

Ключові слова: професійна майстерність, аутопсихологічна компетентність, рефлексія, перцепція, комунікативність.

В статье рассматривается сущность понятия «аутопсихологическая компетентность». Определяется, что акмеологический рост профессионализма учителя мировой литературы в значительной степени зависит от комплексного построения, системного и динамического характера, и правильного стратегического планирования развития его рефлексивного, перцептивного и коммуникативного аспектов указанного понятия, активизирующие личностные ресурсы самосовершенствования педагога.

Ключевые слова: профессиональное мастерство, аутопсихологическая компетентность, рефлексия, перцепция, коммуникабельность.

The article examines the essence of notion «auto and psychological competence». It is defined that effectiveness of acmeological of growth of professionalism of teacher of world literature mostly depended on complex construction, system and dynamic process and correct strategic planning of development of its reflexive, perceptive and communicative aspect that activate personal resources of self-perfection of pedagogue.

Keywords: professional, skill, auto and psychological competence, reflexion, perception and communication.

Сучасними змінами, соціальним замовленням, підвищенням вимог до особистості професіонала освітянської галузі, деяким дефіцитом концептуальних досліджень у просторі професійного буття педагога, тими чи іншими утрудненнями у побудові програм підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів та спрощенням їх самоосвіти актуалізується необхідність посилення уваги до визначення акме-траєкторії розвитку професійності вчителя як суб'єкта освітньої діяльності та кардинальної трансформації його смислової, когнітивної, поведінкової та емоційної спрямованості. Використання компетентнісного підходу в неперервній освіті передбачає цільову орієнтацію навчального процесу на підвищення рівня професійної майстерності вчителя світової літератури як інтегрованої характеристики фахівця, що розуміє не тільки наявність, а й цілісну реалізацію на практиці спеціалістом особистісних знань, цінностей, деонтологічних якостей, здатності вирішувати професійні завдання в умовах реальних ситуацій профільної діяльності, досвіду та можливостей учителя, котрі оптимізують конструктивне досягнення цілей педагогічного процесу.

Теоретико-методологічну основу вивчення проблем підвищення рівня професіоналізму педагогічної діяльності вчителя складають дослідження Ананьєва Б., Асмолова А., Брушлинського А., Ломова Б., Петровського А., Рубінштейна С., Шадрікова В. та ін. На необхідності акмеологічного підходу до питань розвитку професіонала наполягали Абульханова-Славська К., Бодальов А., Зеєр Е., Климов Е., Кузьміна Н., Рябікіна З. та ін. Аутопсихологічну

компетентність на науковому рівні розглянуто Гладковою В., Деркачем А., Єлшиною І., Пожарським С., Ситніковим А., Степновою Л. та ін.

Актуальність вказаної проблеми зумовила вибір теми нашої статті. Метою її є висвітлення аутопсихологічної компетентності в якості складової професійної майстерності вчителя світової літератури.

Вплив на спеціаліста як суб'єкта професійної діяльності макросоціального, мікросоціального й суб'єктивного чинників сприяє у значній мірі суб'єктивному вирішенню вчителем стратегічних завдань для досягнення цілей освіти та самоосвіти, а саме: прийняття індивідуальних здібностей та компетентності як професійної цінності, системність й цілеспрямованість саморефлексії, інвентаризація психологічних знань, систематизація методів та моделей конструктивної взаємодії, формування індивідуального стилю.

Отже, розвиток професійної майстерності вчителя світової літератури в системі післядипломної освіти як спеціаліста, спроможного швидко реагувати на запити часу, конкурентоздатного на ринку праці, доцільно удосконалювати згідно до постійних змін сучасного інформаційного суспільства та інновацій у системі освіти.

У довідниковому електронному ресурсі «Глибинна психологія» вказується, що «аутокомпетентністю» є «адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання деструкцій професійних аутокомпетентностей» [3].

Розробники дефініції «ауто психологічна компетентність» Деркач А., Єлшина І., Ситніков А., Степнова Л. визначали її як «готовність і здатність до цілеспрямованої психічної роботи щодо зміни особистісних рис і поведінкових характеристик, ... вміння особистості розвивати й використовувати власні психічні ресурси, створювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни свого внутрішнього стану за рахунок придбання, закріплення та контролю знань, умінь і навичок, подолання непередбачених обставин, створення вольової установки на досягнення значущих результатів ... здатність орієнтуватися в інтропсихічному (внутрішньоособистому) просторі» [2, с. 357]. Розглядаючи дане поняття в якості «мета компетентності», яка надає можливість «актуалізувати наявний у людини внутрішній психологічний потенціал, що сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, розвитку креативності, формуванню ефективних стратегій кар'єрного та життєвого розвитку» [2, с. 356], автори однойменної концепції акцентують її значення у процесі розвитку комунікативної, соціально-перцептивної та соціально-психологічної компетентностей особистості спеціаліста.

З точки зору Гладкової В. і Пожарського С., аутопсихологічна компетентність є «універсальною характеристикою здатності особистості до саморозвитку та постійно усвідомленої спрямованості фахівця на самовдосконалення, які складають основу процесу акмеологічного розкриття потенціалу професіоналізму спеціаліста» [1, с. 42].

«Психологічні характеристики показують, що у педагогів на першому місці стоїть орієнтація на успішність у спілкуванні, на другому – розвиток і саморозвиток, на третьому – професійні цінності», зазначає Макарова О. «В аутопсихологічній компетентності науковці виокремлюють конструктивні (компетентні) та компенсаторні стилі» [6].

Негативністю компенсаторних стилів, що зумовлюється протиріччям реалізованого і декларованого стилю поведінки через низький рівень розвитку фахової компетентності й недоліком рефлексії, формуються авторитарний стиль спілкування і когнітивна «неуважність» до проблеми, висунутої іншими, які поступово можуть призвести до негараздів у професійної діяльності, деякого втрачання варіабельності індивідуальних реакцій, підвищення рівня стресогенних факторів, саморуйнування.

Отже, в характеристиці інтегральної структури процесу розвитку професійної майстерності вчителя світової літератури аутопсихологічну компетентність доцільно визначити не тільки основою вирішення професійних завдань, а й базою успішності професійної діяльності, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, саморозвитку та важливою умовою досягнення «акме» педагога як особистості.

Макарова О. параметрами аутопсихологічної компетентності в професіоналізмі педагога називає: «комунікативний самоконтроль, поведінку в конфлікті, вираженість емпатії, суб'єктивний контроль, прагнення до співпраці, здатність до самоаналізу і рефлексії, моделювання і прогнозування, стратегічний розвиток діяльності та акмеологічну підтримку» [6].

Враховуючи, що у критеріях розвитку аутопсихологічної компетентності бажано виокремити певних засад, на нашу думку: трансформування акмеологічних знань, способи доброзичливої поведінки, стійкість педагогічного стилю викладання навчального матеріалу, стратегії та установки професійного розвитку, професійне й психологічне здоров'я, ступінь самозадоволення, адекватність прояву компетентностей в різних ситуаціях тощо, з нашої точки зору логічним стане приєднання думки Оськіної Н., яка вважає, що означену компетентність складають: «рефлексивна компетенція, перцептивна компетенція та комунікативна компетенція» [7, с.16].

Дієвість акмеологічного зростання професіоналізму вчителя світової літератури в системі післядипломної освіти значною мірою залежить від комплексної побудови процесу розвитку аутопсихологічної компетентності, який має системний динамічний характер. Правильне стратегічне планування посилює вказану компетентність активізацією особистісних ресурсів, рефлексією, самовдосконаленням, оптимізацією саморегуляції. Проте, її зміст і структуру елементів доцільно визначати безпосередньою специфікою педагогічної діяльності вчителя світової літератури з урахуванням в її реалізації гностичної, селективної, проєктивної та інтерпретаційної функцій та рефлексійного, перцептивного й комунікативного аспектів.

Дефініція «рефлексія (від лат. reflexio – вигин, відображення)» у «Словнику іншомовних слів» розглядається як: «1) Осмислення людиною власних дій і їхніх законів, діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини. 2) Самоаналіз, роздуми людини (часом надмірні, хворобливо загостренні) над власним душевним станом)» [8, с. 587].

Макарова О. спрощено представляє етапи рефлексії за наступним алгоритмом: «1. сиюхвилинний сигнал «стоп» у свідомості педагога, що дозволяє блискавично оцінити ситуацію, реакцію аудиторії, окремих осіб, учасників педагогічного процесу або комунікації; 2. «запуск» роботи думки: «Що я роблю? Що в даний момент відбувається? А як треба робити?»; 3. оцінка свого інтелектуального, емоційного стану і стану своїх партнерів по спілкуванню (ідентифікація за оцінкою рухів очей, жестів, адекватності реакцій); 4. інсайт (раптове рішення, несподівана, творча думка: «знаю, як треба ...» або «поки не знаю, але думаю ...»); 5. прийняття рішення (в педагогічному процесі – зміна тону і темпу мови, характеру висловлювань, форми роботи, пози, виразу обличчя і очей, жестів); 6. педагогічна імпровізація» [6].

Отже, на нашу думку, рефлексія як психологічна складова аутопсихологічної компетентності проявляється в якості самопізнання, самоаналізу та самооцінки професійної діяльності й презентується в індивідуальному стилі педагога і в якості інструменту конструктивного транслювання суб'єктності, і для маніпуляцій для досягненні власних або загальних цілей в залежності від моральності, особистісних характеристик та ступеню суб'єктивного контролю самого вчителя.

У «Словнику іншомовних слів» вказується, що «перцепція (від лат. perceptio – сприймання, пізнання) – чуттєве сприймання зовнішніх предметів» [8, с. 517]. «Сприйняття – одна з біологічних психічних функцій, які визначають складний процес прийому й перетворення інформації, одержуваної за допомогою органів почуттів, що формують суб'єктивний цілісний образ об'єкта, котрий впливає на аналізатори через сукупність відчуттів, ініційованих даним об'єктом. Як форма чуттєвого відображення предмета, сприйняття включає виявлення об'єкта як цілого, розрізнення окремих ознак в об'єкті, виділення в ньому інформативного змісту, адекватного меті дії, формування чуттєвого образу» [4].

На нашу думку, перцепцію якості сприйняття доцільно визначити не тільки пізнавальним процесом, формуючим суб'єктивну картину світу, а й психічним, «що полягає у відображенні предмета чи явища в цілому при його безпосередньому впливі на рецепторні поверхні органів чуття.

«Комунікація» (від лат. communico – спілкуюсь з кимось) у «Словнику іншомовних слів» розглядається як: «1) Спілкування, передача інформації. 2) У філософії екзистенціалізму і персоналізму – спілкування, в процесі якого одна самотня душа відкриває себе іншій, між людьми встановлюється інтимний духовний зв'язок. Комунікація видається за вищу форму зв'язку між людьми. 3) масова – суспільний інститут, що виконує завдання світогляду і громадської думки широких мас засобами масової інформації і пропаганди» [8, с. 347-348].

«Комунікативність може виявлятися через: гіперкомунікативність – намагання стати центром спілкування, неадекватне усвідомлення позиції партнерів, ігнорування їх кутів зору; гіпокомунікативність – нездатність нормально контактувати, організувати зворотний зв'язок із

співрозмовником. Якщо гіперкомунікативність робить співрозмовника надокучливим, то за гіпокомунікативності розмова, як правило, згасає, партнери в процесі спілкування відчують внутрішній дискомфорт і незадоволення його результатами. Обидві форми прояву комунікативності не відповідають вимогам до спілкування вчителя» [5].

Ми вважаємо, що у площині нашої наукової розвідки щодо аутопсихологічної компетентності вчителя світової літератури важливими чинниками її комунікативного аспекту як інструменту посилення педагогічного впливу на школярів доцільно виокремити: конструктивну взаємодію загальнолюдських та професійних елементів комунікативності; наявність відповідних здібностей та прагнення до набуття й розвиток вмінь і навичок комунікації; стійку потребу в систематичній комунікації різнопланового характеру та гуманному спілкуванні з учнями; емоційне задоволення від означеного процесу.

Робота щодо поглиблення аутопсихологічної компетентності педагога належить до класу внутрішньоособистісної діяльності, предметом якої є розвиток і самовдосконалення вчителя. Враховуючи, що зростання аутокомпетентності вчителя значно оптимізується в процесі самоперетворювальної діяльності педагога щодо реалізації власного усвідомленого бажання досягнення рівня акме-професіонала, на нашу думку, розвиненість рефлексивного аспекту вказаної складової професійної майстерності вчителя світової літератури значно сприяє формуванню його персоналізації як особистості у професійній діяльності, що веде до успіху та поступовому підняттю на більш високі її щаблі; зростання її перцептивного вектору надає можливість фахівцю адекватно оцінювати і ситуації, і прогностичну затребуваність особистої діяльності; комунікативного – забезпечує оптимізацію гуманності міжособистісного спілкування.

Ефективній реалізації професійної діяльності на уроках світової літератури значно сприяє сукупність ауто психологічних здатностей педагога, науково-предметних та проектувальних знань і вмінь фахівця. З нашої точки зору, доречним при розвитку професійної майстерності стане передбачення в навчанні вчителя світової літератури в системі післядипломної освіти дієвості двох основних функцій, а саме: оптимізація мобільності курсантів і викладачів; акумуляція й чітке визначення обсягів проведеної вчителем роботи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності, сума яких засвідчує, на що здатний педагог, що навчається за програмою. В означеному процесі для спеціаліста важливим є не тільки осмислення та засвоєння корисної інформації, а й оволодіння способами прийняття конструктивних рішень для її практичного використання. Оптимізації усвідомлення прямого, ззовні заданого інформування сприяє застосування різних видів навчальної роботи (письмове опитування, дискусію за змістом опрацьованих джерел, аналіз ситуацій, рішення педагогічних задач, ділові ігри тощо) та розширення спектру інтерактивних форм і методів андрогогічної дидактики.

З точки зору Харькіна В.М. «у будь-якій діяльності людини неминуче співіснують два рівні – стереотипний і імпровізаційний. Якщо перший надає діяльності стійкість як відображення в чомусь незмінний умов, є вираженням досвіду людини, доведеного до зразка, своєрідного штампа, то в її імпровізаційній характеристиці відбивається здатність особи до перебудови своєї поведінки в змінних умовах. Ці рівні можуть знаходитися і знаходяться в реальному житті в різному співвідношенні, вступаючи в ті чи інші суперечності між собою, що і забезпечує її розвиток, як і розвиток суб'єкта цієї діяльності. «Імпровізація виявляється перманентною і необхідною характеристикою і в той же час специфічним компонентом творчої діяльності, без якої остання виявляється неможливою» [9, с. 7].

Отже, аутопсихологічна компетентність як наявність творчої домінанти у педагогічній праці можлива тільки за умови включення елементів імпровізації, що сама по собі визначається вищим рівнем професіоналізму педагога, адже динаміка конструктивної діяльності акме-вчителя світової літератури передбачає: глибинне знання предмета і методики його викладання; вміння застосовувати знання з педагогіки та психології; вміння розподіляти і концентрувати увагу; навички ефективної комунікації та розподілу й концентрації уваги; володіння мовою й особистим психофізичним апаратом; вміння миттєво і адекватно аналізувати ситуацію, приймати та публічно реалізовувати прийняте рішення (при необхідності перевтілюватися); умілість органічно переходити від експромту до запланованого; розвиненість інтуїції та достатній рівень розвитку уяви; здоровий стан творчого самопочуття тощо.

З нашої точки зору, в розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя може допомогти й оптимізація деяких особистісних та професійно-педагогічних аспектів діяльності фахівця, а саме: активності, ініціативності, жаги діяння; акцентуації раніше визначених пріоритетів в

вольовій сфері в межах від наполегливості до завзятості; мотиваційне поглиблення самосвідомості, сформованість механізмів самоорганізації; становлення творчого мислення; підвищення емоційності та набуття неї тенденції до стійкості; реалістичності й критичності уяви; сталості моральної позиції; розуміння значення власного в соціального статусу; потреба у професійному самовизначенні в якості акме-вчителя.

Таким чином, усвідомлення педагогом необхідності активізаційного внутрішнього потенціалу, поглиблення їм особистої здатності до самоаналізу із самовизначенням власних слабких і сильних сторін для подальшого усунення недоліків, креативний підхід в судженнях, прогнозування і моделювання акмеологічних стратегій, покращення якості власної педагогічної діяльності з вибудовою конструктивних шляхів просування до поставленої мети та досягнення конкретних цілей, комунікативний самоконтроль та суб'єктивний контроль власних дій і вчинків, прагнення до конструктивної співпраці, прояви емпатії, розширення навичок толерантної поведінки та особистого гуманного спілкування в різних ситуаціях педагогічної взаємодії значно оптимізують рефлексивний, перцептивний, комунікативний (і управлінський) аспекти аутопсихологічної компетентності фахівця, які в процесі власного акмеологічного розвитку поступово формують і індивідуальний стиль, і власну зрілість особистості вчителя світової літератури.

Подальшими перспективними науковими розвідками у контексті розгляду структури процесу розвитку професійної майстерності вчителя світової літератури в системі післядипломної освіти ми вбачаємо висвітлення творчої домінанти його професійної діяльності.

Література:

1. Акмеология развития / Подбщ. ред. В.Н. Гладковой, С.Д. Пожарского. – СПб., 2006. – 392 с.
2. Акмеология : учебник / Подбщ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
3. Аутокомпетентность : Глубинная психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.psyoffice.ru/6-1008-autokompetentnost.htm. – Название с экрана.
4. Восприятие: Материализ Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Восприятие>. – Название с экрана.
5. Комунікативність учителя : Studentam.net.ua [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.psyoffice.ru/6-1008-autokompetentnost.htm. – Назва з екрану.
6. Макарова Е. Аутопсихологическая компетентность современного педагога / Е. Макарова. – Познавательный открытый журнал. – Выпуск №7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80aafngqnlfc6b3hm.xn--p1ai/all/autopsihologicheskaja-kompetentnost-sovremenogo-pedagoga.html>. – Название с экрана.
7. Оськіна Н.О. Підготовка магістрантів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.О. Оськіна. – Одеса, 2011 – 22 с.
8. Словник іншомовних слів / За редакцією О.С. Мельничука. – Київ : Головна редакція Української Радянської Енциклопедії, 1977. – 776 с.
9. Харькин В.Н. Педагогические импровизации в профессиональной деятельности учителя : автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В.Н. Харькин. – Москва, 1992. – 40 с.

УДК 37: 069(091)(477)

*Т. О. Шарненкова,
аспірант*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ДОПОМІЖНІ ФОРМИ САМООСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ ХХ СТ.

У статті розглядаються питання організації та проведення виставок, екскурсій в середовищі українського учительства у першій третині ХХ ст., їх роль у підвищенні професійного рівня вчителів і підготовці майбутніх керівників екскурсій; проаналізовано просвітницьку діяльність Педагогічного музею України.

Ключові слова: *просвітницька діяльність, музейна педагогіка, шкільні музеї, виставки, екскурсії, вчителі, керівники екскурсій.*

В статье рассматриваются вопросы организации и проведения выставок, экскурсий в среде украинского учительства в первой трети ХХ в. Их роль в повышении профессионального уровня учителей и подготовке будущих руководителей экскурсий; проанализированы просветительскую деятельность Педагогического музея Украины.

Ключевые слова: *просветительская деятельность, музейная педагогика, школьные музеи, выставки, экскурсии, учителя, руководители экскурсий.*

The article deals with the organization and holding of exhibitions, excursions among Ukrainian teaching in the first third of the twentieth century. Their role in enhancing the professional development of teachers and training future leaders excursions; analyzed the educational activities of the Pedagogical Museum of Ukraine.

Keywords: *educational activities, museum education, school museums, exhibitions, tours, teachers, leaders excursions.*

На початку ХХ ст. актуальності набуває питання підвищення культурно-освітнього рівня населення. Основна роль в цьому процесі відводилася учительству, на яке покладалась завдання забезпечити певний рівень знань і виховання молоді. В цих умовах в науково-педагогічних колах царської Росії, а також в тій частині України, що входила тоді до складу імперії, розроблялись різні методи зростання культурно-професійного, самоосвітнього рівня вчителів.

Досить популярними були допоміжні форми самоосвіти вчителів (екскурсії, виставки, педагогічні музеї), які сприяли формуванню інноваційного потенціалу вітчизняного вчителя через обмін передовим педагогічним досвідом

Надзвичайно важливо вивчити питання про те, як саме ці форми сприяли підвищенню культурно-професійного, самоосвітнього рівня вчителів, підготовці майбутніх керівників екскурсій. Окремі питання організації допоміжних форм самоосвіти вчителів розглядалися в працях російських та українських педагогів імперської доби А. Белгородського, Н. Арєпєва А.Акимова, С. Русової; в роботах сучасних російських та українських дослідників Г. Довженка, Л. Березовської, А. Розсохи. Але загалом ця проблема вивчена ще недостатньо..

Метою дослідження є розкриття ролі допоміжних форм самоосвіти в підвищенні культурно-професійного рівня учительства в Україні у першій третині ХХ століття.

Науково-педагогічні товариства, що діяли в Україні в кінці ХІХ – на початку ХХ ст.: Педагогічне товариство взаємодопомоги, Фребелевське педагогічне товариство, Товариство народних дитячих садків, Київське обласне педагогічне товариство та ін. ставили собі за мету підтримувати професійний та культурний рівень педагогів, намагалися поєднати теорію з практикою. З метою підвищення загальнопедагогічного та культурного рівня учительства ці товариства використовували різні форми науково-просвітницької діяльності.

Окремо необхідно відзначити Міжнародні, Всеросійські та регіональні **виставки** з проблем навчання та виховання, які давали змогу ознайомитись із досягненнями світового шкільництва. Так, на Міжнародній виставці 1908 р. діяли відділи "Нових типів середньої школи", "Педології", "Спеціальних шкіл" тощо, які надавали уявлення про тенденції розвитку освіти різних країн, впровадження інноваційних проектів у шкільну практику.

Слід зазначити, що зусиллями передових педагогів розуміння значення педагогічних систем і дидактичних новацій для особисто професійного розвитку та самоосвіти вчителів знаходило все більше прихильників. Так, наприклад, у Харкові працювала педагогічна виставка, з 1913 р. створювався педагогічний музей. Цього ж року при управлінні Харківського навчального округу відкрили показову педагогічну виставку у приміщенні ІІ гімназії. [7]. Величезний інтерес у вчителів викликала Всеросійська виставка 1913 у Києві.

Важливе значення для розвитку самоосвіти мала організація **педагогічних музеїв**. Одним із перших не тільки в Росії, але і в усьому світі був Педагогічний музей військово-навчальних закладів у Солянному містечку у Петербурзі, створений у 1864 році. Музей проводив велику науково-дослідну роботу та став громадським науковим центром, який розробив ряд актуальних питань педагогічної науки. У роботі педагогічного відділу музею брали участь видатні педагоги (П. Каптерєв, М. Корф та ін.), багато уваги приділялось вивченню класичної педагогічної спадщини.

Педагогічні музеї, як і виставки, сприяли зростанню зацікавленості вітчизняного вчительства передовим педагогічним досвідом.

За даними С. Ананьїна, у 1909 р. в Україні існувало сім педагогічних музеїв: Педагогічний музей України Київського навчального округу, музей наочних посібників і книг при Лук'янівському народному будинку Київського товариства піклування про народну тверезість, Одеський міський педагогічний музей, Харківський музей наочних посібників товариства грамотності, Таврійський, Одеський земські педагогічні музеї [6, с. 258].

Згодом педагогічні музеї почали створюватись при школах і гімназіях у багатьох містах України.

Зазначимо, що у 1902 р. за ініціативи керівництва Київським навчальним округом розпочав свою діяльність Педагогічний музей України. Його робота була спрямована на репрезентацію і

поширення досягнень педагогічної науки та практики відповідно до вимог і потреб розвитку українського суспільства. Музей забезпечував реалізацію практичних потреб шкільного викладання через необхідність удосконалення і розроблення теоретичних, наукових, навчальних і виховних питань. Положенням про Педагогічний музей, затвердженим Міністерством народної освіти 23 серпня 1901 р., передбачалося відкриття трьох відділень:

- 1) наочних навчальних посібників, предметів;
- 2) колекції настановчих, методичних матеріалів, підручників і книг;
- 3) спеціальної педагогічної бібліотеки.

Серед книг музейної бібліотеки були не лише вітчизняні публікації, а й твори французькою, німецькою та іншими іноземними мовами. Автори нових навчальних книг і педагогічних творів охоче надсилали до музею свої праці. Установа була відкрита для відвідувачів щодня. Користуватися фондами музею мали право всі без винятку працівники навчальних закладів Києва та всього навчального округу, студенти, учні старших класів гімназій, а також сторонні особи, але вже з дозволу завідувача.

Поступово зі звичайної збірки цікавих і корисних експонатів він почав трансформуватися у освітянський центр, який сприяв популяризації методів викладання шкільних предметів, новітнього приладдя, надавав посередництвом бібліотеки доступ до фахової літератури. При музеї влітку діяли педагогічні курси для бажаючих присвятити себе вчителюванню і підвищити власні професійні знання.

Піклуючись про підвищення культурно-професійного рівня учительства, українська демократична інтелігенція порушила питання **організації екскурсій** для вчителів. Так, директор Сумського реального училища А. Грицай звертав увагу педагогічної громадськості на той факт, що багато провінційних учителів за браком коштів нікуди не їздили [1, с. 148].

На думку С. Русової, екскурсії мали бути обов'язковими не лише для учнів, а й для учителів. Вона твердила, що екскурсії піднімають настрій учителя і дають йому силу таких цікавих й корисних вражень і відомостей [10, с. 67]. Звертав увагу на важливість екскурсій для викладачів і директор 6-ої київської чоловічої гімназії Д. Яновський [5, арк. 5].

З метою підвищення кваліфікації керівників екскурсій з числа вчителів на початку ХХ ст. починають активно проводитися педагогічні екскурсії. Так, Кримсько-Кавказький гірський клуб у 1902 р. організував першу навчальну екскурсію до Криму для педагогів Одеського навчального округу. В подальшому клуб неодноразово організовував екскурсії для вчителів.

Важливо відзначити, що педагогічні товариства також організовували різноманітні екскурсії для підвищення культурного рівня учителів. Так, у 1903 р. до Київського педагогічного товариства взаємної допомоги з проханням організувати екскурсії по Києву звернулося Вітебське учительське товариство взаємодопомоги.

У 1904 р. Правління Київського педагогічного товариства взаємної допомоги безкоштовно розмістило екскурсантів-педагогів з Харківської губернії в гімназії П. Новицької, а секретар товариства В. Костецький організував кілька екскурсійних маршрутів по Києву та до його околиць [2, с. 133].

Цікаві відгуки про свої враження від перебування в Києві, Одесі, Катеринославі залишила група російських вчителів, які подорожували Україною у 1910 р., зокрема про одеського керівника екскурсій – вчителя одного із міських училищ: «Цей добродушний малорос проявив стільки такту і товариського єднання, що позитивно заволодів нашими симпатіями» [9, с. 99].

Зазначимо, що екскурсії організовували також і для народних учителів, до яких з підозрою ставились царські чиновники, вбачаючи в них потенційних «агітаторів» проти самодержавної влади. Спроби проводити екскурсії українською мовою теж викликали підозри у поліції [2, с. 101].

З метою підвищення культурно-освітнього рівня учительства, починаючи з 1903 року, земства також сприяли організації та проведенню загальноосвітніх учительських екскурсій [12, с. 59].

Такі екскурсії мали на меті розширювати краєзнавчі знання учителів. Земства виділяли кошти на організацію проведення вчительських загальноосвітніх курсів, планом роботи яких передбачалося проведення екскурсій для курсистів. На початку ХХ ст. це питання набуває певних організаційних форм, проте залишається здебільшого винятково у формі приватної ініціативи та за власний кошт вчителів.

Передова педагогічна громадськість намагалася поставити екскурсії на службу патріотичних і демократичних традицій виховання населення, в тому числі й учительства. У 1912 р. Київський навчальний округ організував екскурсії для 600 народних учителів.

Керівниками екскурсій були видатні педагоги досліджуваного періоду: педагог-методист, директор народних училищ Т. Лубенець, завідуючий училищем ім. Терещенка Г. Якубовський і викладач історії другої київської чоловічої гімназії М. Пахаревський. Миколу Пахаревського досить часто запрошували для проведення екскурсій по давньому Києву як для учнів, так і для вчителів [3, арк. 3–4].

Він особисто розробив екскурсійну програму для вчителів, розраховану на 7 днів. Програма мала відповісти на запити морально-релігійного, розумового та естетичного характеру, ознайомити екскурсантів не тільки із славним минулим, а й сьогоденням Києва. М. Пахаревський мав досвід в екскурсійній справі, екскурсії з народними вчителями проводив він і у попередні роки.

Екскурсії для учителів проводилися в різних містах України. У 1913 – 1914 рр. правління Педагогічного товариства взаємодопомоги влаштувало низку екскурсій для вчителів, серед яких були екскурсії у Вилкове, Кілію, Ізмаїл.

Інтерес учителів до природних об'єктів спонукав їх взяти участь в екскурсіях й на гранітні каменоломні в с. Олександрівському Єлизаветградського повіту Херсонської губернії, в Грунтовий музей Новоросійського університету.

Проводились екскурсії для вчителів у Криму. У травні 1913 р. севастопольські вчителі під керівництвом П. Гальцева здійснили зоологічну екскурсію в Інкерман, метою якої було ознайомлення екскурсантів із узбережною морською та весняною прісноводною фауною.

Окрім проведення екскурсій для вчителів науково-педагогічні товариства відкривали педагогічні курси, під час яких в години, вільні від занять, організовувались для курсистів екскурсії, що мали піднімати культурний рівень вчителів й готувати їх для відповідної роботи – керівників екскурсій для учнів.

На перших курсах для народних учителів в м. Києві, що відбулися у 1907 р., влаштовувались екскурсії з метою ознайомлення з пам'ятками міста та його околиць. В курсах брали участь 200 слухачів, а також 54 вільні слухачі [11; с. 31].

У червні–липні 1911 р. в Полтаві під час проведення загальнопросвітницьких учительських курсів відбувалися екскурсії курсистів в місцеві музеї, друкарні, земський кустарний склад, на водогін, електричну станцію, земську черепичню тощо. Всюди пояснення надавали знавці своєї справи. Це свідчить про інтерес слухачів не тільки до пам'яток культури, а й до виробництва, технічних новинок.

Також вважаємо за доцільне зазначити, що на початку ХХ ст. започатковується функціонування перших спеціалізованих курсів з підготовки керівників екскурсій (екскурсоводів). Вони організовувались в різних містах України, і викликали великий інтерес серед учительського середовища.

Передові вчені вважали, що для підняття значення екскурсій як навчального засобу важливо налагодити певним чином справу підготовки вчителів-керівників екскурсій. На думку В. Акімова, подібна підготовка вчителів мала відбуватися в тих навчальних закладах, звідки виходили майбутні вчителі, але на початку ХХ ст. ця робота ще не була налагоджена відповідним чином, тому мова йшла про відповідну курсову підготовку [3, с. 24].

Цю думку поділяли педагоги-керівники екскурсій, зокрема, викладач петроградської 1-ої гімназії А. Белгородський зазначав, що «від керівника вимагається наукова або теоретична підготовка, практичні навички у веденні екскурсій, особисте, безпосереднє знайомство з місцевістю, куди він планує здійснити поїздку...» [11, с. 38].

Слід відзначити як позитивну тенденцію зазначеного періоду – активізацію підготовки екскурсійних кадрів. Передумовою цього стало значне розширення застосування екскурсій в системі середньошкільної освіти, що в свою чергу потребувало залучення до екскурсійної роботи кваліфікованих кадрів – викладачів-екскурсоводів.

У зазначений період традиційним стало проведення Дня учителя у багатьох округах України. Так, у протоколі засідання райміськкомів Київського округу від 18 червня 1924 р. було ухвалено план проведення Дня сільського вчителя, одним із пунктів якого є влаштування професійних екскурсій учителів. Наслідки екскурсій були поставлені на широке дискусійне обговорення. [4, арк. 36].

Важливо зазначити, що екскурсії відігравали значну роль в організації самоосвіти вчителя. Оцінюючи їх значення, Н. Крупська говорила, що вони представляють найширші можливості для самоосвіти [8, с. 156]

Таким чином, на початку ХХ ст. екскурсії для вчителів стали важливим засобом підвищення їх загальнопедагогічного та культурного рівня. Учителі-екскурсанти знайомилися з усіма сферами тогочасного життя суспільства. Це розширювало їх світогляд, спонукало до самоосвіти, вони ставали більш освіченими, набували певних краєзнавчих знань про історію, побут, культуру свого народу. З іншого боку, учителі набували й досвіду проведення екскурсій, готувались до самостійної екскурсійної роботи зі своїми учнями-вихованцями.

Логіко-системний аналіз наукових та архівних джерел дозволяє відзначити, що для зазначеного періоду характерний інтенсивний розвиток допоміжних форм самоосвіти вчителів (екскурсії, виставки, педагогічні музеї), які сприяли формуванню інноваційного потенціалу вітчизняного вчителя та самоосвіти через обмін передовим педагогічним досвідом.

Отже, у першій третині ХХ ст. самоосвіта вчителя набуває планового та систематичного характеру, викристалізуються основні форми самоосвіти педагогів: курси, семінари, практикуми, з'їзди, конференції, методичні об'єднання, наукові товариства; інтенсивно розвиваються допоміжні форми самоосвіти вчителів (екскурсії, виставки, педагогічні музеї).

Література

1. Арепьев Н. Организация общеобразовательных экскурсий в средней школе /Н. Арепьев // Вестник воспитания. – М.: Типография И. Н. Кушнерев и К°, 1901. – С. 134-148.
2. Березовська Л. Д. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст.) / Л. Д. Березовська. – К.: Молодь, 1999. – 191 с
3. Державний архів Київської області, ф. 347, Оп. 1, спр. 2503.
4. ДАКО – Ф. Р.– 51. – Оп. 1. – Спр.507 – Арк. 36
5. ДАКО – ф. 182, оп. 1, спр. 171 – 13 арк.
6. Кошечко Н. В. Обґрунтування С. А. Ананьїним змісту екскурсійного методу в організації навчально-виховного простору учнів // Вісник Луганського нац. пед. ун-ту ім. Т.Шевченка / Ред. кол. : С. Я.Харченко (гол. ред.) та ін. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – Вип. № 16(111).– С. 256–262.
7. Краткое описание педагогической показательной выставки при Харьковском учебном округе / сост. Г. П. Окунев. – Х. : Знание, 1913. – 30 с.
8. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 10-ти т. / Под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, И.В. Чувашева – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. 9. – 839 с.
9. Образовательные экскурсии по России: Сборник-отчет за 1910 г. – М.: Типография Л. В. Пожидаевой, 1911. – 128 с.
10. Русова С. Ф. Шкільні екскурсії та їх значення / С. Ф. Русова: Світло, квітень 1911.
11. Циркуляр по управлению народными училищами. Приложение к «Циркуляру по управлению Киевским учебным округом». – К.: Тип. Н. Кушнерев и К°, 1907. - № 2.
12. Чарнолуцкий В. Земство и народное образование / В. Чарнолуцкий. – СПб: Тип. М.А. Александрова, 1910. – 345 с.

УДК 81'271.1: [005.22-159.9]

С. Т. Яворська,

*доктор педагогічних наук, професор,
академік Української Академії Акмеології*

(Київський університет імені Бориса Грінченка)

ПСИХОЛОГО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА

У статті висвітлюється погляд психологів, методистів на удосконалення грамотності учнів на уроках української мови, що передбачає застосування різних методів і прийомів засвоєння теоретичного матеріалу, виконання ефективних практичних вправ, систематичне повторення, вироблення якостей читання.

Ключові слова: *грамотність, методика, психологія, система, послідовність, уміння і навички, якості читання.*

В статті освещены взгляды психологов, методистов на усовершенствование грамотности учащихся на занятиях украинского языка, которое предполагает использование разных методов и приемов усвоения теоретического материала, выполнение эффективных практических упражнений, систематическое повторение, выработка качеств чтения.

Ключевые слова: *грамотность, методика, психология, система, последовательность, умения и навыки.*

The article highlights the views of psychologists, trainers in formation literacy of pupils at lessons of the Ukrainian language, based on the use of different methods and techniques of theoretical material includes practical exercises effective, systematic repetition.

Keywords: *literacy, technique, psychology, system, consistency and skills.*

Постановка проблеми. У навчанні мови в сучасній школі орфографія посідає одне з чільних місць. За чинною програмою систематичне її вивчення здійснюється загалом у 5-7-х класах, у наступних вивчене повторюється, узагальнюється на більш високому рівні і новому текстовому (лексичному) матеріалі.

Питання теорії і методики навчання орфографії неможливо розв'язувати без урахування психологічних особливостей засвоєння різних орфограм. Із психологією пов'язані розуміння орфограми, увага, осмислення орфографічних явищ, узагальнення, розпізнавання орфограм і формулювання правил, автоматизація орфографічної навички.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Особливості вироблення орфографічних умінь і формування навичок висвітлюють психологи (Д. М. Богоявленський, А. Г. Вишнепольської, Л. М. Проколієнко, М. О. Пучковський та ін.), методисти, зокрема О. М. Біляєв – типи орфографічних помилок та шляхи їх попередження; М. В. Бардаш (Сокирко) – роботу з орфографії у процесі вивчення частин мови; О. В. Караман – шляхи і засоби підвищення орфографічної грамотності учнів у процесі вивчення фонетики.

Проблемі формування орфографічних навичок учнів п'ятого класу в умовах місцевого діалекту присвячено дослідження Л. М. Симоненкової. Зміст, форми, методи навчання орфографії на заняттях зі словотвору в україномовній школі розглядає І. М. Хом'як; роботу з орфографії в умовах диференційованого навчання – М. М. Николин.

Неоднорідність поглядів науковців на методику формування орфографічних умінь і навичок на уроках української мови й обумовили вибір теми нашого дослідження.

Формування цілей статті (постановка завдання). Висвітлити погляди науковців, зокрема психологів і методистів, на процес формування навички, роль усіх видів пам'яті (зорової, слухової, моторної) у виробленні грамотного письма. на шляхи підвищення грамотності учнів. Визначити ефективні методи і прийоми роботи на заняттях з української мови, з'ясувати вплив якостей читання на грамотність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із завдань, які ставить перед учителем програма з української мови для середньої школи, є вироблення в учнів міцних орфографічних умінь і навичок. За визначенням психологів та методистів, орфографічні вміння — це дії, які потребують чіткого розуміння орфограм, правил і тренувань, щоб закріпити ці правила. Якщо орфографічні вміння доведено до автоматизму, тобто, коли учень пише певні орфограми, не задумуючись, таке вміння стає вже навичкою. Орфографічна навичка є вторинною дією. Процес її формування тривалий та складний і пояснюється поступовим зниженням збудженості в ділянках півкуль головного мозку, яке досягається через зміцнення нервових зв'язків шляхом повторної дії. В орфографічній навичці залишаються до кінця неавтоматизовані її елементи, пов'язані з розумінням будови слова, наскільки це необхідно для правильної передачі змісту [1].

У науковій літературі подано різні визначення вмінь і навичок, але найпоширеніші в методиці навчання орфографії – ті, що визначають навичку «як автоматизовану дію», яка формується на основі вмінь, пов'язаних із застосуванням комплексу знань на письмі.

Учень, оволодіючи будь-якою навичкою, перші рухи робить повільно, обережно, під контролем свідомості. Внаслідок повторень рухи стають упевненішими й частішими, потребують усе меншої участі свідомості й нарешті можуть здійснюватись і тоді, коли свідомість зайнята чимось іншим. Отже, практика припускає переведення уваги, що дуже важливо в мовленнєвій практиці.

Аналогічно набуваються і навички письма. Учні 1-го класу з великим зусиллям виводять окремі елементи букв, їх сполучення і слова, але згодом каліграфія дається легше і швидше — відбувається не лише її закріплення, а й удосконалення. Потім учитель поступово спрямовує увагу дітей і на правопис. Письмо завдяки численним вправам переходить у навичку, свідомість же цілком спрямовується на оволодіння орфографією, над якою починається наполеглива, складна і тривала робота.

У навчанні правопису важливу роль відіграють усі види пам'яті (зорова, слухова, моторна). Діючи в сукупності, вони полегшують засвоєння орфографії. Сучасна психологія процес формування навичок розглядає в нерозривному зв'язку зі свідомою діяльністю людини.

На відміну від тих рухів, що з самого початку відбуваються автоматично, як, наприклад, рефлексорні рухи, навички стають автоматичними в результаті більш-менш тривалого вправління. Тому і визначають їх як автоматизовані, тобто перетворені в автоматичні компоненти діяльності. Діяльність же загалом (письмо, читання, розв'язання завдань тощо) завжди ясно усвідомлена.

Учені розглядають навичку як результат осмисленого, свідомого і багаторазового застосування знань на практиці, яке, зрештою, веде до «автоматизму» письма. Ф. І. Буслаєв зазначав, що «правописання повинне обернутися в звичку», дійти до того, щоб учень «несвідомо, не думаючи, писав правильно» [4, с. 162].

Цінні методичні поради містяться в дослідженні М. О. Пучковського «Про психологію правописних навичок», у якому проаналізовано психологічну правописну навичку переважно в тій стадії, коли вона сформована і реалізується тим, хто пише. Психолог наголошував: «...Поступове утворення правописної навички — дуже складний процес... Ні виклад орфографічних правил, ні організація практичних вправ для застосування цих правил не вичерпують ще тих методичних заходів, яких було б досить для правильної організації процесу утворення і закріплення можливих правописних навичок. Крім того, ще багато правил важкі самі по собі, додаткові труднощі виникають при застосуванні їх на практиці» [11, с. 13].

Весь складний процес вироблення навички має спиратися на активну пізнавальну діяльність учнів. Активізація навчання психологічно пов'язана з постановкою перед учнями проблемних ситуацій і розвитком у них пізнавального інтересу [2].

Дитина починає активно мислити, якщо вчитель уміє добре актуалізувати набутий досвід шляхом проведення підготовчих вправ, дослідницьких завдань, повідомляє дітям яскраві, незвичайні відомості, факти, заохочує, показує у вступній бесіді чи розповіді практичну значущість нових знань; порівнює раніше відоме з тим, що засвоюється, знаходить місце новим знанням у системі набутих, доводить чиєсь положення чи власну думку, вибирає один розв'язок (відповідь) з кількох можливих, учить знаходити і виправляти допущені помилки [Савченко О. Я. "Розвиток пізнавальної самостійності в молодших школярів", 1982].

У навчанні орфографії важливе значення має укрупнення програмового матеріалу, формування в учнів навичок аудіювання (слухання) та відповідних якостей читання, застосування раціональних прийомів запам'ятовування написань, самоконтроль, робота зі словниками, довідниками тощо.

Процес вироблення орфографічної навички психологічна наука пов'язує з поступовим переходом від розгорнутого судження й умовиводів до згорнутого. Розрізняють два шляхи формування навичок: а) оволодіння навичкою починається з усвідомлення правил та способів їх застосування; б) утворення навички відбувається шляхом повідомлення теоретичних відомостей з опорою на практичні вказівки інших людей чи власний досвід [6, с. 9].

Осмислені знання і практичні вміння — це дві нерозривні сторони одного і того самого процесу навчання, теорія і практика, неможливі одна без одної.

Для методики орфографії важливе значення мають дослідження Д. М. Богоявленського, який розробив загальну психологію засвоєння орфографії як єдиний цілісний процес і встановив органічний зв'язок між окремими психологічними моментами навчання. Учений вважав, що формування орфографічної навички — це своєрідні етапи пізнання:

- 1) споглядання, сприймання (спостереження над мовними явищами);
- 2) осмислення, аналіз спостережуваних явищ, що ведуть до узагальнень, висновків, правил;
- 3) практика письма [3].

Навичка повинна мати узагальнювальний характер. Для написань різного типу (фонетичних, морфологічних, традиційних) зміст орфографічних узагальнень неоднаковий. Встановлено, що вироблення навички залежить від усвідомлення правильності узагальнення, своєчасного її формування [3].

У процесі пізнання (навчання) дуже важливо:

- 1) підтримувати увагу, яка, за висловленням К. Д. Ушинського, — «єдині двері, через які враження зовнішнього світу проникають у свідомість людини» [15, с. 291];

2) методично раціонально організувати вивчення нового матеріалу, активізувати клас. Цьому сприятиме застосування таких прийомів: а) зв'язок нового з раніше вивченим; б) мотивація навчального матеріалу, його практичне застосування; в) створення проблемної ситуації; г) використання технічних засобів навчання; д) зіставлення, порівняння, узагальнення засвоєних мовних явищ [6, с. 13].

К. Д. Ушинський стверджував, що навичка може утворитися лише тоді, коли нею керує знання правил в органічному зв'язку з «безперервними вправами» [15, с.269]. Правило — фундамент, на якому будується орфографічне узагальнення. Теоретичні знання з граматики, орфографічні правила найбільш ефективно сприятимуть засвоєнню навичок, коли будуть ясно усвідомлені учнями.

Запам'ятовування і розуміння багатьох орфографічних правил не становить для учнів особливих труднощів, проте застосування на практиці є нелегким. Вивчення їх не можна вважати повним і закінченим, якщо у школярів не вироблена навичка безпомилкового перенесення правила на всі випадки застосування [14].

Г. Р. Передрїй вважає, що глибоке, усвідомлене засвоєння орфографічних норм, вміння застосовувати їх на практиці письма досягається проведенням достатньої кількості вправ. Однак вправа має спрямовуватись не лише на повторення і закріплення первісно відтвореної дії. Осмислена і доцільна вправа – це навчання, тобто не тільки закріплення, а й удосконалення. Уявлення про вправу як тренування, голе повторення, яке нібито не дає нічого нового, а тільки закріплює уже досягнуте, – помилкове [12].

Успіх у навчанні залежить від уміння учня легко і швидко виконувати дії, що потребують перенесення вивчених засад на численні випадки, які воно охоплює. Ці вміння супроводжуються випаданням із «поля інтелекту» окремих елементів свідомої діяльності, поки знання не перейдуть у нову якість — автоматичне правильне письмо.

Якщо немає повторення у застосуванні правила на практиці, тобто правило забувається раніше, ніж формується автоматична навичка у послугоуванні ним, вона може розпастись, деформуватись. Тому вправи у шкільних підручниках мають передбачати систематичне повторення вивченого раніше [1].

Психологи довели неефективність механічного повторення; зміст його має бути якісно відмінним від попереднього. Під час багатократного повторення умовні подразники стикаються з наявними в мозку зв'язками, одні з них посилюють, інші — гальмують відтворення, внаслідок чого створюється складна динамічна система, що закріплюється.

Щоб узагальнення не розвіялись, необхідні часті повторення, підкріплення теорії прикладами. Уявлення нового слова, його звучання чи видимий образ асоціюється зі сформульованим узагальненням (правилом), що і забезпечує грамотне письмо. Набуті знання, вміння й навички мають укладатися в систему. Вироблення цієї системи і є навчання. Слово діє на чуття людини своєю матеріальною стороною (звуком, виглядом написаного), виступаючи як слуховий або зоровий подразник. Воно впливає і як кінестезичний подразник — у процесі роботи мовного апарату для його артикуляції. Повторення перед записом слова, орфографія якого ґрунтується на вимові, слугує надійною опорою в уточненні його звукового складу. Звук стає чіткішим, якщо його артикулювання викликає відповідні кінестезичні імпульси, які йдуть від мовного апарату в кору великих півкуль головного мозку. Цим створюються необхідні умови для яскравого уявлення букви і, що не менш важливо, розвитку пам'яті учнів, яка в процесі закріплення знань має виняткове значення.

Слід пам'ятати, що формування орфографічних навичок – процес складний і потребує вміння у певній послідовності виділяти граматику-орфографічні дії, обґрунтовувати їх. Універсальних прийомів набуття цих навичок немає і не може бути. Переважно учень, стикаючись із труднощами у процесі письма, насамперед з'ясовує, до якої частини слова належить орфограма (до кореня, суфікса, префікса чи закінчення), а вже потім згадує правило і застосовує його на практиці. Дії такого школяра можна назвати близькими до орфографічного розбору, виконувати який навчають у початковій і середній ланці, і до 6–7-го класу ця навичка вже має бути сформована. При цьому використовують систему вправ, пов'язаних із аналітико-синтетичними мисленневими операціями, що сприятимуть виробленню певних навичок.

Одним із видів вправ, як зазначає Л. М. Проколієнко, є мовний аналіз, який привчає учнів виділяти й активно користуватися узагальненими і конкретними ознаками, поняттями, усвідомлювати логічну залежність граматичних понять та бачити їх практичну значущість [10].

У процесі навчання орфографії слід дотримуватися тісного взаємозв'язку вироблення навичок із різними видами лінгвістичного аналізу, які забезпечують обґрунтований вибір правильних написань, активну розумову діяльність у застосуванні знань [5]. Учні, опановуючи орфографію, мають навчитися визначати написання залежно від фонетичних і граматичних особливостей слова, його лексичного значення та способів словотворення [8].

Доросла людина, осмислюючи змістову сторону письмового висловлювання, вже пише автоматично, на рівні підсвідомого контролю. У такому разі можна сказати, що «спрацювала» навичка. Проте і доведена до автоматизму, вона може не «спрацювати». Тоді допомагає орфографічний розбір, під час якого згадується правило написання слова. Тобто людина робитиме певні зупинки, але їх буде тим менше, чим краще вона володітиме навичками письма, правилом і вмінням застосовувати його. Цей процес нелегкий для учня середньої школи, тому що йому необхідно навчитися обґрунтовувати й осмислювати свої дії.

Орфографічний розбір може здійснюватися перед написанням, у процесі письма і після нього. Такий аналіз відповідно називають попереднім, супровідним і заключним. Види його можна варіювати, поєднувати відповідно до мети, знань, потреби: попередній із супровідним, попередній із заключним, супровідний із заключним, попередній із супровідним та заключним.

Ці положення розвивають думку О. М. Пешковського про те, що орфографічне мислення ґрунтується на вміннях: 1) відрізнити письмовий вигляд слова від усного і в деяких випадках протиставити перший другому; 2) членувати записане слово на складові частини [9]. У роботі з орфографії дуже важливе співвіднесення слова з поняттям. Це необхідно передусім урахувати в засвоєнні слів, неправильне написання яких зумовлюється нерозумінням їх змісту, в доборі споріднених слів, під час перевірки сумнівних приголосних чи голосних та в інших випадках. Учитель у процесі навчання має спиратися як на першу сигнальну систему (демонстрація графічного образу слова), так і на другу (словесне його тлумачення).

Численні подразнення словом із наявними граматичними ознаками, наприклад, м'якість кінцевого приголосного (*хлопець, пісень, земель, ходить, стань*), систематизуються, узагальнюються, внаслідок чого учні під керівництвом учителя формулюють правило: в кінці слова після *д, т, з, с, ц, л, н* для позначення їх м'якості відповідно до вимови пишеться м'який знак.

Про важливість уточнення звукового складу слів кінестезичним аналізом свідчать дослідження Л. К. Назарової [7]. Над письмом учнів 1–4 класів було проведено спеціальний експеримент: спочатку діти записували диктовані слова, сприймаючи їх лише на слух, без підтримки мовною кінестетикою; в іншій частині дослідження слуховий аналіз підтримувався: а) вільним артикулюванням; б) спеціально спрямованим артикулюванням. Виявилось, що найбільше помилок учні допускають під час письма, не вдаючись до артикуляту, і найменше (приблизно в 7 разів) — зі спрямованим артикулюванням.

На практиці безпосередньому запису почутого слова передують намагання учня розкласти його на звуки, виділити окремі фонемні, з яких складається слово. Услід за аналізом відтворюється, синтезується початковий, звуковий образ слова. Зовнішньо це виявляється в промовлянні, повторенні учнями слів у процесі письма — спочатку голосно, потім пошепки і нарешті з автоматизацією навички — мовчки, «про себе».

Згідно з дослідженням психолога А. Г. Вишнепольської, важливе значення для засвоєння написань має поєднання читання і письма, взаємодія між якими підвищує орфографічну грамотність. Якщо учень допустив помилку, то надалі слово, яке було для нього важким з погляду орфографії, під час читання приверне увагу школяра. Для того, хто пише, читання може відігравати ту саму коригувальну роль, яку для дитини відіграє правильне мовлення її оточення [5].

Спеціальні дослідження техніки читання і навичок правопису показали, що неправильні навички письма (неграмотність) майже завжди збігаються з неправильними навичками читання учнів. Якщо учень перекидає слово під час читання, то він і на письмі передає його неправильно, пропускає букви, плутає їх, вставляє зайві. Багато моментів під час вироблення навичок читання і письма є спільними: і для письма, і для читання необхідно володіти навичкою поділу мовлення на слова і склади, уміти розрізняти звуки мовлення. Якщо вміння писати — найперша умова для грамотності, то й читання є такою самою важливою умовою для розвитку орфографічної навички [13].

Учень, у якого вироблені навички правильного, виразного, свідомого і швидкого читання, оперує значущими одиницями мови — морфемами і словами, що допомагають миттєво схопити смисл понять і висловлювань у цілому. Якщо читання передує запису тексту, письмо буде грамотнішим, оскільки вміння аналізувати слова за будовою, зріле читання виховують увагу до писемної форми мовлення, допомагають її удосконаленню, розвивають зорову пам'ять.

Неправильне читання призводить до низької орфографічної грамотності. Її можна підвищити за умови добору ефективних вправ на вироблення якостей читання у поєднанні з роботою над удосконаленням орфографічних та комунікативних умінь і навичок учнів, цілеспрямованого систематичного повторення вивченого з орфографії.

Висновки. Отже, орфографічна навичка — це усвідомлена дія, тому учень має передусім пройти етап осмислення правила. Неодмінною умовою грамотного письма є вироблення вміння і формування навичок застосування правила на практиці, що досягається виконанням різного виду вправ. Важливе значення має також система повторення вивчених орфограм, істотну роль у засвоєнні орфографії відіграє свідоме і правильне читання, розуміння змісту і будови слів.

Література:

1. Бардаш М. В. Навчання орфографії у восьмирічній школі : посіб. для вчит. укр. мови 5–8 кл. / М. В. Бардаш. — К. : Рад. шк., 1966. — 129 с.
2. Біляєв О. М. Методика вивчення української мови в школі : посіб. для вчит. / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко та ін. — К. : Рад. шк., 1987. — 245 с.
3. Богоявленский Д. Н. К психологии усвоения правописания безударных гласных / Д. Н. Богоявленский // Изд. АПН РСФСР. — 1947. — Вып. 12. — С. 5–50.
4. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев ; ред. и коммент. проф. Е. Н. Петровой. — Л. : Учпедгиз. Ленинградское отделение, 1941. — 248 с.
5. Вишнепольская А. Г. Влияние чтения на правописание учащихся / А. Г. Вишнепольская // Вопросы психол. — 1959. — № 3. — С. 8–11.
6. Власенков А. И. Взаимосвязь обучения орфографии и умственного развития учащихся на материале общеобразовательной школы и среднего ПТУ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. И. Власенков. — Казань, 1983. — 43 с.
7. Назарова Л. А. О роли речевых кинестезий в письме / Л. А. Назарова // Сов. педагогика. — 1952. — № 6. — С. 51–58.
8. Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка / Т. В. Напольнова. — М. : Просвещение, 1983. — 111 с.
9. Пешковский А. М. Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе : сб. статей / А. М. Пешковский. — Л., 1925.
10. Проколієнко Л. М. Психологія засвоєння граматичних знань підлітками / Л. М. Проколієнко. — К. : Рад. шк., 1973. — 198 с.
11. Пучковский М. О. Про психологію правописних навичок / М. О. Пучковский. — К., 1941. — 68 с.
12. Передрій Г. Р. Про підвищення якості навчання орфографії в 4–6 класах / Г. Р. Передрій // Укр. мова і літ. в шк. — 1983. — № 3. — С. 43–49.
13. Рождественский Н. С. Обучение орфографии в начальной школе / Н. С. Рождественский. — М. : АПН РСФСР, 1949. — 308 с.
14. Ушаков М. В. Методика правописания : пособ. для учит. / М. В. Ушаков. — Изд. 4-е. — М. : Учпедгиз., 1959. — 256 с.
15. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. — К. : Рад. шк., 1949. — Т. 7. — 237 с.

Науково-педагогічне видання

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

Випуск № 84

Комп'ютерна верстка і набір: О.В. Вознюк

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку _____. Формат 60x90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 40.9. Обл. вид. арк. 43.0. Наклад 100. Зам. _____.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua