

Київський університет імені Бориса Грінченка
Українська академія акмеології

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА: АКМЕОЛОГІЧНІ СТУДІЇ

(Педагогічні науки. Психологічні науки)

Науковий журнал № 2



УДК 37.0(08)
Н53

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
№ 22157-12057Р від 16.05.2016 р.,
видане Міністерством юстиції України

Засновники:

Київський університет імені Бориса Грінченка
Громадська організація «Українська Академія Акмеології»

Видається з 2017 року

Виходить двічі на рік

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № від 2017 р.)

Члени редакційної ради:

Гладкова Валентина Миколаївна
(головний редактор);
Власова Олена Іванівна, Міляєва Валерія Робертівна
(заступники головного редактора);
Фруктова Яна Станіславівна
(відповідальний секретар).

Члени редакційної колегії:

Аргіропулос Дімітріс (Італія), Анненкова Ірина Петрівна, Антонов Валерій Миколайович,
Архипова Світлана Петрівна, Галус Олександр Мар'янович, Голобородько Євдокія Петрівна,
Дроздова Ірина Петрівна, Дубасенюк Олександра Антонівна, Желанова Вікторія В'ячеславівна,
аменова Дімітріна (Болгарія), Караман Станіслав Олександрович, Кук Томаш (Польща),
Луньов Віталій Євгенійович, Мачинська Наталя Ігорівна, Огнев'юк Віктор Олександрович,
Омельчук Сергій Аркадійович, Полевіков Ігор Олексійович, Поясок Тамара Борисівна,
Пріма Раїса Миколаївна, Рибалко Людмила Сергіївна, Сазоненко Ганна Стефанівна,
Саух Петро Юрійович, Сидорчук Нінель Герандівна, Сисоєва Світлана Олександрівна,
Сіткар Віктор Ілліч, Соколова Ірина Володимирівна, Терентева Наталія Олександрівна,
Хоружа Людмила Леонідівна, Чернуха Надія Миколаївна, Фруктова Яна Станіславівна.

Неперервна освіта: акмеологічні студії (Педагогічні науки. Психологічні науки) : наук. журнал / за заг. ред. Гладкової В.М. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. — № 2. — 108 с.

Зміст журналу присвячено актуальним проблемам досягнення вершинних результатів особистості у різні вікові періоди в контексті діяльності як традиційних, так і сучасних соціальних інститутів — родина, релігія, освіта (формальна, неформальна та інформальна), наука, засоби масової інформації тощо.

Авторами журналу є досвідчені та молоді науковці в галузі філософії освіти, педагогіки та психології.

Зміст

<i>Мачинська Н.</i> Цілісність образу учителя: від старійшини роду до фахівця сучасника (акмеологічний аспект)	4
<i>Сергєєва В.</i> Категорія цінностей як об'єкт наукового аналізу у філософських, соціологічних та психолого-педагогічних дослідженнях	11
<i>Дуткевич Т.</i> Психологічні особливості становлення успіху у дошкільному дитинстві	19
<i>Сіткар В.</i> Акме-орієнтири розвитку особистості сучасної дитини: субкультурний аспект	31
<i>Платонова О.</i> Організаційні основи проектування соціально-виховного акмесередовища в умовах дитячого оздоровчого табору	39
<i>Грищук Ю.</i> Акмеологічний підхід до розвитку творчої обдарованості учнів	46
<i>Анненкова І., Раскола Л.</i> Сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти України	54
<i>Дубасенюк О.</i> Концептуальні засади неперервної освіти в системі педагогічної підготовки майбутніх магістрів у контексті акмеологічного підходу	62
<i>Батечко Н.</i> Синергетичний і акмеологічний контексти підготовки науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах магістратури	70
<i>Мельниченко О.</i> Сучасні вимоги до змін у компетенціях викладача вищої школи як важливий чинник розвитку акмеособистості	77
<i>Поясок Т. Зюман Г.</i> Акмеологічна спрямованість формування інформаційно-комунікаційної компетентності	83
<i>Кучерук О.</i> Стратегічні орієнтири риторичної підготовки майбутніх учителів-словесників	94
<i>Покалюк В.</i> Ділова гра в професійній підготовці майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту України	101

Мачинська Наталія,

завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка,
доктор педагогічних наук, доцент,
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна,
natalya_im@ukr.net

ORCID id 0000-0003-0309-7074

ЦІЛІСНІСТЬ ОБРАЗУ УЧИТЕЛЯ: ВІД СТАРІЙШИНИ РОДУ ДО ФАХІВЦЯ-СУЧАСНИКА (АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті подано хронологічний аналіз становлення образу учителя-фахівця, починаючи від етапу зародження системи освіти періоду Київської Русі й завершуючи особливостями формування учителя-громадянина сучасного суспільства. Увагу зацентовано на богословському спрямуванні перших шкіл (школи книжного вчення, монастирські школи, школи грамоти), визначено вимоги, які висувалися до монахів-наставників того часу; проаналізовано наставництво як особливу форму навчання та виховання.

Автор наголошує на громадянській позиції сучасного вчителя, що зумовлено швидкоплинністю розвитку суспільства, інформаційним перенасиченням, превалюванням матеріального блага над духовно-особистісними цінностями.

У статті виокремлено духовну та особистісну зрілість вчителя як вагомі компоненти його професійності.

Автор акцентує увагу на тому, що акмеологічний підхід стимулює розвиток особистості вчителя у контексті органічної єдності процесів професійного виховання та соціалізації, а також самовиховання й саморозвитку.

Ключові слова: акмеологічний підхід, громадянська позиція, самовдосконалення, самовиховання, саморозвиток, професійне зростання, учитель-громадянин.

ЦЕЛЕСНОСТЬ ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ: ОТ СТАРЕЙШИНЫ РОДА ДО ПРОФЕССИОНАЛА-СОВРЕМЕННОГО (АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Мачинская Наталия,

заведующая кафедрой начального и дошкольного образования
Львовского национального университета имени Ивана Франко,
доктор педагогических наук, доцент,
ул. Университетская, 1, г. Львов, 79000, Украина,
natalya_im@ukr.net

В статье подан хронологический анализ становления образа учителя-специалиста, начиная от этапа зарождения системы образования периода Киевской Руси и заканчивая особенностями формирования учителя-гражданина современного общества. Внимание акцентируется на богословском направлении первых школ (школы книжного учения, монастырские школы, школы грамоты), определены требования, которые предъявлялись к монахам-наставникам того времени; анализируется наставничество как особая форма обучения и воспитания.

Автор отмечает важность гражданской позиции современного учителя, что обусловлено быстротечностью развития общества, информационным перенасыщением, превалированием материального блага над духовно-личностными ценностями.

В статье выделены духовная и личностная зрелость учителя как весомые компоненты его профессионализма.

Автор акцентирует внимание на том, что акмеологический подход стимулирует развитие личности учителя в контексте органического единства процессов профессионального воспитания и социализации, а также самовоспитания и саморазвития.

Ключевые слова: акмеологический подход, гражданская позиция, самоусовершенствование, самовоспитание, саморазвитие, профессиональный рост, учитель-гражданин.

THE GOAL OF THE TEACHER'S IMAGE: FROM THE ELDERS OF THE CLAN TO THE PROFESSIONAL CONTEMPORARY (AKMEOLOGICAL ASPECT)

Machynska Nataliya,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Head of the Department of Primary and Preschool Education

Ivan Franko National University of Lviv

1, Universytetska St., Lviv, 79000, Ukraine

natalua_im@ukr.net

The article is devoted to the chronological analysis of the development of the teacher-specialist image, starting from the stage of the birth of education system of the period of Kievan Rus and completing the peculiarities of becoming a teacher-citizen of modern society. The author focuses on the theological direction of the first schools (schools of book teaching, monastic schools, grammar school), defines the requirements that were put forward to the monks of the time; analyses mentoring as a special form of education and upbringing. The system of fraternity schools activity is described, as well as the mentors of that time — Ioff Boretsky, Petro Mohyla, Lawrence and Stefan Zizania, and analyzed the requirements that were put forward to the teacher in the pedagogical and theological literature of that period.

The author emphasizes the civic position of the modern teacher, which is conditioned by the speed of society development, information supainment, the prevalence of material wealth over the spiritual values of the person. The article outlines the spiritual and personal maturity of the teacher as important components of his professionalism. The emphasis is on the importance of leadership potential of each teacher — a necessary guarantee of growth for him as a specialist, and for a person.

The article emphasizes the need for self-improvement and self-development of the teacher on the principles of the acmeological approach, aimed at improving and correction of professional activity. It is the acmeological approach that ensures the management of the individual and professional development of the future teacher, orienting it to constant self-improvement and the ability to self-realization, self-regulation and self-organization. The author focuses on the fact that the acmeological approach stimulates the development of the teacher's personality in the context of the organic unity of the processes of professional education and socialization, as well as self-education and self-development.

Key words: acmeological approach, civil position, self-improvement, self-education, self-development, professional growth, teacher-citizen.

Вступ. Усвідомлюючи сучасні антагонізми, беручи до уваги планетарні та регіональні проблеми, стає зрозуміло: у центрі всього перебуває Людина, якій долати кризу, вирішувати ці проблеми, робити вибір. Усі сучасні та перспективні завдання суспільство не зможе розв'язати без освіти, без педагогічної освіти, без тієї конкретної людини, яка обрала професію «Вчитель».

Учителю найскладніше: він людина-громадянин, людина-фахівець. Усе це не так вже й просто поєднати в одній особі.

Про вчителя завжди було складно розповідати. У цьому образі зосереджено все: духовне, моральне, соціальне, історичне, культурне, професійне, особливе, індивідуальне. Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю аналізу становлення особи вчителя-фахівця

впродовж тривалого історичного періоду — від діяльності настоятелів і ченців монастирів до фахівця, який відповідає усім сучасним вимогам.

Еволюцію професії педагога (вчителя, викладача, наставника) та вимог до нього доцільно розглядати у єдності зі становленням та розвитком різних освітніх інституцій, з урахуванням досвіду їх діяльності та аналізом нормативних документів, які регламентували навчально-виховний процес, права й обов'язки професорсько-викладацького складу, вкладу визначних діячів педагогічної науки в теорію та практику освіти (Федірчик, 2012, с. 10).

В історії еволюції професії учитель виконував різні функції — наставника, опікуна, попечителя, організатора... Проблема наставництва завжди була провідною на різних історичних етапах розвитку суспільства. Добре розгалужене народне господарство не могло існувати без школи, відповідної науки, у т. ч. й педагогіки, що досягла високого розвитку в період виникнення і розквіту Київської Русі (першого державного утворення українського народу), за яким закріпилася назва княжої доби. Перші літописні київські князі разом з вирішенням важливих політичних і військових проблем державотворення опікувалися й розвитком науки та освіти. Літописи розповідають не тільки про військову силу, а й мудрість, освіченість, ученість українських князів, їхніх ратників та простолюдинів (Кислашко, Сіданіч, 2015, с. 13–14).

Мета статті — здійснити ретроспективний аналіз становлення образу вчителя-фахівця упродовж історичного періоду розвитку педагогічної науки, показати необхідність його професійного становлення та розвитку як значимої структурної компоненти характеристики фаховості на різних етапах розвитку суспільства.

Одним із найбільш поширених типів шкіл епохи Київської Русі були школи книжного вчення. Вони пропонували учням ґрунтовні знання з дидактики, риторики та граматики, що були основою візантійської середньої школи того часу. Монахи-наставники обирали серед молодих людей, які жили в монастирі або околицях найближчих поселень, найбільш здібних до книжного навчання. Талановиті юнаки після оволодіння грамотою переходили до самостійної роботи з книгами, а потім — колективного обговорення богословських тем у вигляді дискусій (Белозерцев, 2004, с. 508).

Важливим осередком поширення освіти серед населення були монастирські школи. Не дивлячись на їх богословську спрямованість, їх значення важко переоцінити. Вони стали важливим і в той же час санкціонованим церквою

та державою освітнім інститутом, який сприяв подоланню культурної замкнутості держави, що було пов'язано з тривалим процесом переходу Київської Русі від язичництва до епохи розвинутого християнства. Монастирські школи, хоча і в скороченому варіанті, пропонували основи класичної західноєвропейської освіти, створюючи тим самим можливість налагодження різних взаємовідносин (економічних, дипломатичних, культурних, освітніх) з представниками інших культур.

Вимоги «книжного вчення», закріплені в монастирських статутах, багато в чому сприяли й тому, що при монастирях починали з'являтися бібліотеки. Книжковий репертуар визначався головним чином потребами богослужіння. Псалтирі, служебники, часослови стали основою монастирських книжкових книгосховищ. Разом з им у великих соборах та монастирях знаходилися твори отців церкви, повчальні збірники, а також твори світського характеру.

Активний розвиток монастирів та популяризація освіти серед різних верств населення спричинили появу учених-монахів, вчителів-наставників. Це, своєю чергою, зумовило виникнення в системі освіти нового слова — *пастир* (монах-наставник). «Пастир — це і реальний керманіч духовний, і добрий воевода, і провідник, і лікар духовний, і істинний учитель» (Белозерцев, 2004, с. 522). І якщо в сучасному лексиконі пастир розуміється нами як служитель церкви в різних деномінаціях протестантизму, то в епоху Середньовіччя він виконував роль учителя-наставника.

Саме пастир може скерувати молодь своєю смиренністю та добротою, наполегливістю й молитвою на праведний шлях. Людина, яка виконує високу місію наставництва, сама повинна постійно навчатися, прагнути до морального удосконалення. Ідеал християнського вдосконалення надзвичайно високий: «Будьте досконалі, як отець наш небесний», — промовляв Христос до своїх послідовників. І саме тому праця людини над собою, над своєю духовною особистістю, має тривати упродовж усього життя.

Наставники-пастирі, які тривалий час виконували роль учителя у школі, монастирі, згодом перенесли свою діяльність у світські освітні організації. Прикладом таких закладів стали братські школи, які активно розвивалися при релігійних братствах. У цьому контексті заслуговує на увагу діяльність Львівського успенського братства, Київського та Печерського братств. Наставниками у школах були священники-монахи, науковці високого рівня

того часу — Іов Борецький, Лаврентій і Стефан Зизанії, Памво Беринда.

Вимоги до професійності вчителя, його духовних цінностей, особистісної спрямованості яскраво визначалися установчими документами братських шкіл. Так, Ісаєвич Ярослав зазначає: «Визначною пам'яткою тогочасної педагогіки став складений львівськими міщанами (ймовірно Юрієм Рогатинцем та Іваном Красовським) статут школи «Порядок шкільний», який офіційно прийнято до виконання у січні 1586 року... У статуті передбачалося, що вчитель мав бути зразком моральної поведінки. Той з учителів, хто заплямував би себе як пияк, наклепник, хабарник, не лише не міг вчити, а й втрачав право жити при братстві. Відповідно до демократичного характеру школи підкреслювалося, що «богатші над убогих нічим вищі не мають бути», «вчити даскал (учитель) і любити має всіх дітей рівно, як синів богатих, так і сирот убогих». У цілому статут ставив перед школою завдання не лише давати учням знання, а й виховувати громадян-патріотів, корисних суспільству. Тілесні покарання обмежувалися, передбачалася співпраця школи і родини. Всі ці істотні риси педагогіки гуманізму, поширення якої починалося на Україні, започаткувала саме Львівська братська школа» (Ісаєвич, 2017). Згодом остання стала тим освітнім закладом, який забезпечував потребу в професійній підготовці вчителя-викладача, створював умови для його професійного зростання, удосконалення професійної майстерності. Тож і не дивно, що в червні 1631 р. Петро Могила (засновник Печерської братської школи, згодом — Київської академії) саме у Львові шукав вчителів для свого навчального закладу. Ними стали учні місцевої братської школи, яка була на той час найкращою в Речі Посполитій. Серед них — Ісак Трохимович Козловський і Сильвестр Косів.

Крім того, Петро Могила організував професійну підготовку на рівні західних шкіл (прототип сучасної системи професійного стажування та підвищення кваліфікації). З цієї метою він на власний кошт скерував до Європи кількох молодих людей, серед яких був Інокентій Гізель, законник Печерської Лаври, в майбутньому — вчитель Могилянської школи.

Слід зазначити, що як колегія, так і братський монастир утримувалися головним чином на кошти митрополита. Важливо й те, що у монастирі перебували лише ті монахи, які були наставниками в колегії. Всі вони вийшли з Печерської лаври й відзначалися освіченістю й вірністю православ'ю (Ісаєвич, 2017).

Аналіз різних наукових джерел дає можливість виокремити достатньо поширені на той час настанови вчителю-опікуну, пастирю:

- непристойно викладати настанови, взяті із творів інших;

- наставляючи когось, спочатку навчайся сам, поступово зростаючи від чуттєвого пізнання до духовного зростання;

- наставнику необхідно звільнитися від надмірної сором'язливості, вказуючи на гріховність інших та звинувачуючи їх у цьому;

- наставник повинен знати особливості кожного учня; не завжди потрібно говорити про складний шлях навчання та труднощі, з якими стикається кожна людина;

- духовний наставник не повинен бездумно «смирятися пред підлеглими», але і не повинен поводитися зверхньо;

- причини скоєння негативного вчинку необхідно вивчати наодинці;

- пастир повинен бути справжнім майстром слова; якщо усне слово супроводжується натхненням, впевненістю у власній позиції, то вся глибина душі, вся внутрішня сила його надихає і з'являється сила виховного впливу слова;

- пастир повинен навчати словом та власним прикладом, не карати за найменші гріхи;

- найбільше уваги та сил необхідно приділяти найбільш складним та проблемним учням;

- пастир повинен бути у всьому дуже терплячим, крім чітко виявленого непослуху.... (Белозерцев, 2004; Ісаєвич, 2017).

Ці настанови ґрунтуються на працях духовно-релігійного характеру, що на той час визначало провідний напрям у вихованні молодого покоління.

Професія вчителя складна і дуже кропітка. В. Сухомлинський (2016) зазначав: «Працю вчителя ні з чим не можна порівняти. Ткач уже за годину бачить плоди своєї праці, сталевар через кілька годин радіє вогненному потоку металу — це вершина його мрії; орач, сіяч, хлібороб за кілька місяців милуються колоссям і жменю зерна, вирощеного в полі... Учителю ж треба працювати роки й роки, щоб побачити предмет свого творіння; буває, минають десятиліття, і ледве-ледве починає позначатися те, що ти замислив; нікого так часто не відвідує почуття невдоволення, як вчителя; в жодній праці помилки і невдачі не призводять до таких важких наслідків, як у вчительській» (Сухомлинський, 2016, с. 348).

Вагомість учительської професії визначається ще й тим, що він, крім виконання своїх безпосередніх обов'язків (навчати, виховувати, сприяти розвитку учнівського колективу

тощо), повинен активно проявляти свою громадянську позицію. Учитель — громадянин...

Громадянська позиція педагога визначається трьома компонентами: пізнавальним, мотиваційно-орієнтовним, поведінковим (Муковіз, 2010).

Пізнавальний компонент включає набуття знань про громадянську позицію, формування базових цінностей, що забезпечує становлення спрямованості особистості, засвоєння норм соціальної поведінки.

Мотиваційно-орієнтований компонент характеризує спрямованість ставлення людини до суспільства, самого себе.

Поведінковий компонент визначає реальну поведінку індивіда, його вміння дотримуватися моральних та правових норм, виконувати соціально-моральні зобов'язання відповідно до власної громадянської позиції.

Всі три компоненти громадянської позиції тісно взаємопов'язані між собою, оскільки в характеристиці особистісного надбання вони розглядаються як єдине ціле. Зменшення впливу на будь-який компонент неминуче відображається на інших, а разом і на загальному рівні сформованості громадянської позиції.

Ми погоджуємося з точкою зору багатьох дослідників, які стверджують, що виховання дітей упродовж різних вікових періодів — дошкільник — підліток — юнак — необхідно здійснювати в атмосфері духовного досвіду Батьківщини, збагачувати їх розум та душу національними скарбами, пробуджувати почуття любові до Батьківщини, необхідність служити їй, бажання жертвності в її ім'я.

Готовність учителя до реалізації такої ідеї стане можливим за умови, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів буде зреалізована триєдине завдання: студенти усвідомлюють себе громадянами, у них формується стійка установка на виховання юних громадян як самодостатня цінність у професійній діяльності, вони оволодівають відповідною технологією своєї діяльності для розв'язання пріоритетних питань.

Провести людину крізь дитинство й отроцтво шляхом подивування з власних сил — у цьому криється наша педагогічна мудрість (В. Сухомлинський). Там, де є подив і захоплення, є й незадоволеність. Людина безмежна у своїх прагненнях, і що вищим стає рівень її домагань, то глибше відчуває вона невдоволення досягнутим. У цьому почутті закладено той стимул, що видається крихітним, але який відкриває перед людиною розуміння того, що

треба, важко і добре — з одного «кореня» (Сухомлинський, 2016, с. 356).

Особистісне зростання вчителя як фахівця, як людини, як громадянина особливо важливе зараз: переосмислення духовних та матеріальних цінностей, тривала нестабільна економічна та політична ситуація, нівелювання значимості професії вчителя загалом — ось лише незначний перелік ознак сучасного суспільства, в якому зростає наша молодь і в якому працює Вчитель.

Амонашвілі Ш. зазначає: «Людина стає людиною тільки з допомогою людини. Але людина може стати Людиною тільки власними зусиллями» (Амонашвілі, 2017, с. 222). І далі: «Учителю! Хіба не у твоїх руках долі дітей, доля Планети Земля? Не вважай себе маленькою людиною, від якої мало що залежить. Не принижуй себе, і Бог возвеличить і прославить твою працю» (Амонашвілі, 2017, с. 223).

Особистісна зрілість педагога виявляється в його здатності визначати свою «зону найближчого розвитку» у професійному плані. Виділити перспективні напрями і варіанти засобів та шляхів розширення зон саморозвитку. Вершину ж акмеологічної моделі педагога складає духовна зрілість. Її досягненню може сприяти формування професійної компетентності педагога з опорою на систему знань про людину та її розвиток, на знання психології особистості, психології пізнання і спілкування, вікової психології, на знання валеології та акмеології шкільної освіти. Психолого-валеологічна грамотність педагога — це складова його професійної компетенції (Пальчевський, 2008, с. 58–59).

Професійна грамотність педагога — це сукупність знань, умінь та розвинутих здібностей особистості. Як зазначають дослідники, педагогічні знання, здібності, вміння і навички формуються й розвиваються впродовж усього процесу підготовки і діяльності вчителя. Справжній педагог завжди є людиною, яка навчається і завдяки цьому відкриває в собі все нові можливості, реалізує їх під час викладання свого предмета, стимулювання навчальних старань, повсякденного виховання учнів. Часто до праці над собою його спонукають проблеми, що виникають у процесі роботи (Кислашко, Сіданіч, 2015, с. 462).

Духовну зрілість педагога В.Н. Максимова розглядає в контексті акмеологічної теорії як готовність до духовного саморозвитку, як домінування вищих потреб і цінностей у структурі ціннісної свідомості педагога, яка регулює його поведінку і діяльність (Максимова, 2002, с. 134).

Активна діяльність педагога значною мірою залежить від його лідерських якостей. Лідерський потенціал, як зазначає Рожков М.І. — це сукупність задатків і здібностей особистості (комунікативних, організаторських, інтелектуальних, креативних), які проявляються в ситуаціях взаємодії в групі та дають змогу індивіду самореалізуватися як лідеру (Рожков, 2008, с. 186).

Саме вчитель-лідер спроможний здійснювати активний вплив на становлення особистості дитини-школяра, дитини-підлітка, дитини-юнака. Освіта, зорієнтована на духовний саморозвиток дитини, підлітка, юнака, їхня компетентність, тренований розум, почуття та воля, передбачає інший рівень професійної діяльності вчителя й викладача. Це якісно інший показник професійної діяльності як результат злиття культури народу та особистості, гуманістичного стилю спілкування і щоденної праці вчителя на рівні майстерності.

Аналіз тривалих спостережень, вивчення публікацій періодичних педагогічних видань дає можливість стверджувати, що у вітчизняній системі освіти приносити користь може тільки духовно багата особистість, яка володіє креативним мисленням, вільною волею, чуйною совістю. Тривалий період забуття національної культури, протиставлення науки та релігії спричинився тому, що найбільш масова професія — професія вчителя — значно втратила істинний зміст, цінності втратили свою значущість, у результаті чого сформувався стереотип образу над-вчителя, часто без конкретних особистісних якостей. Саме це і зумовило появу різних міфів про вчительську професію. Це, зокрема, такі як:

- міф про «надлюдину»: учитель знає все, справжній учитель — не енциклопедичний словник, але Сократ;
- учитель — безгрішний: він стресостійкий, не конфліктний;

- міф про «доброго вчителя»: він заперечує покарання, не дотримується вимог, ігнорує заборони;

- міф про холоднокровність учителя: непохитна неупередженість, почуття дітей значно важливіші, ніж почуття учителя.

Різноманітні вимоги суспільної думки про особу вчителя змушують останнього приміряти різноманітні «маски», що, своєю чергою, змінює образ професії до невпізнання.

Висновки. У різні історичні періоди розвитку людства професія вчителя супроводжувалася значним переліком прав та обов'язків, широким діапазоном його професійної діяльності. Діяльність учителя — складна по своїй психологічній суті праця, яка вимагає від людини наявності певних якостей. Слід зазначити, що вказані якості, які відповідають сутності професійно-педагогічної діяльності, інтегруються та функціонують у складній структурній єдності, що і визначає цілісність особистості вчителя.

Прикладна акмеологія, яка набуває значимості саме в умовах швидкоплинності розвитку суспільства та посилення вимог до професійності вчителя у різних освітніх інституціях, ставить за мету забезпечити теоретичне підґрунтя особистісного зростання вчителя, а також створення практичних основ для його професійно-педагогічного вдосконалення. Чи може книжка, робот, соцмережі, дистанційна освіта замінити живе слово вчителя? Чи може технічно оснащений пристрій виховати людину, сформувати цінності, підготувати до реального життя? Тільки Вчитель спроможний пізнати та зрозуміти свого вихованця, навчити його, вислухати, порадити, підтримати. Як допомогти вчителю у власному розвитку; як зробити його цікавим для тих, хто пізнає світ, користуючись всіма його інформаційними благами; як зацікавити вчителя постійно навчатися — ось проблеми наших пошукових досліджень, ось питання, на які ми шукатимемо відповіді саме на засадах акмеології.

ДЖЕРЕЛА

1. Амонашвілі Шалва. Педагогічні притчі. Х.: ВД «ШКОЛА», 2017. 272 с.
2. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций. СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр — Пресс», 2004. 704 с.
3. Ісаєвич Ярослав. Статті про Львів: Львівське Успенське братство, його школа і друкарня. URL: <http://map.lviv.ua/statti/isaevych3.html> (дата звернення: 26.12.2017).
4. Кислашко О.П., Сіданіч І.Л. Християнська педагогіка: навч. посіб. К.: Духовна вісь, 2015. 510 с.
5. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования. СПб., 2002. 225 с.
6. Муковіз О.П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: монографія. Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. 180 с.

7. Пальчевський С.С. Акмеологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Кондор, 2008. 398 с.
8. Петро Могила і київський колегіум. URL: <http://litopys.org.ua/mykytas/myk05.htm> (дата звернення: 26.12.2017).
9. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика: учеб. пособ. для студ. вузов. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2008. 264 с.
10. Сухомлинський В. Я розповім вам казку.... Філософія для дітей. Х.: ВД «ШКОЛА», 2016. 576 с.
11. Федірчик Т. Педагогічний професіоналізм викладача вищої школи (теоретико-методологічний аспект): навч. посіб. Чернівці: Золоті литаври, 2012. 152 с.

REFERENCES

1. Amonashvili Shalva. (2017). Pedagogichni prytychi [Pedagogical Parables]. Kh.: VD «ShKOLA», 272 (in Ukrainian).
2. Belozertsev E.P. (2004). Obrazovanie: istoriko-kulturnyi fenomen. Kurs lektsii [Education: Historical and Cultural Phenomenon. Lecture course]. SPb.: Izdatelstvo R. Aslanova «Yuridicheskii tsentr — Press», 704 (in Russian).
3. Isaevych Yaroslav. Statti pro Lviv: Lvivske Uspenske bratstvo, yoho shkola i drukarnia [Articles about Lviv: Lviv Assumption Brotherhood, Its School and Printing House] (in Ukrainian). <http://map.lviv.ua/statti/isaevych3.html>
4. Kyslashko O.P., Sidanich I.L. (2015). Khrystyianska pedahohika: navch. posib. [Christian Pedagogy: educational guidance]. K.: Dukhovna vis, 510 (in Ukrainian).
5. Maksymova V.N. (2002). Akmeologiya: novoie kachestvo obrazvaniia [Acmeology: New Quality of Education]. SPb., 225 (in Russian).
6. Mukoviz O.P. (2010). Formuvannia vmin samostiinoi piznavalnoi diialnosti u studentiv pedahohichnykh VNZ zasobamy informatsiinykh tekhnolohii: monohrafiia [Formation of Skills of Independent Cognitive Activity among Students of Pedagogical Universities by Means of Information Technologies: monograph]. Uman: PP Zhovtyi O.O., 180 (in Ukrainian).
7. Palchevskiy S.S. (2008). Akmeologiya: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Acmeology: educational guidances for students of higher education institutions]. Kyiv: Kondor, 398 (in Ukrainian).
8. Petro Mohyla i kyivskiy kolehium [Petro Mohyla and Kyiv Collegium] (in Ukrainian). <http://litopys.org.ua/mykytas/myk05.htm>
9. Rozhkov M.I. (2008). Pedagogicheskoe obespechenie raboty s molodezhiu. Yunogika: ucheb. posobiie dlia stud. vuzov [Pedagogical Maintenance of Working with Young People. Yunogika: tutorial for university students]. M.: Gumanitar. izd. tsentr VLADOS, 264 (in Russian).
10. Sukhomlynskyi V. (2016). Ya rozpovim vam kazku.... Filosofiya dlia ditei [I will Tell You a Fairy Tale... Philosophy for Children]. Kh.: VD «ShKOLA», 576 (in Ukrainian).
11. Fedirchik T. (2012). Pedagogichniy profesionalizm vykladacha vyshchoi shkoly (teoretyko-metodolohichnyi aspekt): Navchalnyi posibnyk. [Pedagogical Professionalism of the Teacher of Higher Education (theoretical and methodological aspect): Educational guidances]. Chernivtsi : Zoloti lytavry, 152 (in Ukrainian).

Сергєєва Вікторія,

доцент кафедри романо-германської філології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,
кандидат педагогічних наук,
пл. М. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703, Україна,
vsergeeva2307@gmail.com

ORCID id 0000-0001-6842-0253

КАТЕГОРІЯ ЦІННОСТЕЙ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ У ФІЛОСОФСЬКИХ, СОЦІОЛОГІЧНИХ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовано еволюцію категорії цінностей як об'єкта наукового пошуку у філософських, соціологічних та психолого-педагогічних дослідженнях. Вивчено праці сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників, які розглядають категорію цінностей з точки зору семиотико-етимологічного, культурно-історичного, системного, науково-гносеологічного, теологічного, ірраціонально-міфічного, суб'єктно-індивідуалістського та особистісно-діяльнісного підходів.

Автором наголошено на тому, що у масштабі життєдіяльності окремої особистості її цінності, виступаючи результатом суб'єктивної оцінки, тісно пов'язані з чуттєво-емоційною і мотиваційно-поведінковою сферами. З одного боку, вони є основою для формування індивідуальних життєвих пріоритетів, а з другого, виконують функцію регулятора її соціальної взаємодії з іншими людьми. Зроблено висновок про те, що категорія цінностей у філософському, соціологічному, психолого-педагогічному розумінні — це позитивне (негативне) значення об'єктів навколишнього світу чи ідей для суспільства, групи людей або окремої особистості.

Ключові слова: категорія цінностей, наукові підходи, філософські, соціологічні, психолого-педагогічні дослідження.

КАТЕГОРИЯ ЦЕННОСТЕЙ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО АНАЛИЗА В ФИЛОСОФСКИХ, СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Сергеева Виктория,

доцент кафедры романо-германской филологии
Луганского национального университета имени Тараса Шевченко,
кандидат педагогических наук,
пл. Н. Гоголя, 1, г. Старобельск, 92703, Украина,
vsergeeva2307@gmail.com

В статье проанализирована эволюция категории ценностей как объекта научного поиска в философских, социологических и психолого-педагогических исследованиях. Изучены работы современных отечественных и зарубежных исследователей, которые рассматривают категорию ценностей с точки зрения семиотико-этимологического, культурно-исторического, системного, научно-гносеологического, теологического, иррационально-мифического, субъектно-индивидуалистского и личностно-деятельностного подходов.

Автор подчеркивает, что в масштабе жизнедеятельности отдельной личности ее ценности, выступая результатом субъективной оценки, тесно связаны с чувственно-эмоциональной и мотивационно-поведенческой сферами. С одной стороны, они являются основой для формирования индивидуальных жизненных приоритетов, а с другой, выполняют функцию регулятора ее социального взаимодействия с другими людьми. Сделан вывод о том, что категория ценностей в философском, социологическом, психолого-педагогическом понимании — это положительное (негативное) значение объектов окружающего мира или идей для общества, группы людей или отдельной личности.

Ключевые слова: категория ценностей, научные подходы, философские, социологические, психолого-педагогические исследования.

CATEGORY OF VALUES AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC ANALYSIS IN PHILOSOPHICAL, SOCIOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Sergeyeva Victoriya,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Roman and Germanic Philology
Luhansk Taras Shevchenko National University
1 Gogol Square, the City of Starobilsk, 92703, Ukraine
vsergeeva2307@gmail.com

The article deals with the analysis of the evolution of the category of values as an object of scientific research in philosophical, sociological, psychological, and pedagogical investigations. The works of contemporary Ukrainian and foreign scholars have undergone analysis, in which the category of values is viewed upon from the point of view of semiotic and etymological, cultural and historical, systemic, scientific and gnosiological, theological, irrational and mythical, subject and individualistic, personal and activity approaches.

Modern scientific definitions of values reveal this category as phenomena of material and spiritual world which have positive significance, i.e. as those that are able to meet certain needs of the society or an individual; as a product of a person's activity aimed at transforming personal orientations; as any object that has a vital significance for the subject (an individual, group, stratum, humanity); as ethical ideals, main beliefs and aims of an individual or a society, etc.

The author arrives at the conclusion that the category of values in philosophical, sociological, psychological and pedagogical understanding reflects a positive (negative) meaning of the objects of the surrounding world or ideas significant for the society, groups of people or any personality.

It has been stressed that values being a result of a subjective evaluation of a personality in the plane of his vital activities, are closely connected with his emotional, motivational and behavioral spheres. On the one hand, they serve a foundation for the formation of individual life priorities, on the other hand — they fulfill the function of a regulator of a social interaction of a personality with other people. The revealed ambiguity of the scientific positions as to the definition of values makes further scientific researches in this field rather complicated but allows the scholars to understand that any of the proposed interpretations has its own restrictions on the use that each scientist makes only a certain contribution to solve the value problem in general. Thus, a thorough investigation of different authors' positions makes it possible for the scholars to analyze a multi-aspect phenomenon of values at different angles.

Key words: category of values, scientific approaches, philosophical, sociological, psychological and pedagogical investigations.

Поняття «цінності» вживалося ще з часів глибокої давнини, але в науковий обіг воно було введено тільки в другій половині XIX ст. німецьким філософом Р. Лотце. Можна констатувати, що поступово ціннісна проблематика перетворилася на важливий об'єкт наукових досліджень,

посівши гідне місце у працях з філософії, соціології, психології, педагогіки, історії, етики й інших наук. Зростання значущості вищевказаної проблематики пояснюється насамперед збільшенням у суспільстві інтересу до людини як неповторної особистості, її взаємодії з навколишнім світом, переосмисленням сутності добра й гуманізму.

Значний внесок у розвиток ціннісної проблематики здійснили такі науковці: С. Анісімов, Є. Ануфрієв, Р. Апрусян, Л. Буєва, Є. Бистрицький, В. Грехнев, М. Каган, В. Ларцев, В. Малахов, М. Рокич, Е. Соколов, У. Томас та ін. На різних історичних етапах розвитку людства окремі аспекти ціннісної проблематики перебували в центрі уваги таких відомих педагогів, як Я. Коменський, І. Песталоцці, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Вагомий внесок у дослідження цінностей як педагогічної проблеми зробили представники філософсько-психологічної гуманістичної концепції, біля витоків якої стояли А. Маслоу та К. Роджерс.

Аналіз сучасної наукової літератури дає змогу дійти висновку про існування декількох сотень різних визначень поняття «цінності». Це свідчить про те, що протягом вже другого століття науковці так і не змогли подолати значну розбіжність у вживанні цього терміна. У своїх працях, розкриваючи власний підхід до трактування зазначеного поняття, вони пропонують різні визначення щодо його тлумачення, які істотно відрізняються між собою. При цьому кожен із науковців міг висвітлити тільки окремі аспекти цього складного й неоднозначного терміна.

Слід зазначити, що, з одного боку, неоднозначність позицій щодо тлумачення цінностей значною мірою ускладнює здійснення наукових досліджень, а з другого, дає змогу науковцям усвідомити, що будь-яке із запропонованих тлумачень має свої обмеження у вживанні й що кожен з них вносить тільки певну лепту в розв'язання ціннісної проблематики загалом. Таким чином, докладне вивчення авторських позицій дає можливість науковцям розглядати багатоаспектний феномен цінностей під різними кутами зору.

Мета статті — проаналізувати еволюцію категорії цінностей як об'єкта наукового пошуку у філософських, соціологічних та психолого-педагогічних дослідженнях.

Поняття «аксіологія» було введено в наукову літературу пізніше, ніж категорія «цінності», — на початку ХХ ст. Причому вперше воно було вжите французьким філософом П. Лапі для виділення галузі філософії, яка досліджує ціннісну проблематику. Сам термін «аксіологія» виник шляхом поєднання двох слів грецького походження: *axios* — «цінний» (*axio* — цінність, вартість) і *logos* — «слово, поняття, вчення». Однак у сучасних словниках тлумачення цього терміна мають певні відмінності. Так, наприклад, у філософському слов-

нику за редакцією І. Фролова аксіологія визначається як філософське дослідження природи цінностей. Згідно з точкою зору укладачів сучасного філософського словника за загальною редакцією В. Кемерова, аксіологія — вчення про форми і способи ціннісного проектування людиною своїх життєвих устремлінь у майбутнє, вибору орієнтирів для наявного життя й оцінки минулого. У короткому енциклопедичному словнику з соціальної філософії за редакцією В. Андрущенко, М. Горлача і філософському словнику соціальних термінів за редакцією В. Андрущенко вказується, що аксіологія — теорія цінностей, що з'ясовує і досліджує якості й властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольняти потреби, інтереси й бажання людей. Е. Гусинський, Ю. Турчанінова вважають, що аксіологія — це філософське вчення про структуру світу цінностей, їх місце в реальності. Узагальнюючи наукові підходи до визначення аксіології, вважаємо, що її можна визначити як теорію цінностей.

Сучасні науковці В. Куніцина, В. Нестеренко, В. Сержантов, І. Сушков підходять до розкриття сутності цінностей як сукупності речей та ідей, які формують соціально значущі домінанти особистості та є (чи можуть бути) об'єктом їх діяльності. На думку дослідників, світ цінностей перетворюється сьогодні на специфічний об'єкт активності людини.

Своєю чергою, А. Гусейнов, Р. Апрусян вважають, що цінності взагалі є результатом відображення співвідношення (відношення) між суб'єктом і об'єктом, яке конкретизується через співвідношення (відношення) між потребою і об'єктом цієї потреби. Згідно з іншою науковою позицією, цінність виражає «суспільну функціональну форму буття явищ природної і соціальної реальності, що включені в систему історично сформованих видів діяльності» (Гусейнов, Апрусян, 2000, с. 122). Отже, визначення поняття цінностей у працях різних науковців суттєво відрізняються між собою.

У сучасних тлумачних словниках категорія цінностей теж розкривається по-різному. Так, деякі з них цінності визначають як:

- явища матеріального й духовного плану, що мають позитивну значущість, тобто здатні задовольняти певні потреби суспільства чи окремої людини (Краткий словарь по философии, 1982, т. 8 с. 381–382);

- продукт (предмети чи абстрактні ідеї) активної діяльності людини, спрямованої на трансформацію особистісних смислів-орієнтацій (Современный словарь по психологии, 2000, с. 676);

- будь-який предмет, у тому числі й ідеальний, що має життєво важливе значення для суб'єкта (індивіда, групи, верстви населення, людства), причому в широкому розумінні цінностями можуть виступати абстрактно привабливі смисли або ситуативні цінності, стабільно важливі для індивіда конкретні матеріальні блага, а у вузькому значенні цінності ототожнюються з духовними ідеями, які виражаються поняттями високого ступеня узагальнення (Краткий психологический словарь, 1999, с. 436);

- етичні ідеали, основні переконання і цілі індивідуума чи суспільства (Большой толковый социологический словарь, 1999, с. 431);

- відображення значущості явищ і предметів реальної дійсності з погляду їх відповідності (або невідповідності) потребам суспільства, соціальних груп чи особистості (в широкому значенні вказаного поняття), а також як моральні й естетичні імперативи (вимоги), розроблені людською культурою, які виступають продуктами суспільної свідомості (у більш вузькому значенні) (Краткий словарь по социологии, 1989, с. 442).

Аналіз наукових праць з філософії, соціології та психології дав змогу дійти висновку про те, що всі запропоновані визначення категорії «цінності» можна умовно розбити на групи відповідно до певних підходів. Однак при цьому необхідно враховувати два таких суттєві моменти. По-перше, наукові концепції деяких дослідників лежать на межі різних підходів, тому їх складно однозначно віднести до якоїсь конкретної теорії. По-друге, погляди науковців протягом їхнього життя теж зазнавали значних змін, а це, своєю чергою, впливало на тлумачення ними сутності цінностей. Тому вважаємо, що сукупність виділених підходів необхідно сприймати як деякою мірою умовну конструкцію, яка дає змогу досягнути різноманіття трактувань природи цінностей.

Так, прибічники *семіотико-етимологічного підходу* (наприклад, Ф. Ніцше) висвітлюють сутність поняття «цінності», пов'язуючи це питання з дослідженням появи самого цього терміна. В історії розвитку різних мов відбувався однаковий процес змін оцінних понять. Так, з прикметників «знатний», «благородний», що свідчили про належність людини до вищих верств населення, поступово утворилося поняття «цінний» у значенні «душевнознатний». І навпаки, слова «низький», «плебейський» стали лексичним витоком для слова «поганий» (Ніцше Ф. Генеалогія моралі, 1990, с. 17).

Результати здійсненого науковцями семіотико-етимологічного аналізу засвідчили,

що виникнення поняття «цінності» пов'язано з процесом соціально-майнової диференціації всередині суспільства. У цьому терміні відображалися інтереси й потреби представників пануючої верстви населення. Поступово цінності, відірвавшись від соціально-станової основи свого походження, зазнали суттєвих змін у тлумаченні й стали охоплювати провідні ідеали, пріоритети, життєві принципи суспільства в цілому й окремих представників різних верств населення.

Прихильники *культурно-історичного підходу* до розкриття сутності цінностей (Ф. Лазарєв, Б.А. Літл, В. Рогулін, А.Дж. Тойнбі, О. Шпенглер та ін.) висвітлюють динаміку формування цього поняття у світлі культурно-історичних змін, фіксуючи наявність певної спадкоємності в цьому розвитку протягом історії людства. Зокрема, значна кількість прибічників цього підходу (С. Анісімов, А. Арнольдов, Є. Ануфрієв, С. Артановський, Е. Баллер, Л. Буєва, А. Здравомислов, В. Малахов, А. Москаленко, Н. Чавчавадзе, В. Шейко, В. Щученко) вважає, що культуру взагалі можна визначити як сукупність матеріальних і духовних цінностей.

Інші науковці (К. Алексеїчик, М. Каган, В. Ларцев, З. Файнбург), не погоджуючись з ними, стверджують, що сутність категорії культури не можна обмежувати тільки системою цінностей; це більш широке поняття. Однак вони не заперечують, що цінності як складова культури займають в ній за значущістю одне з провідних місць.

Слід зазначити, що на сучасному історичному етапі розвитку людства спостерігається певний розрив у соціальній еволюції й формування нових системних властивостей соціуму. Це призвело до того, що вже стає недостатньо наявної теоретико-методологічної бази для глибокого осмислення існуючої реальності, пояснення динамічних перетворень сучасної культури, зміни ролі цінностей у суспільстві (Цивілізація. Восхождение и слом..., 2003, с. 5–7). У таких складних соціальних умовах науковці висловлюють протилежно діаметральні позиції з питання визначення місця цінностей у сучасному соціумі.

Так, прихильники однієї з них (У. Груен, Е. Тоффлер та ін.) стверджують, що через прискорення темпів життєдіяльності людей системи цінностей втрачають свою усталеність і вже не здатні традиційно виконувати свою загальноорієнтовну функцію в суспільстві. Прибічники іншої позиції (В. Бакіров, У. Бек, В. Кутирьов, Е. Сайко, О. Тягло й Т. Воропай, І. Фролов) вважають, що саме цінності мають стати в су-

часному і майбутньому соціумах своєрідними векторами, які визначатимуть загальний напрямок реконструювання навколишньої дійсності, що, своєю чергою, дасть змогу позбавити останню цілковитої хаотичності. Водночас зростання ролі цінностей актуалізує проблему особистості як «носія нових тенденцій, цінностей і завдань», що визначаються реальністю переходу суспільства до якісно нового стану (Цивілізація. Восхождение и слом..., 2003, с. 8–9), оскільки тільки в разі дотримання зазначеної умови людина зможе стати реальним творцем нової цивілізації.

Отже, переосмислення сутності поняття цінностей, наповнення їх новим змістом відповідно до новітніх тенденцій суспільства є нагальною проблемою сьогодення. О. Ахієзер зазначає, що актуальна система цінностей, на відміну від своїх минулих аналогів, повинна не стільки допомагати особистості пристосуватися до існуючих культурних стереотипів, скільки спонукати її до пошуку все більш «ефективних динамічних рішень, соціокультурних форм життя», оптимальних шляхів, методів і засобів відповідної самозміни (Цивілізація. Восхождение и слом..., 2003, с. 142, 144).

Слід зазначити, що, вивчаючи світ цінностей як результат історичної творчості людини, не можна абсолютизувати правильність отриманих висновків, виключати можливості виникнення суперечностей між різними сферами ціннісної детермінації людської поведінки, розлагодженості між вимогами етики і вимогами культури (Многомерный образ человека..., 2003, с. 295). Проте в цілому здійснення культурно-історичного аналізу процесу розвитку цінностей допомагає не тільки осмислити характерні особливості минулого, але й краще зрозуміти у світлі ціннісної проблематики сучасні суспільні події. Вивчення праць прихильників зазначеного підходу до висвітлення сутності поняття «цінності» було корисним, оскільки давало змогу краще усвідомити обмеженість будь-якого тлумачення цього терміна конкретними історичними рамками, необхідність сприймати погляди науковців на цю проблему як суб'єктивну проекцію домінуючих тенденцій розвитку суспільства у відповідний час.

Прибічники *системного підходу* сприймають цінності як систему компонентів з усіма притаманними їй ознаками. У науковій літературі запропоновано різні типології систем цінностей. Так, наприклад, з формальної точки зору цінності розподіляють на позитивні й негативні, відносні й абсолютні, суб'єктивні й об'єктивні. За змістом виділяють речові, ло-

гічні, етичні й естетичні, а саме: приємне, корисне й придатне; істина, добро, прекрасне (Философский энциклопедический словарь, 2000, с. 507). Існує розподіл цінностей на соціальні (загальні), групові й індивідуальні. У деяких наукових джерелах визначають актуальні, наявні й можливі цінності (Психология / под ред. А.А. Крылова, 1999, с. 258).

На особливу увагу заслуговує система цінностей, яку запропонував М. Рокич. Науковець розділив цінності на дві групи: базові, термінальні, стабільні (цінності-цілі) й інструментальні, тобто цінності-засоби (властивості особистості, її здібності), які допомагають досягненню цілі. Так, до термінальних можуть бути віднесені, такі як безпека родини, почуття виконаного обов'язку, щастя, внутрішня гармонія, мудрість. Серед інструментальних цінностей можна назвати: відповідальність за свої дії, широта поглядів, чесність, творча уява, вміння обстоювати свої позиції (Зобов Р.А., Келасьев В.Н., 2001, с. 212).

Аналогічну типологію цінностей запропоновано в психологічному словнику А. Петровського і М. Ярошенка (Краткий психологический словарь, 1999, с. 437). У ньому термінальні цінності визначено як досить абстрактно виражені концепції того, що є найбільш бажаним, емоційно привабливим, що дає змогу описати ідеальний стан буття людини (наприклад, свобода, справедливість тощо). Такі цінності є критеріями під час оцінювання, вибору цілей діяльності й способів їх досягнення. Зміст інструментальних цінностей розкривається через опис глибоко емоційних переживань людини. Такі цінності визначають найкращий модус її поведінки або дій. До належать, наприклад, моральні цінності (щирий, чесний та ін.) та цінності компетенції (акуратний, розумний та ін.).

У цілому аналіз запропонованих у науковій літературі різних систем цінностей дає змогу дійти висновку про те, що, незважаючи на певні суперечливості, вони значно доповнюють і збагачують одна одну. Суттєву різницю між ними можна пояснити тим, що під час визначення певних систем цінностей вчені керувалися різними критеріями та власним суб'єктивним баченням ціннісної проблематики.

Прибічники *науково-гносеологічного підходу* проблему цінностей пов'язують з питанням встановлення істини як результату наукового пошуку. У ході дослідження цих двох понять було визначено три напрями.

Представники першого (Д. Белл, Дж. Гелрейт, О. Спірін та ін.) вважають, що будь-яка істина

уже є цінністю. Так, на думку О. Спіріна, введення будь-яких зовнішніх обмежень у розвиток науки є неприпустимим, адже це шкодить процесу пізнання. Однак необхідність встановлення певного суспільного контролю за цариною практичного застосування результатів наукових відкриттів учений не заперечував.

Прибічники другого напряму (наприклад, Л. Баженов, В. Басенець) вважають, що істина і цінності належать до різних царин пізнання світу. Істина є об'єктивним результатом наукового дослідження, відображенням об'єктивної закономірності, а цінності виражають суб'єктивну оцінку, ставлення до певного предмета, явища, ідеї. Саме тому питання про відповідність цих двох понять взагалі треба вважати неправомірним. Значущість цінностей визнається тільки в галузі соціально-гуманітарних наук, в якій вони виступають природним об'єктом дослідження. Однак слід зазначити, що загальні висновки, яких доходять представники першої і другої групи вчених, збігаються: науковий пошук не можна піддавати зовнішньому ідеологічному контролю й коригуванню.

Представники третього напряму (М. Борн, В. Казначеев, Г. Маркузе, О. Негт, М. Хоркмаймер), констатуючи жакливі наслідки науково-технічного прогресу, що поставили людство на межу виживання, закликають до встановлення у сучасних умовах жорсткого контролю над здійсненням усіх наукових досліджень і особливо щодо застосування їх результатів на практиці. Так, видатний фізик ХХ ст. М. Борн зазначав, що «в реальній науці відбулися зміни, які роблять неможливим збереження старого ідеалу служіння знанню заради нього самого... ми були переконані, що це ніколи не зможе обернутися злом, оскільки пошук істини є добром сам по собі. Це був чудовий сон, від якого нас пробудили світові події» (Борн М. Моя життя і взгляды, 1974, с. 101).

Згідно з *теологічним підходом*, цінності мають позаземне, божественне походження, що, своєю чергою, зумовлює їх абсолютний і незмінний характер. З такої позиції проблема цінностей розглядається в усіх релігійних ученнях, а також у працях представників філософських концепціях теологічної спрямованості (М. Бердяєва, М. Бубера, К. Войтили, Е. Жільсона, А. Камю, Д. Клубертанца, Ф. Коплстона, Е. Корета, Р. Лотце, Ж. Марітена, Г. Марселя, К. Ранера, П. Тейяр де Шардена, Ф. Хаммера, Г.Е. Хенгстенберга, К. Ясперса та ін.). Вивчення праць прихильників цього підходу дає змогу з'ясувати, що релігійні цінності значною мірою

відображали домінуючі в суспільстві уявлення про суспільні ідеали.

Прибічники *іrrраціонально-міфічного підходу* (А. Бергсон, Л. Вітгенштейн, Н. Гартман, Р. Карнап, К. Леві-Стросс, Х. Ортега-і-Гассет, Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер, М. Шелер, М. Шлік) вважали, що світ цінностей взагалі не піддається раціональному осмисленню, тому проблему з'ясування їх сутності людина розв'язати нездатна. Близькими за багатьма позиціями є погляди тих науковців (К. Барта, Б.П. Боуна, У. Джеймса, Дж. Дьюї, Р. Рорті, Ф. Шлейермахера, Дж. Хаумсона), які дотримуються *суб'єктно-індивідуалістського підходу* до розкриття сутності цінностей. Вони вважають, що створення власної системи цінностей як провідних життєвих орієнтирів є суто індивідуальною проблемою, яку треба розв'язувати кожній конкретній особистості самостійно. До прихильників цього підходу можна також зарахувати науковців (А. Гелена, М. Ландмана, Е. Ротхакера, Ф. Скіннера, Е.О. Вілсона та ін.), які, ототожнюючи духовну і тілесну сферу людини, пояснювали її оцінку діяльність як різновид нейрофізіологічних процесів. Тобто зводили цінності виключно до результату функціонування вищої нервової діяльності.

Оцінюючи загальний внесок прихильників теологічного, іrrраціонально-міфічного й суб'єктно-індивідуалістського підходів до розкриття сутності поняття «цінності», можна дійти висновку про те, що їхнім загальним недоліком є нерозуміння, ігнорування соціальної сутності цінностей. Це значно обмежує можливість застосування сьогодні висловлених ними ідей у педагогічній царині. Проте ці думки дають змогу під принципово іншим кутом зору розглядати феномен цінностей, краще усвідомлювати, що процес формування особистісних цінностей людини не можна спрощувати, зводячи його тільки до усвідомленої розумової діяльності особистості.

Іншої наукової позиції дотримуються прибічники *особистісно-діяльнісного підходу*. Як свідчить аналіз наукових праць, учені пропонують різні тлумачення поняття «діяльність» і типології її видів. Проте їхні підходи об'єднує думка про те, що персональні цінності особистості не можна закласти в її свідомість ззовні, вони є результатом активної діяльності самої особи.

Для нашої наукової праці значний інтерес являє думка М. Кагана про те, що діяльність людини реалізується в таких чотирьох формах: перетворенні, пізнанні, оцінюванні суб'єктом

об'єкта (види предметної діяльності), спілкуванні (взаємодії суб'єкта з іншим суб'єктом) (Каган М.С., 1974). Як бачимо, автор виокремлює оцінний компонент діяльності.

На основі вивчення різних наукових праць ми дійшли висновку про те, що категорія цінностей у філософському, соціологічному, психолого-педагогічному розумінні — це позитивне (негативне) значення об'єктів навколишнього світу чи ідей для суспільства, групи людей або окремої особистості. Цінності виникають під час практичної діяльності людей, коли вони не

тільки пізнають властивості природних і соціальних явищ, а й намагаються оцінити їх з точки зору визначення користі (шкідливості) для свого життя. У масштабі життєдіяльності окремої особистості цінності як результат суб'єктивної оцінки останньої тісно пов'язані з її чуттєво-емоційною і мотиваційно-поведінковою сферами. З одного боку, вони є основою для формування індивідуальних життєвих пріоритетів, а з другого, виконують функцію регулятора соціальної взаємодії особистості з іншими людьми.

ДЖЕРЕЛА

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.
2. Блауберга И.В., Пантина И.К. Краткий словарь по философии. 4-е изд. М.: Политиздат, 1982. 431 с.
3. Борн М. Моя жизнь и взгляды. М.: Прогресс, 1973. 176 с.
4. Джери Д. и Джери Дж. Большой толковый социологический словарь (Collins). Пер. с англ. Н.Н. Марчук. М.: Вече, 1999. Т. 2: П–Я. 527 с.
5. Зобов Р.А., Келасьев В.Н. Самореализация человека: введение в человекознание: учеб. пособ. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. 280 с.
6. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328 с.
7. Карпенко Л.А., Петровского А.В., Ярошевского М.Г. Краткий психологический словарь. 2-е изд., расш., испр. и доп. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1999. 512 с.
8. Краткий словарь по социологии / Гвилишани Д.М. [и др.]. М.: Политиздат, 1989. 479 с.
9. Многомерный образ человека: Комплексное междисциплинарное исследование человека / отв. ред.: акад. И.Т. Фролов, член-кор. РАН Б.Г. Юдин. М.: Наука, 2001. 237 с.
10. Ницше Ф. Генеалогия морали (Памфлет). Т. 2: М–Л // Избранные произведения: в 2 т. М.: Мысль, 1990. С. 3–147.
11. Психология: учеб. / под. ред. А.А. Крылова. — М.: ПРОСПЕКТ, 1999. 584 с.
12. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2000. 575 с.
13. Цивилизация. Восхождение и слом: Структурообразующие факторы и субъекты цивилизационного процесса / отв. ред. Э.В. Сайко. М.: Наука, 2003. 453 с.
14. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. Минск: Элайда, 2000. 704 с.

REFERENCES

1. Arkhangel'skii S. I. (1980). Uchebnyi protsess v vysshei shkole, ego zakonomernye osnovy i metody [The Educational Process in Higher School, Its Logical Foundations and Methods]. M., Vysshiaia shkola, 368 (in Russian).
2. D. Dzheri, Dzh. Dzheri (1999). Bolshoi tolkovyi sotsiologicheskii slovar (Collins) [Collins Dictionary of Sociology], per N.N. Marchuk, tom 2 (P-Ya): Per. s angl. M., Veche, 527 (in Russian).
3. Born M. (1973). Moia zhizn i vzgliady [My Life and My Views]. M., Progress, 176 (in Russian).
4. Zobov R.A., Kelasiev V.N. (2001). Samorealizatsiia cheloveka: vvedenie v chelovekoznanie: uchebnoie posobie [Self-Realization of Man: Introduction to the Humanities: a textbook]. SPb., izd-vo S.Peterburgskogo un-ta, 280 (in Russian).
5. Kagan M.S. (1974). Chelovecheskaia deiatelnost (Opyt sistemnogo analiza) [Human activity (Experience in system analysis)]. M., Politizdat, 328 (in Russian).
6. Karpenko L.A., Petrovskogo A.V., Yaroshevskogo M.G. (1999). Kratkii psikhologicheskii slovar [Brief Psychological Dictionary]. Pod. obsch. red. 2-e izd., rassh., ispr. i dop. Rostov/D., izd-vo «Feniks», 512 (in Russian).
7. Gvilishiani D.M., Lapina N.I., Kozheva Ye.M., Naumova N.F. (1989). Kratkii slovar po sotsiologii [Brief Dictionary of Sociology]. M., Politizdat, 479 (in Russian).
8. Blauberger I.V., Pantin I.K. (1982). Kratkii slovar po filosofii [Brief Dictionary of Philosophy]. 4-e izd. M., Politizdat, 431 (in Russian).

9. Mnogomernyi obraz cheloveka: Kompleksnoe mezhdistsiplinarnoe issledovanie cheloveka. [Multidimensional Image of Man: complex interdisciplinary study of man]. (2001). Otv. red., akad. I.T. Frolov, chlen-kor. RAN B.G. Yudin. M, Nauka, 237 (in Russian).
10. Nitsshe F. (1990). Genealogiia morali (Pamflet) [Genealogy of Morality (Pamphlet)]. Izbrannyye proizvedeniia. V 2-kh t. Mysl, 3–147 (in Russian).
11. Krylova A.A. (1999). Psikhologiiia [Psychology]. M., «Prospekt», 584 (in Russian).
12. Yurchuk V.V. (2000). Sovremennyi slovar po psikhologii [Modern Dictionary of Psychology]. Minsk, Elaida, 704 (in Russian).
13. Filosofskii entsiklopedicheskii slovar. [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. (2000). M., INFRA-M, 575 (in Russian).
14. Saiko E.V. (2003). Tsivilizatsiia. Voskhozhdenie i slom: Strukturoobrazuiushchie factory i subiekty tsivilizatsionnogo protsessa [Civilization. Climbing and Scrapping: Structure and Forming Factors and Subjects of Civilizational Process]. M., Nauka, 453 (in Russian).

Дуткевич Тетяна,

завідувач кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
кандидат психологічних наук, професор,
вул. І. Огієнка, 62, м. Кам'янець-Подільський, 32300, Україна,
tetvik77@bigmir.net

orcid id 0000-0003-3792-7195

Психологічні особливості становлення успіху у дошкільному дитинстві

У статті обґрунтовано психологічне поняття успіху як переживання, змістом якого є констатація суб'єктом відповідності результату своєї діяльності високо мотивованій меті (когнітивна складова); емоційний стан радості в суб'єкта, породжений цією констатацією (практично-емоційна складова), а також емоційний стан самовдоволення і гордості, джерелом якого є визнання оточуючими зусиль суб'єкта в досягненні результату (глорично-емоційна складова). У немовлячий вік переважають когнітивна й практично-емоційна складові успіху, виникають перші уявлення про мету як майбутній результат предметної дії. Дитина виконує знайомі предметні дії, порівнює предметний результат з метою, реагує позитивними емоціями й руховою активізацією на відповідність результату й мети; зв'язок між результатами дій і ставленням дорослого відсутній. У ранньому віці переважають практично-емоційна й глорично-емоційна складові. Дитина порівнює відповідність між предметним результатом і метою, розуміє зв'язок емоційного ставлення дорослого із результатами своїх дій, реагує на схвалення, враховуючи свої досягнення у діяльності. У молодшому й середньому дошкільному періоді переважає глорично-емоційна складова, формується уявлення про неопредметнений (ментальний) результат сюжетно-рольової гри; успіх сприймається як міра залучення до спільних дитячих ігор. Дитині притаманне прагнення бути кращим серед ровесників, отримати найбільше схвалення дорослого. У старшому дошкільному віці переважає когнітивна складова. Для дитини важливою є відповідність предметного й ментального результату меті, яка представлена у наданих дорослим зразках, правилах, інструкціях. Дитина прагне не просто отримати схвалення за результат своєї роботи, а знати, яким цей результат має бути.

Ключові слова: успіх, переживання, мета, результат, практичні емоції, глоричні емоції, схвалення.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ УСПЕХА В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Дуткевич Татьяна,

заведующая кафедрой психологии образования
Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко, кандидат психологических наук, профессор,
ул. И. Огиенко, 62, г. Каменец-Подольский, 32300, Украина,
tetvik77@bigmir.net

В статье обосновано психологическое понятие успеха как переживания, содержанием которого является констатация субъектом соответствия результата своей деятельности высоко мотивированной цели (когнитивная составляющая); эмоциональное состояние

радости у субъекта, порожденное этой констатацией (праксически-эмоциональная составляющая), а также эмоциональное состояние самодовольства и гордости, источником которого является признание окружающими усилий субъекта в достижении результата (глорически-эмоциональная составляющая). В младенческом возрасте преобладают когнитивная и праксически-эмоциональная составляющие успеха, возникают первые представления о цели как будущем результате предметного действия. Ребенок выполняет знакомые предметные действия, сравнивает предметный результат с целью, реагирует положительными эмоциями и двигательной активизацией на соответствие результата и цели; связь между результатами действий и отношением взрослого отсутствует. В раннем возрасте преобладают праксически-эмоциональная и глорически-эмоциональная составляющие. Ребенок определяет соответствие между предметным результатом и целью, понимает связь эмоционального отношения взрослого с результатами своих действий, реагирует на одобрение, учитывая свои достижения в деятельности. В младшем и среднем дошкольном возрасте преобладает глорически-эмоциональная составляющая, формируется представление о неопредмеченном (ментальном) результате сюжетно-ролевой игры; успех воспринимается как мера вовлечения в совместные детские игры. Ребенку свойственно стремление быть лучшим среди сверстников, получить наибольшее одобрение взрослого. В старшем дошкольном возрасте преобладает когнитивная составляющая. Для ребенка важно соответствие предметного и ментального результатов цели, которая закреплена в предоставляемых взрослым образцах, правилах, инструкциях. Он стремится не просто получить одобрение за результат своей работы, а знать, каким этот результат должен быть.

Ключевые слова: успех, переживание, цель, результат, праксические эмоции, глорические эмоции, одобрение.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE BECOMING OF AchiEving SUCCESS IN PRESCHOOL CHILDHOOD

Tetiana Dutkevich,

PhD in Psychology, Professor,

The Head of Psychology of Education Department

tKamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,

62, Ohienko St, Kamianets-Podilskyi, 32300, Ukraine,

tetvik77@bigmir.net

The article considers the components of the psychological content of the concept of success. It is shown that traditional interpretation of success as a socio-psychological phenomenon that manifests itself in the results of activity, involves the personality's experience of achievements (joy, enthusiasm), causes the feedback from others, public resonance (recognition, fame) is insufficient for psychological study. It is substantiated the psychological concept of success as an experience, the content of which is the subject's realizing of the correspondence between the result of her (his) activity and a highly motivated goal (cognitive component); the subject's emotional state of joy, generated by this realizing (the praxic-emotional component), as well as the emotional state of complacency and pride, the source of which is the others' acknowledgment of the subject's efforts to achieve the result (the glorious-emotional component). It is underlined that leading representatives of age psychology emphasized the important role of success for the normal development of human personality. However, the overwhelming part of the research relates to the role of the child's success at period of schooling, and the success of the child in a preschool childhood did not receive his special study. The article examines the main peculiarities of achieving success in preschool childhood. In infancy, the cognitive and praxic-emotional components of success predominate, the first ideas about the goal as the future result of objective action arise; the child performs familiar object actions, compares the objective result with the goal, reacts positively motor activation to the correspondence between the result and the goal; the connection between the results of actions and the adult's attitude is absent. At an early age, the praxic-emotional and glorious-emotional components predominate, the child determines the correspondence between the objective result and the goal, realizes the connection between the emotional adult's attitude and the results of his (her) actions, and responds to the approval, taking into

account his (her) achievements in the activity. In the junior and middle preschool age, the glorious-emotional component predominates, the notion about unrepresented (mental) result of the plot-role play forms; child perceives success as a measure of his (her) involvement in joint children's games, strives to be the best among peers, to receive the greatest approval of an adult. In the senior preschool age, the cognitive component prevails; the correspondence between the objective or mental result and the goal which is represented in the samples, rules, instructions provided by adults is the most important for the child, he (she) aspires not only to get approval for the result of his (her) work, but to know what this result should be. It is shown that its formation during preschool childhood occurs as an extension of the ability to experience success not only in relation to the objective but also the mental result; as growth of the criticality in the child's attitude to the adult's approval; as intensification of the desire for compliance with social standards in activities and behavior; as harmonization of cognitive and affective components of success.

Key words: success, experience, purpose, result, praxis emotions, glorious emotions, approval.

Вступ. Науковці й практики у галузі освіти високо оцінюють значення успіху для розвитку особистості дитини. Як зазначає у своїй монографії «Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади» І.Д. Бех: «Психологічно комфортне життя підростаючої особистості пов'язане з її практичними успіхами в діяльності, спілкуванні та пізнанні. Тому прагнення до успіху є необхідною умовою смисло-ціннісних орієнтацій особистості; без нього вони видаються ілюзорними, позбавленими необхідної спонукальної сили. На основі власного досвіду і наукових уявлень педагог урівнює діяльнісні здібності школяра та його успіхи, відповідно організовує свої методичні дії» (Бех І.Д., 2003, с. 23).

Водночас дослідник наголошує на випадках, коли успіх може відігравати деструктивну роль у розвитку особистості. А саме в тому разі, коли проявляється певне ставлення оточуючих до досягнень дитини або коли успіх однієї дитини є способом підкреслити свою зверхність над іншими. Науковець зазначає: «Переживання суб'єктами позитивних емоцій (радості, захоплення тощо) завжди слугує їхній обоюдної користі за умови..., що на радість одного суб'єкта інший теж реагує цією емоцією» (Бех І.Д., 2003, с. 26).

У періодизації вікового розвитку особистості Е. Еріксона з восьми фаз виділено дві, під час яких успіх відіграє провідну роль у розвитку особистості (Еріксон Е.Г., 1996, с. 6–22). Перша — це передпубертатна фаза (6–12 років), найважливішим результатом якої є формування у дитини спроможності (за сприятливих умов) або неповноцінності (за несприятливих умов). Е. Еріксон вирізняє почуття підприємливості, ефективності, цінності компетентності як ключові чинники розвитку особистості дитини у цей період. Друга фаза — середній

вік. Основними цінностями для особистості є професія, батьки. Життя особистості наповнене творчою діяльністю, турботою про інших людей, зокрема про дітей і батьків. Життєві досягнення зумовлюють почуття продуктивності, а їх відсутність — стагнації (застою), що помітно шкодить психічному здоров'ю.

Отже, провідні представники вікової психології підкреслюють важливу роль успіху для нормального розвитку особистості. Однак більшість досліджень розглядає це питання стосовно шкільного періоду дитини, а дошкільне дитинство залишається мало вивченим.

Аналіз останніх досліджень. У наш час набули поширення науково-популярні видання, що надають рекомендації, поради людині у досягненні життєвих успіхів (Вагін І., 2008; Ключніков С., 2002), у забезпеченні навчальної успішності дітей (Спелінгс М., 2005). Виводяться «формули успіху», які мають навчити людину контролювати різноманітні чинники успіху (Занюк С., 2002; Київ А., 2011). Натомість наукові дослідження успіху, зокрема у психології, проводяться досить мляво. Відображенням цього, на нашу думку, можна вважати відсутність відповідної статті у філософських, психологічних, педагогічних та акмеологічних словниках. У тлумачному словнику української мови подано два основних значення слова «успіх»: «1) позитивний наслідок роботи, справи, сприятливий результат у війсьній операції, досягнення в навчанні, у вивченні чого-небудь; 2) громадське визнання, схвалення чого-небудь, чийхось досягнень» (Словник української мови, 1979., т. 10, с. 493).

Явище успіху вивчається психологами переважно опосередковано з кінця XIX ст., у зв'язку з дослідженням питань мотивації, фрустрації, емоцій, соціальних впливів схвалення і осуду на поведінку особистості. Як наслідок — сформовано лиш «загальне уявлення про природу

успіху і невдачі як про психічні явища» (Бату-рин Н.А., 1999, с. 5–6).

У більшості наукових досліджень з проблем дитячої психології знаходимо лише розрізнені дані про особливості успіху дитини, виявлені у процесі досліджень розвитку волі (Котирло В.К., 1974), емоцій (Кононко О.Л., 1971; Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А., Козлова С.А., 2003), взаємин і спілкування (Приходько Ю.О., 1987; Смирнова Е.О., 2009), предметної гри (Гаспарова Е.М., 1985) тощо. Узагальнивши і систематизувавши розрізнені дані дитячої психології, ми здійснили спробу розкрити логічну послідовність у становленні успіху дитини.

Метою статті є розкриття психологічного змісту поняття успіху та характеристика основних періодів у його становленні протягом дошкільного дитинства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вживання поняття успіху в різних наукових дисциплінах (філософії, соціології, психології, педагогіці, акмеології, економіці тощо) свідчить про його багатоаспектність. Здійснюючи психологічне дослідження, ми прагнули висвітлити загальне поняття успіху з тим, щоб диференціювати психологічну феноменологію, яка має бути предметом дослідження.

Серед психологічних складових успіху вирізняють оцінки результату діяльності як самою людиною-виконавцем, так і оточуючими, а також стан, який виникає у неї під час досягнення очікуваного результату. Відображення особистістю відповідності результату меті має когнітивно-афективну природу, де когнітивні складові — це система оцінок результату щодо еталону, мети, домагань, а афективні — це система емоційних переживань, презентованих у свідомості суб'єкта у вигляді цілісного гештальту успіху (Батурич Н.А., 1999, с. 6–13). Слід також зазначити, що не завжди відповідність результату й мети свідчить про успіх і викликає у виконавця належні позитивні переживання. Це відбувається лише тоді, коли результат діяльності оцінюється як досягнення. Провідною ознакою такої діяльності-досягнення є визначення особистістю складної мети, яка вимагає певних витрат часу і зусиль, а також бажаність цієї мети, що дає змогу задовольнити важливі потреби особистості (Занюк С.С., 2002; Хекхаузен Х., 1987).

Отже, успіх тлумачиться як соціально-психологічний феномен, що виявляється у результатах діяльності; передбачає переживання особистістю своїх досягнень (радість, захоплення); знаходить відгук у оточуючих, суспільний резонанс (визнання, слава).

На нашу думку, коли йдеться про суто психологічне тлумачення успіху, варто враховувати, що сприйняття і віддзеркалення оточуючими певного досягнення особистості є зовнішнім відносно останньої чинником, який впливає на особистість і трансформується у внутрішній (психічний) план, надаючи своєрідного забарвлення сприйманню особою власного успіху. Залежно від ставлення оточуючих переживання успіху особистістю може посилюватись чи послаблюватись, аж до повного нівелювання. Тож до складових успіху як психологічного явища варто зарахувати й переживання особистості, викликані тим, як оточуючі сприймають її досягнення. Успіх передбачає констатацію особистістю відповідності результату високо мотивованій меті (когнітивна сторона), що викликає у неї емоційні стани, породжені самою відповідністю результату і мети та визнанням оточуючими зусиль особи в досягненні важливого результату (афективна сторона).

Отже, успіх у психологічному дослідженні — це суб'єктивне явище, притаманне внутрішньому світові особистості, змістом якого є емоційна оцінка особою таких результатів своєї діяльності, які відповідають поставленій і високо мотивованій меті або перевищують її.

Емоційна оцінка — одна з провідних функцій афективної сфери особистості. Як свідчить когнітивна теорія емоцій, призначення останніх у житті людини значною мірою пояснюється їх здатністю сигналізувати про актуальні потреби, спричиняти їх трансформацію у визначення цілей та оцінювати можливість їх досягнення. Позитивні емоції виникають тоді, коли реальні результати відповідають очікуваним при реалізації цілей (успіх). Негативні — коли отримувані результати менш значні, ніж очікувані (невдача). Крім того, емоційна оцінка має перспективне значення, оскільки сигналізує особистості про динамічні тенденції подій, її діяльності у найближчому майбутньому — зміни на краще чи гірше; розширення можливостей у задоволенні потреб чи їх обмеження (Симонов П.В., 1975, с. 91).

Проведені серед дорослих дослідження засвідчили, що успіх викликає такі емоції, як впевненість у собі, відчуття компетентності, зростання активності, розслаблення, підвищення самооцінки, вдячність, подив (Weiner B., 1980), радість, задоволення, гордість, полегшення, збудження і насолода (Батурич Н.А., 1999, с. 24–25).

Безпосереднє досягнення результату та констатація його відповідності поставленій меті викликає так звані праксичні емоції. Б.І. Додо-

нов зараховує до цих переживань такі: бажання досягти успіху в роботі, почуття напруги, захопленість роботою, занурення у роботу, милування результатами своєї праці, її продуктами, приємна втома, приємне задоволення, що справу зроблено, що день пройшов не даремно. Науковець наводить слова досліджуваної: «У мене завжди гарний настрій і бадьорий стан після того, як роботу вже завершено, і я відчуваю, що виконала її добросовісно й досягла бажаного» (Додонов Б.И. 1978, с. 54).

Значну роль у забезпеченні успіху особистості відіграє емоційний стан самовдоволення, самоствердження, породжений визнанням оточуючими зусиль суб'єкта у досягненні результату. У цьому разі особистість переживає глоричні емоції, властиві для ситуацій, коли особистість «стає об'єктом уваги і захоплення...», а якщо ні, то виникають найбільш неприємні почуття». Окремими проявами глоричних емоцій є «прагнення завоювати визнання, пошану; почуття ураженого самолюбства і бажання взяти реванш; приємне лоскотання самолюбства; почуття гордості й переваги; за-

доволення тим, що ніби виріс у власних очах, підвищив цінність своєї особистості (Додонов Б.И., 1978, с. 53).

Отже, здійснений аналіз поняття успіху дає можливість сформулювати таке визначення.

Успіх — це переживання, змістом якого є констатація суб'єктом відповідності результату своєї діяльності високо мотивованій меті; емоційний стан радості у суб'єкта, породжений цією констатацією; а також емоційний стан самовдоволення і гордості, викликаний визнанням оточуючими зусиль суб'єкта у досягненні результату.

Пропонуючи визначати успіх через поняття переживання, виходимо з того, що саме переживання є провідною одиницею свідомості, яка дає змогу зафіксувати поєднання когнітивної та афективної сторін успіху. За Л.С. Виготським, переживання є «дійсною динамічною одиницею свідомості», у якій зосереджені всі основні властивості свідомості (Виготский Л.С., 1984, с. 383).

Психологічний зміст поняття успіху розкрито у табл. 1.

Таблиця 1

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ УСПІХУ ЯК ПСИХІЧНОГО ЯВИЩА

Когнітивна складова	Афективна складова	
	Праксично-емоційна	Глорично-емоційна
Констатація суб'єктом відповідності результату меті	Емоційний стан радості, породжений констатацією відповідності результату меті (праксичні емоції)	Емоційний стан самовдоволення, гордості, породжений визнанням оточуючими зусиль суб'єкта в досягненні результату (глоричні емоції)

Явище успіху виникає щойно дитина починає оволодівати предметними діями. Вже в перших її діях з'являється спрямованість на результат (Смирнова Е.О., 2009, с. 118). Поряд з переживанням органічних станів важливою змістовою складовою емоційних реакцій немовляти стає спочатку дорослий, а згодом предмети і дії з ними (Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шагараева О.А., Козлова С.А., 2003, с. 13).

Починаючи з піврічного віку, в малюків проявляються позитивні емоційні реакції на очікуваний результат. Дитина трясє брязкальцем, щоб почути звук; кидає м'ячик, щоб той покотився; розкриває мотрійку, щоб витягти меншу фігурку. Вона голосно сміється, її рухи пожвавлюються. Якщо ж очікуваного ефекту немає — засмучується. Таким чином закладається емоційно позитивне ставлення до ефективної предметної дії, що досягає своєї мети.

Успішність дій дитини залежить від її розумового розвитку й, навпаки, розумовий розвиток сприяє успішному виконанню дій. Малюк до кінця року починає розуміти і використовувати зв'язки між предметами, діє опосередковано (тягне за нитку, щоб дістати прив'язану повітряну кульку; натискаючи на кнопку, відкриває коробочку; олівцем дістає іграшкову машинку, що заїхала під шафу тощо). Як зазначає О.О. Смирнова, «всі ці дії приносять дітям величезне задоволення, й вони прагнуть багаторазово відтворювати їх» (Смирнова Е.О., 2009, с. 11). Отже, у дитини до 1 року переважає когнітивний і праксично-емоційний компоненти переживання успіху. Малюк виконує послідовну низку психологічних дій: формує уявлення про майбутній результат (мету); виконує предметну дію, яка у минулому його досвіді вела до очікуваної мети; порівнює отриманий

результат з метою, реагує позитивними емоціями і руховою активізацією (щось на кшталт «комплексу похваллення») на відповідність результату й мети.

Глорично-емоційний компонент успіху посилюється в міру розвитку самосвідомості дитини, й у немовлячий вік ще не відіграє помітної ролі. Відомо, що дитина спочатку не пов'язує емоційне забарвлення контактів з дорослим із результатами своїх дій. На емоційно позитивне ставлення дорослого дитина реагує найбільш сприятливо і незалежно від результатів дій. Малюк ще не вміє будувати свої дії так, щоб викликати схвалення дорослих. Водночас дії дитини від самого початку відзначаються двома взаємозумовленими властивостями — предметністю і соціальністю (Зинченко В.П., Смирнов С.Д., 1983, с. 138). Ці дві властивості не лише «постійно взаємодіють у досвіді дитини, викликаючи різні за своєю природою емоційні прояви» (Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграєва О.А., Козлова С.А., 2003, с. 31), але й конкурують між собою у своїй значущості для дитини.

Джерелом дій дитини завжди є дорослий, зразки його поведінки. У період, коли вона активно освоює світ предметів (до 3-х років), відбувається послаблення соціального компонента предметних дій: більшість із них стають привабливими навіть без присутності або спонукання з боку дорослого. Завдяки поєднанню соціального і предметного у діях дитини зароджуються основні афективні компоненти переживання успіху, один з яких походить від предметного світу (праксічно-емоційний), а другий — від соціального (глорично-емоційний); при цьому спочатку найбільш виразно проявляється праксічно-емоційний.

Переважа предметної складової переживань успіху в дитини до 3-х років співвідноситься

з ситуативно-діловою формою її спілкування з дорослим, яка забезпечує їхню співпрацю (спільні предметні дії, виконання побутових процедур тощо). Однак у ході співпраці з дорослими у дитини зароджується й вдосконалюється здатність виконувати дії, зорієнтовані на їхні вимоги. Ця здатність тісно пов'язана з можливістю адекватного реагування малюка на схвалення-покарання. Дитина навчається виконувати ті дії, які дорослий схвалює й відмовляється від тих, що викликали негативну емоційну реакцію. Наприкінці раннього віку й на початку дошкільного настає період, коли схвалення дорослого спричиняє найбільший (порівняно з іншими віковими періодами) вплив на поведінку й дії дитини.

Нами було здійснено експеримент, учасниками якого стали 125 дітей віком 2,5-4,5 роки — вихованців дошкільних навчальних закладів. З них: дітей групи раннього віку — 67 (2,5-3 роки), дітей молодшої дошкільної групи — 58 (3-4,5 роки). Дошкільнятам давали два різних завдання: скласти пірамідку за зразком і покотити іграшкову машинку. Перше завдання було досить складним, оскільки вимагало не лише рухового, але й розумового виконання (скласти у послідовності від більшого кільця до меншого). Друге завдання спиралось лише на добре знайомі дітям рухи — оперування з іграшковою машинкою, а тому було простим. Під час виконання двох завдань дорослий виразно виявляв схвалення будь-якому результату. Правильно склали пірамідку 22 % дітей раннього віку і 41 % молодших дошкільнят, неправильно — 78 % дітей раннього віку і 59 % молодших дошкільнят.

Також було проаналізовано, яку роль відіграє схвалення дорослого в емоційній реакції дітей на невдалий результат щодо виконання простого й складного завдань (табл. 2).

Таблиця 2

РОЗПОДІЛ ДІТЕЙ, ЯКІ РАДІЛИ СХВАЛЕННЮ ДОРΟΣЛИМ ЇХНЬОГО НЕВДАЛОГО РЕЗУЛЬТАТУ (%)

Рівень складності завдання	Ранній вік (2-3 роки)	Молодший шкільний вік (3-4,5 роки)
Складне	81	13
Просте	11	5

З'ясувалось, що за умови, коли дорослий емоційно виразно виявляв своє схвалення, 81 % дітей, які неправильно склали пірамідку

(складне завдання), раділи своєму результату, хоча невідповідність зразку була очевидною. У молодшому дошкільному віці більшість ді-

тей (87 %) починала орієнтуватись швидше на зразок, ніж на реакцію дорослого. І коли останній схвалював неправильне виконання, вони уважно вдивлялись у його обличчя, не розуміючи такого вчинку. Адже дитина помічала, що зробила неправильно і схвалення дорослого викликало не радість, як раніше, а здивування, зніяковіння, сум'яття. Виникав конфлікт між власною оцінкою ефективності дій і схваленням дорослого. Решта — 13 % дітей, що неправильно склали пірамідку, продовжували радіти схваленню дорослого.

Таким чином, переживання успіху дитиною 2,5–4,5 років спирається як на порівняння відповідності між результатом і метою, так і на ставлення дорослого. Отже, чим старша дитина, тим більш значущим для неї є когнітивний компонент успіху, а ставлення дорослого виступає як додатковий чинник. Для менших дітей більшу роль відіграє ставлення дорослого. Вони радіють отриманому результату незалежно від його відповідності меті за умови, якщо дорослий його схвалює.

У другому, простішому завданні дітям пропонували покотити іграшкову машинку якомога далі. Такі дії приваблюють дітей і добре їм знайомі. Однак завдання було ускладнене тим, що колеса машинки були заблоковані. Дитина робила спроби покотити іграшку, але це не виходило. Коли дорослий хвалив спроби покотити машинку, 89 % дітей раннього віку і 95 % дітей молодшої групи не виявляли задоволення, отже, розуміли, що очікуваний результат відсутній.

Отже, схвалення дорослого відіграє значну роль у випадках, коли дитина не має досить чіткого уявлення про майбутній результат (складне завдання). Такими складними завданнями для дітей є засвоєння нових способів дій, оволодіння новими знаннями, вміннями і навичками, що притаманно для навчання. Тож схвалення дорослого є надзвичайно важливим чинником переживання дитиною навчальних успіхів.

Реакції дітей на невдачу та використовувані ними способи подальших дій були різними (див. *табл. 3*). Більшість малюків виявляла помірне невдоволення (67 % дітей раннього і 78 % молодшого дошкільного віку), частина досліджуваних (15 % дітей раннього і 17 % молодшого дошкільного віку) реагувала дуже бурхливо (жбурляла машинку, плакала), решта (18 % дітей раннього і 5 % молодшого дошкільного віку) реагувала, навпаки, дуже слабо, невдоволення практично не помічалось, вони залишалися майже байдужими.

Під час дослідження з'ясувалося, що дітям 2,5–4,5 років найбільш притаманні такі способи реагування на невдачу виконання, як скарги дорослому (35,5 %) і відмова від подальшого виконання дій (35,3 %). Спроби знайти причину невдачі проявлялися у вигляді огляду коліс машинки, намагання їх переставити, від'єднати, прокрутити тощо. Повторні рухові спроби — це неодноразове відтворення знайомих рухів для того, щоб машинка покотилась, при цьому на колеса дитина не дивилася, жодних дій з ними не виконувала. Якщо повторні спроби робить майже однакова кількість дітей і в ранньому (33 %), і в молодшому дошкільному (38 %) віці, то намагання знайти причину значно частіше виявляють діти молодшого дошкільного віку (27 %), ніж раннього (7 %). Орієнтація дитини на те, щоб знайти причину, свідчить про більш раціональний спосіб реагування на невдачу, є виявом розумового розвитку дитини. Цікаво, що діти, які емоційно бурхливо або, навпаки, байдуже ставилися до своїх невдач, цим способом не скористались. Вияв сильних емоцій заважає дитині сконцентруватись, по-діловому підійти до вирішення проблеми.

Серед дітей, що виявляли помірне невдоволення, 15 % починали оглядати машинку, робити повторні спроби; 18 % звертались зі скаргами до дорослого, а ті, хто бурхливо реагували на невдачу, навіть не намагався знайти причину. Діти раннього віку взагалі не робили повторних спроб. Найбільш притаманним способом вирішення проблеми для дітей з бурхливим реагуванням були скарги дорослому — 78 % дітей раннього і 80 % молодшого дошкільного віку (*табл. 3*).

У підгрупі дітей із помірною емоційною реакцією з віком зростає значення активного реагування на удачу (повторні рухові спроби і спроби знайти причину), знижується кількість дітей, які пасивно реагують на невдачу (звертання до дорослого, відмова від подальших дій). У групі з бурхливо емоційним реагуванням дітей з віком також стають помітні позитивні зрушення. Якщо у ранньому віці вони реагували лише пасивно, то у молодшому дошкільному 20 % дітей починає робити повторні рухові спроби. Це свідчить про зростання керованості емоційної сфери дитини, їй вдається опанувати себе, вгамувати бурхливі емоції та зосередитися на спробах подолати перешкоди. Найбільш тривожною є ситуація у підгрупі дітей з байдужим ставленням до невдачі. Вони не скаржаться дорослому, не шукають причин і найчастіше відмовляються від подальшого виконання.

РОЗПОДІЛ ДІТЕЙ РАНЬОГО І МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗА СИЛОЮ ЕМОЦІЙНОЇ РЕАКЦІЇ І СПОСОБАМИ РЕАГУВАННЯ
НА НЕВДАЛЕ ВИКОНАННЯ ЗАВДАННЯ (%)

Сила емоційної реакції на невдале виконання	Вік дітей (роки)	Загалом відреагували	Способи реагування			
			Повторні рухові спроби	Скарги дорослому	Спроби знайти причину	Відмова від подальшого виконання
Помірне невдоволення	2–3	67	33	33	7	27
	3–4,5	78	38	22	27	13
Бурхливе невдоволення	2–3	15	0	78	0	22
	3–4,5	17	20	80	0	0
Невиразна емоційна реакція, байдужість	2–3	18	17	0	0	83
	3–4,5	5	33	0	0	67
У середньому			23,5	35,5	5,7	35,3

Отже, найбільш конструктивною є така реакція дитини на невдале виконання, як помірне невдоволення. У цих умовах зростає раціональність і активність способів, що їх дитина використовує у подоланні перешкод. Крім того, з віком її спроби у цьому напрямі стають більш активними, у неї зростає прагнення до вдалого результату, урізноманітнюється арсенал способів, якими вона долає перешкоди на шляху до мети.

Незважаючи на те, що схвалення відіграє дуже важливу роль для формування емоційної реакції дитини на отриманий результат, вона вже у молодшому дошкільному віці починає критично його оцінювати, розуміти невідповідність між когнітивною і афективною сторонами успіху. Дитина реагує на схвалення опосередковано — крізь призму своїх досягнень у діяльності. Властивим є прагнення дитини узгодити практично-емоційний і глорично-емоційний компоненти успіху. Ситуація змінюється, коли завдяки сюжетно-рольовій грі дитина чимдалі більше долучається до соціального світу людських взаємин.

У дошкільному віці (3–7 років) посилюється потреба у спілкуванні та взаємодії з ровесниками. Чинником переживання успіху дитиною стають інші діти та результативність їхньої діяльності. Виникає конкурентність, змагальність між дітьми, прагнення поваги і визнання — це ті чинники, які їх постійно мотивують

до співпраці. При цьому ровесники слугують своєрідним фоном для демонстрації дитиною її власних досягнень. Щоб підкреслити свої переваги, малюки особливо прискіпливо ставляться до ровесників, привертають увагу дорослого до їхніх помилок, невдач тощо.

Водночас діти прагнуть до співпраці, намагаються залучити ровесника до своїх справ, об'єднуються заради розігрування ігрових сюжетів, спільного оперування іграшками, побудови конструкцій тощо. Коли виникає ситуація вибору, продовжити спільну гру, відмовившись від привабливої ролі, чи завершити гру, не погодившись на виконання небажаної ролі, дитина поступається своїми інтересами, робить все, щоб зберегти спілкування з ровесниками. Предметна діяльність відступає на другий план, а отже, досягнення успіху відбувається у сфері сюжетно-рольової гри. Причому останній у сюжетно-рольовій грі суттєво відрізняється від успіху в предметній діяльності, предметній грі. Це ставить перед дітьми завдання переосмислити свій успіх.

Метою сюжетно-рольової гри є сама гра зокрема, її процес, що складається з вибору сюжету і змісту, визначення її рольового складу, розподілу ролей та їх взаємопов'язаного програвання тощо. Розв'язання цих завдань вимагає розвиненої системи психічних образів дитини, вмінь оперувати ними у внутрішньому плані майже за цілковитої відсутності зовніш-

ніх опор. Діти задумують і реалізують сюжетно-рольову гру, цілком керуючись своїми психічними ресурсами, а саме: системою образів пам'яті, уяви, мисленнєвого оперування ними; мовленнєвого моделювання, коментування і висловлення своїх прагнень, оцінок, ставлень.

Таким чином, когнітивний компонент успіху дитини у сюжетно-рольовій грі не має предметного вираження і носить ментальний характер. Його головним критерієм є не результат, а процес — рольова поведінка дитини, яка передбачає моделювання нею властивих для певної соціальної ролі системи міжособистісних взаємин. Тобто, успіх у грі оцінюється за тим, наскільки програвання дитиною ролей лікаря, вчительки, мами, продавця тощо відповідає її уявленням про їхню соціальну сутність та зміст відповідної діяльності. Додатковими критеріями слугують дотримання правил гри, здатність дітей домовлятися, ініціювати сюжети гри й цікаві повороти, відповідність послідовності ігрових дій реальному виконанню модельованої у грі діяльності.

Успіх дошкільника вимірюється вже не результатами досяжних для сприймання предметних перетворень, а тим, наскільки високо дитину оцінять ровесники й дорослі, а тому набуває виразного соціального забарвлення. Протягом молодшого й середнього дошкільного віку посилюється прагнення дітей продемонструвати свої вміння і здібності, виділитися серед ровесників, отримати особливу увагу з боку дорослого, заслужити його похвалу в присутності ровесників. Це дає змогу дитині відчувати свою неповторність, перевагу над ровесниками. Тож діти суперничають між собою за увагу дорослого, його схвалення. Дошкільнику важливо не просто добре намалювати, а так, щоб його помітили і похвалили. Дитина не сприймає свого успіху поза схваленням дорослого. У той же час, як видно з експерименту, в простих завданнях дошкільник добре помічає невдале виконання, і в такому разі схвалення дорослими не приносить йому радості. Отже, дитина у віці 4–5 років не лише бажає позитивної оцінки з боку оточуючих, але й починає прагнути до її узгодженості із предметними або ментальними результатами своєї діяльності. Отже, особливістю успіху дітей цього віку є зростання значення глорично-емоційного компонента і тенденція до гармонізації всіх його складових.

У старшому дошкільному віці виникають нові обставини в соціальній ситуації розвитку дитини: тепер вимоги дорослих пов'язані переважно з підготовкою до школи. Психіка

дошкільника також зазнає змін: зростає довільність (стриманість, організованість, цілеспрямованість, розважливність), розумова діяльність стає більш послідовною, системною, зростає роль мислення порівняно з пам'яттю й уявою; мовлення стає описовим, зв'язним. В емоційній сфері посилюється невдоволення своїм соціальним статусом, сюжетно-рольовою грою. Дитина розуміє, що у її прагненні стати дорослою ігри їй не допоможуть, потрібно навчатися. Зростає мотивація і здатність діяти за правилами, слідувати наданим дорослими зразкам та інструкціям.

Дитина поступово виходить за межі кола спілкування і співпраці з ровесниками. Дорослий для неї чимдалі більше стає носієм важливих знань, компетентностей, експертом. Слідування зразкам, правилам, інструкціям стає головним мірилом для визначення дитиною результату як успішного. І від того, як їй вдається це все відтворити, залежить, чи переживатиме вона свій результат як успіх.

Старший дошкільник, який має багатий досвід сюжетно-рольової гри, чимдалі краще орієнтується у системі реальних соціальних і міжособистісних взаємин, його хвилюють питання моральної поведінки (рівності, справедливості, гуманного ставлення до ровесників і природи). На зміну попереднім проявам егоцентризму (конкурентність, змагальність, прагнення бути визнаним кращим за інших) приходить бажання допомогти, поділитись, пожаліти, що свідчить про ставлення до ровесника як до рівного партнера.

Для дитини стає важливо не просто отримати схвалення за результат своєї роботи, а знати, яким він має бути. Від дорослого старший дошкільник очікує не так схвалення, як взаєморозуміння. Зростає когнітивний компонент успіху — орієнтованість на його об'єктивні показники (відповідність результату меті).

Ця орієнтованість досить усвідомлена дитиною, чого не було у немовлячий вік, коли також переважав когнітивний компонент успіху. Усвідомленість виявляється як прагнення дитини мати зразок, звертання за зразками й інструкціями до дорослого, спеціальне вивчення зразків, увага до пояснень дорослого тощо.

Таким чином до кінця дошкільного віку когнітивна складова успіху висувається на перший план, а глорично-емоційна втрачає провідне значення і опиняється на одному рівні з практично-емоційною.

Узагальнення розглянутих вище особливостей розвитку успіху в різні періоди дошкільного дитинства розкриває *табл. 4*.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ПЕРІОДІВ У РОЗВИТКУ УСПІХУ ПРОТЯГОМ ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА

Віковий період дошкільного дитинства	Переважаюча складова успіху	Психологічний зміст переживання успіху дітьми
Немовлячий	Когнітивна і практично-емоційна	Перші уявлення про мету як майбутній результат предметної дії; виконання знайомої предметної дії; порівняння предметного результату з метою, реагування позитивними емоціями й руховою активізацією на відповідність результату та мети; відсутність зв'язку між результатами дій і ставленням дорослого
Ранній	Практично-емоційна й глорично-емоційна	Порівняння відповідності між предметним результатом і метою, розуміння дитиною зв'язку емоційного ставлення дорослого з результатами її дій (успішний результат — схвалення дорослого); опосередковане позитивне реагування на схвалення — крізь призм своїх досягнень у діяльності
Молодший і середній дошкільний	Глорично-емоційна	Формування уявлення про неопредметнений (ментальний) результат сюжетно-рольової гри; сприймання успіху як міри залучення до спільних дитячих ігор; прагнення бути кращим серед ровесників, отримати найбільше схвалення дорослого
Старший дошкільний	Когнітивна	Відповідність предметного й ментального результату меті, яка представлена у наданих дорослим зразках, правилах, інструкціях; не просто отримати схвалення за результат своєї роботи, а знати, яким він має бути

Висновки і перспективи. Отже, протягом дошкільного дитинства становлення успіху відбувається як поширення здатності до переживання успіху не лише щодо предметного, але й ментального результату; зростання критичності у ставленні дитини до схвалення дорослого; посилення прагнення до відповідності

соціальним зразкам у діяльності й поведінці; гармонізація когнітивних та афективних складових успіху.

Наступним етапом нашої роботи є емпірична перевірка теоретично визначених особливостей становлення успіху дітей.

ДЖЕРЕЛА

1. Ари Киев. Торговля на победу: психология успеха на финансовых рынках. М.: Смарт-Бук, 2011. 304 с.
2. Деркач А.А. Акмеологический словарь. 2-е изд. М.: РАГС, 2005. 161 с.
3. Батурич Н.А. Психология успеха и неудачи: учеб. пособ. Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. 100 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. К.: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
5. Вагин И. Лучшие психотехники успеха. СПб.: ПИТЕР, 2008. 240 с.
6. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983–1984. Т. 4. С. 383.
7. Гаспарова Е.М. Эмоции ребенка раннего возраста в игре. Дошкольное воспитание. 1981. № 10. С. 61–64.
8. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М., Политиздат, 1978. 272 с.
9. Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб., 1996. С. 6–22.
10. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб. К.: Либідь, 2002. 304 с.
11. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М.: Изд-во МГУ, 1983. 165 с.
12. Ключников С. Ю. Фактор успеха: новая психология саморазвития. М.: Беловодье, 2002. 480 с.

13. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. К.: Освіта, 1998. 255 с.
14. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. К.: Рад. школа, 1971. 196 с.
15. Педагогічний словник / за ред. дійсн. члена АПН України М.Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
16. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. К.: Каравела, 2012. 328 с.
17. Приходько Ю.О. Формуванням позитивних взаємин у дитячому колективі. К.: Рад. школа, 1987. 126 с.
18. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
19. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека: мотивационно-эмоциональные аспекты. М.: Наука, 1975. 173 с.
20. Словник української мови: в 11 т. 1979. Т. 10. С. 493.
21. Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. для вузов. 3-е изд., перераб. СПб.: Питер, 2009. 304 с.
22. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В.І. Шинкарука; Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАНУ. К.: Абрис, 2002. 743 с.
23. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. 800 с.
24. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособ. / Кошелева А.Д. [и др.]. М.: Академия, 2003. 176 с.
25. Spellings M. (2005). Helping Your Child Succeed in School. U.S. Department of Education; Office of Communications and Outreach; Washington, DC, 49 p. (in English).
26. Weiner B. (1980). Human Motivation. N.Y., 428 p. (in English).

REFERENCES

1. Ari Kiev. (2011). Torgovlia na pobedu: psikhologiiia uspekha na finansovykh rynkakh [The Mental Strategies of Top Traders: The Psychological Determinants of Trading Success]. M., SmartBuk, 304 (in Russian).
2. Derkach A.A. (2005). Akmelogicheskii slovar [Acmeological Dictionary]. 2-e izd., M., RAGS, 161 (in Russian).
3. Baturin N.A. (1999). Psikhologiiia uspekha i neudachi [Psychology of Success and Failure]. Uchebnoe posobie. Cheliabinsk, izd. YuUrGU, 100 (in Russian).
4. Bekh I.D. (2003). Vykhovannia osobystosti [Education of the Individual] u 2 kn. K., Lybid, Kn. 2: Osobystisno-orientovanyi pidkhid: naukovopraktychni zasady, 344 (in Ukrainian).
5. Vagin I. (2008). Luchshye psikhotekhniki uspekha [Best Psychotechniques of Success]. SPb., PITER, 240 (in Russian).
6. Vygotskii L.S. (1984). Sobr. soch. v 6 t. [Collected Works]. M., Pedagogika, t. 4, 383 (in Russian).
7. Gasparova E.M. (1981). Emotsii rebenka rannego vozrasta v igre [Emotions of an Early Child in the Game]. Doshkolnoe vospitanie, 10, 61–64 (in Russian).
8. Dodonov B.I. (1978). Emotsiia kak tsennost [Emotion as Value]. M., Politizdat, 272 (in Russian).
9. Erikson E.G. (1996). Detstvo i obschestvo [Childhood and Society]. SPb., 6–22 (in Russian).
10. Zanyuk S.S. (2002). Psikhologhiia motyvatsii [Psychology of Motivation]. Navch. posibnyk. K., Lybid, 304 (in Ukrainian).
11. Zinchenko V.P., Smirnov S.D. (1983). Metodologicheskie voprosy psikhologii [Methodological Issues of Psychology]. M., izd-vo MGU, 165 (in Russian).
12. Klyuchnikov S.Yu. (2002). Faktor uspekha: Novaia psikhologhiia samorazvitiia [Success Factor: A New Psychology of Self-Development]. M., Belovodie, 480 (in Russian).
13. Kononko O. L. (1998). Sotsialno-emotsiinyi rozvytok osobystosti (v doshkilnomu dytynstvi) [Socio-Emotional Development of the Person (in preschool childhood)]. Navchalnyi posibnyk, K., Osvita, 255 (in Ukrainian).
14. Kotyrlo V.K. (1971). Razvitie volevogo povedeniia u doshkolnikov [Development of Strong-Willed Behavior in Preschool Children]. K., Rad. Shkola, 196 (in Russian).
15. Yarmachenko M.D. (2001). Pedagogichnyi slovnyk [Pedagogical Dictionary]. Za red. diisn. chlena APN Ukrainy. K., Pedagogichna dumka, 516 (in Ukrainian).
16. Prykhodko Yu.O., Yurchenko V.I. (2012). Psykholohichnyi slovnyk-dovidnyk [Psychological Dictionary-Reference]. Navch. posib., K., Karavela, 328 (in Ukrainian).

17. Prykhodko Yu.O. (1987). Formuvannia pozytyvnykh zvaïemyn u dytiachomu kolektyvi [Positive Relationships Development in the Children Team]. K., Rad. shkola, 126 (in Ukrainian).
18. Petroshevskii A.V., Yaroshevskii M.G. (1990). Psikhologïia. Slovar[Psychology. Dictionary]. 2-e izd., ispr. i dop., M., Politizdat, 494 (in Russian).
19. Simonov P. V. (1975). Vysshaia nervnaia deiatelnost cheloveka: motivatsionno-emotsionalnyie aspekty [Higher Nervous Activity of a Person: Motivational and Emotional Aspects]. M., Nauka, 173 (in Russian).
20. Slovyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh [Ukrainian Dictionary: in 11 volumes]. (1979). Tom 10, 493 (in Ukrainian).
21. Smirnova E.O. (2009). Detskaia psikhologiia [Child Psychology]. Uchebnik dlia vuzov. 3-e izd., pererab., SPb., Piter, 304 (in Russian).
22. Shynkaruk V.I. (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Instytut filosofii im. H.S. Skovorody NANU. K., «Abrys», 743 (in Ukrainian).
23. Khekkhauzen Kh. (1986). Motyvatsiia i deiatelnost [Motivation and Activities]. M., Pedagogika, T.1 i T.2, 800 (in Russian).
24. Kosheleva A.D., Pereguda V.I., Shagraeva O.A., Kozlova S.A. (2003). Emotsionalnoe razvitie doshkolnikov [Emotional Development of Preschoolers]. Uchebnoie posobie, M., Akademiia, 176 (in Russian).
25. Spellings M. (2005). Helping Your Child Succeed in School. U.S. Department of Education; Office of Communications and Outreach; Washington, DC, 49 p. (in English).
26. Weiner B. (1980). Human Motivation. N.Y., 428 p. (in English).

Сіткар Віктор,

доцент кафедри практичної психології
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка,
кандидат психологічних наук,
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027, Україна,
sitkarv@gmail.com

ORCID id 0000-0003-0465-2973

АКМЕ-ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОЇ ДИТИНИ: СУБКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

У статті зазначено, що сучасне підростаюче покоління зі своєю специфічною субкультурою переживає період протиріч, які виявляються в тому, що старі соціально-політичні, культурні та економічні структури зникають, а нові перебувають у процесі становлення. Розв'язання проблем соціалізації та адаптації дітей нової генерації до сучасного соціуму, формування їхньої соціальної компетентності може стати наріжним каменем у розбудові нової системи освіти, її модернізації та акме-орієнтирами розвитку особистості сучасної дитини.

Існує думка про те, що образом сучасного дитинства стає «поверхове ковзання» (серфінг) по Інтернеті, в результаті чого на кожному віковому етапі поступово ускладнюється зміст субкультурного образу світу. Це, за спостереженнями автора статті, має для особистісного зростання дитини як позитивне (стимулює процеси уяви, творчості, абстрактного мислення, філософського світосприйняття, релігійної свідомості, покращує адаптаційні можливості особистості), так і негативне значення (поява тривожності, дитячих страхів, підліткових фобій, залежної поведінки, синдрому «філософської інтоксикації» тощо).

Ключові слова: дитина, сучасна дитина, дитяча субкультура, розвиток, особистість, акме-орієнтири.

АКМЕ-ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА: СУБКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Ситкарь Виктор,

доцент кафедры практической психологии
Тернопольского национального педагогического
университета имени Владимира Гнатюка,
кандидат психологических наук,
ул. М. Кривоноса, 2, г. Тернополь, 46027, Украина,
sitkarv@gmail.com

В статье указывается, что современное подрастающее поколение со своей специфической субкультурой, переживает период противоречий, которые проявляются в том, что старые социально-политические, экономические, культурные структуры исчезают, а новые находят в процессе становления. Развязка проблем социализации и адаптации детей новой генерации к современному социуму, а также формирование социальной их компетентности может стать краеугольным камнем в построении новой системы образования, ее модернизации, а также акме-ориентирами развития личности современного ребенка.

Существует мнение, что образом современного детства становится «поверхностное скольжение» (серфинг) по Интернету, вследствие чего на каждом возрастном этапе посте-

пенно ускладнюється содержание субкультурного образу мира. Это, по наблюдению автора статьи, имеет для личностного возрастания ребенка как позитивное (стимулирует процессы воображения, творчества, абстрактного мышления, философского мировосприятия, религиозного сознания, улучшает адаптационные возможности личности), так и отрицательное значение (возникновение тревожности, детских страхов, подростковых фобий, зависимого поведения, синдрома «философской интоксикации» и др.).

Ключевые слова: ребенок, современный ребенок, детская субкультура, развитие, личность, акме-ориентированности.

ACME-ORIENTATION OF THE DEVELOPMENT OF CHILD'S PRESENT-DAY PERSONALITY: A SUBCULTURAL ASPECT

Viktor Sitkar,

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor

Practical Psychology Department

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2, M. Kryvonosa St, Ternopil, 46027, Ukraine

sitkarv@gmail.com

The article indicates that the contradictions of the period, experienced by the present-day rising generation with their specific subculture, are manifested in the fact that the old social and political, cultural and economic structures are disappearing, while the new ones are in the process of becoming. The solution of problems of socialization and adaptation to the modern society of the new generation children and the formation of social competence of such children is to become the cornerstone in the development of a new education system, its modernization and acme-guidelines for the development of the personality of a modern child.

It is considered that the image of modern childhood «superficial slipping» (surfing) the Internet as the result of which, at each age stage, the content of the subcultural image of the world is gradually becoming more complicated. According to the monitoring of be authors article, this has positive (stimulates the process of imagination, self-awareness, abstract thinking, philosophical world-mindedness, religion consciousness, promotes the adaptive capabilities of the individual) and negative meaning (the emergency of anxiety, childish fears, adolescent phobias, dependent behavior, syndrome of «philosophical intoxication» etc) for a personal development of a child.

In addition to the above, the new realities in Ukraine, connected with inaccurate annexation of Crimea, war in Donbass have given rise to pain, tragedies, and the break-up of fate of thousands young Ukrainian citizen. Their life has already faced to trials, which adults can hardly overcome. The war not only popularises aggression, violent methods of issuing solving. It discredits the norms of morality peaceful life, rules of life, compromise and dialogue as a means of achievement the goals. And this will to a large extent determine the rules of conduct of Ukrainian citizens, which took place during the war. And this is another subculture.

Key words: child, modern child, child's subculture, development, personality, acme-guidelines.

Вступ. Сьогодні в науковому просторі відбувається переоцінка значення, природи, місця дитинства в соціумі, змінюється суспільне та наукове ставлення до нього. Адже дитинство — це особливий світ, своєрідна субкультура або ж культура в культурі, сфера, в якій багато загадок і ще непізнаних явищ. Сучасна субкультура дітей є досить складною системою, багато в чому закритою для традиційних засобів наукового аналізу. Якщо раніше її вивчали переважно фольклористи, то нині вона стає предметом соціально-психологічних та педагогічних досліджень. Свідчен-

ням того, що останнім часом зростає інтерес до вивчення дитячої субкультури, є те, що визначення цього поняття вміщене в психологічному словнику (Психологія, 1990, с. 98).

Формування дитячої субкультури відбувається в процесі обміну символами та знаками з культурою дорослих, які намагаються нав'язати дитині свої стандарти поведінки, норми мови, правила спілкування тощо. Відмова від запозичення дітьми стандартизованої культури дорослих зумовлює самотність та динамічність розвитку дитячої субкультури (Мамичова, 2017, с. 24).

Привертання уваги до проблеми формування субкультури дитинства в сучасному світі зумовлено пошуком ресурсів оптимальної взаємодії дитини і соціуму. При розгляді та аналізі цього явища виявлено існування особливої системи знаків, значень, уявлень, ставлень дитини до навколишнього середовища, інших людей та себе. Це цілісна картина світу, яка складається завдяки механізму інтеріоризації в процесі взаємодії дитини з предметами та її спільної діяльності з дорослими й однолітками.

Змістом дитячої субкультури є актуальні особливості поведінки, свідомості, діяльності та соціогенетичні інваріанти — стійкі в часі й просторі образи, моделі, жанри, тексти, які являють собою «осколки» різних епох, сліди пам'яті минулого досвіду людства, які передаються від покоління до покоління дітей.

Дитяча субкультура як явище існує у віковому діапазоні між 3–4 роками (коли у дітей формується самостійне соціальне життя в групах однолітків) і до 12–13 років, коли виникає підліткова субкультура (Мамичова, 2017). Нині в дитячій субкультурі через зміни в суб'єктивних елементах культури суспільства — соціальних та індивідуальних доменах (установках, цінностях, поведінці, ритуалах, звичаях тощо) — спостерігаються зміни, бо змінюється світ, навколишнє середовище, суспільство, культурні цінності (вестернізація, on-line спілкування). Але багато чого залишається незмінним, стабільним. Наприклад, 1) не можна одразу, без дитинства, без гри, перейти в інший віковий період (підлітковий, юнацький чи дорослий вік); 2) на засвоєння субкультури дітей впливає група однолітків, яка діють за допомогою механізмів навчання, наслідування, зараження та ідентифікації. У результаті чого дитина засвоює набір ролей, які їй належить грати в суспільстві й «уводить» у свою систему поведінки шаблони, санкціоновані групою, тобто формує певну субкультуру. Проте субкультура традиційної гри як провідного виду діяльності дошкільників поступово змінюється більш сучасною субкультурою дитячих комп'ютерних ігор. Це вкотре доводить, що субкультура дітей, з одного боку, динамічна, а з другого — постійна, і частина її переноситься з покоління в покоління.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сьогодні вчені значно посилили інтерес до осмислення проблем субкультури взагалі та дитячої субкультури зокрема. У трактуванні цього соціального феномену виникли принципово нові позиції. Більше того, сама тема перестала бути периферійною, частковою. Дослід-

ники (М. Вінс, І. Кон, А. Крилов, Д. Мацумото, І. Мунтян, М. Постман, В. Радзівський, В. Сіткар, Н. Слюсаревський, Д. Фельдштейн та ін.) дійшли висновку про те, що саме це питання нарешті дасть змогу наблизитись до осягнення культури як важливого соціального феномену, що зумовлює соціальний поступ. Звідси своєрідний дослідницький бум, перші ознаки якого спостерігаються на початку 80-х років ХХ ст.

Так, М. Осоріна в книзі «Секретний світ дітей у просторі світу дорослих» зазначає, що «дитяча субкультура виконує ті ж основні функції, що й культура дорослих» (Осоріна, 2000, с. 275). Її головне завдання — зафіксувати вікові проблеми розвитку особистості в соціумі, спираючись на досвід попередніх поколінь дітей, та запропонувати можливі шляхи розв'язання труднощів.

Своєю чергою, Н. Чепелева, аналізуючи культурні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду, вказує на те, що соціальний досвід акумулюється в метанаративах (метаповідомлення) як важливих атрибутах культури, що містять культурно прийнятні схеми інтерпретації тих чи тих соціальних явищ, а також сценарії дій у типових соціальних ситуаціях (Чепелева, 2010, с. 14). Ці метанаративи здебільшого є результатом акумуляції та типізації як індивідуальних досвідів, так і досвідів окремих соціальних груп (субкультур). Тому соціальний досвід є культурною конструкцією, на основі якої вибудовується індивідуальний досвід особистості. Наявність «локальних» (сімейні історії, міфи тощо) наративів забезпечує не лише ефективну взаємодію і взаєморозуміння членів групи, а й відмежовує їх від інших груп, для яких ці локальні історії є незначимими, а іноді й незрозумілими у зв'язку з незнанням контексту, в якому вони створювалися (Чепелева, 2010, с. 20).

Становлення дитячої субкультури, її позитивна спрямованість у найближчому майбутньому залежить від соціалізованості сучасних дітей, які є її наймолодшими представниками. Створюваний ними світ несе в собі різні соціальні функції: *соціалізувальну* (прилучення до культури людства); *креативну* (реалізація творчого потенціалу дитини, її здатність створювати нове); *комунікативну* (формування специфічного світу спілкування однолітків); *захисну* (збереження своєрідності дитячого способу думки та способу життя); *самоідентифікації та самоідиференціації* (засвоєння дитиною своєї самобутності та відмінностей від світу дорослих).

Слід зазначити, що в концепції дошкільної освіти України йдеться про те, що одним із основних завдань національної системи дошкіль-

ної освіти є підтримка дитячої субкультури, збагачення дитячих видів діяльності, сприяння вільному й конструктивному розгортанню дошкільниками свого особистісного буття (Коментар до базового компоненту дошкільної освіти в Україні, 2003).

До того ж усім нам (дорослим, вихователям, педагогам, науковцям та ін.), на думку О. Куценко, потрібно пам'ятати, що сучасне суспільство є медіа-насиченим (Куценко, 2017). Саме тому нові засоби масової комунікації все більше завойовують підростаюче покоління. Інтернет, мобільна телефонія, комп'ютерні ігри, різні мультимедійні програми стали невід'ємним фактором їх існування. Це й породжує нові гібридні форми дитячої субкультури, а саме: хіп-хопери («Україна має талант», дитячий формат), брейк-дансери (break-dance — вікова категорія до 12 років), скауери (ті, хто об'їдаються попкорном, чіпсами), Лоліта-стиль (Lolita-fashion), фурі (пухнастий одяг), захоплення тамагочі, поява такого соціального явища, як хіккі (спільноти «хатніх людей», які взагалі не виходять з дому, просиджують дні й ночі за комп'ютерами, живуть за рахунок своїх рідних і цілком відмовляються від соціального життя) та ін.

Р. Лубберсон стверджує, що сучасних дітей неможливо відірвати від мобільних телефонів. Він називає їх «невротиками майбутнього» (Лубберсон, 2005). Рухливі групові ігри вдома або на вулиці відходять у минуле, бо діти все більше прив'язані до комп'ютера та телевізора. А це вже інша, сучасна, не зовсім відома дорослим, інтернетна субкультура дітей, яка спирається на мережу контактів і породжує екранну соціалізацію. Можливо, незабаром ми судитимемо про освіченість дітей не за тим, скільки вони знають енциклопедичних фактів або латинських крилатих фраз, а за швидкістю пошуку або оцінкою достовірності того, що вони знаходять в Інтернеті (Уденховен, 2010, с. 86).

Сучасне українське суспільство стрімко змінюється і разом з ним нівелюється усталена ціннісно-нормативна система із уявленнями про благо, справедливість, добро, зло. Нині сім'я як головний соціальний інститут переживає ґрунтовну трансформацію, пов'язану зі зміною її функціональних, статусно-рольових та ціннісно-нормативних засад.

До зазначеного додамо й існування таких реалій сьогодення, як незаконна анексія Криму, війна на Донбасі, що призвели до трагедій та поламаних доль тисячі малолітніх громадян України. На їхнє життя випали такі випробування, які важко долати й дорослим. Це діти загиблих чи покалічених солдатів, діти, які

бачили війну на власні очі; діти, які залишилися без батьківської турботи, сироти; діти, які отримали каліцтво та інші тяжкі захворювання. І навіть якщо зараз вони живуть на мирній території, їх все одно продовжують переслідувати жахіття війни.

Прихована проблема будь-якої військової агресії полягає у тому, що нове покоління, яке формується у цей період, зростатиме і виховуватиметься на цінностях, актуальних для воєнного часу. В Україні це питання загострюється ще й тим, що українці досить довгий час не знали війни на власній території. Вона здавалась атавізмом минулого, а отже, концепції виховання спрямовувалися на дітей, які соціалізуються за мирних умов (Діти війни, <http://uire.org.ua/doslidzhennya/1738/>).

Війна не лише популяризує агресію та насильницькі методи розв'язання питань. Вона руйнує норми моралі мирного життя, норми права, дискредитує компроміс та діалог як засоби досягнення цілей. А це значною мірою визначатиме норми поведінки тих громадян України, формування яких відбувалося під час війни (Діти війни, <http://uire.org.ua/doslidzhennya/1738/>). І це вже інша субкультура.

Психологічні травми, отримані під час війни, можуть залишитися на все життя. Є ризик того, що далі такі діти проявлятимуть себе як жертви або агресори. Переживання страху впливає на світовідчуття в цілому, на шкалу цінностей, на здатність до навчання, до розвитку, на те, як вони в дорослому віці будуватимуть свої стосунки з іншими людьми, створюватимуть сім'ї та виховуватимуть дітей.

Як уже зазначалося, субкультура дитинства не є достатньо вивченою. Основні наукові джерела з цього питання висвітлюють лише окремі сторони дитячої субкультури які не є соціально-психологічними. Тож з огляду на зазначене **мета нашого дослідження** — крізь призму субкультури окреслити основні акме-орієнтири розвитку особистості сучасних дітей.

Виклад основного матеріалу. Сучасні діти легше, ніж будь-яка доросла людина, освоюють комп'ютерну техніку, при цьому читають менше книг і складніше сходяться з людьми. Але це не означає, що вони гірші або кращі однолітків з минулого. Ці діти просто інші. Сьогодні ми спостерігаємо зміну культурної моделі соціуму, який, на думку вчених, розпорошується між контактними соціальними мережами, тобто розсіяний ними.

Існує думка, що образом сучасного дитинства стає «поверхове ковзання» (серфінг) Інтернетом, у результаті чого на кожному віковому

етапі поступово ускладнюється зміст субкультурного образу світу. Це має для особистісного зростання дитини як позитивне (стимулює процеси уяви, творчості, абстрактного мислення, філософського світосприйняття, релігійної свідомості, покращує адаптаційні можливості особистості), так і негативне (поява тривожності, дитячих страхів, підліткових фобій, залежної поведінки, синдрому «філософської інтоксикації» тощо) значення (В. Абраменкова, І. Кон, В. Москаленко).

Науковці вважають, що невдовзі діти не вмітимуть писати рукою. Справді, останніми роками писати рукою доводиться все рідше, а використання клавіатури стає нагальною потребою. Побутує думка, що таланти дітей — на кінчиках їхніх пальців. Письмо ручкою — це дрібна моторика. І розвивати її, особливо в малих дітей, треба обов'язково, — вважає В. Громовий, директор Центру тестових технологій і моніторингу якості освіти (Громовий, 2017). Як приклад правильності своєї думки він наводить досвід Японії. Адже попри те, що ця країна надзвичайно модернізована, вона не відмовляється від каліграфії та вживання їжі паличками. Мені здається, що це один із секретів таланту їхніх дітей. Адже такі прийоми дуже добре розвивають дитину й допомагають краще сприймати та відтворювати інформацію. До того ж коли ми пишемо на гаджетах, вони автоматично виправляють помилки. Так, це покращує грамотність написаного. Але коли доходить до написання слова ручкою, люди роблять багато помилок.

Письмо допомагає краще засвоювати знання та зосереджуватися. При записуванні працює тактильна пам'ять, а мозок краще фокусується на матеріалі. Дитина навіть навчається швидше читати, у неї виникають нові ідеї та цікаві думки. Однак такий вид пам'яті діє не на всіх.

Каліграфія у нас зникла з появою кулькової ручки. Для правильної каліграфії потрібне перо. У наших словах, на відміну від східних ієрогліфів, не має значення натиск або вигин якоїсь літери. Із 2016 р. каліграфії в Україні офіційно не надають важливого значення. Головне, щоб літери були написані акуратно.

Аналізуючи проблему, чи можливо таке, що в Україні скоро відмінять письмо, В. Громовий вважає, що ні. Дитина хоча б до четвертого класу має писати ручкою. Це необхідно для її розвитку та тактильного запам'ятовування (Громовий, 2017). У старшому віці підлітки вже можуть у 90 % своєї роботи використовувати клавіатуру (Середя, 2017, с. 12).

Якщо ж уважно поглянути на проблему поколінь, що пов'язана з культурними та цінніс-

ними змінами, то постає питання: скільки в суспільстві поколінь? у літературі виділяють п'ять (Кириченко, 2017), а взагалі у світовій практиці їх налічують шість. Згідно з теорією американських вчених В. Штрауса та Н. Гоуна, виділяють сім типів поколінь (Біляковська, 2017, с. 3). Їх соціально-психологічні характеристики наведено в *табл. 1*. Покоління — це не тільки й не стільки однорідна вікова група, когорта, скільки духовно-символічна спільність, що поєднує людей, життя яких пов'язане з певним важливими історичними подіями, з духом часу, єдністю моральних та ідейних позицій. Тобто, це спільність ціннісно-смилова (Кириченко, 2017). Вважається, що цінності нового покоління у людей зароджуються кожні 20 років.

Сьогодні ми часто чуємо доволі поширену фразу серед дорослих різного віку: «Раніше діти були не такі...» Сучасна молодь, ніде правди діти, старших людей радше дратує. Бо ж «заткнуть собі вуха і сидять в тому комп'ютері (мобільнику, планшеті тощо) (Експрес, 2017, № 53, с. 3). Вчені вважають, що наступні покоління вражатимуть батьків ще більше... і як тоді знайти точки дотику між поколіннями?»

Висновки та перспективи подальших досліджень. Стосовно досліджень дитячої субкультури та акме-орієнтирів розвитку підростаючої особистості зазначимо, що дитина, яка формується в сучасних суспільних умовах міжкультурної / полікультурної інтеграції, формально сприймається як об'єкт виховання і навчання. Насправді ж вона є суб'єктом цих процесів, активно впливаючи на інших його учасників — батьків, вчителів або інші соціальні інститути. Сьогодні саме ефективність інститутів соціалізації і конкретних методів навчання оцінюється не тільки і не стільки тим, наскільки успішно вони забезпечують засвоєння і відтворення успадкованих від минулого цінностей та навичок, як тим, чи готують вони підростаюче покоління до самостійної творчої діяльності, визначення та ефективного розв'язання нових завдань, яких не було і не могло бути в досвіді минулих поколінь, чи зможуть сучасні діти (в перспективі) бути рушіями прогресу і чи змінюватимуть світ на краще.

Розв'язання проблем соціалізації та адаптації дітей нової генерації в сучасний соціум, формування їхньої соціальної компетентності передбачає стати наріжним каменем у розбудові нової системи освіти та її модернізації. Сучасним дітям потрібні сучасні педагоги, орієнтовані на нову соціальну ситуацію розвитку дитини, нові форми взаємовідносин, зміни прийнятих у культурі соціальних практик тощо.

СУБКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ СУСПІЛЬСТВА І ПОКОЛІНЬ*

Назва покоління	Основні субкультурні характеристики
ГІ «Переможці» (1901–1922 р. н.)	Вважають, що дещо з їхніх цінностей повторюватиме покоління типу «альфа»
«Мовчазне покоління» (1923–1942 р. н.)	Традиціоналісти. За поодинокими винятками не бунтують. Орієнтуються на перевірені часом і практикою норми, зразки й правила. Духом — консерватори. Вважають, що без позитивного консерватизму (у правильному розумінні слова) суспільство не може нормально функціонувати, бо має спиратися на традиції, вироблені минулим. Це покоління застало Другу світову війну, голод, сталінські часи. Вибирають здоровий спосіб життя, проте його суть полягає у турбуванні про підтримання своїх життєвих сил. У їхньому характері помітна слухняність, тривога, чітка ієрархічність. Основна цінність для цього покоління — сім'я
«Бумерівське покоління» (1943–1962 р. н.)	Назва походить від явища «бейбі-бум», яке виникло після війни, коли чоловіки поверталися додому, внаслідок чого зростала народжуваність. Це покоління застало політ Гагаріна, холодну війну. Воно пишалось своєю країною — СРСР — як супердержавою. Тоді ж з'явилися контрацептиви. Було запроваджено стандарти навчання у школах і гарантовано медичне обслуговування. «Бумери» формувалися в такій морально-психологічній атмосфері, коли вважалося, що гарна дитина — це активна і зацікавлена. Ціннісна ментальність формується в дитинстві й юності. Після цього змінюються тільки периферійні цінності. Змістом здорового способу життя цього покоління є імідж та подовження молодості. Колективізм зробив «бумерів» сильними і звиклими до командної роботи. Це — оптимісти. Вони вірили у світле майбутнє — своє і власних дітей, яких згодом назвали «іксами». Слід зазначити, якщо в Америці це люди 1943 р. н., то у нас вони з'явилися аж у 1963 р. (через відставання в економічних та технологічних сферах)
«Покоління Х» (1963–1982 р. н.)	Холодна війна тривала. У соціумі різко зріс обсяг інформації, виникли поняття «перебудова», «демократизація». Одночасно почалися розмови про СНІД, наркотики, стався бум розлучень. Батьки цього покоління працювали на виробництві «від дзвінка до дзвінка», і діти виростили самостійними, самі готували уроки й розігрівали обіди. Звідси й особливості їхньої ментальності в дорослі роки — вони намагаються всюди встигати, покладаються на власний досвід, однак при цьому бувають сильно орієнтовані на думку друзів та електронні ЗМІ. Люблять індивідуальні, навіть екстремальні види спорту, прагнуть скоротити час на кухні, надають перевагу напівфабрикатам — і все це у зв'язку з тим, що життя прискорюється і щодня підкидає дедалі більше інформації. Вони змушені ухвалювати чимдалі більше й більше самостійних рішень. Щодо здорового способу життя — вони прагнуть продемонструвати свою індивідуальність. «Ікси» — люди, народжені в Україні приблизно у 1979–1985 рр. Їхня молодість припала на 1990-ті роки, початок Незалежності. На формування характеру особливо вплинув дефіцит товарів. Проте їхні батьки (бейбі-бумери) виховували їх з думкою про те, що далі буде краще. Основою у вихованні була обов'язкова освіта. Вважалося, що без неї людина — ніхто. Тепер «ікси» — основна робоча сила країни. Особливість їхнього життя — це постійна боротьба: за робоче місце, за квартиру, за місце під сонцем. Для них важлива наявність дипломів. Мовляв, що більше, то краще. При цьому вони відповідальні керівники й батьки. Усі ці риси намагаються передати своїм дітям, тобто «ігрекам», але виходить по-іншому

* (Експрес. 2017. № 53. С. 3; Сіткарь В.І. «Покоління Z»: субкультурна парадигма. 2017. С. 120–130).

Назва покоління	Основні субкультурні характеристики
«Покоління Y» (1982–2002 р. н.)	Позначене розпадом СРСР, терактами, не відомими раніше епідеміями, розвитком цифрових і біотехнологій. У ЗМІ осуджується вживання наркотиків і куріння. Головне — настала епоха брендів. Молодь вибирає техніку, одяг і продукти тільки відомих марок. Досить рано звикає до алкоголю (зокрема, пива). Не знає з чого виготовляються продукти, але в супермаркетах звертає увагу на кількість білків, жирів і вуглеводів, зазначених на упаковці. Кредо молодих людей — мода. Вони охоче долучаються до модних видів спорту, але не заради отримання результатів, а для того щоб потішити свій гедонізм. Якщо виникають проблеми зі здоров'ям, ці люди вибирають брендові, широко розрекламовані ліки. Щодо здорового способу життя — ставку роблять на отримання задоволення від життя. Що ж до відповідальності, то тут вони справді поступаються батькам. Їхня основна цінність — свобода вибору. Вони найбільше люблять гуляти і розважатись. Саме зараз такі люди починають приходити на роботу, де зазвичай ставлять завищені вимоги. Адже «ікси» давали їм усе і негайно (досить швидко). Дуже часто буває так, що у свої 21–22 роки людина вже змінила п'ять місць роботи. Якщо раптом їм роблять зауваження чи перестають хвалити, вони без вагань пишуть заяву на звільнення і йдуть далі. У більшості з них закладено горизонтальний кар'єрний рух. Сьогодні він — адміністратор ресторану, а завтра перекваліфікується на айтішника
«Покоління Z» (народжені після 2002 р.)	Особливістю «покоління Z» є сформованість звички до динамічних сюжетів, до того, що називається «екшн». І, відповідно, відсутність звички до вдумливого, неспішного читання. Цікаво, що американських «зетів» складно порівнювати з українськими, адже на українських вплинула революція 2014 р., ситуація на Сході. Єдине, що їх об'єднує, — мода на здоровий спосіб життя, бережливе ставлення до природи. Усе це формує «зетів» як здорове покоління. У «зет» відбувається становлення особливого патріотизму. Починає формуватися система, в якій освіта потроху відсувається на задній план. Людей будуть оцінювати за талантами та нахилами. Ми наразі нічого не можемо сказати, що на їх чекає попереду, як вони житимуть. Можемо тільки розробляти сценарії і прогнозувати. До того ж вік 10–12 років — це «чорна скриня» для науки, вікова зона переходу від дитинства до юності. З 17 до 21 року в людей спостерігається активна робота інтелекту, а в 20–22 роки формування системи цінностей завершується. «Зетів» прогнозують як революціонерів, тих, хто буде дбати про нашу планету. Ці характеристики в них спільні з поколінням «альфа», яке через відставання в економічних та технологічних сферах, з'явиться в Україні приблизно через 20 років
Покоління «альфа»	Це покоління називають рушієм майбутнього прогресу. Кажуть, що цінності поколінь здатні повторюватись і «альфа» матиме схожість із GІ, але це поки що здогадки. Американські вчені запевняють, що завдяки швидкому розвитку інформаційних технологій покоління «альфа» вмітиме читати вже у два роки!. Тому в школі ці діти будуть вивчати лише ті предмети, які їм дійсно цікаві. Їх не змусиш робити те, що хочуть батьки чи будь-хто інший. Саме тому передбачають, що 40 % людей покоління «альфа» не матиме вищої освіти. Вона їм буде просто не потрібна. Крім того, вони приєднуватимуться не до структур, організацій чи конфесій, а до способу життя і думання. Ці люди залежатимуть від технологій. Вони будуть зайняті кількома справами одночасно і змінюватимуть світ на краще. У покоління «альфа» буде закладене бажання зменшити рівень захворюваності, зберегти природні ресурси, зупинити війну та голод

ДЖЕРЕЛА

1. Біляковська Хр. Ну коли вже? Експрес. 2017. № 53 (9348). С. 3.
2. Діти війни. URL: <http://uire.org.ua/doslidzhennya/1738/> (дата звернення: 04.12.2017).
3. Кириченко І. Майбутнє у плінному: зміна культурної моделі суспільства. URL: <http://gazeta.dt.ua/socium/maybutnye-u-plinnomu-zmina-kulturnoyi-modeli-suspilstva-html> (дата звернення: 04.12.2017).

4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Кононко. Київ: Ред. журн. «Дошкільне виховання». 2003. 243 с.
5. Куценко О.В. Дети и современные медиа, или как опасного конкурента сделать союзником. URL: http://ispp.org.ua/podiy_37.htm (дата звернення: 04.12.2017).
6. Мамычева Д.И. Феномен детства в европейской культуре: от скрытого дискурса к научному знанию. URL: <http://www.dissercat.com/content/fenomen-detstva-v-evropeiskoi-kulture-ot-skrytogo-diskursa-k-nauchnomu-znaniyu#ixzz4VqnfZllg> (дата звернення: 04.12.2017)
7. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 288 с.
8. Петровського А.В., Ярошевського М.Г. Психология: словарь. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
9. Середа В. Навіщо ручка, якщо є клавіатура? Експрес. 2017. № 53 (9348). С. 12.
10. Сіткарь В.І. «Покоління Z»: субкультурна парадигма: materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress “Mind Technologies: Science”, the 31th of March, 2017, Geneva (Switzerland) / Publishing Center of the European Association of Pedagogues and Psychologists “Science”, 2017. С. 120–130.
11. Уденховен Нико ван. Новое детство: как изменились условия и потребности жизни детей. Москва: Университетская книга, 2010. 200 с.
12. Чепелева Н.В. Культурні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду. Наукові записки. Серія: «Психологія і педагогіка». Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2010. Вип. 14. С. 11–26.

REFERENCES

1. Biliakovska Khr. (2017). Nu koly vzhe? [Well, when?]. Ekspres, № 53 (9348), 3 (in Ukrainian).
2. Dity viiny [Children of the War] (in Ukrainian). <http://uire.org.ua/doslidzhennya/1738/>
3. Kyrychenko I. (2015). Maibutnie u plynnomu: zmina kulturnoi modeli suspilstva [The Future in the Fluid: a Change in the Cultural Model of Society] (in Ukrainian). <http://gazeta.dt.ua/socium/maybutnye-u-plinnomu-zmina-kulturnoyi-modeli-suspilstva-html>
4. Kononko, O. (2003). Komentar do Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity v Ukraini: nauk.-metod. posib. [Commentary on the Basic component of preschool education in Ukraine: science-method. manual] Kyiv, red. zhurn. «Doshkilne vykhovannia». 243 (in Ukrainian).
5. Kutsenko O. (2017). Deti i sovremennyye mediia, ili kak opasnogo konkurenta sdelat soiuznikom [Children and Modern Media, or How a Dangerous Competitor to Make an Ally] (in Russian). http://ispp.org.ua/podiy_37.htm
6. Mamicheva D. (2009). Fenomen detstva v yevropeiskoi kulture: ot skrytogo diskursa k nauchnomu znaniyu [The Phenomenon of Childhood in European Culture: from Hidden Discourse to Scientific Knowledge] (in Russian). <http://www.dissercat.com/content/fenomen-detstva-v-evropeiskoi-kulture-ot-skrytogo-diskursa-k-nauchnomu-znaniyu#ixzz4VqnfZllg>
7. Osorina M.V. (2000). Sekretnyi mir detei v prostranstve mira vzroslykh [Secret World of Children in the World of Adults]. Sankt-Peterburg (Russia), Pyter., 288 (in Russian).
8. Petrovskii, A.V., Yaroshevskii M.G. (1990). Psychologia. Slovar. [Psychology: dictionary]. Moscow, Russia, Politizdat, 494 (in Russian).
9. Sereda V. (2017). Navishcho ruchka, yakshcho ye klaviatura? [Why a Pen if there is a Keyboard?]. Ekspres, № 53 (9348), 12 (in Ukrainian).
10. Sitkar V.I. (2017). «Pokolinnia Z»: subkultura paradyhma. Materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress “Mind technologies: Science”, the 31th of March, 2017 [“Generation Z”: a subculture paradigm. Materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress “Mind Technologies: Science”, the 31th of March, 2017]. Geneva, Switzerland, Publishing Center of the European Association of Pedagogues and Psychologists “Science”, 120–130 (in Ukrainian).
11. Udenkhoven Niko van. (2010). Novoie detstvo: kak izmenilis usloviia i potrebnosti zhizni detei. [New Childhood: How the Conditions and Needs of Children's Lives Have Changed]. Moscow, Russia, Universitetskaia kniga, 200 (in Russian).
12. Chepelieva N.V. (2010). Kulturni chynnyky rozuminnia ta interpretatsii osobystoho dosvidu. Naukovi zapysky. Seriiia «Psykhohihiia i pedahohika». [Cultural Factors of Understanding and Interpretation of Personal Experience. Proceedings. Series «Psychology and Pedagogy»]. Ostroh, Ukraine: Vyd-vo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Vyp., 14, 11–26 (in Ukrainian).

Платонова Оксана,

доцент кафедри соціальної роботи
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка,
кандидат педагогічних наук, доцент,
вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Україна,
ogplatonova@ukr.net

ORCID id 0000-0000-0003-8940

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОГО АКМЕ-СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ТАБОРУ

У статті розкрито особливості організації проектування соціально-виховного акме-середовища серед студентів, які працюють у літній період, зокрема планування їхньої роботи протягом табірної зміни, організації виховних заходів згідно з віковим підходом та впровадження нових форм роботи з дітьми у дитячому оздоровчому таборі. Також увага акцентується на сутності принципів виховної роботи, а саме — принципу гуманізації та демократизації виховного процесу, самоактивності й саморегуляції, комплексної і міждисциплінарної інтегрованості, культуровідповідності, інтеркультурності, гармонізації родинного й суспільного виховання, безперервності й наступності.

Ключові слова: акме-середовище, дитячий колектив, дитячий оздоровчий табір, вожатий табору, виховні заходи, соціально-виховна робота.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ АКМЕ-СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Платонова Оксана,

доцент кафедры социальной работы
Национального университета «Черниговский коллегіум»
имени Т.Г. Шевченко,
кандидат педагогических наук, доцент,
ул. Гетьмана Полуботка, 53, Чернигов, 14013, Украина,
ogplatonova@ukr.net

В статье рассматриваются особенности организации проектирования социально-воспитательной акме-среды среди студентов, которые работают в летний период, в частности планирование их работы на протяжении лагерной смены, организации воспитательных мероприятий в соответствии с возрастным подходом и внедрение новых форм работы с детьми в оздоровительном лагере. Также внимание акцентируется на сущности принципов воспитательной работы, а именно — принципе гуманизации и демократизации воспитательного процесса, самоактивности и саморегуляции, комплексной и междисциплинарной интеграции, культуросоответствия, интеркультурности, гармонизации семейного и общественного воспитания, непрерывности и последовательности.

Ключевые слова: акме-среда, детский коллектив, детский оздоровительный лагерь, вожатый лагеря, воспитательные мероприятия, социально-воспитательная работа.

ORGANIZATIONAL BASES FOR DESIGNING OF SOCIAL-EDUCATIONAL ACME-ENVIRONMENT IN CHILDREN RECREATION CAMP

Oksana Platonova,

PhD in Pedagogical Sciences

Department of Social Work

Taras Shevchenko University "Chernihiv Collegium"

53, Hetmana Polubotka St, 14013, Chernihiv, Ukraine

ogplatonova@ukr.net

Child's health establishments deserve attention and serious support from the state due to their potential possibilities in relation to education of children. Education in them is founded, from one side, on a that moral standard, or ideal which incarnates the requirements of society to the child, and from other side, has for an object maximal development of individual features of every child, exactly such personality harmoniously will enter in society.

Pedagogical guidance an educate work must be directed on development for the pupil of consciousness which answers a common to all mankind moral, forming and development of proof moral habits, education of will and positive qualities of character. Basis of an educate process is the system of relations, which determines co-operation between a teacher, educator and pupil.

Child's health establishment is out-of-school health-improvement-educate by establishment, the purpose of activity of which is realization of right for every child on valuable rest and making healthy, strengthening of health, satisfaction of interests and spiritual queries, in accordance with the individual necessities of children of school age.

Child's health establishment can be seasonal or whole-year action, to take place in stationary or leased apartments (on the base of resort hotels, rest-homes, educational establishments, sanatoriums — preventive clinics, sporting and tourist establishments and others like that). The terms of making healthy and rest of children are determined founders taking into account local natural terms.

A social educate work in a camp includes for itself clever combination of rest, labor, sport, with cognitive, aesthetically beautiful, ecological, health activity. The table of contents, forms and methods of work, is determined regulation of establishment with the absolute observance of necessities of socialization of child, citizen of Ukraine, with the obligatory account of specific of national and cultural, historical traditions, common to all mankind spiritual acquisitions and values.

Key words: *acme-environment, children team, children recreation camp, counselor, educational activities, socio-educational work.*

Турбота про оздоровлення дітей є одним з основних показників ставлення держави до проблем підростаючого покоління. Так, уперше у вітчизняній освіті Національна доктрина порушує проблему збереження здоров'я дітей. Разом з тим стан справ у цій сфері викликає занепокоєння. Статистика свідчить про те, що упродовж останніх років в Україні зберігається тенденція до погіршення стану здоров'я дітей. На це вказує той факт, що кількість дітей, які перебувають на диспансерному обліку в лікувальних закладах зростає. Також збільшується і кількість дітей, що мають захворювання нервової системи, органів дихання. Все це зумовлено негативними факторами соціально-економічного, екологічного та психологічного характеру. За останні роки існування незалежної України значну увагу в дослідженні соціально-педагогіч-

ної, виховної роботи в літній період приділяють вітчизняні та зарубіжні науковці. Форми й методи роботи в літній період, а також вимоги до соціального педагога-вихователя оздоровчого табору досліджувала А.Й. Капська. Особливості роботи в оздоровчих таборах висвітлено в працях О.С. Газмана та В.Ф. Матвєєва. Специфіку ведення документації загонного вожатого розглядали А.І. Конончук; І.М. Пінчук; В.М. Солова. Розробці тематичних табірних змін приділяли увагу М.О. Наказний, М.Е. Сисоєва, С.В. Титов. Особливості використання ігротек досліджували Є.І. Коваленко, Т.В. Титкова.

Дитячі оздоровчі заклади заслуговують на увагу та серйозну підтримку з боку держави завдяки їх потенційним можливостям щодо виховання дітей. Цей процес ґрунтується, з одного боку, на тому моральному зразку або ідеалі, який втілює вимоги суспільства до дитини,

а з іншого, має на меті максимальний розвиток індивідуальних особливостей кожної дитини. Саме така особистість гармонійно увіллється в суспільство. Історично сформована система виховання в нашій країні забезпечує розвиток у дітей певного кола здібностей, моральних норм і духовних орієнтирів, які відповідають вимогам конкретного суспільства. І якщо останньому потрібно формувати в дітей нове коло здібностей і потреб, то для цього необхідно створювати нові соціально-виховні проекти, здатні організовувати ефективне функціонування нових форм відтворюючої діяльності. Кожен педагог-вихователю може і зобов'язаний допомогти маленькій дитині пройти цей завжди унікальний і самостійний шлях морально-етичного й соціального розвитку. Це, зрозуміло, складно, тому що соціальне виховання — це, насамперед, орієнтація дітей на певні цінності суспільства, самовиховання, відповідальність за свої вчинки, розвиток самостійності у вирішенні складних моральних проблем. Основою виховання є початкова, вроджена потреба дитини в іншій людині. У всьому цьому, так чи інакше, укладено ставлення дорослого до самої дитини, до інших людей і предметів, що оточують його, а отже, укладена їх оцінка. Виховання дитини має будуватися з урахуванням низки важливих вимог:

- по-перше, дорослі повинні бути емоційними у присутності дитини, ясно і чітко висловлювати свої емоції і ставлення до всього, що може бути об'єктом її сприйняття. Це необхідно для формування у дитини власної системи оцінок навколишнього світу;

- по-друге, дорослі повинні бути максимально лагідні з дитиною, оскільки це чинить стимулюючий вплив на її психічний розвиток, сприяє формуванню впевненості в собі, переживання захищеності;

- по-третє, вимоги дорослих до дитини повинні бути постійними і будуватися з урахуванням її реальних можливостей. Це необхідно для формування волі й інших важливих якостей;

- по-четверте, слід давати дитині можливість накопичувати досвід оцінки власних дій, навіть якщо вона щось робить не так. По мірі можливості слід дати їй завершити задумане і допомогти оцінити дію та її результат в цілому, а не зупиняти та гальмувати по ходу справи, інакше дитина не накопичить достатньо досвіду і самооцінки.

Повноцінне виховання передбачає розвиток у дітей пізнавальної потреби, спрямованої не тільки на утримання шкільних навчальних предметів, а й на все, що її оточує. Вона на

власному досвіді має переконатися, що навколишній світ можна пізнати, що людина, може відкривати закони, що керують навколишнім світом, передбачати події і перевіряти, чи відбудуться вони насправді, знаходити приховану основу різноманітних явищ. Ця радість пізнання, радість власної творчості перетворює початкову зацікавленість на допитливість, притаманну дитині, робить її більш стійкою. Згодом допитливість конкретизується, зосереджується на тій чи тій сфері діяльності. Так, ми знаємо, що людина піддається вихованню з самого народження і практично до самої смерті. Але сила цього виховного впливу, зрозуміло, змінюється залежно від віку, соціального стану, статусу. Будь-яка система виховання повинна будуватися з урахуванням вікових особливостей, при цьому вона має обов'язково орієнтуватися на «завтрашній день» розвитку дітей, на результат того, що ми хочемо отримати.

Педагогічне керівництво виховною роботою має спрямовуватися на розвиток у вихованця свідомості, яка відповідає за мораль, формування та розвиток стійких моральних звичок, виховання волі та позитивних якостей характеру. Основою виховного процесу є система стосунків, що визначає взаємодію між викладачем, вихователем і вихованцем. Виховання — це вплив педагога на вихованця з метою організації життя дитини, але цю дію слід розуміти не як механічну або словесну, а як глибинну внутрішню роботу вихователя і вихованця, яка спричиняє активність обох сторін. Будуючи стосунки між вихователем і вихованцем на основі поваги, підтримки гідності дитини, зацікавленості його особистістю, ми і намагаємося реалізовувати гуманізацію відносин, гуманізацію та демократизацію виховання в цілому. За А. Капською, до найбільш вагомих принципів виховної роботи належать такі:

- гуманізації та демократизації виховного процесу, який передбачає рівноправність, але різнозобов'язаність учасників педагогічної взаємодії, їхню взаємоповагу, що викликає у вихованців позитивну налаштованість, відкритість до сприймання громадянських цінностей: щирості, доброти, справедливості, доброзичливості, співчутливості, милосердя тощо;

- самоактивності й саморегуляції, який сприяє розвитку у вихованця об'єктивних характеристик, формує здатність до самокритичності, до прийняття самостійних рішень, і формує громадянську позицію особистості, почуття відповідальності;

- комплексної і міждисциплінарної інтегрованості — передбачає встановлення в соці-

альному вихованні тісної взаємодії та поєднання навчального та виховного процесів, зусиль сім'ї та акме-середовища;

— культуровідповідності — передбачає органічну єдність з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, що забезпечують наступність і спадкоємність поколінь;

— інтеркультурності — передбачає інтегрованість національної культури в контексті загальнодержавних, Європейських і світових цінностей у загальнолюдську культуру;

— гармонізації родинного і суспільного виховання — полягає в об'єднанні й координації виховних зусиль усіх суспільних інституцій, організації педагогічного всеобучу батьків;

— безперервності й наступності — сприяє підготовці свідомої інтелігенції, оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, створенню необхідних умов для розвитку особистості, її мислення, загальної культури, пропагування здорового способу життя (Капська, 2005).

Сучасні діти, як і їхні батьки сьогодні, мають можливість відпочити у різноманітних закладах оздоровлення та відпочинку. Незважаючи на те, що останні змінили свою назву (тепер вони не піонерські, а оздоровчі), їх зміст залишився тим самим — урізноманітнити дозвілля дітей та дорослих, зробити їхнє життя веселим, цікавим і водночас змістовним, дати можливість дитині набратися сил та зміцнити перед наступним напруженням навчальним роком.

Дитячий оздоровчий заклад є позашкільним оздоровчо-виховним. Метою його діяльності є реалізація права кожної дитини на повноцінний відпочинок та оздоровлення, задоволення інтересів і духовних запитів відповідно до індивідуальних потреб дітей шкільного віку.

Дитячий оздоровчий заклад може бути сезонним або цілорічної дії, розташовуватися в стаціонарних або орендованих приміщеннях (на базі пансіонатів, будинків відпочинку, санаторіїв-профілакторіїв, спортивних, туристичних, навчальних закладів тощо). Терміни оздоровлення й відпочинку дітей визначаються засновниками з урахуванням місцевих природно-кліматичних умов при узгодженні з відповідними органами виконавчої влади.

Дитячий оздоровчий заклад здійснює свою діяльність відповідно до чинного законодавства України та власного статуту. Своєю чергою, О. Леванова зазначає, що прийняття дітей до дитячого оздоровчого закладу здійснюється на підставі оздоровчої путівки або заяви батьків (опікунів, піклувальників), довідки про

стан здоров'я, профілактичні щеплення та епідемічний стан середовища, в якому проживає дитина. З урахуванням вікових особливостей та інтересів дітей створюються загони та групи, наповнюваність яких не повинна перевищувати для дітей 6–9 років — 25 осіб, 10–14 років — 30 осіб, старших 14 років — 35 осіб (Леванова, 2006, с. 29).

Соціально-виховна робота в умовах оздоровчого табору передбачає розумне поєднання відпочинку, праці та спорту з пізнавальною, естетичною, екологічною, оздоровчою діяльністю. Зміст, форми і методи роботи визначаються статутом закладу з безумовним дотриманням потреб соціалізації дитини, громадянина України, з обов'язковим урахуванням специфіки національних, культурних та історичних традицій, загальнолюдських духовних надбань і цінностей.

Виховна робота має низку специфічних особливостей порівняно з виховним процесом у школі:

1) виховний процес у літньому оздоровчому таборі планується і здійснюється з урахуванням того, що діти повністю відірвані від сім'ї, батьківського піклування й захисту. Тому на педагогічний колектив табору покладається завдання забезпечити повноцінне життя дітей;

2) всі види виховної діяльності здійснюються в тимчасових різновікових дитячих колективах, в яких перебувають діти з різним соціальним досвідом, умовами життя і виховання, з сільської або міської місцевості, з певним оздоровчим режимом дня;

3) виховна робота будується на принципах добровільної участі дітей в різних справах, у вільному виборі ними занять. Це передбачає створення вихователями варіативних програм діяльності;

4) короткотривалий період існування табірної колективу вимагає чіткого початку і завершення табірної зміни, обов'язкової оцінки діяльності кожної дитини, надання їй можливості бачити й розуміти результати своєї праці;

5) значні виховні можливості має й сам тимчасовий дитячий колектив табору. У новому оточенні під час активного спілкування інтенсивніше, повніше розкривається особистість дитини, інколи в таких умовах швидше можна помітити те, що в школі залишається прихованим, тобто краще вивчити і зрозуміти дитячу психологію. Соціальне середовище оздоровчого табору, доброзичливе ставлення однолітків і вихователів до кожної дитини сприяє самоствердженню тих дітей, які іноді в шкільному житті вважались важковиховуваними.

Тут значно менше регламентацій, менше людей, що стримують прагнення до самостійності, й більше умов, які стимулюють творчий розвиток, ініціативу, кмітливість, активність дитини;

6) у виховному процесі літнього оздоровчого табору беруть участь професійні педагоги та представники інтелігенції, студенти, які будують свої стосунки з дітьми часто на основі педагогічної інтуїції та власного досвіду;

7) виховний процес в дитячому оздоровчому таборі здійснюється в сприятливих умовах природного середовища й соціального оточення. Все, що розкинулось навколо, може стати зоною дитячої турботи, загонової дії. Табір і його околиці — нове, незнайоме для дитини середовище. Воно, звісно, приваблює дитину, і треба їй допомогти освоїтися в ньому. Що було раніше на цьому місці — багато віків тому, під час Другої світової війни? Елементи народної культури, звичаї, розвиток життя протягом століть — дітям на все це треба відкрити очі. У той же час необхідно постійно дбати про безпеку життя дитини у природному і соціальному акме-середовищі;

8) виховна робота з дітьми повинна забезпечувати дотримання ними режиму дня, порядку і чистоти спальних приміщень, чистоти білизни, виконання ними санітарно-гігієнічних вимог. Особливо уважно треба організовувати виховну роботу щодо збереження здоров'я дітей, профілактики захворювань, створення порядку та затишку в спальних приміщеннях, ігрових кімнатах, кінозалах, місцях відпочинку. Значне місце у виховній роботі з дітьми відводиться культурі харчування;

9) особливістю виховної роботи в дитячому оздоровчому таборі є оздоровлення дітей з використанням рік, озер, моря, лісу, транспортних екскурсій. Саме тут має здійснюватися чітка виховна робота щодо самозбереження життя дітей і вихователів, попередження й врахування педагогічним колективом табору зазначених нами особливостей виховної роботи в літньому оздоровчому таборі, що є передумовою для створення життєрадісної атмосфери і забезпечення повноцінного відпочинку та розвитку дітей.

Велика літня перерва у школярів — це період зміцнення їхнього здоров'я, пізнання цікавого, нових знайомств та пригод; це пора морального загартування, духовного збагачення, пора яскравих вражень, творчості, активного пізнання світу та себе в ньому.

Для оперативного розв'язання поточних питань, організації оздоровчої та виховної роботи на загальних зборах дітей і працівників може

бути обраний орган самоврядування, який працюватиме у взаємодії із засновниками, адміністрацією закладу, батьками.

Своєю чергою, В. Матвеев зазначає, що відповідно до законодавства в оздоровчому закладі можуть діяти осередки дитячих і молодіжних організацій (Матвеев, 1966). У дитячих таборах дуже часто працюють студенти, які навчаються на стаціонарному відділенні. На посаду вожака того приймається особа, яка на момент працевлаштування досягла 18 років та має педагогічну освіту або навчається в педагогічному закладі на старших курсах. Вимоги, що висувуються до них, залежать від специфіки або типу того чи того табору. Проте є деякі загальні правила. Працівники табору повинні вміти працювати з дітьми, зацікавити та розважити їх, налагодити дружні стосунки. Це визначається їхньою кваліфікацією у певній галузі. Цю вимогу можна пояснити надзвичайною увагою, що приділяється так званому духу табору. Адже сам він створює імідж табору та робить його неповторним і конкурентоспроможним.

Сизоненко І. зазначав, що поряд із загальними правилами існують і певні специфічні вимоги, а саме: вміння спроектувати всю соціально-виховну діяльність на весь час роботи в таборі; спроможність вивчати, що подобається, а що ні кожній дитині; здатність виявити конфліктну ситуацію в певній групі дітей і розв'язати її; здатність до налагодження й розвитку взаємодії між колективом вихователів та колективом дітей; спроможність забезпечити роботу групи таким чином, аби це сприяло індивідуальному розвитку кожної дитини; здатність забезпечити обговорення й вирішення особистих та групових проблем; вміння керувати групою дітей, що мешкають в одній кімнаті, та окремими дітьми в будь-яких ситуаціях (Сизоненко, 2007). Вожатий або вихователь у своїй роботі керується перспективним планом та планом роботи на зміну. Разом з дітьми проводить збори, здійснює екскурсії, походи, загонові конкурси, залучає дітей до спортивних секцій, гуртків. Працюючи в таборі, вожатий та вихователь, має знати правила внутрішнього розпорядку, правила з охорони праці, техніки безпеки; як здійснювати виховну роботу в загоні, складати плани роботи, графіки чергувань.

Капська А. зазначає, що центральною ланкою організації виховного процесу є чітке проектування роботи, засноване на завданнях, що висувуються перед педагогічним колективом залежно від контингенту дітей, які перебувають на оздоровленні (Капська, 2005, с. 31).

Проектування виховної роботи у таборі вимагає певної послідовності, системності та планованості. Починаючи проектування, вожатий і вихователь вивчають державні документи з питань соціального виховання підростаючих поколінь, ознайомлюються з інструкціями відповідних організацій, публікаціями в педагогічній пресі про організацію літнього відпочинку дітей і молоді. Велике значення має врахування визначних дат і свят, що припадають на цей період, подій, що відбуватимуться в країні й за кордоном, календаря літніх пам'ятних дат, традицій табору, місцевих умов і можливостей, вікових та індивідуальних особливостей дітей та підлітків.

Проектування соціально-виховної роботи буде ефективним, якщо вожатий дотримуватиметься певних методичних вимог, а саме: забезпечуватиме на практиці єдність мети і завдань, змісту, форм соціально-виховної роботи; враховуватиме своєрідність діяльності загонів; підтримуватиме ініціативу вихованців.

У кожному таборі складаються перспективний план на літо, календарні плани роботи табору і загону на зміну, план-сітка загонових справ, плани роботи гуртків, клубів за інтересами, робочі плани загонових вожатих (вихователів), методиста, заступника начальника табору з питань виховної роботи, конкретні плани підготовки та проведення різноманітних справ у таборі.

У період проектування слід враховувати, що особливій уваги і піклування потребують найменші школярі. Тому до плану роботи для них необхідно внести ігри, конкурси, змагання. Рада загону розглядає пропозиції дітей, вожатого, вихователя і найцікавіші з них включає до проекту календарного плану. До нього вносяться і загальнотабірні заходи.

Базна В. наголошує на тому, що кількість запланованих справ має бути реальною, тобто посиленою для виконання (Базна, 2008).

Розв'язання виховних завдань у дитячих колективах обов'язково має спиратися на знання вікових особливостей дітей. Для того щоб визначити будь-яке виховне завдання, навіть найпростіше, необхідно враховувати не тільки індивідуальні особливості дитини, а й вікові характеристики, правильність науково-обґрунтованих уявлень про формування її особистості та протиріччя розвитку, зумовлені віковими змінами й акселерацією.

Т. Гончарова, Н. Олійник, А. Тараканова (2006) стверджують, «щоб досягти успіху у своїй діяльності вихователь (вожатий) повинен стати для вихованців не тільки керівником та організатором, але й радником, старшим другом, товаришем, до якого б всі прислухалися. Саме він повинен вміти правильно добирати ігри, адекватно реагувати на пустощі дітей, передбачати конфліктні ситуації та розв'язувати суперечки, надавати дітям свободу в межах норми. Для цього вихователю необхідно знати свої обов'язки та права, прагнути виконувати ці обов'язки, з повагою ставитися до дітей» (Гончарова, Олійник, Тараканова, 2006, с. 29).

Таким чином, вихователь (вожатий) має пам'ятати, що готових рецептів для розв'язання педагогічних ситуацій немає. Проте існують певні закономірності, знання яких допоможе знайти правильне рішення в ситуації, що склалася. Тут на допомогу вихователю мають прийти знання з психології, педагогіки, анатомії, фізіології тощо. Знання вікових особливостей дітей та підлітків, характеристик фізичного розвитку, особливостей їхньої поведінки в певному віці допоможе в процесі виховної діяльності.

З огляду на все зазначене організація цілеспрямованого соціалізуючого впливу акме-середовища на особистість дитини в умовах дитячого оздоровчого табору потребує від вожатого (вихователя) вибору й застосування оптимальних педагогічних, соціально-педагогічних, психологічних методів та форм роботи.

ДЖЕРЕЛА

1. Базна В. Формування конструктивних взаємин у школярів. Психолог. 2008. № 13–14. С. 35.
2. Гончарова Т.В., Олійник Н.Я., Тараканова А.П. Оздоровчий заклад — центр виховної роботи з дітьми влітку. Позакласний час. 2006. № 9–10. С. 29.
3. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / [под. ред. Е.А. Левановой]. Питер: Практикум, 2006. 208 с.
4. Капська А.Й. Соціальна робота: [навч. посіб]. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 246 с.
5. Матвеев В.Ф., Матвеева Л.Г. 99 советов на одно лето. М.: Молодая гвардия, 1966. 128 с.
6. Сизоненко И. Весёлая галактика: Программа детского оздоровительного лагеря дневного пребывания. Педсовет. 2007. № 3. С. 6.

References

1. Bazna V. (2008). Formuvannia konstruktyvnykh vzaiemyn u shkolyariv [Formation of Constructive Relationships among Schoolchildren]. *Psykholog*, 13–14, 35 (in Ukrainian).
2. Goncharova T.V., Oliinyk N.Ya., Tarakanova A.P. (2006). Ozdorovchiy zaklad — tsentr vykhovnoi roboty z ditmy vlitku [Recreation Establishment — the Center of Educational Work with Children in the Summer]. *Pozaklasnyi chas*, 9–10, 29 (in Ukrainian).
3. (2006). Igra v treninge. Vozmozhnosti igrovogo vzaimodeystviia pod. red. E.A. Levanovoi [Game in Training. Game Interaction Features]. Piter, «Praktikum», 208 (in Russian).
4. Kapska A.I. (2005). Socialna robota: navch. posib. [Social Work: educational guidance]. K., Tsentr navchalnoi literatury, 246 (in Ukrainian).
5. Matveev V.F., Matveeva L.G. (1966). 99 sovetov na odno leto [99 Tips for One Summer]. M., «Molodaia gvardiia», 128 (in Russian).
6. Sizonenko I. (2007). Vesiolaia galaktika: Programma detskogo ozdorovitel'nogo lageria dnevnogo prebyvaniia [Happy Galaxy: The Program of the Children Health Camp for a Day Stay]. *Pedsovet*, 3, 6 (in Russian).

Грищук Юлія,

науковий співробітник
науково-дослідної лабораторії освітології
Київського університету імені Бориса Грінченка,
вул. Маршала Тимошенка, 13-б, м. Київ, 04212, Україна,
y.hryshchuk@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0002-5306-0301

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ

У статті висвітлено роль акмеологічного підходу до розвитку творчої обдарованості учнів старшого шкільного віку. Цей процес розглядається як розкриття та вдосконалення творчих здібностей учнів, в ході якого відбувається досягнення якісно нових станів, що визначаються яскраво вираженими, сталими результатами в одному чи декількох видах творчої діяльності. Зазначається, що саме акмеологічний підхід та акмеологічні технології сприяють розвитку творчої обдарованості особистості.

Ключові слова: акмеологічний підхід, розвиток творчої обдарованості, творча обдарованість.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ УЧЕНИКОВ

Грищук Юлія,

науковий співробітник науково-дослідницької лабораторії освітології
Київського університету імені Бориса Грінченка,
вул. Маршала Тимошенка, 13-б, м. Київ, 04212, Україна, y.hryshchuk@kubg.edu.ua

В статті освітлено роль акмеологічного підходу до розвитку творчої обдарованості учнів старшого шкільного віку. Цей процес розглядається як розкриття та вдосконалення творчих здібностей учнів, в ході якого відбувається досягнення якісно нових станів, що визначаються яскраво вираженими, сталими результатами в одному чи декількох видах творчої діяльності. Зазначається, що саме акмеологічний підхід та акмеологічні технології сприяють розвитку творчої обдарованості особистості.

Ключевые слова: акмеологический подход, творческая одаренность, развитие творческой одаренности.

AXIOLOGICAL APPROACH TO THE CREATIVE TALENTS OF STUDENTS

Yuliia Hryshchuk,

Research Worker of Scientific-Research Laboratory of Educology
Borys Grinchenko Kyiv University
13-B, Tymoshenko St, 04212, Kyiv, Ukraine,
y.hryshchuk@kubg.edu.ua

The role of the axiological approach to the creative talents of students of high school age is revealed. Acmeological approach is a basic generalization category. This approach involves a set of principles, techniques, methods of scientific research, which allow studying and solving scientific and practical

problems in the amount of their actual ontological existence. The essence of this approach is to study the personality as a holistic phenomenon in the unity of its essential aspects (individual, personality, individuality); the orientation of a person to constant self-development and self-improvement, motivation of high achievements, the pursuit of high results, life's success; organization of creative activity of the individual at all stages of its continuous education, creation of the necessary conditions for the self-realization of its creative potential. From the standpoint of the acmeological approach, students are subjects of the educational process, who aspire to self-development, constantly improve their own potential, and maximally reveal creative abilities. Creative talent is a multidimensional phenomenon, manifestations of which depend on age. Creative talent is characterized by a large individuality, which is determined solely by a peculiar combination of various spheres of the psyche of a gifted person. The organization of educational activities in a modern school must be in line with the internal laws of age and should be of an educational and experimental nature.

The development of creative talents of student's high school age is considered as a process of opening and improving the creative abilities of students. During the process it happens the achievement of new qualitative states, defined pronounced, permanent results in one or more forms of creative activity. It is claimed that acmeological technology and acmeological approach exactly promote the development of creative talents of the individual.

Key words: *acmeological approach, creative talent, development of creative talents.*

Вступ. Духовне оновлення та національне відродження України, докорінні зміни, які пов'язані з переходом до нових економічних відносин, входження держави в розвинену систему Європейського співтовариства вимагають інноваційних підходів до вирішення проблем освіти й виховання підростаючого покоління. Трансформаційні процеси у сучасному освітньому просторі сприяють розвитку суспільства, у якому важливого значення набуває створення сприятливого соціального середовища для виховання обдарованих учнів. Оскільки престиж держави на міжнародній арені, оновлення української еліти визначаються результатами творчої діяльності всіх громадян, зокрема й учнівської молоді. Саме тому в сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці особливої значущості набуває проблема підтримки обдарованої учнівської молоді, створення необхідних умов для виховання особистості з високим рівнем сформованості творчих здібностей.

Аналіз наукової літератури стосовно теми дослідження засвідчує, що психологи та педагоги проблемі обдарованості приділяли багато уваги (Є.О. Голубєва, Г.С. Костюк, В.А. Крутецький, В.С. Мерлін, Я.О. Пономарьов, Дж. Рензулі, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, Д.Б. Богоявленська, В.М. Дружинін, Н.В. Кічук, С.Д. Максименко, М.М. Поташник та ін.); ідея дослідження природи обдарованості на основі аналізу творчого розвитку людини знайшла своє відображення в концепціях творчої обдарованості таких авторів, як О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Б.Д. Шадріков, Ф. Баррон,

Дж. Гілфорд, А. Торренс, К. Тейлор та ін.; розвиткові обдарованості на різних вікових етапах присвячені дослідження А.В. Брушлінського, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Т.В. Кудрявцева, О.І. Кульчицької, І.Я. Лернера, Р.О. Пономарьової, О.Л. Музика, Н.С. Лейтес, В.І. Паламарчук, М.А. Холодна, В.С. Юркевич, В.Л. Штерна та ін.

Соціально-педагогічними проблемами підтримки, адаптації і розвитку обдарованих дітей та молоді займалися А.Й. Капська, І.Д. Зверева, Р.Х. Вайнола, І.В. Козубовська, Н.М. Лавриченко, Л.І. Міщик, І.І. Мигович, О.П. Пічкарь, Н.Н. Романова, С.В. Толстоухова та ін., засади формування обдарованої особистості в системі виховної роботи загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів досліджували Г.О. Балл, С.О. Сисоева, Б. Бітінас, В.Г. Кузь, Т.І. Суценко, О.С. Газман, І.Г. Карпова, С.Б. Фурдуй, Н.М. Завгородня та ін.

Мета статті — розкрити роль акмеологічного підходу до розвитку творчої обдарованості учнів старшого шкільного віку.

На думку О.Є. Антонової (2015), важливого значення для розв'язання проблеми творчої обдарованості набуває акмеологічний підхід. Акмеологічний підхід — базисна узагальнююча категорія, що передбачає сукупність принципів, прийомів, методів наукового дослідження, які дають змогу вивчати й вирішувати наукові та практичні проблеми в обсязі їх реального онтологічного буття. Сутність даного підходу полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтації людини на постійний саморозвиток і само-

вдосконалення, 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 (Антонова, 2015).

Акмеологічний підхід щодо вивчення закономірностей досягнення вершин творчості є одним із прогресивних та перспективних для сучасної системи освіти. Він забезпечує розвиток особистості через органічну єдність процесів виховання, соціалізації, самовиховання і саморозвитку (Ніколаєску, 2012).

Основним завданням акмеологічних технологій є формування і закріплення у самосвідомості людини затребуваної необхідності в саморозвитку та самореалізації, що дають змогу спеціальними прийомами і технікою самоактуалізувати особистісне «Я». До акмеологічних належать ігрові технології (дидактична гра, технології ігromodelювання), технології психоконсультавання, тренінгові технології, технології розвивального навчання, технологія особистісно орієнтованого навчання, метод проєктів тощо (Антонова, 2015).

Саме акмеологічний підхід та акмеологічні технології сприяють розвитку внутрішнього потенціалу та творчої обдарованості особистості.

Розвиток творчої обдарованості учнів старшого шкільного віку ми розглядаємо як процес розкриття та вдосконалення творчих можливостей (здібностей) учнів, у ході якого відбувається досягнення якісно нових станів, що визначаються яскраво вираженими, сталими досягненнями в одному чи кількох видах творчої діяльності.

Існує багато поглядів щодо особливостей розвитку творчих здібностей на різних вікових етапах. Так, Д.Й. Фельдштейн пов'язує розвиток творчих здібностей зі становленням самосвідомості. Вплив соціальної ситуації розвитку у зв'язку з цим здійснюється у три етапи. На першому етапі (9–11 років) розвиток здібностей підлітка спрямовується потребою отримати схвалення його можливостей з боку дорослих. «Звідси, — зазначає Д.Й. Фельдштейн, — прагнення до виконання конкретних справ, що мають реально дорослий характер, пошук таких видів діяльності, які мають суспільно-корисне значення і отримують суспільну оцінку». Зміст другого етапу (12–13 років) полягає у знаходженні суспільно-корисної діяльності й реалізації своїх творчих здібностей у ній. На третьому етапі (14–15 років) домінує «прагнення застосувати свої творчі здібності, проявити себе, що веде до активного пошу-

ку шляхів розвитку практичної діяльності» (Фельдштейн, 1985, с. 26–29).

Таким чином, процес входження в суспільство у старшому шкільному віці може бути лише за умови, коли соціальні норми, які засвоюються учнем, мають просоціальну спрямованість. З цієї точки зору визначення Д.Й. Фельдштейном суспільно-корисної діяльності як провідної у цьому віці виглядає цілком обґрунтованим. Отже, творчі здібності розвиваються лише у відповідних умовах життя і діяльності, в процесі засвоєння й творчого застосування знань, умінь і навичок на основі задатків — спадкових анатомо-фізіологічних особливостей (Фельдштейн, 1985).

Відомий психолог С.Л. Рубінштейн зазначав, що розвиток людини, на відміну від накопичення досвіду, оволодіння знаннями, вміннями та навичками, — це й є розвиток її здібностей, а розвиток здібностей людини — це те, що являє собою розвиток як такий, на відміну від накопичення знань, умінь і навичок (Рубінштейн, 1989). В.І. Андреев стверджує, що рушійною силою розвитку творчих здібностей особистості є такі протиріччя: соціально-педагогічні, власне педагогічні, психологічні або особистісні. При цьому соціально-педагогічні протиріччя він розглядає як протиріччя між соціальними процесами й функціонуванням та розвитком педагогічної системи (частини соціальної підсистеми). Власне педагогічні протиріччя — це протиріччя, які виникають у процесі виховання і самовиховання творчих здібностей особистості в ході навчально-творчої діяльності учнів. Психологічні або особистісні протиріччя відображають причини становлення, саморуху творчих здібностей особистості. В основу розвитку творчих здібностей вчений покладає діалектичний аналіз та розв'язання цих протиріч (Андреев, 1988).

Аналізуючи проблему розвитку творчих здібностей в учнів старшого шкільного віку, слід звернутися до мотивів доцільності розвитку творчих здібностей, які виділяє І.С. Волощук. Серед них такі: творча діяльність, яка є найефективнішим стимулом і засобом розвитку усіх без винятку психічних якостей особистості; необхідність правильно оцінити себе та обрати адекватну до своїх можливостей професію; реалізація одного з головних аспектів гуманістичного принципу організації освіти — свободи індивідуума; зацікавленість держави у творчому розвитку своїх громадян; зацікавленість у розвитку творчих здібностей індивідуумів людського суспільства в цілому тощо (Волощук, 1998).

Зрозуміло, що на розвиток творчих здібностей впливає низка факторів. Так, Л.Б. Єрмолаєва-Томіліна виокремлює такі: ті, що зумовлюють природу та розвиток творчих здібностей (природні задатки й індивідуальні особливості); вплив соціального середовища на розвиток і прояв творчих здібностей; залежність розвитку креативності (творчих проявів) від характеру та структури діяльності. Дослідниця зазначає, що творчі здібності закладені й існують у кожній дитини, адже творчість — це природна функція мозку, що проявляється і реалізується у діяльності відповідно до наявності спеціальних здібностей. Вона вказує на важливу роль соціального середовища у формуванні творчої індивідуальності й зазначає, що його вимоги, традиції і установки в навчанні можуть як стимулювати, так і пригнічувати творчі здібності людей, які не володіють високим креативним потенціалом (Єрмолаєва-Томіліна, 1975).

Цікавою є думка В.О. Моляко про те, що розвиток творчих здібностей у старшому шкільному віці визначається взаємодією низки чинників: внутрішніх, до яких належать вікові й індивідуально-психологічні особливості особистості (самооцінка, рівень тривожності, агресивність, спрямованість особистості, акцентуації характеру, властивості ВНД тощо), статеві відмінності, стилі (стратегії) організації розумової діяльності, та зовнішніх, представлених чинниками мікросередовища: характером і системою сімейного виховання, впливом школи і спілкування з однолітками (Моляко, 1998, с. 3–5). Щодо останнього чинника, варто зауважити, що вплив сім'ї на розвиток творчих здібностей особистості завжди відзначався провідними психологами (Г.А. Ковальов, Є.І. Кульчицька, В.С. Мухіна, В.Е. Чуднівський). Проблема полягає в тому, що часто у сім'ях складається так, що батьки є досить далекими від творчості, а тому нездатні зрозуміти істинні мотиви деякого відчуження між ними й підлітками, яке виникає через зайнятість батьків та деякі вікові особливості (почуття дорослості та максималізм). Інколи батьки на підставі того, що весь свій вільний час підлітки віддають творчості, намагаються пояснити взаємне відчуження саме цим і чинять досить значний психологічний тиск, маючи на меті найкращі наміри — утримання дитини у межах свого впливу. Але, як зазначає Г.О. Ковальов, «...парадокс полягає в тому, що така стратегія виховання частіше всього призводить до зворотних ефектів — і психологічно, і в плані фізичної просторової організації ці діти, як правило, все

одно з часом віддаляються» (Ковальов, 1993, с. 13–23). Підкреслює роль сімейних взаємин у розвитку творчої мотивації і Г. Хекхаузен, зазначаючи, що «...такі змінні, як демократичні стосунки в сім'ї, виховання, в основі якого лежить любов до дитини, проявляються у вищому рівні морального розвитку, вищому IQ, вищій соціальній компетентності і більш розвиненому мотиві досягнення...» (Хекхаузен, 1986, с. 315).

Значний вплив на розвиток творчих здібностей у старшому шкільному віці здійснює шкільна та позашкільна освіта. Організація навчальної діяльності у сучасній школі, на думку Б.Д. Ельконіна, не завжди відповідає внутрішнім закономірностям вікового розвитку. У старшому шкільному віці навчальна діяльність має носити навчально-експериментальний характер (Ельконін, 1993).

Крім того, для старшого шкільного віку, який характеризується кризовими явищами в навчальній діяльності (яка за формальним розподілом у часі є основною), творчість є певним рятівним кругом. Величезне значення тут мають дорослі — зразки для наслідування, які б демонстрували інші, не такі, як у навчанні способи поведінки та цінності. В.М. Дружинін зазначає: «Мабуть, щоб творити, потрібно засвоїти зразок активності людини творчої, шляхом наслідування вийти на новий рівень оволодіння культурою і піти самостійно далі. Для творчості необхідні особисті пізнавальні зусилля» (Дружинін, 1999, с. 161).

Також важливим внутрішнім чинником, який впливає на розвиток творчих здібностей, є особистісні якості. У старшому шкільному віці поступово з'являється тенденція до інтеграції різнорідних і різнорівневих ціннісних утворень в якості особистості, які закріплюють її спрямованість і напрями саморозвитку. Низка якостей може розглядатися, як самостійні стійкі особистісні чинники творчих здібностей учнів. Серед них такі, як усвідомлення власних здібностей, наполегливість, самостійність, проєкція в майбутнє і реалістичність (Абрамова, 2000).

Отже, творчі здібності учнів старшого шкільного віку найбільш ефективно розвиваються під час продуктивної творчої діяльності. Під творчістю ми розуміємо процес створення оригінальних продуктів, виробів, у ході роботи над якими самостійно застосовуються засвоєні знання, уміння, навички, здійснюється їх перенесення, комбінування відомих способів діяльності або створення нового для дитини підходу до виконання завдання (Моляко, 2004). Процес

творчості завжди мотивований, адже для того, щоб вона проявилася на особистісному рівні, її треба формувати, розвивати, стимулювати, інколи навіть спонукати особу до творчої діяльності, бо її мотиваційна сфера може або стимулювати реалізацію здібностей особистості, або гальмувати її.

Проблема творчого розвитку в психолого-педагогічних дослідженнях розглядається в загальному контексті наявних теорій розвитку особистості. Принципово важливим для розуміння процесів творчого розвитку людини в контексті нашого дослідження є положення вітчизняної та зарубіжної психології (Г.С. Абрамова, 2000; Г. Крайг, 2000; С.Д. Максименко, 2005; Г.С. Костюк, 1989; В.О. Моляко, 1998; В.О. Моляко, 2004; В.О. Моляко та О.Л. Музика, 2006) про те, що:

1) розвиток людини залежить від закономірностей того вікового періоду, в якому вона перебуває (Г.С. Абрамова, Г. Крайг);

2) розвиток індивіда відбувається в процесі його активної взаємодії із середовищем (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.І. Кульчицька, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, А. Маслоу, С.Л. Рубінштейн та ін.);

3) діяльність людини зумовлюється відповідною мотивацією, тобто мотивами, що спрямовують цю діяльність (О.М. Леонтьєв, О.Л. Музика, В.А. Роменець, О.М. Хлівна та ін.);

4) розвиток індивіда зумовлюють суспільні умови, процес соціалізації (А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, В.О. Сухомлинський, С.Т. Шацький та ін.);

5) у процесі творчого розвитку особистості особливу роль відіграє творчий компонент, що визначає успішність конкретних видів творчості (Н.С. Лейтес, В.О. Моляко, Б.М. Теплов та ін.).

Всі ці позиції в сукупності визначають необхідність виявлення соціально-педагогічних умов, потрібних для розвитку творчої обдарованості особистості.

Зокрема, В.І. Андреев називає такі стадії творчого розвитку особистості: вибіркова мотиваційно-творча спрямованість особистості на певну діяльність; інтелектуально-творча активність особистості до певного виду діяльності; підвищена професійно-творча активність особистості в певному виді діяльності; перші значні творчі досягнення особистості; стійка творча продуктивна діяльність; розвиток таланту, геніальності (Андреев, 1988, с. 63–64). У свою чергу, Г.С. Костюк зазначав, що загальними визначальними факторами у розвитку здібностей людини є навчання і праця (Г.С. Костюк, 1989, с. 347).

Таким чином, різні теорії свідчать про те, що серед науковців немає єдиного концептуального підходу щодо проблеми творчого розвитку особистості, тобто визначення того універсального чинника, що забезпечує розвиток її творчих, інтелектуальних, спеціальних здібностей. Зокрема, представники так званого діяльнісного підходу (Г.С. Абрамова, Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, В.В. Горбунова) виходять із положення провідної ролі творчої діяльності у творчому розвитку особистості; розвиток креативності залежить від характеру й структури діяльності. Інші вчені, не заперечуючи ролі діяльності у розвитку особистості, виходять із позиції провідної ролі у розвитку здібностей людини її психолого-індивідуальних особливостей, наприклад темпераменту (Н.С. Лейтес та ін.), наявності спеціальних здібностей (наприклад, музичних — Б.М. Теплов). Третя точка зору вчених базується на положенні суб'єктно-особистісного підходу, згідно з яким творчість пов'язується з діяльністю особистості, яка спрямована на її самовираження, самоактуалізацію (Д.Б. Богоявленська, А. Маслоу та ін.). Серед інших виділяється позиція Я.О. Пономарьова, який розглядає творчий процес як результат взаємодії різних рівнів інтелектуальної діяльності (Пономарьов, 1990). Актуальною в цьому питанні є й думка науковців (Д.Б. Богоявленська, Л.П. Буєва) про важливість впливу навколишнього середовища на розвиток творчих здібностей особистості.

Ми поділяємо думку І.Г. Карпової, яка у своєму дисертаційному дослідженні розглядає творчий розвиток як процес формування особистості, під час якого відбувається виявлення і реалізація її задатків, здібностей та особистісних якостей, що проявляються в конкретних результатах духовної чи предметно-практичної продуктивної або репродуктивної діяльності (Карпова, 2009).

На нашу думку, розвиток творчої обдарованості учнів слід розглядати як 1) прояв наявних задатків, якостей, умінь і навичок (інтелектуальних, творчих, мотиваційних, особистісних, практично-процесуальних), які дають змогу індивідам реалізувати себе у творчій діяльності; 2) розвиток творчого потенціалу і творчих інтересів.

Узагальнюючи дослідницьку роботу вчених (Л.А. Венгер, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.В. Запорожець, М.І. Лісіна, М.М. Подд'яков), О.М. Матюшкін до зовнішніх проявів розвитку творчої обдарованості учнів старшого шкільного віку відносить більш швидкий темп засвоєння всього нового та загальну дослідницьку

активність, яка виявляється в творчо обдарованих учнів як широкоспекторна допитливість до всього незвичного, оригінального, що завершується здобуттям знань, оволодінням відповідними вміннями (Матюшкін, 2000).

Значний теоретичний і практичний інтерес, на наш погляд, представляє підхід О.І. Савенкова до виділення характерних особливостей розвитку творчої обдарованості, а саме: 1) особливості розвитку пізнавальної сфери: допитливість — пізнавальна потреба, надчутливість до проблем, схильність до завдань дивергентного типу, оригінальність мислення, гнучкість мислення, легкість генерування ідей («продуктивність мислення»), легкість асоціювання, здатність до прогнозування, висока концентрація уваги, відмінна пам'ять, стійкість та широта інтересів і нахилів; 2) особливості психосоціального розвитку: прагнення до самоактуалізації, перфекціонізм, соціальна автономність, егоцентризм, лідерство, схильність до змагань, підвищена вразливість, добре розвинуте почуття гумору (Савенков, 2000).

З цього приводу Л.В. Терещенко зазначає, що найбільш творчо обдаровані учні демонструють високий ступінь цілісного сприйняття, уваги та емоційності. Тому вони відрізняються від інших і потребують постійної уваги з боку батьків, вчителів, суспільства (Терещенко, 2010).

Вітчизняні вчені О.Л. Музика та Н.О. Ничук пропонують суб'єктно-ціннісний аналіз, який дає змогу виявити зміни в ціннісній свідомості, які можуть призвести до втрати обдарованості. Загалом це втрата соціальної підтримки, а не неспроможність у діяльності. Діяльнісні компоненти здібностей розвиваються, проте при моральній кризі вони за інерцією ще тривалий час можуть перебувати на досить високому рівні, після чого неминує деградувати, не маючи підтримки з боку моральнісних конструктів ціннісної свідомості (В.О. Моляко, О.Л. Музика, 2006, с. 171–172). Отже, на певних життєвих етапах під впливом зміни ставлення оточення розвиток творчих здібностей і обдарованості може повернути у зворотному напрямку (рис. 1).



Рис. 1. Ціннісна детермінація розвитку та втрати обдарованості (В.О. Моляко та О.Л. Музика, 2006).

Зміст ціннісної підтримки обдарованих учнів полягає у створенні умов для розвитку суспільно схвалюваних способів задоволення потреби у визнанні й набуття ними у свідомості особистості ціннісного статусу.

Висновки. З позиції акмеологічного підходу учні є суб'єктами освітнього процесу, які прагнуть до саморозвитку, постійно вдосконалюють власний потенціал, максимально розкривають творчі здібності. Творча обдарованість — багатовимірне явище, прояви якого

залежать від віку та характеризуються значною індивідуальністю, що визначається виключно своєрідним поєднанням різних сфер психіки обдарованої людини. Розвиток творчої обдарованості учнів старшого шкільного віку — це процес розкриття та вдосконалення творчих можливостей (здібностей) учнів, в ході якого відбувається досягнення якісно нових станів, що визначаються певними досягненнями в одному чи кількох видах творчої діяльності.

Слід зазначити, що значний вплив на розвиток творчої обдарованості у старшому шкільному віці здійснює шкільна та позашкільна освіта. Організація навчальної діяльності у сучасній школі повинна відповідати внутрішнім закономірностям вікового розвитку та мати

навчально-експериментальний характер. Крім того, існує потреба підтримки творчо обдарованих учнів на державному рівні, оскільки саме обдарована учнівська молодь у майбутньому формує імідж країни на міжнародній арені, відкриваючи свої досягнення світовій спільноті.

ДЖЕРЕЛА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособ. для студ. вузов. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 624 с.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. 236 с.
3. Антонова О.Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності обдарованості. Проблеми освіти: зб. наук. пр. 2015. Вип. 84. С. 36–40.
4. Богоявленская Б.В., Матюшин А.М. Концепция одаренности. Обдарована дитина. 2000. № 1. С. 11–14.
5. Волощук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. Київ : Педагогічна думка. 1998. 160 с.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер». 1999. 368 с. (Серия: «Мастера психологи»).
7. Ермолаева-Томилина Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей (по материалам зарубеж. исследований). Вопросы психологии. 1975. № 5. С. 166–176.
8. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Вид-во «Рута», 2006. 320 с.
9. Карпова І.Г. Розвиток творчо обдарованої особистості: метод. рек. / за ред. проф. А.Й. Капської. Чернівці: Вид-во ЧДІПСТП, 2009. 80 с.
10. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда. Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–23.
11. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / под ред. Л.Н. Прокопиенко. Киев: Рад. шк., 1989. 608 с.
12. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 992 с.
13. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти обдарованості. Обдарована дитина. 1998. № 1. С. 4–5.
14. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості. Обдарована дитина. 2004. № 6. С. 2–9.
15. Ніколаєску І.О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навч.-метод. посіб. Черкаси: ОІПОПП, 2012. 54 с.
16. Особистість у психологічних дослідженнях / за заг. ред. С.Д. Максименка. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2005. 197 с.
17. Пономарев Я. А. Психология творчества. Москва: Наука, 1990. 224 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 1. 486 с.
19. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва: Academia. 2000. 231 с.
20. Терещенко Л. Психологічні особливості виховання обдарованих дошкільників. Вісник Інституту розвитку дитини. 2010. № 8.
21. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе. Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 26–37.
22. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»). Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.
23. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 2. ;[пер. с нем.] / под ред. Б.М. Величковского. Москва: Педагогика, 1986. 392 с.

REFERENCES

1. Abramova G.S. (2000). *Vozrastnaia psikhologiya : ucheb. posob. dlia stud. vuzov* [Age Psychology: textbook]. Moscow, Russia, Akademicheskii Proekt; Ekaterinburg, Russia, Delovaia kniga, 624 (in Russian).
2. Andreev V.I. (1988). *Dialektika vospitaniia i samovospitaniia tvorcheskoi lichnosti: osnovy pedagogiki tvorchestva* [Dialectics of Upbringing and Self-Education of the Creative Personality: the Fundamentals of the Pedagogy of Creativity]. Kazan, Russia, izd-vo Kazanskogo un-ta, 84 (in Russian).

3. Antonova O.Ye. (2015). Akmeologichnyi pidkhid do vyznachennia sutnosti obdarovanosti [Acmeological Approach to the Definition of the Essence of Giftedness]. *Problemy osvity*, 84, 36–40 (in Ukrainian).
4. Bogoiavlenskaia, B.V., & Matiushin A.M. (2000). Kontseptsiiia odarennosti [The Concept of Giftedness]. *Obdarovana dytyna*, 1, 11–14 (in Russian).
5. Voloshchuk I. S. (1998). Naukovo-pedahohichni osnovy formuvannia tvorchoi osobystosti [Scientific and Pedagogical Foundations of the Formation of a Creative Person]. Kyiv, Ukraine, Pedahohichna dumka, 160 (in Ukrainian).
6. Druzhinin V.N. (1999). Psikhologiiia obshchikh sposobnostei [Psychology of General Abilities]. Saint Petersburg, Russia, Izdatelstvo «Piter», 386 (in Russian).
7. Yermolaeva-Tomilina L.B. (1975). Problema razvitiia tvorcheskikh sposobnostei detei (po materialam zarubezh. issledovaniy) [The Problem of Developing the Creative Abilities of Children (based on materials from foreign studies)]. *Voprosy psikhologii*, 5, 166–176 (in Russian).
8. Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen [Abilities, Creativity, Giftedness: Theory, Methodology, Research Results]. (2006). V.O. Moliako, O.L. Muzyka (in edit.). Zhytomyr, Ukraine, Vydavnytstvo Ruta, 320 (in Ukrainian).
9. Karpova I.H. (2009). Rozvytok tvorcho obdarovanoi osobystosti: metod. rekomen. [Development of Creatively Gifted Personality: guidelines]. A.I. Kapskoi (ed.). Chernihiv, Ukraine, vyd-vo ChDIPSTP, 80 (in Ukrainian).
10. Kovalev G.A. (1993). Psikhicheskoe razvitie rebenka i zhiznennaia sreda [Mental Development of the Child and the Living Environment]. *Voprosy psikhologii*, 1, 13–23 (in Russian).
11. Kostyuk G.S. (1989). Uchebno-vospitatelnyi protsess i psikhicheskoe razvitie lichnosti [The Educational Process and the Mental Development of the Personality]. L.N. Prokolenko (ed.). Kyiv, Ukraine, Radianska shkola, 608 (in Russian).
12. Kraig G. (2000). Psikhologiiia razvitiia [Developmental Psychology]. Saint Petersburg, Russia, Piter, 992 (in Russian).
13. Moliako V.O. (1998). Aktualni sotsialno-psykholohichni aspekty obdarovanosti [Actual Socio-Psychological Aspects of Giftedness]. *Obdarovana dytyna*, 1, 4–5 (in Ukrainian).
14. Moliako V.O. (2004). Psykholohichna teoriia tvorchosti [Psychological Theory of Creativity]. *Obdarovana dytyna*, 6, 2–9 (in Ukrainian).
15. Nikolaiesku I.O. (2012). Praktychni osnovy akmeologichnoho rozvytku osobystosti v umovakh osvitho-informatsiinoho prostoru: navchalno-metodychnyi posibnyk [Practical Bases of Acmeological Development of Personality in Educational and Informational Space: textbook]. Cherkasy, Ukraine, OIPOP, 54 (in Ukrainian).
16. Osobystist u psykholohichnykh doslidzhenniakh: teksty [Personality in Psychological research: texts]. (2005). S.D. Maksymenko (ed.). Nizhyn, Ukraine, Vydavnytstvo NDU im. M. Hoholia, 197 (in Ukrainian).
17. Ponomarev Ya.A. (1990). Psikhologiiia tvorchestva [Psychology of Creativity]. Moscow, Russia, Nauka, 224 (in Russian).
18. Rubinshtein S.L. (1989). Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. V 2 t. Moscow, Russia, Pedagogika, 486 (in Russian).
19. Savenkov A.I. (2000). Odarennyie deti v detskom sadu i shkole: ucheb. posob. dlia studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenii [Gifted children in kindergarten and school: textbook]. Moscow, Russia, Academia, 231 (in Russian).
20. Tereshchenko, L. (2010). Psykholohichni osoblyvosti vykhovannia obdarovanykh doshkilnykiv [Psychological Features of Gifted Pre-schoolers education]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny*, 8 (in Ukrainian).
21. Feldshtein, D.I. (1985). Psikhologicheskie zakonomernosti sotsialnogo razvitiia lichnosti v ontogeneze [Psychological Patterns of Social Development of the Personality in Ontogeny]. *Voprosy psikhologii*, 6, 26–37 (in Russian).
22. Frumin I. D., Elkonin B.D. (1993). Obrazovatelnoe prostranstvo kak prostranstvo razvitiia («shkola vzrosleniia») [Educational Environment as a Development Environment (“School of Growing up”)]. *Voprosy psikhologii*, 1, 24–32 (in Russian).
23. Khekhauzen, H. (1986). Motivatsiia i deiatelnost [Motivation and Activities]. V 2 t., T.2. [translation from German]. B.M. Velichkovskogo (ed.). Moscow, Russia, Pedagogika, 392 (in Russian).

Анненкова Ірина,

доцент кафедри педагогіки
Одеського національного університету імені І.І. Мечникова,
доктор педагогічних наук, доцент,
вул. Дворянська, 2, м. Одеса, 65026, Україна,
texmat@te.net.ua

ORCID id 0000-0003-0325-7955;

Раскола Людмила,

заступник декана хімічного факультету
Одеського національного університету імені І.І. Мечникова,
кандидат хімічних наук, доцент,
вул. Дворянська, 2, м. Одеса, 65026, Україна,
Lraskola@gmail.com

ORCID id 0000-0003-2104-8110

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті схарактеризовано світові тенденції розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інформатизації, формування суспільства знань. Аналіз стану освіти дав змогу окреслити актуальні напрями розвитку, притаманні світовому рівню сфери вищої освіти, та особливості їх прояву в Україні. Виявлені тенденції дають змогу дійти висновків щодо сучасного стану вітчизняної системи вищої освіти, визначити критерії та показники для моніторингу ефективності її функціонування, розглянути перспективи подальшого розвитку. На основі аналізу наукових досліджень з означеної проблеми виокремлено негативні тенденції, що можуть призвести до стримування подальшого розвитку системи вищої освіти в Україні, та причини їх виникнення.

Ключові слова: вища освіта, тенденції, проблеми, розвиток, акме-функція.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

Анненкова Ирина,

доцент кафедры педагогики
Одесского национального университета имени И.И. Мечникова,
доктор педагогических наук, доцент,
ул. Дворянская, 2, г. Одеса, 65026, Украина,
texmat@te.net.ua;

Раскола Людмила,

заместитель декана химического факультета
Одесского национального
университета имени И.И. Мечникова,
кандидат химических наук, доцент,
ул. Дворянская, 2, г. Одеса, 65026, Украина,
Lraskola@gmail.com

В статті охарактеризовані мирові тенденції розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інформатизації, формування суспільства знань. Аналіз стану системи освіти дозволив виділити актуальні напрями розвитку, притаманні світовому рівню сфери вищої освіти, і особливості їх прояву в Україні. Розглянуті тенденції дозволяють зробити висновки про сучасний стан національної системи вищої освіти, визначити критерії та показники для моніторингу ефективності її функціонування, прогнозувати перспективи подальшого розвитку. На основі аналізу наукових досліджень по цій проблемі виявлені негативні тенденції, які можуть призвести до затримки подальшого розвитку системи вищої освіти в Україні, і причини їх виникнення.

Ключові слова: вища освіта, тенденції, проблеми, розвиток, акме-функція.

CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

Iryna Annenkova,

PhD in Pedagogical Sciences

Department of Pedagogy

Odesa I. I. Mechnikov National University

2, Dvoryanskaya St, Odesa, 65026, Ukraine,

mexmat@te.net.ua;

Liudmyla Raskola,

PhD in Chemical Sciences, Associate Professor

Assistant to the Dean of Chemistry Faculty

Odesa I. I. Mechnikov National University

2, Dvoryanskaya St, Odesa, 65026, Ukraine

Lraskola@gmail.com

The article describes the world tendencies in the development of higher education in the context of globalization, informatization, and knowledge society development. The analysis of the state of the education system made it possible to highlight the actual development tendencies in her entire the world level of the sphere of higher education and the peculiarities of their manifestation in Ukraine. The trends allow us to draw conclusions about the current state of the national system of higher education, to determine the criteria and indicators for monitoring the effectiveness of its functioning, to predict the prospects for its further development. The analysis of scientific research on this problem has allowed to reveal negative tendencies of development of the higher education system in Ukraine. There are a reduction in the number of students, faculty, the reduction of the level of professional training of scientific and pedagogical workers, and the decline in the quality of educational services. The trends can lead to restraining the further development of higher education in Ukraine. One of the main reasons for their occurrence is inadequate financing of the education system.

Key words: higher education, tendencies, problems, development, acme-function.

Процеси глобалізації та інформатизації, виникнення академічного капіталізму, перехід до стратегії сталого розвитку, участь України у Болонському процесі та інтеграція до європейського простору вищої освіти, зміна пріоритетів у соціально-економічній та освітній політиці, масштабність і багатоваріативність перетворень у професійній підготовці фахівців вимагають прогнозування розвитку системи вищої освіти у XXI столітті. Виходячи з цього, особливого значення набуває системне дослідження світових та національних тенденцій

в освітній сфері України, а також виявлення проблем, що негативно впливають на розвиток освіти, та їх причин.

Наукове підґрунтя для виокремлення тенденцій розвитку вищої освіти складають праці В. Андрущенка, В. Бега, О. Валевського, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, Н. Коротенко, В. Курила, В. Майбороди, С. Майбороди, В. Огнев'юка, Г. Побережкої, Н. Побірченко, Л. Сигаєвої, С. Сисоєвої, Є. Суліми та ін. Питання розвитку університетської освіти України в контексті європейського простору вищої освіти були предметом наукової розвід-

ки В. Бобрицької, К. Гнезділової, М. Євтуха, І. Каленюк, С. Курбатова, В. Огнев'юка, В. Прошкіна та ін. У їх дослідженнях порушено ключові питання розвитку освітньої галузі, проте вважаємо за необхідне акцентувати увагу на деяких негативних тенденціях цього процесу та їх причинах.

Мета статті — здійснити статистичний аналіз основних показників системи вищої освіти України та окреслити тенденції та перспективи її розвитку в контексті інтеграції до світового та європейського простору вищої освіти, а також виявити проблеми, які гальмують прискорений розвиток вітчизняної освіти, їх причини та наслідки.

Аналітичний огляд наукових публікацій І. Борисова, С. Запрягаєва (2000), М. Головань (2011), І. Прокопенко, О. Мельникової (2017), Т. Соболевої (2015), Н. Терентьевої (2016), Т. Яровенко (2015) і статистичної інформації дає змогу виділити такі провідні тенденції розвитку системи вищої освіти: абсолютне зростання кількості студентів — масовізація вищої освіти та урізноманітнення контингенту студентів; зростання вартості та видатків на вищу освіту, диверсифікація джерел її фінансування; збільшення та зростання ролі сектора недержавної вищої освіти; зростання кількості працівників сфери вищої освіти; інформатизація (комп'ютеризація) освіти; розвиток дистанційної освіти; міжнародна мобільність. Розглянемо, як проявляються деякі з цих тенденцій у сфері вищої освіти України.

Збільшення чисельності здобувачів вищої освіти спостерігається у більшості країн світу. Якщо в 1960 р. їх чисельність становила всього 13 млн осіб, в 1970 р. — 28 млн, у 1980 р. — 51 млн, то в 1995 р. налічувалося вже 82 млн студентів. За даними ЮНЕСКО, у період з 2000 до 2014 р. кількість студентів зросла більше ніж удвічі — зі 100 млн до 207 млн осіб. У 2015 р. У закладах вищої освіти було зареєстровано 213 мільйонів студентів. З огляду на демографічні зміни світового характеру науковці стверджують, що чисельність студентів у системі вищої освіти зростатиме, а студентський контингент урізноманітнюватиметься через збільшення кількості іноземців, осіб третьої вікової групи, тих, хто навчається неповний день. Доступ до системи вищої освіти розширюється і через урізноманітнення освітніх програм, зміну політики надання та отримання інклюзивної освіти й освіти для так званих вразливих верств населення. Так, за даними Доповіді ЮНЕСКО (Резюме Всемирного доклада по мониторингу

образования 2017/18 «Подотчетность в образовании: выполнение обязательств») очікується, що загальна кількість студентів до 2025 р. досягне 262 млн осіб.

Слід зазначити, що така тенденція має не тільки позитивні, але й негативні наслідки. Вона є однією з причин виникнення феномену «надлишкової освіти» (*over education*), коли працівники з високою кваліфікаційною підготовкою виконують роботи, що мають нижчі кваліфікаційні вимоги. Наявність феномену свідчить про низьку якість освіти, нераціональне використання інтелектуального капіталу та велику частку осіб, що працюють не за спеціальністю підготовки (Яковенко, 2015). Підтвердженням цієї тези, на думку Т. Соболевої (2015), слугують результати дослідження, проведеного О. Купець, за якими 28 % опитаних працівників третьої групи країн зазначають, що їх рівень освіти перевищує необхідний на фактичному місці роботи. Серед працівників розвинених країн цей показник становить 23 %. Водночас 6,4 % опитаних вказували на недостатній рівень своєї освіти відповідно до місця роботи. В розвинених країнах такий показник становить 16,5 %, що свідчить як про високий науково-технічний рівень розвитку цих країн, так і про більшу зовнішню мотивацію вдосконалювати освіту з боку як ВНЗ, так і студентів. Показовим є також те, що серед опитаних українців, що сказали про відповідність освіти своєму місцю роботи (в 3-й групі це 65 %), майже половина зазначила, що офіційно отримана освіта була для них або взагалі некорисною, або корисною лише частково.

Проте, незважаючи на збільшення загальної чисельності студентів у світі, ця тенденція характерна не для всіх країн. На жаль, в Україні спостерігається протилежна тенденція — зменшення кількості студентів і кількості закладів вищої освіти (див. *табл. 1*). За період з 2010 до 2016 р. чисельність університетів, академій та інститутів скоротилася на 13 %, кількість студентів, що навчаються у них, — на 35,7 %. На 19,9 % зменшилась чисельність студентів, що навчаються коштом держбюджету, проте їх питома вага зросла з 38,3 до 47,7 %. Спостерігається також скорочення кількості студентів університетів, академій, інститутів на 10 000 населення з 476 осіб у 2010 р. до 322 у 2015 р. Причинами зазначеної динаміки є, по-перше, демографічна криза, по-друге, недостатнє фінансування освітньої галузі, по-третє, збільшення кількості студентів, що здобувають вищу освіту за кордоном.

ОКРЕМІ ПОКАЗНИКИ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЗА 2010–2016 рр.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Кількість університетів, академій, інститутів, з них	330	326	316	309	277	288	287
<i>державних</i>	231	227	220	218	197	208	209
<i>приватних</i>	99	99	96	91	80	80	78
Кількість студентів	2 129 835	1 954 789	1 824 906	1 673 287	1 437 955	1 375 160	1 369 432
Кількість студентів у державних ВНЗ	1 823 360	1 689 359	1 602 062	1 530 104	1 286 167	1 234 728	1 236 714
Кількість студентів, що навчаються коштом держбюджету	815 211	777 379	767 596	735 864	663 194	649 225	652 935
% студентів, що навчаються коштом держбюджету	38,3	39,8	42,1	44,0	46,1	47,2	47,7
Кількість студентів у розрахунку на 10 000 населення	476	439	410	389	335	322	-
Кількість штатних викладачів	140 065	139 310	138 559	138 330	120 764	117 750	116 247

Таблицю складено за даними статистичного бюлетеня «Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України».

Т. Соболева (2015), аналізуючи зміни у кількості фактичних випусників шкіл та студентів, що вступили до вишів у період з 1989 до 2015 р., звертає увагу на те, що відсоток вступників до вишів відносно кількості випусників шкіл починаючи з 2006 р. перевищує 100 %, тобто до ВНЗ вступило більше осіб, ніж закінчило школу у відповідному році. Таку ситуацію дослідниця пояснює тим, що тут враховано також студентів заочної та вечірньої форм навчання, на які часто вступають абітурієнти, що закінчили школу у попередні роки або отримують вже другу освіту. Вчена зазначає, що тенденція до щорічного збільшення відсотку вступників від потенційних абітурієнтів, з одного боку, виглядає як позитивна, оскільки свідчить про збільшення питомої ваги населення з вищою освітою. З іншого боку, як фахова структура, так і якість отриманої освіти не відповідають ані світовим стандартам, ані запитам вітчизняного бізнесу, тобто потенційного ринку праці випусників ВНЗ.

До того ж сьогодні в Україні, згідно з відомостями Державної служби зайнятості, спостерігається певний розрив між потребами галузей економіки та структурою спеціальностей вищої освіти і рівнем підготовки фахівців. Так, на 1 січня 2017 р. в Україні налічувалося 4,9 тис. безробітних, які упродовж року з дня закінчення ВНЗ зареєструвалися в службі зайнятості, з них 46,3 % мали освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста, 26,6 — спеціаліста, 20,5 — бакалавра та 6,6 — магістра. При цьому найбільше безробітних спостерігається серед випусників за напрямом підготовки «Соціальні науки, бізнес і право» (35,2 %), «Інженерія» (12,7 %), «Гуманітарні науки та мистецтво» (12,2 %).

Однією з причин безробіття є невідповідність якості вищої освіти, профільної підготовки вимогам працедавців, відсутність у вищій школі моделей підготовки фахівців, адекватних ринковим вимогам. Тому ми підтримуємо думку Н. Терентьевої (2016) стосовно того, що

завдання забезпечення належної якості освіти з урахуванням потреб економіки, роботодавців, суспільства в цілому і безпосередньо споживачів освітніх послуг має стати пріоритетним для вітчизняної вищої школи. Вирішення цієї проблеми актуалізує розвиток вищої освіти в Україні в контексті акмеології.

Акмеологічний підхід як базисна методологічна програма характеризується прогностичністю, оскільки надає науково обґрунтовані теоретичні підстави для прогнозу результативності процесу підготовки фахівців і для проектування продуктивних моделей професійної діяльності (Вакуленко, 2008).

Інтегруючи і поєднуючи акмеологічний та компетентнісний підходи у підготовці майбутнього фахівця, потрібно спрямувати зусилля закладу вищої освіти на вирішення таких завдань: забезпечення впровадження концепції акмеологічного навчання, основою якої є реалізація індивідуальної навчальної траєкторії студента; здійснення психолого-акмеологічної підтримки майбутніх професіоналів (тренінги, консультування); створення педагогічних умов, що забезпечують відповідність професійного типу особистості обраній спеціальності й дають змогу розробити індивідуальні траєкторії розвитку (за сукупністю ціннісних, мотиваційних та інших компонентів); розроблення моделі й алгоритмів оптимальної організації професійної підготовки; впровадження акмеограм особистісно-професійного зростання студента (Дерека, 2016).

Другою світовою тенденцією розвитку вищої освіти є підвищення мобільності студентів. За даними Організації економічного і соціального розвитку (ОЕСР), в системі вищої освіти у світі за межами своїх країн навчається близько 2,8 млн студентів. Передбачається, що до 2025 р. їх кількість зросте до 7,2 млн осіб. На думку О. Козієвської (2013), чинниками, які і стимулюють, і обмежують академічну мобільність, є плата за навчання, рівень витрат на навчання і платоспроможність студентів, якість освіти, історична та геополітична спільність, лінгвістичний чинник, репутація університету як центру якісної освіти, попит на спеціалістів обраного студентом фаху на батьківщині, діапазон можливостей на ринку праці для кар'єрного зростання, фінансові дивіденди у вигляді надбавок до зарплати тощо. Частина студентів розглядають навчання в іншій країні як перший крок до імміграції.

За даними Українського державного центру міжнародної освіти МОН, найбільша кількість студентів-іноземців в Україні була

у 2013 р. — 69 969 осіб. У 2014 р. вона скоротилася на 6 797 осіб, сьогодні в українських вишах навчається 64 066 іноземних студентів із 147 країн світу. Значна кількість іноземних студентів навчається у ВНЗ Харкова (35 %), Києва (23 %) та Одеси (11 %). Найпопулярнішими галузями серед іноземних студентів є медицина та економіка, також попитом користуються інженерні галузі. Але саме медична галузь бере на себе основну кількість студентів, із топ 10 університетів за кількістю іноземних студентів 8 є медичними. Це можна пояснити тим, що медична освіта в Україні набагато дешевша, ніж у країнах ЄС. Потім є можливість отримати престижну роботу за кордоном. Факторами, що приваблюють іноземців до навчання в Україні є доступна вартість навчання з доволі високим рейтингом українських ВНЗ, невисокий прожитковий мінімум, гнучкість щодо вибору мов навчання, легкі умови вступу, комфортні умови навчання у містах, м'який клімат, спільні з багатьма пострадянськими країнами традиції та соціальні норми. Поряд з перевагами навчання в Україні існують і певні стримуючі фактори, які приводять до вибору країни навчання не на користь України або незадоволення під час навчання.

Так, за даними щорічного моніторингу кількості українських громадян, які навчаються у закордонних університетах на денній формі навчання, що здійснюється аналітичним центром CEDOS, число українців в іноземних університетах станом на 2014/2015 н.р. становило 59 648 осіб. Найбільш бажаними для навчання країнами є Польща, Німеччина, Росія, Канада, Італія, Чехія, США, Іспанія, Австрія, Франція та Угорщина. Динаміка зростання з 2009 до 2015 р. склала 129 %. Якщо порівнювати два останні роки, то приріст складає майже 29 %, або ж 13 266 осіб. Причому 2/3 цього приросту склали саме українці, які навчаються в польських університетах. Вони показали найбільш стрімке збільшення як в абсолютному, так і у відносному показниках, — з 14 951 до 22 833 осіб. Також значний відносний та абсолютний приріст українських громадян спостерігався у канадських, чеських та італійських університетах.

Донедавна чисельність іноземних студентів, що навчаються у вітчизняних закладах вищої освіти, перевищувала кількість молодих українців, які виїжджали навчатись за кордон. У 2014/2015 н.р. ситуація змінилась — з України виїжджає більше студентів, ніж приїжджає. Війна на території України є лише однією з причин цієї зміни, адже темпи збільшення кількості українців в закордонних університетах були

вищими за зростання кількості студентів-іноземців в Україні задовго до початку військової агресії проти України.

Ще однією тенденцією розвитку світової вищої освіти є збільшення чисельності працівників освітньої галузі. За останні роки чисельність викладацького складу в галузі вищої освіти збільшувалася фактично пропорційно зростанню числа студентів. Якщо в 1980 р. число викладачів системи вищої освіти становило менше 4 млн осіб, то у 1990 р. воно виросло до 5 млн, а у 1995 р. — до 6 млн. Таким чином, збільшення кількості професорсько-викладацького штату склало 56 %, що практично збігається зі зростанням числа студентів за цей же період — 60 %. В Україні за період 2010–2016 рр. чисельність штатних педагогічних і науково-педагогічних працівників університетів, академій, інститутів скоротилася зі 140 065 до 116 247 осіб або на 17 % (див. *табл. 1*).

Ми погоджуємося з думкою Н. Терентьевої (2016) про те, що сьогодні у зв'язку зі зміною суспільних, академічних цінностей та освітніх пріоритетів кардинально змінюється і роль викладача університету. Дослідниця зазначає, що співвідношення дослідницької, викладацької, інноваційної, підприємницької складових професійної діяльності викладача змінюється, на жаль, не у бік зростання якості викладання чи здійснення фундаментальних досліджень; прикладні дослідження набувають комерціалізованого характеру, а інноваційна діяльність — адаптивного. В усьому світі спостерігається практика так званої неповної зайнятості (робота за суміщенням, сумісництвом), що пов'язано з недостатньою для якісного життя оплатою викладацької роботи; міграція кваліфікованих викладачів-дослідників у ті країни, де статус викладачів і оплата їхньої праці вище. Це призводить до зниження якості професійної діяльності професорсько-викладацького складу країни, що, в свою чергу, негативно впливає на якість підготовки студент-

ського контингенту. Спостерігається замкнене коло зниження якості навчання, викладання, діяльності у цілому в усіх установах господарства країни, оскільки підготовка фахівців для різних сфер відбувається саме в умовах вищої, у тому числі університетської, освіти. Як тенденції виокремлюємо зниження якості освітніх послуг внаслідок вимушеного пошуку додаткових джерел прибутку; низьку мобільність (потенційно талановиті випускники університетів не знаходять вакансій для роботи на викладацьких чи дослідницьких посадах); меритократію у вищій освіті (прагнення університетів залучати до роботи знаних фахівців, щоб підвищити рейтингові позиції закладу, а не вкладати ресурси у підготовку власних кадрів); старіння кваліфікованого, професійного викладацького складу.

Отже, на початку ХХІ ст. В соціокультурному розвитку людських ресурсів вищої освіти України спостерігаються такі тенденції: зменшення чисельності студентського контингенту з одночасним збільшенням питомої ваги студентів, які навчаються коштом держбюджету, що, на нашу думку, не можна списувати тільки на наслідки демографічних коливань; перевищення кількості українських студентів, що навчаються у закордонних університетах, над чисельністю студентів-іноземців, які навчаються в українських вишах; зменшення чисельності професорсько-викладацького складу ВНЗ, що породжує проблему недостатньої кількості висококваліфікованих викладачів та є однією з причин зниження рівня якості вищої освіти. Визначені тенденції свідчать про наявність кризових моментів у розвитку системи вищої освіти України. Це актуалізує потребу у всебічному та комплексному вивченні причин та факторів впливу на її стан з метою визначення шляхів досягнення позитивної динаміки рівня якості вищої освіти разом з впровадженням ефективної системи моніторингу діяльності закладів вищої освіти та забезпечення якості освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Борисов И.И., Запрягаев С.А. Тенденции развития образования в ХХІ веке. Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Проблемы высшего образования. 2000. № 1. С. 12–28.
2. Головань М.С. Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. ст. Ялта: РВВ КГУ, 2011. Вип. 31, ч. 1. С. 203–211.
3. Вакуленко В.М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі (порівняльний аналіз): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2008. 562 с.
4. Всемирный доклад по мониторингу образования за 2017/18 гг.: Подотчетность в образовании: выполнение обязательств. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593r.pdf> (дата звернення: 10.05.2017).

5. Дерка Т.Г. Особливості формування акмеологічного освітнього середовища вищого навчального закладу. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2016. № 3. С. 14–19.
6. Державна служба зайнятості. URL: http://www.dcz.gov.ua/control/statdatacatalog/list/category?cat_id=30543 (дата звернення: 10.05.2017).
7. Резюме Всемирного доклада по мониторингу образования 2017/18 «Подотчетность в образовании: выполнение обязательств». URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593r.pdf> (дата звернення: 11.05.2017).
8. Козієвська О. Академічна мобільність: причини вибору навчання за кордоном. Вища освіта. 2013. № 1. С. 88–97.
9. Лисак О.Б. Освіта іноземців в Україні: сучасний стан, проблеми та маркетинговий погляд на шляхи їх подолання. Вісник Вінницького політехнічного ін-ту. 2016. № 4. С. 102–107.
10. Освіта в Україні: аналітичний центр CEDOS. URL: <https://cedos.org.ua/uk/osvita/zvit-osvita-2015> (дата звернення: 12.05.2017).
11. Прокопенко І.Ф., Мельникова О.В. Вища освіта як чинник економічного зростання України: сучасний стан та перспективи розвитку. Економіка: зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2017. Вип. 17. С. 5–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphnpu_eko_2017_17_3 (дата звернення: 10.05.2017).
12. Слободян О., Стадний Є. Українські студенти за кордоном: скільки та чому? Аналітичний центр CEDOS. URL: <https://cedos.org.ua/uk/osvita/ukrainski-studenty-za-kordonom-skilky-ta-chomu#description> (дата звернення: 10.05.2017).
13. Соболева Т.О. Науково-освітні чинники формування конкурентоспроможності України. Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія: Проблеми економіки та управління. Львів: Вид-во Львів. політехніки, 2015. № 815. С. 256–265.
14. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України: статистичний бюлетень. URL: www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv.../Arch_vnz_bl.htm (дата звернення: 10.05.2017).
15. Терентьева Н.О. Тенденции развития университетской освіти в Украине (друга половина XX — початок XXI століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2016. 567 с.
16. Український державний центр міжнародної освіти Міністерства освіти і науки України. URL: <http://intered.com.ua/> (дата звернення: 10.05.2017).
17. Яровенко Т.С. Тенденції та проблеми розвитку освіти в Україні. Економічний вісник НТУУ «КПІ»: зб. наук. пр. К., 2015. Вип. 12. С. 167–172.
18. Kupets O. Education in transition and job mismatch: Evidence from the skills survey in non-EU transition economies. Kyoto Institute of Economic Research. February. 2015. 56 p.
19. Six ways to ensure higher education leaves no one behind. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002478/247862E.pdf> (дата звернення: 10.05.2017).

REFERENCES

1. Borisov I.I. (2000). Tendentsii razvitiia obrazovaniia v XXI veke [Trends in Development of Education in 21st century]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Problemy vysshego obrazovaniia*, № 1, 12-28 (in Russian).
2. Holovan M.S. (2011). Analiz tandentsii rozvytku vyshschoi osvity v umovakh hlobalizatsii, intehtatsii ta informatyzatsii suspilstva [Analysis of Tendencies of Development of Higher Education in Conditions of Globalization, Integration and Informatization of Society]. Yalta, RVVKGU. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Seriia: Pedahohika i Psykholohiia*, zbirnyk statei, Vyp. 31, ch. 1, 203-211 (in Ukrainian).
3. Vakulenko V.M. (2008). Akmeolohichniy pidhid u teorii i praktytsi vyschoi pedahohichnoi osvity Ukrainy, Rosii, Bilorusii (porivnialnyi analiz) [Akmeological Approach in Theory and Practice of Higher Pedagogical Education of Ukraine, Russia, Belarus (comparative analysis)]. *Dysertatsiia doktora pedahohichnykh nauk*, 13.00.01, Luhansk, 562 p. (in Ukrainian).
4. Vsemirnyi doklad po monitoringu obrazovaniia za 2017/8 gg. [World Report on Education Monitoring for 2017/8]. *Podotchetnost v obrazovanii: vypolnenie obiazatelstv* (in Russian). <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593r.pdf>
5. Dereka T.H. (2016). Osoblyvosti formuvannia akmeolohichnoho osvitnoho seredovyscha vyshchoho navchalnoho zakladu [Features of Formation of Acmeological Educational Environment of Higher Education Establishment]. *Naukovi zapysky, Seriia: Pedahohika*, 3, 14-19 (in Ukrainian).
6. Derzhavna sluzhba zainiatosti [State Employment Service] (in Ukrainian). http://www.dcz.gov.ua/control/statdatacatalog/list/category?cat_id=30543
7. Dopovid UNESKO po Nautsi 2015 Na shliakhu do 2030 roku. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593r.pdf>

8. Koziiivska O. (2013). Akademichna mobilnist: prychny vybory navchannia za kordonom [Academic Mobility: the Reasons for Choosing a Study Abroad]. *Vyscha osvita*, 1, 88-97 (in Ukrainian).
9. Lysak O.B. (2016). Osvita inozemtsiv v Ukraini: suchasnyi stan, problemy ta marketynhovy pohliad na shliakhy ikh podolannia [Education of Foreigners in Ukraine: current state, problems and a marketing perspective on how to overcome them]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*, 4, 102-107 (in Ukrainian).
10. (2015). Osvita v Ukraini: analitychnyi tsentr CEDOS [Education in Ukraine: CEDOS Analytical Center] (in Ukrainian).
<https://cedos.org.ua/uk/osvita/zvit-osvita-2015>
11. Prokopenko I.F. (2017). Vyscha osvita yak chynnyk ekonomichnoho zrostannia Ukrainy: suchasnyi stan ta perspektivy rozvytku [Higher Education as a Factor of Ukraine's Economic Growth: the current state and prospects of development]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Ekonomika*, Vyp. 17, 5-14 (in Ukrainian).
http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_eko_2017_17_3
12. Slobodian O., Stadnyi Ye. Ukrainski student za kordonom: skilky ta chomu? [Ukrainian Students Abroad: How and Why?]. Analitychnyi tsentr CEDOS (in Ukrainian).
<https://cedos.org.ua/uk/osvita/ukrainski-studenty-za-kordonom-skilky-ta-chomu#description>
13. Sobolieva T.O. (2015). Naukovo-osvitni chynnyky formuvannia konkurentospromozhnosti Ukrainy [Scientific and Educational Factors of Competitiveness Development of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika»*, 815, Serii: Problemy ekonomiky ta upravlinnia. Lviv, Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 256–265 (in Ukrainian).
14. Statystychnyi biuleten «Osnovni pokaznyky diialnosti vyschykh navchalnykh zakladiv Ukrainy» [Statistical Bulletin «Key Performance Indicators of Ukrainian Higher Education Institutions»] (in Ukrainian). http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/15/Arch_vnz_bl.htm
15. Terentieva N.O. (2016). Tendentsii rozvytku universytetskoï osvity v Ukraini (druha polovyna XX — pochatok XXI stolittia) [Trends in the Development of University Education in Ukraine (second half of the 20 — beginning of the 21 century)]. *Dysertatsiia doktora pedahohichnykh nauk*: 13.00.01, Kyiv, 567 p. (in Ukrainian).
16. Ukrainyskyi derzhavnyi tsentr mizhnarodnoi osvity Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Ukrainian State Center for International Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine] (in Ukrainian). <http://intered.com.ua/>
17. Yarovenko T.S. (2015). Tendentsii ta problemy rozvytku osvity v Ukraini [Trends and Problems of Education Development in Ukraine]. *Ekonomichnyi visnyk NTUU «KPI»*: zbirnyk naukovykh prats, Vyp. 12, 167-172 (in Ukrainian).
18. Kupets O. (2015). Education in Transition and Job Mismatch: Evidence from the Skills Survey in non-EU Transition Economies. Kyoto Institute of Economic Research. February, 56 p. (in English).
19. Six Ways to Ensure Higher Education Leaves No One behind. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002478/247862E.pdf> (in English).

Дубасенюк Олександра,

професор кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
доктор педагогічних наук, професор,
почесний академік НАПН України,
вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, 10008, Україна,
dubasenyuk@ukr.net

ORCID id 0000-0002-9447-4527

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ У КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті розкрито особливості засвоєння майбутніми педагогами концептуальних положень неперервної освіти під час вивчення курсу андрагогіки з основами акмеології в умовах магістратури. Студенти оволодівають категоріальним апаратом цієї сфери, усвідомлюють сутність безперервної освіти, котра розглядається як головний принцип її організації, як система, що охоплює всі рівні освіти — від дошкільної до післявишівської. Важливим є акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрантів, який полягає у виявленні природного потенціалу кожної людини та створенні умов для творчого продуктивного розвитку її інтересів, обдарувань. Магістранти засвоюють особливості та вимоги до навчання дорослих, зокрема: самостійність, організація спільної роботи, індивідуалізація, системність, актуалізація результатів навчання, опора на досвід, свобода при виборі цілей, змісту, форм, методів навчання, розвиток освітніх потреб.

Ключові слова: акмеологічний підхід, концептуальні положення, магістранти, неперервна освіта, освіта дорослих.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ В КОНТЕКСТЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Дубасенюк Александра,

профессор кафедры педагогики
Житомирского государственного университета имени Ивана Франко,
доктор педагогических наук, профессор,
почетный академик НАПН Украины,
ул. Большая Бердичевская, 40, г. Житомир, 10008, Украина,
dubasenyuk@ukr.net

В статье раскрыты особенности усвоения будущими педагогами концептуальных положений непрерывного образования при изучении курса андрагогики с основами акмеологии в условиях магистратуры. Студенты овладевают категориальным аппаратом этой сферы, осознают сущность непрерывного образования, которая рассматривается как главный принцип его организации, как система, охватывающая все уровни образования — от дошкольного до послевузовского. Важен акмеологический подход к педагогической подготовке

магістрантов, который заключается в выявлении природного потенциала каждого человека и создании условий для творческого продуктивного развития его интересов, дарований. Магистранты усваивают особенности и требования к обучению взрослых, в частности: самостоятельность, организация совместной работы, индивидуализация, системность, актуализация результатов обучения, опора на опыт, свобода при выборе целей, содержания, форм, методов обучения, развитие образовательных потребностей.

Ключевые слова: акмеологический подход, концептуальные положения, магистранты, непрерывное образование, образование взрослых.

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF CONTINUING EDUCATION IN PEDAGOGICAL TRAINING SYSTEM FOR PROSPECTIVE MASTERS IN THE CONTEXT OF ACMEOLOGICAL APPROACH

Alexandra Dubaseniuk,

Honored Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Professor of the Department of Pedagogy

Zhytomyr Ivan Franko State University

40, Velyka Berdychivska St, 10008, Ukraine

dubasenyuk@ukr.net

The article reveals the peculiarities of the perspective teachers mastering the continuing education by studying the course of andragogy with the basics of acmeology in the conditions of the magistracy. The students acquire the categorical apparatus of this sphere; and also consider continuous education: 1) as the main principle of its organization, 2) as a system that covers all levels of education from preschool to postgraduate. They also fathom the basic functions of lifelong learning: compensating, adaptive developmental. An important part is the acmeological approach to continuing education and in particular to the pedagogical training of undergraduate students, which helps the students: to learn to identify the natural potential of each person and create a favorable educational environment for the creative productive development of the personality's interests and talents. In the conditions of the magistracy, the students acquire the principles of organization of the system of continuous education (humanization, continuity, predictability, variability, ability to self-organization and self-development). Conceptual foundations of continuing education appear as a condition and a means of development of the personality and society. The graduates master the peculiarities and requirements for adult learning: the leading role of self-study, the importance of organizing teamwork, individualization and systematic learning, updating its results, the need to rely on adult experience, freedom in choosing the goals, content, forms, methods, time, place of study, the development of educational needs.

Key words: acmeological approach, adult education. continuous education, conceptual positions, undergraduate students.

Актуальність проблеми. Процеси суспільної трансформації неминуче спричиняють зміну різних соціальних структур, наповнюють їх функціонування новим змістом. Зазнає змін і система вищої освіти, яка повинна забезпечити педагогічну підготовку майбутніх магістрів до роботи в нових соціокультурних умовах. Тим самим вагомо підвищується роль педагога у формуванні особистості — важливого ресурсу прогресивного розвитку сучасного суспільства. Необхідно привести процес навчання у відповідність до нових вимог суспільства, наповнити його новим змістом, не лише співзвучним із сьогоденними реаліями освіти, але й спрямованим на випереджуюче реагуван-

ня на зміни в потребах суспільства. Ключовим чинником дієвості такого реформування є перегляд змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів в умовах магістратури.

Прогнозування та визначення конкретних шляхів реалізації педагогічної освіти на сучасному етапі розвитку нашої держави має ґрунтуватися на врахуванні особливостей, іманентно притаманних самому цивілізаційному розвитку, передусім взаємодії еволюційних і революційних змін. Кардинальним змінам у суспільстві відповідають докорінні зміни у підходах до безперервної освіти особистості. Особливої ваги вони набирають сьогодні: освітні заклади починають працювати у новому законодавчому просторі відповідно до законів України

«Про освіту» та «Про вищу освіту», Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (проект), Концепції освіти дорослих в Україні (2011), Концепції розвитку педагогічної освіти (проект, 2017) тощо.

Проблема неперервної освіти вивчалася багатьма зарубіжними (П. Джарвіс, Дж. Кідд, Е. Кінг, С. Кортней, П. Ленгранд, М. Ноулс, А. Роджерс, Б.Г. Ананьев, А.В. Даринський, С.І. Змеєв І.А. Колеснікова, Н.В. Кузьміна) та вітчизняними вченими (О.В. Аніщенко, С.П. Архіпова Л.Б. Лук'янова, Н.Г. Ничкало, Л.Є. Сігаєва, О.І. Огієнко та ін.) в різних аспектах — законодавчому, теоретико-методологічному, концептуальному (Архіпова, 2002; Змеєв, 2007; Онушкин, Огарев, 1995; Освіта дорослих, 2002).

Мета статті — проаналізувати особливості засвоєння майбутніми педагогами концептуальних положень неперервної освіти в умовах магістратури у контексті сучасних викликів.

Реформування системи вищої освіти зумовлює появу у магістерських програмах нових педагогічних дисциплін, одна з яких — «Андрагогіка з основами акмеології». Магістранти мають засвоїти концептуальні положення неперервної освіти, спрямовані на розвиток особистості впродовж життя: усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя людини; постійне цілеспрямоване залучення людини до соціокультурного досвіду, яке має здійснюватися на всіх етапах існуючої системи освіти; створення умов для безперервного навчання людини, забезпечення взаємозв'язку і наступності на різних етапах системи освіти. У теорії і практиці безперервної освіти особливий акцент робиться на освіті дорослих за межами базової освіти — набуття і підвищення кваліфікації, перепідготовка у процесі зміни професії, освіта у процесі адаптації до зміни соціальних умов.

Майбутні педагоги вивчають різні позиції науковців щодо *визначення неперервної освіти як процесу*. Серед них — «ціложиттєве навчання», «продовжувана освіта», «довічна освіта», «довічне учіння», «перманентна освіта», «подальша освіта», «освіта дорослих» тощо. Існує і таке поняття, як «поновлювана освіта» — одержання освіти «певними частинами» впродовж життя, відхід від практики тривалого навчання у виші, відірваного від трудової діяльності, взаємодія освіти з іншими видами діяльності, зокрема з професійною. Можна виділити різні погляди вчених щодо поняття «неперервна освіта». Один із спеціалістів у цій сфері О.П. Владиславлев зазначає: поки мало

хто по суті усвідомлює, що неперервна освіта вимагає принципово нових змін у підходах до організації всієї системи освіти; концепція освіти — як базової, так і допоміжної — повинна принципово відрізнятися від традиційної. На Заході така концепція вже створена, і вона суттєво відрізняється від нашої (О.П. Владиславлев, 1989).

Магістранти знайомляться з ідеями зарубіжних учених, які розглядають неперервну освіту у таких основних аспектах: по-перше, як головний принцип організації системи освіти, а по-друге, як систему, що охоплює всі рівні освіти від дошкільної до післявузівської і забезпечує людині можливість накопичення й удосконалення професійних і загальнокультурних знань протягом усього життя. У розвинених країнах безперервна освіта стала функціональним доповненням до діяльності недостатньо розвинених шкільних освітніх систем. З кінця 60-х років неперервна освіта ХХ ст. — неодмінний атрибут освіти дорослих. Сьогодні її проблематика концентрується у сфері андрагогіки. Особливо інтенсивно неперервна освіта дорослих розвивається з акцентом на гнучкі освітні послуги, в яких поєднується загальноосвітня і професійна підготовка (навчальні центри, центри освіти дорослих, відкриті університети, регіональні коледжі) (Алибекова, 1992, с. 54).

Мету освіти впродовж життя Л.Б. Лук'янова визначає як цілісний розвиток особистості протягом життя, підвищення її професійної і соціальної адаптації в швидко змінюваному сучасному суспільстві; розвиток її здатностей і можливостей, де центральну позицію ідеї посідає сама людина, її особистість, бажання й прагнення постійного розвитку (Основи андрагогіки, 2003, с. 9).

Проблематику неперервної освіти можна умовно поділити на дві сфери. Перша — пов'язана з побудовою неперервної освіти як частини соціальної практики (соціально-освітній аспект неперервної освіти). Друга — із самим процесом освоєння людиною нового життєвого, соціального досвіду (психолого-педагогічний аспект неперервної освіти).

У науковій літературі виділяють такі *функції неперервної освіти*, які мають осмислити майбутні педагоги: компенсуюча (ліквідація прогалин базової освіти), адаптивна (оперативна підготовка і перепідготовка в умовах змінної виробничої і соціальної ситуації), розвивальна (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання) (Архіпова, 2002).

При цьому канали реалізації неперервної освіти охоплюють усю сферу формальної і не-

формальної освіти, зокрема державну освітню систему, приватні навчальні заклади, очне, вечірнє і заочне навчання, а також «дистанційну освіту» (засоби поштового зв'язку, теле- і радіокомунікації, комп'ютерного доступу до банків інформації телефонними каналами і т. ін.), що пов'язано зі зростанням рівня інформатизації суспільства, розширенням можливостей доступу до різних інформаційних фондів.

Ідея неперервної освіти пов'язана з переходом освітньої теорії і практики від парадигми викладання до парадигми самоосвіти і саморозвитку. Це означає її перехід у засіб творчого зростання особистості, потреби людини у реалізації її творчого потенціалу, конструктивного подолання ситуації соціальної і професійної життєвої кризи. І тут велика роль належить педагогу, андрагогу, який має допомагати зростаючій особистості долати життєві кризові явища.

Для майбутніх магістрів важливим є *акмеологічний аспект* неперервної освіти: допомога з боку педагогів, андрагогів у визначенні природного потенціалу кожної людини та створення умов для максимального розвитку цього потенціалу, оскільки людина може отримувати задоволення тільки від такої роботи, яка відповідає її потребам, інтересам, схильностям, обдаруванням. Тому для психолого-педагогічних досліджень важливою сферою проблематики неперервної освіти є питання самоактуалізації людиною своїх цінностей і творчого потенціалу в освітньому процесі (Анан'єв, 1977; Кузьміна, 2002). Неперервна освіта в її широкому розумінні не обмежується термінами, простором, місцем та методами учіння; вона об'єднує всю діяльність і ресурси у сфері освіти, спрямована на досягнення гармонійного розвитку потенціалу особистості і прогресу у перетворенні суспільства.

Водночас неперервна освіта розглядається і як *засіб зв'язку та інтеграції* елементів існуючої системи освіти, і як *основоположний принцип* організаційної перебудови різних ланок освіти. Для майбутніх магістрів вагомими постають ціннісні характеристики неперервної освіти, а саме: гуманізм; демократизм (рівність доступу); всезагальність (включеність всього населення до різних структур і рівнів освіти); інтеграція (формальних і неформальних структур традиційного і нового типу); гнучкість (навчальних планів і програм, способів організації навчального процесу); варіантність стратегій учня, зв'язок із життям індивіда, професійною і соціальною діяльністю.

Неперервна освіта в Україні набуває особливого значення в умовах формування ринкових

відносин, своєрідної соціокультурної ситуації, за якої гнучкість і мобільність не зводяться лише до сфери виробничого функціонування людини, але й стають як соціальною, так і особистісною проблемою, що безпосередньо відображається на освітній сфері (Концепція освіти дорослих в Україні, 2011).

Найважливіші проблеми неперервної освіти, які мають усвідомити майбутні педагоги, пов'язані з інтеграцією усталеної освітньої системи і навчальних закладів нового типу, координацією й інтеграцією української освіти зі світовим освітнім співтовариством. У деяких країнах діють регіональні й міжнародні центри, які розробляють проблематику і координують програми та інформаційний обмін з питань неперервної освіти, переважно дорослих. Зокрема, відома діяльність таких організацій, як Європейський центр з питань неперервної освіти і дозвілля, Африканська асоціація з грамотності й освіти дорослих, Європейська асоціація з освіти дорослих тощо. Особливої ваги у світі набула Американська національна асоціація з освіти дорослих і неперервної освіти. З 1973 р. діє Міжнародна рада з освіти дорослих.

Неперервна освіта постає як веління науково-технічної цивілізації, еволюційно-поступального розвитку суспільства. Під впливом цих факторів відбуваються значні зміни в системі освіти: право на освіту в будь-якому віці; пріоритетне завдання освіти — забезпечити людину розумінням наукової картини навколишнього світу, знаннями, уміннями і навичками, необхідними для повноцінної творчої праці, яка приносила б задоволення життям у сучасному суспільстві; орієнтація при виборі змісту, форм та методів навчання на інтереси розвитку людини як особистості і як активного і компетентного суб'єкта різних видів діяльності; зосередженість діяльності всіх видів навчальних закладів на формуванні і збагаченні таких особистісно значущих якостей людини, як розвиток інтелектуального потенціалу співгромадян, громадянськість, мобільність, здатність до багатогранної участі у житті суспільства; освіта має забезпечити процес перманентності розвитку людини, а тому повинна стати природною основою, складовою її способу життя у будь-якому віці.

В основу побудови системи неперервної освіти слід покласти такі передумови, які мають засвоїти майбутні магістри: різні, але адекватні для кожного члена суспільства можливості отримання загальної і професійної освіти, що відображають його соціальні наміри, професійні інтереси та максимально задовольняють

індивідуальні, духовні, інтелектуальні потреби особистості; рівноцінність у часі навчання у різних навчальних закладах для отримання відповідного рівня освіти (професійного), а також наявність принципової можливості нетрадиційних шляхів одержання освіти (наприклад, екстернат) при обов'язковому забезпеченні належного рівня професійної компетентності; завершеність освіти на кожному рівні підготовки до професійної діяльності, що забезпечує, з одного боку, рівень професійної компетентності, необхідний для активного вступу в трудову діяльність (швидку адаптацію), а з іншого — створює фундамент і «необхідність» для подальшого професійного вдосконалення; гнучкість організаційних форм професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації, їх спрямованість на вирішення освітніх завдань при максимальній економії ресурсів системи (інтеграція, центри колективного користування та ін.).

В умовах магістратури студенти оволодівають *принципами організації системи неперервної освіти*. Так, *гуманізація* має на меті орієнтацію всіх підсистем (починаючи з дошкільної освіти) на формування різнобічно і гармонійно розвиненої особистості, на виховання розмаїття індивідуальностей, що передбачає діалогічність і диференціацію навчально-виховних систем, розгляд загальної освіти як мети і засобу всіх підсистем, гуманізацію навчальних дисциплін (природничо-наукових, соціально-культурних, технічних і технологічних циклів). *Наступність* — відображення на кожному рівні освіти перспективних вимог наступних її ланок і системи освіти в цілому, розгляд кожного рівня освіти як моменту переходу від попереднього рівня до наступного. *Прогностичність*, тобто орієнтація навчально-виховних цілей системи освіти не тільки на актуальні, але й на перспективні вимоги соціального замовлення і на актуальні та перспективні потреби, що розвиваються, і пізнавальні здібності самої особистості. *Варіативність*, як можливість досягнення цілей освіти в різних формах і режимах (часових і просторових). *Здатність до самоорганізації і саморозвитку*, що виявляється в гнучкості та адаптивності навчально-виховних систем, у здатності перебудовуватись, переходити в новий режим функціонування залежно від обставин, що змінюються, а при необхідності — впливати на ці обставини, перетворювати їх (Архіпова, 2002, с. 42).

Таким чином, неперервна освіта дорослих, що важливо засвоїти студентам магістратури, постає як умова розвитку особистості і суспіль-

ства. Освіта дорослих є підсистемою загальної системи неперервної освіти, її відносно відокремленим підрозділом, основне завдання якого — сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя. У цьому сенсі освіта дорослих є соціальним інститутом, який забезпечує довічне збагачення творчого потенціалу особистості.

Майбутні магістри вивчають і осмислюють відмінності освіти дорослих від дитячо-юнацької (Л.Б. Лук'янова, Л.Є. Сігаєва). Ці особливості зумовлені: а) специфікою контингенту: суб'єктами навчальної діяльності є особи, залучені до сфери професійної діяльності; дорослі, які готують себе до нових соціальних ролей в умовах ринкової економіки; безробітні; люди «третього віку»; інваліди; особи, які змінили через певні обставини звичний спосіб життя (переселенці, колишні військовослужбовці); б) своєрідністю освітніх закладів, форм і методів їх діяльності — орієнтація на освітні потреби осіб, що є суб'єктами різних видів практичної діяльності, і на режим їх соціального життя; в) змістом цілей і завдань освітнього процесу, особливостями форм і методів педагогічної роботи із суб'єктами навчальної діяльності: при цьому акцент робиться на засвоєння нового (прогресивного) соціально-культурного досвіду; використання переважно активних форм і методів навчання дорослих (Змеев, 2007; Основи андрагогіки, 2003; Онушкин, 1995).

Студенти магістратури розуміють, що дорослий має специфічні характеристики. Доросла людина усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю, володіє запасом життєвого, професійного і соціального досвіду, який стає дедалі більш важливим джерелом навчання її самої та її колег; у своїй готовності до навчання вона виходить із прагнення за допомогою навчання вирішити життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей, прагне негайної реалізації здобутих знань, умінь, навичок і якостей; у навчальній діяльності залежить значною мірою від побутових, професійних, соціальних та інших умов (Архіпова, 2002, с. 45).

Магістранти засвоюють особливості та вимоги до навчання дорослих:

- 1) провідна роль самостійного навчання, яке стає основним видом навчальної діяльності;
- 2) важливість організації спільної роботи, пов'язаної з плануванням, реалізацією й оцінюванням процесу навчання;
- 3) необхідність опори на досвід дорослих, який використовується як одне з джерел навчання;

4) індивідуалізація навчання, що передбачає створення індивідуальної програми, орієнтованої на конкретні освітні потреби і завдання дорослих учнів, певний рівень їх підготовки, досвід і психофізіологічні особливості;

5) системність навчання, що передбачає дотримання відповідних цілей — змісту — форм — методів — засобів навчання й оцінки результатів;

6) відповідність конкретним життєво важливим цілям (виконання нових соціальних ролей, удосконалення особистості), врахування професійних і соціальних факторів;

7) актуалізація результатів навчання, орієнтованого на негайне застосування на практиці отриманих знань, умінь і навичок;

8) надання певної свободи при виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, термінів, часу, місця навчання і способів оцінки результатів;

9) розвиток освітніх потреб (конкретизація нових після досягнення поставлених раніше завдань) (Архіпова, 2002, с. 45).

Майбутні педагоги мають осмислити нові функції андрагога, який насамперед виступає експертом, організатором спільної навчальної діяльності, у подальшому створює авторські навчальні програми, в т. ч. індивідуальні, і тільки потім — джерело додаткових знань, умінь, навичок і розвитку нових якостей особистості. Педагог/андрагог постає не стільки наставником, скільки консультантом, творцем сприятливих розвивальних умов.

С.П. Архіпова зазначає, що зміст освіти дорослих також повинен мати поліфункційний характер, на відміну від «мономоделі», орієнтованої на підготовку до тієї чи іншої професійної діяльності. За умови такого підходу науковці виділяють різні типи освіти: освіта, зорієнтована на навчання основ знань (грамотності); освіта, спрямована на самовизначення людини у різних сферах діяльності, що передбачає зв'язок загальної і професійної освіти із загальнокультурним розвитком особистості; освіта, орієнтована на залучення людини до загальнолюдських цінностей, сучасної цивілізації, глобальних проблем сучасності.

Майбутнім магістрантам важливо засвоїти психологічні аспекти безперервної освіти. Так, Б.Г. Ананьєв за результатами програми комплексного вивчення особистості зрілої людини дійшов такого висновку: «У ході освіти дорослої людини зростає ступінь навченості при деякому уповільненні швидкості інтелектуальних реакцій» (Ананьєв, 1977, с. 36). Виявлено, що загальна і спеціальна освіта для дорослих не лише виконує культурну і технічну функції, але й допомагає підвищенню життєздатності і життєстійкості

людини. Саме розвиток інтелекту особистості, здатності до навчання, постійної самоосвіти дорослої людини — велика сила, яка протистойть еволюційним процесам (Ананьєв, 1977, с. 362). Доведено, що освіта постає головним фактором розвитку зрілої людини (Кузьміна, 2002, с. 8).

Крім того, багатовимірне бачення неперервної освіти, основою якого є глибоке володіння концептуальними педагогічними положеннями, сприяє усвідомленню магістрантами перспективних тенденцій та завдань сучасної освіти та освіти дорослих зокрема; допомагає орієнтуватися у нових концепціях, теоріях, ідеях, технологіях; ознайомлює майбутніх магістрів із системою науково-педагогічних та дослідницьких методів аналітико-синтетичної діяльності; забезпечує ефективність проектування цілей, завдань, форм та методів неперервної освіти та педагогічної діяльності вчителя; дає змогу моделювати педагогічні ситуації та аналізувати шляхи їх розв'язання.

Відповідно у магістрантів поступово формується концептуальне мислення щодо проблематики неперервної освіти за такими рівнями: *репродуктивний* (знайомляться з основними поняттями сфери безперервної освіти та освіти дорослих, усвідомлюють її значення); *адаптивний* (дають інтерпретацію опорної схеми розділу, визначають та пояснюють сутність базових понять на основі їх категорійного аналізу, інтерпретують загальні закономірності процесу становлення особистості та обґрунтовують вплив провідних чинників на цей процес); *конструктивний* (використовують набуті знання та традиційні методи при розв'язанні стандартних педагогічних ситуацій під керівництвом викладача, прагнуть конструювати власні визначення базових понять розділу); *творчий* (реалізують набуті знання у нестандартних ситуаціях, при розв'язанні складних педагогічних проблем під керівництвом викладача, застосовуючи при цьому нестандартні прийоми і засоби; прагнуть до розвитку певних особистісних якостей); *дослідницький* (встановлюють логіко-структурну залежність між основними педагогічними поняттями, самостійно розробляють опорні схеми з окремих питань, пишуть реферати з актуальних проблем освіти дорослих, виступають з доповідями, набувають рис педагога-дослідника, узагальнюють результати своєї роботи); *оцінно-узагальнюючий* (оцінюють значення неперервної освіти у сучасних умовах, ґрунтуючись на визначених критеріях, виконують творчі роботи, оцінюють результати власної діяльності, досягають успіху в розвитку та реалізації власного природного потенціалу).

Отже, процес засвоєння майбутніми педагогами концептуальних положень неперервної освіти при вивченні курсу «Андрагогіки з основами акмеології» в умовах магістратури передбачає врахування акмеологічних умов системи ціложиттєвого навчання, що сприяє їх особистісно-професійному зростанню. До таких умов віднесено: врахування принципів організації безперервної освіти; упровадження суб'єктного підходу, пов'язаного з розвитком природного потенціалу і творчих здібностей майбутнього педагога, що дають змогу йому вибудовувати продуктивні стратегії життєвого шляху; посилення інтеграційної ролі андрагогічного та акмеологічного супроводу як цілісного і безперервного процесу вивчення,

розвитку, саморозвитку пізнавальної сфери й особистості майбутнього педагога, розробку і реалізацію відповідного змісту, моделей, технологій освіти дорослих.

Висновки. Таким чином, засвоєння майбутніми магістрами концептуальних положень неперервної освіти передбачає моделювання розвивального акмеологічного середовища, що створює не тільки теоретико-методологічне підґрунтя для розгортання наукового пошуку у сфері андрагогічної та акмеологічної проблематики, але й передбачає забезпечення ефективних умов для особистісного і професійного зростання педагога, досягнення ним акме-вершин у сфері професійної майстерності.

ДЖЕРЕЛА

1. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: моногр. / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. Санкт-Петербург — Коломна — Рязань, 2008. 376 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 379 с.
3. Антонов Н.А. Непрерывное образование и вуз. М.: Наука, 1989.
4. Алибекова Г.З. Учебно-педагогические комплексы в системе непрерывного образования. Советская педагогика. 1992. № 9, 10. С. 54–60.
5. Архипова С.П. Основы андрагогіки: навч. посіб. Черкаси, 2002. 183 с.
6. Владиславлев А.П. В поисках концепции. Вестник высшей школы. 1989. № 6. С. 48–50.
7. Даринский А.В. Кого и как включать в систему образования взрослых. Педагогика. 1995. № 2. С. 61–64.
8. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.
9. Концепція освіти дорослих в Україні / укл. Лук'янова Л.Б. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. 24 с.
10. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. СПб., 2002. С. 8.
11. Основы андрагогіки / под. ред. И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2003. С. 5–19.
12. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. СПб., 1995. С. 98–99.
13. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [моногр.] / авт. кол.: Лук'янова Л.Б., Сігаєва Л.Є., Аніщенко О.В. та ін. К.: Педагогічна думка, 2012. 420 с.
14. Степанова Е.И. Психология взрослых — основа акмеологии. СПб., 1995. С. 36.

REFERENCES

1. Akmeologiya kachestva professionalnoi deiatelnosti spetsialista. (2008). [The Acmeology of Qualities of Professional Activity of Specialist]; monografiia / N.V. Kuzmina, S.D. Pozharskii, L.E. Pautova. Sankt-Peterburg-Kolomna-Riazan, 376 p. (in Russian).
2. Ananiev B.G. (1977). O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiia [About the Problems of Modern Person Study]. Moskva, Nauka, 379 p. (in Russian).
3. Antov N.A. (1989). Nepreryvnoie obrazovaniie i VUZ [Continuous Education and High Education Institute]. Moskva, Nauka (in Russian).
4. Alibekova G.Z. (1992). Uchebno-pedagogicheskie komplekсы v sisteme nepreryvnogo obrazovaniia [Studying and Pedagogical Complexes in the System of Continuous Education]. Sovetskaia Pedagogika, 9, 10, 54–60 (in Russian).
5. Arkhypova S.P. (2002). Osnovy andrahohiky [The Fundamentals of Andragogy]. Cherkasy, 183 p. (in Ukrainian).
6. Vladislavlev A.P. (1989). V poiskakh kontseptsii [In Search of Conception.] Vestnik vysshei shkoly, 6, 48–50 (in Russian).

7. Darinskiy A.V. (1995). Kogo i kak vkluchat v sistemu obrazovaniia vzroslykh [Who and How must be Included in the System of Adult Education]. *Pedagogika*, 2, 61–64 (in Russian).
8. Zmeiev S.I. (2007). Andragogika: osnovy teorii, istorii i tekhnologii obucheniia vzroslykh [Andragogy: Fundamentals of Theory, History and Technology of Adult Education]. Moskva, PER SE, 272 p. (in Russian).
9. Kontseptsii osvity doroslykh v Ukrayini (2011). [Concep to Adult Education in Ukraine]. Ukladalnyk Lukianova L.B., Nizhyn, PP Lysenko MM, 24 p. (in Ukrainian).
10. Kuzmina N.V. (2002). Predmet akmeologii [Subject of Acmeology] SPb, p. 8 (in Russian).
11. Osnovy andragogiki. (2003). [Fundamentals of Andragogy]. Pod redaktsiei I.A. Kolesnikovoi, Moskva, Akademiia, pp. 5–19 (in Ukrainian).
13. Osvita doroslykh: teoretychni i metodolohichni zasady. (2012). [Adult Education: theoretical and methodological fundamentals]. Avtorskyi kolektyv: Lukianova L.B., Sihaieva L.Ye., Anishchenko O.V. ta in. Kyiv, Pedahohichna dumka, 420 p. (in Russian).
14. Stepanova E.I. (1995). Psikhologiiia vzroslykh — osnova akmeologii [Psychology of Adults is Fundamentals of Acmeology]. SPb, 36 p. (in Russian).

Батечко Ніна,

завідувач науково-дослідної лабораторії освітології
Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, доцент,
вул. Маршала Тимошенка, 13-б, м. Київ, 04212, Україна,
n.batechko@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0002-3772-4489

СИНЕРГЕТИЧНИЙ І АКМЕОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТИ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті висвітлено процес підготовки науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах магістратури на засадах основних положень синергетичного та акмеологічного підходів. У результаті аналізу самопізнання, самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення майбутнього науково-педагогічного працівника простежено етапи його становлення як професіонала й особистості. Доведено органічну єдність рівня самоорганізації майбутнього педагога і процесу формування його професіоналізму. Феномен досягнення вершин професіоналізму майбутнім науково-педагогічним працівником закладів вищої освіти представлено як неперервний процес його самоорганізації.

Ключові слова: синергетика, акмеологія, магістр, магістратура, викладач вищої школи.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ И АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ЗАВЕДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ

Батечко Ніна,

заведующая научно-исследовательской лабораторией освітології
Киевского университета имени Бориса Гринченко,
доктор педагогических наук, доцент,
ул. Маршала Тимошенко, 13-Б, г. Киев, 04212, Украина,
n.batechko@kubg.edu.ua

В статье отражен процесс подготовки научно-педагогических работников высших учебных заведений в условиях магистратуры, основанный на главных положениях синергетического и акмеологического подходов. В результате анализа самопознания, самовоспитания, саморазвития, самосовершенствования будущего преподавателя отслежены этапы его становления как профессионала и как личности. Доказано органическое единство уровня самоорганизации будущего педагога и процесса формирования его профессионализма. Феномен достижения вершин профессионализма будущим преподавателем высшей школы представлен как непрерывный процесс его самоорганизации.

Ключевые слова: синергетика, акмеология, магистр, магистратура, преподаватель высшей школы.

SYNERGETIC AND ACMEOLOGICAL CONTEXTS OF TRAINING SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF MASTER'S DEGREE COURSE

Nina Batechko,

Head of the Educology Research Laboratory

Borys Grinchenko Kyiv University

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

13-B, Marshala Tymoshenka St, 04212, Kyiv, Ukraine,

n.batechka@kubg.edu.ua

The article presents the process and topical problems of training teachers of higher education institutions in the conditions of Master's degree course. It is noted that modern requirements to the quality of higher education demand the most efficient and adequate concepts and models of training. Theoretical and methodological basis of the research is represented by the synthesis of synergetic and acmeological approaches which allows the most complete consideration of the problematycity, conceptuality, scope and peculiarities of the training of scientific and pedagogical staff of higher educational institutions in the conditions of Master's degree course. At the same time, the integration of acmeological and synergistic approaches is presented as a condition for modeling the process of preparing future scientific and pedagogical staff in higher education institutions. As a result of the analysis of self-knowledge, self-education, self-development and self-improvement of the future pedagogue, the stages of his development as a professional and a personality have been traced. The evolution of this process has been presented in the form of some functional dependence between the level of professionalism of the Master's degree student and the level of his self-organization. The phenomenon of achieving the peaks of professionalism by the future scientific and pedagogical worker of higher educational institutions has been presented as a continuous process of his or her self-organization.

Key words: *synergetics, acmeology, master, master's degree course, scientific and pedagogical worker of higher school.*

Вступ. Зміна завдань сучасної вищої освіти актуалізує проблему підготовки науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, зокрема в умовах магістратури. В сучасних умовах викладач — головний об'єкт у сфері вищої освіти: як інноваційного розвитку закладу вищої освіти, так і успішного впровадження інновацій у цілому в суспільстві (Сисоєва, Батечко, 2011, с. 241).

Одночасно сьогодні в контексті нових вимог до якості вищої освіти існує проблема педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. В умовах компетентнісного підходу до підготовки фахівців з вищою освітою поняття «якість освіти» набуває нового звучання і об'єднує не тільки знання, вміння і навички, а й особистісні якості педагога, здатні забезпечити йому успіх у майбутній професійній діяльності.

Розуміння того, що нинішні магістранти — майбутні науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти, сприяє пошуку найбільш ефективних і адекватних сучасним вимогам концепцій і моделей підготовки.

Моделі мислення, які формувались в минулому, зауважує О. Корсак, в зовсім інших умовах, іноді суперечать новим реаліям життя і нівелюють в очах молоді в цілому безперечно корисну життєву мудрість батьків (Корсак, с. 74). Для сьогодення особливо характерним є наростання суперечності між очевидною, природною інерційною, багаторічною тривалістю циклу первинної освіти (маємо на увазі час від початку навчання до переходу на ринок праці) і непередбачуваними змінами професій тощо...

Враховуючи сказане, наукової платформи, що ґрунтується на таких науках, як педагогіка, психологія чи філософія освіти, явно недостатньо. До вирішення цього питання, на нашу думку, необхідно підходити з міждисциплінарних позицій. Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження послужили синергетичний і акмеологічний підходи, синтез яких дає змогу найбільш повно розглянути проблемність, концептуальність, наповнення та особливості підготовки науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах магістратури.

У форматі нашого дослідження визначаємо методологічні основи застосування синергетичного та акмеологічного підходів у підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури як окремо, так і в їх інтеграції. Вважаємо, що це дасть змогу по-новому проектувати і конструювати освітні стандарти, професійні програми підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти і відповідно організовувати навчально-виховний процес.

Синергетичний підхід як інноваційна методологія підготовки майбутніх магістрів-викладачів. Інтеграція української вищої освіти в європейський і світовий освітній простори зумовлює значні успіхи України в розвитку магістерської підготовки. Але слід відзначити, що системних, цілісних досліджень з цієї проблематики поки що не з'явилося; у наявних працях науковців з пострадянського простору, зокрема з України, простежується безсистемність, фрагментарне відображення окремих аспектів. Як зазначає А. Єременко (2003), відсутність цілісного розгляду зазначеної проблеми провокує ситуацію неоднозначності, різноспрямованих підходів до з'ясування принципів основ теорії і методики магістерської підготовки (с. 92).

Фахівці з проблем освіти, зокрема вищої, наголошують, що неможливо досягти успіху в цій сфері, використовуючи тільки звичні закони традиційної педагогіки. Сформована у відповідь на потреби техногенної цивілізації, вона ґрунтується на методології, ідеях і принципах класичного раціоналізму, а отже, виявляється не готовою до повноцінного розв'язання проблем, що стоять перед вищою освітою в епоху суспільства знань (Єршова-Бабенко).

На наш погляд, найбільш оптимальна наукова методологія, що дає змогу проаналізувати реалії розвитку магістерської підготовки в Україні та розробити засоби і способи її поліпшення, — синергетика. Саме синергетика, яка розкриває загальні механізми і закономірності самоорганізації й організації, дає змогу, в нашому розумінні, найбільш повно проілюструвати сутність магістерської підготовки та її нерозривний зв'язок з потребами суспільства. Розкриваючи спільність явищ і процесів різної природи, вона здатна об'єднати різнопредметні наукові знання в цілісну систему, ставши концептуальною основою їх інтеграції на теоретичному і методологічному рівнях.

Розглянемо освітній процес підготовки науково-педагогічного працівника вищої школи в умовах магістратури як відкриту нелінійну систему, здатну до самоорганізації. Підійдемо

до самоорганізації як до процесу, в ході якого утворюється і вдосконалюється організація об'єктів складної динамічної природи. Самоорганізація простежується лише в системах, що мають високий рівень складності, достатню кількість елементів, зв'язок між якими має не жорсткий, а скоріше імовірнісний характер.

Так, зокрема, Г. Рузавін (1993) виділив такі передумови виникнення феномена самоорганізації:

- відкритість системи, тобто її здатність обмінюватися енергією та інформацією з навколишнім середовищем;

- достатню віддаленість системи від точки рівноваги;

- невідновуваність системи.

Саме такі властивості мають педагогічні системи підготовки магістрів, зокрема майбутніх науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Досліджувана система є відкритою, оскільки в ній постійно йде обмін інформацією між педагогом і магістрантами (зворотний зв'язок), з'являються нові ідеї, методи і засоби навчання. Під час освітнього процесу змінюється і зміст навчання, оскільки на даний момент він не відповідає вимогам магістрантів. Це має місце саме в магістратурі, тому що на відміну від бакалавра магістрант більш рішуче налаштований на кінцевий результат і якість навчання. Таким чином, утворюється нелінійність як процесу, так і результату. Під час навчання в магістратурі постійно збільшується інформаційний простір, що порушує стійку рівновагу і сприяє проходженню через особливі стани нестійкості (біфуркаційні стани).

Як відмічає І. Черленяк (2005), процес самоорганізації — самовільне виникнення і відносно стійкий стан у відкритих невідновлених системах нових структур, нових рівнів організації, що впливають на вже сформовані рівні і їх трансформацію (с. 68). Найчастіше це відбувається в стані біфуркації системи. У більшості закладів вищої освіти до цього часу зберігається традиційна лекційна система організації освітнього процесу замість нових форм навчання, які б дійсно відповідали якісно новому рівню підготовки магістрів. Уникаючи нових форм організації освітнього процесу, науково-педагогічний працівник часто боїться втратити контроль у ситуації вільного мислення студентів.

Перехід до нових форм організації освітнього процесу дійсно провокує невизначене, хаотичне начало. Але з часом на мікрорівні виникають центри нової організації, навколо яких формуються нові макроструктури, що вима-

гають вже деякого керівництва ними. Подібні явища можна спостерігати під час ділових ігор, ігрового проектування, виконання імітаційних вправ тощо.

Контроль за суб'єктом, що розвивається, з позиції синергетики, не може здійснюватися шляхом силового на нього тиску, він орієнтує на зміну характеру взаємодії педагога та студентів. Науково-педагогічний працівник вже не протистоїть педагогічній системі як щось зовнішнє, а перетворюється на відповідного суб'єкта (частину системи, на яку впливає). Як правило, за таких умов утворюється ґрунт для творчої взаємодії суб'єктів педагогічної системи. Зорієнтована на спільну творчість, нова якість взаємодії студентів з науково-педагогічним працівником сприяє креативному прояву внутрішніх джерел саморозвитку і самоорганізації в студентській аудиторії.

Таким чином, на прикладі підготовки магістрів ми простежили, як принципи синергетики впливають на взаємодію великої кількості підсистем, що сприяють утворенню стійких структур і самоорганізації.

Підготовка магістрів — майбутніх викладачів як акмеологічна проблема. Загальновідомо, що якість магістерської підготовки визначається за такими критеріями:

- кількість випускників магістратури;
- рівень їх знань;
- працевлаштування випускників відповідно до набутої кваліфікації.

Проте дедалі більше вчених схиляється до думки, що важливе значення в майбутній професійній діяльності магістрів мають «людські вимірювання» — прояв суб'єктивності, внутрішні механізми саморегуляції особистості, її здатність до самореалізації, соціальної та професійної мобільності. У цьому аспекті цікавим є висловлювання Л. Мітіної (2005), що вивчає явні відмінності між професіоналом і фахівцем: перший на відміну від другого є суб'єктом професійної діяльності, а не просто носієм купності знань і умінь.

У форматі нашого дослідження цікаво простежити становлення магістра — майбутнього науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти як творчої, успішної особистості, а також процес створення умов для його самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Варто зазначити, що парадигма цих проблем — предмет акмеології, яка вивчає професійне становлення особистості, досягнення вершин професійної діяльності, шляхи і способи вдосконалення людини як професіонала.

Професіоналізм з точки зору акмеології — це властивість особистості, що розвивається, здійснює рух до акме (вершини) майстерності в професії. Акмеологія як наука вивчає закономірності і феномени розвитку людини на ступені її зрілості, особливо в процесі досягнення найбільш високого рівня в цьому розвитку (Сластьонін, 2000, с. 263).

На наш погляд, магістратура має основоположне значення в становленні особистості науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти, а акмеологічний підхід дає змогу методологічно підсилити цей процес.

Підготовку науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти в умовах магістратури можна розглядати як відкриту динамічну систему, що постійно розвивається, змінюється, отримує нові особистісні та індивідуально-психологічні якості, які, у свою чергу, забезпечують широкі можливості соціальної та професійної адаптації, професійного зростання майбутніх педагогів. Системоутворюючим фактором у комплексному дослідженні підготовки майбутнього науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти як суб'єкта праці, спілкування і пізнання в генезі й розвитку є вихід на індивідуальність, яка визначається як унікальне явище, що має власний світ, самосвідомість і саморегуляцію поведінки.

Інтеграція акмеологічного і синергетичного підходів — умова створення моделі підготовки науково-педагогічного працівника. Розглянемо взаємозв'язок між досягненням майбутнім педагогом вершин професіоналізму (акме) і процесом його самоорганізації. Вважаємо, що існує взаємозалежність і взаємозумовленість між рівнем професіоналізму педагога і рівнем його самоорганізації.

У ході дослідження виявлено, що характерна риса педагогів з високим рівнем професіоналізму — гостра, глибоко усвідомлювана ними потреба в самовдосконаленні, а звідси — в підвищенні рівня самоорганізації. Розглянемо еволюцію цього процесу, змодельовавши підготовку викладача вищої школи в умовах магістратури у вигляді деякої функціональної залежності, де незалежна змінна $\eta = \varphi(\xi)$ — змінна рівня професіоналізму магістранта, змінна η — змінна рівня його самоорганізації (рис. 1).

Під час освітнього процесу в магістратурі відбувається перехід розвитку майбутнього педагога від одного типу до іншого. Цей розвиток можна представити у вигляді логічного ланцюжка: професійне самопізнання → професійне самовиховання → професійний саморозвиток → професійне самовдосконалення.

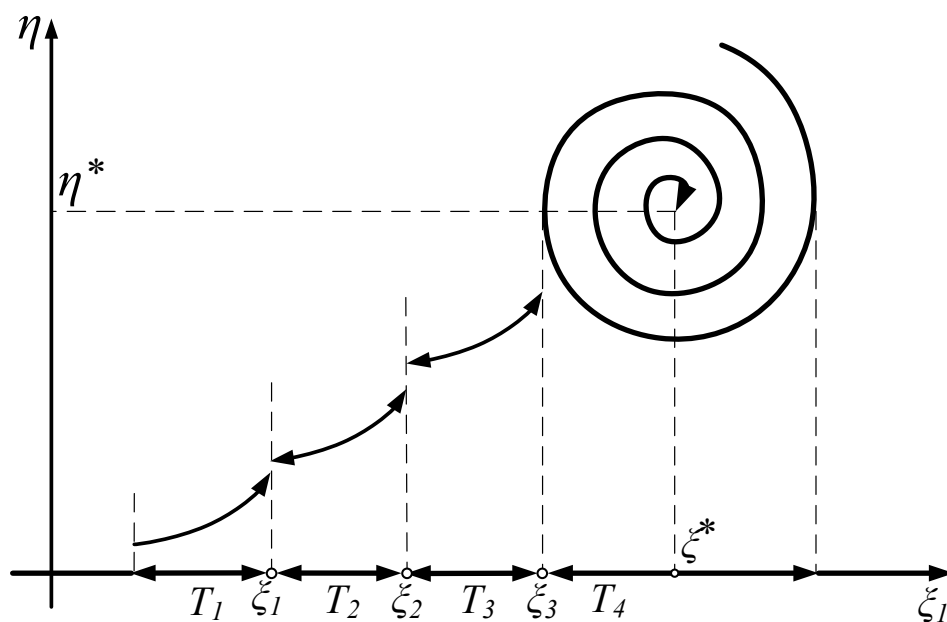


Рис. 1. «Акмесинергетична спіраль» процесу підготовки науково-педагогічного працівника вищої школи в умовах магістратури:

T_1 — період самопізнання; T_2 — період самовиховання; T_3 — період саморозвитку;
 T_4 — період самовдосконалення

Процес самовдосконалення супроводжується переживанням магістрантом нових відчуттів, нових ситуацій, розумінням свого місця в них, в результаті чого реалізується мотивація до майбутньої педагогічної діяльності, критичне ставлення до власної особистості, рефлексивність та інші особистісні структури.

Так, процес професійного самопізнання є умовою становлення, розвитку та вибору життєвого шляху магістранта. Цей етап (на рис. 1 — період T_1) характеризується станом незадоволеності, накопиченням різних відносин, наростанням хаосу. Як показує досвід, у майбутнього педагога стан невідповідності виникає через суперечності між усталеними формами освітнього процесу та інноваційними, прогресивними, які дійсно відповідають характеру навчання в магістратурі. У кульмінаційній точці цього етапу (ξ_1) — точці вибору — система приходить до біфуркаційного стану, в якому вона не може перебувати довго і змушена перейти в інший стан (період T_2).

Для магістранта цей вибір здійснюється безпосередньо відбором пропонованих спеціалізацій магістерських програм (у тому числі педагогічного спрямування) і побудовою індивідуальної освітньої програми.

Зауважимо, що на рис. 1 ми показали точку біфуркації (ξ_1) як точку розриву досліджуваної функціональної залежності, вказуючи тим са-

мим, що вибір педагогічної професії може відбутися, а може і не відбутися. Підкреслюючи важливість точок біфуркації, В. Буданов (2000) вказує, що «лише в них можна несиловим, інформаційним способом, тобто якою завгодно малою дією, вплинути на вибір поведінки системи, на її долю» (с. 301).

Вибір магістрантом педагогічної траєкторії стає необхідною передумовою його саморозвитку, що, у свою чергу, сприяє реалізації освітнього процесу та освітніх потреб студента. Період T_1 є передумовою наступного періоду — періоду еволюції особистості майбутнього науково-педагогічного працівника вищої школи, періоду самовиховання (періоду T_2). Зауважимо, що протягом періодів T_1 і T_2 відбувається незначне зростання рівня самоорганізації особистості майбутнього педагога.

Об'єктивна самоідентифікація магістранта з майбутньою педагогічною професією продуктивна лише в разі оволодіння специфікою педагогічної діяльності. Так, у разі потреби вибору професійної діяльності у студента починається процес професійного самовизначення, який завершується тоді, коли магістр вважає себе професіоналом, розуміє рівень розвитку професійних здібностей, відповідність професійних мотивів, знань, компетентностей тим вимогам, які до нього висуває педагогічна професія. Ступінь відповідності особистості магістранта пе-

дагогічній професії — основне, на наш погляд, протиріччя, у ході вирішення якого відбувається професійний саморозвиток (період T_3). У точці ξ_2 педагогічна система проходить новий біфуркаційний стан. Подолавши невпевненість і сумнів щодо обраної професії, магістрант переходить до наступної стадії — професійного розвитку.

У період професійного розвитку (T_3) відбувається структурування, зростає впорядкованість подальшої професійної діяльності магістранта. Педагогічна система підготовки майбутнього науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти набуває стійкості. Магістрант на цьому етапі вже ставить конкретні цілі своєї освіти, для реалізації яких формуються впорядковані відносини з іншими учасниками освітнього процесу, структурує етапи здійснення магістерської програми в співпраці з викладачем. Зауважимо, що саме на цьому етапі важлива психологічна підтримка майбутнього науково-педагогічного працівника, стимуляція його професійної діяльності.

На етапі професійного саморозвитку майбутнього педагога виникає професійна зрілість, розуміння необхідності саморуху до вершин професіоналізму. Необхідність розуміння самовдосконалення підводить педагогічну систему до нового біфуркаційного стану (точка ξ_3). Саме на цьому етапі, на наш погляд, у майбутнього педагога виникає бажання руху до вершин (акме), і професійна самоорганізація набуває нового рівня. Так, на проміжку T_4 знайдеться така точка x^* , у якій можливе досягнення магістрантом стану акме.

Рівень же самоорганізації, відштовхуючись від точки x^* , відповідає η^* , яка, рухаючись по спіралі, прямує до нескінченності. Педагогічна система на цьому етапі знову переходить у новий нестабільний стан. Магістрант вже чітко знає спрямованість і структуру власної освітньої програми, але в той же час розуміє необхідність вдосконалення власних знань, умінь і компетентностей та підвищення рівня самоорганізації в подальшій професійній діяльності.

З'являється потреба в нових освітніх програмах — актуальних на даний момент розвитку соціуму, змінюється і саме ставлення магістранта до освітнього середовища. Накопичення власного досвіду і розуміння необхідності самовдосконалення, а отже, підвищення рівня самоорганізації, стимулюють потребу в зміні і оновленні освітньої траєкторії, змушують магістранта до повторення пройденого шляху професійного становлення, але вже при інших обставинах. Фактично відбувається «рух по спіралі», яку ми назвали «акмесинергетичною спіраллю» процесу підготовки науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти в умовах магістратури.

Таким чином, на етапі самовдосконалення у магістранта з'являється потреба підвищення рівня самоорганізації. Це, на наш погляд, безперервний процес розробки і реалізації педагогом власної діяльності для досягнення індивідуальних професійних і особистісних позицій. Це поява таких інтеграційних особистісних новоутворень, які підтверджують професійне самовдосконалення. Зауважимо, що цей процес триває протягом усього життя: адже науково-педагогічний працівник, який вчить інших, повинен вчитися сам усе своє життя.

Висновки. Варто підкреслити, що процес підготовки науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах магістратури буде значно ефективнішим, якщо ґрунтуватиметься на теоретичних положеннях синергетики і акмеології. Сформована в цьому випадку модель дає можливість простежити безпосередній зв'язок між етапами зростання професіоналізму майбутнього педагога і необхідністю його самопізнання, самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення. У результаті дослідження ми дійшли висновку, що феномен досягнення вершин професіоналізму майбутнім науково-педагогічним працівником закладу вищої освіти є безперервним процесом його самоорганізації.

ДЖЕРЕЛА

1. Буданов В.Г. Трансдисциплінарне образование, технологии и принципы синергетики. Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов. Москва: Прогресс-Традиция, 2000. С. 285–304.
2. Єременко О.Р. Проблеми і перспективи магістерської підготовки. Соціалізація особистості. Київ: Логос, 2003. С. 92–114.
3. Ершова-Бабенко І.В. Особливості часу, синергетика і концептуально-стратегічні моделі системи вищої освіти у XXI ст. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/ErshBab>
4. Корсак О. Світовий тренд з вимірювання якості середньої і вищої освіти: зарубіжний досвід. Вища школа. 2017. № 4. С. 73–82.

5. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. Москва: Академия, 2005. 368 с.
6. Рузавин Г.И. Парадигма самоорганизации как основа нового мировоззрения. Новая мысль. 1993. № 17–18. С. 51–62.
7. Сисоева С.А., Батечко Н.Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 344 с.
8. Сластенин В.А. Педагогический процесс как система. Москва: ИД «МАГИСТР-ПРЕСС», 2000. 488 с.
9. Черленяк І. Функціональність, синергізм та синергетичність організаційних систем. Вісник НАДУ. 2005. № 3. С. 64–73.

REFERENCES

1. Budanov, V.G. (2000). Transdisciplinarnoie obrazovanie, tekhnologii i printsipy sinergetiki [Transdisciplinary Education, Technologies and Principles of Synergetics]. *Sinergeticheskaia paradigma: mnogoobrazie poiskov i podkhodov*. Moscow, Russia, Progress–Traditsiia, 285–304 (in Russian).
2. Yermenko, O.R. (2003). Problemy i perspektivy mahisterskoi pidhotovky [Problems and Prospects of Master's Training]. *Sotsializatsiia osobystosti*. Kyiv, Ukraine, Lohos, 92–114 (in Ukrainian).
3. Yershova-Babenko, I.V. Osoblyvosti chasu, synerhetyka i kontseptualno-stratehichni modeli systemy vyshchoi osvity u XXI st. [Features of Time, Synergetics and Conceptual-Strategic Models of the System of Higher Education in 21 Century] (in Ukrainian).
<http://spkurdyumov.narod.ru/ErshBab>
4. Korsak, O. (2017). Svitovyi trend z vymiriuvannia yakosti serednioi i vyshchoi osvity: zarubizhnyi dosvid [The World Trend for Measuring the Quality of Secondary and Higher Education]. *Vyshcha shkola*, 4, 73–82 (in Ukrainian).
5. Mitina, L.M., Mitin, G.V., Anisimova, O.A. (2005). Professionalnaia deiatelnost i zdorovie pedagoga [Professional Activity and Health of Teacher]. Moskva, Akademiia (in Russian).
6. Ruzavin, G.I. (1993). Pedagogika samoorganizatsii kak osnova novogo mirovozzreniia [Pedagogy of Self-organization as the Basis of a New Worldview]. *Novaia mysl*, 17–18, 51–62 (in Russian).
7. Sysoieva, S.A., Batechko, N.H. (2011). Vyshcha osvita Ukrainy: realii suchasnoho rozvytku [Higher Education in Ukraine: Realities of Modern Development]. Kyiv, Ukraine: VD EKMO (in Ukrainian).
8. Slatenin, V.A. (2000). Pedagogicheskii protsess kak sistema [Pedagogical Process as a System]. Moskva, ID «MAGISTR-PRESS», 488 p. (in Russian).
19. Cherleniak, I. (2005). Funktsionalnist, synerhizm ta synerhetychnist orhanizatsiinykh system [Functionality, Synergy and Synergy of Organizational Systems]. *Visnyk NADU*, 3, 64–73 (in Ukrainian).

Мельниченко Ольга,

доцент кафедри теорії та історії педагогіки
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат історичних наук, доцент,
б-р І. Шамо, 18/2, м. Київ, 02154, Україна,
melnychenko@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0002-5297-9551

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЗМІН У КОМПЕТЕНЦІЯХ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ АКМЕ-ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлено зміни у компетенціях викладачів вищої школи в сучасних умовах, роль інновацій як рушійних сил та одного з основних факторів підвищення якості освіти і формування акме-особистості. Автор аналізує зміни у навчальному середовищі Європи й України, виокремлює їх тенденції. Особлива увага приділяється факторам стимулювання інновацій у навчальному процесі та показникам практичної діяльності. Розглядається нова освітня модель, що характеризується поступовим переходом від парадигми освіти, яка спирається на викладача, до освіти, спрямованої на студента; наводяться приклади практичного застосування цієї моделі під час навчання у європейських закладах вищої освіти.

Ключові слова: акме-особистість, викладач вищої школи, компетенції, інновації, якість освіти.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ИЗМЕНЕНИЯМ В КОМПЕТЕНЦИЯХ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ АКМЕ-ЛИЧНОСТИ

Мельниченко Ольга,

доцент кафедры теории и истории педагогики
Киевского университета имени Бориса Гринченко,
кандидат исторических наук, доцент,
б-р І. Шамо, 18/2, г. Киев, 02154, Украина
melnychenko@kubg.edu.ua

В статье освещены изменения в компетенциях преподавателей высшей школы в современных условиях, роль инноваций как движущих сил и одного из основных факторов повышения качества образования и формирования акме-личности. Автор анализирует изменения в образовательной среде Европы и Украины, выделяет их тенденции. Особое внимание уделено факторам стимулирования инноваций в учебном процессе и показателям практической деятельности в этом направлении. В статье рассматривается новая образовательная модель, которая характеризуется постепенным переходом от парадигмы образования, опирающегося на преподавателя, к образованию, направленному на студента; приводятся примеры практического применения этой модели при обучении в европейских высших учебных заведениях.

Ключевые слова: акме-личность, инновации, качество образования, компетенции, преподаватель высшей школы.

MODERN REQUIREMENTS FOR CHANGES IN COMPETENCIES OF TEACHER OF HIGHER EDUCATION AS IMPORTANT FACTOR OF DEVELOPMENT OF ACME-PERSONALITY

Olga Melnychenko,

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor

Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy

Borys Grinchenko Kyiv University

18/2 I. Shamo Blvd, Kyiv, 02154, Ukraine

melnychenko@kubg.edu.ua

The article is devoted to changes in the competence of teachers of higher education in modern conditions, as well as the role of innovations as driving forces and one of the main factors for improving the quality of education and acme-personality development. The author analyzes the changes in educational environment of Europe and Ukraine, highlights their tendencies. The author gives special attention to factors of stimulation of innovations in educational process and to indicators of practical activity in this direction. The article considers a new educational model characterized by a gradual transition from a paradigm of education, based on a teacher, to education aimed at a student; gives examples of practical implementation of this model into educational process of European higher education institutions.

Definition of the concept of academic staff — teachers of higher education — at first glance seems a rather simple problem. However, this category includes a rather heterogeneous group of people, even in one country, not to mention other European countries. The research indicates that academic staff can be fragmented and segmented in the following areas: employment status, level, type of main activity (research, training, and management), age and gender, etc. Such a differentiation intended to make knowledge production more and more complex and specialized in the field of society, and requirements for higher education institutions are diversified and growing, which in turn affects the teachers of higher education and the tasks they must perform.

It is a question of qualitative change of the main functions of the teacher of higher education — study and research. In modern conditions of higher education development, it is not possible to imagine a university education without the combination of teaching and research, the practical orientation of the educational process, which perceived by society or entrants as an essential and additional characteristic of the institution. Thanks to the academic staff who provides the learning process, not only through the transfer of knowledge through learning, but also as the development of new knowledge through research, there is a transition to a new quality. Through this approach, students learn in an environment that permeated with practical experience and research by their teachers. In turn, the development of such a medium stimulated by discussing certain aspects with students and considering their issues and ideas. However, in this important educational process variable, there are also negative side effects: an increase in the number of students in almost all higher education institutions does not allow students to be equally involved in research on a research basis, without taking into account the forms of education (correspondence, distance, etc.). In addition, although traditional universities often emphasize the research function of academic staff, new higher education institutions, and especially universities of applied science, have limited scientific potential they focus on their pedagogical roles. One can say that the mass of higher education has increased the differentiation of the academic and research roles of high school teachers, and not their greater complementarity.

The author is a participant of the project of the Visegrad International Fund “High School Teachers Competences in Change”, which is devoted precisely to the study of existing models of the competences of high school lecturers, both European and international, as well as the identification of correlating variables that influence the professional activity of educators. To do this, four partner countries conduct questionnaires among teachers and students for a co-developed diagnosis. The main purpose of this survey is comparative analysis of the essence and state of development of the competences of high school lecturers in partner countries. The result of the project, which designed for a year, will be the definition of a set of competencies that meet the quality criteria and correlate variables in society and in education, as well as the development of proposals for improving the quality of professional activities of academic staff. The unification of approaches to the assessment of the competence levels of academic staff in Ukraine and in the partner countries will promote the fair and effective selection of educators and their self-improvement, as well as approaching acme-personality.

Key words: *acme-personality, competencies, innovation, teacher of higher education, quality of education.*

Вступ. В останні роки під впливом національних та міжнародних подій сектор вищої освіти зазнав глибоких змін. Поряд зі зростанням кількості студентів та різноманітністю форм навчання освіта стає все більш диференційованою, це стосується як організації освітніх установ, так і навчальних програм. Хоча держава як і раніше відіграє вирішальну роль у регулюванні та координації вищої освіти, спостерігається поступовий відхід від суворого централізованого контролю до нових форм управління та впливу, зокрема через нові моделі фінансування та системи забезпечення якості освіти. Крім того, інтернаціоналізація вищої освіти також сприяє структурним змінам в освітній сфері, зокрема щодо розробки навчальних програм, забезпечення якості та мобільності студентів та викладачів.

Зміни у сфері вищої освіти пов'язані перш за все із появою нових спеціальностей та спеціалізацій, очікувань випускників щодо певного статусу та ролі своєї діяльності, а також компетенції академічного персоналу, тобто безпосередньо викладачів вищої школи, які й забезпечують якість освіти. Такого ж висновку дійшла і Європейська комісія з модернізації вищої освіти, визначивши, що «якість реформи та модернізації вищої освіти Європи залежать від компетентності та мотивації викладачів та дослідників» (Modernizations of Higher Education, 2017, р. 5).

Мета статті — висвітлити сучасні зміни у компетенціях викладачів вищої школи і роль інновацій як рушійних сил та одного з основних факторів підвищення якості освіти та формування акме-особистості. Ідея статті на пряму пов'язана з виконанням міжнародного проекту Вишеградського фонду за темою «Компетенції викладачів вищої школи в добу змін» № 21720008, який виконується кафедрою теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка сумісно з Сілезьким університетом в Катовіце (Польща), Університетом Острави (Чехія) та Університетом Матей Бели в Банській Бистриці (Словаччина).

Визначення поняття академічного персоналу — викладачів вищої школи — на перший погляд здається простою проблемою. Однак до цієї категорії належить достатньо неоднорідна група людей навіть в межах однієї країни, не кажучи вже про інші. Дослідження вказує на те, що академічний персонал може бути фрагментованим та сегментованим за такими напрямками: статус зайнятості, рівень, тип основної діяльності (дослідження, навчання, управління),

вік, стать тощо. Така диференціація викликана тим, що виробництво знань стає дедалі більш складною та спеціалізованою сферою суспільства, а вимоги до вищих навчальних закладів диверсифікуються та зростають, що відбивається у свою чергу на викладачах вищої школи та завданнях, які вони повинні виконувати.

Насамперед йдеться про якісну зміну основних функцій викладача вищої школи — навчання та дослідження. У сучасних умовах розвитку вищої освіти неможливо уявити собі університетське навчання без поєднання викладання та дослідження, практичного спрямування навчального процесу, що сприймається суспільством або абітурієнтами як суттєва та додаткова характеристика установи. Завдяки академічному персоналу, який здійснює навчальний процес не тільки на основі передання знань через навчання, але й як вироблення нових знань через дослідження, відбувається перехід до нової якості. Завдяки такому підходу студенти навчаються в середовищі, пронизаному практичним досвідом та дослідженнями своїх викладачів. У свою чергу розвиток такого середовища стимулюється шляхом обговорення окремих аспектів зі студентами та розгляду їхніх запитань та ідей.

Однак у цій важливій змінній навчального процесу існують і негативні побічні моменти: збільшення кількості студентів майже у всіх закладах вищої освіти не дає змоги в рівній мірі залучати їх до навчання на дослідницькій основі, і це без урахування форм навчання (заочної, дистанційної тощо). Крім того, хоча традиційні університети часто підкреслюють дослідницьку функцію академічного персоналу, нові вищі навчальні заклади, особливо університети прикладної науки, мають обмежений науковий потенціал, до того ж зосереджений на своїй педагогічній ролі. Можна сказати, що масовість вищої освіти призвела до посилення диференціації навчальних та дослідницьких ролей викладачів вищої школи, а не до більшої їхньої взаємодоповнюваності.

Як зазначалося раніше, інновації в сучасному світі є рушійними силами змін як у суспільстві в цілому, так і у сфері вищої освіти зокрема. Саме інновації можуть бути одним з основних факторів підвищення якості навчання, якщо вони підтримуються на інституційному рівні управління освітніми закладами.

Інновації в навчальному процесі сьогодні можуть стимулюватися низкою факторів, як-от:

- поєднання навчання та дослідження;
- практичне спрямування навчального процесу;

— тиск з боку роботодавців та студентів (враховуючи збільшення частки тих, що навчаються протягом усього життя) щодо якості та результатів навчання, які відповідали б корпоративним та суспільним вимогам, включаючи такі навички, як критичне мислення, самоуправління, робота в команді та комунікації, а також технічні та спеціальні навички;

— інтернаціоналізація освіти, яка стимулює зміни та інновації у навчанні, забезпечуючи вплив на нові та існуючі практики;

— адаптація до потреб працюючих студентів (для запобігання відсутності студентів в аудиторії);

— зміна професії студентами або отримання другої спеціальності паралельно з першою, що відбувається у змісті запропонованих програм та педагогічних методах (Hénard F., Roseveare D. September 2012).

Зазначені фактори допомагають закладам вищої освіти мислити поза межами традиційних підходів та відповідати на нові виклики. Розробка успішних інновацій та забезпечення їхньої імплементації вимагає відповідного рівня управлінського мислення та можливостей. Передусім це пов'язано з високим рівнем узгодженості дій адміністрації навчального закладу та викладачів.

Як свідчить європейський досвід, під час впровадження інновацій у процес навчання заклади вищої освіти можуть стикнутися з певними ризиками. Наприклад, перебування в режимі безперервної зміни може призвести до невизначеності щодо якості та ідентичності установи. Крім того, процес інновацій може не лише лякати потенційних студентів та викладачів, але й зробити вищу освіту менш доступною (наприклад, висока технологія не є загальнодоступною, і це може стати несприятливим чинником для деяких студентів). Значні нововведення потребують ретельного попереднього аналізу та постійного моніторингу непередбачених наслідків. Деякі інновації також можуть мати ненавмисні або несподівані наслідки в інших сферах або взагалі відхилитися від задуму, якщо не будуть своєчасно внесені зміни до освітньої політики та практики.

Аналіз європейських літературних джерел з теми дослідження дає змогу виокремити показники практичної діяльності, які заохочують викладачів та студентів бути активними новаторами:

— запровадження експериментів та інновацій у практику навчання, із зазначенням, що експерименти, які зазнають невдачі, також є важливими можливостями для навчання;

— залучення студентів до розробки, впровадження та оцінки інноваційних навчально-методичних досліджень;

— залучення до розробки, впровадження та оцінки програми навчання зовнішніх зацікавлених сторін, таких як роботодавці та місцеві громади;

— заохочення інновацій в усьому закладі вищої освіти, в тому числі через багатопрофільні міждисциплінарні проекти;

— винагороджування інноваційних проектів належним чином;

— створення у навчальному закладі середовища для вільного виявлення вірувань, думок, цінностей, традицій та звичок, що сприяє розвитку критичного мислення та толерантного ставлення до іншої думки;

— участь адміністративного і технічного персоналу університету у розробці та впровадженні інноваційних практик у навчальний процес;

— моніторинг впровадження інновацій в навчальний процес для управління ризиками та врахування особливостей людської взаємодії (виявлення перешкод та ситуацій «втомивід інновацій») (Modernizations of Higher Education, 2017, p. 27).

Перераховані показники водночас є й критеріями нової освітньої моделі, яка спрямована на навчання протягом усього життя й складається з поступового переходу від парадигми освіти, що спирається на викладача, до освіти, спрямованої на студента.

Характерними для цієї моделі є такі чинники:

1) трансверсальність навчального плану в межах всього цілісного навчання (теоретична, евристична та аксіологічна);

2) гнучкість часу, простору та змісту, що базуються на функціонуванні університетської системи;

3) розробка нових форматів навчальних посібників, а також забезпечення гнучких методів їх використання (Martina Blašková, Rudolf Blaško, 2014, p. 463–465).

Для цієї моделі в європейському освітньому середовищі було розроблено навчальну програму з акцентом на інтегрований підхід до вмінь та навчальний посібник, що був створений саме для цієї мети.

Академічна трансформація європейської університетської освіти включає три напрямки:

— комплексне інноваційне мислення;

— дослідження інновацій та інформаційних технологій;

— розробку навчальних матеріалів та польових досліджень завдяки інноваційним методам.

Одним з головних моментів інноваційного навчання є зміна ролі викладача таким чином, щоб заохотити студента розвивати самостійні навички навчання, а також визнання того, що робота в аудиторії вимагає від всіх її учасників постійного оновлення та засвоєння нових навичок, знань та уявлень. Показати, як діє ця модель інноваційного розвитку в освіті, можна на прикладі Університету прикладної науки в Фінляндії, одним з обов'язків якого є підтримка регіонального розвитку, що сьогодні означає підтримку інновацій. Різні проекти досліджень і розвитку університету мають на меті сприяння створенню благополуччя у навколишньому середовищі. Метою інноваційної педагогіки є забезпечення того, щоб незалежно від навчальної програми чи навчального курсу всі випускники, на додаток до дисциплінарної компетенції, також отримали інноваційні компетенції. Таким чином, ми можемо говорити про те, що студенти можуть брати участь у різних інноваційних процесах у своїх майбутніх справах і, можливо, почати створювати інновації вже під час навчання.

Потрібно підкреслити, що вищезазначену модель підтримали не лише європейські університети, а й вищі азійського регіону. Наприклад, модель інноваційного розвитку в освіті розвиває Університет прикладних наук Туреччини (TUAS). Концепція інноваційної педагогіки вперше з'явилася на багатопрофільному факультеті технологій навколишнього середовища та бізнесу саме в цьому університеті. Пізніше вона стала офіційним педагогічним підходом, який згадується в стратегії TUAS, що діє на всіх шести факультетах університету.

Як уже зазначалося, інноваційна педагогіка спирається на міцні зв'язки та співпрацю між освітою, дослідженнями, розвитком та професійним життям. Основна ідея полягає в тому, щоб дати студентам можливість працювати над власним проектом і таким чином навчити їх визначати свої цілі та шляхи для їх досягнення. Обов'язковою умовою інноваційної педагогіки є заохочувальне й толерантне середовище, що сприяє різноманітності та забезпечує взаємодію усіх учасників навчального процесу. Крім того, навчальна програма повинна бути гнучкою, щоб студенти могли робити особистий вибір. Все це сприятиме розвитку нових методів навчання, необхідних для покращення індивідуального мислення та розвитку інноваційних ідей серед студентів.

Слід зауважити, що перехід на нову освітню (інноваційну) модель можливий лише за дотримання таких умов: а) постійно діюча про-

грама індивідуального розвитку викладачів за допомогою прикладних дослідницьких проектів з викладання та навчання; б) сприяння інституційним змінам стосовно практики навчання з боку керівництва вищих навчальних закладів. Проекти можуть бути як постійними, так і тимчасовими, відповідно до мети інституційних змін. Тому вибір проектів здійснюється членами університетської спільноти (викладачами, асистентами, студентами) та враховує низку критеріїв, що містять можливість його відтворення незалежно від того, де він був розроблений. Наведемо приклади таких проектів у 2013–2017 рр.:

- регіональна (місцева) робота для студентів магістратури з політології;
- лабораторія профілактики злочинності для студентів кримінології;
- проектне навчання в літературній теорії;
- блок-модуль для навчання студентів факультету громадського здоров'я;
- веб-сайт для педагогічного розвитку персоналу клініки;
- дистанційне навчання студентів давньогрецької мови;
- комп'ютерне середовище для рефлексивного навчання.

За оцінкою цих проектів з боку викладачів закладів вищої освіти, мету сприяння інституційним змінам було досягнуто. Так, на думку викладачів, участь у проектах допомогла розвинути інноваційні навички, підвищити рівень мотивації до викладацької роботи, сприяла формуванню нового рівня стосунків у співпраці з колегами та дозволила вдосконалити навчальний досвід студентів.

Вищезгаданий проект Вишеградського міжнародного фонду «Компетенції викладачів вищої школи в добу змін» присвячений саме дослідженню існуючих моделей компетенцій викладачів вищої школи як європейських, так і світових, а також виявленню корелюючих змінних, що впливають на професійну діяльність освітян. Для цього чотири країни-партнери проводять анкетування серед викладачів та студентів за сумісно розробленою діагностикою. Основною метою цього опитування є компаративістський аналіз сутності та стану розвитку компетенцій викладачів вищої школи в країнах-партнерах. Результатом реалізації проекту, який розрахований на рік, буде визначення комплексу компетенцій, які відповідають критеріям якості та корелюють змінні процеси в суспільстві та в освіті, а також розроблення пропозицій щодо підвищення якості професійної діяльності викладачів вищої шко-

ли. Уніфікація підходів до оцінки компетентнісних рівнів викладачів вищої школи в Україні та в країнах-партнерах сприятиме справедливому та ефективному відбору кадрів освітян та їхньому самовдосконаленню, наближенню до акме-особистості.

Висновки. Суттєві зміни в компетенціях викладача вищої школи сьогодні пов'язані з інноваціями в суспільстві та в сфері освіти зокрема. Зростання кількості студентів та різноманітності форм навчання робить сучасну

освіту ще більш диференційованою. Інтернаціоналізація вищої освіти також сприяє структурним змінам в освітній сфері, зокрема щодо розробки навчальних програм, забезпечення якості та мобільності студентів та викладачів. Все це викликає якісну зміну основних функцій викладача вищої школи щодо навчання та дослідження. На допомогу сучасному викладачеві може прийти інноваційна педагогіка, яка сприяє створенню нової якості навчання, професійному та акме-особистісному розвитку.

REFERENCES

1. Modernizations of Higher Education in Europe: Academic Staff — 2017. Eurydice Report.
2. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 167 p.
3. Hénard F, & Roseveare D. Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. September 2012. An IMHE Guide for Higher Education Institutions.
4. Blašková, M., & Blaško, R. Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia (Social and Behavioral Sciences)* no. 159, 2014, p. 457–467, doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.407.

Поясок Тамара,

декан факультету права, гуманітарних і соціальних наук
Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського,
доктор педагогічних наук, професор,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук, 39600, Україна,
royasoktb@ukr.net

ORCID id 0000-0003-2818-6524;

Зюман Ганна,

аспірантка Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук, 39600, Україна,
zumanart@gmail.com

АКМЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

У статті розглянуто феномен професіоналізму з позиції акмеологічного підходу, проаналізовано напрями дослідження цієї проблеми, виокремлено місце компетентності у прояві професіоналізму, схарактеризовано роль інформаційно-комунікаційної компетентності у сучасному інформаційному суспільстві, виділено та досліджено вплив «проривних» технологій на розвиток виробництва та можливі зміни у суспільстві, визначено функції та структуру інформаційно-комунікаційної компетентності, розглянуто роль інформаційно-комунікаційної компетентності у формуванні акмеологічної спрямованості кваліфікованого робітника.

Ключові слова: акмеологічний підхід, інформаційно-комунікаційна компетентність, саморозвиток, професіоналізм.

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОТНИКОВ

Поясок Тамара,

декан факультета права, гуманитарных и социальных наук
Кременчугского национального
университета имени Михаила Остроградского,
доктор педагогических наук, профессор,
ул. Первомайская, 20, г. Кременчуг, 39600, Украина,
royasoktb@ukr.net;

Зюман Анна,

аспирантка Кременчугского национального
университета имени Михаила Остроградского,
ул. Первомайская, 20, г. Кременчуг, 39600, Украина,
zumanart@gmail.com

В статье рассмотрен феномен профессионализма с позиции акмеологического подхода, проанализированы направления исследования данной проблемы, выделено место компетентности в проявлении профессионализма, охарактеризована роль информационно-коммуникационной компетентности в современном информационном обществе, выделено и исследовано влияние «прорывных» технологий на развитие производства и возможные изменения в обществе, определены функции и структура информационно-коммуникационной компетентности, рассмотрена роль информационно-коммуникационной компетентности в формировании акмеологической направленности квалифицированного работника.

Ключевые слова: акмеологический подход, информационно-коммуникационная компетентность, саморазвитие, профессионализм.

ACMEOLOGIC APPROACH IN FORMING THE INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCY OF FUTURE QUALIFIED WORKERS

Tamara Poyasok,

Doctor of Education, Professor

Dean of the Faculty of Law, Humanitarian and Social Sciences

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

20, Pershotravneva St, Kremenchuk, 39614, Ukraine

poyasoktb@ukr.net;

Hanna Ziuman,

Postgraduate

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

20, Pershotravneva St, Kremenchuk, 39614, Ukraine

zumanart@gmail.com

The article deals with the problem of forming the information and communication competency of future qualified workers based on acmeologic approach. The phenomenon of professionalism is considered under the acmeological approach with the analysis of this problem in scholarly theories. The role of competence for professional efficiency is singled out with outlining the effect of the information and communication competency in the modern information society. The influence of "breakthrough" technologies on the production development and eventual changes in society was highlighted and researched. There are functions and structure of the information and communication competency defined with clarifying the role of the information and communication competency for forming the acmeologic approach of a qualified worker. The article provides the analysis on how the acmeologic approach of a qualified worker personality influences the dynamics of forming his professionalism, and society development depends on the "breakthrough" technologies.

There are some proposed activities to create the information and communication environment in training or academic group such as conducting the webinars, getting acquainted with scientific schools, spotting the distorted and unscientific information on the Internet. The acmeologic approach of personality is proved to effect the formation of the information and communication competency of a qualified worker there by result in changing deeply the integral personal and socially active status, forming the life goals, and choosing the life-long learning as the priority.

Key words: professionalism, acmeologic approach, information and communication competency, self-development.

Вступ. Перехід від індустріального до інформаційного суспільства значно змінив сутність професійної діяльності кваліфікованих робітників. Автоматизація та роботизація виробничих процесів призвела до значного зменшення долі фізичної праці та зростання розумової у житті людини. Сучасний кваліфікований

робітник є представником управлінця виробничими процесами, в обов'язки якого входить не лише розуміння та керування власне виробничим процесом, а й вираховування його потенційних можливостей, впливу ринку, науково-технічного прогресу, соціальних змін тощо.

Проблема професійного становлення кваліфікованого робітника, його успішність, безумовно

пов'язана з його професійною компетентністю. Сучасні соціально-економічні умови потребують від фахівця постійного вдосконалення професійних вмінь та навичок, орієнтації у новітніх розробках, модернізаціях та винаходах. Вирішення даного завдання можливе за умов достатнього володіння інформаційно-комунікаційною компетентністю працівника, його активного творчого пошуку та акмеологічної спрямованості особистості майбутнього фахівця.

Метою статті є дослідження проблеми формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників на засадах акмеологічного підходу.

Методологія. Основними методами дослідження є: теоретично-системний аналіз психологічної, педагогічної, філософської наукової літератури з метою теоретичного вивчення проблеми акмеологічної спрямованості формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників; абстрагування та конкретизація для визначення елементів інформаційно-комунікаційної компетентності; проектування для визначення логічної структури дослідження.

Аналіз наукових публікацій. Питанням формування інформаційно-комунікаційної компетентності фахівців присвячено наукові праці багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, серед яких вагоме місце посідають роботи таких науковців, як: М. Бовтенко, Н. Волкова, Л. Горбунова, М. Жадлак, І. Єрмоїна, Н. Ничкало, О. Сосніна, Є. Софінська, В. Сутужко, Ю. Триус, Е. Юдіна та ін. Акмеологію як галузь наукового знання розробляли А. Бодальов, Ю. Гагін, А. Деркач, В. Зязикін, Н. Кузьміна. Акмеологічний підхід до формування професійної компетентності досліджували В. Максимова, І. Ніколаеску, С. Пальчевський, О. Проценко, Н. Разіна, В. Тарасова, О. Татушко та ін. Натомість аналіз педагогічної літератури дає змогу зробити висновок про те, що, незважаючи на наявність великої кількості робіт, проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у рамках акмеологічного підходу розглянута недостатньо і тому вимагає більш ретельного дослідження.

Професійно-технічна освіта має великий вплив на стан та розвиток економіки країни, адже її покликання — забезпечити якісними трудовими ресурсами різні галузі промислового, сільськогосподарського виробництва та сфери послуг.

Кваліфікований робітник — це освітньо-кваліфікаційний рівень робітника, який на основі

повної або базової загальної середньої освіти здобув спеціальні уміння та знання, має відповідний досвід їх застосування для вирішення професійних завдань у певній галузі народного господарства (Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), 1998).

Проте сучасні роботодавці зацікавлені у фахівцях, які не лише здатні кваліфіковано виконувати професійні завдання, але й вміють самостійно мислити та вирішувати різні проблеми, володіють критичним і творчим мисленням, сформованим у процесі навчання, багатим словниковим запасом, що базується на вмінні застосовувати його адекватно ситуації; здатних до самоосвіти (Гириловська, 2016). Прагнення кваліфікованого робітника до постійного професійного зростання, реалізації особистісного творчого потенціалу через професійну діяльність відображає його акмеологічну спрямованість та забезпечує динаміку професійної кар'єри. Тобто формування у майбутнього кваліфікованого робітника акмеологічної спрямованості є запорукою його постійного професійного зростання.

Акмеологічний підхід спирається на розгляд людини як цілісного феномена в єдності трьох складових: індивіда, особистості та індивідуальності. Він передбачає її спрямованість на постійний саморозвиток та самовдосконалення, мотивацію на високі досягнення та прагнення до життєвого успіху тощо.

Поняття «акме» як періоду найвищих досягнень людини дає змогу розглядати акмеологію як науку про професіоналізм, зростання професійних досягнень до рівня життєвого завдання. З позиції акмеології формування професіоналізму, досягнення найвищого рівня професійної компетентності не є тотожним використанню кваліфікованим робітником засвоєних професійних знань, вмінь та навичок, це цілеспрямований, системний процес цілісного розвитку особистості.

О. Антонова (2011) визначає такі аспекти розвитку здібностей професіонала: віковий, освітній, професійний, креативний, системотворчий. Врахування даних аспектів під час професійної підготовки кваліфікованих робітників дає змогу досягти цілісної та направленої на постійний розвиток акмеологічної спрямованості особистості.

Кваліфікований робітник, який прагне до саморозвитку, самовдосконалення, творчого професійного пошуку, спрямований на досягнення найвищих професійних досягнень тощо, здатен досягти стану акме як найвищого рівня професіоналізму. Н. Заблоцька-Сеннікова, Т. Аболіна трактують професіоналізм як сукупність досяг-

нутих фахівцем теоретичних знань, практичного досвіду і професійних навичок у визначеній сфері людської діяльності. С. Дружилов (2003) стверджує, що професіоналізм відображає ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає існуючим у суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам. Професіоналізм людини — це не лише досягнення нею високих виробничих показників, а й особливості її професійної мотивації, ціннісних орієнтацій, сутність праці для самої людини. М. Гриньова (2014) розглядає професіоналізм як особливу властивість людей систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах. У понятті «професіоналізм» відбивається ступінь оволодіння особистістю професійною діяльністю, що відповідає існуючим у суспільстві стандартам й об'єктивним вимогам.

Таким чином, професіоналізм характеризується високим рівнем підготовки кваліфікованого робітника, його готовністю до виконання професійних завдань, систематичного підвищення професійної кваліфікації тощо. З точки зору акмеологічного підходу динаміка професійного зростання відображає спрямованість особистості до саморозвитку та самовдосконалення.

Професіоналізм передбачає ефективне виконання конкретних дій у конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії, що є, за визначенням Дж. Равена (2001), проявом компетентності фахівця. Тобто професіоналізм визначається за рівнем прояву кваліфікованим робітником певних компетентностей.

В. Дьомін (2000) досліджує компетентність як рівень умінь особистості, що відбиває ступінь відповідності визначеній компетенції і дає змогу діяти конструктивно у соціальних умовах, які змінюються. Ю. Татур (2004) визначає компетентність як проявлені фахівцем на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення. І. Зимня (2003) трактує поняття «компетентність» як інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що засновується на знаннях. І. Соколова (2007) стверджує, що компетентність — це мета й результат про-

фесійної підготовки у вищому навчальному закладі. Успішність соціалізації, виявом якої є реалізація життєвих планів та професійних функцій, зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетентностей.

Проте, варто зазначити, що компетентність — це характеристика конкретної людини, її відповідність певним професійним і соціальним задачам та вимогам. Компетентність є індивідуальною характеристикою конкретного кваліфікованого робітника, його психічних якостей, які дають змогу діяти самостійно та професійно. Таким чином, компетентність є більш вузьким поняттям, ніж професіоналізм, людина може бути професіоналом, але водночас не бути повністю компетентною в усіх професійних питаннях. Компетентність у професійних питаннях є необхідною складовою досягнення робітником професіоналізму і стану акме.

Важливу роль у формуванні акме-фахівця відіграє інформаційно-комунікативна компетентність, розвиток якої набуває особливого значення у сучасному інформаційному суспільстві. Трансформація суспільства з індустріального в інформативне значно змінила роль кваліфікованого робітника у виробничому процесі, фактично перетворивши його з виробника на керівника виробничим процесом. Це зумовлено декількома чинниками, а саме: розвитком інформаційних технологій та динамікою їх поширення, впливом «проривних» технологій на розвиток виробництва та ринок.

Згідно з даними сервісу Internet Live Stats («Інтернет статистика», 2017), за добу тільки в пошуковій системі Google фіксується більше 5 мільярдів пошукових запитів, завантажується біля 70 мільйонів фотографій, а кількість сайтів, зареєстрованих у пошукових системах, перевищує 1,3 мільярда. За дослідженням М. Гільберта (2011), середньорічний приріст обсягу цифрової інформації за період 2000–2007 рр. склав 26 %, а обчислювальної потужності — 64 %. Враховуючи швидкий розвиток, вдосконалення та здешевлення інформаційних носіїв, кількість цифрової інформації зростає приблизно на 30 % на рік, а обчислювальна потужність — на 60 %.

Швидкий розвиток інформаційних технологій стимулював розвиток інших технологій, особливо «проривних». Проаналізувавши роботи К. Крістенсена (2017), ми виокремили чотири види «проривних» технологій за глибиною їх впливу на суспільство та перспективою змін людської свідомості (рис. 1).

Дія «проривних» технологій приводить до наслідків на локальному та глобальному рівнях людського суспільства (табл. 1).



Рис. 1. Роль «проривних» технологій у розвитку виробництва та ринку

Таблиця 1

НЕДОЛІКИ ТА ПЕРЕВАГИ ЗАСТОСУВАННЯ «ПРОРИВНИХ» ТЕХНОЛОГІЙ

Наслідки «проривних» технологій	Локальний рівень	Глобальний рівень
Недоліки	Закриття існуючих галузей виробництва та сфери послуг	Різкі зміни у суспільному житті не завжди співпадають з готовністю людства до них
Переваги	Створення нових робочих місць, більш економічних та екологічних засобів виробництва тощо	Створення більш економічних, екологічних, гуманістичних способів життя

Отже, недоліки застосування «проривних» технологій пов'язані з готовністю людини до їх появи та впровадження. Тобто вчасна зміна застарілих технологій на виробництві, відслідковування наукових тенденцій, розвиток власних технологій тощо є запорукою передбачення змін та вчасного впровадження новітніх технологій. Проте такі дії є неможливими, якщо кваліфікований робітник, який працює безпосередньо на виробництві, не володіє достатнім рівнем інформаційно-комунікаційної компе-

тентності, здатної задовольнити потребу у необхідних змінах виробництва.

П. Плахотна (2008) розглядає інформаційно-комунікаційну компетентність як впевнене використання комп'ютерів для збирання, зберігання, виробництва та обміну інформацією у навчанні, дослідженнях, роботі та дозвіллі; О. Овчарук (2004) — як здатність застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у навчанні та повсякденному житті, раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні

засоби у процесі розв'язування завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням та передаванням, будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ; С. Літвінова (2008) — як здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно

до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства.

В інформаційно-комунікаційній компетентності кваліфікованого робітника можемо виокремити такі компоненти, як інформаційний, комп'ютерно-технологічний та процесуально-діяльнісний (рис. 2).



Рис. 2. Компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності

Зазначені компоненти відображають такі функції інформаційно-комунікаційної компетентності:

— пізнавальну, спрямовану на систематизацію знань, пізнання і самопізнання людиною самої себе;

— комунікативну, спрямовану на спілкування, передачу інформації;

— адаптивну, що дає змогу адаптуватися до умов життя і діяльності в інформаційному суспільстві;

— нормативну, що виявляється насамперед як система моральних і юридичних норм і вимог в інформаційному суспільстві;

— оцінну (інформативну), яка характеризує уміння орієнтуватися у потоках різноманітної інформації, виявляти і відбирати відому і нову, оцінювати значущу і другорядну;

— інтерактивну, яка формує активну самостійну і творчу роботу особистості, що забезпечує її саморозвиток, самореалізацію.

Національними освітніми технологічними стандартами для учнів (National Educational Technology Standards (NETS)) Міжнародного товариства для технологій в освіті (International Society for Technology in Education (ISTE)) (Би-

ков, 2010) визначено шість основних категорій навичок, які складають інформаційно-комунікаційну компетентність. Проаналізувавши ці стандарти, ми визначили, що знання, вміння та навички, покладені в основу інформаційно-комунікаційної компетентності, складаються з трьох блоків: загальнорозумового, соціального та технологічного (рис. 3).

Отже, зважаючи на вищезазначене, доцільними для формування інформаційно-комунікаційної компетентності, на нашу думку, будуть такі дії:

1) створення всередині навчальної групи власного інформаційно-комунікаційного середовища на базі соціальних мереж (Facebook, Twitter, LinkedIn, UkrOpen, Українці, Друзі та ін.);

2) проведення вебінарів за участю майбутніх кваліфікованих робітників у ролі ведучих (для цього можна використати системи Google+ Hangouts, Skype, AnyMeeting, FastWebinar, OnWebinar та ін.);

3) презентація студентами звітів з науково дослідної роботи, виконаної в межах діяльності наукових товариств, дослідних інститутів та патентних організацій;

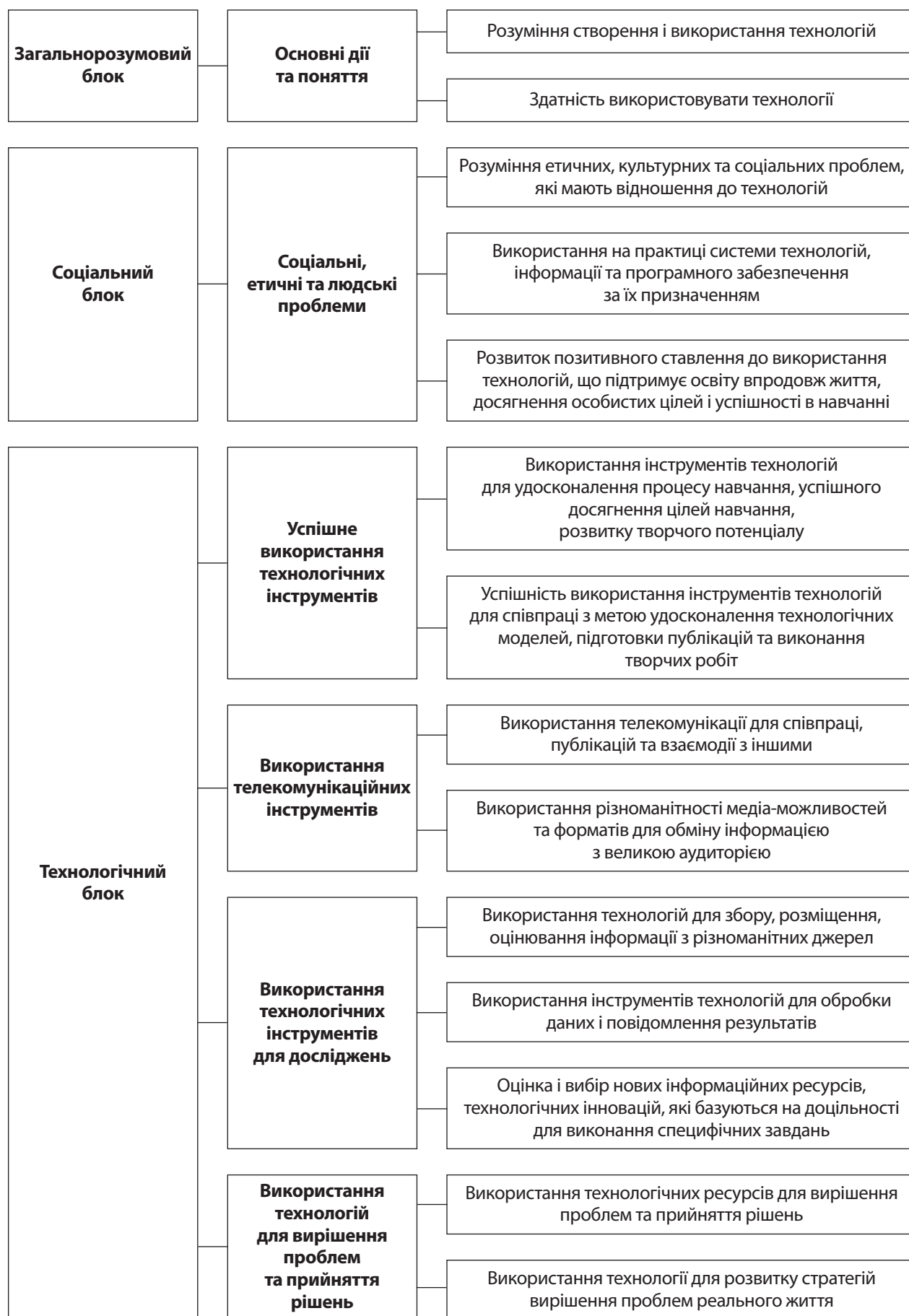


Рис. 3. Категорії знань, вмінь та навичок, які складають інформаційно-комунікаційну компетентність

4) пошук та представлення студентами «фейкової» професійної інформації у мережі Інтернет;

5) презентація студентами проекту «Майбутнє професії (галузі, підприємства, промислового обладнання тощо)»

Переваги застосування даних кроків представлені у *табл. 2*.

В умовах швидкозмінного руху науки формування даної компетентності лише під час навчання кваліфікованих робітників є недостатнім, адже інформаційно-комунікаційна компетентність має виражену акмеологічну спрямованість, яка потребує постійного розвитку та вдосконалення як у процесі навчання,

так і після нього, протягом усього життя людини. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології дають змогу здійснювати освітній процес майже без відвідування навчальних закладів (Поясок, 2016), проте з урахуванням нових вимог як до викладача, так і до особи, що навчається (Беспарточна, 2016), адже у даному процесі важливу роль відіграє саме акмеологічна спрямованість особи, що навчається, та її готовність до навчання протягом усього життя.

Тобто при формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у світлі акмеологічного підходу великого значення набуває функція саморозвитку.

Таблиця 2

ЗАХОДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

№	Заходи	Очікуваний результат	
		З орієнтацією на сьогодення	З орієнтацією на майбутнє
1	Створення групи в соціальній мережі	1) Коригування навчального процесу; 2) більш ефективне виконання домашніх завдань, самоперевірка; 3) спостереження за подіями у групі та їх планування; 4) обмін між студентами власними досягненнями у навчанні	1) Формування у студентів відчуття приналежності до певної професійної спільноти; 2) сприяння оволодінню професійною мовою; 3) формування у кваліфікованих робітників потреби перебування у професійних спільнотах після завершення навчання
2	Проведення вебінарів	1) Формування навичок збору, аналізу та оцінювання інформації; 2) формування навичок повідомлення результатів; 3) формування навичок співпраці та взаємодії	1) Формування навичок участі у професійних вебінарах; 2) розуміння принципів навчання поза навчальним закладом
3	Презентація звітів з науково-дослідної роботи	1) Формування навичок збору, аналізу та оцінювання інформації; 2) формування навичок повідомлення результатів; 3) ознайомлення з роботою наукових товариств	1) Формування списку майбутніх джерел наукової інформації стосовно розвитку галузі; 2) формування навичок пошуку технологічних інновацій
4	Пошук «фейкової» професійної інформації	1) Формування навичок збору, аналізу та оцінювання інформації; 2) формування розуміння відмінностей між науковою та ненауковою інформацією	1) Освоєння науково-професійної етики; 2) формування навичок пошуку, оцінювання та аналізу інформації
5	Проект «Майбутнє професії (галузі, підприємства)»	1) Формування навичок збору, аналізу та оцінювання інформації; 2) ознайомлення з роботою наукових товариств	1) Формування інтересу до технічних інновацій та наукових розробок; 2) формування стратегії власного професійного розвитку

С. Кузікова (2013) зазначає, що саморозвиток як процесуальна сторона самоздійснення може розглядатися як пріоритетна зміна глибини цілісного особистісно-діяльнісного стану людини, у ході якого саморозкривається, оновлюється і вдосконалюється її духовна сутність: розширюється сфера відносин з різними сторонами життя і зрештою досягаються вищі плани буття. Це можливо тільки у результаті глибинної, сутнісної роботи зі своєю особистістю, тобто осмислення істинних, справжніх, автентичних цілей свого життя, а потім їхнє означення через розвиток якісних, основних засад власної особистості та індивідуальності. У цьому випадку можна говорити про саморозвиток як про творчість і форму екзистенціального розкриття людини, а ключовими моментами самозміни вважати автентичність і трансцендентність як системні якості особистості.

Якщо професіоналізм — це прагнення особистості запропонувати світу своє «Я» через ділове поле тієї чи іншої професійної діяльності, зафіксуватися в її результатах, то акмеологічний синтез особистісного та професійного відбувається у тому випадку, коли працівник у діяльності реалізує не тільки необхідне суб'єкт-об'єктне ставлення, але разом із тим відкрите «смисловиттєве» відношення до світу, стаючи таким чином його невід'ємною частиною, не лише беручи участь у ньому, а й створюючи його.

Важливого значення набуває усвідомлення майбутнім кваліфікованим робітником того, що з початком професійної діяльності його навчання не закінчується, а переходить на новий, принципово інший рівень. Лише за цієї умови можливе подальше професійне зростан-

ня, просування по кар'єрних сходах та досягнення професіоналізму.

Висновок. Таким чином, сучасне інформаційне суспільство потребує від майбутнього кваліфікованого робітника, окрім здатності якісно виконувати професійні задачі, вміння самостійно, критично мислити, творчо підходити до вирішення професійних завдань, орієнтуватися у новітніх розробках та винаходах. Тобто здатність кваліфікованого робітника до постійного самовдосконалення стає запорукою його професійної успішності.

Зростання інформаційного навантаження у виробничих процесах потребує від кваліфікованого робітника високого рівня інформаційно-комунікаційної компетентності. Її формування відбувається під впливом акмеологічної спрямованості особистості, зі зміною глибини цілісного особистісно-діяльнісного стану людини, формуванням життєвих цілей та орієнтації кваліфікованого робітника на освіту протягом усього життя як пріоритету.

Включення до навчального процесу заходів зі створення інформаційно-комунікаційного середовища навчальної групи, проведення вебінарів, презентація наукових товариств, виявлення викривленої та ненаукової інформації у мережі Інтернет, робота над перспективами розвитку професійної галузі тощо суттєво підвищують інформаційно-комунікаційну компетенцію майбутнього кваліфікованого робітника та спрямовують його на саморозвиток та професійне самовдосконалення.

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників засобами інтерактивних технологій.

ДЖЕРЕЛА

1. Антонова О.Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. Акмеологія — наука XXI століття: мат.-ли III Міжнарод. наук.-практ. конф. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. С. 17–22.
2. Беспарточна О.І., Анісімов А.О. Педагогічні умови забезпечення ефективності педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в умовах функціонування інформаційно-комунікаційного навчального середовища ВНЗ. Інженерні та освітні технології. 2016. № 4 (16). С. 33–43.
3. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рек. / Биков В.Ю., Білоус О.В., Богачков Ю.М. та ін. Київ: Атіка, 2010. 88 с.
4. Гириловська І.В. Сучасний погляд на складові професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. Педагогічні науки: зб. наук. пр. Херсон: ВД «Гельветика», 2016. Вип. LXIX, т. 2. С. 32–35.
5. Гриньова В.М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». Педагогіка та психологія. 2014. Вип. 45. С. 74–84.
6. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятия и виды. Мониторинг образов процесса. 2000. № 4. С. 35.

7. Дружилов С.А. Психология профессионализма субъекта труда: интегративный подход. Ежегодник Российского психологического общества: мат-лы III Всероссийского съезда психологов: в 8 т. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2003. Т. 3. С. 35–42.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
9. Интернет-статистика. URL: <http://www.internetlivestats.com/>
10. Крістенсен К. Дилема інноватора. Як нові технології нищать сильні компанії. Київ: Yakaboo Publishing, 2017. 304 с.
11. Кузікова С.Б. Феноменологія саморозвитку особистості: визначення поняття. Психологічні науки: зб. наук. пр. 2013. Вип. 10 (91), т. 2. С. 171–176.
12. Литвинова С.Г. Шляхи формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів-предметників. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2008. № 2. С. 8.
13. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та український. Перспективи. Бібліотека з освітньої політики. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
14. Пахотіна П.К. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців з аграрних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 ; Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2008. 243 с.
15. Постанова «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» № 65 від 20.01.1998 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/65-98-п/print1157311622966330>
16. Поясок Т.Б., Беспарточна О.І. Акмеологічний аспект застосування дистанційного навчання у професійній підготовці фахівців. Неперервна освіта: акмеологічні студії. Київ, 2016. Вип. 1. С. 54–64.
17. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. Москва: Когито-Центр, 2001. 142 с.
18. Соколова І.В. Формування змісту навчання у вищому навчальному закладі: методологічні та методичні засади. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / СумДПУ ім. А.С.Макаренка. Суми, 2007. С. 68–77.
19. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.
20. The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information, Martin Hilbert, et al. Science 332, 60 (2011). — DOI: 10.1126/science. The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information, pp. 60–65.

REFERENCES

1. Antonova, O.Ye. (2011). Akmeolohichniy pidkhid do vyznachennia sutnosti pedahohichnoi obdarovanosti [Acmeological Approach to Definition of Pedagogical Talent]. *Akmeolohiia — nauka XXI stolittia: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, Kyivskyi un-t imeni Borysa Grinchenka. Kyiv, 17–22 (in Ukrainian).
2. Bespartochna, O.I., Anisimov, A.O. (2016). Pedahohichni umovy zabezpechennia efektyvnosti pedahohichnoi vzaemodii uchasnykiv navchalnoho protsesu v umovakh funktsionuvannia informatsiino-komunikatsiinoho navchalnoho seredovyschaVNZ [Pedagogical Conditions Providing Efficiency of Pedagogical Interaction of Participants of Educational Process in Conditions of Functioning of Information-Communication Educational Environment of Higher School]. *Inzhenerni ta osvitni texnologii*, Vol. 4 (16), 33–43 (in Ukrainian).
3. Bykov, V.Yu., Bilous, O.V., Bohachkov, Yu.M. (2010). Osnovy standartyzatsii informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnostei v systemi osvity Ukrainy: metodychni rekomendatsii [Fundamentals of Standardization of Information and Communication Competencies in Education System of Ukraine: method. recommendations], Atika, Kyiv, Ukraine, 88 p. (in Ukrainian).
4. Hrylovska, I.V. (2016). Suchasnyi pohliad na skladovi profesiinoi pidhotovky maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Modern View on Components of Professional Training of Future Skilled Workers in Vocational-Technical Educational Establishments]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*, Iss. LXIX, Vol. 2, 32–35 (in Ukrainian).
5. Hryniowa, V.M. (2014). Pro spivvidnoshennia poniat «profesionalizm», «profesiina kultura», «profesiina kompetentnist», «profesiina pidhotovka» [On the Relationship between the Concepts of “professionalism”, “professional culture”, “professional competence”, “professional training”]. *Pedahohika ta psykhologhiia*, Vol. 45, 74–84 (in Ukrainian).
6. Demin, V.A. (2000). Professionalnaia kompetentnost spetsialista: poniatia i vidy [Professional Competence of Expert: Concepts and Types]. *Monitoring obrazov protsessa*, Vol. 4, 35 (in Russian).

7. Druzhilov, S.A. (2003). Psikhologiya professionalizma subiekta truda: integrativnyi podkhod [Psychology of Professionalism of the Subject of Work: Integrative Approach]. *Ezhegodnik Rossiiskogo psikhologicheskogo obshchestva: Materialy 3-go Vserossiiskogo syezda psikhologov*: v 8 t., vol. 3, 35-42 (in Russian).
8. Zimniaia, I.A. (2003). Kliuchevye kompetentsii — novaia paradigma rezultata obrazovaniia [Key Competences — New Paradigm of Educational Result]. *Vysshee obrazovanie segodnia*, no 5, 34-42 (in Russian).
9. (2017). Internet statistika [Internet Statistics] (in Russian). <http://www.internetlivestats.com/>
10. Kristensen, K. (2017). Dilema innovatora. Yak novi tekhnolohii nyschat syni kompanii [Innovator's Dilemma. As New Technologies are Destroying Good Companies]. Yakaboo Publishing, Kyiv, Ukraine, 304 (in Ukrainian).
11. Kuzikova, S.B. Fenomenolohiia samorozvytku osobystosti: vyznachennia poniattia [Phenomenology of Self-Development: definition]. *Zbirnyk naukovykh prats. Psykholohichni nauky*. Vol. 2, Iss. 10 (91), 171-176 (in Ukrainian).
12. Lytvynova, S.H. (2008). Shliakhy formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti vchyteliv-predmetnykiv [Ways of Development of Information and Communication Competence of Teachers of Different Subjects]. *Kompiuter u shkoli ta simsi*, Vol. 2, 8 (in Ukrainian).
13. Ovcharuk, O.V. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : svitovy dosvid ta ukrainskii. Perspektyvy. Biblioteka z osvitoi polityky [Competence Approach in Modern Education : world experience and Ukrainian. Prospects. Library educational policy], K.I.S, Kyiv, Ukraine, 112 (in Ukrainian).
14. Pakhotina, P.K. (2008). Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z ahrarnykh spetsialnostei: dys. kand. ped. nauk. 13.00.04 [Development of ICT Competence of Future Specialists in Agrarian Specialties]. Kyiv, 243 p. (in Ukrainian).
15. Postanova «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro osvitiio-kvalifikatsiini rivni (stupenevu osvitu)». Postanova vid 20 sichnia 1998 r. № 65 [Provisions on Educational and Skill Levels (Stepwise Education). The resolution of January 20, 1998, № 65]. (1998). Kyiv (in Ukrainian). <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/65-98-n/print1157311622966330>
16. Poiasok T.B., Bespartochna, O.I. (2016). Akmeolohichni aspekt zastosuvannia dystantsiinoho navchannia u profiinii pidhotovtsi fakhivtsiv [Acmeological Aspect of Implementation of Distance Learning in Professional Training of Specialists]. *Neperervna osvita: akmeolohichni studii*, Vol. 1, 54-64 (in Ukrainian).
17. Raven, Dzh. (2001). Pedagogicheskoe testirovanie: Problemy, zabluzhdeniia, perspektivy [Pedagogical Testing: Problems, Confusion, Prospects]. Kogito-Tsentr, Moscow, 142 p. (in Russian).
18. Sokolova I.V. (2007). Formuvannia zmistu navchannia u vyschomu navchalnomu zakladi: metodolohichni ta metodychni zasady [Formation of content of Study at Higher Education Establishment: methodological and methodical principles]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*, 68-77 (in Ukrainian).
19. Tatur, Yu.G. (2004). Kompetentnost v structure modeli kachestva podgotovki spetsialista [Competence in the Structure of the Model of Quality of Specialist Training]. *Vysshee obrazovanie segodnia*, no. 3, 20-26 (in Russian).
20. The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information. (2011). Martin Hilbert. *Science* 332, 60; DOI:10.1126/science. The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information, 60-65 (in English).

Кучерук Оксана,

професор кафедри світової літератури
та методик викладання філологічних дисциплін
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
доктор педагогічних наук, професор,
вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, 10008, Україна,
okucheruk1@ukr.net

ORCID id 0000-0002-7040-986X

СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

У статті розглянуто проблему побудови й реалізації професійно орієнтованої стратегії риторичної підготовки майбутніх учителів-словесників з урахуванням ідей акмеології. На основі аналізу науково-методичної літератури й синтезу теоретичних положень визначено й окреслено ключові стратегічні орієнтири щодо формування риторичної особистості вчителя-словесника, характерною ознакою якої є риторична компетентність. Вказано на перспективність акмеологічних технологій розвитку риторичної особистості фахівця, здатного досягти вершин особистісно-професійного зростання. Наведено критерії реалізації змісту і технологій навчання в межах стратегії професійно-риторичної підготовки майбутніх учителів-словесників.

Ключові слова: модель навчання, педагогічна риторика, підходи до навчання, проект навчання, стратегічні орієнтири професійно-риторичної підготовки педагогів-словесників, стратегія навчання.

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РИТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ

Кучерук Оксана,

професор кафедри мирової літератури
и методик преподавания филологических дисциплин
Житомирского государственного университета имени Ивана Франко,
доктор педагогических наук, профессор,
ул. Большая Бердичевская, 40, г. Житомир, 10008, Украина,
okucheruk1@ukr.net

В статье рассмотрена проблема построения и реализации профессионально ориентированной стратегии риторической подготовки будущих учителей-словесников с учетом идей акмеологии. На основе анализа научно-методической литературы и синтеза теоретических положений определены и обозначены ключевые стратегические ориентиры для формирования риторической личности учителя-словесника, характерным признаком которой является риторическая компетентность. Сделан акцент на перспективности акмеологических технологий развития риторической личности специалиста, способного достичь вершин личностно-профессионального роста. Приведены критерии реализации содержания и технологий обучения в рамках стратегии профессионально-риторической подготовки будущих учителей-словесников.

Ключевые слова: модель обучения, педагогическая риторика, подходы к обучению, проект обучения, стратегические ориентиры профессионально-риторической подготовки педагогов-словесников, стратегия обучения.

Oksana Kucheruk,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Professor of the Department of World Literature and Methods of Teaching Philological Disciplines,

Zhytomyr Ivan Franko State University

40, Velyka Berdychevska St, 10008, Zhytomyr, Ukraine

okucheruk1@ukr.net

The article deals with the problem of constructing and implementing a professionally oriented strategy of rhetorical preparation of future teachers of philology, taking into account the ideas of acmeology. The strategy of rhetorical preparation for students of philology is considered as a project of educational process, which foresees the cooperation of subjects of study with the purpose of formation and development of rhetorical competence of future teachers of philology in various professional-communicative situations. It is indicated on the relevance of the concept of pedagogical rhetoric, which is based on the ideas of classical general rhetoric, general pedagogical rhetoric and professional pedagogical rhetoric, in particular, teacher-philologist. On the basis of the analysis of scientific-methodical literature and the synthesis of theoretical positions, key strategic orientation to development of rhetorical personality of the teacher of philology are determined and outlined. It is emphasized that the conceptual basis of the model of education, aimed at development of teachers' rhetorical competence, form strategic approaches to the organization of training, integrated in the framework of a more general, acmeological approach. It is indicated on the prospect of acmeological technologies for the development of the rhetorical personality of a specialist capable of reaching the heights of personality-professional growth. It is investigated that such technologies are developed on the basis of dialogue, practical training, creative tasks, role-based learning organization, modeling and solving of professionally oriented communicative situations, computer presentations, and reflections. The criteria for the implementation of the content and technologies of training within the framework of the strategy of professional rhetorical training of future teachers of philology are presented.

Key words: *approaches to training, learning model, pedagogical rhetoric, project of training, strategic orientations to professional rhetorical training of teachers-philologists, training strategy.*

Вступ. Освітня система риторичної підготовки майбутніх учителів-словесників теоретично запрограмована насамперед на формування у них риторичної компетентності. Однак запити суспільства на фахівців, спроможних ефективно володіти педагогічним словом в умовах навчально-виховного середовища, реалізуються в системі професійно-педагогічної освіти недостатньо. Це зумовлено тим, що викладачі ВНЗ мало уваги приділяють дидактичному проектуванню професійно-риторичної підготовки, зокрема визначенню й усвідомленню пріоритетних підходів, принципів риторичної освіти студентів, проектуванню цілей, змісту навчання, організаційних форм, методів і засобів підготовки майбутніх педагогів, здатних ефективно впливати засобами мовлення на інтелектуально-почуттєву сферу учнів, їхніх батьків, а також колег, представників громади й інших осіб в умовах освітнього простору й соціокультурного життя. Сучасні плани й програми освітньої підготовки вчителів поверхово відображають

характерні особливості їхньої професійно-риторичної діяльності. Тому виникає необхідність переосмислити відповідні документи через призму проблеми опанування педагогічної риторики — як загальної, так і фахової.

Погляди сучасних учених, які вивчають важливість риторичної освіти, представлено в роботах Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіної, С.О. Карамана, О.В. Караман, К.Я. Климової, Г.Д. Ключека, Л.І. Мацько, В.А. Нищети, А.В. Нікітіної, С.А. Омельчука, Г.М. Сагач та ін. Водночас, незважаючи на інтерес дослідників до окресленої проблеми, питання, пов'язані з побудовою стратегії професійно-риторичної підготовки вчителя-предметника, залишаються недостатньо розробленими і потребують глибшого вивчення. Необхідність визначення стратегічних орієнтирів для професійно спрямованої риторичної освіти майбутніх учителів є особливо актуальною в умовах розвитку демократичного суспільства.

Мета статті — визначити й окреслити ключові стратегічні орієнтири риторичної підго-

товки студентів-філологів в умовах вищої педагогічної освіти.

Концептуальне обґрунтування професійно спрямованої стратегії риторичної підготовки майбутніх учителів-словесників. Насамперед потрібно підкреслити, що «стратегія» як дидактична категорія не має чіткого, уніфікованого визначення. З психолого-педагогічної точки зору, за Н.Є. Гоцуляк, стратегія навчання — це сукупність метакогнітивних і когнітивних прийомів, ієрархічно організованих, об'єднаних метою, які становлять спосіб реалізації діяльності, що забезпечує досягнення передбачуваного результату. Відповідно виділяють такі основні характеристики стратегії навчання:

— цілісність — внутрішня єдність метасплану (висування гіпотез, визначення цілей, формування образу діяльності, вироблення її програми, яка містить уявлення про специфіку необхідних когнітивних прийомів, дій та операцій, що забезпечують досягнення мети) і плану реалізації (предметно-змістові прийоми, дії, операції, спрямовані на перевірку правильності висунутої гіпотези, сформованого образу здійснення діяльності), що сприймаються як єдине ціле;

— послідовність, що проявляється в певній ієрархічній організації основних складників стратегії навчання як домінантів, що організують діяльність студента;

— повнота й завершеність — повнота стратегії навчання виражається в необмеженому наборі пізнавальних, навчальних прийомів, дій та операцій, що забезпечують завершеність стратегії; завершеність стратегії навчання своєю чергою пов'язана із цілеспрямованістю й виявляється у вичерпаності змістового плану результату діяльності (Гоцуляк Н.Є., 2015, с. 132).

У площині проектно-технологічної організаційної культури стратегія — це проект дидактичного процесу (Любашенко О.В., 2008, с. 14). Відповідно професійно орієнтовану *стратегію риторичної підготовки* студентів-філологів розглядаємо як проект навчального процесу, у якому передбачено співпрацю суб'єктів навчання з метою формування й розвитку риторичної компетентності майбутніх учителів-словесників у різних професійно-комунікативних ситуаціях. За такого підходу проект, з одного боку, становить цілісний об'ємний документ, у якому подано модель концептуальних положень, цілей, змісту, технологій навчання, очікуваного результату, критеріїв його досягнення, системи контролю й коригування; а з іншого — повний цикл продуктивної діяльності, що складається з трьох основних фаз (проектуван-

ня, технологічної, підсумково-рефлексійної). Від чіткого визначення й належного обґрунтування моделі риторичної підготовки студентів-філологів в умовах вищої педагогічної освіти залежать практичні напрями реалізації відповідних навчальних технологій.

Традиційно риторична підготовка майбутніх учителів-словесників базується переважно на філософсько-лінгвістичній моделі навчання, що містить два аспекти — філософський і лінгвістичний, а отже, передбачає вивчення історичних питань становлення й розвитку ораторського мистецтва через призму філософії, засвоєння системи топосів, логосу, етосу, пафосу як базових категорій риторики, опанування законів і принципів впливового мовлення, виражальних засобів мови, особливостей стилів, жанрів мовлення, поєднання в ньому вербальних і невербальних засобів тощо. Натомість усе більш очевидним стає те, що сьогодні суспільним і освітнім запитам більшою мірою відповідає збагачена (професійно орієнтована) модель навчання риторики майбутніх учителів, вона містить, крім філософського та лінгвістичного аспектів, ще педагогічний, який конкретизується в загальнопрофесійному й фаховому. У контексті сказаного риторичну підготовку майбутніх учителів-словесників варто розглядати як синтез філософського, лінгвістичного й педагогічного аспектів, сукупну реалізацію яких може забезпечити навчальний предмет, присвячений педагогічній риториці, яка є умовою ефективності педагогічного дискурсу й успішної професійної діяльності освітніх працівників.

Отже, на часі актуальною є концепція педагогічної риторики, що будується на ідеях класичної загальної риторики, загальної педагогічної риторики і фахової педагогічної риторики, зокрема вчителя-словесника. Як справедливо зазначає Г.Д. Клочек, про розроблення так званих фахових риторик у нас ще взагалі питання не стоїть, хоч цілком очевидно: кожна педагогічна спеціальність має свої особливості ефективного користування педагогічним — навчальним і виховним — словом (Клочек Г., 2013, с. 7).

Цілком очевидно, що суть поняття «педагогічна риторика» має риторичну й професійно-педагогічну природу, однак у вітчизняних словниках з риторики і педагогіки це поняття відсутнє. Утім, вчені намагаються заповнити відповідну прогалину, зокрема в термінологічному словнику, який уміщено в додатку до посібника «Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі» (за ред. О.М. Горошкіної, С.О. Карамана), подано таке

визначення: «педагогічна риторика — одна з часткових сучасних риторичних дисциплін, теорія ефективної мовленнєвої комунікації у сфері педагогічної комунікації» (Горошкіна О.М., Караман С.О., 2015, с. 233).

Наявність авторських концепцій педагогічної риторики у працях закордонних і українських учених переконує в тому, що назріла об'єктивна потреба запровадження педагогічної риторики як навчальної дисципліни в систему професійно-педагогічної освіти вітчизняних вишів. Проведене дослідження свідчить про те, що деякі вищі навчальні заклади вже мають досвід розроблення авторських програм з педагогічної та академічної риторики й запровадження відповідних навчальних курсів (Кучерук О.А., 2016, с. 23). Як професійно орієнтована навчальна дисципліна педагогічна риторика покликана розкривати засади риторично-педагогічної діяльності й має бути підпорядкована цілям професійної мовленнєвої підготовки педагогів, розвитку в них риторичної компетентності й риторичної культури.

Стратегічні орієнтири в риторичній підготовці майбутніх учителів-словесників крізь призму акмеологічних ідей. Навчальний курс «Педагогічна риторика» є важливим джерелом досягнення стану акме в професійно-риторичній діяльності вчителя. Виникає питання стратегічних орієнтирів у проектуванні й реалізації цього курсу.

За О.В. Мартинчук, «стратегічні орієнтири можна розглядати як ключові моменти довгострокового, послідовного, конструктивного, раціонального, підкріпленого ідеологією, стійкого до невизначеності умов середовища плану, який супроводжується постійним аналізом та моніторингом у процесі його реалізації та спрямований на досягнення складної цілі» (Мартинчук О.В., 2014, с. 227). Уживаючи окреслене поняття, розуміємо *стратегічні орієнтири* в риторичній підготовці студентів-філологів як дороговкази на шляху побудови й реалізації професійно орієнтованої моделі навчання, спрямованої на формування в майбутніх учителів-словесників риторичної компетентності, що є умовою їхньої професійної майстерності. Концептуальне підґрунтя зазначеної моделі становлять стратегічні підходи до організації навчання, інтегровані в межах більш загального, акмеологічного підходу. У контексті сказаного цей підхід спрямовує на врахування й досягнення акме-вершин особистісного й професійно-риторичного розвитку вчителя-словесника.

Ми підтримуємо думку вчених стосовно того, що акмеологічний підхід являє собою уні-

версальний методологічний орієнтир, який забезпечує цілеспрямованість і результативність педагогічної діяльності. Такий підхід тлумачать як інтегратор сучасних підходів — системного, гуманістичного, культурологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, професіографічного, компетентнісного, полікультурного та ін. (Дубасенюк О.А., Кузьміна Н.В., 2016, с. 291).

Цілком слушно П.Ю. Саух зазначає, що однією з умов реалізації акмеологічного алгоритму в навчально-виховному процесі є здійснення структурної перебудови змісту, технології навчання і виховання на основі стратегії акмеології (Саух П.Ю., 2016, с. 288). З-поміж основних стратегічних орієнтирів у риторичній підготовці студентів-філологів на засадах акмеологічних ідей варто виділити підходи, застосування яких до змісту і технологій навчання сприятиме досягненню успіху в майбутній професійно-риторичній діяльності педагогів, а саме: холістичний, системний, культурологічний, аксіологічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, текстово-комунікативний тощо.

У межах акмеологічного спрямування риторичної підготовки студентів-філологів до професійної діяльності *холістичний підхід* передбачає цілісне формування педагога, який володіє риторичною компетентністю, — обов'язково шляхом розвитку нелінійного, багатомірного й цілісного мислення, гармонії в думках і поведінці, з урахуванням комплексу визначальних характеристик студента як індивіда, цілісної особистості, суб'єкта професійно орієнтованої діяльності (риторичної, навчально-предметної) тощо.

Проектування й реалізацію риторичної підготовки студентів-філологів необхідно здійснювати на основі системних міркувань. У цьому контексті *системний підхід* (і його новітній вияв — системно-синергетичний) передбачає проектування й побудову навчальної роботи як відкритої системи, компоненти якої мають перебувати в тісних зв'язках і відношеннях між собою та із зовнішнім щодо цієї системи освітнім середовищем, яке впливає на функціонування й розвиток навчальної системи. Стосовно загальних орієнтирів система становить вищий рівень цілісності. Системоутворювальним чинником моделі навчання студентів риторичної майстерності є цільовий комплекс (мета і цілі), пов'язаний із формуванням риторичної компетентності майбутніх учителів-словесників. З-поміж важливих цільових стратегічних орієнтирів риторичної підготовки студентів варто назвати такі: формування риторичного тезаурусу; заохочення

до самостійної роботи професійно-риторичного спрямування; удосконалення усталеної системи риторичної підготовки в педагогічному виші шляхом внесення змін у зміст і збагачення методів навчання; створення умов для практичного тренування у професійно-риторичній діяльності; забезпечення умов для розвитку креативної здатності до переконливого образного мовлення в різних професійно-комунікативних ситуаціях; сприяння створенню інноваційного освітнього середовища на заняттях шляхом поєднання гармонізованого міжособистісного діалогу, риторичної майстерності й комп'ютерної презентації. Системна організація навчальної роботи є умовою досягнення запроектованих цілей.

Основою професійної риторики вчителя є його культуровідповідне мовлення, наповнене духовними смислами. *Культурологічний підхід* до риторичної підготовки студентів-філологів забезпечує культурне дозрівання майбутніх фахівців, удосконалення мовленнєвої культури, культивування акме-потенціалу для успішної культуровідповідної професійної самореалізації. На важливості створення культурно-освітнього середовища в професійно орієнтованому навчанні риторики майбутніх учителів-словесників наголошують українські лінгводидактики, зокрема Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіна, С.О. Караман, О.В. Караман, А.В. Нікітіна, С.А. Омельчук та інші.

К.Я. Климова, Л.І. Мацько, Г.М. Сагач, О.М. Семенов та інші вчені розглядають культурологічний підхід до риторичної освіти студентів-філологів у тісному зв'язку з аксіологічним. Сутність *аксіологічного підходу* до риторичної підготовки студентів-філологів полягає у тому, що в основі сходження до вершин особистісного й риторично-професійного розвитку фахівця-словесника як орієнтир розглядається його система цінностей (особистісно й професійно значущих), сформована на базі загальнолюдських і національних ціннісних орієнтирів, які широко представлені в різних зразках словесності.

Риторична освіта передбачає формування риторичної особистості на засадах *особистісно орієнтованого підходу* до навчання, з урахуванням персонального когнітивно-комунікативного потенціалу, інтересів і потреб студентів. Професійний образ риторичної особистості вчителя — це педагог, який знає й розуміє базові категорії риторики, керується законами і принципами ефективного впливового мовлення, має практичний культуровідповідний риторичний досвід, виявляє ціннісне ставлен-

ня до професійного мовлення, доцільно оперує здатністю переконливого мовлення в різних професійних і соціокультурних ситуаціях, тобто володіє професійно орієнтованою риторичною компетентністю.

На формування й розвиток риторичної компетентності студентів-філологів спрямований і *компетентнісний підхід* до навчання. Особливість цієї компетентності полягає в тому, що вона має розгалужену природу, оскільки виступає складником, з одного боку, комунікативної, а з іншого — професійно-педагогічної компетентностей. З позицій ідей акмеології риторична компетентність особистості — це умова фахової майстерності в професійній роботі. Завдяки компетентнісному підходу до професійно-риторичної підготовки майбутній вчитель-словесник у своїй професійній діяльності на рівні компетентного ритора виявлятиме інтерес до переконливого мовлення, легко сприйматиме, глибоко розумітиме, аналізуватиме й уміло продукуватиме тексти різних стилів, жанрів професійного мовлення, вільно поводитиметься у різних професійно-комунікативних ситуаціях, відповідально ставитиметься до результатів власної риторичної поведінки.

Діяльнісний підхід до професійно-риторичної підготовки майбутнього вчителя-словесника як загальний стратегічний орієнтир передбачає посилення практичного спрямування навчальної діяльності студентів з урахуванням їхніх пізнавальних, емоційних, вольових здібностей. Сутність цього педагогічного підходу можна осмислити на основі ідей психологічної теорії діяльності (Л. Виготський, І. Зимня, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Зокрема, у структурі діяльності виділяють мотив, мету, завдання, дії та способи їх виконання, умови, контроль, коригування тощо. За такого підходу студент розглядається як людина, що діє словом, як активний суб'єкт навчальної діяльності, який будує свою діяльність і міжособистісні стосунки відповідно до культурологічних цінностей. Засобом реалізації діяльнісного підходу до навчання є система різних типів навчальних завдань — інформаційно-пізнавальних, тренувальних, оцінних, творчих, дослідницьких, проектних та ін.).

На ідеях діяльнісного підходу ґрунтується текстово-комунікативний підхід до професійно-риторичної підготовки майбутніх учителів-словесників, оскільки він передбачає текстову й комунікативно-ситуативну діяльність студентів, що є специфічною умовою досягнення вершин риторичної компетентності майбутнього вчителя. Лінгводидактичний потенціал

цього підходу розкрито у працях І.П. Дроздової, О.В. Любашенко, Л.І. Мамчур, М.І. Пентиліук та ін. У контексті моделі вишівської риторичної освіти *текстово-комунікативний підхід* забезпечує навчальну взаємодію в тріаді «викладач — риторичний текст (дискурс) — студент» щодо сприймання, тлумачення, аналізу, оцінювання риторичних текстів, переконливих дискурсів і продукування власних професійно орієнтованих висловлювань з використанням ефективних комунікативних стратегій і тактик. Завдяки цьому підходу створюються умови для формування у студентів персонального стилю педагогічної риторики на основі поєднання різних моделей мовленнєвої поведінки. Ефективне оволодіння педагогічною риторикою значною мірою залежить від вільного й умілого користування літературною мовою в процесі мовленнєвої діяльності та від знання текстів художньої літератури.

У проектуванні змісту риторичної освіти студентів важливо враховувати, що суть професійно орієнтованої риторичної підготовки майбутніх учителів-словесників полягає в тому, щоб шляхом опанування риторичної теорії й мистецтва красномовства оволодіти розвивальною технологією педагогічного впливу переконливим словом, яку вчитель спроможний буде реалізувати у різних професійно орієнтованих ситуаціях пояснення, розповіді, публічного виступу, дискусії тощо.

Відповідно до цілей і змісту риторичної освіти майбутніх учителів-словесників перспективними в цій сфері є акмеологічні технології розвитку риторичної особистості фахівця, здатного досягти вершин особистісно-професійного зростання. Такі технології розроблюються на базі діалогу, практичних тренінгів, виконання творчих завдань, рольової організації навчального процесу, моделювання й розв'язання професійно орієнтованих комунікативних ситуацій, комп'ютерних презентацій, рефлексії тощо. Для створення ефективного навчально-методичного механізму підготовки педагогічних кадрів до професійно-риторич-

ної діяльності важливо використовувати різні форми і засоби вивчення предмета.

Відповідно до сказаного головними критеріями реалізації змісту і технологій навчання, об'єднаних навколо цілей професійно орієнтованої стратегії риторичної підготовки майбутніх учителів-словесників, є такі: постійне збагачення особистого риторичного тезаурусу студентів; зростання мовленнєвого креативного потенціалу; наявність інтересу до самостійної роботи професійно-риторичного спрямування (самонавчання, самовдосконалення, самореалізація); підвищення рівня риторичної вправності студентів як майбутніх учителів-словесників у різних професійно-комунікативних ситуаціях; розвиток риторичної культури студентів; постійне вдосконалення усталеної системи риторичної підготовки в педагогічному виші шляхом поєднання в процесі навчання гармонізованого міжособистісного діалогу, риторичної майстерності, комп'ютерної презентації тощо.

Висновки. Отже, професійно орієнтовану стратегію риторичної підготовки студентів-філологів розглядаємо як проект навчального процесу, у якому передбачено співпрацю суб'єктів навчання з метою формування й розвитку риторичної компетентності майбутніх учителів-словесників у різних професійно-комунікативних ситуаціях. Важливим джерелом досягнення успіху в професійно-риторичній діяльності майбутнього вчителя є навчальний курс «Педагогічна риторика». В основі стратегічних орієнтирів щодо риторичної підготовки студентів-філологів необхідно враховувати такі підходи до навчання, як акмеологічний, холистичний, системний, культурологічний, аксіологічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, текстово-комунікативний тощо. Ці підходи орієнтують на застосування дієвих технологій розвитку риторичної особистості фахівця, здатного досягти вершин особистісно-професійного зростання. Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні стратегії риторичної підготовки вчителів у системі післядипломної освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Гоцуляк Н.Є. Психологічні особливості формування стратегій навчання в майбутніх психологів в умовах ВНЗ. Науковий вісник Херсон. держ. ун-ту, 2015. Вип. 2, т. 1. С. 130–134.
2. Дубасенюк О.А., Кузьміна Н.В. Факторні акме-моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагогів загальноосвітньої та професійної шкіл. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: моногр. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 289–340.
3. Киселева А.В. Самостоятельная работа студентов: традиции и новые подходы. Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8, № 3. С. 92–101. — DOI: 10.7442/2071-9620-2016-8-3-92-101.

4. Ключек Г. Зі студій про літературну освіту: [зб. статей та матеріалів]. Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2013. 192 с.
5. Педагогічна риторика як об'єкт наукового дослідження. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика: моногр. / Кучерук О.А. та ін. К.: КНТ, 2016. С. 7–25.
6. Любашенко О.В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. К., 2008. 45 с.
7. Мартинчук О.В. Стратегічні орієнтири удосконалення фахової підготовки вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Актуальні питання корекційної освіти. 2014. Вип. 4. С. 225–234.
8. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : [навч. посіб.] / Горюшкіна О.М. та ін. К.: АКМЕ ГРУП, 2015. 250 с.
9. Саух П.Ю. Навчально-виховний процес: від розбалансованості до цілісності на основі акмеологічного алгоритму. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: моногр. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 277–288.

REFERENCES

1. Hotsuliak, N.Ye. (2015). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia stratehii navchannia v maibutnikh psykholohiv v umovakh VNZ [Psychological Peculiarities of Development of Training Strategies for Future Psychologists in the Conditions of Higher Education Establishments]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*, Vypusk 2. Tom 1, 130–134 (in Ukrainian).
2. Dubaseniuk, O.A., Kuzmina, N.V. (2016). Faktorni acme-modeli produktyvnoi profesiinoi vykhovnoi diialnosti pedahohiv zahalnoosvitnoi ta profesiinoi shkil [Factor Acme-Models of Productive Professional Educational Activity of Teachers of General and Professional Schools]. *Suchasni akmeolohichni doslidzhennia: teoretyko-metodolohichni ta prykladni aspekty*, monohrafiia. K., Kyivskiy universytet imeni Borysa Grinchenka, 289–340 (in Ukrainian).
3. Kiseleva, A.V. (2016). Samostoiatelnaia rabota studentov: traditsii i novyye podkhdy [Independent Work of Students: traditions and new approaches]. *Sovremennaia vysshaia shkola: innovatsionnyi aspekt*. T.8. № 3, 92–101 (in Russian).
4. Klohek, G. (2013). Zi studii pro literaturnu osvitu [From Studies on Literary Education]: [zbirnyk statei ta materialiv]. Ternopil: Navchalna knyha — Bohdan, 192 (in Ukrainian).
5. Kucheruk, O.A., Golub, N.B., Goroshkina, O.M., Karaman, S.O. (2016). Pedahohichna rytoryka yak ob'iekt naukovooho doslidzhennia [Pedagogical Rhetoric as an Object of Scientific Research]. *Pedahohichna rytoryka: istoriia, teoriia, praktyka*: monohrafiia. K., KNT, 7–25 (in Ukrainian).
6. Liubashenko, O.V. (2008). Linhvo-dydaktychni stratehii navchannia ukrainskoi movy studentiv nespetsialnykh fakultetiv vyshchikh navchalnykh zakladiv [Linguodidactic Strategies for Teaching English to Students of Non-Specialized Faculties of Higher Education Institutions]: avtoref. dys. Doktora ped. nauk: 13.00.02. K., 45 (in Ukrainian).
7. Martynchuk, O.V. (2014). Stratehiichni oriientyry udoskonalennia fakhovoi pidhotovky vchyteliv-lohopediv do profesiinoi diialnosti v umovakh inklyuzyvnoho navchannia [Strategic Orientations to Improving Professional Training of Teachers-Speech Therapists for Professional Activities in the Context of Inclusive Education]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*, Vyp. 4, 225–234 (in Ukrainian).
8. Goroshkina, O.M., Karaman, S.O., Bakum, Z.P. (2015). Praktykum z metodyky navchannia movoznavchykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Practice on Methodology of Teaching Linguistic Disciplines in High School]. K., AKME GRUP, 250 (in Ukrainian).
9. Saukh, P.Yu. (2016). Navchalno-vykhovnyi protses: vid rozbalansovanosti do tsilisnosti na osnovi akmeolohichnoho alhorytmu [Educational Process: From Disbalance to Integrity on the Basis of Acmeological Algorithm]. *Suchasni akmeolohichni doslidzhennia: teoretyko-metodolohichni ta prykladni aspekty*: monohrafiia. K., Kyivskiy universytet im. B. Grinchenka, 277–288 (in Ukrainian).

Покалюк Віктор,

начальник кафедри фізико-хімічних основ
розвитку та гасіння пожеж
Черкаського інституту пожежної безпеки
імені Героїв Чорнобиля,
кандидат педагогічних наук,
вул. І. Онопрієнка, 8, м. Черкаси, 18034, Україна,
vpokaluk@ukr.net

ORCID id 0000-0001-8706-7096

ДІЛОВА ГРА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ УКРАЇНИ

У статті висвітлено проблему використання в освітньому процесі вищого навчального закладу Державної служби України з надзвичайних ситуацій активного методу навчання — ділової гри. Описано застосування повномасштабної ділової гри під час проведення тактико-спеціальних навчань зі здобувачами вищої освіти як імітації реальної професійної діяльності з усіма реальними посадами, функціями, документами, з прогнозуванням і розрахунками наслідків рішень, які ухвалюються, але скорочені в часі. Наведено організаційну структуру, етапи та методику проведення ділової гри; запропоновано досвід впровадження цього методу в практичне навчання майбутніх фахівців Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту.

Ключові слова: ділова гра, освітній процес, професійна підготовка, практичне навчання, тактико-спеціальні навчання, пожежно-рятувальний підрозділ.

ДЕЛОВАЯ ИГРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОПЕРАТИВНО-СПАСАТЕЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ УКРАИНЫ

Покалюк Виктор,

начальник кафедры физико-химических основ развития и тушения пожаров
Черкасского института пожарной безопасности имени Героев Чернобыля,
кандидат педагогических наук,
ул. И. Онопrienко, 8, г. Черкасы, 18034, Украина,
vpokaluk@ukr.net

В статье освещена проблема использования в образовательном процессе высшего учебного заведения Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям активного метода обучения — деловой игры. Описано применение полномасштабной деловой игры во время проведения тактико-специальных учений с соискателями высшего образования как имитации реальной профессиональной деятельности со всеми реальными должностями, функциями, документами, с прогнозированием и расчетом последствий решений, которые принимаются, но сокращены во времени. Приведены организационная структура, этапы и методика проведения деловой игры; предложен опыт внедрения этого метода в практическое обучение будущих специалистов Оперативно-спасательной службы гражданской защиты.

Ключевые слова: деловая игра, образовательный процесс, профессиональная подготовка, практическое обучение, тактико-специальные учения, пожарно-спасательное подразделение.

BUSINESS GAME IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF OPERATIONAL AND RESCUESERVICE OF CIVIL PROTECTION OF UKRAINE

Viktor Pokalyuk,

Ph D in Pedagogical Sciences

Head of the Department of Physical and Chemical Fundamentals

of Development and Extinguishing of Fire

Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes

8, Onoprienko St, Cherkasy, 18034, Ukraine

vpokaluk@ukr.net

The article is devoted to the problem of the use of active teaching method — professional simulation in teaching process at higher education establishment of State Emergency Service of Ukraine. The article describes the use of a full-scale business game during tactical-special exercises with applicants for higher education as simulation of real professional activity with all real positions, functions, documents, with forecasting and the calculations of the consequences of the made decisions, only reduced in time. The proposed business game in the didactic aspect solves the problems of the development of professional skills regarding extinguishing fires, liquidation of the consequences of emergencies, carrying out emergency rescue, fire-rescue and other urgent works, as well as formation and development of leadership qualities of the future specialists. The author presents the set-up, stages and procedure of professional simulation conducting, and offers the experience of introduction of professional simulation in practical training of future specialists of fire-rescue units.

The structure of the business game includes the following stages: preparation of the game; formation of a game group; game management, control over its process; summing up and evaluating the results. Game organizationally has the following structure: game administrators — persons of the scientific and pedagogical staff who organize and conduct the game; game participants — cadets who take part in the game, divided into: the management group, which includes the heads of the fire suppression, service chiefs; commanders of support; chiefs of operational stations; a group of execution consisting of the personnel of operational units; expert team — intermediaries at headquarters in the fire and operational areas; group of the reserve game team, which develops alternative versions of operational actions; arbitrament, which consists of persons of scientific and pedagogical staff and the most trained cadets who control the course of the game, its correctness and optimality.

Key words: professional simulation, teaching process, professional education, practical training, special tactical training exercises, fire-rescue unit.

Вступ. Практика показує, що на сьогодні в Україні найбільш мобільною, технічно оснащеною і підготовленою структурою, що забезпечує ліквідацію надзвичайних ситуацій та їх наслідків, є Оперативно-рятувальна служба цивільного захисту (ОРС ЦЗ). Для виконання поставлених завдань, виникає об'єктивна необхідність у висуненні підвищених кваліфікаційних вимог до фахівців, які безпосередньо беруть участь у здійсненні оперативних дій: гасінні пожеж, ліквідації надзвичайних ситуацій та їх наслідків, проведенні аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт, наданні допомоги постраждалому населенню тощо. Щоб досягти виконання зазначеного обсягу робіт в період гасіння пожеж і ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій на об'єктах економіки, необхідне використання сучасних підходів до організації професійної підготовки майбутніх

фахівців пожежно-рятувальних підрозділів, удосконалення освітнього процесу вищого навчального закладу Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ВНЗ ДСНС України) шляхом впровадження нових технологій навчання, інноваційних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів.

Метою статті є дослідження можливостей використання ділової гри під час практичного навчання курсантів ВНЗ ДСНС України.

У сучасній науковій літературі відсутнє єдине трактування поняття ділової гри. Л. Виготський (1996) стверджував, що ділова гра виступає важливим педагогічним засобом і активною формою навчання, яка формує навчальну діяльність і забезпечує процес відпрацювання професійних умінь та навичок. У роботі Г. Абрамової та В. Степановича (1999) наголошується на тому, що ділова гра є як формою, так і методом навчання особистості; у ній

моделюється предметний і соціальний аспекти змісту професійної діяльності. Ділова гра, на їхню думку, є важливою умовою стимулювання інтересу до знань. Дехто з науковців, зокрема Є.А. Хруцький (1991), розглядають ділову гру як важливий засіб розвитку професійного творчого мислення, в ході якого особистість набуває здатності аналізувати специфічні ситуації та вирішувати професійні завдання. Ділова гра — це змодельована і спеціально організована навчально-пізнавальна, науково-дослідницька, професійно-службова діяльність, що забезпечує засвоєння соціального і професійного досвіду (Парубок, 2003).

Педагогічні аспекти проблеми професійної підготовки фахівців у вищій школі розкрито у працях вітчизняних і зарубіжних науковців — Н. Абашкіної, В. Бикова, І. Зязюна, А. Кузьмінського, Т. Нейлона, Н. Ничкало, Л. Пуховської, Л. Романишиної, М. Сметанського, Фіде П. Ханіка та ін. Вагомий внесок в удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ ДСНС України зробили науковці О. Бикова, В. Бут, М. Козяр, М. Коваль, М. Кришталь, І. Овчарук, Ю. Приходько, Т. Ткаченко та ін. Дидактичні аспекти застосування ділової гри в навчально-виховному процесі вивчались О.М. Парубком.

Розкриттям теорії ігор, вивченням ролі, структури і значення гри в навчанні займалися психологи Л. Виготський, О. Леонтьєв та Д. Ельконін. У розробці ділових ігор брали участь М. Бірштейн, І. Сироежин, А. Казаков, О. Рівін, А. Прутченков, І. Шведова, А. Нисимчук, В. Розов, Г. Селевко та ін.

На особливу увагу заслуговують праці С. Полторака (2003), який досліджував ефективність використання методів активного навчання під час формування військово-професійних умінь командира підрозділу.

Науковці, зокрема П. Підкасистий, Л. Фрідман та М. Гарунов (1999), вважають, що широке застосування ділових ігор у навчально-виховному процесі вищого закладу освіти сприяє розвитку досвіду науково-творчої діяльності майбутніх фахівців. Причому проведення ділових ігор на основі посилення інтеграції освіти, науки й реальної фахової діяльності дає змогу студентам не лише побачити імітації різних професійних ситуацій, а й безпосередньо взяти участь у науково-творчій діяльності.

Навчання у ВНЗ передбачає проведення таких видів занять: лекції, лабораторні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття, консультації, навчання (оперативно-тактичні, тактичні, командно-штабні та ін.).

Навчання — вища форма практичного навчання, яка сприяє перевірці, уточненню і закріпленню теоретичних знань та прищепленню курсантам, студентам, слухачам навичок у виконанні оперативно-службових завдань в умовах, максимально наближених до реальної діяльності. Навчання призначаються для практичного відпрацювання питань різноманітних навчальних дисциплін у комплексі. Вони проводяться у формі і за методом ділових ігор, за спеціально розробленим планом, в якому визначені тема, навчальна мета, учасники, місце і час проведення, а також організаційно-методичні вказівки.

Відповідно до наказу МНС України «Про затвердження Положення про організацію службової підготовки особового складу органів і підрозділів цивільного захисту» № 601 від 01.09.2009 р. тактико-спеціальні навчання є вищою формою тактичної підготовки начальницького складу органів управління та підрозділів ДСНС України і проводяться з метою досягнення високого рівня готовності підрозділів до реагування та ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій.

Спираючись на трактування науковцями, зокрема С.Т. Полтораком (2003), повномасштабної ділової гри як імітації реальної професійної діяльності з усіма реальними посадами, функціями, документами, прогнозуванням і розрахунками наслідків рішень, які ухвалюються, тільки скороченої в часі, ми застосували ділову гру під час проведення тактико-спеціальних навчань.

У дидактичному аспекті ця гра вирішує завдання розвитку професійних вмінь стосовно гасіння пожежі, ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій та лідерських якостей, які посідають особливе місце в структурі професійно важливих якостей випускника ВНЗ ДСНС України. Адже командир первинного (основного) пожежно-рятувального підрозділу — це лідер групи. Лідерські якості виявляються у здатності планувати, ухвалювати рішення, організовувати оперативну діяльність підрозділу, підтримувати його у постійній оперативній та психологічній готовності, управляти підрозділами як у повсякденній діяльності, так і в умовах екстремальних ситуацій, дотримуватись статутного порядку і службової дисципліни, впорядковувати, регулювати роботу підлеглих, контролювати та надавати їм необхідну допомогу тощо.

Впроваджуючи ділову гру в освітній процес ВНЗ ДСНС України (його практичну складову) ми враховували принципи побудови та проведення ділових ігор.

Етапи ділової гри: 1) підготовка гри; 2) формування ігрової групи; 3) керівництво грою та контроль за її процесом; 4) підбиття підсумків і оцінка результатів.

Організаційна структура гри:

а) адміністратори гри — особи науково-педагогічного складу, які організовують та проводять гру;

б) учасники гри — курсанти, які беруть участь у грі, поділені на:

— групу управління, в яку входять керівники гасіння пожежі (КГП-1, КГП-2, КГП-3), начальник штабу на пожежі (НШ), начальники тилу (НТ), начальники оперативних дільниць (НОД) (особи чергової зміни оперативно-координаційного центру);

— групу виконання, яка складається з особового складу оперативних дільниць;

— групи експертів — посередників при штабі на пожежі та оперативних дільницях;

— групи резервного ігрового колективу, який розробляє альтернативні варіанти ведення оперативних дій;

— арбітраж, до складу якого входять особи науково-педагогічного складу та найбільш підготовлені курсанти, які контролюють хід гри, правильність та її оптимальність.

На першому етапі визначаються: тема, навчальна мета, завдання, етапи та навчальні питання, склад органів управління та сил, що залучаються, тривалість, час, місце проведення, рекогносцировка району проведення.

В рамках даного етапу створюються необхідні резерви матеріально-технічного забезпечення, опрацьовується спеціальна, навчальна та методична література, визначаються орієнтовні норми витрат моторесурсів, імітаційних та інших матеріально-технічних засобів, порядок здійснення контролю за виконанням заходів щодо підготовки, терміни і місця проведення перевірки готовності сил, матеріально-технічного забезпечення, а також району проведення, розробляється тактичний задум (сценарій гри) та документи (план ділової гри).

Рекогносцировка району проведення здійснюється з метою уточнення тактичного задуму (сценарію гри) та вирішення низки питань, пов'язаних із підготовкою і проведенням гри, забезпеченням дотримання заходів безпеки.

Тактичний задум — документ, в якому визначається вихідна оперативна обстановка і вимоги адміністрації до відпрацювання теми. Він включає: вихідні дані (тему, навчальні цілі, час і місце проведення); склад учасників; вихідну оперативну обстановку (характер надзвичайної ситуації, склад сил та їх дії); завдання органів

управління та сил; район розташування органів управління та сил; оперативну обстановку, яка склалася, для відпрацювання навчальних питань; етапи та їх найменування, тривалість, навчальні питання, час і порядок їх відпрацювання.

План проведення — основний документ, який визначає порядок проведення, розробляється в табличній формі, у ньому вказуються: тема та цілі гри; час і район (місце) проведення; органи управління та підрозділи, що залучаються; порядок проведення (етапи, навчальні питання, найменування та час виконання заходів із зазначенням органів управління та підрозділів, які залучаються для їх виконання, дії учасників); організація підготовки матеріалів для підбиття підсумків; час, місце і порядок підбиття підсумків. Пояснювальна записка до плану проведення розробляється (за рішенням старшого адміністратора) та додається до плану проведення.

Доручення на підготовку та проведення розробляються згідно із тактичним задумом і планом підготовки. У ньому визначаються: орієнтовний час проведення і склад адміністраторів; склад сил, який залучається; використання техніки, майна; кількість транспортних засобів і норми витрат моторесурсів, пального та імітаційних засобів; заходи щодо ресурсного забезпечення, обслуговування техніки. План нарощування обстановки розробляється у табличному вигляді. У ньому, як правило, вказуються номери та зміст ввідних, час та спосіб їх доведення. За рішенням старшого адміністратора передбачається доведення раптових ввідних, які не зазначені планом нарощування обстановки.

Плани робіт (за напрямками діяльності) розробляються адміністраторами, а також посередниками у межах компетенції. У них, як правило, вказуються вихідні дані: тема, навчальні цілі, час (тривалість) і район (місце) проведення, склад учасників; тактичний задум; етапи та їх тривалість; навчальні питання на кожному етапі, порядок і час їх відпрацювання; порядок роботи адміністраторів на відповідному напрямку діяльності, організація контролю за діями учасників; необхідні розрахункові та інші дані.

План імітації розробляється адміністрацією на основі плану проведення відповідно до тактичного задуму.

У плані вказуються: ділянки, місця імітації місцевості, зараженої рецептурами імітації отруйних речовин, а також сильнодіючих отруйних речовин; ділянки, місця імітації райо-

нів руйнувань, пожеж і затоплень; розрахунок сил і засобів для імітації, порядок і послідовність їх використання; схема організації зв'язку з управлінням імітацією; заходи безпеки.

Ввідні, розпорядження, накази розробляються адміністрацією у відповідності з вимогами статутів, настанов, посібників і за рішенням старшого адміністратора доводяться до начальницького складу органів управління та підрозділів.

Підготовка адміністраторів гри розпочинається з вивчення керівних документів шляхом проведення лекцій, семінарів, показу навчальних кінофільмів і самостійно. За рішенням старшого адміністратора безпосередньо перед початком можуть проводитися додаткові заняття. Перед початком гри проводиться перевірка готовності підрозділів.

Підготовка району здійснюється згідно з планом підготовки. Характер місцевості та розміри району повинні давати змогу реально розміщувати та пересувати пункти управління, а підрозділам, що залучаються, відпрацьовувати усі навчальні питання, забезпечувати досягнення поставленої мети. Цей етап передбачає обладнання пунктів управління, організацію зв'язку, визначення маршрутів, безпечне пересування техніки, розташування натурних ділянок, підготовку імітації, проведення необхідних санітарно-гігієнічних і протиепідемічних заходів, встановлення меж посівів, лісових насаджень та інших об'єктів, що вимагають бережного ставлення в районах розгортання пунктів управління та дій залучених підрозділів.

При формуванні ігрової групи (в рамках другого етапу), розподілі ролей учасників гри доцільно враховувати рівень сформованості їх теоретичних знань та практичних навичок. Так, групу управління, групу експертів та резервного ігрового колективу доцільно формувати з курсантів старших курсів (IV та V), а групу виконання — з курсантів II (III) курсів. Розробляється завдання кожному учаснику. З учасниками гри проводяться інструктажі із заходів безпеки. Гра розпочинається з подачі встановленого старшим адміністратором сигналу або вручення черговому органу управління підписаного ним розпорядження.

На першому етапі можуть відпрацьовуватися заходи приведення підрозділів у готовність до дій за призначенням (оголошення сигналу «Тривога» або «Збір-аварія»). Старший адміністратор особисто та через своїх заступників (помічників), штаб керівництва та посередників перевіряє розташування та оснащення

робочих місць штабу з ліквідації надзвичайної ситуації (пунктів управління), стан засобів зв'язку, знання учасниками гри вихідної обстановки, завдань і здійснення заходів, пов'язаних із підготовкою до управління підпорядкованими підрозділами. Після доведення завдань і розпоряджень до учасників їм надається необхідний час для проведення розрахунків, підготовки даних і пропозицій щодо прийняття рішення, оцінки обстановки.

У цей час адміністратори вивчають роботу учасників, перевіряють вірність даних, розрахунків. На цьому етапі увага акцентується на методах та організації роботи органів управління, вмінні оцінювати обстановку, ухвалювати обґрунтовані рішення, ведення робочих карт (схем).

У визначений час адміністратори слухають висновки з оцінки обстановки та рішення керівників. Слухання рішень проводиться у робочому порядку на спеціально обладнаних робочих місцях (пунктах управління). При необхідності старший адміністратор особисто чи за допомогою засобів зв'язку слухає висновки та зауваження своїх заступників (помічників, адміністраторів), доповіді посередників щодо прийнятих учасниками рішень. Адміністратори контролюють роботу учасників. При цьому особливу увагу звертають на своєчасну, чітку і конкретну постановку завдань підлеглим, штабну культуру, якість та повноту відпрацювання графічних і текстових документів, узгодженість і взаємодію в роботі всіх посадових осіб.

У результаті аналізу рішень адміністратори встановлюють відповідність їх умовам, що склалися. З урахуванням цього уточнюється порядок нарощування обстановки та відпрацювання дій.

Проведення нарощування обстановки та відпрацювання дій передбачає послідовне доведення до учасників нових даних про оперативну обстановку, реагування на зміни в ній, прийняття (уточнення) рішень, постановку завдань, а також контроль за фактичними діями учасників.

Основними способами нарощування обстановки та відпрацювання дій можуть бути такі: доведення до учасників сигналів оповіщення та управління, попередніх та інших розпоряджень і наказів; вручення ввідних; доповіді підпорядкованих органів управління, інформація вищих, взаємодіючих та інших органів управління.

Нарощування обстановки та відпрацювання дій здійснюється адміністраторами відповід-

но до плану. Уточнення до плану нарощування обстановки вносяться відповідно до рішення учасників і характеру обстановки.

Адміністратори в ході нарощування обстановки здійснюють контроль і оцінюють дії учасників. Основну увагу при цьому приділяють злагодженості в роботі усіх посадових осіб, умінню оперативно здійснювати збір даних та аналіз обстановки, стисло формулювати висновки та оперативно розробляти документи, чітко доводити накази до підлеглих та контролювати їх виконання.

При підбитті підсумків і оцінці результатів звертається увага на тему, навчальні цілі, вихідну (тактичну) обстановку, після чого проводиться аналіз дій сил за етапами. При підбитті підсумків старший адміністратор (адміністратори) формулює загальні висновки, у яких визначає ступінь досягнення навчальних цілей, здатність підрозділів виконувати властиві їм завдання, дає оцінку діям керівників, органів управління і сил (учасників).

За результатами проведення ділової гри доцільно підготувати звіт, в якому необхідно вказати: тему, склад учасників, ступінь досягнення

навчальних цілей, реальний аналіз дій учасників, позитивні сторони та основні недоліки, причини виникнення недоліків та шляхи їх усунення, основні напрямки підвищення рівня готовності до дій за призначенням і рівня мобілізаційної готовності, а також дати оцінку дій учасників, висновки та пропозиції.

Висновки. Ділові ігри, впроваджені в практичне навчання курсантів ВНЗ ДСНС України, здійснюють значний емоційний вплив на учасників, розвивають уміння ухвалювати вірні рішення в екстремальних ситуаціях, вирішують важливі завдання з розвитку особистості майбутнього фахівця. Курсанти здобувають знання та вміння в контексті професійної діяльності, набувають професійної компетенції, уміння успішно взаємодіяти в колективі (оперативному розрахунку підрозділу), організовувати та керувати роботою підлеглих. Ігрова форма діяльності створює сприятливі умови для виявлення власної індивідуальності, творчої ініціативи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці комплексу педагогічних засад застосування ділових ігор в процесі практичного навчання курсантів ВНЗ ДСНС України.

ДЖЕРЕЛА

1. Абрамова Г.С., Степанович В.А. Деловые игры: теория и организация. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 192 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 24–27.
3. Макаренко И. Деловые игры. Воспитание школьников. № 6. 1996. С. 12–14.
4. Наказ МНС України «Про затвердження Положення про організацію службової підготовки особового складу органів і підрозділів цивільного захисту» № 601 від 01.09.2009 р. http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN49579.html (дата звернення: 10.11.2017)
5. Наказ МНС України «Про затвердження Методичних рекомендацій з підготовки і проведення тактико-спеціальних навчань з питань реагування на надзвичайні ситуації» № 893 від 29.08.2011 р. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0835-12> (дата звернення: 10.11.2017)
6. Наказ МНС України від 13.03.2012 р. № 575 «Про затвердження Статуту дій у надзвичайних ситуаціях органів управління та підрозділів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту». <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0835-12> (дата звернення: 10.11.2017)
7. Парубок О.М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2003. 18 с.
8. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М., 1999. 354 с.
9. Полторац С.Т. Педагогічні умови формування умінь командира підрозділу у майбутніх офіцерів МВС України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Хмельницький, 2003. 18 с.
10. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. / Курлянд З.Н., Осипова Т.Ю., Гурін Р.С. [та ін.]; за ред. З.Н. Курлянд, К.: Знання, 2012. 390 с.
11. Хлебнікова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога: навч.-метод. посіб. для викладачів, слухачів ІПО, директорів шкіл, керівників РУО. Х.: Вид. група «Основа», 2005. С. 7–11.
12. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр: учеб. пособ. М.: Высшая школа, 1991. 320 с.
13. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1987. 304 с.

REFERENCES

1. Abramova, G.S. (1999). *Delovye igry: teoriia i organizatsiia* [Business Games: Theory and Organization]. Yekaterinburg: Delovaia kniga, 192 p. (in Russian).
2. Vygotskii, L.S. (1996). Igra i yeio rol v psikhologicheskome razvitii rebenka [Game and Its Role in Child's Mental Development]. *Voprosy Psikhologii*, 6, 24–27 (in Russian).
3. Makarenko, I. (1996). *Delovye igry* [Business Games]. *Vospitaniie shkolnikov*, 6, 12–14 (in Russian).
4. Nakaz MNS Ukrainy vid 01.07.2004 r. № 338 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro orhanizatsiiu navchalno-vykhovnoho protsesu u vyschykh navchalnykh zakladakh MNS Ukrainy». [Order of the Ministry of Emergencies of Ukraine dated 01.07.2004 № 338 “On Approving the Regulation of Organization of Educational Process in Higher Education Establishments of the Ministry of Emergencies of Ukraine”]. (in Ukrainian).
http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN49579.html
5. Nakaz MNS Ukrainy vid 01.09.2009 r. № 601 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro orhanizatsiiu slyzhbovoi pidhotovky osobovoho skladu orhaniv i pidrozdiliv tsyvilnoho zakhystu» [Order of the Ministry of Emergencies of Ukraine dated 01.09.2009 № 601 “On Approving the Regulation of Organization of Professional Training of Personnel of Authorities and Units of Civil Protection”]. (in Ukrainian).
<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0835-12>
6. Nakaz MNS Ukrainy vid 29.08.2011 r. № 893 «Pro zatvedzhennia Metodychnykh rekomendatsii z pidhotovky i provedennia taktyko-spetsialnykh navchan z pytan reahuvannia na nadzvychaini sytuatsii» [Order of the Ministry of Emergencies of Ukraine dated 29.08.2011 № 893 “On Approving the Methodical Recommendations on the Preparation and Implementation of Tactical and Special Exercises on Emergency Response”]. (in Ukrainian).
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0835-12>
7. Nakaz MNS Ukrainy vid 13.03.2012 r. № 575 «Pro zatvedzhennia Statutu dii u nadzvychainykh sytuatsiakh orhaniv upravlinnia ta pidrozdiliv operatyvno-riativnoi sluzhby tsyvilnoho zakhystu» [Order of the Ministry of Emergencies of Ukraine of 13.03.2012 № 575 «About the approval of the Statute of action in emergency situations the authorities and of the civil protection and rescue service units»]. (ukr).
8. Parubok, O.M. (2003). *Dydaktychni umovy zastosuvannia dilovykh ihor u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv pozhezhnoi bezpeky: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04* [Didactic Terms of Application of Business Games in Professional Training of Fire Safety Specialists: dissertation thesis for the degree of PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.04]. Khmelnytskyi, 18 p. (in Ukrainian).
9. Pidkastyi, P.I., Freedman, L.M., Garunov, M.G. (1999). *Psikhologo-didakticheskii spravochnik prepodavatel'ia vyshei shkoly* [Psychological and Didactic Handbook of Teacher in Higher Education]. M., 354 p. (rus).
10. Poltorak, S.T. (2003). *Pedahohichni umovy formuvannia umin komandira pidrozdilu u maibutnikh ofitseriv MVS Ukrainy: avtoref. dys. Na zdobuttia nauk. Stupenia kand. ped. nauk: spets 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinnoi osvity»* [Teaching Facilities for Unit Commander's Skills Formation of Future Officers of MIA of Ukraine: dissertation thesis for the degree of PhD in Pedagogical Sciences: special. 13.00.04 “Theory and Methodology of Professional Education”]. Khmelnytskyi, 18 p. (in Ukrainian).
11. Kurliand, Z.N., Osypova, T.Yu., Gurin, R.S. (2012). *Teoriia i metodyka profesiinnoi osvity: navch. posib.* [Theory and Methodology of Professional Education: study guide]. K., Znannia, 390 p. (in Ukrainian).
12. Khliebnikova, T.M. (2005). *Dilova hra yak metod aktyvnoho navchannia pedahoha: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia vykladachiv, slukhachiv IPO, dyrektoriv shkil, kerivnykiv RUO.* [Business Game as Method of Active Teacher Training: manual for teachers, students of the institutes of postgraduate education, school directors, heads of the district education departments]. Kharkiv, Publishing Group «Osnova», 7–11 (in Ukrainian).
13. Khrutskii, Ye.A. (1991). *Orhanizatsiia provedeniia delovykh igr: ucheb. Posobie* [Organization of Business Games: study guide]. Moskva, Vysshiaia Shkola, 320 p. (in Russian).
14. Elkonin, D.B. (1987). *Psikhologii igry* [Psychology of Game]. Moskva, Pedagogika, 304 p. (in Russian).

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА: АКМЕОЛОГІЧНІ СТУДІЇ

(Педагогічні науки. Психологічні науки)

Науковий журнал № 2



За зміст поданих матеріалів відповідають автори

Видання підготовлене до друку в НМЦ видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*
Відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*
Над виданням працювали *Л.В. Потравка, Л.Ю. Столітня,*
Н.І. Гетьман, Т.В. Нестерова, В.І. Скрябіна.

Підписано до друку 00.00.2017 р. Формат 60х84/8.
Ум. друк. арк. 00,00. Обл.-вид. арк. 00,00. Наклад 00 пр. Зам. № 0-000.
Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.